

Máster de Intervención en Convivencia Escolar.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Almería



***Influencia del clima social
del aula en la
motivación del alumnado***

Alumno/a: Cristina Macías Sanz

Director/a: María del Carmen Pérez Fuentes.

Julio de 2017

Resumen

En el presente trabajo se muestra la importancia de variables como la motivación y el clima social del aula, ya que son dos factores imprescindibles para que el aprendizaje de los alumnos sea significativo. Además, se analiza la relación entre ambas, viendo como influye el clima social del aula sobre la motivación del alumnado en una muestra de 37 alumnos de Secundaria y Bachillerato de tres centros de la ciudad de Almería. A partir de los resultados se puede concluir que es importante que tanto profesores como alumnos cuiden el clima del aula, ya que la percepción por parte de todos los miembros de un clima social positivo fomenta la motivación hacia el aprendizaje, por lo tanto, fomenta la motivación intrínseca del alumnado.

Palabras claves: Clima social del aula, motivación por el aprendizaje, motivación por el rendimiento.

Abstract

This dissertation shows the importance of some variables, such as motivation and the social atmosphere of the classroom, because both are essential factors for the significant learning. Besides, their relation is analyzed, studying the influence of the social atmosphere of the classroom on the learners motivation taking into account 37 pupils of Secondary School and Bachillerato of three schools in the center of Almería. Based on the results, the conclusion is that is highly important to look after the classroom atmosphere for teachers and students, due to the perception of the members in a positive social atmosphere encourages the motivation through learning. Therefore, students' intrinsic motivation is increased.

Keywords: social atmosphere of the classroom, motivation for learning, motivation for efficiency

ÍNDICE

- Introducción.....4

Marco teórico

Capítulo 1: La motivación.....6

1. Concepto de motivación.....6
2. Tipos de motivación.....7
 - 2.1. Motivación biológica, cognitiva y social.....7
 - 2.2. Motivación intrínseca y extrínseca.....7
3. Perspectivas teóricas sobre la motivación.....8
 - 3.1. Perspectiva conductual.....9
 - 3.2. Perspectiva humanista.....9
 - 3.2.1. Jerarquía de las necesidades de Maslow.....10
 - 3.2.2. ERG de Alderfer.....11
 - 3.2.3. Teoría de las necesidades de McClelland.....12
 - 3.3. Perspectiva cognitiva.....12
 - 3.3.1. Teoría de las expectativas de Vroom.....13
 - 3.3.2. Teoría de la atribución de Weiner.....14
 - 3.3.3. Teoría de la motivación de logro de Atkinson.....15
 - 3.3.4. Modelo de fijación de metas y objetivos.....16
4. Motivación en el aula.....16
 - 4.1. Metas de los alumnos.....16
 - 4.2. Determinantes de los procesos motivacionales.....20
 - 4.3. Estrategias para motivar en el aula.....21

Capítulo 2: Clima social del aula.....24

5. Qué es clima.....24
 - 5.1. Clima social de centro.....25
 - 5.2. Clima social de aula.....27
6. Factores del clima social del aula.....29
7. Tipos de clima.....31
 - 7.1. Clima nutritivo y clima tóxico.....31
 - 7.2. Clima autoritario y clima participativo.....34

8. Importancia de su evaluación.....	35
8.1. Instrumentos de evaluación.....	35
8.2. Estrategias de intervención.....	37
Capítulo 3: Relación entre clima social de aula y motivación.....	42
9. Influencia del clima social del aula en la motivación.....	42
10. Papel del profesorado.....	44
10.1. Como afecta el clima en la motivación del profesorado.....	48
11. La motivación y el clima social del aula en universitarios.....	49

Marco Empírico

12. Introducción.....	50
13. Hipótesis.....	56
14. Objetivos.....	57
15. Método.....	57
15.1. Participantes.....	57
15.2. Instrumentos.....	58
15.3. Procedimiento.....	60
15.4. Análisis de datos.....	61
16. Resultados.....	62
17. Discusión.....	65
18. Conclusiones.....	67
19. Referencias.....	69
20. Anexos.....	80

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Distribución de la muestra en función del sexo.....	58
TABLA 2. Distribución de la muestra en función del curso.....	58
TABLA 3. Motivación en función del sexo.....	62
TABLA 4. Motivación en función del curso.....	62
TABLA 5. Escalas de clima social del aula en función del sexo.....	62
TABLA 6. Escalas de clima social del aula en función del curso.....	63
TABLA 7. Clima social del aula general en función del sexo y el curso.....	63
TABLA 8. Relación entre clima social del aula y motivación.....	64
TABLA 9. Relación entre el número de amigos y relación del profesor con variables del clima social del aula.....	64

Introducción

En el presente trabajo se habla de la posible relación que existe entre el clima social del aula y la motivación del alumnado. La parte teórica se ha estructurado en tres capítulos, el primero hace referencia a la motivación, el segundo abarca todo lo relacionado con el clima social del aula y el último, la relación entre las dos variables. Para después realizar el estudio en la parte empírica.

En el primer capítulo se define el concepto de motivación como el conjunto de procesos de activación, dirección y persistencia del individuo. Para después distinguir entre motivación biológica, cognitiva y social, según las necesidades que se quieren cubrir. Y entre motivación intrínseca o extrínseca, según donde surja la motivación. A continuación, se hace un repaso de las teorías de la motivación separándolas en tres perspectivas, la perspectiva conductual, la cual entiende que la motivación está determinada por las recompensas o los castigos; la perspectiva humanista, que hace hincapié en la motivación intrínseca del ser humano, y destacan teorías como la Jerarquía de las Necesidades de Maslow, la Teoría ERG de Alderfer y la Teoría de las Necesidades de McClelland. Y, la perspectiva cognitiva, para la cual, es el pensamiento el que guía a la motivación, destacan las Teoría de las Expectativas de Vroom, la de atribuciones de Weiner, la motivación de logro de Atkinson y el modelo de fijación de metas y objetivos de Locke. Por último, se centra en la motivación en el ámbito escolar, analizando las diferentes metas que tienen los alumnos y viendo los determinantes de los procesos motivacionales entendidos estos como las causas que hacen que un individuo persiga una meta u otra. Para finalizar con las estrategias que se pueden llevar a cabo dentro de un aula por parte del profesor con el fin de conseguir que los alumnos aumenten su motivación hacia el aprendizaje.

En el capítulo dos se hace un recorrido por el concepto de clima de forma general, para llegar al concepto específico de clima social del aula, pasando para ello por el clima social de centro. Definiéndolo finalmente como un concepto subjetivo e individual formado por la percepción que tiene cada individuo de un contexto determinado. Para analizar después los distintos factores que influyen en la creación del clima social del aula, distinguiendo principalmente entre aspectos estructurales y relacionales. Estos factores serán los que definan el tipo de clima que existe dentro de un aula, pudiendo ser nutritivo, es decir, favorecedor, o tóxico, negativo. Otra distinción que se hace es entre clima autoritario o participativo, siendo el segundo el que fomenta más la confianza y la

participación de los alumnos, por ello más positivo. Para finalizar analizando la importancia de llevar a cabo una evaluación del clima de aula para usar las estrategias de intervención necesarias para mejorarlo, viendo los instrumentos con los que se puede hacer, destacando la Escala de Clima Social de Aula (CES) de Moos y Tricket (1974) ya que será la que se use en la siguiente investigación.

Por último, en la parte teórica, se hace una relación entre el concepto de motivación y de clima social del aula. Para la cual se analizan distintos aspectos del clima social como las relaciones, que desembocan en la pertenencia al grupo, y el apoyo que recibe el alumno tanto por parte del profesor, como de sus compañeros, que inciden en la motivación del alumnado. Destaca el estudio de Yellow y Weinstein (1997), en el que se afirma que aquellas aulas donde se da un clima social positivo, aumentan la motivación hacia el estudio y mejora el desempeño académico. A continuación, se destaca la importancia del papel del profesor en la creación de un buen clima social del aula que fomente la motivación del alumno, señalando el modelo TARGETT. Y se analiza también la influencia que tiene el clima social en la motivación del propio docente, pudiendo desembocar en el síndrome *Burnout*. Finalizando se ven distintos estudios que examinan como afectan estas dos variables en los niveles universitarios.

Para después realizar una investigación en la que se relacionen las variables de clima social del aula y motivación del alumnado.

Marco teórico

Capítulo 1: La motivación

1. Concepto de motivación

La motivación es considerada un aspecto muy relevante, ya que es la fuerza activadora de la conducta humana, es decir, la razón por la que se realiza algo. Ha sido muy estudiada a lo largo de la historia sobre todo desde el ámbito de la psicología, por lo que muchos autores han proporcionado una definición de motivación.

Comenzando con Maslow (1943) y su teoría de la motivación humana, en la que afirma que las acciones están motivadas para cubrir las necesidades básicas, con el fin de conseguir el bienestar. En esta misma línea, McClelland (1961) considera que el ser humano está motivado por la búsqueda de satisfacción de tres necesidades dominantes: logro, poder y afiliación. Pardo y Alonso Tapia (1990) entienden la motivación como *“aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de acción”* (p.7). Por su parte, Cartula (1996) define el concepto de motivación como *“un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan a un determinado sentido para poder conseguir un objetivo”* (p. 69).

Bisquerra (2000) mantiene que *“en la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas”* (p. 165). Mientras que para Santrock (2002) la motivación es *“el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”* (p. 432). Para Gracia (2008) la motivación puede definirse como *“el conjunto de factores que nos incitan desde dentro a la acción”* (pp. 12-13). Finalmente, Woolfolk (2010) resume el concepto de motivación en algo tan simple como decir que es el *“estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento”* (p. 376).

Tras analizar las diferentes definiciones dadas por los distintos autores cabe destacar las diferencias entre ellas, ya que cada autor define el concepto de motivación según su campo de estudio, es decir, cada autor tiene diferentes puntos de vista teóricos; alguno lo hacen desde el punto de vista biológico, otros desde el psicológico, también hay definiciones desde el ámbito conductual y desde el ámbito cognitivo. Por esto, no se

puede obtener una definición única del concepto de motivación ya que intervienen distintos factores. A pesar de ello, de las distintas definiciones se puede extraer que la motivación es un conjunto de factores que afectan a nuestra conducta consiguiendo que realicemos diferentes actos para llegar a un objetivo.

2. Tipos de motivación

2.1. Motivación biológica, cognitiva y social

El concepto de motivación ha ido evolucionado a lo largo de la historia, de esta evolución se extraen los tres tipos de motivación existentes necesarios para que el organismo funcione de forma adecuada. Los cuales son la motivación biológica o primaria, la cognitiva y la social o secundaria. (Garrido-Gutiérrez, 1995).

La motivación biológica se entiende como aquella motivación que tiene su origen en necesidades del organismo. Cuando el equilibrio homeostático del organismo desaparece con la manifestación de hambre, sed, dolor u otras necesidades biológicas se produce la aparición de esta motivación primaria, que es innata y facilitan la supervivencia del individuo, por lo que no se necesita aprender ni experimentar con anterioridad. (Logan, 1981)

En cuanto a la motivación cognitiva se centra en los pensamientos para determinar las causas que llevan a realizar una acción. Es decir, la motivación son los procesos cognitivos internos del sujeto, haciendo que sea un individuo racional (Garrido-Gutiérrez, 1995)

Y, por último, la motivación social o secundaria es aprendida o adquirida a lo largo de la vida con el contacto con los demás, por lo que está relacionada con el contexto social del individuo (González-Fernández, 2005). Este tipo de motivación está muy presente en la escuela, ya que en ella se establecen relaciones entre iguales, con los profesores, familias, etc. Siendo estos, factores primordiales de la motivación.

2.2. Motivación intrínseca y extrínseca

Sin embargo, para diversos autores los diferentes tipos de motivación se resumen en dos. Por un lado, la motivación intrínseca y por otro, la extrínseca.

Así, la motivación intrínseca hace referencia a aquella motivación que nace del interior de la persona para satisfacer su deseo de autorregulación y crecimiento personal.

Al contrario que la extrínseca, la cual está motivada por la consecución de una recompensa externa (Aguado, 2005). Es decir, la diferencia principal, es que la primera se considera como una motivación de medios y la segunda como motivación de fines.

Para Ramo (2003), dentro de la motivación extrínseca se puede distinguir entre las motivaciones familiares, las escolares y las sociales. De igual modo, dentro de la intrínseca se distinguen tres tipos de motivación, estando la que corresponde al interés profesional, al interés personal y al interés escolar, estos se encuentran íntimamente relacionados con los alumnos con altos rendimientos académicos.

Existen tres motivadores intrínsecos principales. En primer lugar, el motivo de desafío, corresponde a aquella motivación que se genera por el hecho de realizar una tarea que sea desafiante, es decir, que suponga un reto conseguirlo por la elevada complejidad, y que conlleve un aumento de la autoestima tras su consecución. El segundo motivador es la curiosidad del individuo, el querer aumentar su conocimiento. Se produce cuando hay un conflicto entre conceptos que pone en duda lo ya adquirido anteriormente, por lo que le motiva la resolución de este conflicto. Y, por último, se encuentra el control de su propio aprendizaje. (Abascal-Fernández, 1993)

Por lo tanto, de todo esto se puede extraer que la motivación intrínseca es más favorecedora para el aprendizaje ya que nace del propio interés personal y de la voluntad del alumno, por lo que se necesita que la motivación extrínseca también sea capaz de mover a la intrínseca para que así la enseñanza sea más efectiva. Como demostraron Lepper, Greene y Nisbett (1978), la motivación extrínseca puede generar bajo rendimiento en la consecución de objetivos ya que se puede dar el “efecto de sobrejustificación”. Se produce cuando el alumno comienza una tarea motivada de forma intrínseca y se le da una motivación externa. Esto provoca la disminución de la motivación intrínseca inicial convirtiéndose en motivación extrínseca, generando el desinterés por la actividad si no se obtiene recompensa.

3. Perspectivas teóricas sobre la motivación

Basándonos en Santrock (2002) se puede hablar de tres perspectivas teóricas sobre la motivación: la perspectiva conductual, que entiende que son las recompensas o los castigos los que determinan la motivación; la perspectiva humanista, es aquella que

enfatisa la motivación intrínseca, y la perspectiva cognitiva para la que son los propios pensamientos del individuo los que guían la motivación.

3.1. Perspectiva conductual

Las teorías conductuales explican la motivación en función de los estímulos y reforzamientos externos. Es decir, se motiva al individuo mediante recompensas o castigos.

Los refuerzos se proporcionan cuando se quiere fomentar alguna conducta, estos pueden ser positivos, es decir, dar algo que el individuo desea; o, por el contrario, negativos, que son aquellos en los que se eliminan los estímulos aversivos. Estos últimos deben ir combinados con refuerzos positivos para que sean eficaces.

Por el contrario, para aquellas conductas que se quieran erradicar, se lleva a cabo el método de extinción en el que se eliminan los reforzadores, lo que implica que el individuo vaya perdiendo el interés en realizar esa conducta por la falta de motivación externa. También se puede hacer mediante los castigos para que su desaparición sea más temprana.

Todos estos refuerzos o castigos deben aplicarse inmediatamente después de la conducta realizada, de este modo el individuo vinculará la conducta realizada con el refuerzo y estará motivado a realizarla de nuevo ante situaciones parecidas o se conseguirá eliminar la conducta no deseada.

Esta perspectiva ha sido muy criticada por qué considera al humano como una “tabula rasa” sin tener en cuenta el pensamiento crítico o los sentimientos. Por lo que, en los últimos años, se usa más las otras dos perspectivas.

3.2. Perspectiva humanista

Las teorías de la perspectiva humanista consideran que la motivación es algo innato del ser humano como consecuencia de la necesidad de autorrealización y de la necesidad de explorar su potencial. Por lo que ponen énfasis en los recursos internos, la autoestima y la capacidad de elección.

3.2.1. Jerarquía de las necesidades de Maslow

Maslow crea su teoría basándose en la jerarquización de las necesidades humanas. En ella, ordena las necesidades en cinco categorías. Las cuatro primeras categorías son las denominadas *necesidades de déficit*, que son las necesidades prioritarias del ser humano. La última categoría es la denominada *necesidades de autorrealización* a la que se accede cuando están satisfechas las primeras necesidades, ya que cuando una necesidad está cubierta deja de generar motivación y se crean nuevas necesidades más elevadas.

Los cinco niveles de la pirámide, ordenados por orden de importancia, son:

- Necesidades fisiológicas: Se encuentran en la base de la pirámide y son las más fuertes. Son las necesidades básicas del ser humano, es decir son los mínimos vitales que garantizan la supervivencia de la especie. Son de carácter biológico. Entre ellas está el hambre, el descanso o la reproducción.
- Necesidades de seguridad: son aquellas necesidades que otorgan tranquilidad, se busca una situación de estabilidad y orden en la que el individuo se sienta seguro y protegido. Se tiende a organizar y estructurar nuestro entorno para asegurar la supervivencia. Entre ellas se encuentran la seguridad física, de trabajo, de vivienda y de recursos.
- Necesidades sociales: Son las necesidades de amor y pertenencia a un grupo social. Hace referencia al ser humano como ser social que tiene la necesidad de relacionarse con los demás y ser aceptados. Es la necesidad de afecto familiar, de amigos o pareja.
- Necesidades de estima: relacionada con la autoestima alta, la valoración positiva de uno mismo, el prestigio y la estima de otros. Es de carácter afectivo, íntimo, y personal.
Se pueden distinguir entre dos clases, la primera es la que hace referencia al respeto hacia uno mismo y el amor propio. Mientras que la segunda hace referencia a los demás, a la fama, la reputación, la gloria. Esta segunda se alcanza antes, ya que la primera se forma por la influencia de la sociedad.
- Necesidades de autorrealización: esta necesidad se alcanza cuando están cubiertas las anteriores y se crea la necesidad de crecer y desarrollar su propio potencial. Relacionado con el éxito personal. Está vinculado a la autoestima. Y entre ellas se encuentran la autonomía, la independencia y el autocontrol.

Maslow investigó dos necesidades adicionales, que se creaban cuando las cinco anteriores estaban cubiertas, la primera era la necesidad de conocer y comprender el mundo y la segunda la necesidad de satisfacción estética.

Por lo tanto, se puede decir que para Maslow la motivación es aquello que hace a los seres humanos moverse con fin de alcanzar unos objetivos concretos buscando la satisfacción de las necesidades innatas de todo ser humano.

3.2.2. ERG de Alderfer

Alderfer se basa en la teoría de las necesidades de Maslow para desarrollar su teoría. Pero, la diferencia principal es que este autor agrupa las necesidades en solo tres categorías:

- **Existencia:** Son las necesidades básicas para el ser humano, las consideradas por Maslow como necesidades fisiológicas y de seguridad. Se satisfacen mediante el alimento, el agua, el aire, etc.
- **Relación:** Es la necesidad de interacción del ser humano, de mantener relaciones interpersonales. Son la necesidad social y los componentes extrínsecos de la estima para Maslow. Se satisface con el apoyo social, el reconocimiento y el sentido de pertenencia a un grupo.
- **Crecimiento:** Se corresponde al deseo interno del desarrollo personal. Se corresponden a los componentes intrínsecos de la estima y a la necesidad de autorrealización de Maslow. Se satisface cuando se alcanzan los objetivos importantes para el proyecto personal.

Alderfer, a pesar de basarse en la teoría de la pirámide de necesidades de Maslow, la cuestiona por considerarla excesivamente rígida. Para este autor, hay dos movimientos, el denominado *satisfacción progresiva*, se produce de manera ascendente, es decir, cuando se satisfacen las necesidades inferiores, se pasan a las superiores; y la *frustración regresiva* que se produce de manera descendente, cuando el individuo no consigue satisfacer ciertas necesidades superiores y retrocede a un nivel inferior, en el que ha aparecido una necesidad nueva que tiene que cubrir.

Otra diferencia importante es el hecho de que Adelfer considera que se pueden operar varias necesidades al mismo tiempo y que el orden de importancia de estas

necesidades pueden ser distintas en cada persona dependiendo de antecedentes culturales o familiares.

3.2.3. Teoría de las necesidades de McClelland

Esta teoría destaca que el ser humano realmente tiene tres necesidades, la de logro, de poder y de afiliación. Estas son aprendidas de manera inconscientes mediante la relación con el medio y son moldeadas a lo largo de la vida.

Estas necesidades condicionan nuestra forma de actuar dependiendo de la posición que tenga cada una de ellas en nuestra escala de valores.

- Necesidad de logro: hace referencia a la necesidad del individuo de obtener el éxito ante retos de dificultad media, evitando los alcanzables fácilmente y los excesivamente difíciles. Aquellas personas que tienen esta necesidad asumen responsabilidades, calculan los riesgos y necesitan de una retroalimentación de sus procesos.
- Necesidad de poder: Es la necesidad de influir y controlar, de obtener estatus y prestigio. Para McClelland, esta necesidad tiene dos perspectivas. La positiva, que es aquella en la que el individuo pretende ser influyente e inspirados para los demás y por el contrario, aquella en la que se encuentra el componente dominante y lo que pretende es conseguir una relación de dominio-sumisión, siendo esta la perspectiva negativa.
- Necesidad de afiliación: Es el comportamiento sociable. La necesidad de la interacción social, de ser aceptados y de tener relaciones personales de calidad. Esta necesidad es muy importante en la adolescencia y tiene una gran influencia en la necesidad de logro.

3.3. Perspectiva cognitiva

Las teorías cognitivas le dan mayor importancia a la motivación intrínseca del ser humano, es decir piensan que el individuo también tiene unas necesidades psicológicas que cubrir.

La motivación está guiada por metas, representaciones internas, creencias y expectativas, y la consecución de esto tiene como objetivo final la satisfacción personal.

El conjunto de teorías de esta perspectiva opina que los individuos varían sus comportamientos dependiendo de los diferentes procesos perceptivos o intelectuales que se realizan ante diferentes estímulos y, la respuesta que se da se hace de forma voluntaria e intencionada.

También se defiende desde esta perspectiva, que es el propio pensamiento del ser humano el que influye en lo que sucederá después. Según Santrock (2002), es el pensamiento el que guía a la motivación.

3.3.1. Teoría de las expectativas de Vroom

La teoría de las expectativas desarrollada por Vroom en 1964 defiende que el individuo está motivado para conseguir un objetivo o una meta cuando el individuo, tras el esfuerzo que realiza para poder alcanzar el desempeño que necesita esa meta para ser lograda, recibe una recompensa por la cual siente que ese esfuerzo realizado anteriormente ha merecido la pena.

Por lo tanto, esta teoría está compuesta por tres elementos:

- Expectativas: Es la relación entre el esfuerzo y el desempeño. Es el convencimiento de que la realización de un determinado esfuerzo estará seguida del desempeño que necesita.
- Instrumentalidad: Es la relación entre el desempeño y la recompensa. Hace referencia a que el nivel de rendimiento o desempeño alcanzado le llevara a la consecución de una determinada recompensa.
- Valencia: Es la relación entre la recompensa y las metas personales. Es decir, es el valor personal que el individuo da a la recompensa obtenida.

Por lo tanto, de lo anterior se puede extraer que el individuo está motivado en función del convencimiento de que sus acciones conseguirán un fin y, de lo llamativo que sea ese fin para él. Es decir, la motivación estará determinada por el valor asignado al resultado de sus esfuerzos, ya que, si el individuo considera que no llevará a nada, no estará motivado a realizar los esfuerzos necesarios.

3.3.2. Teoría de la atribución de Weiner

Está basada en la teoría de atribuciones de Heider (1958), el cual uso el término de atribución para definir las explicaciones que dan los individuos a las diferentes conductas.

La teoría de atribución de Weiner defiende que los individuos explican sus éxitos o fracasos mediante atribuciones a distintas causas, teniendo como consecuencia alteraciones en su conducta.

Las causas a las que se les atribuyen son: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Estas se pueden dividir en tres dimensiones teniendo en cuenta la localización de la atribución (locus de causalidad), la estabilidad y la controlabilidad:

DIMENSIONES	ATRIBUCIONES	CONSECUENCIAS
Locus de causalidad	Internas: esfuerzo y capacidad	Éxito: confianza, orgullo y autoestima Fracaso: culpa y vergüenza
	Externas: dificultad y suerte	Éxito: gratitud Fracaso: irritación
Estabilidad	Estables: capacidad y dificultad	Expectativas de que ocurra lo mismo en situaciones posteriores similares
	Inestables: esfuerzo	Expectativas de cambios para situaciones posteriores similares
Controlabilidad	Controlables: esfuerzo	Éxito: expectativas de que ocurra lo mismo en situaciones posteriores similares Fracaso: culpabilidad y expectativas de cambios
	Incontrolables: capacidad, dificultad y suerte	Éxito: afortunado y con expectativas inciertas para las situaciones posteriores similares Fracaso: deprimido, incompetente y con expectativas de que ocurra lo mismo en situaciones posteriores semejantes

Como se puede ver, la localización tiene una influencia en las respuestas emocionales del individuo, mientras que la estabilidad influye en las expectativas, y a través de ellas en la esperanza hacia el futuro. Por otro lado, la controlabilidad influye en las emociones del sujeto. Además, estas emociones unidas a las expectativas, contribuyen al nivel de esfuerzo que alcanza el individuo para conseguir un objetivo.

La situación más óptima, en la que el sujeto se encuentra más motivado, es en aquella en la que las atribuciones al éxito son a causas internas, estables y controlables. Y, al contrario, la peor situación se da cuando las atribuciones del éxito son externas, variables e incontrolables. Hecho que, según estudios de Alonso-Tapia (1992) comienza a darse a partir de los 11-12 años, por lo tanto, habría que mejorar la motivación del alumnado, para Weiner se debe hacer mediante estrategias en las que aprendan a atribuir tanto el fracaso como el éxito al esfuerzo.

3.3.3. Teoría de la motivación de logro de Atkinson

La motivación de logro hace referencia a conductas que tienden a esforzarse para conseguir el éxito ante retos con un nivel concreto de excelencia. Se puede decir, que es una motivación intrínseca, en la que la recompensa es el propio logro en sí.

Para Atkinson, existen tres determinantes que orientan la conducta, entre las que se encuentran el motivo de logro, las expectativas de éxito y el incentivo de conseguir el éxito. Pudiéndose dar dos tendencias distintas en cada una de ellas, por un lado, la de conseguir el éxito y por otro la de evitar el fracaso.

La motivación de logro es estable, instintiva y está definida por las experiencias tempranas de socialización. Se encuentra entre las dos tendencias, por un lado, la de conseguir el éxito por la necesidad de logro del individuo y, por otro, la de evitar el fracaso, por la necesidad del individuo de eludir las situaciones emocionales negativas.

En cuanto a las expectativas de éxito, hace referencia al anticipo del sujeto sobre la probabilidad de alcanzar el éxito (expectativas de éxito), o por el contrario, la probabilidad del fracaso (expectativas de fracaso).

Por último, el incentivo hace referencia al valor que se le da al desafío de conseguir la meta. Y se encuentra determinado por la probabilidad de éxito.

En toda persona, se dan las dos tendencias, aunque difieren según el riesgo. Aquellas personas que tienen una alta tendencia a conseguir el logro, tienden a enfrentarse a tareas o riesgos de dificultad moderada. Al contrario que aquellas en las que predomina la tendencia a evitar el fracaso, ya que estas suelen asumir riesgos extremos, con, bien retos excesivamente sencillos o de dificultad elevada, estos últimos no suelen realizarlos para así asegurarse que no habrá fracaso.

3.3.4. Modelo de fijación de metas y objetivos de Locke

Esta teoría intenta explicar cómo influyen los objetivos o metas planteados en el rendimiento, ya que son estos objetivos los que van a definir el nivel de esfuerzo que se va a emplear para alcanzarlos.

La idea de poder lograr la meta establecida es la fuente de motivación, por lo que la satisfacción estará determinada por la consecución de ésta en relación al rendimiento que se ha llevado a cabo.

El objetivo o la meta es lo que guía los actos del individuo y modela el rendimiento, por ello, es importante que la meta sea lo más concreta, específica y clara posible. Además, debe suponer un reto, aunque siempre debe ser alcanzable por el individuo ya que si no desembocaría en la motivación del mismo. Por último, es importante para el individuo y para que la motivación hacia el cumplimiento del objetivo siga patente la retroalimentación, el feedback, para que así el individuo sienta que el trabajo realizado está siendo reconocido.

4. Motivación en el aula

La adquisición del aprendizaje dentro del contexto escolar está muy condicionada por la motivación que tenga el alumno hacia este. Por ello, es necesario que los profesores conozcan los tipos de metas que se proponen los alumnos, así como aquellos determinantes que las condicionan. El conocimiento de esto facilitará la adaptación de las distintas estrategias que se lleven a cabo dentro del aula con el fin de aumentar y mejorar la motivación para así conseguir que el aprendizaje adquirido sea significativo para el alumnado.

4.1. Metas de los alumnos

La motivación de los alumnos está marcada por la consecución de una meta establecida con anterioridad basándose en la búsqueda de satisfacción de necesidades. Por lo que, se puede definir el concepto de *meta* como las consecuencias que van a venir después de la realización de una actividad. Esta debe ser atractiva y relevante para que tenga una alta motivación.

Según Dweck y Elliot (1983) se pueden distinguir entre dos tipos de metas. Por un lado, las metas de aprendizaje y por otro las metas de ejecución. La diferencia entre los alumnos que tienen cada una de estas metas es la visión que tienen sobre inteligencia, ya que mientras que para los primeros son las habilidades y el conocimiento, que puede ir aumentando mediante esfuerzo suponiendo un cambio positivo para sus competencias de aprendizaje. Para el segundo, la inteligencia es estática y está definida por los resultados, además la realización de un esfuerzo denota una baja inteligencia.

Por ello, se presentan diferencias en las actitudes ante cualquier tarea.

	Metas de aprendizaje	Metas de ejecución
Pregunta de inicio	<i>¿Cómo puedo hacerlo?</i>	<i>¿Puedo hacerlo?</i>
Foco de atención	En el proceso	En los resultados
Interpretación de errores	Es natural, sirven para aprender	Es un fracaso
Incertidumbre de resultados	Es un reto	Es una amenaza
Tarea que prefieren	Las que sirven para aprender	Las que pueden lucirse
Información que buscan	Que sea precisa, para mejorar la habilidad	Que sea de carácter halagador
Pautas de aprendizaje	Personal, flexible y a largo plazo	Estricto e inmediato
Origen de expectativas	Esfuerzo	Habilidad
Imagen del profesor	Sirve de orientación y ayuda	Es un juez
Valor de la meta	Intrínseco -incremento del conocimiento-	Extrínseco -reconocimiento de los demás-

Para los autores, dentro del aula, hay que motivar a los alumnos hacia las metas de aprendizaje con los mensajes que se dan antes, durante y después de la realización de distintas tareas ya que tanto el aprendizaje como el rendimiento que se consigue es mayor y menos costoso que en aquellos que plantean sus metas focalizadas tan solo en los resultados.

Basándonos en Alonso Tapia (1997), habría siete tipos de metas diferentes que están presente en los alumnos, pero varía la intensidad de las mismas y por ello varía la forma de afrontar las tareas en cada uno de los alumnos:

1. *Deseo de dominio y experiencia de competencia*: la meta que persiguen estos alumnos es aprender, adquirir nuevas competencias o sentirse capaces de realizar diferentes habilidades. Su actividad mental está orientada hacia la comprensión, el aprendizaje o la experimentación potenciando así sus propias capacidades. Estos alumnos tienen una motivación intrínseca, que es la más positiva para el aprendizaje por el hecho de

que están motivados por el mero placer de aumentar su conocimiento y mejorar sus habilidades. Por ello, son los profesores los que deben adaptar su actividad docente para que los alumnos perciban que lo que está en juego es su aprendizaje y de esta forma los motive.

2. *Deseo de aprender algo útil*: La meta que persiguen es la búsqueda de sentido de los conocimientos y habilidades que se le está enseñando en el centro escolar. Muestran una preocupación por la funcionalidad intrínseca de lo que se aprende, por lo que para estos alumnos es desmotivante no saber la relevancia que va a tener para su propia vida aquello que se les propone. Para ellos, está mejor considerado ser competente en algo útil, que en algo que no sabe su utilidad. Por ello es aconsejable que los profesores expliquen para que sirven los conocimientos desarrollados en clase.
3. *Deseo de conseguir recompensas*: La meta que pretenden conseguir no se centra en el aprendizaje en sí, si no en lo que se puede obtener de ese aprendizaje, es decir recibir un incentivo por su tarea. El hecho de utilizar estas recompensas durante el aprendizaje puede ser, según el autor, beneficioso en los casos en los que los alumnos no muestran un interés muy elevado por la tarea, también en aquellas tareas que son atractivas a largo plazo o necesita de una mayor destreza para disfrutarla. Igualmente es bueno cuando se alaba el trabajo del alumno de forma objetiva, teniendo así un valor informativo. Por el contrario, es perjudicial en aquellos casos en los que se elogia sin más ya que se ve como un método de control, también es perjudicial las recompensas tangibles esperadas, ya que se centra en la recompensa y no en el aprendizaje y provocará que tan solo trabaje para conseguir un premio. Por lo tanto, hay que poner en práctica el primer tipo de recompensas porque desarrollan la motivación intrínseca.
4. *Necesidad de la seguridad que da el aprobado*: la meta que se quiere conseguir es superar la asignatura, por lo tanto, es un objetivo externo al aprendizaje, ya que están motivados por el aprobado y no por el aprendizaje. Esta meta tiene efectos visibles con la realización de trabajos, exámenes aprobados, etc. pero no implica la asimilación significativa de conceptos y habilidades de aprendizaje, ya que se centra la atención en el resultado y no en el proceso de aprendizaje. Esta meta se establece porque los alumnos tienen muy presente que van a ser evaluados, por ello habría que plantearse los métodos de evaluaciones y desarrollar aquellos en los que haya una motivación real hacia el aprendizaje.

5. *Necesidad de preservar la autoestima*: La meta que se persigue es mantener la confianza en sí mismo y aparentar ser tan competente como los demás. Esto puede tener efectos negativos, ya que afectan a la participación en clase por el miedo al ridículo, provocando que no se pregunte cuando tiene dudas o que no haga actividades en la pizarra, también influye en la forma de estudiar, ya que está focalizado hacia el examen. Por ello, obstaculiza el aprendizaje y la adquisición de competencias que hacen que la autovaloración sea más positiva. Por otro lado, también puede tener efectos positivos, ya que influyen en las expectativas hacia el futuro, para poder mejorar la imagen dada provocando mejoras en el aprendizaje.
6. *Necesidad de autonomía y control personal*: la meta perseguida es la realización de las actividades porque se quiere hacer, sin sentir la obligación de hacerlo, aunque ella requiera de un gran esfuerzo. Esto supone, que la mayoría de tareas del contexto escolar sean rechazadas, ya que son impuestas. A esto hay que añadir el incremento del rechazo por no saber la funcionalidad de su realización. Aunque al darse cuenta de que los conocimientos que se imparten desde el centro escolar le dan un mayor número de oportunidades para su autonomía futura provoca que aumente la motivación. Por ello, los profesores deben plantear el aprendizaje dentro del aula como una acción liberadora y potenciadora de la autonomía.
7. *Necesidad de aceptación incondicional*: En este caso, esta meta es una necesidad básica que se necesita para la consecución de otros factores. Esta se puede alcanzar de otras formas que no sean mediante el trabajo escolar. La necesidad de sentirse aceptados por las personas referentes para los alumnos, como padre, profesores o compañeros hace que su comportamiento esté motivado y orientado a su aprobación. Por ello es preferible que tanto padres como profesores valoren el progreso académico y personal para que así mejore el aprendizaje. Y, por último, tener en cuenta las pautas que se usan para transmitir la aceptación incondicional hacia los alumnos

Como se ha dicho anteriormente, los alumnos presentan los distintos tipos de meta, pero con diferentes intensidades y frecuencias, además estas pueden variar con los años y con los cambios de contexto. Mientras que los más pequeños se centran en la realización de la tarea y la aceptación de los demás, los más mayores en la relevancia de los contenidos y la autonomía personal, pasando por una etapa en la que se centran en mantener la autoestima y la propia imagen.

4.2. Determinantes de los procesos motivacionales

Los determinantes de los procesos motivacionales es lo que hace que las personas persigan una meta u otra, con diferentes intensidades y afrontándolas de maneras distintas. Para Alonso Tapia (1997) habría cuatro determinantes de los procesos motivacionales entre los que están las características estables, la creencia de poder modificar o no las habilidades, destrezas y capacidades, el conocimiento de formas de pensar y trabajar y, por último, las ayudas que recibe el sujeto.

Centrándonos primeramente en características estables como la inteligencia o el esfuerzo se puede destacar que es un determinante de la motivación hacia el aprendizaje porque aquellos alumnos que sean más capaces o, siendo menos capaces sean más trabajadores, mostrarán más intereses por las tareas escolares que aquellos a los que por no comprender las cosas o por vagancia acumulan varios fracasos, llegando al punto de perder toda motivación. Tras esto se puede decir que este determinante tiene una visión muy negativa sobre la motivación, ya que se deduce de él que esta será tan estable como es la inteligencia o el esfuerzo del alumno, por lo que los profesores no podrán hacer nada para que varíe.

El segundo determinante hace referencia a la creencia en la posibilidad de modificar o no las habilidades, destrezas y capacidades personales desencadenando diferencias en la motivación entre aquellos alumnos que piensan que si se pueden cambiar y aquellos que piensan que son estables, ya que estos segundos consideran que no es necesario el esfuerzo para mejorar ya que “se vale” o “no se vale”, por lo que la preocupación principal es la valía, desembocando en que la única meta perseguida por estos alumnos sea la necesidad de preservar la autoestima. Mientras que la motivación y el aprendizaje de los primeros es muy elevada, ya que lo que pretenden es mejorar esas habilidades a través del esfuerzo. Estas creencias son adquiridas, por lo que los profesores deben mostrar a través de los mensajes, gestos y las formas de actuar dentro del aula ante diferentes situaciones de éxito o fracaso, que estas habilidades si se pueden mejorar con esfuerzo.

Otro determinante es el conocimiento de formas eficaces de pensar y de afrontar el trabajo haciendo referencia a la necesidad de poseer distintas estrategias para abordar las tareas presentadas, ya que la motivación disminuye cuando el alumno se enfrenta a un fracaso en un trabajo y no encuentra otras estrategias para conseguir el éxito. Por ello, los

profesores deben fomentar el pensamiento crítico, la búsqueda de ayuda y mostrar que es más importante el proceso más el resultado.

Por último, la cantidad y el tipo de ayuda que recibe el alumno es un determinante muy importante de la motivación porque condicionan los tres anteriores. Ya que dependiendo del tipo de ayuda que reciba variará el modo de afrontar las tareas y aprenderá a pensar, si no es así, el alumno encadenará varios fracasos produciendo el pensamiento de que la capacidad es estable y que no puede mejorar. Por ello es aconsejable que las ayudas que dan los profesores sean centrada en la enseñanza de los procedimientos, es decir, enseñar cómo hacerlo y no tanto en la consecución de un resultado sin dar importancia al aprendizaje, de este modo se conseguirá que el alumno desarrolle modos de pensar, esté más motivado hacia la escuela y por lo tanto tenga un mayor aprendizaje.

4.3. Estrategias para motivar en el aula

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje la intervención por parte de los profesores dentro del aula es la tarea más compleja para llevar a cabo y conseguir el mayor grado de aprendizaje por parte de los alumnos.

Como se ha podido ver uno de los factores más importantes para que el aprendizaje sea significativo en los alumnos es la motivación con la enfrentan ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Para conseguir esta motivación se necesita que los profesores cambien su forma de actuación dentro del aula. Esta actuación está determinada por distintos factores, entre los que están: aquello que el profesor sabe de la materia, cómo enseñarla y como son sus alumnos, las expectativas puestas en ellos, las metas personales del docente que están en juego por la consecución de los logros de los alumnos y por la consideración de que los esfuerzos realizados por su parte merecen la pena para alcanzar los objetivos planteados en un inicio.

Es decir, la actuación del profesor influye en la motivación del alumno mediante la forma de presentar las tareas, la atención hacia los alumnos, el lenguaje verbal y no verbal que utiliza antes, durante y después de la tarea, las expectativas puestas en ellos y el ambiente en el que se desarrollen.

Según López (2004), hay tres campos de actuación para conseguir aumentar la motivación. El primero de ellos es la *relación educativa* entre el profesor y los alumnos, en la cual, por parte del profesor, debe reconocer los éxitos, ya que esto es visto como una recompensa de los esfuerzos por parte del alumno y mantener siempre las expectativas de éxito. También es aconsejable explicar las diferentes causas de los éxitos o fracasos de los alumnos, ya que conseguirá de este modo mejorar la motivación intrínseca. Y, por último, debe crear un ambiente de respeto mutuo y cálido, donde tanto alumnos como profesor se sientan cómodos.

El segundo campo hace referencia a la gestión de las rutinas de clase, es decir al modelo de actuación que se sigue dentro del aula. Dentro de este campo se puede aumentar la motivación cambiando el modo de hacer las cosas, cuanto más democrático y flexible es la forma de dar las clases mayor motivación intrínseca de los alumnos. Otra estrategia positiva es la de fomentar el trabajo cooperativo para así aumentar el interés y el esfuerzo por aprender y facilitar el rendimiento académico. También es aconsejable aumentar la autonomía de los alumnos mediante acuerdos en las tareas a realizar, el modo de hacerlo, el grupo, el lugar o el tiempo, hará que esté más motivado porque considera que la elección ha sido suya y aumentará así el esfuerzo que realice. Y, por último, como hemos dicho antes el alumno tiene la necesidad de que se le reconozca el trabajo realizado, por ello es necesario llevar a cabo un registro visible y tenido en cuenta de los resultados que se van obteniendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el tercer campo se centra en la tipología de las tareas formativas, que van desde las explicaciones del profesor a actividades o deberes, pasando por el modo de recabar información, analizar un texto o preparar una exposición. Estas tareas deben ser de una dificultad equilibrada, que suponga un reto para el alumno, pero que no sea inalcanzable. Tienen que adaptarse a los niveles de cada alumno y a los contenidos que se quieran transmitir, ya que así se fomentará la capacidad de respuesta y progreso en el aprendizaje. Todas las tareas que se presenten deben ser estimulantes, creativas y variadas para que consigan motivar a los alumnos. Y tienen que estar relacionadas con los contenidos que ya poseen y tener una lógica interna con los mismos, además de que presenten un interés manifiesto para el alumno, de este modo se conseguirá un aprendizaje más significativo y como consecuencia motivará más al alumno.

Hay que tener en cuenta que todas las estrategias que se lleven a cabo deben estar orientadas al proceso y no al resultado, ya que, de este modo, como se ha visto

anteriormente, se fomentará la motivación intrínseca. Para que sea así, se pueden llevar a cabo las estrategias clarificando los objetivos que se pretenden cumplir, mostrando como pensar y ayudando a buscar la superación de los errores.

Capítulo 2: Clima social del aula

5. Qué es clima social.

El concepto de clima ha sido abordado por diferentes autores y hay una gran confusión terminológica, es decir no hay una clara delimitación del concepto como tal, por lo que dificulta la clarificación de su significado. Suele confundirse con sinónimos como atmósfera, contexto, ambiente, satisfacción o cultura. Según Martin Bris (2000) “el concepto de clima es tan amplio que a veces se miden variables que poco tienen que ver unos estudios a otros” (p. 105).

El concepto de “*clima social escolar*” está precedido por el de “*clima organizacional*” relacionado con el ámbito laboral, el cual surge para explicar y comprender, desde la psicología, los comportamientos de los individuos dentro de las organizaciones.

Weinert (1981) plantea una clasificación para definir este concepto diferenciando tres perspectivas, teniendo en cuenta tres enfoques diferentes: en primer lugar, el objetivo, siendo un clima que se puede medir debido a sus características objetivas, fácil de identificar y diferenciar del resto de climas; el subjetivo-colectivo, es decir es el clima formado por la percepción de toda la institución en su conjunto, compartiendo la misma visión entre todos los miembros; y, por último, el subjetivo-individual, siendo el resultado de la imagen que se forma cada individuo de la institución, reduciéndose a un constructo individual.

Pero la mayoría de los estudios realizados (Asensio Muñoz, 1992; Conley y Muncey, 1999; Emmons, Comer y Haynes, 1996; González Galán, 2004; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991; Sabo, 1995; y Trianes et al., 2006), definen el concepto de clima como algo subjetivo e individual, es decir, como la percepción de cada individuo involucrado en un determinado contexto.

Así bien, se puede decir que el concepto de clima social hace referencia a las sensaciones que le generan a las personas los diferentes aspectos del ambiente donde se desarrolla su actividad. Es decir, es la percepción a partir de las experiencias vividas y las emociones que le generan, íntimamente relacionado con la motivación y el bienestar. Los climas sociales pueden generar diferentes tipos de comportamientos ya que pueden fomentar o impedir conductas, desarrollar una imagen positiva o negativa de sí mismos, promover vínculos entre individuos, fomentar la disposición por formar parte de

contextos más amplios y ayudar al desarrollo personal y creativo (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

5.1. Clima social de centro

Hay que tener en cuenta que el contexto escolar, después de la familia, es el sistema social más importante para los niños (Aron, Milicic y Armijo, 2012), por ello el clima social que se desarrolle será tan importante para su futuro. Siendo este clima escolar el resultado de las actuaciones que se llevan a cabo y las percepciones de los integrantes, de este modo, es como puede entenderse y desarrollarse la comunidad educativa (Romero y Caballero, 2008).

Según Cere (1993) el clima social escolar se define como *“el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.”* (p.33). Sin embargo, sería más preciso añadir a esta definición la importancia de los individuos que forman la institución, ya que son los que aportan las características psicosociales y serán sus propias percepciones las que realmente definan al clima, basándose en las experiencias vividas a través de las distintas interacciones (Aron y Micilic, 1999).

De igual forma, para Cornejo y Redondo (2001) el clima social escolar hace referencia a *“la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”* (p. 6).

Hay que tener en cuenta que los efectos del clima social escolar son percibidos por todos los agentes, teniendo como consecuencia que haya aspectos comunes en la percepción de todos los miembros de la comunidad educativa, pero, por otro lado, habrá cuestiones que se perciban de manera distinta entre sus miembros, ya que se construyen a partir de las experiencias interpersonales del propio individuo (Cornejo y Redondo, 2001)

Por ello, se puede decir que el clima social del centro es el ambiente que se forma a partir de las relaciones que se dan dentro de la institución, junto a los procesos educativos y la representación que se hace de todo esto. Se pueden diferenciar, según Gonder (1994), cuatro dimensiones:

- La académica, relacionada con normas, organización y prácticas escolares
- La social, haciendo referencia a la interacción y comunicación entre los individuos de la institución escolar
- La física, basada en el mantenimiento y el acceso a los materiales y a las instalaciones
- La afectiva, vinculada a actitudes y sentimientos entre estudiantes y profesores

Por otra parte, Bersntein (citado en Villa y Villar, 1992) propone un grupo de variables asociadas que forman los diferentes *contextos del clima*, cómo método para el estudio del clima de centro y de aula. Se diferencian cuatro contextos:

- Contexto interpersonal, relacionado con la idea que se tiene sobre la relación entre los alumnos y sus profesores, y la impresión de si se preocupan o no por sus problemas.
- Contexto regulativo, referido a la imagen que se tiene de las normas, reglas y relaciones de autoridad de la institución.
- Contexto instruccional, apreciación por parte de los alumnos del interés mostrado por los profesores en sus avances académicos.
- Contexto imaginativo y creativo, referido a la capacidad que tiene el ambiente para ser estimulador de creaciones o experimentaciones.

También Moos (1979), consideró que el clima se componía por cuatro factores siendo estos, el escenario físico, los factores organizativos, la clase como grupo social y las interacciones en el aula, influenciada esta última por los tres componentes anteriores.

Para finalizar, se pueden diferenciar los distintos factores que influyen de forma general en cualquier clima social escolar siendo estos, las interacciones socio-comunicativas, las relaciones y las percepciones de los implicados, la organización de las tareas, la relación entre los medios y los fines, haciendo referencia esto a la coherencia de las ideas del centro, la forma de liderazgo, las normas y la toma de decisiones, las propuestas administrativas y la interdependencia entre la escuela y el medio social, cultural y laboral (Anderson, 1982; Medina, 1997 y Romero y Caballero, 2008).

5.2. Clima social de aula

Dentro de la institución escolar existen diferentes microclimas, pudiéndose ser estos protectores u obstaculizadores del desarrollo del centro. De este modo, en centros en los que existen un clima social negativo, pueden encontrarse microclimas positivos y aquellas personas que formen parte de él, se verán protegidas de las consecuencias de clima general. Puede haber diferentes tipos, desde un grupo de amigos hasta un curso completo. En este caso, nos vamos a centrar en un microclima a nivel de aula, es decir, en que consiste el clima social de aula. (Aron y Milicic, 2000)

Para Pérez, Ramos y López (2010) se define como “*la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma*”. Se forma mediante la concreción de normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales que surgen a partir de las relaciones entre profesores y alumnos, que forman un modelo de pautas socioafectivas, además de las percepciones que los alumnos tengan de su pertenencia al grupo y de la relación con el profesor y el resto de alumnos (Manota y Melendro, 2016). Esta percepción puede coincidir con la del profesor, pero se encuentra en un proceso de intercambio de interpretaciones siendo algo fundamental del proceso de enseñanza (Claro, 2013; García Amilburu, 2002).

Por su parte, Martínez (1996) le da importancia a las relaciones sociales y afectivas que se dan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que considera que el clima se forma con la unión de estos procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre los distintos elementos de la propia aula. Por lo que este autor define el concepto de clima social de aula como:

una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (p.118)

Por lo tanto, se extrae que el clima social del aula hace referencia a todas las relaciones que se crean a través de las distintas interacciones de los factores que componen el proceso de aprendizaje. Siendo determinantes de dicho clima el contexto

del centro y del aula, las características físicas, la organización, y las características tanto del profesor como del alumnado (Moos, 1979)

Se tiene que tener en cuenta que no hay dos aulas que tengan el mismo clima social, es decir el clima social de un aula es siempre diferente a la de otra porque se forma a partir de las percepciones que tienen los implicados de lo que ocurre dentro de su misma clase, comprobado por el estudio realizado por Pérez et al. (2010), en el que se muestran resultados distintos incluso entre aulas del mismo centro.

Las decisiones que se llevan a cabo sobre la disciplina, las normas y la metodología para trabajar dentro del aula los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no influirá solo en los objetivos de aprendizaje, si no que tendrá un gran impacto sobre el clima de convivencia del aula (Carbonero, Martín, Román y Reoyo, 2010).

Como se ha visto, es común en todas las definiciones de clima social el aspecto subjetivo del mismo, ya que se forma a partir de las percepciones de los individuos que forman parte de la organización o institución. Pero, es importante destacar la singularidad del clima social escolar o de aula, ya que, en estos casos, los destinatarios de los servicios ofrecidos, es decir los alumnos, también son parte activa de la misma institución (Casassus, 2000). Por ello se añade complejidad a la definición del concepto en este ámbito, ya que se forma mediante el conjunto de las percepciones de los trabajadores y su contexto, es decir los profesores, junto a las actuaciones que se llevan a cabo con alumnos, familias y entorno, y las percepciones que estos tengan de las mismas (Mena y Valdés, 2008).

Por todo esto queda patente que el clima social, tanto de centro como de aula, es muy importante para el aprendizaje de los alumnos, y así lo demuestra un estudio realizado por OECD en 2005, en el que se ve que tiene una mayor repercusión en el aprendizaje este aspecto que otros como los materiales, los personales o la política escolar. También, se ha comprobado (UNESCO, 2004) como en los países que hay un éxito educativo mayor, como Canadá, Finlandia, Cuba o República Checa, están caracterizados por un mejor clima en sus aulas. Por ello, se concluye que el clima social escolar y de aula es un determinante muy importante en el éxito educativo.

6. Factores del clima social del aula

La percepción que tienen los alumnos del clima del aula está influenciada por diferentes factores, distinguiéndose entre aspectos estructurales o aspectos relacionales.

Los aspectos estructurales del aula se encuentran relacionados con la organización, la metodología y la percepción de aprendizaje de los alumnos. Es decir, se refiere a factores como la secuencia de contenidos, la fluidez y el ritmo de la clase, la creatividad, coherencia y sentido con el que se da la clase (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Arón y Milicic, 1999). También son importantes otros factores como la motivación, la construcción de conocimientos, la participación y colaboración, es decir se percibe un mejor clima dentro del aula cuando los alumnos están motivados y aprenden, se sienten competentes y tienen la posibilidad de hacer y colaborar para su propio aprendizaje (Aron y Milicic, 1999).

Dentro de los aspectos relacionales, se pueden distinguir seis factores importantes que afectarán al clima del aula:

Comenzando con la percepción y las expectativas que tenga el profesor sobre sus estudiantes en relación a sus capacidades, actitudes o comportamientos será determinante para el clima del aula, ya que si la percepción es más positiva y tiene unas expectativas puestas en los alumnos son acordes con el nivel, el clima será más positivo, porque la imagen del profesor influye en el rendimiento, en la disposición para hacer las tareas escolares, la imagen personal y el comportamiento de los alumnos (Aron y Milicic, 1999).

También es importante que el profesor tenga una percepción positiva sobre sí mismo, de este modo, será capaz de solucionar los problemas que surgen dentro del aula, disfrutar de su labor y que conseguir desarrollarse, obteniendo así un mayor positivismo dentro del aula y con ello un mejor clima (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

El tercer factor, son las percepciones y expectativas de los estudiantes en cuanto a las habilidades, las destrezas, los conocimientos y las estrategias del profesor siendo relevantes para que el clima del aula sea positivo o negativo (Aron y Milicic, 1999).

De igual modo, es imprescindible la percepción que los alumnos tengan sobre sus propias capacidades, actitudes, comportamientos y la percepción que tenga de las relaciones que ha establecido con sus compañeros y profesores para determinar la construcción de un buen clima de aula.

Por último, están las relaciones que se entablan dentro del aula. Por un lado, la relación entre el profesor y los alumnos, que debe estar caracterizada por valores como el respeto, el apoyo, la confianza, el cuidado, la calidez y la responsabilidad (Milicic, 2001). Consiguiendo de este modo generar un clima positivo dentro del aula, ya que esta relación afecta al rendimiento de los estudiantes, a su sentido de pertenencia a la institución escolar y a su autoestima y desarrollo personal. Según un estudio realizado por Arón y Milicic en 1999, hay algunos factores vinculados con la relación que se establece entre el profesor y sus alumnos que afectan a la percepción que los estudiantes tienen del clima. Estos factores son, la percepción de confianza o desconfianza, de justicia o injusticia, de valoración o descalificación, la actitud de empatía del profesor y la disposición de ayudas, el nivel de exigencia académica y su estilo pedagógico.

Y por otro, la relación entre iguales, uno de los factores más importantes para que el clima sea positivo, ya que para los alumnos es fundamental mantener buenas relaciones con sus compañeros. Esta relación se debe caracterizarse por el compañerismo, el apoyo entre compañeros, el interés en los demás, etc. para hablar de buen clima social de aula (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Por su parte, para Torrego et al. (2006) son cuatro los elementos que intervienen en la composición del clima social del aula, entendido como el proceso de desarrollo personal, tanto individual como social, de todos los miembros del grupo como resultado de la unión de estos elementos dando cabida tanto a profesores como alumnos, a la interacción entre ellos y a la estructura en la que se encuentran:

- La organización de la clase, incluyendo la organización del espacio y el tiempo, es decir la disposición del mobiliario y la composición de los horarios, directamente relacionado con el currículo y el estilo de enseñanza; el tratamiento de las normas, vinculado a la prevención y la intervención en convivencia escolar; la ecología del aula, comprendiendo desde el estado físico y estético del aula hasta el sentido de pertenencia a ella; y por último, la agrupación de los alumnos teniendo en cuenta los grupos de referencia y las medidas de atención tomadas.
- La programación de los contenidos y procedimientos, teniendo como punto de partida el currículo escolar, adaptándolo a las necesidades y expectativas del grupo-clase, usando aquella metodología que fomente la motivación.

- Las relaciones interpersonales tanto entre profesor-alumnos como entre grupos de iguales. Dando importancia a las relaciones de respeto, ayuda y valoración.
- El estilo docente, influyendo de manera directa en el proceso de aprendizaje del alumnado. Tiene en cuenta las habilidades y la actitud del profesor para afrontar conflictos surgidos en el aula y el uso de los procesos de interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También Villa y Villar (1992), defienden que el clima del aula está determinado por cuatro factores que afectan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, la organización y el funcionamiento y la dinámica de aula.

7. Tipos de clima

Como se ha podido ver, el clima social de un aula tiene un gran impacto en el desarrollo personal de los alumnos, pudiendo ser este un clima que fomenta este desarrollo, tratándose de un clima nutritivo, o lo frena, cuando es tóxico. Estos están determinados por los actores que lo componen, que al igual que los tipos de climas pueden ser *tóxicos*, siendo aquellos que lo contaminan, *nutritivos*, son los actores que crean ambientes positivos o los *invisibles*, que son aquellos actores que no tienen impacto sobre el clima (Arón y Milicic, 2000).

El desarrollo de uno u otro tipo de clima dependerá del desarrollo social y emocional de los alumnos y del desarrollo personal del profesor y de cómo consideran todos los agentes de la educación que sus necesidades emocionales y su interacción social están cubiertas.

De igual modo, se puede clasificar teniendo en cuenta la forma de tomar las decisiones, la confianza entre la autoridad y el resto de individuos y las relaciones que se establecen dentro de la institución. De este modo, se puede distinguir entre un clima autoritario, siendo aquel en el que la autoridad tiene todo el poder; y un clima participativo, en el que se delega al resto de miembros (Bris, 2000).

7.1. Clima nutritivo y clima tóxico

Mientras que los climas nutritivos son aquellos en los que se participa de forma activa, hay disposición por aprender y se coopera y ayuda a los demás, es decir aquellos

donde se da una convivencia social positiva, hay una relación respetuosa entre todas las personas que lo componen y se valora a los compañeros. También es aquel en el que se identifica las situaciones difíciles de los demás y se da apoyo emocional (Berger y Lisboa, 2009; Milicic, Arón y Pesce, 2003). Los climas tóxicos se caracterizan por ser ambientes donde se da más estrés e irritación y tiene como consecuencia la desmotivación tanto de alumnos como de profesores. Además, este tipo de clima hace que los aspectos positivos sean invisibles y por lo tanto parezcan inexistentes, remarcando más los aspectos negativos y provocando que las interacciones sean más estresantes y que se vean como interposiciones de una resolución constructiva de conflictos (Aron y Milicic, 1999).

Tras el estudio realizado por Aron y Milicic (2000), donde se han analizado lo que distintos profesores consideraban como ambiente positivo de aula, se han obtenido las siguientes características generales de clima nutritivo y de clima tóxico:

CLIMA NUTRITIVO	CLIMA TÓXICO
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Tolerancia a los errores	Predomina la crítica
Sensación de ser alguien valioso	Sobrefocalización en los errores
Sentido de pertenencia	Sensación de ser invisible
Conocimiento de las normas y consecuencia de su trasgresión	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Flexibilidad de las normas	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su trasgresión. Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

Como se puede ver, las características de un tipo y otro están en contraposición y mientras que el clima nutritivo es más favorecedor para todos los miembros, el clima tóxico, se caracteriza por ser un ambiente negativo.

En todo clima positivo se sigue la cultura de “Buen Trato” que se caracteriza por la inteligencia emocional de los miembros a la hora de resolver los conflictos de forma no violenta. (Goleman, 2006; Martínez, 2007). Mientras que el clima tóxico se caracteriza

por una interacción agresiva y maltrato entre los componentes, generando de esta forma situaciones de bullying (Milicic y López de Lérída, 2008; Serrate, 2007).

Según Arón y Milicic (2000), los estudiantes pueden presentar distintos niveles de vulnerabilidad a estos climas tóxicos determinados por los componentes familiares, ya que los alumnos llegan a la escuela con unos valores, actitudes y creencias aprendidos por la socialización dada en su ambiente más cercano, provocando de este modo un choque con el ambiente escolar. Serán más vulnerables aquellos alumnos que encuentren ambos contextos más separados. Esta distancia o proximidad será la que determine la percepción que tiene el alumno sobre el clima social del aula, estando relacionada con los aspectos expresivos del centro, los cuales hacen referencia a los valores y actitudes; y con los instrumentales, relacionado con que los alumnos vean que su rendimiento y aprendizaje está relacionado con posiciones sociales y profesionales (Izquierdo, 2000).

Izquierdo (2000) basándose en la tipología de Fernandez Enguita, hace una clasificación de las diferentes formas de vinculación de los alumnos a la escuela, diferenciando entre las estrategias que usan los estudiantes, marcadas por la relación entre los valores y actitudes de la escuela y la familia. Yendo desde la estrategia en la que más concuerdan estos valores y actitudes en las dos instituciones, estaría la de adhesión, siendo alumnos pro-escuela y normalmente de clase media-alta; a la que menos se identifican, el rechazo, eligiendo los valores y actitudes de la familia y provocando estudiantes anti-escuela. También aquellos alumnos en los que no haya proximidad en las dos instituciones pueden seguir dos estrategias, por un lado, la acomodación, eligiendo los valores y actitudes de la escuela por delante de los de la familia, provocando que sean alumnos pro-escuelas, pero sin integración social; y por otro, la disociación, siendo aquellos que se identifican con los aspectos expresivos y no con los instrumentales.

Tras ver las diferencias entre ambos climas, y ver las consecuencias que tiene cada uno de ellos sobre los alumnos y profesores de una institución, se debe aspirar siempre a generar climas nutritivos, ya que como se ha podido ver es en este tipo de clima se genera mejor ambiente, consiguiendo que tanto alumnos como profesores se encuentren vinculados al centro escolar y aumentando la motivación de todos los miembros, provocando que la labor de enseñanza por parte de los profesores sea más satisfactoria y que el aprendizaje de los alumnos sea más significativo.

7.2. Clima autoritario y clima participativo

Según Martín Bris (2000), las tres variables que determinan las características de una organización son variables causales, intermedias y finales. Las primeras, son independientes, determinan cómo evoluciona y los resultados finales. Las segundas, hacen referencia al estado interno y las terceras son variables dependientes de la combinación de las dos anteriores y reflejan los resultados finales.

La combinación e interacción entre estas variables define el tipo de organización y el clima con el que se desarrolla, pudiendo ser un clima de tipo autoritario, el cual se divide a su vez en autoritarismo explotador y autoritarismo paternalista. O un clima de tipo participativo, pudiéndose ser consultivo o de participación en grupo.

En cuanto al clima autoritario explotador se caracteriza por la poca confianza entre la figura autoritaria y el resto de componentes del grupo, las decisiones son tomadas y asignadas por esta figura en base a una organización descendente.

En el clima autoritarismo paternalista hay una confianza condescendiente de la figura autoritaria hacia el resto de miembros y, aunque la mayoría de las decisiones son tomadas por la autoridad, algunas, menos importantes, pueden ser tomadas por los demás.

Dentro del clima participativo, el consultivo es aquel en el que la figura de más poder tiene confianza en el resto de componentes, se da una comunicación descendente y las decisiones son tomadas por la cima, aunque se deja libertad de decisión en situaciones más específicas a los niveles inferiores.

Y, por último, la participación en grupo, en este tipo de clima hay una confianza plena entre todos los individuos, las decisiones se reparten entre todos los integrantes y se ajustan a cada nivel, es decir se reparten las responsabilidades, aumentando la intervención de los niveles inferiores. La comunicación se da en todas direcciones, siendo por tanto ascendente, descendente y lateral. Fomenta la participación y la motivación de todos los miembros estableciendo objetivos y mejorando el método de trabajo.

Tras ver y analizar esta segunda clasificación, dentro de las aulas, los profesores deben crear un clima de tipo participativo, ya que se fomenta la confianza entre todos los miembros y la participación de los alumnos, consiguiendo así un mejor clima de trabajo en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de mejor calidad.

8. Importancia de su evaluación

La evaluación del clima social es fundamental para que el centro escolar pueda ver de manera objetiva y ser consciente de las percepciones que tienen los diferentes individuos sobre los distintos aspectos del entorno escolar, de igual modo, esto permite que se vean otros aspectos que también influyen en las interacciones entre profesores y alumnos, entre los propios alumnos o las relaciones entre familia-escuela, es decir, todo aquello referido al contexto que se designa como clima social y que es parte fundamental del desarrollo de las actividades escolares.

Además, la evaluación concede a los alumnos la oportunidad de expresar sus opiniones, contando las experiencias, dar ideas para mejorar el clima y mostrar aquellos aspectos que se den que empeoran la convivencia.

Los resultados pueden coincidir, o por el contrario pueden ser muy dispares unos de otros, ya que se basan en lo que cada uno percibe, por lo que se pueden crear diferentes grupos o subgrupos, permitiendo ver las necesidades y las opiniones que pueden tener cada uno de ellos. También es útil para el profesor, ya que es un *feedback* de lo que perciben los alumnos en sus clases, y esto puede ayudarles para llevar a cabo diferentes estrategias que mejoren esa percepción de los alumnos (Aron et al., 2012)

Milici (2000) afirma que con la evaluación del clima social del centro y del aula se pueden ver las fortalezas que se deben favorecer y las debilidades que se deben arreglar, y tras el análisis de estas, llevar a cabo las estrategias correspondientes o implantar los programas necesarios para conseguir un clima social positivo, donde los individuos, que forman parte de él, sean capaces de conseguir un desarrollo personal.

8.1. Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación del clima social escolar o de aula, existen diversos instrumentos y cuestionarios con los que se pregunta a los individuos sobre temas relacionados el clima social escolar y la percepción que tienen cada uno de las diferentes variables del clima. Como ya se ha visto antes, el concepto de clima social es muy amplio y se pueden medir según distintas variables. Por ello, a continuación, se expondrán varios cuestionarios con los que se puede medir.

Para elaborar la posterior investigación se ha usado la Escala de Clima Social de aula (CES) elaborado por Moos y Trickett en 1974 y adaptada para la población española diez años más tarde por Fernández Ballesteros y Sierra. El objetivo principal es medir las

relaciones entre profesor-alumno y entre iguales, así como la estructura organizativa del aula. Este cuestionario cuenta con 90 ítems y se divide en 9 subescalas repartidas en cuatro grandes dimensiones: la dimensión relacional, la cual incluye implicación, afiliación y ayuda; la dimensión de desarrollo personal o autorrealización, que mide la tarea y la competitividad; la dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento, integrado por el control, la organización y la claridad; y la dimensión del sistema de cambio, formada por la innovación.

Otra escala es la School Climate Scale (Haynes, Emmons y Comer, 1993), tiene una idea más abierta en cuanto a clima de la clase y cuenta con siete dimensiones: la motivación de logro, la justicia, el orden y la disciplina, la implicación de los padres, los recursos compartidos, las relaciones interpersonales de los alumnos y las relaciones entre profesor-alumno.

Trianes et al. (2006) elaboran un cuestionario para evaluar el clima social del centro (CECSCE) basado en los ítems del California School Climate and Safety Survey (Furlong, Morrison y Boles, 1991; Rosenblatt y Furlong, 1997 citados por Trianes et al., 2006). Este instrumento mide las percepciones de los alumnos en relación a dos factores del clima social, por un lado, aquello que tiene relación con el centro, es decir el comportamiento de ayuda, el respeto, la seguridad y el confort en el centro, y por otro lo relacionado con el profesorado, incluyendo en esto las percepciones de satisfacción de los alumnos con su relación con el profesor, según un análisis de las actuaciones en valores de justicia y respeto. Normalmente, los resultados que se obtienen en este cuestionario reflejan una diferencia por sexo, dando una mayor puntuación las niñas en ambos factores.

Por su parte, Pérez, Ramos y López (2007), diseñan dos escalas para valorar la percepción que tienen los alumnos del clima social del aula tanto en Primaria como en Secundaria. Para ello se basan en las variables del contexto del ámbito educativo. Tras definir el clima social del aula como *“la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima.”* elaboran ambos cuestionarios con dos núcleos, el primero destinado a conocer aspectos más generales, en los que se incluye variables personales, variables del centro escolar y variables del rendimiento del alumno, y el segundo núcleo, está destinado a conocer aspectos relacionados directamente con el clima

social del aula, separados en cuatro dimensiones: interés, satisfacción, relación y comunicación.

Otro cuestionario es el desarrollado por Sandra Becerra (2007b) en Chile a través de la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco. Está compuesto por 45 ítems en 8 subescalas, divididas en tres grandes dimensiones: la primera dimensión hace referencia a las relaciones, en la que se incluye las relaciones entre el profesor y los alumnos, entre el profesor y la familia y la relación entre profesores. La segunda es la organización, compuesta por la dirección y la estructura; y, por último, el crecimiento, que consta de la motivación, el estilo docente y los focos de malestar docente.

Aron, Milicic y Armijo (2012) han elaborado una escala para medir el clima social del centro destinada a los estudiantes (ECLIS), la cual consta de 82 ítems organizado en 4 subescalas dirigidas a evaluar las fortalezas y debilidades en relación a sus profesores, sus compañeros, la percepción y satisfacción de la escuela como institución y la satisfacción con la infraestructura. Además, estas autoras han elaborado también una escala para evaluar el clima social escolar dirigida a los profesores (ACLE) (Aron y Milicic, 2000).

8.2. Estrategias de intervención

El clima social del aula no solo puede describirse y evaluarse, sino que también puede modificarse, mejorando la cohesión social entre todos los individuos que lo forman. Para ello, es necesario contar con las herramientas educativas que pueden ayudar a conseguirlo, sabiendo de antemano la complejidad que conlleva y la gran cantidad de variables con las que cuenta esta tarea.

Es importante, tener en cuenta a parte del tipo de programa que se va a aplicar o las estrategias que se van a llevar a cabo, la forma en la que se va a hacer, ya que tendrá repercusiones importantes en los alumnos en los que se aplica. En aquellos casos en los que se hace de un modo participativo, en los que se vinculan a los intereses y las opiniones de los alumnos son más satisfactorios y se produce un cambio más significativo del clima social del aula. De lo contrario, puede desencadenar una *indefensión aprendida* en los alumnos provocando que consideren que los únicos capaces de cambiar el entorno e influir en él sean las personas adultas, ya que no ven relación entre sus comportamientos y los cambios que se producen (Pérez, 2007).

Hay que tener en cuenta también que lo que se pretende con la implantación de los programas de mejoramiento de clima social es la necesidad de fomentar la comprensión del ambiente en el que se encuentran implicados los individuos, vinculándolo con las propias vivencias y siendo capaces de considerarlas desde una perspectiva conceptual, ya que, de este modo, se conseguirá implantar una estrategia muy significativa para producir cambios. Pero para llevar a cabo estos programas, se necesita un trabajo previo por parte de los profesores para reflexionar, comprender y desarrollar las actividades más convenientes para conseguir la mejora del clima (Aron y Milicic, 2000).

Cornejo y Redondo (2001), tras elaborar una evaluación del clima social del aula exponen seis estrategias para mejorar la percepción que los alumnos tienen de la institución escolar, aumentando así la satisfacción y mejorando la predisposición hacia el centro:

1. Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad: estos autores comprobaron que para los alumnos uno de los aspectos más importantes es la relación que se entabla con los profesores, viéndolas de forma negativa cuando existe distancia, frialdad y una relación marcada por el rol. Por ello, para mejorar el clima, es aconsejable construir una relación que tenga como base una mayor cercanía e intimidad.
2. Incorporación de las culturas juveniles a la dinámica escolar: En el Informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación y en el Programa MECE-MEDIA, ya se expone la necesidad de introducir las diferentes realidades juveniles, con sus símbolos compartidos, lenguajes y modelos de comportamientos, consiguiendo así que el aprendizaje sea más entretenido y con un mayor significado. Cualquier intento por parte del centro de introducir las vivencias de los jóvenes en el entorno escolar conseguirá tener un impacto positivo en el clima escolar. Es importante también para la mejora educativa, ya que la institución pasa de ser una mera transmisora de conocimientos a generar también espacios para procesar y cambiar las preconcepciones que los alumnos construyen en su entorno.
3. Sentido de pertenencia con la institución: Es importante desarrollar estrategias para construir y fomentar ese sentido de pertenencia en los jóvenes, ya que tendrá como resultado una mejora del clima social de la institución. Está muy

relacionada con la anterior, porque para que los alumnos se sientan identificados con la institución, se debería permitir a los jóvenes que ocupen, hagan y sientan suyo el contexto escolar.

4. Participación y convivencia democrática: en el estudio queda patente que los alumnos ven al centro escolar como una institución autoritaria y jerárquica. De igual modo, los jóvenes valoran mucho la participación y la organización social. Por ello, es conveniente para mejorar el clima del centro desarrollar formas de convivencia democráticas, lo cual incluye pedir la opinión de los alumnos y que esta sea considerada para tomar decisiones, que exista una participación real y puedan expresar ideas tanto alumnos, familias y personal de la institución escolar. Esta democratización es imprescindible para que se dé la apertura del centro a las vivencias juveniles que se han expuesto anteriormente, ya que se necesita que se elimine la jerarquización extrema, el discurso moralizador de los profesores y la infantilización de los jóvenes. También es importante para la formación ciudadana de los jóvenes como apuntan los cuatro objetivos fundamentales transversales de la enseñanza media. Y, por último, para que la autonomía administrativa y pedagógica del centro sea real y efectiva tiene que darse la apertura al contexto local y deben integrarse todos los actores educativos a la hora de tomar decisiones y de definir los puntos de convivencia.
5. Sensación de pertinencia del curriculum escolar: a partir del estudio realizado queda patente que los jóvenes que ven sentido a lo que están aprendiendo, lo ven útil para su futuro y cercano a sus experiencias cotidianas, además de conseguir un aprendizaje más significativo, perciben el clima escolar mejor.
6. Mejora del autoconcepto académico de los alumnos: el aumento del autoconcepto de los alumnos está directamente relacionado con la mejora del clima escolar, como ha sido comprobado también en otros estudios (Villar y Villa, 1992; Aron y Milicic, 1999). Los jóvenes que sienten que están siendo valorados por los profesores, valoran mejor las relaciones interpersonales con ellos.

Por su parte, Manota y Melendro (2016), tras realizar el estudio de buenas prácticas docentes que afectan al clima social del aula, exponen estrategias para mejorarlo como la escucha activa, la gestión de las emociones por parte de los profesores para

usarlas como recurso educativo, el apoyo explícito de los profesores hacia los alumnos para que estos se sientan valorados y apoyados, evitar la creación de estereotipos, ya que esto afecta a la autoimagen de los alumnos, el cumplimiento de las normas por parte de todos los individuos de la comunidad educativa y la transmisión de habilidades sociales y de formas de comportamiento. Además, se hace hincapié en desarrollar el sentido de pertenencia a la institución creando un espacio de acogida, prevención y ruptura de procesos de fracaso y exclusión.

También Calderon, Ojeda, Valverde y Méndez-Giménez (2016), proponen un modelo de docencia compartida para la mejora del clima social del aula, ya que, según el estudio realizado por estos autores, este tipo de docencia fomenta la interacción, la implicación y el trabajo en equipo de los alumnos, mejorando de este modo el clima que se desarrolla en el aula.

Además, se han propuesto varios programas o proyectos para conseguir una mejora del clima social del aula. Entre estos está el *Programa de mejoramiento de clima social escolar y desarrollo personal* de Aron y Milicic (1999), que lo que pretende es aumentar el contacto consigo mismo y, a partir de ahí, fomentar la integración con el resto de compañeros. Cuenta con treinta y tres actividades divididas en ocho unidades, con las que se busca que los alumnos conozcan que es y que conlleva el concepto de clima social, que reconozcan sus propias fortalezas y el apoyo que reciben de los demás, que conozcan la importancia de una buena comunicación para conseguirla, que identifiquen que es el estrés y que conlleva para poder disminuirlo, que desarrollen la capacidad para tomar una decisión ante un problema y estrategias de resolución de conflictos interpersonales y que aprendan a ser responsables de las decisiones tomadas. Lo que se pretende es que se realicen de forma conjunta profesor y estudiantes en el aula, de forma grupal y durante unos noventa minutos.

Otro proyecto interesante es *el Proyecto de Filosofía para Niños y Niñas* (FpN), impulsado por Lipman en 1969, pero desarrollado en la actualidad por Romero y Caballero (2008), e implica la toma de decisiones con racionalidad reflexiva. Es un conjunto de tareas con las que se pretende desarrollar acciones de cambio, ofreciendo tanto a profesores como alumnos la realización de un trabajo transformador. Busca profundizar en los valores que se dan en relaciones interpersonales, como el respeto, la escucha y la toma de la palabra, el ponerse en el lugar del otro, empatizar, tener sensibilidad por la pluralidad de perspectivas y desarrollar a partir de ideas ajenas, etc.,

es decir, se basa en una relación democrática para crear un clima positivo de aula. Entendiendo el aula como una micro-sociedad en la que se desarrolla una democracia participativa y en el que se establecen relaciones gratificantes, como una preparación para la futura sociedad democrática. La base del proyecto es la práctica del diálogo y la reflexión para conseguir que se desarrolle de forma relevante las dimensiones del pensamiento complejo, el cual incluye el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. También es importante que este proyecto fomenta una interacción directa entre el alumnado y el profesor facilitando así el seguimiento del desarrollo en el aula y consiguiendo de este modo la mejora del clima social de aula.

Capítulo 3: Relación entre clima social del aula y motivación

9. Influencia del clima social de aula en la motivación

Como se ha ido viendo en los capítulos anteriores, el clima es el entorno que se crea a partir de las emociones que tienen los individuos que lo forman, hecho que está relacionado directamente con la motivación y el bienestar del propio individuo (Goodenow y Grady, 1993; Eccles, 2000; Comellas, 2013).

Por ello, se va a ver como diferentes estudios comprueban la influencia que tiene la percepción del clima social del aula en la motivación de los alumnos y viceversa, es decir, como la motivación del alumno afecta al clima del aula.

Uno de los aspectos más relevantes para la creación de un buen clima de aula es el aspecto relacional, es decir las relaciones que se establecen entre los individuos que lo forman. Un clima positivo consigue que se establezcan relaciones de calidad tanto entre iguales como entre alumnado y profesorado, y consigue que se fomente la autoestima reduciendo problemas y favoreciendo la demanda de ayuda ante los problemas que surgen, debido a esto es bueno que se desarrolle un clima donde se fomente la confianza y el trabajo colaborativo, más que la competitividad. Ya que para formar una percepción buena del clima es importante sentir que se forma parte del grupo.

En la adolescencia, este sentido de pertenencia formará la personalidad a través de las diferentes funciones que desempeña dicho grupo, entre ellas, se encuentra la de contribuir al establecimiento de metas (Comellas, 2013). Por lo tanto, tener un clima de aula en el que se establezcan relaciones entre todos los miembros fomentará la fijación de metas, fomentando de este modo la motivación de los alumnos, ya que la idea de lograr una meta establecida es la principal fuente de motivación.

Además, este sentido de pertenencia al grupo tiene una gran repercusión en el éxito educativo debido a que los alumnos se sienten más motivados cuando se sienten valorados y tienen la posibilidad de implicarse en la escuela de manera activa (Comellas, 2013).

Ferreira, Cardoso y Abrantes (2011) están de acuerdo con esta afirmación y consideran que el sentido de pertenencia al grupo es primordial, ya que de su estudio se extrae que aquellos alumnos en los que está presente este sentido de pertenencia a la institución escolar, y que por ello se sienten valorado y aceptados, tienen una mayor

motivación académica, un mayor compromiso y una mayor participación. De lo contrario, aquellos alumnos que tienen un sentido de pertenencia negativo tienen una afección negativa en la motivación intrínseca y con ello al aprendizaje. Como afirma también Goodenow y Grady (1993), que además comprueban que es más significativo entre las mujeres que entre los varones.

Según el estudio realizado por Comellas (2013), cuando se da una desvinculación del grupo por parte de algún alumno, desemboca en la desmotivación del mismo e incluso absentismo. También es interesante la relación a la inversa, es decir cómo afecta la motivación al clima del aula. Según este mismo estudio, cuando la motivación es escasa, ya sea por frustración o por no poder satisfacer las necesidades, el clima del grupo tiende a disminuir y empeorar, generando un aumento de estados de desinterés y descontento, llegando incluso a la agresividad, agitación o inconformidad, provocando situaciones de enfrentamiento entre las personas del grupo.

También es crucial en el clima del aula el apoyo que perciben los alumnos, tanto por parte de compañeros como de profesores. Este aspecto hace que aumente la motivación y el interés por todo aquello relacionado con la escuela en aquellos alumnos que perciben un mayor apoyo, y afecta a otros aspectos que se incluyen en el clima del aula, ya que son alumnos que conocen y cumplen las normas de funcionamiento del aula, tienen una mayor implicación en las metas prosociales y una autoestima más positiva (Wentzel, 1998).

El contexto escolar y las relaciones sociales que establecen los niños y niñas con los profesores y compañeros tienen una gran influencia tanto en el interés y en la motivación de estos, como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998).

El clima social del aula tiene una relevancia importante en el contexto educativo ya que un clima positivo entre todos los individuos que lo forman, además de servir de ayuda a todos los que participan en ella, tal como dice Nieto (2002), trasciende de la tarea y se convierte en un componente de transformación para todos los miembros de la comunidad educativa.

El aprendizaje se va formando en el contexto de las relaciones interpersonales que se entablan entre los individuos del entorno escolar. Es decir, el aprendizaje dependerá tanto de las características del alumnado y profesorado y del contenido de la materia, como de otros factores como la relación que se establece entre el profesor y sus alumnos,

la forma de comunicación entre ellos, la manera de relacionar los contenidos a la realidad del aula, el método de enseñanza, etc. (Villa y Villar, 1992).

Por lo tanto, el aula es un espacio de convivencia y trabajo colectivo, es donde se dan las relaciones interpersonales tanto entre los alumnos, como entre los alumnos y el profesor, teniendo una gran relevancia, ya que se produce un enriquecimiento mutuo se aprende mediante un desarrollo colectivo. Por todo esto, un clima de aula positivo, creará entre los alumnos motivación para el estudio y un buen desempeño académico (Yelow y Weinstein, 1997). Aquellas aulas eficaces en la que se favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, promueven relaciones positivas entre todos los miembros y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Nieto, 2003).

También Alonso (2007) tras su estudio concluye que aspectos del clima social del aula como la creación y el mantenimiento de buenas relaciones entre los iguales, la participación activa de todos los miembros dentro del aula, el fomento del trato entre alumnos, la amistad, el trabajo común y una percepción de que el profesor se preocupa por los alumnos contribuye a la creación y al desarrollo de la empatía, de prácticas de aprendizaje cooperativo, y sobre todo al aumento de la motivación intrínseca e implicación hacia el propio aprendizaje.

Múltiples estudios, desarrollados en distintos contextos y con diferentes instrumentos, encuentran una relación directa entre un clima social positivo y variables académicas como el rendimiento, la consecución de habilidades cognitivas, el aprendizaje más efectivo y el aumento y mejora de las actitudes positivas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casassus, 2000; Villa y Villar, 1992, Cornejo y Redondo, 2001).

Por lo tanto, si se genera un clima escolar positivo, en el que se fomenta el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo, se favorecen la creación de relaciones entre los alumnos y se desarrolla la empatía, aumentará la motivación intrínseca de los alumnos y su implicación en proceso de aprendizaje (Huertas y Montero, 2002).

10. El papel del profesorado

Que el profesor conozca y comprenda el clima social del aula es un elemento imprescindible para desempeñar su tarea como docente. Según Alonso (2007), el papel del profesor es crucial para crear un clima positivo, ya que tienen la capacidad de cambiar

aspectos del clima como las tareas o las normas del aula que inciden en la motivación. Por ello, esta autora concluye que en aquellos casos en los que el docente expone de forma clara el tipo de tareas y los objetivos que se pretenden cumplir con cada una de ellas, dando feedback a los alumnos valorando los esfuerzos individuales y premiando los logros, consigue que las expectativas de los alumnos sean más claras, se eliminen frustraciones, se mejore la autoestima y se incremente la motivación intrínseca en cada alumno. A esto, también contribuye que el profesor establezca las normas de forma clara, siendo coherente con su aplicación y haciendo saber al alumno las consecuencias de su incumplimiento.

El modelo TARGETT, propuesto por Ames (1992), plantea seis categorías que el docente tiene el poder de modificar y que están directamente relacionadas con el clima del aula, que hacen que aumente la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. La orientación de la meta dependerá de si se pretende incrementar el dominio y conocimiento o desarrollar la ejecución y realización de la meta (Maehr y Midgley, 1991; Kaplan y Maehr, 2007). Estas seis áreas son:

- La tarea que se propone en clase, que sea de dificultad intermedia y que despierte el interés de los alumnos.
- La autonomía que se les permite a los estudiantes durante las actividades ya que desarrolla la competencia y la eficacia de los estudiantes.
- El reconocimiento de los logros de los alumnos.
- Los grupos, refiriéndose a los trabajos en cooperación, donde los alumnos se ayudan y se motivan entre sí.
- La evaluación, intentando que esta genere metas hacia el aprendizaje y no hacia el desempeño dándole más importancia al proceso y no tanta al resultado final.
- El tiempo dedicado a cada actividad de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y teniendo en cuenta los horarios escolares, para adaptar cada una de ellas.

A estas categorías, Woolfolk en 1999 agrega las expectativas del profesor, las cuales deben ser positivas y estar ajustadas al desempeño de cada estudiante. Cuando los docentes utilizan estas estrategias basadas en el modelo TARGETT con una orientación hacia el dominio, además de cambiar el clima de la clase también influyen en la

motivación de los alumnos, sobre todo en aquellos que están en riesgo. Por ello, se puede afirmar que el ambiente del aula y la escuela pueden variar la motivación del alumnado (Huertas, 1997; Kaplan y Maehr, 2007; Maehr y Midgley, 1991).

Es importante también la cercanía de los docentes en aspectos como la comunicación, que aumenten la percepción de proximidad con los alumnos, ya que está relacionado positivamente con resultados favorables de los alumnos, tanto a nivel cognitivo como afectivo y con la motivación y la valoración positiva a los docentes. Esta cercanía aumenta con la utilización de un mayor contacto visual, una mayor inclusión mediante el lenguaje y una forma de hablar en el aula más relajada y entusiasmada (García, 2009).

Es interesante en este apartado la aportación de Cava y Musitu (2001). Autores que llevan a cabo un estudio en el que se comparan a los alumnos, diferenciándolos entre populares, rechazados, ignorados y de estatus medio y se analizan como perciben cada uno de ellos las distintas variables del clima social del aula. Las conclusiones a las que se llegan son que entre los distintos grupos de alumnos no existe diferencias en la percepción de variables como tareas, organización o innovación, pero sí hay diferencia en otras variables que afectan de manera directa al alumno y a su funcionamiento dentro del aula. Una de estas variables es la de las normas, ya que los alumnos rechazados tienen una percepción de estas poco claras y conlleva que su comportamiento en el aula sea más disruptivo y tenga problemas de disciplina a los que el propio profesor no puede hacer frente por la falta de recursos necesarios. Esto provoca que el docente tenga unas expectativas más negativas hacia este alumno, afectando de este modo a su motivación (Veiga, 1998). Estas expectativas se transmiten a los alumnos a través de las interacciones con ellos, siendo menos frecuente y de peor calidad, y con la conducta no-verbal (Machargo, 1991, Díaz-Aguado, 1994).

Además, este grupo de alumnos también tiene una percepción de que reciben menos ayuda por parte del profesor y que son más críticas, hecho que se ha comprobado en otros estudios, en los que se da la razón a estos alumnos (Wentzel y Asher, 1995). Pero, ya con el simple hecho de que tengan esta percepción, está afectando negativamente a su integración social, ya que la ayuda y el apoyo que percibe o recibe del profesor repercute en su motivación y en el interés por la escuela, y también en el cumplimiento de las normas del aula (Wentzel, 1997).

Por tanto, los alumnos rechazados tienen un bajo rendimiento, una autoestima poco favorable y una percepción de ayuda negativa por parte del docente, lo que provoca que tengan una baja motivación hacia el centro, dando lugar a mayores tasas de absentismo y abono escolar (Parker y Asher, 1987).

Por último, es llamativo también en este estudio que el grupo de alumnos ignorados no solo no tengan esta percepción de poca ayuda por parte del profesor, si no que además tengan una mayor motivación hacia lo académico que el resto de sus compañeros de clase.

Como se ha visto en el apartado anterior, una de las variables imprescindibles en la percepción del clima de aula es la variable de relación, ya que tiene una influencia directa con la motivación de alumnado. Por ello, Carbonero et al. (2010), proponen que los docentes realicen programas específicos para desarrollar estrategias que mejoren tanto el clima del aula como la motivación del alumnado. Ya que, según el estudio realizado por estos autores, el poner en práctica estas estrategias genera diferencias significativas en la orientación de metas de los alumnos a través de la generación de un clima del aula positivo. También es interesante en este estudio que el programa que se lleva a cabo, haya sido más eficaz entre las alumnas que entre los alumnos.

También Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2010), están de acuerdo con que el profesorado tiene un papel fundamental en la motivación de los alumnos y por ello proponen un programa para la mejora de las habilidades docentes que mejoren variables que condicionan la motivación hacia el estudio de los alumnos, entre ellas se encuentra el clima social del aula. Y, comprueban en el estudio realizado que las puestas en práctica de estos programas tienen una gran eficacia en la motivación sobre todo en alumnos de cursos superiores.

Además, algunas investigaciones han demostrado que las competencias afectivas de los docentes influyen de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, estas investigaciones han analizado conductas específicas de los maestros, como la autenticidad, el respeto o la empatía entre otros, que pueden ser valoradas desde muy poco afectivas a extremadamente afectivas. Esta última valoración es en la que se considera que se apoya, se motiva y se anima a los alumnos (García, 2009).

10.1. Como afecta el clima en la motivación del profesorado

Debido a los numerosos cambios en la sociedad ha surgido una crisis en la educación provocada por el ‘desencanto’ de los profesores que afectan directamente a su labor docente (Esteve, Franco y Vera 1995). Tal y como afirman Aron y Milicic (1999) un clima social negativo tiene una relación directa con el desgaste profesional de los docentes. Este desgaste junto al agotamiento docente provoca sentimientos de tensión, irritabilidad, pesimismo y surge el denominado *burnout*, como una respuesta negativa al estrés al que han estado sometidos.

Burnout es un síndrome que aparece en aquellos trabajadores que han elegido de forma vocacional su profesión y cuyo principal detonante es el entorno laboral y las condiciones de trabajo, ya que están sometidos a niveles altos de estrés, alta carga de trabajo, poca autonomía, relaciones malas y pocos apoyos. Según Durán, Extremera y Rey (2001), está compuesto por tres categorías:

- Cansancio emocional, cuando el docente se cansa de realizar esfuerzos para hacer frente a una misma situación.
- Despersonalización: hecho que afecta a los alumnos, ya que se entiende como la respuesta impersonal y fría hacia los individuos que se benefician de su labor profesional.
- Baja realización personal: categoría que engloba los sentimientos de fracaso e incompetencia profesional y personal.

Según Esteve, Franco y Vera (1995) los factores que desencadenan el *burnout* docente pueden ser de primer orden, cuando tienen una repercusión directa en las acciones que el profesor lleva a cabo en sus clases y cambian las condiciones en las que realiza su trabajo y provocan tensiones relacionadas con sentimientos y emociones negativos que forman la base de su malestar. Entre ellos está la fragmentación y la complicación de la labor que desempeña, las variaciones en las relaciones profesor-alumno y en los contenidos curriculares, el poco tiempo y los escasos recursos, etc. Y los de segundo orden, que son aquellos factores que tienen una influencia indirecta y que se relacionan con el contexto en que se ejerce su trabajo afectando a la eficacia, ya que provoca una disminución en la motivación hacia la enseñanza (Esteve, 1993). Son el incremento de exigencias, la poca valoración social hacia el docente, los cambios en las expectativas, etc. Estos factores desencadenantes son entendidos por el profesor como ‘incontrolables’.

Es importante destacar, basándonos en el estudio de Becerra (2006), que el factor que más influye en la percepción del clima educativo del centro en los docentes es las relaciones que se establecen entre los propios profesores.

11. La motivación y el clima social en universitarios

Es interesante la influencia que tiene el ambiente o los espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la motivación del alumnado. Es un hecho, que cuando los alumnos van superando los distintos niveles educativos y por lo tanto van avanzando en el sistema educativo, los espacios en los que se desarrolla esta actividad educativa van perdiendo atractivo ya que se centra más el proceso en los contenidos y en las metodologías (Montoya Heras, 1997). Este hecho tiene importancia en el significado que le atribuyen los alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de la importancia de las infraestructuras también es importante los recursos y la organización para conseguir incentivar la motivación (Montico, 2004).

Hay que tener presente que en el ámbito universitario la comunicación entre el profesor y sus alumnos se da siempre bajo unos códigos establecidos (Montico, 1994; Weinstein, 1994) y se desarrolla en un ambiente que tiene unas características concretas, desembocando en un clima rígido, tenso y poco efectivo, lo que provoca que se convierta en mucho más distante (Cabrera Tapia, 1998).

La motivación de los estudiantes universitarios está íntimamente relacionada con la práctica docente y las metodologías llevadas a cabo por parte de los profesores. Por ello, a la hora de la elección de una metodología u otra, hay que tener presente que para alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo en un aula universitaria, la importancia del contexto o el clima en el que transcurre, ya que se encuentra determinado en gran medida por este. Este contexto debe ser favorable para que ayude y fomente la motivación intrínseca de los alumnos. Para ello, se necesitan estrategias y métodos donde se fomente más la participación en las clases, el diálogo entre todos los actores y la empatía entre otros, para que se consiga un clima en el que se desarrollen actividades lectivas con las que se consigan resultados satisfactorios para todos los agentes que lo forman, es decir, tanto para el profesor, como para los alumnos (Crespo y Martínez, 2008).

Según el estudio realizado por Crespo y Martínez (2008), los estudiantes universitarios tienen en cuenta el aspecto del clima social del aula como la actitud del profesor, en primer lugar, hacia la asignatura, siendo la más favorable el entusiasmo hacia esta; y, en segundo lugar, hacia los alumnos, siendo la más motivadora cuando se es más cordial y cercano con ellos. La puntualidad del profesor y la preparación del mismo en cuanto a los conocimientos que posee de la asignatura y de la pedagogía. Además de otros aspectos como son las relaciones tanto entre iguales como con el docente, por ello valoran las interacciones entre el docente y sus alumnos, los trabajos en grupo o los debates de manera positiva. También es importante la autonomía y la innovación dentro de las aulas con el uso de materiales novedosos y el uso de la tecnología. Concluyen que todos estos aspectos del clima del aula influyen de forma positiva en la motivación de los universitarios.

El docente universitario, debe tener en cuenta, que además de ser un “facilitador del aprendizaje” (Hannah y Silver, 2005), hay otras dimensiones en las que el profesor tiene gran influencia como la formación integral de los alumnos, la implementación de nuevas metodologías, una evaluación justa y la relación profesor-estudiante. Es decir, dimensiones que generen un clima apropiado para la labor de enseñanza-aprendizaje, siendo este motivador para los alumnos.

Debe tenerse en la creación de un buen clima tanto los aspectos materiales, entre los que se incluyen el mobiliario y las infraestructuras, como los aspectos inmateriales, es decir, las personas que le rodean y las interacciones con ellas (Aron y Milicic, 2004), para que el clima del aula sea adecuado. Ya que además de ser considerado como un ambiente que fomente la motivación propicia para el aprendizaje (Biggs, 2005), también se deben tener en cuenta otras dimensiones, porque es un elemento más amplio y holístico.

Por lo tanto, las dimensiones que se asocian al clima del aula universitaria serían el ambiente físico, la metodología, las relaciones interpersonales tanto con el profesor como con el resto de compañeros de clase, las condiciones de infraestructuras, el mobiliario y el sistema de evaluación (Biggs, 2005; Perrenoud, 2005; Aron y Milicic, 2004).

En esta misma línea, Rios et al (2010), lleva a cabo un estudio para analizar las dimensiones a las que los propios estudiantes universitarios le dan mayor importancia.

Concluyendo que los aspectos que son más relevantes para estos estudiantes son los inmateriales, y en este caso, los que crean menor satisfacción son las relaciones con los iguales, por lo que estos autores proponen intervenir en esta dimensión para mejorarla.

Marco Empírico

12. Introducción

En esta investigación se pretende analizar la relación que puede existir entre el clima social del aula y la motivación del alumnado. Se ha orientado hacia este tema porque son dos factores muy presentes dentro del contexto escolar y ampliamente estudiados. Aunque los estudios de estas variables se han realizado tradicionalmente de forma aislada, es decir, de forma individual, obviando que el clima social puede afectar a la motivación. Otras veces se han relacionados con otras variables como, por ejemplo, el clima social del aula se relaciona con factores como la autoestima (Cava y Musitu, 2001; Martínez, Buelga y Cava, 2007), la agresividad (Cerezo, 1997; Carrasco y Trianes, 2010), o con la victimización y la satisfacción con la vida (Cava y Musitu, 2000; Van Aken y Asendorpf, 1997; Martínez, Buelga y Cava, 2007). Mientras que, para la motivación, las variables con las que más se ha estudiado conjuntamente han sido con el rendimiento (Barca-Lozano, et al, 2012; Navarro et al, 2013; Fernández et al, 2015) y con el autoconcepto o la autoestima (González y Tourón, 1992; Veiga et al, 2015; Lomelí-Parga, López-Padilla y Valenzuela-González, 2016). Por ello parece interesante unir estos dos factores para estudiar la influencia que puede tener un clima u otro en la motivación por el estudio del alumnado.

Con clima social de aula se hace referencia a la percepción, tanto por parte de alumnos como de profesores, del bienestar personal, de sentimientos positivos por el hecho de sentirse aceptado y valorado por los demás y ser valiosos en la convivencia diaria (Trianes, 2000). Es decir, hace referencia a la calidad de las interacciones que se dan dentro del aula, tanto entre los propios alumnos, como entre el profesor y los alumnos y la percepción que tengan de la organización y estructura de la clase (Emmons, Comer y Haynes, 1996).

Se pueden diferenciar dos tipos de climas, el clima tóxico y el clima nutritivo (Aron y Milicic, 2000). Mientras que el clima social tóxico es negativo para el aprendizaje y el desarrollo de la vida dentro del aula por generar situaciones de estrés y descontento. El clima social nutritivo, es el adecuado para el aprendizaje porque se caracteriza por la participación de todos los miembros, el respeto, la colaboración y una relación social positiva.

Por ello, es beneficioso tanto para los docentes como para los alumnos generar un clima social nutritivo. Ya que hay diversos estudios que demuestran que un clima social positivo tiene una incidencia importante en conseguir buenos aprendizajes. Entre ellos, Casassus (2001), que afirma que un clima escolar positivo está relacionado directamente con altos logros y motivación de los estudiantes, además de mayor productividad y satisfacción de los profesores.

Según Berger et al (2014), la percepción del clima varía en función del sexo, teniendo una mejor percepción las mujeres que los hombres, principalmente en aspectos que se relacionan con los lugares, es decir la infraestructura. Al igual que Caballero (2010) y Guerra, Vargas, Castro y Plaza (2012), que afirma que las niñas valoran más positivamente la convivencia en el aula y por ello perciben un mejor clima social. Igualmente se pueden encontrar diferencias de la percepción de este clima en los diferentes cursos, siendo inferior en los cursos más elevados (Carbonero et al., 2010), es decir, tienen una peor percepción del clima social del aula en los cursos superiores. Aunque, estos autores concluyen que la puesta en práctica de un programa para la implementación de estrategias para la mejora de la motivación a través de la modificación del clima social del aula, es más eficaz en los alumnos de cursos superiores en variables como implicación, tareas y organización.

Por otro lado, el concepto de motivación se define como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). Es decir, es aquello que despierta el interés y lo dirige hacia la meta con un alto grado de persistencia. Habiendo dos tipos de motivación, la intrínseca, aquella que nace del interés personal y la extrínseca, motivada por la consecución de una recompensa externa (Aguado, 2005).

Ambos casos están motivados por la consecución de una meta, que debe ser medible, específica, alcanzable, significativa y atractiva. Se diferencian dos tipos de metas, las de aprendizaje y las de rendimiento. La diferencia principal es que el objetivo de la primera es incrementar las capacidades para tener un dominio de la tarea, mientras que para la segunda es demostrar que es competente en base a un estándar de evaluación interpersonal (Niemviria et al., 2012). Dentro de las metas de rendimiento, Elliot y Harackiewicz (1996) propusieron las metas de aproximación y de evitación. Mientras que las primeras pretenden obtener juicios favorables, en las segundas se busca evitar juicios negativos. Por lo tanto, los alumnos que se marcan metas de aprendizaje, están motivados

intrínsecamente, ya que lo que buscan es incrementar su conocimiento, mientras que aquellos alumnos que tengan fijadas metas de rendimiento, estarán motivados extrínsecamente, porque buscan el reconocimiento de los demás. Por ello, para Dweck y Elliot (1983), dentro de las aulas hay que fomentar las metas de aprendizaje, para desarrollar de este modo la motivación intrínseca por la tarea.

Según Cerezo y Casanova (2004), las mujeres atribuyen el fracaso a factores internos como la habilidad o la falta de esfuerzo, mientras que los hombres a factores externos como profesores o suerte. Aunque las atribuciones del éxito son a factores internos en ambos sexos. Además, concluye que los hombres tienen una mayor motivación extrínseca que las mujeres, tendiendo a la búsqueda de juicios positivos y evitando los juicios negativos. Es decir, tienden a fijar metas de rendimiento, esto puede ser por que los chicos están más preocupados por mostrar una imagen positiva de sí mismos y por ello atribuyen el fracaso a causas externas (Smith, Sinclair y Chapman, 2002).

También hay que tener en cuenta que a medida que se avanza en el sistema escolar y se van pasando los cursos, va disminuyendo la motivación intrínseca hacia aspectos escolares como las tareas, su interés y su actitud, así como su utilidad (Regueiro et al, 2014). Posiblemente se deba a que, generalmente, a medida que se avanza la presión por que el desempeño sea el correcto aumenta, son más demandantes las tareas, los intereses de los alumnos varían y la actitud de los profesores es menos positiva (Nicolaidou y Phlippou, 2003).

Una variable primordial de los procesos motivacionales es la autoestima, la cual, según Berger et al (2011) y Berger et al (2014), debe ser entendida y vinculada con factores del contexto, en este caso con el clima social del aula, comprendiendo que ambas dimensiones son mutuamente dependientes. Además, encuentra diferencias en función del sexo, ya que las mujeres relacionan la autoestima proporcionada por el profesor con una mejor percepción del clima del aula en relación a aspectos del profesor, mientras que los hombres lo hacen en relación a lugares del centro escolar.

El clima social del aula se genera a partir de varios factores como las normas establecidas, la metodología utilizada, así como los aspectos físicos o ambientales, pero la percepción del clima social del aula se vincula directamente con las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro del centro (Murillo y Becerra, 2009), es decir,

para la formación de un buen clima son importante las interacciones que se dan dentro del grupo-clase, tanto entre el profesor con sus alumnos, como la relación entre los propios alumnos.

Diferentes estudios (Comellas, 2013; Ferreira, Cardoso y Abrantes, 2011; Goodenow y Grady, 1993; Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Villa y Villar, 1992) están de acuerdo con que las relaciones que se establecen dentro del aula, ya sea entre iguales o entre profesor-alumnado tienen gran importancia para la motivación. Ya que el sentido de pertenencia al grupo, hace que los alumnos se sientan valorados y puedan implicarse de manera activa en todo aquello relacionado con el centro. También es importante resaltar que una de las funciones primordiales del grupo es que contribuye a establecer las metas, y, como se ha podido ver, la consecución de dichas metas es la fuente principal de la motivación.

El docente tiene la capacidad de modificar el clima social del aula, por ello es primordial que lo conozca y lo comprenda, para crear un clima positivo cambiando aspectos que inciden en la motivación del alumnado como las tareas o las normas (Alonso, 2007). También las expectativas que tiene el profesor sobre sus alumnos y las ayudas dadas a estos, repercuten de manera importante en la motivación del alumnado y en su interés por la escuela, así como en el cumplimiento de las normas establecidas (Veiga, 1998; Wentzel, 1997).

La metodología que usa el docente es otro factor importante que condiciona la percepción del clima del aula en los alumnos. Una clase participativa, en la que se da interacción entre todos los miembros, se desarrolla el trabajo en común, con prácticas de aprendizaje cooperativo y trabajos en grupo, dando lugar a un desarrollo mutuo en el aprendizaje debido al desarrollo colectivo, se consigue que además de aumentar la implicación en los procesos de aprendizaje de los propios alumnos, también aumenta su motivación intrínseca (Nieto, 2003; Alonso, 2007; Huertas y Montero, 2002; Yelow y Weinstein, 1997).

Basándonos en todos estos estudios, lo que se pretende analizar en esta investigación es si realmente los diferentes aspectos del clima social del aula pueden afectar de manera positiva o negativa a la motivación tanto hacia el aprendizaje como hacia el rendimiento del alumnado.

13. Hipótesis

1. Las mujeres tienen una mayor motivación por el aprendizaje que los hombres
2. Los alumnos de los cursos inferiores tienen una mayor motivación por el aprendizaje que los alumnos de los cursos superiores
3. Las mujeres tienen una menor motivación por el resultado que los hombres
4. Los alumnos de cursos superiores tienen una mayor motivación por el resultado que los de cursos inferiores
5. Los hombres tienen un mayor miedo al fracaso que las mujeres
6. Los alumnos de cursos superiores tienen un mayor miedo al fracaso que los de cursos inferiores
7. Los hombres tienen una percepción de afiliación mayor que las mujeres
8. Los alumnos de cursos superiores tienen una percepción peor de afiliación que los alumnos de cursos inferiores.
9. Las mujeres tienen una mayor percepción de ayuda que los hombres
10. Los alumnos de cursos inferiores tienen una mayor percepción de ayuda que los de cursos superiores
11. Hay una percepción peor en cuanto a las tareas por parte de los hombres sobre las mujeres
12. Los alumnos de cursos superiores tienen una peor percepción de las tareas que en cursos inferiores
13. Existe una mayor percepción de competitividad en las mujeres que en los hombres
14. En cursos superiores tienen una percepción de competitividad mayor que los alumnos de cursos inferiores
15. La percepción de la organización es mejor en las mujeres que en los hombres
16. Los alumnos de cursos superiores tienen una percepción de la organización es mejor que los de cursos inferiores
17. Hay una percepción de innovación mayor en los hombres que en las mujeres
18. Los alumnos de cursos inferiores tienen una percepción de innovación mayor que los de cursos superiores
19. Las mujeres tienen una percepción mejor del clima social del aula en general que los hombres
20. Los alumnos de cursos superiores tienen una peor percepción del clima social del aula que los de cursos inferiores
21. A mayor número de amigos, mejor percepción del clima social del aula

22. La percepción del clima social del aula será más positiva cuando mejor relación tenga con el profesor
23. Hay una influencia positiva en la motivación hacia el aprendizaje cuando el clima social del aula es mejor
24. La motivación hacia el rendimiento aumenta cuando el clima social del aula es positivo
25. Un clima social del aula negativo aumenta el miedo al fracaso

14. Objetivos

Objetivo general

Estudiar la motivación y la percepción del clima social del aula en una muestra de alumnos y determinar si existe relación entre ambas variables.

Objetivos específicos

- Examinar si existen diferencias en la motivación por el aprendizaje en la muestra
- Analizar la diferencia de la motivación por el resultado en la muestra
- Identificar en la muestra diferencia ante el miedo al fracaso
- Comparar la diferencia en la percepción de la afiliación en la muestra
- Determinar si existe diferencia en la muestra en la percepción de ayuda
- Estudiar las diferencias en la percepción de la tarea en la muestra
- Identificar la diferencia existente en la muestra con respecto a la percepción de competitividad
- Analizar la percepción de organización en la muestra
- Examinar si existen diferencias en la muestra en la percepción de innovación
- Analizar cómo influye el número de amigos en la percepción del clima social del aula
- Examinar cómo afecta a la percepción del clima social del aula la relación con el profesor
- Identificar la influencia del clima social del aula en la motivación del alumnado

15. Método

15.1. Participantes

La muestra estaba constituida por 37 alumnos en un inicio, pero uno de ellos tuvo que ser eliminado por no completar correctamente el cuestionario. Por lo tanto, la muestra con la que se cuenta es de 36 alumnos de tres institutos de la ciudad de Almería entre los que hay dos públicos y uno concertado. Un 69'4% (N= 25) de los alumnos son de 4º de la ESO y un 30'6% (N=11) de 1º de Bachillerato con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, y con una media de edad de 16'08 (D.T.= 0'806). En cuanto al género, el 55'6 % (N= 20) son varones y el 44'4 % (N=16) son mujeres. La muestra se eligió teniendo en cuenta los alumnos que asistieron ese día al centro y que voluntariamente querían participar en la investigación.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo

	SEXO	
	Hombre	Mujer
N	20	16
%	55'6	44'4

Tabla 2. Distribución de la muestra en función del curso

	CURSO	
	4º ESO	1ºBach
N	25	11
%	69'4	30'06

15.2. Instrumentos

Características Sociodemográficas. Al inicio del cuestionario se recogen distintos datos personales de los participantes como: la edad, el curso (4º de la ESO, 1º de Bachillerato), el sexo (hombre, mujer), el número de amigos que tienen en el aula y la relación que tienen los alumnos con el profesor (buena, regular o mala).

Escala de Clima Social Escolar (CES)

Para la evaluación el clima social del aula se ha usado la Escala de Clima Social Escolar (CES) elaborada por Moos y Trickett (1974), adaptada al español por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984). Destinado para alumnos de enseñanza media y superior, evalúa el clima social de un aula teniendo en cuenta la medida de las relaciones entre

iguales y entre profesor-alumno y el tipo de estructura organizativa dentro del aula. Originalmente la escala cuenta con 90 ítems de respuesta dicotómica de verdadero-falso, agrupadas en cuatro grandes dimensiones -Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio- con nueve subescalas -Implicación, Afiliación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación-.

Las subescalas que se han considerado para la realización de este estudio han sido:

- Afiliación: Mide el nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, si se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- Ayuda: Mide el grado de ayuda, preocupación y amistad por parte del profesor hacia los alumnos.
- Tarea: Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas y el énfasis que pone el profesor en el temario.
- Competitividad: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerla.
- Organización: Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- Innovación: Grado en el que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Según estudios realizados mediante observaciones de aulas y entrevistas por Moos, la escala tiene validez de contenido y concurrente. Además, en la versión española, se analizó la estructura interna mediante el análisis factorial hallando ocho de las nueve subescalas propuestas originalmente. En relación a la fiabilidad del instrumento, se calculó la consistencia interna de las nueve subescalas aplicando la formulación Kuder-Richardson (KR-20). Los coeficientes de correlación obtenidos oscilan entre el 0.25 en la subescala de tareas y 0.81 en la de ayuda. Pacheco, Stewart y Rodríguez Crespo (1990) obtuvieron índices de confiabilidad test-retest, en su mayoría a 0.60, con un intervalo de 30 días y con una muestra de 123 alumnos y de consistencia interna mediante el procedimiento de Kuder Richardson.

El cuestionario MAPE-II

Para medir la motivación de la muestra estudiada se ha utilizado el Cuestionario de Motivación para el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II) de Montero y Alonso-Tapia

(1992), que valora la motivación de logro o de ejecución en el contexto escolar. Este instrumento está destinado a alumnos con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Compuesto por 74 ítems con respuesta dicotómica de SI-NO, agrupados en tres dimensiones y seis escalas.

La dimensión 1, motivación por el aprendizaje, está constituida por las escalas de alta capacidad de trabajo y rendimiento, motivación intrínseca y vagancia. La segunda dimensión es la motivación por el resultado y está compuesta por la ambición y la ansiedad facilitadora del rendimiento. Y la última dimensión, el miedo al fracaso, la compone una única escala, la ansiedad inhibidora del rendimiento.

La fiabilidad que presenta el test es alta, ya que el coeficiente “alfa” de Cronbach de las seis escalas está comprendido entre 0.80 y 0.67, este último considerado como un valor límite, La diferencia entre ellas puede ser debido a las diferentes longitudes de las mismas. En cuanto a las tres dimensiones de orden superior, la primera dimensión tiene un valor de 0.84, la segunda, 0.76 y la última, 0.72. Los valores de consistencia interna de las tres dimensiones son todavía más adecuados y se explica por el aumento de la longitud debido a la combinación de varias escalas.

15.3. Procedimiento

Es un estudio de investigación de tipo descriptivo y cuantitativo, ya que no se manipulan las variables por parte del experimentador y la información que se usa es cuantificable y medible. Además, es de tipo transversal, ya que se realiza con una población determinada, en una sola ocasión y en momento concreto.

Para la realización del presente estudio, tras la elección del tema, la posterior revisión bibliográfica y planteamiento de los objetivos de la investigación, se llevó a cabo la elección de los instrumentos más adecuados. Una vez elegidos estos, se contactó con los centros y los cursos en los que se pretendía realizar la investigación para explicarles los objetivos del estudio y para solicitar los permisos correspondientes para llevarlo a cabo.

Antes de iniciar la recogida de los datos, se solicitó el consentimiento a los propios alumnos de manera oral y se les garantizó la confidencialidad de los mismos y el anonimato de las respuestas, además de garantizar que el tratamiento de los datos será

con fines de investigación, dando una explicación respecto a la finalidad e importancia del estudio y agradeciendo la colaboración de todos en el mismo.

A continuación, se procedió al reparto de ambos cuestionarios, presentados de forma conjunta, para garantizar así que los cuestionarios están realizados por el mismo alumno, dando las instrucciones correspondientes para su correcta cumplimentación. Se llevaron a cabo con la supervisión de un profesor del centro que cedió su hora de clase para la realización del estudio.

Una vez recogidos todos los datos que se han usado para la investigación, se procedió al análisis estadístico de los datos mediante el programa SPSS versión 15.0, para posteriormente analizar los resultados obtenidos siguiendo un diseño descriptivo-correlacional.

15.4. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos obtenidos se llevó a cabo a través de la Escala de Clima Social de aula de Moos y Tricket y el cuestionario de Motivación para el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE II) de Montero y Alonso-Tapia. Los resultados se obtuvieron mediante el programa informático SPSS 15.0.

Para analizar el número de alumnos y su porcentaje correspondiente por género y por curso se ha utilizado la prueba de frecuencias.

La motivación y el clima social del aula son variables dependientes y cuantitativas y el sexo y el curso son variables independientes y cualitativas. Por ello para hallar la media de motivación por dimensiones (motivación hacia el aprendizaje, motivación hacia el resultado y miedo al fracaso) y la de clima social de aula por escalas (Afilación, ayuda, tarea, competitividad, organización e innovación) en función del sexo y del curso (4ºESO y 1º de Bachillerato) se ha utilizado la Prueba T.

Con el fin de analizar la influencia que tiene la percepción del clima social del aula sobre cada una de las dimensiones de la motivación se ha usado una prueba ANOVA. En este caso, la variable independiente sería el clima social del aula y las variables dependientes cada una de las dimensiones de motivación.

Por último, para saber si existe relación entre el número de amigos que tiene el alumno en clase y la percepción que tiene el alumno del clima social del aula, se utiliza la correlación de Pearson. También se usa esta prueba para calcular la relación entre la percepción del clima social del aula y la relación que tiene el alumno con su profesor. En ambos casos la variable dependiente es el clima social del aula.

16. Resultados

Tabla 3. Motivación en función del sexo

	Hombres			Mujeres			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>		
Motivación por el aprendizaje	20	19,95	19,95	16	20,88	6,10	0,39	0,43
Motivación por el rendimiento	20	13,35	3,11	16	12,13	5,92	0,01	0,46
Miedo al fracaso	20	6,25	3,09	16	6,88	2,44	0,30	0,51

$p < 0,05$

Los resultados de la tabla 3 muestran que no hay diferencias significativas en ningún caso. No obstante, la media en la motivación por el aprendizaje ($t=0,39$; $p=0,43$) como en el miedo al fracaso ($t=0,30$; $p=0,51$) de las mujeres es más alta. Sin embargo, en cuanto a la motivación por el rendimiento ($t=0,01$; $p=0,46$) la media es más alta en los hombres.

Tabla 4. Motivación en función del curso

	4ºESO			1ºBach			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>		
Motivación por el aprendizaje	25	19,96	5,84	11	21,27	5,19	0,62	0,52
Motivación por el rendimiento	25	12,60	4,58	11	13,27	4,65	0,92	0,68
Miedo al fracaso	25	6,40	3,17	11	6,82	1,77	0,02	0,61

$p < 0,05$

Los resultados de la tabla 4 muestran que no hay diferencias significativas en ningún caso. Sin embargo, las medias de 1º de Bachillerato son más altas en todas las variables que las de 4º de ESO.

De igual forma, en la tabla 5 no se encuentran diferencias significativas en ningún caso. Pero las medias en las variables de afiliación ($t=0,92$; $p=0,77$), tarea ($t=0,73$; $p=0,61$) y en innovación ($t=0,10$; $p=0,82$) son más altas en mujeres que en hombres. Sin embargo, en las variables de ayuda ($t=0,63$; $p=0,56$), competitividad ($t=0,66$; $p=0,88$) y organización ($t=0,10$; $p=0,44$) la media es más alta para los hombres.

Tabla 5. Escalas de clima social de aula en función del sexo

	Hombre			Mujer			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>		
Afiliación	20	7,20	1,82	16	7,38	1,82	0,92	0,77
Ayuda	20	6,30	2,05	16	5,88	2,33	0,63	0,56
Tarea	20	5,85	1,66	16	6,13	1,54	0,73	0,61
Competitividad	20	5,35	2,08	16	5,25	1,84	0,66	0,88
Organización	20	5,00	2,49	16	4,44	1,63	0,10	0,44
Innovación	20	5,25	1,88	16	5,38	1,31	0,10	0,82

$p < 0,05$

Tabla 6. Escalas de clima social de aula en función del curso

	4ºESO			1º Bach			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>	<i>N</i>	Media	<i>DT</i>		
Afiliación	25	7,24	1,78	11	7,36	1,91	0,65	0,85
Ayuda	25	5,96	2,31	11	6,45	1,80	0,37	0,53
Tarea	25	5,84	1,65	11	6,27	1,48	0,97	0,46
Competitividad	25	5,00	2,04	11	6,00	1,61	0,57	0,16
Organización	25	4,88	2,29	11	4,45	1,80	0,51	0,59
Innovación	25	5,64	1,60	11	4,55	1,50	0,56	0,06

$p < 0,05$

En la tabla 6 se muestra que no hay diferencias significativas en ninguna variable en función del curso. No obstante, se observa que las medias en afiliación ($t=0,65$; $p=0,85$), ayuda ($t=0,37$; $p=0,53$), tarea ($t=0,97$; $p=0,46$) y competitividad ($t=0,57$; $p=0,16$) es mayor entre los alumnos de 1º de Bachillerato. Mientras que en variables como organización ($t=0,51$; $p=0,59$) e innovación ($t=0,56$; $p=0,06$) la media es más alta en 4º de ESO que en 1º de Bachillerato.

Tabla 7. Clima social de aula general en función del sexo y el curso

		Clima social del aula				
		<i>N</i>	Media	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sexo	Hombre	20	34,95	6,77	0,21	0,80
	Mujer	16	34,44	4,84		
Curso	4º ESO	25	34,56	5,86	0,69	0,80
	1º Bach	11	35,09	6,31		

$p < 0,05$

En la tabla 7, como era de esperar tras los resultados obtenidos en las dos tablas anteriores en las que se analizan teniendo en cuenta las diferentes escalas, no hay diferencias significativas en la percepción del clima social del centro en general ni en función del sexo ($t=0,21$; $p=0,80$), ni en función del curso ($t=0,69$; $p=0,80$).

Tabla 8. Relación entre el número de amigos y relación del profesor con variables del clima social del aula

		Afiliación	Ayuda	Tarea	Competitividad	Organización	Innovación
Nº de amigos	Correlación de Pearson	0,32	-0,19	0,25	-0,26	0,41	0,24
	Sig. (bilateral)	0,05	0,24	0,13	0,88	0,01*	0,15
	<i>N</i>	36	36	36	36	36	36
Relación con el profesor	Correlación de Pearson	0,11	0,47	0,09	0,24	0,14	-0,18
	Sig. (bilateral)	0,51	0,00**	0,58	0,14	0,40	0,28
	<i>N</i>	36	36	36	36	36	36

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Los resultados de la tabla 8 muestran que existe correlación entre el número de amigos que tenga el alumno y la percepción de organización. Esta relación es positiva ($r^2 = 0,01$; $p < 0,05$), por lo tanto, a mayor número de amigos, mejor percepción de la organización del aula.

También existe correlación positiva entre la relación con el profesor y la percepción de ayuda del alumno ($r^2 = 0,00$; $p < 0,01$). Por lo tanto, a mejor relación con el profesor, mejor percepción de ayuda por parte del alumno.

Tabla 9. Relación entre clima social del aula y motivación

Escala	CSA	<i>N</i>	Media	DT	ANOVA	
					<i>F</i>	Sig.
Motivación por el aprendizaje	Negativo	9	18,78	4,94	1,49	0,24
	Regular	23	20,26	5,61		
	Positivo	4	24,50	6,40		
Motivación por el rendimiento	Negativo	9	11,33	4,74	0,61	0,54
	Regular	23	13,30	4,39		
	Positivo	4	13,25	5,56		
Miedo al fracaso	Negativo	9	7,33	2,73	1,45	0,24
	Regular	23	6,57	2,59		
	Positivo	4	4,50	3,87		

 $p < 0,05$

Los resultados de la tabla 9 muestran que no hay diferencia significativa ni en motivación por el aprendizaje ($F=1,49$; $p=0,24$), ni en motivación por el rendimiento ($F=0,61$; $p=0,54$), ni en miedo al fracaso ($F=1,45$; $p=0,24$).

17. Discusión

A continuación, se comentarán los datos obtenidos en el presente estudio comparándolos con otras investigaciones realizadas, destacando que no se dan diferencias significativas en los resultados obtenidos.

Aun así, al igual que los estudios realizados por Cerezo y Casanova (2004), los resultados muestran que los hombres tienen una tendencia mayor hacia la motivación por el rendimiento que las mujeres, al contrario que en la motivación hacia el aprendizaje, la cual es más elevada en las mujeres. Por lo tanto, se confirman las hipótesis propuestas al inicio de la investigación.

Siguiendo con la motivación, es llamativo, ya que se contrapone a las hipótesis propuestas, que en este caso de forma general es más elevada en 1º de Bachillerato que en 4º de la ESO, es decir, en el curso superior, al contrario que lo obtenido por Regueiro et al (2014) y Nicolaidou y Phlippou (2003), que concluían que la motivación va disminuyendo conforme avanzan los cursos escolares. Esto puede ser debido a que no se ha tenido en cuenta que son distintos tipos de centro y que la muestra del curso de Bachillerato es bastante inferior.

Al igual que con la motivación, se ha llevado a cabo una comparación en la variable de clima social del aula entre los dos sexos y ambos cursos, con el fin de determinar las diferencias existentes. De los resultados obtenidos se extrae que no hay diferencias significativas en ningún caso. A diferencia de los estudios realizados por Berger et al (2014), Caballero (2010) y Guerra, Vargas, Castro y Plaza (2012) en los que se afirman que las mujeres tienen una mejor percepción del clima social del aula debido a la valoración positiva que hacen de la convivencia escolar.

Sin embargo, en cuanto al curso, aunque en la comparación de la percepción del clima de forma general no hay diferencias significativas, con el análisis de las diferentes escalas, se puede extraer que existe una mejor percepción del clima entre los alumnos de

1º de Bachillerato, en contraposición con las investigaciones de Carbonero et al. (2010) en la que los alumnos de cursos superiores tienen una percepción peor de esta variable.

Numerosos estudios están de acuerdo que las relaciones dentro del aula son primordiales para la creación del clima social del aula y que en gran parte la percepción del mismo dependerá de las interacciones entre los miembros del grupo-clase (Murillo y Becerra, 2009). Entre estas interacciones están las relaciones entre iguales, es decir, la pertenencia al grupo, que en este caso se ha medido por la cantidad de amigos que tienen dentro del aula. Es llamativo los resultados que se obtienen, en primer lugar, por la relación que se obtiene con la percepción de organización, ya que, según esta investigación, a mayor número de amigos, mejor percepción de organización dentro del aula. Y, en segundo lugar, que no haya relación realmente significativa con otras escalas del clima social, como si se encuentran en otros estudios (Comellas, 2013; Ferreira, Cardoso y Abrantes, 2011; Goodenow y Grady, 1993; Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Villa y Villar, 1992). Aunque en este caso, la percepción de afiliación, la cual hace referencia a la amistad entre los alumnos y la ayuda que se otorgan entre ellos obtiene un valor límite de significación.

Por otro lado, dentro de las relaciones que se forman dentro del aula está la que se crea entre el profesor y los alumnos. Siendo el docente capaz de cambiar la percepción del clima del aula modificando diferentes variables, entre ellas, la metodología que usa en las clases, ya que, si se crea un ambiente participativo, en el que haya una mayor interacción entre los miembros y se desarrolle el trabajo en común, se fomentará un clima de aula positivo (Nieto, 2003; Alonso, 2007; Huertas y Montero, 2002; Yelow y Weinstein, 1997). Además, en este caso las ayudas que se dan a los alumnos por parte del profesor, como se muestra en los resultados, repercuten en su percepción del clima y por lo tanto en su motivación intrínseca e interés por la escuela (Veiga, 1998; Wentzel, 1997).

Por último, en la relación entre la percepción del clima del aula y la motivación del alumnado, se extrae que, a pesar de no tener una diferencia significativa, destaca que aquellos alumnos que tienen una percepción del clima social del aula como positiva, tienen una motivación hacia el aprendizaje, mientras que aquellos alumnos con miedo al fracaso, tienen una percepción del clima social del aula más negativa. Por lo tanto, estos resultados concuerdan con los de Casassus (2001) en los que se concluyen que un clima positivo establece una relación directa con altos logros y motivación de los estudiantes. Al igual que los estudios de Berger et al (2011) y Berger et al (2014), en los que se

entiende la autoestima como factor principal de los procesos motivacionales y se vincula directamente con el clima social del aula, siendo ambas dependientes.

18. Conclusiones

Como conclusión del presente trabajo de investigación, una vez analizados los resultados, se puede decir que el objetivo general del trabajo, no ha sido positivo, ya que, según nuestra muestra, la influencia de la percepción del clima social del aula sobre la motivación del alumnado no es significativa. Aunque si existe relación, ya que los alumnos con una percepción más positiva tienden a tener una motivación hacia el aprendizaje mientras que los alumnos con una percepción más negativa, se relacionan con el miedo al fracaso. Por lo tanto, se concluye que se fomenta más la motivación intrínseca en los climas positivos.

Aunque la mayoría de los resultados no tienen una diferencia significativa, se comprueban diferentes hipótesis como que las mujeres tienen una mayor motivación hacia el aprendizaje, mientras que los hombres la tienen hacia el rendimiento.

De lo contrario, hay hipótesis que son erróneas en nuestra muestra, como la motivación en función del curso basada en diferentes estudios, ya que se esperaba que fuese mayor en el curso inferior, y en este caso los alumnos de 1º de Bachillerato, tienen una motivación mayor de forma general que los alumnos de 4º de la ESO. Puede ser explicada por el contexto de los centros, pero sobre todo por la motivación incrementada en los cursos de Bachillerato para obtener una mejor calificación de cara al futuro en la Universidad.

En cuanto al clima social del aula, no se encuentran diferencias en cuanto al género ni al curso. Aunque en este último caso, tiende a tener una mejor percepción del aula los alumnos del curso superior.

Por lo tanto, se concluye que los resultados obtenidos no han sido los esperados, posiblemente por las limitaciones que se han encontrado a lo largo de la realización del trabajo de investigación. Entre ellas, el escaso número de muestra, que ha podido condicionar los resultados. Considerando también como una limitación la longitud del cuestionario, ya que puede resultar pesado para los alumnos los 134 ítems.

Por ello es aconsejable para futuras investigaciones realizar un instrumento más corto o realizarlo por separado, para que no resulte tan largo para los alumnos. Además de tener en cuenta que con los cuestionarios se recoge la percepción del clima social del aula, y aunque este si aporta la forma en que cada sujeto experimenta el contexto escolar, no es un indicador objetivo del ambiente del aula, por ello sería interesante que en futuros estudios se consideren otras variables que caractericen este contexto con independencia de la opinión de los sujetos, por ejemplo, el estudio de redes sociales (Cotterel, 2007), la opinión proporcionada por múltiples actores (Guest, 2006) y la consideración de variables institucionales como por ejemplo los estilos de gestión y liderazgo (Gregory et al, 2010). Además de poder analizar el contexto con otros instrumentos como la observación.

En cuanto a las aportaciones que este estudio puede hacer es dar visibilidad a dos variables fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerlo de forma conjunta, ya que habitualmente no se analizan de este modo. Además, para la práctica docente se muestran resultados en los que se ven beneficios para la motivación y por lo tanto para el rendimiento y el aprendizaje de los alumnos mediante la modificación del clima social del aula.

19. Referencias

- Abascal-Fernández, J. (1995). Motivación intrínseca y autodesarrollo. En M^a.V. Trianes (Ed.), *Psicología de la educación para profesores* (pp. 243-258). Madrid: Eudema.
- Adelfer, C. (1972). *Existence, relatedness, and growth: human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Alonso-Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entorno educativos. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Kluwer.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En G. Roberts (Ed.) *Motivation in Sport and Exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderson, C. S. (1982). "The Search for School Climate. A review of the research". *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 803-813..
- Aron, A.M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Aron, A.M. y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, 9(1), 117-124.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5(1), 117-135.

- Asensio Muñoz, I. (1992). *La medida del clima en instituciones de educación superior*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand Company, INC.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L.S, Porto-Rioboo, A.M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios Pedagógicos XXXII*, 2, 47-71.
- Becerra, S. (2007). Clima Educativo: Instrumento. *Proyecto DGIUCT*. Temuco.
- Berger, C. y Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 24(2), 344-351.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Cabrera Tapia, J. (1998). El concepto de subsidiaridad aplicado a la calidad educativa. *Arquetipo*, 1(1), 145-151.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J.J. y Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 44(12), 121-136.
- Carbonero, M., Martín, L., Román, J., y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en motivación, clima de aula y estrategias de

- aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J. y Reoyo, N. (2010). El profesor estratégico como favorecedor del clima del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J., Román, J.M. y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.
- Carrasco, C. y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cere, (1993): *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco. España.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica: propuesta de intervención*. España: Ediciones Pirámide.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 347-359.

- Comellas, M.J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300.
- Conley, S. y Muncey, D. E. (1999). Organizacional Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. En H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 118-139). Londres; Filadelfia: Falmer Press.
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. Londres: Poutledge.
- Cotterell, J. (2007). *Social networks in youth and adolescence*. Nueva York: Routledge.
- Crespo, F. y Martínez, M. (2008). Convergencia europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 4-16.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Duran, M.A.; N. Extremera, L. Rey (2001). Burnout en Profesionales de la Enseñanza. *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 17(1), 45-62
- Dweck, C. y Elliott, E. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology*, 4, 643-691.
- Eccles, J.S. (2000) Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Emmons, C. L., Comer, J. P. y Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J. P. Comer; N. M. Haynes; E. Joyner y M.

- Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Nueva York: Teachers College Press.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. Londres: Routledge.
- Esteve, J.M. (1993). *El Malestar Docente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Esteve, J.M.; S. Franco, J. Vera (1995). *Los Profesores ante el Cambio Social*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Fernández, B., Estévez, I., Aguin, I., Martínez, S, y Rodríguez, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, (3), 345-355.
- Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1984). *Escala de clima social (CES)*. Madrid: TEA Ediciones
- Ferreira, M., Cardoso, A.P. y Abrantes, J.L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11).
- García-Amilburu, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa*. Madrid: Dykinson.
- Garrido-Gutiérrez, I. (1995). Motivación cognitiva y social. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 476-493). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Gest, S. (2006). Teacher reports of children's friendships and social groups: Agreement with peer reports and implications for studying peer similarity. *Social Development*, 15(2), 248-259.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairos.
- Gonder, P.O. (1994). *Improving school climate y culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial La Muralla.

- González, M.C y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Goodenow, C., y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescents students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L. y Plaza, H. (2012). Percepción del Clima Social Escolar en estudiantes de enseñanza media del Valparaíso, de colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Haynes, N.M., Emmons, C. y Comer, J.P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C. y Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools healthy schools: Measuring organizacional climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Izquierdo, M.J. (2000). *Cuando los amores matan. Cambio y conflicto en las relaciones de edad y género*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Johnson, D. W., Johnson, R. (1994): *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Massachusetts: Allyn y Bacon.
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal or Personality and Social Psychology* (28), 129-137.

- Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.
- Logan, Frank A. (1981). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México: Trillas.
- Lomeli-Parga, A.M., López-Padilla, M.G. y Valenzuela-González, J.R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2). 1-22.
- López, L (2004). La motivación en el aula. *Pulso: Revista de Educación*, 27, 95-107.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A School Wide A approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74
- Martin Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.
- Martínez, J. (2007). Una cultura del Buen Trato. *Diplomado de Buen Trato*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato
- Martínez, M (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. (Tesis doctoral). Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, N.J: Van Nostrand Company, INC.

- Medina, A. (1997). Procesos de cambio en las instituciones educativas. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, 21-39.
- Mena, M. I. y Valdés A. M. (2008). Clima social escolar. *Valoras UC*, 1-18.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- Milicic, N. y López de Lérida, S. (2008). Hostigamiento escolar: propuestas para la elaboración de políticas públicas. *Dirección asuntos públicos*, 3(15).
- Milicic, N., Aron, A. M. y Pesce, C. (2003). Violencia en la Escuela: La percepción de los directores. *Revista Psycké*, 12(1), 177-194.
- Montico, S (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29, 105-112.
- Montico, S. (1994). Una estrategia pedagógica. *I Jornadas sobre alternativas en el aula universitaria*. Rosario.
- Montoya Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo*. Aljibe. Buenos Aires.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Murillo, P y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación (33)2*, 153-170.
- Navarro, J., Bricteux, C., Curioso, F., Escartín, J., Ceja, L. y Solanas, A. (2013). Una doble ruta para incrementar el rendimiento académico: el papel determinante de la motivación intrínseca. *Univest 2013*.
- Niemviria, M., Salmela-Aro, K. y Tuominen-Soini, H. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, (22), 290-305.
- Nieto, S. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En M.Martín (Coord.), *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis.

- Nieto, S. (2003). *What Keeps Teacher going?* Nueva York: Teacher's College Press.
- OECD (2005). *School factors related to Quality and Equity-results form PISA-2000*. Bonn: UNO-Verlag
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramo, A. (2003). *La motivación para el Estudio*. España: El Cronista Regional.
- Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Núñez, J.C., Suárez, N., y Rosário, P. (2014). Motivación e implicación en los deberes escolares: diferencias en función del rendimiento académico y del curso. *INFAD, Revista de Psicología*, 1(7), 425-436.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(3-4), 105-126.
- Romero Izarra, G. y Caballero González, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 27 Vol. 11 (3).
- Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, Clima de aula y Filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 vol. 11 (3), 23-31

- Sabo, D. (1995). Organizational climate of Middle Schools and the quality of student life. *Journal Research and Development in Education*, 28(3), 150-160.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso escolar*. Madrid: Laberinto.
- Smith, I., Sinclair, K.E. y Chapman, E.S. (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Torrego, J. C., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., y otro. (2006). *Modelo integrado de la Mejora de la Educación. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De La Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (2004). UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.unesco.org/cu/Noticias04/noticia071104.htm>.
- Van Aken, M.A.G. y Asendorpf, J.B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.
- Villa, A. y Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548.
- Weinert, A.B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México D. F.: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª Edición). México: Pearson Educación.
- Yelow, S.L y Weinstein, G.W. (1997). *La Psicología del aula*. México. Trillas.

20. Anexos

Clima del aula y Motivación
Cuestionario para alumnos de Secundaria
Universidad de Almería

Instrucciones: Lee atentamente cada una de las frases de este cuestionario y elije la respuesta que mejor se adapta a tu situación señalándola con una X.

Contesta con sinceridad, en este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, solo nos interesa lo que tú piensas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

Gracias.

Edad					
Curso					
Sexo	V		M		
Número de amigos que tengo en clase					
La relación con mi profesor es	Buena		Regular		Mala

A continuación, encontrarás frases que se refieren a cosas del aula: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase.

1. En esta clase, los alumnos/as llegan a conocerse realmente bien unos a otros	V	F
2. Este profesor/a dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos/as	V	F
3. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día	V	F
4. Aquí, los alumnos/as no se sienten presionados para competir entre ellos	V	F
5. Esta clase está muy bien organizada	V	F
6. Aquí siempre se están introduciendo nuevas ideas	V	F
7. Los alumnos/as de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros/as	V	F
8. El profesor muestra interés personal por los alumnos/as	V	F
9. Se espera que los alumnos/as hagan sus tareas escolares solamente en clase	V	F
10. Los alumnos/as se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas	V	F
11. En esta clase, los alumnos/as casi siempre están callados	V	F
12. Aquí los alumnos/as hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.	V	F
13. En esta clase se hacen muchas amistades	V	F
14. El profesor/a parece más un amigo/a que una autoridad	V	F
15. A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase	V	F
16. Algunos alumnos/as siempre tratan de responder los primeros a las preguntas	V	F
17. Los alumnos/as de esta clase pasan mucho tiempo jugando	V	F
18. Normalmente, en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza	V	F
19. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas	V	F
20. El profesor/a se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos/as	V	F
21. En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos	V	F
22. En esta clase los alumnos/as no compiten con otros en tareas escolares	V	F
23. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto	V	F
24. Al profesor/a le agrada que los alumnos/as hagan trabajos originales	V	F
25. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos	V	F
26. A veces el profesor/a "avergüenza" al alumno/a por no saber la respuesta correcta	V	F
27. En esta clase, los alumnos/as no trabajan mucho	V	F
28. En esta clase si entregas tarde los deberes, te bajan la nota	V	F
29. El profesor/a rara vez tiene que decir a los alumnos/as que se sienten en su sitio	V	F
30. Los alumnos/as tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase	V	F
31. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	V	F
32. El profesor hala a los alumnos/as como si se tratara de niños pequeños	V	F
33. Generalmente hacemos lo que queremos	V	F

34. En esta clase no son muy importante las calificaciones	V	F
35. Frecuentemente el profesor/a tiene que pedir que no se alborote tanto	V	F
36. El profesor/a propone trabajos originales para que los hagan los alumnos/as	V	F
37. En esta clase los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros	V	F
38. Los alumnos/as quieren que se hable sobre un tema, el profesor/a buscará tiempo para hacerlo	V	F
39. Si un alumno/a falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido	V	F
40. Aquí, a los alumnos/as no les importa qué notas reciben otros compañeros	V	F
41. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer	V	F
42. Se espera que los alumnos/as al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas	V	F
43. En esta clase se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre	V	F
44. Este profesor/a quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos/as	V	F
45. A menudo, el profesor/a dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema	V	F
46. Los alumnos/as tienen que trabajar duro para obtener buenas notas	V	F
47. Esta clase rara vez comienza a su hora	V	F
48. Los alumnos/as pueden elegir su sitio en la clase	V	F
49. Hay grupos de alumnos/as que no se sienten bien en esta clase	V	F
50. Este profesor/a no confía en los alumnos/as	V	F
51. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender	V	F
52. A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros	V	F
53. En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente	V	F
54. El profesor/a expulsará a un alumno/a fuera de clase si se porta mal	V	F
55. Algunos compañeros/as no se llevan bien entre ellos en esta clase	V	F
56. En esta clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen	V	F
57. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él	V	F
58. Generalmente, los alumnos/as aprueban, aunque no trabajen mucho	V	F
59. Los alumnos/as interrumpen al profesor/a cuando está hablando	V	F
60. En esta clase, se permite a los alumnos/as preparar sus propios proyectos	V	F

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar.

Para cada frase existen dos alternativas. Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ. En caso de no estarlo señala, por favor, NO.

61. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique	SI	NO
62. Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto	SI	NO
63. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino	SI	NO
64. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica	SI	NO
65. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad	SI	NO
66. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna	SI	NO
67. Una vida sin trabajar sería maravillosa	SI	NO
68. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal	SI	NO
69. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más	SI	NO
70. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos	SI	NO
71. Estaría también contento si no tuviese que trabajar	SI	NO
72. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones	SI	NO
73. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros	SI	NO
74. El trabajo duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja	SI	NO
75. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad, aunque no estuviera pagado como debiera	SI	NO
76. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo	SI	NO
77. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio	SI	NO
78. El estar nervioso me aguijoneo para rendir más	SI	NO
79. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar	SI	NO
80. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados	SI	NO
81. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él	SI	NO

82. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento	SI	NO
83. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello	SI	NO
84. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil	SI	NO
85. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa	SI	NO
86. Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo	SI	NO
87. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos	SI	NO
88. Creo que soy bastante ambicioso	SI	NO
89. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir	SI	NO
90. Los fracasos me afectan mucho	SI	NO
91. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás	SI	NO
92. He sido considerado siempre como muy ambicioso	SI	NO
93. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso	SI	NO
94. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor	SI	NO
95. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico	SI	NO
96. Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir	SI	NO
97. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia	SI	NO
98. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar, aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente	SI	NO
99. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago	SI	NO
100. Prefiero llevar muchas cosas a la vez, aunque no las termine todas	SI	NO
101. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado	SI	NO
102. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros	SI	NO
103. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito	SI	NO
104. En una situación difícil mi memoria se encuentra frecuentemente bloqueada	SI	NO
105. Si estoy en un aprieto trabajo mejor de lo que lo hago normalmente	SI	NO
106. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles	SI	NO
107. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida	SI	NO
108. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás	SI	NO
109. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas	SI	NO
110. Trabajo únicamente para ganarme la vida	SI	NO
111. Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella	SI	NO
112. Yo me calificaría a mí mismo como vago	SI	NO
113. En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o en una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece el nerviosismo	SI	NO
114. Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan	SI	NO
115. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos	SI	NO
116. Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios	SI	NO
117. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar	SI	NO
118. No sé cómo me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre	SI	NO
119. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago	SI	NO
120. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo	SI	NO
121. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil	SI	NO
122. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa	SI	NO
123. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso	SI	NO
124. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez	SI	NO
125. Soy una persona que trabaja demasiado	SI	NO
126. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo	SI	NO
127. En el colegio siempre he tenido fama de vago	SI	NO
128. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero	SI	NO
129. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal	SI	NO
130. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás	SI	NO
131. La verdad es que, si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando	SI	NO
132. Me esfuerzo por ser el mejor en todo	SI	NO

133.No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface	SI	NO
134.No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo	SI	NO