

# Aptus Estudios

De la evidencia a la práctica

*Serie: Cultura, convivencia y formación*

## Experimentar el éxito y desarrollar el máximo potencial:

Una guía basada en la investigación sobre la motivación y el involucramiento estudiantil

Publicado por Aptus en 2025

Traducido por:

**Aptus.org**

Documento original de



Este documento es una traducción autorizada realizada por Aptus del artículo *Achieve and thrive: A research-based guide to pupil motivation and engagement* escrito por Steve Farndon y publicado por Ambition Institute, Reino Unido. Este material puede ser descargado, compartido y utilizado exclusivamente con fines educativos y no comerciales. No está permitido reproducir ni alojar este documento en otras páginas web u otras plataformas sin autorización escrita de Aptus. Para solicitar permiso u otras consultas, contáctanos a [info@aptus.org](mailto:info@aptus.org)

Esta traducción y publicación es posible gracias al apoyo de la Fundación Hernán Briones Gorostiaga.

[www.aptus.org/publicaciones](http://www.aptus.org/publicaciones)





# **Experimentar el éxito y desarrollar el máximo potencial: Una guía basada en la investigación sobre la motivación y el involucramiento estudiantil**

Escrito por Steve Farndon  
Diciembre de 2024

## Acerca de esta publicación

El compromiso de los alumnos con la escuela es una prioridad cada vez mayor para los líderes escolares.

Esto se produce en un contexto de descenso de la asistencia a la escuela desde la pandemia de COVID-19 y de resultados inferiores a los de la mayoría de sus homólogos de la OCDE en mediciones relacionadas con el bienestar.

El Gobierno laborista<sup>1</sup> ha calificado “experimentar logros” (*achieving*) y “desarrollar el máximo potencial” (*thrive*) como los «dos pilares» de su plan para los estudiantes, y ha subrayado que «no son opuestos», sino que «funcionan en tándem, reforzándose mutuamente».

La revisión de investigaciones que hemos llevado a cabo para redactar este artículo respalda esta opinión: la motivación, el involucramiento (*engagement*) y las experiencias de éxito se refuerzan mutuamente y, cuando los estudiantes se comprometen con la escuela, obtienen mejores notas, asisten con más frecuencia y presentan menos conductas de riesgo.

Nuestra misión en Ambition Institute es proporcionar un desarrollo profesional de alta calidad que ayude a profesores y directores de escuela a seguir mejorando, para que juntos podamos marcar una diferencia significativa en la educación y los resultados de los menores más desfavorecidos.

Una forma de hacerlo es compartiendo conocimientos basados en la evidencia. Esta publicación explorará lo que la investigación académica revela sobre la motivación de los alumnos y cómo satisfacer sus necesidades psicosociales subyacentes puede ayudarles a experimentar logros y desarrollar su máximo potencial.

Tanto si es usted docente como director de un centro educativo, esperamos que esta publicación le ayude a comprender mejor la teoría que subyace a la motivación y el involucramiento de los alumnos, y cómo puede empezar a ponerla en práctica en su contexto.

Juntos, podemos trabajar para alcanzar nuestra visión de un sistema educativo en el que todos los aprendices puedan prosperar, independientemente de su origen.



### Sobre el autor

Steve fue docente de historia en aulas escolares. Actualmente dirige los programas de participación estudiantil y coaching instruccional del Ambition Institute. También diseña e imparte cursos de desarrollo profesional para el personal docente interno de Ambition.

## Agradecimientos

Este ha sido un trabajo en equipo que ha contado con el tiempo, la orientación y el apoyo de muchas personas:

Marie Hamer MBE, Cath Murray, Nick Rose, Nick Pointer, Elen Jones, Matt Hood, Peps Mccrea, Carly Waterman, Tom Rees y Jon Hutchinson.

<sup>1</sup> Nota del traductor: Este término hace referencia al gobierno que estaba al mando de Reino Unido en el periodo en que se escribió esta publicación, que corresponde al Partido Laborista.

# Contenidos

## Introducción

Página 5

## Ideas clave

**01**

Las escuelas y las aulas deben ser entornos seguros y predecibles

Página 11

**02**

La regulación externa actúa como una red de seguridad

Página 12

**03**

La internalización y la integración dependen de que se satisfagan las necesidades psicosociales de los estudiantes

Página 14

**04**

Sentirse competentes: los desafíos bien calibrados generan motivación

Página 15

**05**

Vinculación: sentirse visibles, conocidos y valorados fomenta el sentido de pertenencia

Página 16

**06**

Autonomía: el sentido de control y la agencia son catalizadores de la motivación

Página 18

**07**

Fomentar el sentido de control favorece la internalización

Página 19

**08**

Fomentar el sentido de agencia favorece la integración

Página 21

**09**

Estas estrategias son relevantes para todos los estudiantes

Página 23

## Implementación

**10**

Las tres necesidades deben estar equilibradas

Página 26

**11**

Los docentes pueden aprender a satisfacer las necesidades psicosociales de los estudiantes centrándose en las interacciones

Página 27

**12**

Las metas de aula de los docentes influyen en sus interacciones

Página 28

**13**

Los docentes necesitan apoyo continuo para modificar sus interacciones

Página 29



# Introducción

## ¿Por qué el involucramiento estudiantil es importante?

**Las experiencias educativas de los estudiantes se ven moldeadas por sus interacciones cotidianas con sus docentes, pares y el trabajo.**

En los últimos diez años, las escuelas inglesas han experimentado avances significativos en la forma de planificar las interacciones de los estudiantes con su trabajo. El creciente conocimiento de la ciencia cognitiva ha implicado mirar con distancia el diseño de clases que daban prioridad a actividades emocionantes para enfocarlo con miras a que los aprendices piensen profundamente sobre su trabajo.

Al mismo tiempo, las escuelas han estado facilitando las interacciones entre el personal y los estudiantes para crear entornos tranquilos, ordenados y centrados. Esto ha proporcionado a los docentes y a los líderes herramientas para crear condiciones que eliminen las barreras al aprendizaje de los alumnos.

## ¿Qué falta?

El énfasis en estas interacciones, que combinan entornos predecibles con un enfoque en los fundamentos del aprendizaje, ha ayudado a muchos profesores, líderes y estudiantes. Sin embargo, existe una sensación creciente de que falta algo en esta ecuación. Las tendencias recientes sugieren que existe preocupación por la motivación estudiantil: el absentismo persistente y las interrupciones en clases están aumentando (Departamento de Educación, 2024; NFER, 2024) y el disfrute y la felicidad de los estudiantes en la escuela están disminuyendo (Edurio, 2024).

Muchos de los factores que han provocado estos problemas escapan al control de las escuelas, pero eso no impide que docentes y líderes escolares se pregunten: ¿qué podemos hacer al respecto?

Lo que no podemos hacer es ignorar la importancia de contar con sistemas, rutinas y procesos estables que comuniquen claramente expectativas elevadas y ayuden a los estudiantes a pensar profundamente en clases. Disponer de entornos ordenados y predecibles permite prevenir los problemas de comportamiento (Kern y Clemens, 2007). Las expectativas claras también proporcionan a los alumnos un marco en el que pueden ser más autónomos y sentirse menos ansiosos (Ryan y Deci, 2020). Estos aspectos constituyen una base fundamental para otras interacciones, ya que hacen que la escuela sea más segura y predecible.

## La importancia del involucramiento de los estudiantes

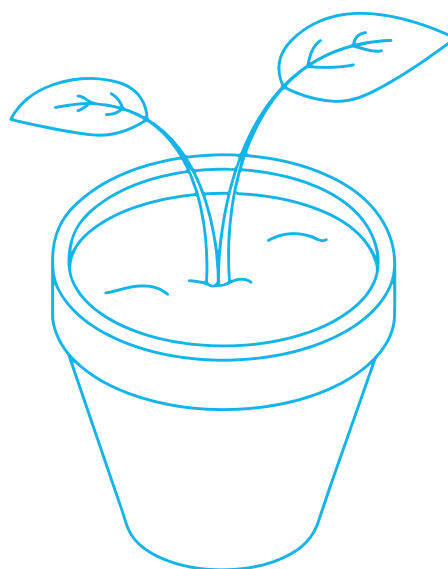
Sin embargo, si reflexionamos detenidamente sobre las interacciones diarias, podemos fomentar el **involucramiento** de los estudiantes con la escuela. El involucramiento puede considerarse como el «estado de conexión de los alumnos con la comunidad escolar», que opera tanto a nivel social como de aprendizaje (Wong y Liem, 2022, p. 125). En las clases, esto implica «una participación constructiva, entusiasta, voluntaria, emocionalmente positiva y cognitivamente enfocada en las actividades de aprendizaje» (Skinner y Pitzer, 2012, p. 22). El involucramiento es importante porque conduce a resultados positivos para los estudiantes: mejora del rendimiento, aumento de la asistencia y protección contra comportamientos de riesgo (Skinner *et al.*, 2008).

Probablemente sea más difícil planificar interacciones que generen involucramiento que diseñar aquellas que hagan que el entorno escolar sea seguro y predecible. Implica que los líderes escolares se esfuercen deliberadamente por hacer de sus escuelas un lugar donde los estudiantes se sientan valorados, exitosos y escuchados.

Se trata de un proceso importante, ya que cuando los alumnos sienten estas tres cosas —o, en el lenguaje utilizado en la teoría de la autodeterminación, cuando se satisfacen sus necesidades de sentirse *vinculados*, *competentes* y *autónomos*—, aumenta su motivación para involucrarse con la escuela (Guay, 2021).

El objetivo de esta publicación es ayudar a docentes y líderes escolares a crear una cultura de aprendizaje que fomente el involucramiento académico y social o, en otras palabras, que permita a los estudiantes experimentar logros y desarrollar su potencial. Sabemos que muchas escuelas han desarrollado metodologías eficaces para conciliar ambos objetivos, y esperamos arrojar algo de luz sobre por qué funcionan compartiendo las principales conclusiones de las investigaciones. Estas conclusiones también pueden ayudar a los líderes escolares a detectar deficiencias en su estado actual y a desarrollar soluciones.

Comenzaremos analizando cómo las escuelas pueden ir más allá de la red de seguridad que proporcionan las normas, rutinas y expectativas de toda la escuela para fomentar la motivación de los estudiantes a lo largo del tiempo. A continuación, ofreceremos algunas pautas que pueden ayudar a poner esto en práctica.



## Una visión general de la teoría de la motivación: más allá de la motivación intrínseca y extrínseca

La motivación es como llamamos a los procesos internos que nos ayudan a iniciar y continuar con tareas que requieren esfuerzo. Por ejemplo, cuando los alumnos deciden intentar resolver algunas preguntas en una clase y cuando deciden continuar con esas preguntas incluso cuando se distraen o encuentran que son difíciles, esto requiere motivación.

El estándar de oro de la motivación de los estudiantes es la **motivación intrínseca**, definida como el compromiso de los alumnos en una actividad «simplemente por el disfrute y la emoción que les produce» (Taylor *et al.*, 2014, p. 342). Actuar por motivación intrínseca conduce a una serie de resultados positivos, como mejoras en el rendimiento y el disfrute en la escuela (Ryan y Deci, 2020).

La motivación intrínseca se suele poner en contraste con la **motivación extrínseca**. Se trata de una motivación que no proviene del disfrute de la actividad en sí misma, sino de alguna otra razón. La motivación extrínseca generalmente es percibida como algo indeseable que debe evitarse, pero la realidad es más compleja.

Los docentes y líderes escolares menudo se encuentran con alumnos que están **desmotivados** para realizar determinadas tareas. La desmotivación implica una carencia de motivación o sentir que no hay una buena razón para hacer lo que se le pide, algo similar a la apatía o la falta de interés. Los alumnos pueden no ver ninguna razón válida para intentar resolver una serie de preguntas o para hablar con cortesía con sus compañeros y profesores, por ejemplo.

En estas situaciones, no podemos cambiar directamente los procesos internos que subyacen a la motivación de un estudiante (lo cual probablemente sea bueno para nuestro libre albedrío!). Lo que sí podemos hacer es poner cierta presión externa sobre los estudiantes para que cambien su comportamiento inmediato.

## Las limitaciones de la regulación externa

En la teoría de la autodeterminación, esto se denomina **regulación externa** porque la razón por la que el alumno actúa proviene de fuera de sí mismo (Guay, 2021). La regulación externa es un tipo de motivación extrínseca que a menudo adopta la forma de recompensas o sanciones y puede ser útil para abordar los síntomas de la desmotivación.

Depender de la regulación externa tiene sus limitaciones. Los aprendices suelen comportarse de forma motivada solo mientras existe la regulación externa, y si esta desaparece, es probable que su motivación vuelva al nivel original (Niemic y Ryan, 2009).

La motivación que proviene de la regulación externa también tiende a ser de baja calidad. Una persona con una motivación intrínseca de alta calidad trabajará más duro y persistirá durante más tiempo que una persona con una motivación extrínseca de menor calidad (Ryan y Deci, 2000). Por ejemplo, un infante que realiza una tarea porque le interesa el tema y desea tener éxito en una asignatura específica producirá un trabajo muy diferente al de alguien que se centra en hacer lo mínimo para evitar una sanción.

En resumen, la regulación externa tiene limitaciones: puede animar a los estudiantes a sentarse en silencio, pero puede que no consiga que escuchen con atención; puede incentivar a los estudiantes a intentar hacer los deberes, pero puede que no les haga pensar mucho al hacerlo.

Entonces, ¿cuál es la alternativa?



## Internalizar la motivación estudiantil

No es realista esperar que todos nuestros estudiantes desarrollen razones intrínsecas para todo lo que les pedimos que hagan y aprendan en la escuela.

Lo que podemos hacer es aumentar la calidad de la motivación extrínseca de los estudiantes con el tiempo, haciéndola más **autodeterminada**. Las diferentes formas de motivación pueden considerarse como un continuo (véase la figura 1) en el que los alumnos pueden comenzar sin motivación, pero con el tiempo sus motivaciones se pueden volver más internas. Cuanto más a la derecha se sitúe la motivación de un aprendiz en el continuo, mayor será la calidad de esa motivación.

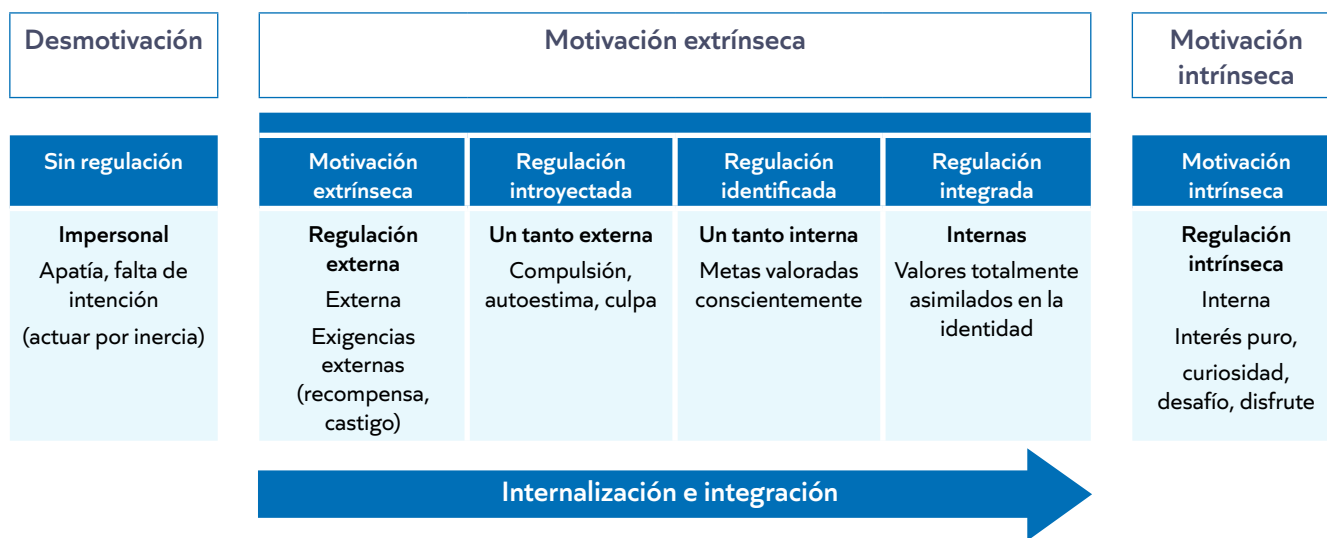
La **regulación introyectada** es aquella en la que los estudiantes se sienten motivados por la presión emocional que ejercen sobre sí mismos o que reciben de los demás. No es que quieran necesariamente hacer algo, pero sienten que deben hacerlo; por ejemplo, si un alumno elige una asignatura para el GCSE<sup>2</sup> porque es importante para sus padres, pero no para él. Esta forma de motivación es de calidad relativamente baja, ya que el individuo no está totalmente de acuerdo con sus propias razones para actuar, lo que provoca un conflicto interno.

La **regulación identificada** es aquella mediante la cual los estudiantes valoran conscientemente las razones para hacer algo, como las conductas que la escuela les pide (por ejemplo, «Cuando todos son respetuosos entre sí, el ambiente escolar es más agradable» o «Si me esfuerzo en matemáticas, esto me ayuda a entender mejor mis clases de ciencias»). Todavía no actúan por placer, pero pueden ver que lo que hacen es valioso o importante, por lo que ahora su motivación es interna.

La **regulación integrada** es aquella en la que las fuentes de motivación pasan a formar parte de la identidad de los aprendices («Estoy orgulloso de formar parte de esta comunidad escolar» o «Soy bueno en matemáticas»).

La regulación **identificada** e **integrada** tiene muchas de las mismas propiedades que la motivación intrínseca, por ejemplo, que los estudiantes son más propensos a empezar a trabajar de forma independiente y a perseverar cuando las cosas se ponen difíciles. El estar motivados por la regulación identificada e integrada también tiene beneficios mucho más amplios para ellos, como el aumento de su bienestar y la reducción de la ansiedad (Howard *et al.*, 2021).

**Figura 1**



Adaptado de Ryan y Deci, 2000.

<sup>2</sup> Nota al pie: Los exámenes GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) son un conjunto de exámenes que los estudiantes rinden en Reino Unido al terminar la secundaria. Antes de esto, deben elegir qué asignaturas van a rendir, lo que determina su plan de estudios para los últimos años de la enseñanza secundaria.

La motivación de un estudiante no tiene que pasar necesariamente por todas estas etapas en orden. Las escuelas pueden tratar de dar un salto directo a una motivación de mayor calidad diseñando interacciones que apoyen **la internalización y la integración** de las fuentes de motivación.

## Satisfacer las necesidades psicosociales de los estudiantes

Para ayudar a los alumnos a interiorizar nuevas fuentes de motivación, debemos satisfacer sus necesidades psicosociales de sentirse:

- > Competentes: sentir que son capaces de alcanzar el éxito.
- > Vinculados: sentirse parte de una comunidad en la que se les valora.
- > Autónomos: sentir que tienen un sentido control (*ownership*) y de agencia.

Satisfacer estas necesidades psicosociales contribuye a mejorar la calidad de la motivación de los estudiantes en diferentes y poderosas maneras.

### ¿Cómo se traduciría esto en la práctica?

Para ayudar a los estudiantes a sentirse competentes, los docentes pueden anticiparse a posibles conceptos erróneos o lagunas en sus conocimientos y preparar las formas en que responderían a los estudiantes cuando observen estos obstáculos para la comprensión. Para satisfacer la necesidad de vinculación, pueden llamar la atención sobre lo que los estudiantes tienen en común entre sí y demostrar cómo un entorno colaborativo beneficia a todos. Para desarrollar la autonomía, los docentes pueden concentrarse en explicar las buenas razones que hay detrás de lo que le piden a los estudiantes.



# Ideas clave

Esta sección ofrece algunas ideas extraídas de investigaciones que esperamos sean útiles para los líderes escolares que están pensando en la motivación y el involucramiento de los estudiantes. Están diseñadas para servir de principios que puedan sustentar la toma de decisiones de docentes y líderes escolares sobre cómo aplicar estas ideas en su contexto.

# 01

## Las escuelas y las aulas deben ser entornos seguros y predecibles

**Un entorno escolar con expectativas predecibles y coherentes es fundamental.**

Las expectativas coherentes orientan a los estudiantes sobre cómo interactuar, cómo tener éxito y cómo ganar más independencia, lo que les ayuda a interiorizar la motivación a lo largo del tiempo (Ryan y Deci, 2020).

### **Implicancia 1.1**

Las expectativas claras y directas sobre el comportamiento y el aprendizaje facilitan que los estudiantes hagan lo correcto.

Pianta *et al.* (2012, p. 374) ofrecen orientación sobre cómo se pueden establecer y mantener las expectativas:

- a. Establecer expectativas de comportamiento claras y coherentes.
- b. Supervisar el aula para detectar posibles problemas y prevenirlos de forma proactiva, en lugar de reaccionar a posteriori.
- c. Redirigir eficazmente las faltas de conducta leves antes de que se agraven.
- d. Utilizar estrategias positivas y proactivas, como elogiar el comportamiento positivo en lugar de llamar la atención sobre el mal comportamiento.
- e. Dedicar un tiempo mínimo a las cuestiones relacionadas con la gestión del comportamiento.

El éxito de estas medidas depende de la calidad y la coherencia de estas expectativas entre los docentes y las aulas. Su aplicación puede reforzarse convirtiéndolas en rutinas para toda la escuela.

### **Implicancia 1.2**

Cuando todos los docentes y estudiantes comparten expectativas específicas de comportamiento, estas tienen un efecto multiplicador, ya que los estudiantes saben qué esperar en cada aula.

Ver y experimentar de forma constante un entorno tranquilo y predecible ayuda a los estudiantes a comprender que unas expectativas claras mejoran su vida en la escuela. Esto, a su vez, les ayuda a interiorizar el valor de las normas. De este modo, mejora la calidad del comportamiento de los alumnos y se reduce la necesidad de que las escuelas recurran a regulaciones externas para forzar las expectativas (Assor *et al.*, 2017; Aelterman *et al.*, 2019).

Existe una serie de directrices establecidas sobre cómo lograrlo (EEF, 2021; Bennett, 2017) que abordan estas estrategias con más detalle.

## 02

# La regulación externa actúa como una red de seguridad

**La motivación que proviene de la regulación externa (como las normas, las rutinas y las recompensas) suele ser de menor calidad que la motivación procedente de fuentes más internas (Howard *et al.*, 2021). Esto plantea una pregunta sobre el papel de la regulación externa en la escuela.**

Podemos verla como una red de seguridad. Es probable que muchos alumnos pierdan la motivación en algún momento de su trayectoria escolar y se beneficien de un apoyo externo para volver a encarrilarse. Este apoyo puede ser a pequeña escala y estar relacionado con su motivación por el aprendizaje, como una llamada telefónica a casa para reforzar la importancia de hacer todos los deberes. A mayor escala, la regulación externa es especialmente importante para establecer y reforzar las normas de comportamiento, como que los profesores estén de guardia durante los recreos para recordar a los alumnos cómo interactuar de forma positiva entre ellos.

Reforzar las expectativas sobre el comportamiento ayuda a reforzar la sensación de seguridad de los estudiantes. Cuando estos se sienten inseguros, por ejemplo, si sufren acoso escolar, esto puede minar su sentido de pertenencia a la escuela (Goldweber *et al.*, 2013) y su bienestar a largo plazo (Rigby, 2003).

La regulación externa tiene un papel que desempeñar en este sentido. Comunica a la comunidad escolar sus normas compartidas y lo que sucederá si alguien las incumple; por ejemplo, las escuelas suelen reservar las sanciones más graves para los estudiantes que son violentos con sus compañeros. La regulación externa también apoya la creación de un entorno de aprendizaje positivo y productivo mediante el intercambio proactivo de expectativas de comportamiento claras. Por ejemplo, algunas escuelas especifican diferentes «modos de aprendizaje» en sus aulas que definen con precisión lo que se espera de los alumnos en momentos clave.

### Implicancia 2.1

Una función importante de la regulación externa es que transmite un mensaje continuo sobre lo que la comunidad escolar aceptará y lo que no.

Si bien una red de seguridad es fundamental para reducir los daños en el entorno escolar, una dependencia excesiva de la regulación externa puede ser contraproducente. Esto es especialmente cierto en lo que respecta a la motivación de los alumnos por aprender. Cuando los alumnos están desarrollando una mayor motivación interna, centrarse en la regulación externa socava este proceso y no beneficia sus resultados académicos en la escuela (Howard *et al.*, 2021). Las recompensas predecibles y tangibles, como los puntos o méritos, también pueden reducir la motivación intrínseca con el tiempo (Deci y Ryan, 1999).

Lo que las escuelas pueden hacer en su lugar es identificar y apoyar las motivaciones internas crecientes de los estudiantes satisfaciendo sus necesidades psicosociales.

### Implicancia 2.2

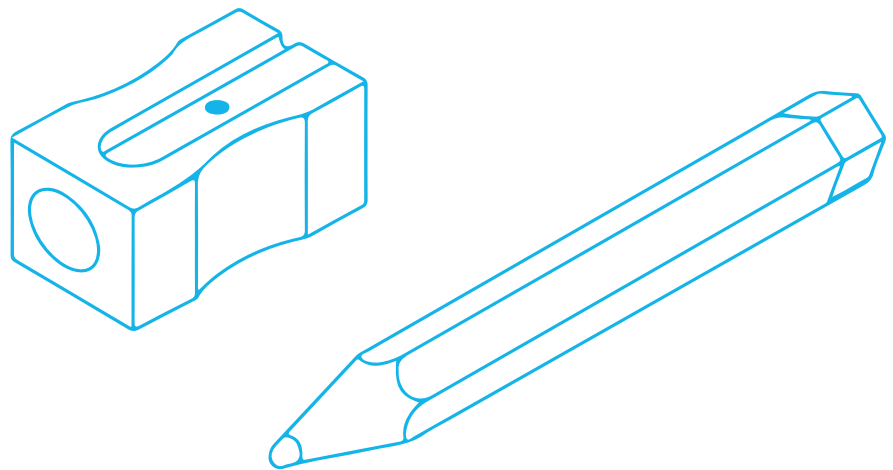
Los estudiantes se benefician cuando las escuelas planifican reducir la necesidad de regulación externa y la sustituyen por una motivación más internalizada.

## ¿Cómo se traduciría esto en la práctica?

Si los estudiantes se sienten motivados por escribir un ensayo y les ofrecemos recompensas por completar un determinado número de párrafos, les estamos enviando mensajes contraproducentes. En primer lugar, que la tarea carece de valor y que solo deberían completarla para obtener una recompensa. En segundo lugar, que nos importa más la cantidad de trabajo que su nivel de profundidad. Esto crea un conflicto entre el mensaje que se transmite inadvertidamente mediante la normativa externa («Esta tarea es aburrida y solo hay que terminarla») y la motivación interna de los estudiantes («Me entusiasma demostrar lo que puedo hacer en este ensayo»). Esto puede llevar a los estudiantes a reducir su nivel de trabajo al nivel esperado por la normativa externa.

Por el contrario, podríamos intentar comprender la motivación actual de los estudiantes respecto a la tarea y reforzarla. Por ejemplo:

- > «Este ensayo es una gran oportunidad para que demuestren lo que han aprendido y lo mucho que han avanzado en su comprensión de este tema».
- > «Quiero saber qué piensan; tengo muchas ganas de leer sus conclusiones sobre este tema».
- > «Escribir ensayos en clase es una buena práctica y les hará sentirse mejor preparados para el examen».





## 03

# La internalización y la integración dependen de que se satisfagan las necesidades psicosociales de los estudiantes

**Nuestro objetivo es ayudar a los estudiantes a internalizar las fuentes de motivación, pero esto no es algo que se pueda hacer de un día para otro, sino que se fomenta gradualmente con el tiempo.**

El proceso de internalización e integración se ve favorecido por la satisfacción de las necesidades psicosociales de los estudiantes: sentirse competentes, vinculados y autónomos (Bureau *et al.*, 2021). Ryan y Deci las definen de la siguiente manera: «La autonomía se refiere al sentido de iniciativa y control sobre las propias acciones... La competencia se refiere al sentimiento de dominio, la sensación de que uno puede tener éxito y crecer... La vinculación se refiere al sentido de pertenencia y conexión» (2020, p. 1).

## Implicancia 3.1

Podemos fomentar la motivación de los estudiantes a lo largo del tiempo satisfaciendo sus necesidades psicosociales.

Lo mismo ocurre con todos los seres humanos: los docentes y los líderes tienen las mismas tres necesidades, y la forma en que estas se satisfacen en su entorno laboral influye en su motivación y satisfacción.

Analizaremos cada necesidad con más detalle en los siguientes capítulos.

## ¿Cómo se traduciría esto en la práctica?

Si tenemos un estudiante que no está completando sus tareas, podríamos empezar por utilizar la regulación externa, comunicándole claramente que si no completa la tarea, la consecuencia de su elección será algún tipo de consecuencia. Para que esta motivación se vuelva más interna con el tiempo, podríamos centrarnos en satisfacer sus necesidades psicosociales siendo intencionales en nuestras interacciones:

- > Competencia: podríamos centrarnos en ajustar la dificultad de los deberes para aumentar las posibilidades de que el estudiante tenga éxito. También podríamos diseñar tareas de manera que el éxito en ellas favorezca el éxito en las clases, aumentando así su valor.
- > Vinculación: cuando el estudiante completa su primera tarea, podríamos celebrar su similitud y pertenencia al resto de la clase que está haciendo lo mismo, por ejemplo: «¡Qué equipo, el 100 % de la clase completó su tarea esta semana!».
- > Autonomía: podríamos dar y reforzar razones claras sobre la importancia de los deberes, por ejemplo, cómo el hecho de hacerlos «interrumpe» el olvido y facilita el aprendizaje en el futuro. A medida que el estudiante empieza a ver este efecto en su competencia con el tiempo, le ayudará a apreciar que los deberes son útiles y provechosos, aunque no siempre sean agradables.

Al combinar las tres necesidades psicosociales a lo largo del tiempo, el alumno puede interiorizar las razones por las que es importante para él hacer las tareas.

# 04

## Sentirse competentes: los desafíos bien calibrados generan motivación

**Al experimentar el éxito en tareas que les resultan desafiantes, los alumnos sienten que la escuela es un lugar donde pueden crecer y desarrollarse, lo que mejora la calidad de su motivación.**

Los estudiantes deciden si intentan realizar una tarea en función de si creen que pueden tener éxito. Por lo tanto, podemos animarlos a intentar realizar tareas aumentando su confianza en su capacidad para tener éxito.

La forma más eficaz de hacerlo es permitir que los alumnos experimenten el éxito (Usher y Pajares, 2008). Los elementos de una enseñanza eficaz que respaldan esto son:

- > Evitar el fracaso temprano
- > Proporcionar experiencias de dominio (Kleppang *et al.*, 2023; Bandura, 1997)

Cuando los alumnos prueban algo nuevo y tienen dificultades en sus primeros intentos, esto puede reducir su confianza en que podrán tener éxito en el futuro. Por eso son tan importantes el modelaje, la práctica guiada y el chequeo de la comprensión.

Evitar el fracaso temprano no es suficiente para fomentar la sensación de competencia de los alumnos. También es necesario proporcionarles experiencias de dominio (Kleppang *et al.*, 2023). Se trata de oportunidades para participar en tareas significativas y desafiantes en las que el éxito no está garantizado, pero que los alumnos pueden llegar a alcanzar.

### Implicancia 4.1

Para desarrollar el sentido de competencia, los docentes deben combinar el andamiaje del aprendizaje inicial con trabajo hacia tareas significativas y desafiantes.

Al afrontar el desafío de un trabajo exigente, hace que los estudiantes se sientan más competentes. Esto es especialmente importante si no han experimentado trabajos desafiantes en el pasado (Fredericks *et al.*, 2004; Gregory *et al.*, 2013).

### Implicancia 4.2

Los docentes deben comprobar periódicamente sus suposiciones sobre el nivel de trabajo que los estudiantes pueden afrontar e identificar oportunidades para plantearles desafíos reales.

Intentar garantizar que todos los estudiantes de una clase numerosa se enfrenten a desafíos calibrados es una de las tareas más difíciles a las que se enfrenta cualquier docente. Podemos apoyar el desarrollo de los docentes en este ámbito utilizando las lecciones de la ciencia cognitiva (para obtener orientación más detallada, véase Mccrea, 2018).

# 05

## Vinculación: sentirse visibles, conocidos y valorados fomenta el sentido de pertenencia

**La necesidad psicosocial de vinculación implica que los alumnos se sientan vistos, conocidos y valorados como individuos. ¿Se les saluda por su nombre? ¿Conocen los profesores sus intereses fuera de la escuela? ¿Se fomentan y reconocen sus contribuciones a la comunidad escolar?**

Esto es relativamente fácil en escuelas pequeñas y/o en las que los profesores pasan mucho tiempo con el mismo grupo de menores, pero mucho más difícil en escuelas grandes, donde algunos estudiantes se sienten perdidos entre la multitud.

La vinculación ayuda a las personas a interiorizar las normas y expectativas del grupo (Guay, 2021). Las relaciones sólidas con los docentes ayudan a reducir los comportamientos problemáticos y potencian el rendimiento académico (Pianta *et al.*, 2012). Cuando los profesores promueven el respeto mutuo, la sensación de seguridad y las relaciones positivas, también se reduce el riesgo de acoso escolar (Johannson, 2023).

Las relaciones con los pares son igual de importantes: la calidad y la cantidad de las amistades de los alumnos influyen en su asistencia (Carroll, 2010) y en su rendimiento (Im *et al.*, 2016).

### Implicancia 5.1

Una función importante de las escuelas y los docentes es crear un sentido de pertenencia entre sus alumnos y hacia la escuela.

Los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo en la escuela, en clase. Por lo tanto, las aulas son lugares fundamentales para crear vínculos a través de la participación en tareas académicas compartidas. Esto se puede potenciar prestando especial atención a las interacciones diarias, como por ejemplo:

- Saludar a los estudiantes cuando entran en el aula (Cook *et al.*, 2018).
- Pedir a los estudiantes que respeten y desarrollen las ideas de los demás en las conversaciones (Lemov *et al.*, 2022).
- Dar a todos los alumnos la oportunidad de responder a preguntas, por ejemplo, esperar sistemáticamente que todos los estudiantes respondan a una pregunta en clase, fomenta con el tiempo las contribuciones voluntarias (Dallimore *et al.*, 2013).

### Implicancia 5.2

Los docentes pueden fomentar la vinculación pensando en las interacciones comunes en su aula y diseñándolas para comunicar sentido de pertenencia.

Al valorar las actividades extracurriculares, las horas de tutoría centradas en el bienestar y la formación integral, y las celebraciones de toda la escuela, podemos ofrecer a los estudiantes numerosas oportunidades para establecer relaciones con sus compañeros y docentes. Ofrecer oportunidades para experimentar el sentido de vinculación ayuda a las escuelas a mejorar la asistencia y a proteger a los estudiantes frente a conductas de riesgo (Skinner y Pitzer, 2012; ImpactEd, 2024).

### **Implicancia 5.3**

Las escuelas pueden planificar, estructurar y priorizar oportunidades para que los estudiantes se sientan vistos, conocidos y valorados por sus diversas fortalezas e intereses. Estas pueden incluir excursiones, horas de tutoría, actividades extracurriculares u otros rituales escolares (como asambleas, entregas de premios, conciertos, etc.).

# 06

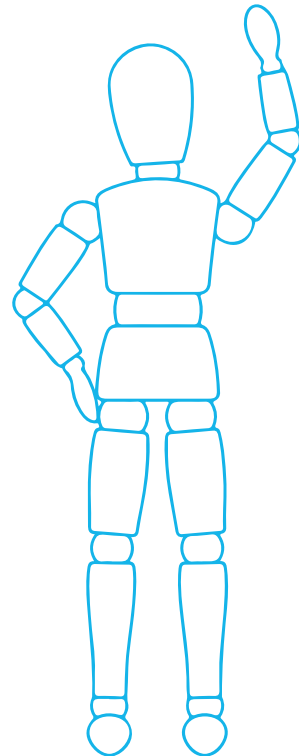
## Autonomía: el sentido de control y la agencia son catalizadores de la motivación

**Cuando se satisface la necesidad de autonomía de los alumnos, se acelera el proceso de internalización de nuevas fuentes de motivación (Bureau et al., 2021).**

Sin embargo, la autonomía en la teoría de la autodeterminación no es lo mismo que la elección. Lo importante es que los estudiantes tengan buenas razones internas para actuar y que sientan que son ellos quienes han iniciado sus acciones. Por lo tanto, utilizaremos aquí los términos **«control»** y **«agencia»** y los analizaremos por separado.

### **Implicancia 6.1**

Reflexionar sobre el sentido de control y la agencia puede ayudar a las escuelas a proporcionar autonomía a los estudiantes dentro de los límites del currículo y las estructuras de las clases.



# 07

## Fomentar el sentido de control favorece la internalización

**Muchas de las cosas que se hacen en la escuela pueden parecer arbitrarias: es posible que los alumnos no entiendan claramente por qué se les pide que aprendan determinados contenidos o que se comporten de una manera específica. Esto les dificulta sentir que sus acciones son suyas.**

Las escuelas suelen tener buenas razones para establecer sus expectativas de comportamiento («No hablamos cuando el profesor está hablando porque eso impide que los demás puedan escuchar») y han secuenciado sus planes de estudios para maximizar el éxito de los alumnos. Sin embargo, las razones que subyacen a las expectativas de comportamiento de las escuelas y el contenido de sus planes de estudios no siempre se comunican a los alumnos.

Al compartir las buenas razones para comportarse como se pide y para aprender las cosas que se enseñan, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a comprender por qué estas cosas son importantes. Esto, a su vez, puede ayudarles a pasar de una motivación externa a una más internalizada.

El primer paso para ello es tener claro el valor y la importancia de las expectativas de comportamiento, el contenido del currículo o las actividades de las clases (Vansteenkiste *et al.*, 2017). Esto comienza por comprobar que nuestras expectativas no son arbitrarias y que podemos justificarlas ante sus estudiantes.

A continuación, podemos ofrecer una justificación. Compartir las razones por las que algo es importante o valioso puede mejorar el interés, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes (Jang, 2008).

### Implicancia 7.1

Es necesario identificar, comunicar y debatir con los alumnos las razones que justifican las expectativas, para que ellos puedan interiorizarlas.

Explicitar las razones ayuda a fomentar la apropiación de las expectativas de comportamiento por parte de los estudiantes, lo que favorece la autorregulación y reduce la necesidad de las escuelas de recurrir a recompensas y consecuencias (Aelterman *et al.*, 2019; Assor *et al.*, 2017). Lo mismo puede aplicarse al contenido del currículo.

Para hacerlo de manera eficaz, es fundamental que los docentes conozcan a sus alumnos. Para que estos interioricen los motivos para participar, deben percibirlos como significativos, relevantes e importantes (Pianta *et al.*, 2012). Esto no significa cambiar el contenido del plan de estudios para que sea relevante (por ejemplo, enseñar «la historia del fútbol»), sino explicar el valor y la importancia de lo que se incluye en el plan de estudios («Esto nos ayudará a comprender por qué nuestro sistema político funciona como lo hace hoy en día»).

### Implicancia 7.2

Las razones que se den a los estudiantes sobre lo que se espera de ellos deben ser significativas y relevantes para ellos.



## ¿Cómo se traduciría esto en la práctica?

	Contraejemplo de explicación efectiva	Ejemplo de explicación efectiva
<b>Foco en la conducta</b>	«Tienen que hacerlo así porque yo lo digo».	«Tenemos rutinas sobre cómo empezar la clase para tener más tiempo disponible para aprender».
<b>Foco en el currículo</b>	«Lo estamos aprendiendo porque está en el programa».	«Esta es una parte muy interesante de la novela porque nos da una perspectiva totalmente nueva sobre lo que motiva al personaje principal».
<b>Foco en las relaciones</b>	«Cuando alguien habla, usted escucha».	«Escuchamos y respondemos a los comentarios de los demás porque demuestra que nos importa lo que tienen que decir».

# 08

## Fomentar el sentido de agencia favorece la integración

**La agencia puede definirse como la acción voluntaria de las personas por motivos propios. Al apoyar el sentido de agencia de los estudiantes a lo largo del tiempo, podemos aumentar la calidad de su motivación.**

Permitir a los estudiantes elegir lo que aprenden en clase no es una forma fiable de generar agencia. Aunque pueda sorprender, dar a los estudiantes opciones sobre las tareas que pueden elegir no aumenta la motivación intrínseca (Reeve *et al.*, 2003) y, a menudo, los alumnos eligen tareas que no se ajustan correctamente a sus necesidades (Kirschner *et al.*, 2006). Sin embargo, hay otras oportunidades para realizar elecciones significativas en la vida escolar.

### ¿Cómo se traduciría esto en la práctica?

Las escuelas podrían optar por ofrecer a los estudiantes oportunidades más amplias para desarrollar sus intereses (por ejemplo, calificaciones centradas en proyectos, actividades extracurriculares o liderazgo estudiantil) o enfatizar de qué manera oportunidades como las opciones del GCSE pueden vincularse a sus objetivos a largo plazo.

Durante las clases, los docentes pueden apoyar el sentido de la agencia de los estudiantes de forma proactiva y reactiva. Estos procesos se basan en que los profesores piensen en el aprendizaje desde la perspectiva de sus alumnos (Reeve y Cheon, 2021).

Los docentes pueden crear oportunidades de forma proactiva para comprender mejor a sus alumnos mediante debates, preguntas o por escrito. Al escuchar los intereses de los estudiantes e incorporarlos a la forma en que plantean los temas que enseñan, los profesores pueden ayudar a fomentar la sensación de que están trabajando junto con los alumnos para dar sentido al contenido del plan de estudios, contribuyendo ambas partes a una comprensión creciente y compartida.

#### Implicancia 8.1

Al presentar los contenidos teniendo en cuenta las perspectivas de los alumnos, estos sienten que sus opiniones son escuchadas y respetadas.

También hay pruebas de que se puede mejorar la agencia pidiendo a los alumnos que generen sus propias razones sobre el valor y la importancia de los temas o tareas (Vansteenkiste *et al.*, 2017; Yeager *et al.*, 2014).

## Implicancia 8.2

La forma en que los docentes presentan los fundamentos detrás del aprendizaje, y hacer que los alumnos los procesen, puede mejorar la efectividad del proceso.

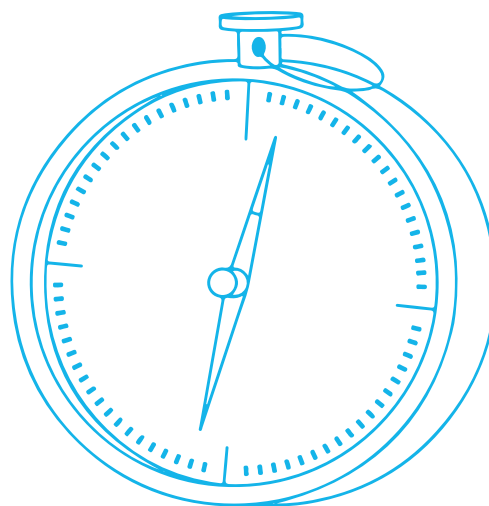
Los educadores también pueden reaccionar cuando los alumnos responden negativamente a sus expectativas. Al reconocer la reticencia de los estudiantes como una reacción potencialmente válida y animándolos a cambiar su perspectiva, los profesores pueden apoyar el proceso de internalización de nuevas fuentes de motivación.

## ¿Cómo se traduciría esto en la práctica?

Los docentes pueden fomentar la agencia al presentar los contenidos por aprender:

- > Teniendo en cuenta las perspectivas de los alumnos y presentando lo que deben aprender de forma que les resulte significativa. Por ejemplo: «Hemos tenido un debate interesante sobre el papel de Gerald en la muerte de Eva; al analizar el papel del señor Birling, nuestros argumentos serán aún más sofisticados».
- > Reconocer que los estudiantes pueden no sentirse inspirados, pero sin menospreciar el aprendizaje. Por ejemplo: «Sé que esto puede parecer repetitivo, pero practicar mucho nos ayudará con problemas más difíciles más adelante».
- > Utilizar un lenguaje que invita en lugar de uno controlador. Por ejemplo, «Te podría ayudar utilizar la técnica de la última clase» en lugar de «Tienes que utilizar adverbios iniciales» (Reeve y Cheon, 2021).

El uso combinado de diversas estrategias muestra a los estudiantes que su docente a cargo se preocupa por sus perspectivas y experiencias de aprendizaje y les ayuda a apreciar qué es importante, aunque no siempre resulte interesante de inmediato. Saber que su educador se preocupa por ellos, los escucha y tiene en cuenta sus perspectivas refuerza el sentido de la autonomía de los alumnos.



# 09

## Estas estrategias son relevantes para todos los estudiantes

**Las escuelas varían constantemente sus estrategias sobre el comportamiento, la enseñanza y el aprendizaje para satisfacer las necesidades de los diferentes escolares, ya sea en función de su edad, su contexto o un diagnóstico concreto. Esto no tiene por qué ser así cuando se trata de satisfacer sus necesidades psicosociales.**

El poder de satisfacer las necesidades psicosociales básicas de los alumnos se ha demostrado en estudios realizados en todo el mundo, en todos los continentes y tanto en culturas individualistas como colectivistas (Ryan y Deci, 2020; Bureau *et al.*, 2021). Esto sugiere que, independientemente del contexto de una escuela, estas estrategias son aplicables.

Se han obtenido resultados similares en estudiantes con necesidades adicionales: las intervenciones centradas en proporcionar experiencias de autonomía han tenido efectos clínicamente significativos en cuanto al apoyo entregado a estudiantes con diversos diagnósticos (Guay, 2021).

La edad es más compleja. Todos los estudiantes se benefician cuando los docentes se centran en fomentar una motivación más intrínseca, pero esto parece tener un efecto especialmente potente cuando se trata de adolescentes (Yeager *et al.*, 2017).

### Implicancia 9.1

Satisfacer las necesidades psicosociales de los estudiantes es relevante en todos los contextos y para todos los grupos de alumnos.

Satisfacer las necesidades psicosociales de los estudiantes también parece ser eficaz para fomentar un sentido más amplio de bienestar entre ellos, y puede protegerlos contra el estrés, la ansiedad y la depresión (Howard *et al.*, 2021; Kleppang *et al.*, 2023; Kristensen y Jenø, 2024; Yu *et al.*, 2016; Zhang *et al.*, 2021).

### Implicancia 9.2

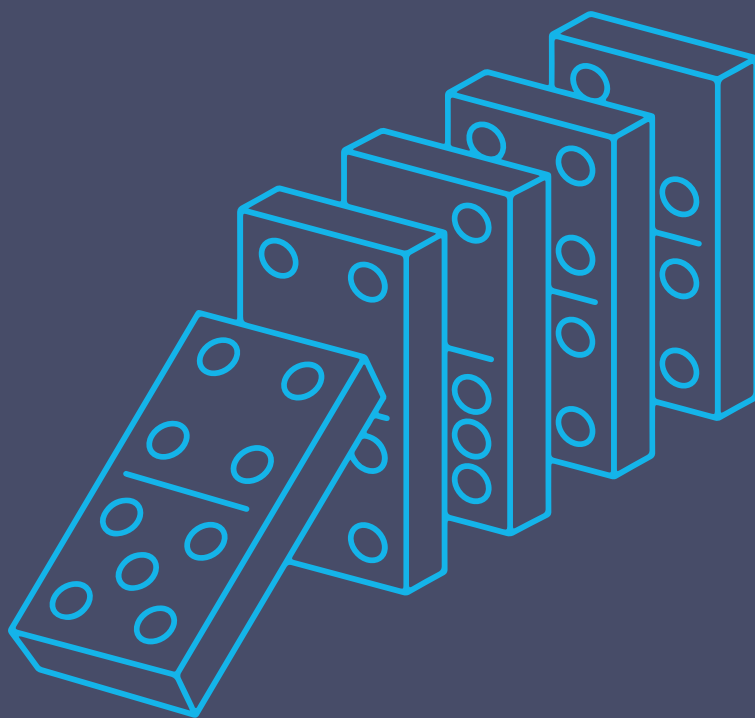
Satisfacer las necesidades psicosociales de los estudiantes probablemente tenga efectos positivos en su bienestar general.

Es igualmente importante proteger a nuestros alumnos para que sus necesidades psicosociales no se vean mermadas, lo que parece tener un efecto especialmente perjudicial en su bienestar y motivación (Zhang y Jiang, 2023), por ejemplo:

- Sentido de competencia: las experiencias repetidas de fracaso pueden hacer que los estudiantes pierdan por completo la motivación. O, dicho de otro modo, «la escasa motivación de los alumnos con bajo rendimiento es una respuesta lógica al fracaso repetido» (Coe *et al.*, 2014, p. 23).
- Vinculación: estar aislados o marginados de relaciones importantes puede conducir a comportamientos de riesgo (Nagpaul y Chen, 2019).
- Autonomía: sentirse presionados a actuar de una manera con la que no están de acuerdo, o sentir que no se tienen control sobre lo que sucede, reduce con el tiempo la motivación de los alumnos (Jang *et al.*, 2016).

### **Implicancia 9.3**

Proteger a nuestros estudiantes para que no se vean mermadas sus necesidades psicosociales es especialmente importante para su motivación y bienestar.



# Implementación

El impacto y el éxito de las buenas ideas en el ámbito educativo dependen en gran medida de cómo se implementan.

En esta sección se ofrecen algunas lecciones aprendidas de estudios y programas anteriores.



# 10

## Las tres necesidades deben estar equilibradas

Como se ha señalado, cada una de las necesidades psicosociales contribuye de manera única a fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes. Al combinarlas deliberadamente a través de nuestras interacciones, podemos magnificar su impacto.

- > Cuando la sensación de competencia de los estudiantes mejora, es más probable que experimenten relaciones positivas con sus docentes y pares (Skinner y Pitzer, 2012) y esto puede influir en el interés que tienen por el aprendizaje (Lee *et al.*, 2024), potenciando su sensación de autonomía.
- > La vinculación contribuye de manera significativa a la capacidad de los docentes de fomentar la competencia y la autonomía: cuando los profesores y los alumnos se conocen y confían entre sí, los estudiantes están más dispuestos a intentar tareas difíciles (Usher y Pajares, 2008) y a sentir que se satisface su necesidad de autonomía (Oga-Baldwin y Nakata, 2015).
- > La experiencia de autonomía de los estudiantes afecta directamente la opinión que tienen de sus docentes (Jang *et al.*, 2015) y los docentes pueden animarlos a intentar tareas más difíciles presentándolas de forma que fomenten la autonomía (Allen *et al.*, 2011).

### Implicancia 10.1

A la hora de planificar el apoyo a los estudiantes, se deben incluir y tener en cuenta las tres necesidades psicosociales.



# 11

## Los docentes pueden aprender a satisfacer las necesidades psicológicas de los estudiantes centrándose en las interacciones

**Algunos docentes tienden a ser mejores que otros a la hora de relacionarse con los alumnos y apoyar su autonomía. Esto no significa que todos los docentes no puedan aprender a mejorar en estos aspectos.**

Los docentes pueden aprender a apoyar la autonomía de los estudiantes para mejorar la calidad de su motivación (Reeve y Cheon, 2021) y reforzar la relación con ellos (Quint *et al.*, 2005).

Los programas que se centran en las interacciones entre profesores y estudiantes son algunos de los programas de desarrollo profesional más exitosos que existen. Han mejorado los resultados académicos de los alumnos en los niveles de primaria y secundaria (Downer *et al.*, 2011; Allen *et al.*, 2011; Allen *et al.*, 2015), han mejorado la forma en que los estudiantes interactúan entre sí y se involucran con la escuela (Mikami *et al.*, 2011; Gregory *et al.*, 2013) y han reducido las disparidades en el trato que reciben los menores de diferentes razas por parte de sus profesores (Gregory *et al.*, 2016). La mejora de las relaciones con los alumnos también parece mejorar el bienestar de los profesores (Klassen *et al.*, 2012).

### **Implicancia 11.1**

La calidad general de la motivación de los estudiantes puede verse influida por el cambio en las interacciones cotidianas entre ellos y sus profesores.

### **Implicancia 11.2**

El desarrollo profesional puede utilizarse para mejorar las interacciones cotidianas de los docentes con sus alumnos.

### **Implicancia 11.3**

La mejora de las interacciones beneficia tanto a los estudiantes como a los docentes.

# 12

## Las metas de aula de los docentes influyen en sus interacciones

**Una forma de influir en las interacciones de los docentes con los estudiantes podría ser prescribirles exactamente cómo deben interactuar en diferentes situaciones.**

Esto podría parecer deseable, pero a largo plazo socavaría el impacto por al menos dos razones:

- a. Prescribir enfoques y estrategias a los docentes es ineficaz para impulsar el aprendizaje profesional (Kennedy, 2016a).
- b. Esto socavaría el sentido de autonomía y competencia de los propios docentes, que es importante para su satisfacción laboral (Worth y Van den Brande, 2020).

Las interacciones de los docentes son más eficaces cuando comprenden el propósito de sus acciones (Kennedy, 2016b): en un estudio en el que los docentes tenían una base conceptual sólida sobre la teoría de la autodeterminación, su capacidad para reducir el comportamiento violento de los alumnos mejoró (Assor *et al.*, 2017).

Probablemente esto se deba a que la naturaleza impredecible del aula hace que una metodología muy rígida solo sea eficaz en determinadas situaciones. Cuando los profesores comprenden los objetivos que pretenden alcanzar (es decir, satisfacer las necesidades psicosociales de los alumnos), pueden ser más flexibles en el uso de las estrategias.

### **Implicancia 12.1**

Los docentes necesitan una comprensión profunda de los principios que sustentan la teoría de la autodeterminación para orientar sus decisiones en el aula.

# 13

## Los docentes necesitan apoyo continuo para modificar sus interacciones

**Los conocimientos teóricos no bastan para ayudar a los docentes a desarrollar nuevas prácticas docentes: necesitan tipos específicos de desarrollo profesional para superar sus hábitos existentes (Hobbiss et al., 2020).**

Se trata de un proceso continuo y prolongado. Los docentes pueden adoptar rápidamente nuevos comportamientos, pero al principio es posible que estos no sean de suficiente calidad como para cambiar el aprendizaje de los estudiantes (Correnti et al., 2020). En los programas centrados en las interacciones, el impacto en el aprendizaje de los alumnos solo se hizo visible dos años después del inicio del programa (Allen et al., 2011).

### **Implicancia 13.1**

Para obtener el máximo beneficio, es necesario desarrollar un compromiso a largo plazo con el desarrollo profesional, centrado en las interacciones.

El desarrollo profesional centrado en las interacciones también debe emplear diversos mecanismos para apoyar el cambio de comportamiento de los docentes (Sims et al., 2021). Muchos programas exitosos utilizan las mentorías uno a uno como forma de ayudar a los docentes a analizar y modificar sus interacciones actuales, pero también podrían ser eficaces otros enfoques con múltiples mecanismos (como las comunidades de aprendizaje para docentes).

### **Implicancia 13.2**

La aplicación de una variedad de mecanismos de cambio de comportamiento puede ayudar a los docentes a modificar sus interacciones en el aula a largo plazo.

## Notas

# Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2018). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22–40.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037.
- Allen, J. P., Hafen, C. A., gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement: Replication and Extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475–489.
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, h. (2017). Reducing Violence in Non-controlling Ways: A Change Program Based on Self Determination Theory. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 195–213.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York Freeman.
- Bennett, T. (2017) *Creating a Culture: How School Leaders Can Optimise Behaviour*.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7506e4ed915d3c7d529cec/tom\\_bennett\\_independent\\_review\\_of\\_b](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7506e4ed915d3c7d529cec/tom_bennett_independent_review_of_b)
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2021). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72.
- Carroll, H. C. M. (Tim). (2011). The peer relationships of primary school pupils with poor attendance records. *Educational Studies*, 37(2), 197–206.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Lee, E. M. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive *Classroom Management Strategy*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 149–159.
- Correnti, R., Matsumura, L. C., Walsh, M., Zook-howell, D., Bickel, D. D., & Yu, B. (2020). Effects of Online Content-Focused Coaching on Discussion Quality and Reading Achievement: Building Theory for How Coaching Develops teachers' Adaptive expertise. *Reading Research Quarterly* 56 (3), 519-558.
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2013). Impact of Cold-Calling on Student Voluntary Participation. *Journal of Management Education*, 37(3), 305–341.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- Downer, J. T., Pianta, R. C., Fan, X., Hamre, B. K., Mashburn, A., & Justice, L. (2011). Effects of Web-Mediated Teacher Professional Development on the Language and Literacy Skills of Children Enrolled in Prekindergarten Programs. *NHSA Dialog*, 14(4), 189–212.
- Eedurio (2024) High-Quality, Inclusive Education Learning From Your staff, Pupils and Parents.

- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M.-T., & Brauer, s. (2019). What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491–527.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51(4), 469–485.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2013). Effects Of A Professional Development Program On Behavioral Engagement Of Students In Middle And High School. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143–163.
- Gregory, A., Hafen, C. A., Ruzek, E., Mikami, A. Y., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2016). Closing the Racial Discipline Gap in Classrooms by Changing Teacher Practice. *School Psychology Review*, 45(2), 171–191.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 233–240.
- Guay, F. (2021). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1).
- Hobbiss, M., Sims, S., & Allen, R. (2020). Habit formation limits growth in teacher effectiveness: A review of converging evidence from neuroscience and social science. *Review of Education*, 9(1), 3–23.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
- Lee H.J., Park, Y., & Bong, M. (2024). Differences in the longitudinal relationship between self-efficacy and interest across domains and student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 113, 102462–102462.
- Im, M. H., Hughes, J. N., & West, S. G. (2016). Effect of Trajectories of Friends' and Parents' School Involvement on Adolescents' Engagement and Achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963–978.
- Impacted Evaluation (2024). Understanding Attendance Report 2  
<https://www.evaluation.impactgroup.uk/research-and-resources/understanding-attendance-report-2>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798–811.

- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38.
- Johansson, B. (2023). *Risk and protective factors of school bullying—A scoping review*. Örebro university.
- Kennedy, M. (2016a). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 94–980.
- Kennedy, M. (2016b). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6–17.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers’ relatedness with students: An underemphasized component of teachers’ basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Kleppang, A. L., Steigen, A. M., & Finbråten, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: the association between mastery experiences, social support, and self-efficacy. *BMC Public Health*, 23(1), 1665
- Kristensen, S.M., Jenö, L.M. (2024) The developmental trajectories of teacher autonomy support and adolescent mental well-being and academic stress. *Social Psychology of Education*.
- Lemov, D., Lewis, H., Williams, D., & Frazier, D. (2022). *Reconnect*. John Wiley & Sons.
- Mccrea, P. (2018) Learning What is it, and how might we catalyse it? *Institute for Teaching*.
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a Teacher Professional Development Intervention on Peer Relationships in Secondary Classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367–385.
- Nagpaul, T., & Chen, J. (2019). Self-determination theory as a Framework for understanding needs of youth at-risk: perspectives of social service professionals and the youth themselves. *Children and Youth Services Review*, 99(1), 328–342.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2015). Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy-supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes. *Japanese Psychological Research*, 57(3), 167–179.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. *Handbook of Research on Student Engagement*, 365–386.



Quint, J., Bloom, H., Black, A., Stephens, L., & Akey, T. (2005). The Challenge of Scaling Up Educational Reform Findings and Lessons from First Things First Final Report.  
[https://www.mdrc.org/sites/default/files/full\\_531.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/full_531.pdf)

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009).

The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic motivation, Social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.

Sims, s., Fletcher-Wood, h., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen,

J., Anders, J. (2021). What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis. London: Education Endowment Foundation.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. *Handbook of Research on Student Engagement*, 21-44.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.

Worth, J., & Van Den Brande, J. (2020). Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention? National Foundation for Educational Research.

Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2017). Why Interventions To Influence Adolescent Behavior Often Fail But Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 101-122.

Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559-580.

Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49, 115-123.

Zhang, D., Jin, B., & Cui, Y. (2021). Do Teacher Autonomy Support and Teacher-Student Relationships Influence Students' Depression? A 3-Year Longitudinal Study. *School Mental Health*.

Zhang, L., & Jiang, Y. (2023). Patterns of the Satisfaction and Frustration of Psychological Needs and Their Associations with Adolescent Students' School Affect, Burnout, and Achievement. *Journal of Intelligence*, 11(6), 111-111.

# Más información

El Ambition Institute está trabajando actualmente en programas que ayudan a las escuelas a comprender y aplicar estas ideas. Si desea obtener más información, visite [www.ambition.org.uk/programmes](http://www.ambition.org.uk/programmes)

 [ambition.org.uk](http://ambition.org.uk)

 [info@ambition.org.uk](mailto:info@ambition.org.uk)

 020 3668 6865

 Ambition Institute

 Ambition.Inst

Un buen docente cambia el futuro cada día. Puede ser el factor decisivo para el éxito de un infante, especialmente para aquellos que han tenido un comienzo difícil en la vida.

En Ambition Institute, apoyamos a docentes y líderes escolares en todas las etapas de su carrera, ayudándoles a seguir mejorando.

Somos una organización benéfica que ofrece formación y desarrollo profesional basados en las investigaciones y evidencias más rigurosas sobre lo que realmente funciona.

Juntos, estamos dando forma al futuro de la educación para que todos los niños tengan el mejor comienzo en la vida.



Ambition Institute is a registered charity, number 1146924.



Este documento es una traducción autorizada realizada por Aptus del artículo *Achieve and thrive: A research-based guide to pupil motivation and engagement* escrito por Steve Farndon y publicado por Ambition Institute, Reino Unido. Este material puede ser descargado, compartido y utilizado exclusivamente con fines educativos y no comerciales. No está permitido reproducir ni alojar este documento en otras páginas web u otras plataformas sin autorización escrita de Aptus. Para solicitar permiso u otras consultas, contáctanos a [info@aptus.org](mailto:info@aptus.org)

Esta traducción y publicación es posible gracias al apoyo de la Fundación Hernán Briones Gorostiaga.

[www.aptus.org/publicaciones](http://www.aptus.org/publicaciones)