

Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado

Cecilia Simón y Jesús Alonso-Tapia

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Se analiza el papel de las *estrategias de gestión de la disrupción* y sus efectos, en interacción con el *clima motivacional de clase* (CMC), en la disminución de la disrupción y la percepción de la calidad de la enseñanza. Se ha desarrollado el *Cuestionario de clima de gestión de la disrupción* (DMCQ). Han participado 827 estudiantes de Educación Secundaria. Se realizaron análisis factoriales y de regresión confirmatorios, utilizándose como criterio externo de validez la atribución de los estudiantes al modo de actuar del profesor, de la disminución de la disrupción y la satisfacción con su trabajo, como indicador de calidad docente. Los resultados apoyan las hipótesis sobre la estructura del DMC y sobre la capacidad de predecir la disminución de la disrupción, pero no sobre la satisfacción con el trabajo del profesor, que depende principalmente del CMC. Se muestra la importancia de actuar sobre las variables evaluadas para mejorar la actuación docente.

Palabras clave: gestión de aula, gestión de la disrupción en el aula, clima motivacional de aula, estrategias de afrontamiento de la disrupción.

Abstract

This study analyses the role of disruption management strategies and its effects, in interaction with the *classroom motivational climate* (CMC), on the decrease of disruptive behaviour and on the perception of teaching quality. For this purpose, the *Disruption Management Climate Questionnaire* (DMCQ) was developed. A total of 827 Secondary-School students formed the sample. To validate the DMCQ, confirmatory factor and regression analyses were realised. Children's attribution to teacher's coping strategies of decrease in disruptive behaviour, and of perceived change in satisfaction with teacher's work as an index of teaching quality, were used as external criteria. Results support hypotheses related to DMCQ structure, and to its role as predictor of the degree of disruption decrease, but not the hypothesis related to satisfaction with teachers' work, that depends mainly on CMC. These results underlie the importance of acting on DMCQ and CMC components to improve teaching practices.

Keywords: classroom management, disruption management climate, classroom motivational climate, disruptive behaviour, disruption coping strategies.

Acknowledgements: This work was carried out with funding from the Ministry of Economy and Competitiveness (Project EDU2012-37382).

Correspondencia: Cecilia Simón, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid. E-mail: cecilia.simon@uam.es

Introducción

La presencia de conductas disruptivas en el aula es uno de los problemas a los que el profesorado se enfrenta con más frecuencia (Almog y Shechtman, 2007; Clunies-Ross, Little, y Kienhuis, 2008; Egyed y Short, 2006). Por ejemplo, Pérez-Díaz y Rodríguez (2009) encontraron que el 70% del profesorado de educación secundaria manifestaba que el nivel de disciplina en los centros está disminuyendo y que, uno de cada siete alumnos, mantiene una actitud de rechazo o desafío a las normas.

La disrupción es un problema no solo por sus efectos inmediatos en el desarrollo de las clases, sino también porque interfiere en el desarrollo de la cooperación y en las actitudes prosociales del alumnado, que constituyen uno de los objetivos más importantes de la escolarización en la mayoría de los países (Araújo, 2005). Esta realidad ha dado lugar a un incremento de las investigaciones realizadas con el objetivo de identificar qué estrategias de afrontamiento de la disrupción contribuyen —cuando se utilizan de forma conjunta— a definir un clima positivo de gestión del aula, es decir, un clima que, a largo plazo, facilite la disminución de las conductas consideradas «inadecuadas», a la que vez que incrementa la cooperación y las conductas prosociales.

Para lograr este objetivo es necesario disponer de instrumentos de evaluación que permitan medir el «clima de gestión de la disrupción». Para ello, se realizó una revisión de la li-

teratura sobre los instrumentos disponibles para esta tarea. No se encontró ninguno adecuado por su brevedad, fiabilidad y validez. Por esta razón, se decidió *desarrollar un cuestionario de clima de gestión de la disrupción* que permitiese, en primer lugar, identificar los estilos y estrategias de gestión de la disrupción empleados por el profesorado y, en segundo lugar, estudiar tanto los factores que influyen en su utilización como sus efectos.

Clima de Clase (CC)

¿Por qué se debería evaluar el *clima de clase*? Los estudios sobre el clima de clase han mostrado que los estudiantes se ven afectados no solo por las acciones particulares de cada profesor sino, también por el conjunto de acciones desplegadas por este, que definen el clima de clase, y que actúan en respuesta a los mismos (Ames, 1992; Evans, Harvey, Buckley, y Yan, 2009; Meece, Anderman, y Anderman, 2006). Por lo tanto, es importante identificar el tipo de clima que influye en la conducta de los estudiantes.

De acuerdo con Evans et al. (2009), el *clima de clase* es un concepto multifacético, que incluye diferentes dimensiones: el *clima académico-instruccional* (AIC), definido por los factores pedagógicos y curriculares del entorno de aprendizaje; el *clima de gestión de la disrupción* (DMC), explicado por el conjunto de acciones o estrategias que el profesor pone en marcha para la prevención o resolución de los problemas de disci-

plina; y el *clima emocional-interpersonal de clase* (CEC), definido por las interacciones implicadas en los intercambios emocionales entre profesores y alumnos.

Los patrones de acción que definen cada dimensión pueden tener repercusiones específicas que deben ser estudiadas por su propio valor. Sin embargo, la interacción entre estos patrones puede dar lugar a diferentes efectos. Por lo tanto, para comprender los efectos de una dimensión concreta, puede ser necesario estudiar cómo se combinan con los de otras dimensiones. Con este propósito, aunque este estudio se centra en los efectos del DMC, sus consecuencias han sido analizadas en interacción con las del *clima motivacional de clase* (CMC) (Alonso-Tapia y Fernández, 2008; Ames, 1992). Para llevar a cabo este estudio ha sido necesario clarificar cómo se conceptualiza cada clima particular.

Gestión positiva de la clase

Las principales cuestiones que se deben responder relacionadas con el DMC son: (1) ¿cuáles son los patrones de acción que pueden configurar los diferentes DMCs?; y (2) ¿cuáles son sus efectos en la disrupción?

Como señalan Little y Akin-Little (2008), muchos estudios de gestión de la clase se han asociado con conceptos tales como disciplina o control de la conducta. Estos conceptos pueden connotar que la acción *en respuesta* a la disrupción con la finalidad de reducirla es aversiva en cierto grado. Sin embargo, según estos autores, la

disciplina hace referencia no solo a cómo responder de forma efectiva cuando aparecen estas situaciones, sino además a cómo prevenirlas, un objetivo que puede depender de otras dimensiones del CC.

De acuerdo con estos mismos autores, un modo importante de prevenir la disrupción es disponer de un sistema adecuado de normas, construido con la participación de los estudiantes, que implica: (a) que el número de normas sea lo más reducido posible; (b) formularlas de la forma más sencilla posible; (c) redactarlas en un lenguaje positivo; (d) asegurarse de que son muy específicas; (e) confirmar que hacen referencia a conductas observables; (f) centrarse en las conductas medibles; (g) situar las normas en un lugar visible dentro del aula; y (h) asegurarse de que se sepa que no cumplirlas tiene consecuencias concretas. Sin embargo, las normas no son suficientes para prevenir la disrupción, y la forma en la que el profesorado actúa ante esta puede contribuir a crear un DMC que puede ser o no efectivo a largo plazo.

El profesorado puede utilizar diferentes estilos de afrontamiento para gestionar la disrupción. De acuerdo con Mainhard, Brekelmans y Wubbels (2011), los profesores pueden actuar de forma *coercitiva* o de forma que proporcione *apoyo* al alumno. En primer lugar, los profesores actúan de forma coercitiva: (1) cuando utilizan estrategias para captar la atención de estudiante (parar la clase, hacer algo inesperado o sorprendente, etc.: *llamar la atención en público*); (2) cuando

utilizan diferentes tipos de castigos: retirar un refuerzo positivo (por ejemplo, no permitir el disfrute de una actividad placentera: *coste de respuesta*); hacer que el alumno o alumna deje la situación de clase en un estado mejor de lo que estaba antes de la conducta disruptiva (*sobre-corrección*); pedir que realice la conducta correcta (*práctica positiva*) (Alberto y Troutman, 2006); hablar al estudiante con sarcasmo o gritarle, etc. Además, en el marco de este tipo de acciones el profesorado puede derivar el problema a otra persona como, por ejemplo, cuando envía al alumno al despacho del director (Gotzens, Castelló, Genovard, y Badía, 2003; Simón, Gómez, y Alonso-Tapia, 2013).

En segundo lugar, los profesores actúan proporcionando *apoyo* al alumno: (1) cuando utilizan estrategias instruccionales (promover la reflexión individual y grupal, explicar la conducta deseada y sus consecuencias); (2) cuando refuerzan al estudiante cuando se comporta de una forma adecuada; o (3) cuando enseñan estrategias de autocontrol (Mainhard et al., 2011). Todas estas estrategias para la gestión o la prevención de la disrupción, así como las categorías que definen sus semejanzas, y el DMC que configuran, deberían considerarse en el diseño de instrumentos de evaluación del DMC.

Varios autores (Lewis, Romi, Qui, y Katz, 2005; Mainhard et al., 2011; Simón et al., 2013) han puesto de manifiesto que las estrategias coercitivas, que tienen un carácter aver-sivo, se asocian con el incremento de

la disrupción, mientras que las estrategias que buscan apoyar la mejora del alumno, que ayudan a desarrollar y construir patrones de conducta alternativos, parecen tener el efecto contrario. Por ejemplo, una investigación de Mitchell y Bradshaw (2013), en la que participaron 1902 estudiantes, puso de manifiesto que, a mayor empleo de estrategias de disciplina excluyentes, menor orden y disciplina, equidad y relaciones entre alumnos y profesores. Resultados similares han sido encontrados por Simón et al. (2013), Way (2011), Clunies-Ross, Little y Kienhuis (2008) y Soodak (2010). De acuerdo con esta última autora, las estrategias que favorecen la construcción de comunidad, que dirigen el cambio del comportamiento de una forma positiva, proactiva y de forma educativa, son más coherentes con la meta de una educación inclusiva (ver además Urbina, Simón, y Echeita, 2011). Debido a la relevancia de los dos tipos de efectos descritos para el funcionamiento de la clase en particular y de la escuela en general, así como al hecho de que la disrupción puede afectar a la calidad de la enseñanza, es importante identificar los tipos de DMC que construye cada profesor, y analizar su efecto en la disrupción y en la calidad de su docencia. Este objetivo justifica la construcción de los instrumentos que se presentan en este artículo.

Para alcanzar el objetivo mencionado, se desarrolló el modelo de referencia que se presenta en la Figura 1, y se diseñaron ítems para evaluar los indicadores de cada uno de los factores

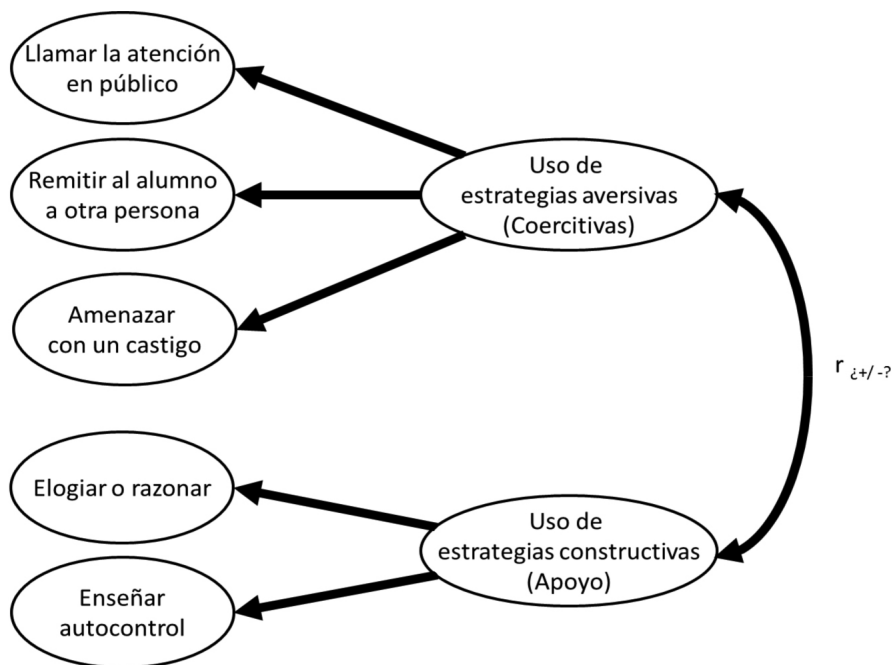


Figura 1. Clima de gestión de la disciplina en el aula: Modelo básico.

específicos y de los estilos de afrontamiento que definen el DMC. Este es el modelo cuya validez se pone a prueba en este estudio. Como muestra el mismo, no se formulan hipótesis concretas sobre las relaciones entre los dos estilos de afrontamiento. Puede que los profesores que tiendan a utilizar un estilo eviten utilizar el otro, pero también puede ocurrir que ambos estilos de afrontamiento se relacionen, en alguna medida, de forma positiva.

Clima motivacional de clase

Las estrategias para afrontar los problemas específicos de disrupción

una vez que aparecen, pueden ser insuficientes para prevenir su aparición futura. Debemos avanzar hacia la identificación de las barreras que limitan, pese a todo, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas (Booth y Ainscow, 2011). La disrupción aparece en un contexto definido por otras facetas del clima de clase que pueden contribuir a su aparición o a su prevención (Baker, Clark, Maier, y Viger, 2008; Piwowar, Thiel, y Ophard, 2013; Thuen y Bru, 2009). Por ello, con la finalidad de tratar de delimitar los factores contextuales que se relacionan con la disrupción es necesario avanzar en su identificación.

Sin embargo, ¿cuáles de los patrones de actuación del profesorado que definen las diferentes facetas del clima de clase deberían evaluarse?

En el marco del estudio de los factores contextuales que afectan a la motivación y al aprendizaje, Ames (1992) introdujo el concepto de clima motivacional de clase (CMC), relacionado con los componentes académico-instruccionales del CC. Ames considera que el CMC puede favorecer la orientación a metas de aprendizaje o de resultado y, por ello, el aprendizaje y la disciplina en el aula, en función de los patrones de actuación del profesorado en seis áreas representadas con el acrónimo TARGET: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupamiento, evaluación y tiempo. Esta autora propone que los patrones de enseñanza relacionados con cada una de esas áreas pueden favorecer la orientación hacia la tarea y, de esta forma, la motivación, el aprendizaje y el clima positivo de clase. Mientras que la ausencia de estos patrones o el empleo de patrones opuestos a ellos pueden obstaculizar tales procesos. Así pues, de acuerdo con Ames, hay muchos patrones de enseñanza diferentes que deberían tenerse en cuenta si se pretende explicar y cambiar el CMC.

Muchos estudios sobre el efecto del CMC se han llevado a cabo con las escalas desarrolladas por Midgley et al. (2000) para evaluar las «estructuras de meta» de la clase» (CGS), un concepto relacionado que hace referencia a una de las características del clima motivacional de clase (Meece, Anderman, y Anderman, 2006). La

base de la evaluación en estas escalas es la percepción del alumnado respecto al grado de importancia que sus profesores (*principalmente a través de sus mensajes explícitos*) dan: (a) al esfuerzo y la comprensión (orientación a metas de dominio); (b) a obtener respuestas correctas, puntuaciones altas en las pruebas y buenas calificaciones (orientación al resultado); y (c) a evitar el error delante de los demás y a tratar de no hacer las cosas peor que otros (orientación a la evitación de la crítica de los demás). Uno de los estudios llevados a cabo utilizando estas escalas (Kaplan, Gheen, y Midgley, 2002) mostró que la estructura de meta de dominio —identificada mediante la agregación de las percepciones de los estudiantes— se relacionaba con una menor incidencia de conductas disruptivas, mientras que las estructuras que orientaban al resultado o la evitación se relacionaban con una mayor incidencia de interrupción. No obstante, estas escalas no tienen en cuenta otros patrones específicos de enseñanza —diferentes a los mensajes del profesorado—, que contribuyen a un clima motivacional de clase.

Algo similar ocurre con las escalas de Fauth, Decristan, Rieser y Klieme (2014). Estos autores diseñaron un conjunto de escalas para valorar: (a) los efectos de la gestión de la clase (grado de atención versus interrupción); (b) el tipo de tareas utilizadas para promover la activación cognitiva (facilidad versus complejidad de la tarea); y (c) el grado de ayuda y retroalimentación dado por el profe-

sor al alumno (frecuencia, precisión, calidez versus escasez, información general y frialdad). Fauth et al. (2014) encontraron que las apreciaciones sobre el modo de gestión del aula predecían el rendimiento de los estudiantes, y las relacionadas con el clima de apoyo y la activación cognitiva predecían el interés por la materia. Sin embargo, aunque las escalas de Fauth et al. proporcionan datos sobre la calidad de la enseñanza, no informan sobre la mayoría de los patrones de enseñanza que configuran el CC, y que podrían influir en la presencia o ausencia de disrupción.

Siguiendo una estrategia diferente, Alonso-Tapia y Pardo (2006)

revisaron los principales patrones de enseñanza que, de acuerdo con diferentes autores, el profesorado utiliza a lo largo de la secuencia de aprendizaje, y analizaron la efectividad de cada patrón en la promoción de la motivación hacia el aprendizaje. Posteriormente, considerando que el clima motivacional de clase es el resultado de configuraciones particulares de patrones educativos, Alonso-Tapia y Fernández (2008) desarrollaron el Cuestionario CMC (CMCQ). Este instrumento permite evaluar cómo los estudiantes perciben el grado en el que el profesor utiliza los patrones o estrategias de enseñanza mostrados en la Figura 2. Se considera que el

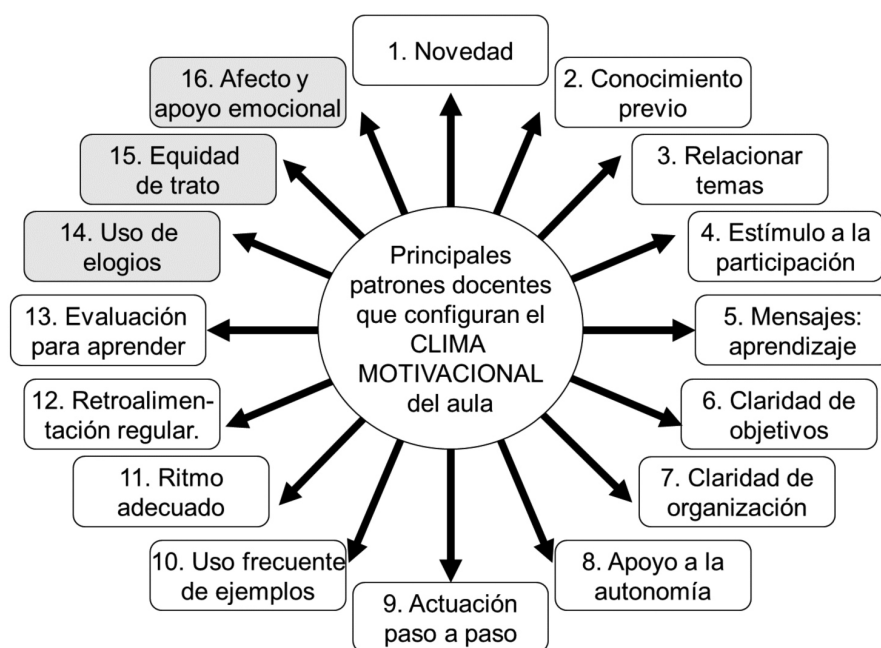


Figura 2. Pautas docentes del clima motivacional de clase evaluadas con el CMC.

uso combinado de estos patrones, medido por la puntuación de la escala, permite operativizar la percepción del CMC y determinar si puede considerarse más o menos orientado hacia el aprendizaje.

Diferentes estudios llevados a cabo con el CMCQ han mostrado que la percepción del clima de clase está relacionada con el grado y el tipo de motivación y compromiso académicos, con el tipo de aprendizaje (superficial o profundo), con el nivel de rendimiento, con el grado de satisfacción con el trabajo del profesor, con el bienestar personal y profesional del docente y, lo que es más importante para este estudio, con la presencia o ausencia de cooperación o de interrupción, conflicto y maltrato entre iguales por abuso de poder (Alonso-Tapia y Fernández, 2008; Alonso-Tapia, Ruiz, y Huertas, 2015; Simón et al., 2013).

La investigación ha aportado evidencia que apoya, en diferente grado, el valor educativo de todos los patrones de enseñanza que, agrupados en diferentes escalas, se evaluaron en los estudios citados anteriormente. Sin embargo, el modelo que mejor recoge los patrones de enseñanza que pueden influir no solo en el aprendizaje, sino también en la disciplina y, por tanto, el más completo, es el propuesto por Alonso-Tapia y Fernández. De hecho, este modelo incorpora los patrones incluidos en otros modelos, excepto el referido al uso de tareas complejas versus sencillas (Fauth et al., 2014). Por ello, se decidió partir de este modelo para analizar el peso relativo del

CMC en la percepción de disminución de la interrupción, así como en la calidad de la enseñanza.

En definitiva, son dos los objetivos de este estudio: (1) desarrollar un cuestionario para evaluar el DMC a partir del modelo mostrado en la Figura 1; (2) estudiar el peso relativo del DMC y el CMC en la predicción, primero, de la percepción de disminución de la interrupción por parte de los estudiantes y, segundo, de la satisfacción de los estudiantes con el trabajo del profesor, como indicador de la calidad de la gestión y de la enseñanza.

El modelo básico en el que se basa el proceso de validación se muestra en la Figura 3. Como se puede observar, las hipótesis son: (1) de acuerdo con la percepción de los alumnos, las estrategias aversivas se relacionarán de forma negativa y significativa con la disminución de la interrupción y con la satisfacción de los estudiantes, mientras que con las estrategias constructivas ocurrirá lo contrario; (2) el CMC se relacionará de forma positiva y significativa tanto con la disminución de la interrupción como con la satisfacción de los estudiantes.

Método

Participantes

Participaron en el estudio un total de 827 alumnos de Enseñanza Secundaria de cuatro colegios públicos de Madrid. Eran centros con más de

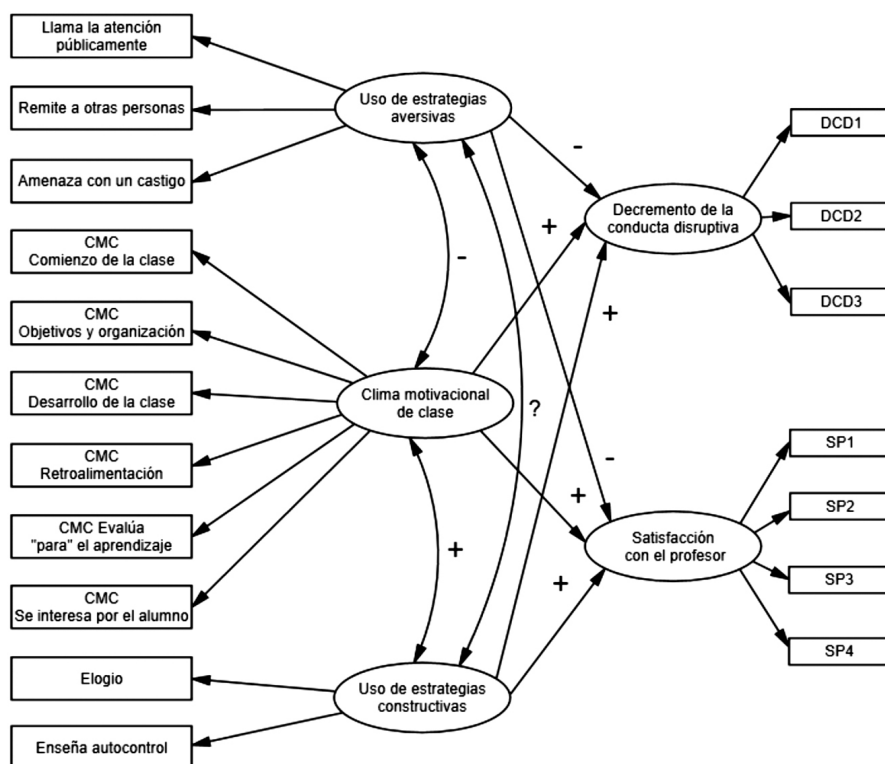


Figura 3. Análisis de regresión confirmatorio: modelo básico.

800 alumnos, que aceptaron participar voluntariamente en el estudio. Al tratarse de centros públicos, la muestra no es representativa de los alumnos de los colegios privados de Madrid (18.8%). El nivel socioeconómico de los alumnos que acudían a estos centros era medio o medio-bajo. Del total de alumnos y alumnas participantes, 413 eran chicos y 414 chicas. La edad media era de 14.33 años ($DT = 1.43$), y pertenecían a cuatro cursos académicos diferentes (1.º = 213; 2.º = 226;

3.º = 198; 4.º = 180). Se dividió a los estudiantes aleatoriamente en dos subgrupos de 412 y 415 alumnos respectivamente, con aproximadamente el mismo número de chicos que de chicas por grupo. El primer subgrupo se utilizó para realizar los análisis iniciales, y el segundo para realizar estudios de validación cruzada. Los cuestionarios eran anónimos, si bien los alumnos proporcionaron información en los mismos sobre su edad, sexo y curso.

Instrumentos

Para poner a prueba las hipótesis se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) *Cuestionario de clima de gestión de la disrupción (DMC-Q)*. Este es el cuestionario que se desarrolla en este estudio. Sus ítems, que se muestran en el Cuadro 1, se tomaron de los generados —tras considerar las estrategias de manejo de la disrupción que se mencionan frecuentemente en la literatura— en un estudio previo realizado con una muestra diferente en el que solo se emplearon técnicas de análisis factorial exploratorio (Simón et al., 2013)—. Recogen estrategias específicas que se utilizan con frecuencia para afrontar la disrupción.
- b) Escala para la evaluación del *rol atribuido al profesor en el decremento de la conducta disruptiva (TRDDB)*. Esta escala, con solo tres ítems que se muestran en el Cuadro 1, tiene una fiabilidad $\alpha = .76$. Las puntuaciones en esta escala se utilizarán como criterio para evaluar la validez externa del *Cuestionario de Clima de Gestión de la Disrupción*.
- c) *Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ)*¹ (Alonso-Tapia y Fernández, 2008). Este

cuestionario se diseñó para evaluar dieciséis tipos de estrategias o pautas docentes que, de acuerdo con la revisión teórica, pueden afectar a la motivación del alumnado por aprender. Cada pauta se evalúa mediante dos ítems y, para evitar el efecto de aquiescencia, el contenido de uno es positivo y el del otro, negativo. Cada ítem se responde en una escala Likert de 5 puntos, de modo que cada pauta docente se evalúa con una puntuación de 1 a 10. Tal y como se ha explicado previamente, las preguntas se agrupan para obtener dieciséis indicadores, a partir de los cuales se obtiene la puntuación general que evalúa el *Clima motivacional de clase orientado al aprendizaje*. La fiabilidad de esta escala, como la obtenida en previos estudios, es muy buena ($\alpha = .93$).

- d) Cinco escalas independientes para evaluar el *rol percibido del profesor en el cambio experimentado por el alumno en su interés, habilidad percibida, esfuerzo, expectativas de éxito y su satisfacción con el trabajo del docente (PETROM)*. Las cuatro primeras escalas tienen tres ítems y su fiabilidad es: $\alpha_{\text{INT}} = .81$; $\alpha_{\text{HP}} = .74$; $\alpha_{\text{ESF}} = .72$; $\alpha_{\text{EXPEX}} = .73$. Finalmente, la escala de satisfacción tiene cuatro ítems y su fiabilidad es: $\alpha_{\text{SAT}} = .80$. Estas escalas se utilizaron para estimar el grado en que los alumnos atribuyen los cambios en su motivación al trabajo del profesorado, y para

¹ El CMCQ se puede encontrar en Español, Francés e Inglés en: a) http://sohs.pbs.uam.es/test/CMC_Spanish, b) http://sohs.pbs.uam.es/test/CMC_French, c) http://sohs.pbs.uam.es/test/CMC_English

Cuadro 1

Ítems del cuestionario de Clima de Gestión de la Disrupción (DMC-Q) y del Cuestionario de Percepción del Papel del Profesor en el Decremento de la Conducta Disruptiva (TRDDB)

DMC-Q

Instrucciones: Abajo se enumeran distintos modos de actuación que los profesores pueden adoptar cuando los alumnos actúan de modos que interrumpen el progreso de la clase y que pueden molestar. Tu tarea es señalar, utilizando la siguiente escala, el grado en que tu profesora los utiliza.

1. Nunca	2. Algunas veces	3. A menudo	4. Muy a menudo	5. Siempre
----------	------------------	-------------	-----------------	------------

1. Detiene la clase.
2. Regaña al alumno/a que molesta o se porta mal.
3. Cambia al alumno/a de sitio.
4. Escribe un informe disciplinario.
6. Envía al alumno/a al despacho del director o del jefe de estudios.
7. Se acerca al alumno/a invadiendo su territorio.
8. No presta atención a la conducta del alumno/a: la ignora.
9. Quita al alumno/a algún privilegio concedido con anterioridad.
10. Explica al alumno/a las consecuencias de su conducta.
11. Sugiere al alumno/a formas alternativas de comportarse.
12. Elogia al alumno/a cuando se comporta de forma adecuada.
13. Llega a un acuerdo (contrato de conducta) con el alumno/a.
14. Envía una nota positiva a los padres del alumno cuando su conducta mejora
15. Enseña modos de comportarse que pueden reemplazar las conductas inadecuadas.

TRDDB

Instrucciones: Abajo tienes varias frases Tu tarea es señalar, utilizando la siguiente escala, el grado en que estás de acuerdo con cada frase.

1. Completamente en desacuerdo	2. Parcialmente en desacuerdo	3. Neutral	4. Parcialmente de acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
--------------------------------	-------------------------------	------------	----------------------------	--------------------------

1. La forma en que este/a profesor/a actúa cuando alguno de nosotros molesta o interrumpe hace que cada vez nos portemos mejor.
2. La forma en que este/a profesor/a reacciona cuando alguno de nosotros de porta mal hace que cada vez nos portemos peor e interrumpamos más (-).
3. Nuestro comportamiento mejora de día en día debido al modo en que este/a profesor/a reacciona cuando alguno hace algo que molesta o perturba la clase.

comprobar si este grado depende principalmente del clima motivacional de clase o, directa o indirectamente, del papel moderador de variables de los alumnos o del profesor. Todas estas escalas se han desarrollado y utilizado en estudios previos (Alonso-Tapia et al., 2014; Fernández, 2008).

Procedimiento

Los estudiantes completaron los cuestionarios en dos sesiones de 50 minutos. Se les dijo que al hacerlo tenían que pensar en el profesor que impartía la materia concreta que se especificaba para cada grupo.

Análisis de datos

Para determinar la estructura factorial del DMC-Q se realizaron dos análisis factoriales confirmatorios (AFC). Primero, la estructura factorial derivada de los supuestos teóricos se utilizó como modelo base a estimar mediante técnicas confirmatorias (AFC1), para lo que se utilizó el programa de análisis estadístico AMOS-19 (Arbuckle, 2003). Como paso previo para decidir el método de estimación a utilizar, se estudió la normalidad multivariante mediante el coeficiente de Mardia, coeficiente que resultó adecuado ($M = 20.09 < 70$), de acuerdo con los criterios propuestos por Rodríguez y Ruiz (2008). En consecuencia, se empleó el método de máxima verosimilitud para obtener las estimaciones. Para estimar el ajuste del modelo se utilizaron índices de ajuste

absoluto — χ^2 , χ^2/df , *goodness-of-fit index* (GFI)—, índices de ajuste relativo —*incremental fit index* (IFI)—, e índices de ajuste no centrados —*comparative fit index* (CFI), *root mean square error of approximation* (RMSEA)—, así como los criterios de aceptación o rechazo basados en el grado de ajuste propuestos por Hair, Black, Babin, Anderson y Tathan (2006).

Segundo, para estudiar la validez cruzada de los resultados del análisis anterior, se realizó un análisis confirmatorio multigrupo utilizando las dos submuestras. El modelo teórico propuesto se utilizó como base para la comparación sin restricciones de igualdad de parámetros entre las muestras. Contra este modelo, se estimaron y compararon otros en los que se impuso la igualdad entre los grupos en distintos conjuntos de parámetros. El descenso relativo en la bondad de ajuste se evaluó por medio de la diferencia en el estadístico χ^2 entre el modelo con restricciones y el modelo sin restricciones.

Tercero, se calculó la fiabilidad —consistencia interna— de las escalas del DMC-Q y del TRDDB utilizando el coeficiente α de Cronbach.

Cuarto, para obtener información sobre la validez externa del DMC-Q se realizó un *path-analysis* con variables latentes (PALV), a fin de comprobar cada una de las hipótesis relativas a los efectos potenciales de las variables evaluadas mediante las escalas del DMC y las del CMC: (a) sobre la atribución del decremento de la disrupción al modo en que estas con-

ductas son manejadas por el profesor; y (b) sobre la satisfacción general de los alumnos con el trabajo del docente. De nuevo, el modelo teórico se usó como punto de partida de las predicciones, y se determinó su ajuste mediante técnicas confirmatorias utilizando el programa AMOS ya citado. El mismo método de estimación y los mismos índices de ajuste utilizados para los AFC se utilizaron para este análisis (PALV).

Quinto, para estudiar la validez cruzada de los resultados del análisis anterior, se realizó un *path-analysis* confirmatorio multigrupo (PALV-CVA) empleando las dos submuestras. De nuevo, el mismo método de estimación y los mismos índices de ajuste empleadas para los AFC se utilizaron en esta ocasión.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

La Figura 4 muestra los correspondientes valores estimados estandarizados del modelo propuesto, y la Tabla 1 muestra los indicadores de ajuste del mismo (AFC-1). Todos los pesos estimados (λ) fueron significativos ($p < .001$). El estadístico *Ji-cuadrado* es significativo, probablemente debido al tamaño de la muestra, pero los restantes índices de ajuste se encuentran dentro de los límites normalmente utilizados como criterio de aceptación de un modelo.

La varianza promedio extraída fue .38.

Análisis de validación cruzada multigrupo (AVC)

Para comprobar la validez del modelo se realizó un análisis multigrupo. En este análisis (AFC-2) (Tabla 1), los índices de ajuste se encuentran también dentro de límites aceptables. Además, los estadísticos de comparación de modelos que se presentan en la Tabla 2 (AFC-2 CVA) muestran que el ajuste no se reduce de modo significativo, aunque se impongan restricciones de igualdad entre los pesos de medida, los pesos estructurales, las covarianzas estructurales, los residuos estructurales y los residuos de medida.

Fiabilidad de las escalas del DMC-Q

Antes de estudiar la validez externa del *DMC-Q*, se calcularon los coeficientes α de Cronbach para las escalas y subescalas del *DMC-Q*, así como los índices de fiabilidad compuesta. Los índices de fiabilidad de todas las escalas son suficientemente altos, en especial los correspondientes a las dos escalas de segundo orden (ver Tabla 3).

Path-analysis con variables latentes

La Figura 5 muestra las estimaciones estandarizadas del modelo completo. Todos los pesos estimados (λ), correlaciones entre factores (Φ) y coeficientes de regresión (γ) son significativos ($p < .001$), excepto los coeficientes que unen ambas es-

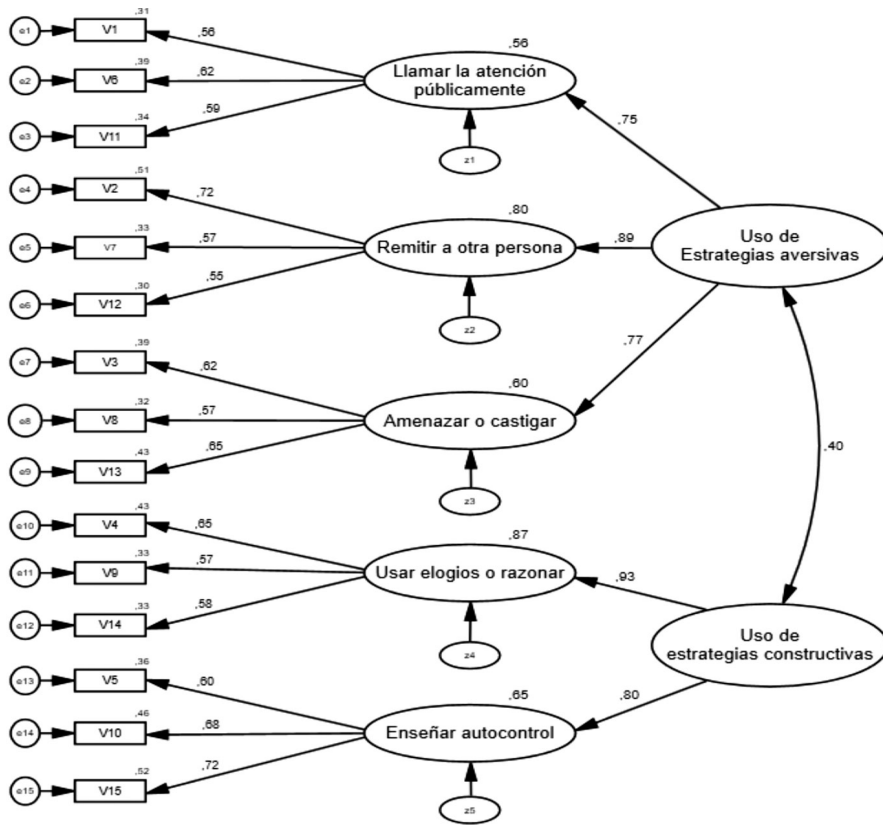


Figura 4. DMC-Q. Solución estandarizada confirmatoria inicial.

Tabla 1

Estadístico de Bondad de Ajuste del AFC del Modelo Base y del Análisis de Validación Cruzada Multigrupo (AVC)

	χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	IFI	CFI	RMSEA
AFC-1 (N = 412) Modelo base	357.21	169	.001	2.11	.95	.92	.92	.037 IC ¹ [.03, .04]
AFC-2. V cruz (N: 412-415)	379.51	205	.001	1.85	.95	.93	.93	.032 IC [.02, .03]

Nota. IC = Intervalo de Confianza.

Tabla 2

AFC-2 Validación Cruzada del Modelo Mediante Análisis Multigrupo con Dos Muestras. Diferencias en Ji-cuadrado en la Comparación de Modelos con Restricciones frente al Modelo sin Restricciones de Igualdad entre Parámetros

Análisis	Modelo	gl	χ^2	p
AFC-2: AVC ¹	Pesos de medida	10	9.082	.524
	Pesos estructurales	13	11.079	.604
	Covarianzas estructurales	16	11.652	.768
	Residuos estructurales	21	17.407	.686
	Residuos de medida	36	22.304	.964

Nota. AFC = Análisis Factorial Confirmatorio; AVC = Análisis de validación cruzada.

trategias de manejo de la disciplina con la satisfacción con el trabajo del profesor, y el que unen el CMC con la atribución del decremento de las conductas disruptivas al modo en que el profesor las maneja. En cuanto a los estadísticos de ajuste que se presentan en la Tabla 4, *Ji-cuadrado* es significativo probablemente debido al tamaño de la muestra, pero el cociente χ^2/gl así como los restantes índices de ajuste están dentro de los lí-

mites que permiten que el modelo sea aceptado.

Los predictores explican el 74% de la varianza del primer criterio, atribución del decremento de la conducta disruptiva al modo en que el profesor maneja esta conducta. En relación con este resultado merece la pena señalar, como cabría esperar, que el peso que ambas estrategias de gestión de la misma tienen en la predicción es similar, pero de signo opuesto, mientras

Tabla 3

Fiabilidad de las Escalas del DMC-Q

DMC	α	FC ¹	VE
DMC: <i>Uso de estrategias aversivas</i>	.77		
Llamar la atención en público	.63	.61	.35
Remitir a otra persona	.64	.64	.38
Amenazar con un castigo	.63	.64	.38
DMC: <i>Uso de estrategias constructivas</i>	.74		
Uso del elogio o del razonamiento	.62	.63	.36
Enseñar autocontrol	.77	.70	.45

Nota. FC = Fiabilidad compuesta; VE = varianza extraída.

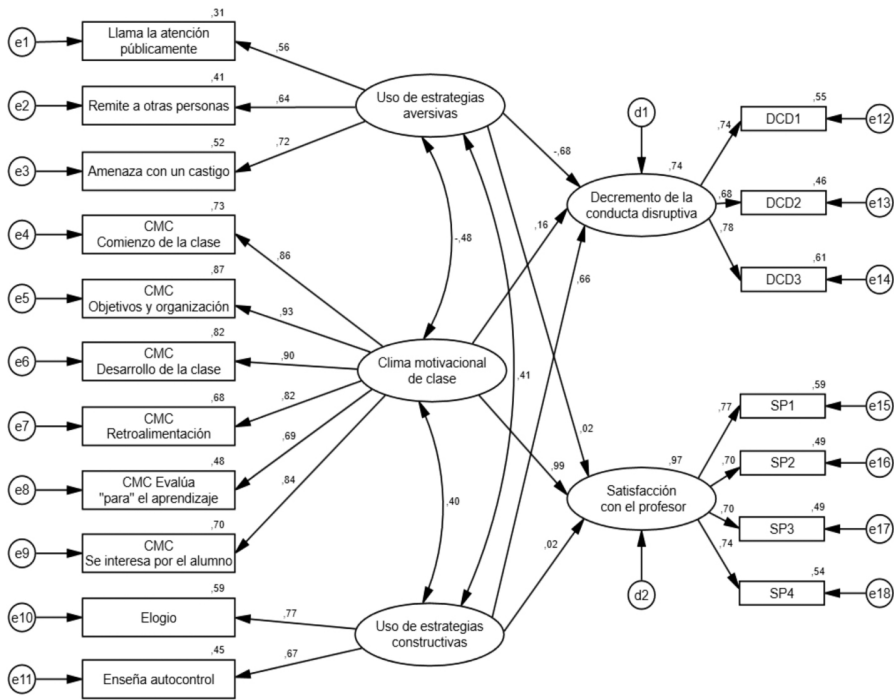


Figura 5. Modelo base. Path-analysis con variables latentes.

Tabla 4

Bondad de Ajuste de los Estadísticos del PALV¹ del Modelo Base, y del Análisis Multigrupo de Validación Cruzada (AVC)

	χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	IFI	CFI	RMSEA
PALV (N = 412) Modelo base	250.85	126	.001	1.99	.94	.97	.97	.049 CI ² [.04, .05]
PALV-AVC (N: 412-415)	556.40	297	.001	1.87	.93	.97	.97	.036 CI [.03, .04]

Nota. PALV = Path Analysis con variables latentes; IC = Intervalo de confianza.

que el peso del CMC en la predicción del mismo criterio no es significativo. Este es un resultado inesperado puesto que la correlación entre las puntuaciones de ambas variables era significativa ($r_{\text{CMC-TRDDB}} = .644$, $p < .001$). Este hecho indica, probablemente, que debido a la correlación entre ambos predictores el CMC no incrementa la cantidad de varianza del criterio explicada por las estrategias de manejo de la disrupción.

Los predictores también explican el 97% de la varianza del segundo criterio, *satisfacción con el trabajo del profesor*. Sin embargo, en este caso merece la pena señalar que, como cabría esperar, el peso de la predicción del CMC en relación con la variable criterio es altamente significativo, mientras que el peso de las dos estrategias de manejo del comportamiento disruptivo no es significativo. Este último resultado también ha sido inesperado, puesto que las correlaciones entre las puntuaciones en estas variables eran significativas ($r_{\text{AS-TRDDV}} = -.332$,

$p < .001$; $r_{\text{CS-TRDDV}} = .240$, $p < .001$). Este hecho muestra que, debido probablemente a la correlación entre los predictores, ambas estrategias de manejo de la disrupción, EA y EC, no incrementan la cantidad de la varianza del criterio explicada por el clima motivacional de clase.

Análisis de validación cruzada multigrupo del modelo de regresión

Para comprobar la validez del modelo de regresión, se realizó un análisis multigrupo utilizando las dos submuestras. De nuevo cabe decir, en relación con los estadísticos de ajuste que se presentan en la Tabla 5, que están dentro de los límites que permiten aceptar el modelo, con excepción de χ^2 , probablemente debido al tamaño de la muestra. Además, los estadísticos correspondientes a la comparación de modelos presentados en la Tabla 5, muestran que el ajuste no se reduce de modo significativo, aunque se impongan restricciones de igualdad

Tabla 5

PALV-2 Validación Cruzada del Modelo Mediante Análisis Multigrupo con Dos Muestras. Diferencias en Ji-cuadrado en la Comparación de Modelos con Restricciones frente al Modelo sin Restricciones de Igualdad entre Parámetros

Análisis	Modelo	gl	χ^2	p
PALV-AVC	Pesos de medida	13	9.555	.730
	Pesos estructurales	19	14.176	.773
	Covarianzas estructurales	25	21.217	.680
	Residuos estructurales	27	21.945	.740
	Residuos de medida	45	38.344	.748

Nota. PALV = *Path-Analysis* con variables latentes; AVC = Análisis de validación cruzada.

entre los pesos de medida, los pesos estructurales, las covarianza estructurales, los residuos estructurales y los residuos de medida. En consecuencia, el modelo puede aceptarse.

Discusión

Resumiendo las contribuciones de este estudio en relación con sus objetivos iniciales hay que decir, en primer lugar, que la estructura del DMCQ tiene adecuada validez factorial, y que las escalas derivadas a partir del AFC tienen buena fiabilidad. Los resultados han puesto de manifiesto que las estrategias de gestión del comportamiento pueden agruparse en dos categorías: aversivas y constructivas. Por un lado, entre las estrategias aversivas se incluyen llamar la atención en público, amenazar o castigar, derivar el problema a otra persona, etc. Por otro lado, entre las estrategias constructivas o de apoyo se incluye el uso de estrategias instruccionales tales como explicar la conducta que se espera y las consecuencias consiguientes, enseñar estrategias de autocontrol, elogiar al alumno por comportarse de forma adecuada, etc. Estos resultados van en la misma dirección que los encontrados en la revisión teórica.

En segundo lugar, los datos apoyan la mayoría de las hipótesis iniciales puestas a prueba sobre los efectos de los diferentes tipos de estrategias de manejo de la disrupción, pero no todas. De acuerdo con las expectativas iniciales, basadas en la revisión

previa de la literatura relevante, el uso de estrategias de gestión de la disrupción constructivas y no excluyentes es percibido por los alumnos como un elemento facilitador del decremento de la disrupción, mientras que el uso de estrategias aversivas y excluyentes se percibe como un modo de actuación que no es eficaz para conseguir que esta disminuya a la larga, resultado similar al encontrado por Mitchell y Bradshaw (2013).

A la luz de estos resultados cabría esperar que el uso de cada tipo de estrategia influyese en la satisfacción de los alumnos con el trabajo del profesor pues, de hecho, ambos tipos correlacionan significativamente con dicha satisfacción, aunque la correlación es baja. Sin embargo, en contra de las expectativas iniciales, el *path-analysis* ha puesto de manifiesto que ninguna de ellas tiene un peso significativo a la hora de determinar el nivel de tal satisfacción. Este resultado puede tener varias explicaciones. Por ejemplo, puede que la disrupción no sea lo suficientemente frecuente como para demandar la actuación del profesor —al menos en nuestra muestra— y que, por eso, la forma en que los docentes manejan la disrupción no juegue un papel importante a la hora de determinar la satisfacción de los alumnos con su trabajo. También puede ser que manejar la disrupción de modo adecuado contribuya a la satisfacción con el trabajo del profesor, pero solo en el caso del alumno que actúa de forma disruptiva. Este hecho no afectaría a la satisfacción de sus compañeros con el trabajo del profesor, aunque

si las estrategias fuesen aversivas, podrían tener un efecto excluyente sobre el alumno que muestra conductas consideradas disruptivas. En cualquier caso, el efecto de la correlación significativa, pero baja, que existe entre las estrategias de manejo de la disrupción y la satisfacción con el trabajo del profesor, se diluye debido a la correlación de las estrategias con el CMC. Además, de acuerdo con las expectativas iniciales, el CMC orientado al aprendizaje tiene un fuerte efecto a la hora de predecir la satisfacción de los estudiantes con el trabajo del profesor, un hecho encontrado también en estudios previos (Alonso-Tapia y Fernández, 2008). De nuevo, sin embargo, hay que señalar que aunque el CMC correlacione de forma elevada y significativa con la percepción del papel del profesor en la disminución de la disrupción, no tiene un peso significativo en su decremento. Dada la elevada correlación existente entre estas dos variables, este hecho puede explicarse por la significativa y elevada correlación existente entre el CMC y las dos categorías de estrategias de manejo del comportamiento. Parece que cuando los estudiantes perciben que la disrupción decrece, tienen en cuenta no solo las estrategias de manejo de la misma utilizadas por el profesor, sino también el conjunto de pautas docentes que configuran el CMC, aunque dan primacía al modo en que sus profesores manejan la disrupción, en lugar de al conjunto de pautas docentes del CMC.

Nuestros resultados tienen implicaciones prácticas y teóricas. Por lo

que se refiere a las primeras, para favorecer el decremento de la disrupción no solo a corto plazo, es necesario favorecer el uso de estrategias constructivas a la hora de manejarla y evitar el uso de estrategias aversivas y excluyentes pues, a la larga, tienen un efecto contrario al esperado, tal y como ya indicaba Soodak (2010): «Es necesario que todos los miembros de la comunidad escolar se planteen las razones para castigar y excluir a un alumno, así como las implicaciones del castigo, y que consideren la efectividad de estrategias alternativas tales como apoyar los comportamientos positivos, para alcanzar las metas de la escuela y para desarrollar una comunidad escolar inclusiva de verdad» (p. 332). En segundo lugar, para favorecer el incremento de la satisfacción de los alumnos con el trabajo de sus profesores, es necesario que estos creen un CMC orientado al aprendizaje utilizando como mínimo las pautas docentes recogidas en la Figura 2.

En cuanto a las implicaciones teóricas, una cuestión que surge de los resultados, pero que se relaciona con las implicaciones prácticas que acabamos de describir, tiene que ver con los factores que determinan que un profesor utilice uno u otro tipo de estrategias de manejo de la disrupción de forma prevalente. Para favorecer el uso de las estrategias más adecuadas es necesario responder esta cuestión. Lopes y Santos (2013) han estudiado si la causa la constituyen las creencias y metas de los profesores, pero los resultados no son concluyentes. Se trata, pues,

de un tema que merece investigación adicional.

Finalmente, la principal limitación de este estudio es que los resultados se basan en el punto de vista de los estudiantes. Es necesario conocer también las percepciones de los profesores y compararlas con las de aquellos, en la

línea de trabajos previos que hemos considerado como el de Gotzens et al. (2003). Si hubiera discrepancias entre ambos puntos de vista, se deberían analizar las implicaciones de las mismas teniendo en cuenta la interacción con otros contextos y agentes educativos.

Referencias

- Alberto, P. A., y Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Almog, O., y Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. doi: 10.1080/08856250701267774
- Alonso-Tapia, J., y Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Alonso-Tapia, J., y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16(4), 295-309. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.07.002
- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M., y Huertas, J. A. (2015). *Differences in classroom motivational climate: causes and effects. A multilevel study*. Paper, submitted for publication. Madrid: Universidad Autónoma.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Araújo, M. (2005). Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 241-268. doi: 10.1080/09596410500059730
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 update to the Amos user's guide*. Chicago, IL: Small Waters.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., y Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behaviour problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.019
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3.ª ed.)*. Bristol: CSIE.
- Clunies-Ross, P., Little, E., y Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., y Yan, E. (2009). Differentiating class-

- room climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131-146. doi: 10.1080/1177083X.2009.9522449
- Egyed, C., y Short, R. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474. doi: 10.1177/0143034306070432
- Faut, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., y Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.001
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Hair, J. F., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E., y Tathan R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Kaplan, A., Gheen, M., y Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191-211. doi: 10.1348/000709902158847
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., y Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Little, S. G., y Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45, 227-243. doi: 10.1002/pits.20293
- Lopes, J., y Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Journal of Psychodidactics*, 18(1), 5-24. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4615
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., y Wubbelts, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-356. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.03.003
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Midgley, C., Maher, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., ...Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Michigan: University of Michigan.
- Mitchell, M. M., y Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.00
- Rodríguez, M. N., y Ruiz, M. A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29, 205-227.
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos: una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Fundación Instituto de Empresa. Recovered from <http://www.ie.edu/>
- Piwowar, V., Thiel, F., y Ophardt, D. (2013). Training in-service teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with

- teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2012.09.007
- Simón, C., Gómez, P., y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-63. doi: 10.1174/113564013806309037
- Soodak, L. C. (2010). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333. doi: 10.1207/s15430421tip4204_10
- Thuen, E., y Brue, E. (2009). Are changes in students' perceptions of learning environment related to changes in emotional and behavioural problems? *School Psychology International*, 30(2), 115-136. doi: 10.1177/0143034309104153
- Urbina, C., Simón, C., y Echeíta, G. (2011). Concepciones del profesorado sobre la conducta disruptiva. Análisis desde una perspectiva inclusiva. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217. doi: 10.1174/021037011795377584
- Way, S. W. (2011). School discipline and disruptive classroom behaviour: The moderation effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. doi: 10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x

Cecilia Simón Rueda es Doctora en Psicología, profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus intereses como investigadora se centran en la educación inclusiva y en la vulnerabilidad de estudiantes y familias a la exclusión social. Ha participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales y tiene numerosas publicaciones derivadas de los mismos.

Jesús Alonso-Tapia es catedrático del área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales líneas de investigación son: (a) Motivación, autorregulación y evaluación educativa, y (b) Resiliencia y estrategias de afrontamiento. Actualmente dirige un proyecto del Plan Nacional de Investigación (EDU2012-37382).

Fecha de recepción: 26-11-2014

Fecha de revisión: 28-06-2015

Fecha de aceptación: 14-11-2015