



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS  
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA



CUESTIONARIO SOBRE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE PARA ALUMNOS DE  
SEXTO GRADO DE PRIMARIA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
EDUCACIONAL

MARIELA CENTENO GARCÍA

JULIO 2008

## CUESTIONARIO SOBRE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE PARA ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

### TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	i
Capítulo I	
Motivación y Clima de clase.....	1
La Motivación.....	1
La teoría de las necesidades.....	2
La teoría de la motivación de logro.....	3
La teoría de la atribución.....	5
La teoría de la expectativa por valor.....	8
La teoría de la motivación intrínseca.....	10
Motivación y Aprendizaje.....	11
Clima motivacional de clase.....	17
Definición.....	18
Conceptualización de las variables motivacionales.....	20
Evaluación del clima de clase.....	37
Pruebas sobre clima motivacional de clase.....	38
Importancia de la evaluación del clima motivacional.....	42
Planteamiento del problema.....	43
Capítulo II	
Metodología.....	45

Participantes.....	45
Construcción del instrumento.....	46
Descripción del instrumento.....	46
Definición de las escalas.....	47
Presentación.....	48
Administración y Calificación.....	49
Procedimiento del estudio ...	50
Capítulo III	
Resultados.....	52
Características Psicométricas.....	52
Validez.....	52
Confiabilidad de la prueba.....	53
Análisis de las escalas de la prueba.....	57
Normas de interpretación.....	60
Baremos.....	60
Pruebas de normalidad.....	63
Análisis comparativos entre colegios ...	64
Capítulo IV	
Discusión.....	70
Recomendaciones.....	78
Referencias.....	80
Anexos.....	83

## Introducción

Una de las mayores preocupaciones en nuestro medio es cómo lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes realmente significativos.

Si bien es cierto que durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje escolar ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo, en la actualidad existe una coincidencia en subrayar, desde diferentes concepciones o perspectivas psicopedagógicas, la interrelación necesaria entre lo cognitivo y lo motivacional. Para aprender es imprescindible saber como hacerlo y poder hacerlo. Esto precisa disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias. Así mismo, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar (Valle, González, Barca y Núñez, 1996).

Alonso (1992) resalta que la característica más notable, que dificulta un aprendizaje significativo, es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar. El desinterés parece venir determinado, entre otros factores, por la dificultad que han encontrado para comprender las explicaciones dadas por los profesores, la dificultad de comprender y aprender la información transmitida por los textos escolares, la elevada experiencia de fracaso y la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuestos, causas que de algún modo se determinan recíprocamente. De igual manera, Sánchez y López (2005)

mencionan que el factor de la motivación juega un papel central en el empeño que ponen los estudiantes en su proyecto académico.

Además, encontramos estudios que sugieren que el clima o ambiente de la clase también es un aspecto a considerar. En una investigación realizada por la UNESCO (2002), en la cual se buscaba identificar aquellos factores que podrían influir en el aprendizaje de los alumnos, se encontró que el clima que se generaba en el aula era un aspecto fundamental. En este sentido, se demostró que si se sumaban todos los factores extraescuela, con los materiales, con los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma era inferior a la importancia que tiene el clima emocional logrado en el aula.

Ascorra, Arias y Graff (2003), también, señalan que la posibilidad de que la escuela sea significativa para el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del *ambiente* que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional. Así mismo, existen otros hallazgos de que el ambiente social en el aula afecta el aprendizaje académico de manera directa e indirecta; directamente, una atmósfera positiva del aula es conducente para el logro superior del estudiante. Indirectamente, pueden influenciar en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del estudiante (Linares et al., 2005).

Entonces, para que exista un aprendizaje significativo por parte de los alumnos no sólo será suficiente sus disposiciones individuales y creencias, sino también el ambiente de aula (Ames, 1992). Ambas se relacionan, pues

dentro del aula es donde deben propiciarse diferentes tipos de motivación en los estudiantes.

Los ambientes del aula comunican los propósitos y significados para comprometer en las tareas académicas a los estudiantes, y las percepciones de estos mensajes se relacionan a cómo ellos participan en la clase (Turner y Patrick, 2004). Estos estarán motivados si pasan largo tiempo trabajando en tareas que despierten su interés; si no consideran interesante, o por lo menos apropiada su tarea, todo lo que haga tendrá poquísimo valor (Good y Brophy, 1986).

A partir de lo expuesto, observamos que un clima motivador en las clases se hace indispensable en la calidad de la enseñanza; más aún si de la bibliografía revisada se ha podido apreciar que la mayor parte de los problemas en los aprendizajes de los escolares, es resultado de la falta e inadecuada motivación propiciada por parte del docente dentro del aula.

Dada la escasez de los estudios que analicen los factores del clima del aula y en vista que no existe en nuestro medio un instrumento de medición que permita evaluar el clima motivacional de clase, se plantea la necesidad de elaborar un estudio acerca de este tema. La presente investigación pretende contribuir con la investigación psicométrica, brindando una prueba que permita la medición del clima de clase.

En este sentido, el propósito del presente estudio ha sido la construcción, validez y confiabilidad de una prueba que permita especificar y describir los factores del clima motivacional del aula que puedan tener repercusión en el interés y esfuerzo por el estudio en los estudiantes.

Esta prueba consistió de una serie de afirmaciones, en total 42, referentes a características propias de un ambiente de clase. Fue aplicada a niños entre 10 y 14 años que cursaban el sexto grado de primaria, pertenecientes tanto al sexo masculino como femenino.

La presente investigación está organizada en cuatro capítulos. En el primero de ellos se analizan las consideraciones teóricas referidas a los antecedentes históricos sobre la motivación, su relación con el aprendizaje, la definición de clima de clase y las variables vinculadas con el constructo traducidas al castellano. Así mismo, se presenta la revisión bibliográfica sobre pruebas que evalúan la motivación de clase. El segundo capítulo hace referencia a la metodología de la investigación, considerando el tipo de muestreo, los participantes y el procedimiento utilizado para la aplicación del cuestionario elaborado. En el tercer capítulo se presentan los resultados con sus tablas y gráficos. En el cuarto capítulo se presentan la discusión de los resultados y las recomendaciones. Finalmente, se presentan, las referencias bibliográficas y los anexos.



## Capítulo I

### Motivación y Clima de clase

En el origen de toda conducta, se encuentra la motivación. Esta no sólo permite dirigir y alcanzar una meta, sino también persistir y reportar un alto nivel de involucramiento frente a ella, pese a las dificultades presentadas. Si bien la motivación es un factor que insta a una persona a la ejecución de comportamientos, no se debe olvidar que estos se verán influenciados por las características del entorno inmediato. Es así que surge el concepto de clima motivacional de clase, para hacer referencia al ambiente creado dentro del aula por el docente para favorecer la motivación por el aprendizaje.

#### ***La Motivación***

La investigación acerca de la motivación se inicia con William James y se extiende a las teorías de las metas de logro de los años ochenta. Las primeras teorías explican que la conducta es motivada por impulsos, instintos, motivos y otros rasgos internos. Mientras, las teorías contemporáneas se centran en los procesos cognitivos- sociales como fuentes de motivación (Meece, Anderman y Anderman, 2006). Entre las diferentes perspectivas psicológicas que buscan explicar el tema de la motivación se encuentran: la teoría de las necesidades, la teoría de logro, la de atribución, la teoría de expectativa por valor y la teoría de la motivación intrínseca.

## La teoría de las necesidades

Henry Murray y Abraham Maslow son los representantes de esta corriente. Para el primero de ellos, una necesidad es una tensión que conduce a la búsqueda de un objetivo, el cual si es logrado liberará la tensión experimentada. Murray sugiere que la mayor parte de la conducta está motivada por el deseo de evitar o liberar tensiones desagradables (Good y Brophy, 1996).

Maslow define una necesidad como la exigencia biológica o psicológica que motiva a una persona a emprender la acción hacia una meta. Desarrolló una jerarquía de necesidades: (1) las necesidades fisiológicas (hambre, sueño, sed), (2) las necesidades de seguridad (libertad del peligro, ansiedad o amenaza psicológica), (3) las necesidades de pertenencia y amor (seguridad, afecto y atención de los demás), (4) las necesidades de estima (sentirse bien acerca de uno mismo) y (5) las necesidades de autorrealización (realización del propio potencial). De esta forma, teorizó cómo debemos satisfacer ciertas necesidades básicas antes de que podamos satisfacer necesidades más altas, es decir, a menos que las necesidades inferiores sean satisfechas, las necesidades superiores pueden no ser apreciadas siquiera. Desde el punto de vista de Maslow, por ejemplo, los estudiantes deberían satisfacer su necesidad de alimento antes de que puedan rendir y tener logros.

La autorrealización, la más alta y difícil de lograr de las necesidades de Maslow, ha recibido una atención especial. Desde su punto de vista, es posible sólo cuando las necesidades inferiores han sido satisfechas. Maslow (1991), advierte que la mayoría de las personas dejan de desarrollarse únicamente

después de que han alcanzado un alto nivel de estima y, de no lograrlo, nunca llegan a autorrealizarse.

Esta concepción de que las necesidades están organizadas de manera jerárquica nos sugiere un orden de los motivos en las vidas de los alumnos y maestros. Sin embargo, Santrock (2002) señala que no todos están de acuerdo con el orden propuesto por Maslow. Según este autor, las necesidades cognitivas podrían ser más importantes que las necesidades de estima. Es decir, podrían ser alcanzadas aún cuando no se hayan experimentado sentimientos de amor y pertenencia.

### **La teoría de la motivación de logro**

La teoría de la motivación de logro se centra en los procesos cognitivos-sociales como fuentes de motivación. En los últimos veinticinco años, ha surgido como una de las más prominentes teorías de la motivación, al ofrecer una importante visión para analizar la influencia de los ambientes del aula en la motivación del estudiante y su aprendizaje (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

La formulación de este enfoque le corresponde a Richard Atkinson, quien en 1964 enunció una teoría global de la motivación y la conducta de logro. Este teórico, a diferencia de otros, centra su atención en las diferencias individuales; sugiere que las emociones anticipadas de cada persona determinan su acercamiento o evitación frente a actividades orientadas al éxito (Atkinson, 1965). Razonó que las personas tendrían un menor incentivo para realizar una tarea cualquiera si la probabilidad de éxito era alta (una tarea fácil) o si era baja

(una tarea difícil), concluyendo que ese incentivo sería más alto cuando la probabilidad de éxito fuera moderada, lo cual definió como un 50% de probabilidad de éxito (Turner y Meyer, 2004).

Entre los determinantes principales de la orientación de la conducta hacia el logro se encuentran el motivo de logro, las expectativas de éxito y el grado de incentivo que supone conseguir el éxito en un momento dado. Con respecto al motivo de logro, procede del conflicto entre dos tendencias que surgen como resultado de las experiencias tempranas de socialización, el deseo de conseguir el éxito y el de evitar el fracaso. Las expectativas de éxito, traducen la estimación que el sujeto realiza de sus probabilidades de éxito en la tarea, estimación que a veces se manifiesta cuando el sujeto piensa o dice cosas como "es muy difícil para mí", "creo que puedo hacerlo", "esto lo hace cualquiera", entre otras. Por último, el grado de incentivo que supone, en un momento dado, conseguir el éxito en una tarea se deriva del grado de desafío que implica la misma, el cual depende de su dificultad y está en relación inversa con las probabilidades de éxito (Alonso, 1992).

Esta teoría se centra especialmente en las intenciones de los estudiantes o las razones para actuar, haciendo una elección, y persistir en las diferentes actividades de aprendizaje. Es útil para analizar la influencia de los ambientes de aula sobre la motivación de los estudiantes y su aprendizaje. Investigaciones focalizadas en la clase han examinado cómo los profesores pueden crear diferentes estructuras de meta en el aula mediante el uso de distintas estrategias instruccionales, grupales y de evaluación (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

## La teoría de la atribución

Es una de las teorías más recientes y de mayor aceptación que se han propuesto para explicar la motivación humana en general y la motivación con que los alumnos afrontan el aprendizaje y el trabajo escolar (Alonso, 1992). Según la teoría de la atribución, los juicios retrospectivos que realiza una persona de las causas de su ejecución o comportamiento tienen efectos motivantes (Weiner, 1985, citado en Bandura, 1997). Es así, que al no lograr el éxito analizan las causas para obtener una mejor visión y poder actuar óptimamente en un futuro. Constituye un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro, tales como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en usar la estrategia correcta para solucionar el problema (Good y Brophy, 1996). En la Tabla 1 se muestran los determinantes de una conducta de logro.

**Tabla 1**

*Determinantes de la conducta de logro*

<i>Estabilidad</i>		
<b>Sitio de control</b>	<b>Estable</b>	<b>Inestable</b>
Interno	Capacidad	Esfuerzo
Estable	Dificultad de la tarea	Suerte

De acuerdo con esta teoría, en la que la conducta se considera como un continuo de episodios dependientes unos de otros, el éxito y el fracaso dan lugar a respuestas emocionales positivas y negativas, respectivamente

(Alonso, 1992). En este sentido, la búsqueda de una causa o explicación se realiza por dos razones; para conocer los motivos de los fracasos inesperados y para mejorar la calidad de vida y la interacción con el medio ambiente (Weiner, 1992).

Los factores causales varían en formas diversas, según su consistencia o estabilidad. La percepción de la capacidad general propia tiende a ser estable a lo largo del tiempo, como lo hacen las percepciones de la dificultad de las tareas. Sin embargo, hay más variación en la cantidad de esfuerzo puesto y en el papel de la suerte como un determinante del desempeño. Las causas también varían en controlabilidad. No se puede controlar la suerte, pero se puede controlar el esfuerzo. Finalmente, varían en locus interno versus locus externo. Este término se refiere a la manera en que los individuos tienden a explicar sus éxitos y sus fracasos. Las causas pueden ser internas a las personas como la capacidad y el esfuerzo, o externas a ellas, como la tarea y su dificultad (Good y Brophy, 1996). Algunas de las causas de los éxitos y los fracasos son la habilidad, el esfuerzo del sujeto, la facilidad o dificultad de la tarea, la suerte, el estado de ánimo y la ayuda o los obstáculos de los demás (Santrock, 2002).

La percepción del alumno acerca de la estabilidad de una causa, influye en su expectativa de éxito. Si el alumno atribuye un resultado positivo a una causa estable, como la aptitud, esperará tener éxito en el futuro. De forma similar, si atribuye un resultado negativo a una causa estable, esperará fracasar en el futuro. Sin embargo, cuando los alumnos atribuyen los fracasos a causas inestables como la mala suerte o falta de esfuerzo, podrían desarrollar expectativas de que serán capaces de tener éxito en el futuro, porque perciben que la causa de su fracaso es modificable.

La percepción que tiene el alumno del éxito o el fracaso en función de actores internos o externos, influye en su autoestima. Los estudiantes que perciben que su éxito se debió a razones internas tales como el esfuerzo, tienen más posibilidades de tener una autoestima más alta después del éxito, que aquellos alumnos que creen que su éxito se debió a razones externas, como la suerte. Cuando se trata de analizar el fracaso, las atribuciones internas llevan a una disminución en la autoestima.

La percepción del alumno acerca del control de la causa está relacionada con diversos resultados emocionales como ira, culpa, compasión y vergüenza. Cuando los estudiantes perciben que las causas que les impiden tener éxito son factores externos que otras personas podrían controlar (como el ruido o el prejuicio), a menudo se muestran enojados. Cuando los alumnos perciben que no han rendido bien debido a causas internas controlables (como no hacer el esfuerzo necesario o ser negligente), a menudo se sienten culpables. Cuando los alumnos perciben que otros no logran sus metas debido a causas incontrolables (tales como falta de habilidad o una discapacidad física), sienten compasión o simpatía. Por último, cuando los alumnos fracasan debido a factores internos incontrolables (como baja habilidad), sienten pena, humillación y vergüenza (Santrock, 2002).

La importancia de las propiedades o factores causales mencionados es que trazan lo que son considerados los dos determinantes principales de la motivación por el conocimiento, la expectativa y el valor. La expectativa se refiere a menudo a la probabilidad subjetiva de éxito futuro y el valor es considerado como las consecuencias emocionales del logro de la meta. (Atkinson, 1964, citado en Weiner, 2000).

Con frecuencia hechos favorables y adversos tienden a atribuirse sistemáticamente a diferentes tipos de causas, los éxitos a la propia capacidad o esfuerzo y los fracasos a causas externas a uno mismo, fenómeno que puede explicarse por la tendencia a preservar el autoconcepto y la autoestima. Por otra parte, las explicaciones que uno mismo se brinda influyen en sus respuestas emocionales y en sus expectativas y, a través de ellas, en su interés y esfuerzo que ponen en conseguir y alcanzar sus metas (Alonso, 1992).

Las personas que acreditan sus éxitos a sus capacidades personales y sus fracasos al esfuerzo insuficiente, emprenderán tareas difíciles y persistirán frente al fracaso. Esto porque ven sus resultados influenciados por cuánto esfuerzo demuestran. En contraste, aquellos que atribuyen sus fracasos a factores situacionales manifestarán competencias bajas y se rendirán fácilmente cuando encuentren dificultades (Bandura, 1997).

### **La teoría de la expectativa por valor**

Autores como Atkinson, Eccles y Wigfield coinciden en que la teoría de la expectativa del valor relaciona la conducta de éxito con las percepciones de expectativa y valor (Meece, Anderman y Anderman, 2006). Es decir, propone que la tendencia a aproximarse a un objeto ambiental es una función multiplicativa de la expectativa que se tiene de que una conducta tendrá resultado determinado y de la satisfacción anticipada o valor que se cree que se derivará de la consecución del objeto. Esta teoría deriva del trabajo de Tolman pero especialmente de Lewin. Ambos teóricos consideran que la conducta es resolutiva y dirigida por metas en la medida en que las personas



se esfuerzan por conseguir objetos valorados positivamente y evitan objetos valorados negativamente.

Reeve (1994), haciendo referencia a lo postulado por Vroom, refiere que el valor es la satisfacción que la persona puede potencialmente derivar de un estímulo ambiental. Un estímulo se valora positivamente cuando una persona prefiere tenerlo a no tenerlo y se valora negativamente cuando una persona prefiere no tenerlo a tenerlo.

Por otro lado, indica que aunque el concepto de valor parecería ser un constructo sencillo, el planteamiento de Ortony, Clore y Collins señala que tiene muchos determinantes. Primero, un objeto puede tener un valor intrínseco por el afecto positivo que se deriva del solo hecho de realizar la actividad. Segundo, un objeto puede tener un valor de dificultad derivado del placer que se siente al llegar a dominar una actividad que exige mucha habilidad. Tercero, un objeto puede tener un valor instrumental por la satisfacción derivada de cumplir con una tarea necesaria para la obtención de una meta futura más importante. Cuarto, un objeto puede tener valor extrínseco por el placer derivado de las consecuencias reales de realizar la actividad. Finalmente, un objeto puede tener valor cultural por hacer que uno sea admirado por la sociedad.

Como vemos, la expectativa cognitiva se convierte en una fuente importante de motivación en cuanto que puede afectar la intensidad y la persistencia de la conducta. De esta manera, el esfuerzo que están dispuestas a poner las personas en una tarea corresponde al producto del grado en que esperan ser capaces de ejecutarla y el grado en que valoran las posibles recompensas a obtener (Good y Brophy, 1996). Es más probable que las personas se comprometan en una tarea cuando creen prosperar y cuando esta

representa un valor para ellas (Tollefson, 2000). En este sentido, tanto la expectativa como el valor tienen que ser relativamente altos, para que una persona esté energizada para perseguir una meta (Reeve, 1994).

### **La teoría de la motivación intrínseca**

Las conductas motivadas de manera intrínseca son tipos de motivación influidas directamente por el interés personal o el placer, conductas que se realizan para sentirse competente y autodeterminado. Las personas sienten competencia y autodeterminación cuando son capaces de dominar desafíos que son óptimos para ellos (lo bastante novedosos para ser interesantes, lo bastante difíciles para ser desafiantes) (Deci, 1975, citado en Good y Brophy, 1996). Desde el punto de vista de la autodeterminación, los alumnos quieren creer que están haciendo algo debido a su propia voluntad y no por obtener éxito o recompensas externas (Santrock, 2002).

En tal sentido, la motivación intrínseca está basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo. Es un tipo de motivación que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (Deci y Ryan, 1985, citado en Reeve 1994).

Deci planteó la hipótesis de que la motivación intrínseca depende de la percepción de que la conducta resulta de causas internas en lugar de presiones externas y de que la motivación intrínseca disminuirá si se reducen los sentimientos propios de competencia y autodeterminación. Además, identificó dos tipos de conducta motivada de manera intrínseca; una ocurre cuando la persona está cómoda pero aburrida y por tanto motivada para

encontrar estimulación, y la otra implica dominar desafíos o reducir la incongruencia (Good y Brophy, 1996).

La motivación interna de los alumnos y el interés intrínseco en las tareas escolares, aumentan cuando los alumnos tienen alguna posibilidad de elección y algunas oportunidades de tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje (Stipek, 1996, citado en Santrock, 2002).

A continuación se muestra una tabla resumen (Tabla 2) de las teorías de la motivación presentadas. Se ha optado por dividirla en aquello que sustenta cada una de ellas, cuáles son sus principales argumentos, cómo podrían ser utilizadas dentro del ámbito educativo y en resaltar a sus principales teóricos.

De las diferentes perspectivas teóricas mencionadas, la teoría de la motivación de logro y la teoría de la expectativa por valor, estarían vinculándose o relacionándose de manera mucho más directa al concepto de clima de clase.

### ***Motivación y Aprendizaje***

Como refieren Valle, González, Barca y Núñez (1996), durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje escolar ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva. Sin embargo, en la actualidad, diferentes concepciones o perspectivas psicopedagógicas, plantean la necesaria interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Para aprender es imprescindible saber como hacerlo, poder hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias.

**Tabla 2**

*Resumen de algunas perspectivas psicológicas de la motivación*

<b>Perspectivas Psicológicas de la Motivación</b>					
	<b>Teoría de las necesidades</b>	<b>Teoría de la motivación de logro</b>	<b>Teoría de la atribución</b>	<b>Teoría de la expectativa por valor</b>	<b>Teoría de la motivación intrínseca</b>
¿Qué sustenta?	La conducta se encuentra motivada por el deseo de satisfacer una necesidad.	Procesos cognitivos-sociales son fuentes de motivación.	Los juicios retrospectivos que se realizan sobre una conducta tienen efectos motivantes.	La expectativa cognitiva puede afectar la intensidad y la persistencia de la conducta.	Las conductas intrínsecas son influidas directamente por el interés personal o el placer.
Principales argumentos	Plantea una jerarquía de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de estima y autorregulación. Esta será posible sólo cuando las necesidades inferiores hayan sido satisfechas.	Las emociones anticipadas de cada persona determinan la aproximación o evitación frente a actividades orientadas al éxito.	La búsqueda de una causa se realiza para conocer los motivos de los fracasos inesperados y para mejorar la calidad de vida y la interacción con el medio ambiente.	Aproximarse a un objeto ambiental es el producto de la expectativa de que una conducta tendrá un resultado determinado y del valor que se derivará de la consecución del objeto.	Las personas sienten competencia y autodeterminación cuando logran dominar desafíos bastante novedosos para ser interesantes o bastante difíciles para ser desafiantes.
En el ámbito educativo	Sugiere un orden de los motivos en las vidas de los alumnos y maestros. Por ejemplo, los estudiantes deberían satisfacer su necesidad de alimento antes de que puedan rendir y tener logros.	Al centrarse en las intenciones de las personas para actuar, permite analizar la influencia de los ambientes de aula sobre la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.	El análisis que realizan los alumnos sobre su conducta, influye en sus respuestas emocionales y en sus expectativas, así como en su interés y esfuerzo en conseguir y alcanzar sus metas.	El esfuerzo que estén dispuestos a poner los alumnos en una tarea corresponderá al producto del grado en que esperan ser capaces de ejecutarla y el grado en que valoran las posibles recompensas a obtener.	La realización de una tarea correspondería a la propia voluntad del alumno y no a la posible recompensa que pueda obtener; asumiendo así la responsabilidad de su propio aprendizaje.
Teóricos	Murray Maslow	Atkinson	Weiner	Vroom	Deci

No obstante también, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

La motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje y resulta ineludible para que un alumno pueda mantener su atención y concentración en la realización de las tareas (Huertas, 1997). Un estudiante desmotivado no logrará esforzarse y consolidar su aprendizaje, y por ende, presentará un bajo nivel de rendimiento.

De acuerdo a los planteamientos de Ames en 1984 y Johnson y Johnson en 1985 acerca del papel que desempeñan en la motivación las distintas formas en que es posible organizar la actividad escolar, encontramos que los alumnos persiguen en el aula diferentes tipos de metas -quedar bien, evitar quedar mal, aprender, disfrutar aprendiendo, conseguir un premio o evitar un castigo, conseguir aprobación, entre otros. Sin embargo, a la hora de afrontar las tareas que les pueden permitir alcanzarlas, las características de la situación en que han de ser realizadas pueden hacer que los alumnos perciban que la consecución de las mismas depende exclusivamente de su esfuerzo y capacidad; de que lo que haga supere o no a lo que hagan los otros; o dependa del esfuerzo coordinado de varios (Alonso, 1992).

Las percepciones que tiene el estudiante del contexto académico, sus motivaciones, metas, actitudes y atribuciones, las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, entre otros constituyen un conjunto de factores interrelacionados. Si no son tomados en cuenta será difícil entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados que lleva a cabo el estudiante en el contexto educativo (Valle, González, Barca y Núñez, 1996).

En un reciente estudio realizado por la UNESCO (2002) acerca del rendimiento escolar en América Latina, se encontró que el clima que se generaba en el aula era fundamental para el aprendizaje de los alumnos. Según lo señalado se demostró que si se suman todos los factores extraescuela, con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima emocional logrado en el aula. De acuerdo a este estudio, serían tres los factores que definirían un buen clima en la sala de clases: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y buenos amigos.

Estudios como el de Ascorra, Arias y Graff (2003) indican que el clima del aula y la práctica pedagógica se influyen mutuamente determinando los límites y las posibilidades de desarrollo de conocimiento. El clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesores establecen entre sí. Este se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales y prácticas sociales existentes en el contexto del aula, los cuales constituirán los nuevos patrones socioafectivos de acción. Existen ambientes en los cuales los alumnos se sienten respetados en sus diferencias y equivocaciones, sienten el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, se sienten identificados con un curso y un colegio en particular, sienten que lo que aprenden es útil y significativo. Todas estas constituyen las características propias de un clima de aula positivo. Por el contrario, existen ambientes escolares que producen irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y la equivocación; a este conjunto de características del ambiente es a lo que se denomina clima de aula

negativo. De igual forma, existen hallazgos de que el ambiente social en el aula afecta el aprendizaje académico de manera directa e indirecta. Directamente una atmósfera positiva del aula favorece el logro superior del estudiante. Indirectamente, puede influenciar en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del estudiante (Linares et. al., 2005).

Como se observa, la motivación de los estudiantes se ve influenciada no sólo por sus disposiciones individuales y creencias, sino también por el ambiente de aula (Ames, 1992). Los ambientes del aula comunican los propósitos y significados para comprometer en las tareas académicas a los estudiantes, y las percepciones de los estudiantes de estos mensajes se relacionan a cómo ellos participan en la clase (Turner y Patrick, 2004).

Aún reconociendo el indudable papel que desempeña el alumno como el auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje y como la persona que, en último término, le da sentido y significado a lo aprende, es también innegable la influencia del profesor y de las condiciones instruccionales como elementos que pueden contribuir a favorecer o entorpecer las condiciones del aprendizaje (Núñez y Valle, 1989; Valle y Núñez, 1989, citado en Valle, González, Barca y Núñez, 1996).

El profesor debe fomentar diversos tipos de motivación en sus estudiantes y estos estarán motivados si pasan largo tiempo trabajando en tareas asignadas, pero si no consideran interesante, o por lo menos apropiada su tarea, todo lo que haga tendrá poquísimo valor (Good y Brophy, 1986).

Así, es necesario ofrecerles tareas escolares que resulten atractivas y que luego satisfagan su curiosidad. Despertar la curiosidad depende de que se proporcione la suficiente complejidad como para que los resultados no siempre sean seguros, lo cual potencia al máximo el dedicarse a una tarea como si

fuese un juego. Una tarea resulta atractiva en la medida en que desafía la capacidad de la persona, pero al mismo tiempo permitiéndole cierto grado de control del reto (Covington, 2000).

Del mismo modo, debe generar situaciones de aprendizaje en las que se evite la comparación del rendimiento del alumno con los demás, y más bien compararlo con el mismo. En ocasiones, alumnos de bajo rendimiento se esmeran en el juego académico, pero la actitud del maestro y de sus condiscípulos es tan desalentadora, que aprenden la dura lección de que más vale evitar las preguntas en clase (Good y Brophy, 1996). Frente a ello, deben manifestar que el aprendizaje es un proceso que puede ir mejorándose en el camino, reducir gradualmente la dificultad de las tareas a fin de que sus alumnos identifiquen que sí existen oportunidades de éxito. Además, ayudarlos a sentirse bien consigo mismos y a lograr el respeto de sus compañeros, si les permiten obtener un éxito público de vez en cuando, pues para ellos es muy importante en especial cuando la mayor parte de sus triunfos son privados, y muchos de sus fracasos ocurren en público.

La falta de motivación por el aprendizaje académico tiende a aumentar a medida que avanzan los cursos académicos, paralelamente a la aparición de ciertas modificaciones comportamentales y cognitivos en los alumnos, y en la forma en que los profesores actúan frente a ellos; modificaciones, todas estas, relacionadas con la motivación. Entre esos cambios llaman particularmente la atención que, mientras para los alumnos más pequeños no parece haber diferencia entre esforzarse, aprender y ser competente; sus expectativas de éxito suelen ser siempre altas. A medida que avanzan los cursos académicos, se observa que los alumnos comienzan a diferenciar el esfuerzo de la habilidad, a concebir esta como característica estable, y a comparar su



ejecución con la de sus compañeros; aparecen manifestaciones derrotistas: decrecen las expectativas de éxito y aumentan las conductas tendentes a la evitación del fracaso. Esto es, al parecer, pasan de estar motivados por la tarea y el aprendizaje en sí mismos, a actuar movidos por criterios externos (Irureta, 1995a).

Por tal razón, es necesario tomar en cuenta lo que implica motivar para el aprendizaje, en especial si se desea que los alumnos manifiesten interés y consideren significativas las actividades académicas; más aún si observamos que tienden a preferir actividades distintas a estas.

### ***Clima motivacional de clase***

Como se ha visto, lo que caracteriza primordialmente al proceso motivacional es que está dirigido a una o varias metas, más o menos definidas, y que surgen de un planteamiento más o menos estructurado. Esto tiene que ser así en cualquier contexto en que se mueva una persona, y el educativo es uno de lo más frecuentes en la vida de los jóvenes (Huertas, 1997).

En la investigación educativa, las teorías motivacionales se utilizan frecuentemente para explicar la elección de la actividad de los estudiantes, el compromiso, la persistencia, la búsqueda de ayuda y el desempeño escolar (Meece, Anderman y Anderman, 2006). En este sentido, entre las teorías de la motivación, anteriormente mencionadas, la teoría de la motivación de logro y la teoría de la expectativa por valor, estarían vinculándose o relacionándose de manera mucho más directa al concepto de clima de clase.

Los expertos en el manejo del aula reportan que ha habido un cambio en la forma de pensar sobre el mejor manejo de esta. La antigua visión priorizaba la creación y aplicación de reglas para controlar el comportamiento de los estudiantes. Las nuevas ideas se enfocan más en las necesidades del estudiante de fortalecer las relaciones y tener las oportunidades para la autorregulación del aprendizaje. El manejo de aula que orienta a los estudiantes hacia la pasividad y complacencia con las reglas rígidas puede minar su compromiso con el aprendizaje activo, el pensamiento de alto nivel o abstracto y la construcción social del conocimiento (Santrock, 2002). Es así, que los trabajos sobre motivación en la educación han progresado a un enfoque focalizado en la clase (Good y Brophy, 1996).

### **Definición**

El equilibrio entre la implantación de normas indiscutibles y necesarias para la enseñanza-aprendizaje constituye el núcleo fundamental que facilita el clima de aprendizaje y dedicación al estudio, al tiempo que genera un ambiente distendido, favorable a todo proceso de mejora y crecimiento equitativo. Dependerá del docente, la integración de cambios innovadores en la interacción profesor-alumnos que permitan evitar la rutina y aumentar la dedicación al aprendizaje; por lo que, una metodología variada, generará un clima activo y hará más ameno y fácil el proceso de formación del alumno.

Existe una variedad de definiciones del clima del aula y de la escuela, las cuales consideran el sentir de los estudiantes con respecto a las características del ambiente de la escuela, tanto físico como psicológico; el profesorado, el personal y los administradores.

El clima del aula se define como el conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones relacionadas a los procesos del aula de parte de los alumnos (Zahn, 1986, citado en MacAulay, 1990).

Fraser (Sink, 2005), lo ha diferenciado en término de sus climas. El clima de clase hace referencia a la dinámica de las clases o a ambientes más pequeños de aprendizaje, incluyendo cómo los alumnos perciben y experimentan las características educacionales, psicológicas, sociales y físicas del ambiente.

Somersalo (2002) postula que el clima de clase está constituido por la atmósfera de trabajo y las relaciones sociales en las clases. Además, está influenciado por los alumnos, profesores y la gestión escolar. En una clase con adecuado clima, los profesores enfatizan la cooperación y los alumnos trabajan muy bien juntos. Estudios recientes han proporcionado evidencia de los efectos positivos de los ambientes cooperativos en las relaciones sociales dentro del aula (MacAulay, 1990).

En este estudio, entonces, definiremos clima motivacional como el ambiente que los docentes crean en el aula de clase, a partir de las relaciones que establecen con los alumnos. Esto incluye un mínimo de normas claras, objetivos y organización, que favorecerán un ambiente óptimo para el aprendizaje, logrando propiciar interés y persistencia frente a las tareas escolares.

En tal sentido, las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas por el docente, deben fomentar la atención, el procesamiento, la recuperación y sobre todo la aplicación y la transferencia de los conocimientos; en otras palabras que el alumno le encuentre sentido y aplicación a lo que está aprendiendo (hacer productivo el aprendizaje), asimismo, que le ayuden a mejorar su

rendimiento académico. Para lo cual, el profesor debe ser un mediador que facilite el proceso de construcción de significados por el alumno; por lo que debe lograr un clima general de motivación y de apoyo para el que aprende. El desarrollo de actividades integrales promueve la independencia y autonomía del alumno, siendo esto lo que en realidad le hace activar, mantener y dirigir su motivación positiva hacia el aprendizaje.

El ambiente social en el aula, generado por el profesor mediante la instrucción, afecta el aprendizaje académico y por ende conduce al logro de metas académicas superiores del estudiante. Las diversas tareas usadas en la instrucción, tales como aspectos significativos de las actividades de aprendizaje; las relaciones maestro- alumno, como ayudar a los estudiantes a participar en la toma de decisiones; y la naturaleza de la evaluación y el reconocimiento, como enfocarse en la motivación de pericia, influyen en los patrones motivacionales de los alumnos en áreas como la motivación intrínseca, las atribuciones que involucran estrategias basadas en el esfuerzo y la participación activa (Ames, 1992).

La motivación de los alumnos se optimiza cuando los maestros proporcionan tareas desafiantes en un ambiente orientado hacia la destreza, que incluye adecuado apoyo emocional y cognitivo, material significativo e interesante para aprender y dominarlo, así como suficiente apoyo para la autonomía y la iniciativa.

### **Conceptualización de las variables motivacionales**

Cuando hablamos de variables motivacionales, nos referimos a aquellos aspectos involucrados en el desarrollo de una clase que afectan, ya sea de

manera directa o indirecta el desempeño académico de los estudiantes. Existen autores, cuyos enfoques se centran en elementos externos al individuo. Sin embargo, hay quienes plantean que es necesario considerar, además de los aspectos externos, los inherentes a las personas.

Entre los autores que representan la primera orientación podemos mencionar a Huertas (1997) y a Alonso (1996), mientras que de la segunda perspectiva teórica, a Irureta (1996 y 1998).

Huertas (1997) resalta que el papel de los profesores y el sistema educativo no sería tanto el de influir sobre las habilidades, conocimientos, actitudes y motivaciones de sus estudiantes sino de facilitar su construcción por parte de los alumnos en proceso de formación. En este sentido, no es que los profesores influyan en el desarrollo de una motivación por el aprendizaje, sino que el sistema educativo, concretado en el profesor, es el que genera, origina, ayuda a construir ese tipo de motivación. Por tanto, cuanto más conciente sea el profesor de este hecho mejor realizará su labor y más fácil le resultará la tarea de motivar a sus alumnos.

En base al modelo TARGET, propuesto por Epstein y sistematizado por Pintrich y Schunk, Huertas (1997) plantea como aspectos de la actividad escolar que facilitan la aparición de la motivación por el aprendizaje a: la tarea, la autoridad, el reconocimiento, el trabajo en grupos, la evaluación y el tiempo. El sistema TARGET resume esos seis parámetros para la acción motivacional. A continuación se explicará a cada uno de ellos.

La *tarea* hace referencia a la selección y presentación de las tareas que el profesor propone realizar para la consecución de los objetivos curriculares; estructurándola de forma multidimensional, favoreciendo la percepción de autonomía por parte del alumno y facilitando la percepción de la tarea elegida

como más interesante. La posibilidad de presentar sistemáticamente trabajos o actividades que suponen retos moderados, de proponer diferentes tareas (todas encaminadas a los mismos objetivos) y presentarlas haciendo referencia tanto al resultado final como al proceso mediante el cual éste se consigue, facilita el desarrollo de una motivación por el aprendizaje.

La *autoridad* toma en cuenta a cómo se deben articular aquellos aspectos relativos al manejo de la autoridad en la clase para que redunden en un mejor desarrollo de la motivación por el aprendizaje. En especial cuando existen por un lado, los profesores autoritarios, centrados en la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos; los profesores permisivos, y, finalmente, los democráticos o colaboradores, que consiguen un grado razonable de control pero de un modo indirecto, presentándose como facilitadores de la realización de las tareas, a la vez que promueve la participación de todo el alumnado en la toma de decisiones.

Al hablar de *reconocimiento* señala que independientemente de cómo se evalúe el progreso de los alumnos durante el desarrollo de las actividades dentro del aula, el profesor se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de los alumnos. Así, el mecanismo habitual mediante el cual se produce este hecho es el uso de elogios en la clase, es por eso que es necesario conocer las implicaciones del qué y el cómo se elogia.

Con respecto al qué elogiar, lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo en que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje, a la vez que enseña el modo de realizar la tarea.

En relación al cómo elogiar, se debe tomar en cuenta que la motivación por el aprendizaje se ve facilitada cuando tanto el elogio como la evaluación se

hacen del modo más privado posible. El elogio en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula, lo cual promueve un esquema motivacional relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje.

Otro de los aspectos que menciona son los *grupos*. Cuando se trabaja en situaciones escolares individualistas no hay una relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, sus metas son independientes entre sí. El alumno, por ende, para lograr los objetivos dependerá tan sólo de su capacidad y esfuerzo, de la suerte y dificultad. En cambio, el trabajar en cooperación con otros compañeros tiene efectos en el rendimiento académico; no hay fracasos; además, ventajas motivacionales, pues facilita el desarrollo del patrón de motivación por el aprendizaje frente al de la motivación por el lucimiento.

Al promover la colaboración y el trabajo grupal se establecen mejores relaciones con los demás alumnos, se aprende más, permite sentirse más motivados y aumenta la autoestima. De igual manera, se aprenden habilidades sociales más efectivas, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda.

Acercas de la *evaluación*, señala que el modo de evaluar el rendimiento de los alumnos juega un papel fundamental en la aparición y consolidación de diferentes patrones motivacionales mediante la búsqueda de diferentes tipos de metas. Existen tres criterios relevantes de la evaluación con sus respectivas consecuencias motivacionales: la dimensión norma-criterio, la dimensión proceso-producto y la dimensión pública-privada.

Con respecto a la primera, el hecho de dar a los alumnos información normativa sobre su rendimiento facilita la percepción de que éste es dependiente de una única capacidad (la inteligencia). Por el contrario, al hacer

una evaluación del rendimiento referida a criterios concretos de logro, se facilita la percepción de que el alumno puede ajustar su aprendizaje a tales criterios.

La segunda dimensión, proceso-producto, tiene también importantes implicaciones. El realizar una evaluación centrada en el producto final, sin dar información sobre el proceso hace que el alumno se centre en su nivel de ejecución y no en el proceso. En el caso de fallar, buscará excusas que protejan su autoestima o, por el contrario, dejarse llevar por el miedo al fracaso. En cambio, una información sistemática sobre el proceso, que no tiene que obviar necesariamente la información relativa al producto, centrará la atención del alumno en el desarrollo de pautas de mejora o control de su actuación en la línea de la motivación por el aprendizaje.

En cuanto a la evaluación pública- privada, el hecho de hacer públicos los resultados de una evaluación facilita las capacidades y ello promueve un clima de competición y el fomento de la atribución del éxito a la habilidad. En cambio, cuando se informa a los alumnos privadamente sobre su rendimiento, se centra su atención en el trabajo personal y en el modo de superar los posibles errores.

En relación al *tiempo*, sugiere que controlar con cierta tolerancia los tiempos medios para la resolución de tareas suele ser conveniente sobre todo en el caso de los alumnos más lentos que suelen ser los de más bajo rendimiento. Se trata de hacer asignaciones de tiempo especiales para estos casos sin alterar el ritmo de la clase.

Por su parte, Alonso (1996) señala que los profesores al definir objetivos de aprendizaje, presentar información, proponer tareas, responder a las demandas de los alumnos, evaluar el aprendizaje y ejercer el control y la autoridad, crean entornos que afectan a la motivación y al aprendizaje. Es por tanto, que las distintas formas de afrontar la actividad escolar de los alumnos



no surgen por sí solas, sino que se ven afectadas por el contexto que los profesores diseñan dentro del aula. Entre los factores contextuales de la motivación en el aula que propone el autor tenemos el comienzo de la clase, la organización de las actividades, la interacción del profesor con los alumnos y la evaluación.

El *comienzo de la clase* es algo que todo profesor debe conseguir al inicio de la misma, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos por aprender aquello que se va a tratar, es captar su atención despertando su curiosidad y su interés, características que es preciso distinguir, y mostrando la relevancia de lo que han de aprender. La curiosidad, se refiere al proceso, manifiesto en la conducta exploratoria, activado por características de la información tales como novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad, características que el profesor debe utilizar para captar la atención de los alumnos.

El interés hace referencia al hecho de mantener la atención centrada en algo, en este caso, el desarrollo de una explicación o una tarea. Quizá porque el interés depende de la facilidad con que la información se conecta con los conocimientos previos, resulta particularmente motivador, que el profesor inicie sus clases considerando lo que sus alumnos saben sobre el tema; utilice un discurso expositivo, que posea coherencia y progresión temática claras que faciliten la jerarquización y comprensión de la relación entre las ideas; que mantenga un ritmo de exposición que permita asimilar su contenido y que siempre que sea posible presente la información con imágenes concretas. Mientras que con respecto a la relevancia de los contenidos, el profesor debe hacer más o menos explícita la meta para que pueda ser relevante aprender lo

que se presenta como contenido de la instrucción o realizar la actividad que se propone.

La *organización de las actividades* dependerá de su planteamiento, puede variar de acuerdo al grado de autonomía que el alumno dispone para la realización de una tarea y al tipo de interacción entre los alumnos que esta demanda. Para que el alumno se sienta autónomo cuando trabaja, es útil que el profesor brinde el máximo de posibilidades de elección como brindarles varios temas de trabajos para que elijan.

El que los alumnos afronten la actividad centrado en que aprenderán o de cómo van a quedar frente a los demás depende también, en buena medida, de la forma en que los profesores organicen las actividades de clase y promueva entre ellos interacciones de tipo cooperativo o competitivo. La organización de las actividades escolares en un contexto competitivo es la que tiene efectos motivacionalmente más negativos para la mayoría de los alumnos. El trabajo individual puede tener efectos más o menos positivos dependiendo del tipo de tarea, del tipo de metas con que estas se afronten y de los mensajes dados por el profesor. La organización de la actividad escolar en grupos cooperativos bajo ciertas condiciones (tipo de tarea, tamaño del grupo, composición del grupo y características de los alumnos) parece ser un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de estos.

Dentro de *la interacción del profesor con los alumnos*, uno de los factores contextuales que más contribuyen a definir la motivación de los alumnos y a facilitar o dificultar el aprendizaje lo constituyen los mensajes dados por el profesor antes, durante y después de las tareas escolares. Los mensajes que un profesor brinda a sus alumnos antes de realizar una tarea pueden orientar

su atención en distintas direcciones. Pueden sugerir que la tarea es relevante para distintos tipos de metas, al poner en relación la tarea con distintos objetivos. Además, orientar la atención hacia el proceso en vez de hacia el resultado; ayudar a establecer metas realistas; sugerir las estrategias a emplear para hacer la tarea, ayudando al alumno a pensar y a no quedarse bloqueado.

Los mensajes que un profesor da mientras los alumnos trabajan no sólo pueden subrayar la relevancia de la tarea para conseguir un tipo de metas u otro, sino que pueden ayudar al sujeto a aprender cómo realizar la tarea, enseñándole a planificarla y a establecer metas realistas, a dividirla en pasos, y a buscar y comprobar posibles medios de superar las dificultades. Los mensajes al finalizar la tarea también pueden influir en la motivación porque resaltan el procedimiento en lugar del resultado; orientan a los alumnos hacia el proceso seguido, hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y de por qué se ha aprendido, y les hace tomar conciencia de que no importa si se equivocan porque lo importante es avanzar.

El último, pero quizás el más importante, de los factores contextuales que condicionan la motivación o desmotivación de los alumnos frente a las tareas escolares es *la evaluación del aprendizaje*. Con este termino nos referimos no sólo a las calificaciones que reciben los alumnos, sino a un proceso que va desde lo que el profesor dice, o no dice, a los alumnos antes de la evaluación para ayudarlos y motivarlos a prepararla, pasando por el planteamiento mismo de las tareas y modos de recogida de información, puntual o continua, hasta el uso que hace posteriormente de la información recogida. Toda evaluación implica básicamente un juicio sobre la calidad de la ejecución de la tarea por parte del alumno, poniendo de manifiesto el éxito o fracaso del mismo. Dado

que el fracaso tiene normalmente un impacto negativo sobre la motivación, la evaluación debe plantearse minimizando esta experiencia pues de lo contrario se producirá un nivel de fracaso que contribuirá a que descendan las expectativas del alumno y, por consiguiente, su disposición a esforzarse.

Así mismo, busca poner de manifiesto conocimientos y destrezas relacionados con distintos contenidos y tareas. Por otro lado, puede servir, en caso de que el alumno no conozca o no domine adecuadamente aquello que se le pregunta, para que los profesores le den información que le permita corregir sus errores. De lo contrario, puede traducirse en un evento que sirve para juzgarlos pero no para ayudarlos. Cabe mencionar que es necesario evitar en la medida de lo posible la comparación entre alumnos al entregar los resultados de cualquier evaluación.

Irureta (1996 y 1998), menciona que existen variables, propias de los alumnos y docentes, que inciden sobre la motivación por aprender y las conductas de logro académico. Cada uno de estos factores influye dentro del aula con sus guiones, experiencias o formas de comportarse. La autora ha efectuado una revisión de los diversos planteamientos teóricos, identificando variables motivacionales como las metas, las atribuciones, las expectativas y las interacciones que se establecen entre los estudiantes.

Las *metas* son elementos que definen el contexto de la actividad educativa, y por tanto determinan los logros académicos de los estudiantes. El tipo de metas que persigan estos en sus actividades académicas presentan implicaciones para la motivación, el aprendizaje y el rendimiento; al realizar las tareas los alumnos pueden proponerse bien aprender e incrementar su capacidad, metas de aprendizaje, o bien obtener juicios positivos de su competencia, y/o evitar juicios negativos al respecto. Según se persiga uno u

otro tipo de metas, los estudiantes se enfrentan a las tareas desde distintas perspectivas.

Un elemento importante que, en cierta medida, puede determinar el tipo de meta hacia la cual las personas orientan sus conductas de logro, es la concepción que tengan de las habilidades; según se conciban, estables o modificables, variará la concepción que se tenga del papel del esfuerzo. Para los sujetos que consideran las habilidades como una característica estable, el esfuerzo constituye un riesgo que puede poner en evidencia la falta de habilidad; mientras que, para los que las entienden como aspectos modificables, el esfuerzo es una inversión que permite aumentar la competencia.

Las *atribuciones* se clasifican en función del lugar donde se localiza la causa atribuida, internas o externas, esta dimensión se denomina “lugar de causalidad”; según la constancia temporal de la causa, dimensión de “estabilidad”; y en función de cómo el sujeto percibe algunas causas como controlables o fuera de su control, dimensión denominada “controlabilidad”. El atribuir es un tipo de respuesta espontánea en los procesos cognitivos de los individuos, casi inevitable y muy difícil de erradicar una vez que están presentes; por ello se hace necesaria su mención, con el fin de conocer sus características así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las *expectativas*, menciona que el proceso de formación de estas se inicia cuando las personas se enfrentan a actividades académicas; en ese momento, lo primero que hacen es una evaluación del nivel de dificultad de la tarea y de los conocimientos y destrezas que poseen. Estas evaluaciones le permiten, de una manera implícita, hacerse una idea de si la tarea propuesta

es apropiada o no para el logro de sus metas, estimar el grado de conocimientos y destrezas que le facilitarán realizar adecuadamente la tarea, calcular el tiempo y esfuerzo que deben invertir para alcanzar el rendimiento esperado y, poder predecir si alcanzarán o no la meta trazada.

Después de la evaluación de los requerimientos de la tarea, los sujetos pasan a considerar otros factores que piensan que pueden afectar su rendimiento, como las características propias o las variables del medio ambiente. El interés principal hacia estos factores se centra en el grado o nivel de control que el individuo percibe en relación a ellos. La percepción de un alto nivel de control dependerá de la consciencia de aquellos factores que puedan afectar su rendimiento y de la creencia que se tenga acerca del control que se pueda ejercer sobre estos factores.

A partir de la valoración de la tarea, los recursos propios en cuanto a conocimientos y habilidades y los otros factores que pueden influir en el rendimiento; las personas se forman expectativas del nivel de rendimiento o aprendizaje que pueden alcanzar y del grado en que este nivel coincide con el modelo establecido por ellos mismos como meta.

Por último, menciona que la naturaleza de las *interacciones que se establecen entre los estudiantes durante las actividades*, son de particular interés, debido a que influyen sobre aspectos comportamentales y cognitivos de ellos mismos, tales como las habilidades sociales adecuadas, las expectativas de logros futuros que se plantean, las metas hacia las cuales dirigen sus conductas de logros académicos y la adquisición de conocimiento.

Se pueden mencionar tres formas de interacción social, de acuerdo al tipo de interdependencia que se establece entre los estudiantes con respecto a la actividad que deben realizar para el resultado de una meta. Estas tres

situaciones sociales son la cooperativa, la competitiva y la individualista; en cada una de ellas se producen comportamientos o procesos cognitivos distintos, que establecen pautas motivacionales completamente diferentes, afectando diferencialmente el aprendizaje y el rendimiento académico y, determinando las expectativas de logros futuros.

Con respecto a las variables motivacionales de los docentes, externas a los estudiantes, señala: los conocimientos y la experiencia, las creencias, los valores, las metas, las expectativas, las atribuciones y el ambiente de aula.

Los *conocimientos y experiencia de los docentes* no sólo parten de las situaciones de aprendizaje constante, sino también, de la interacción diaria con sus alumnos y de la situación educativa.

El docente sabe, o cree saber, cuáles son sus conocimientos de la asignatura que enseña y de estrategias de enseñanza, de su disponibilidad de tiempo para dedicarle a la enseñanza, de su interés por esta u otras áreas de trabajo, de las razones que lo llevaron a hacerse profesor, etc. De los estudiantes conoce, o cree conocer, el rendimiento en trabajos anteriores, el comportamiento en el aula, las preferencias académicas, los niveles de socialización, las condiciones socioeconómicas y familiares, etc.; y además, tiene una serie de conocimientos teóricos acerca de ellos, como pueden ser teorías de la inteligencia, de desarrollo, la motivación, etc. De la situación educativa, conoce o cree conocer estrategias de enseñanza y para motivar, técnicas de evaluación, los recursos con los que dispone, el ambiente físico del aula, el número de alumnos que tiene, la normativa del sistema escolar, etc.

Todos estos conocimientos y experiencias que el profesor posee o cree poseer, son importantes porque a partir de ellos se forma una serie de creencias que influyen en su motivación y en su comportamiento diario con sus

alumnos, determinando y/o modulando factores o variables motivacionales del contexto educativo y de los estudiantes.

En relación a las *creencias*, indica que son las opiniones, que se forma el docente sobre las posibles relaciones entre variables, sobre la base de sus conocimientos y experiencia, y que no se refieren a situaciones particulares. Son elementos distintos de sus expectativas específicas, y de sus atribuciones.

El docente, sobre la base de los conocimientos y la experiencia que posee, se forma una serie de opiniones de diferentes elementos del contexto educativo, y de las posibles relaciones entre ellos, sin referirlas a ninguna situación particular.

Una creencia de particular importancia para la actuación de los docentes y que repercute en la motivación de los estudiantes, es la que tiene que ver con el “sentido de eficacia”. Esta se define como la creencia de los docentes en su competencia para tener un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes; es decir, una opinión acerca de cuán eficiente puede ser él y no una esperanza de logro referida a una situación en particular. Consta de dos dimensiones jerárquicamente organizadas, “la eficacia personal” y “la eficacia de enseñanza”. La primera, se refiere a la creencia de los docentes acerca de su competencia personal para lograr el aprendizaje en los niños, en caso se den las condiciones adecuadas; mientras que, la segunda, hace referencia a las creencias de los profesores acerca de su capacidad de conseguir el aprendizaje en los estudiantes, a pesar de la existencia de factores externos a ellos que pueden actuar en detrimento del aprendizaje, como pueden ser un déficit en repertorios académicos básicos de los estudiantes, problemas en el ambiente familiar, etc.



Otras creencias de gran importancia son aquellas que tienen que ver con el valor de la responsabilidad del profesor. Estas creencias son: creer que enseñar es una actividad importante, creer que ellos se comprometen en la situación de enseñanza- aprendizaje para obtener resultados positivos con los estudiantes y creer que en la situación educativa el éxito de los estudiantes es generalmente factible.

Otra de las variables motivacionales son los *valores*. Los procesos de información acerca del comportamiento y ejecución de los estudiantes, así como la importancia que le asignan a las metas de aprendizaje, depende del contexto de los valores de los docentes. Ellos seleccionan y se proponen metas porque su logro satisface uno de sus valores. Así, procesan la retroalimentación de la información a través de un sistema de creencias organizado alrededor de ciertos valores, se forman expectativas y atribuyen en función de esos valores que son las razones y propósitos de su conducta.

Con respecto a las *metas*, refiere que los profesores pueden perseguir tres tipos de metas en la situación educativa: mantener su autoestima, facilitar el bienestar del alumno y conseguir que los estudiantes alcancen un cierto nivel de eficacia; asociados a estos tres tipos de metas, se establecen tres sistemas motivacionales: el sistema de evaluación de la habilidad, el sistema de responsabilidad moral y el sistema de dominio de la tarea. En cada uno de estos tres sistemas el docente percibe e interpreta la información de su actuación y la del estudiante, en forma totalmente diferente, determinada por su sistema de valores.

En el sistema de evaluación de la habilidad, el valor o meta más importante para el profesor es proteger su autoestima y su autoconcepto. Por ello, si los factores situacionales realzan la relevancia de la actuación del

docente, éste estará interesado en demostrar una alta habilidad; es decir, tenderá a prestar más atención a sí mismo y centrará su interés en conocer si es capaz de realizar con éxito la tarea, corriendo el riesgo de seleccionar conductas inadecuadas para lograr las metas de los estudiantes. Dado que preservar el sentido de autoestima o autovalía, conlleva mantener una alta percepción de competencia personal, el profesor suele atribuir a los alumnos los fracasos, las conductas inadecuadas, y cualquier resultado negativo.

En cuanto al sistema de responsabilidad moral, la meta más importante es conseguir el bienestar de los estudiantes. En relación con esto, se valoran especialmente la cooperación con los estudiantes y el cumplimiento de todo lo que se considere un deber hacia ellos. Cuando los factores situacionales realzan esos dos elementos, el profesor podrá optar por la selección de estrategias de actuación dirigidas a instruir a los estudiantes en tareas específicas, ayudar a estos a sentirse mejor y/o ayudarles en sus problemas personales. En vista que en este sistema la meta fundamental es ayudar a los alumnos, el profesor tiende a culparse a sí mismo de los fracasos de estos y a atribuirles los éxitos; en tal sentido, en caso de fracaso, los factores que considera responsables del resultado son su propias habilidades y su esfuerzo, y no el estudiante.

Finalmente, en el sistema de dominio de la tarea la meta principal es lograr objetivos que lleven al estudiante adquirir un determinado nivel de destreza. Este valor está más relacionado con el logro de las metas de los estudiantes, que con las del profesor. El docente percibe su habilidad y esfuerzo como un medio para aumentar la competencia del alumno; toma sus decisiones acerca de qué estrategias docentes debe desarrollar a partir de ese supuesto y sobre la base de consideraciones acerca de qué acciones

instrumentales hacen más factible el incremento de la probabilidad que los estudiantes alcancen con éxito los objetivos de aprendizaje.

En relación a las *expectativas*, indica que se desarrollan a partir de la interacción entre los conocimientos, la experiencia, las creencias, los valores y las metas, con la situación educativa particular; una vez que se forman, afectan a las atribuciones y a la conducta, ofreciendo las bases para una acción intencionada y orientada hacia una meta. Así, las expectativas del profesor forman parte de un conjunto de factores, que determinan cómo se comporta en relación con sus alumnos, no sólo en lo que se refiere a su desempeño docente, sino también a su comportamiento implicado en la socialización de los estudiantes.

Cuando el docente se enfrenta a una situación académica particular, generalmente, realiza una evaluación de la misma y de los estudiantes a partir de sus propias características y sobre la base de los conocimientos, experiencias, creencias y valores que posee. En base a esta evaluación, se forma expectativas acerca de los logros de sus alumnos y de las conductas más adecuadas que debe emitir para la obtención de los mismos. En las situaciones educativas se pueden presentar tres tipos de condiciones, en relación con las expectativas de los docentes y los resultados que se logren de las interacciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje: las situaciones rutinarias de socialización, las profecías auto-confirmadas y la compensación contraprofética.

En las situaciones rutinarias de socialización, el docente evalúa la situación con precisión; es decir, asocia la información que recibe del entorno con conocimientos, experiencias y creencias, y se forma expectativas precisas sobre las estrategias apropiadas para alcanzar las metas específicas de la

tarea. En caso la evaluación no sea adecuada, se formarán expectativas erróneas, que pueden modificarse y transformarse en predicciones precisas a medida que se recibe información, durante la realización de la actividad.

Las profecías auto-confirmadas. No siempre el docente efectúa una evaluación ajustada y se forma expectativas precisas, ni corrige aquellas que pudo formarse equivocadamente. Si la evaluación es completamente errónea, obviamente que la expectativa no se cumplirá; no obstante, si la evaluación no es completamente equívoca, es muy probable que se produzca el resultado esperado; lo que significa que con su actuación el docente fuerza a que se cumplan sus expectativas. En este caso, el profesor no tiene consciencia de su error en la evaluación, por lo que considera su expectativa acertada.

En la compensación contraprofética el docente intenta evitar que se cumplan expectativas indeseadas. En estas circunstancias, el profesor analiza la situación y, como obtiene información que pronostica resultados indeseados, actúa buscando modificarla, en lugar de esperar que se produzcan las consecuencias pronosticadas. A diferencia de la situación de profecía auto-confirmada, el docente es consciente de cuál es el escenario en el que se encuentra, por lo que tomará medidas extraordinarias para lograr los resultados que desea.

Al referirse a las *atribuciones*, señala que el docente, al enfrentarse con el rendimiento de sus estudiantes, busca una explicación para ese resultado; es decir, hace atribuciones causales acerca del desempeño de sus alumnos y de la efectividad de su propia conducta; puede atribuir o responsabilizar la conducta de sus estudiantes a sí mismo, o por el contrario, a sus alumnos o a otros factores distintos de sí mismo, librándose de la responsabilidad. La razón por la que se producen atribuciones causales, dependerá no sólo del resultado

en sí, sino también de la importancia de éste, de las metas que se persigan y de si se cumplen o no las expectativas.

Es posible que los factores que pueden afectar las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos, estén condicionadas por las expectativas que los profesores se forman, basándose en el rendimiento anterior de los estudiantes. Este sesgo de atribución trae como consecuencia que estudiantes con historias de fracaso, y que se proponen trabajar con esfuerzo e interés para mejorar su rendimiento, no obtengan el crédito adecuado por su actuación.

Finalmente, resalta como variable motivacional, el *ambiente del aula*. El manejo del aula de clase constituye una de las mayores responsabilidades del docente, pues implica la dirección, coordinación y cooperación necesaria para la consecución de metas. El docente, por ser el experto en la clase, es quien debe desempeñarse con autoridad y liderazgo, ejerciendo su influencia, orientación, cuidados, interés y asesoría; generando así un comportamiento académico adecuado que garantice los logros de aprendizaje propuestos.

### ***Evaluación del clima de clase***

Las investigaciones en Psicología sobre el ambiente o clima motivacional de clase nos hacen referencia a algunas pruebas que evalúan este aspecto, como el *Inventario de Ambiente de Aprendizaje LEI* (Fraser et al., 1982); la *Escala de Ambiente de Aula CES* (Moos y Trickett, 1974); la *Encuesta de Ambiente de Aula individualizada ICEQ* (Fraser, 1986), enfocadas principalmente para estudiantes del nivel secundario, y el *Inventario Mi Clase*

MCI (Fraser et al., 1982) desarrollado para el nivel escolar elemental (MacAulay, 1990).

Así mismo, podemos destacar las propuestas desarrolladas en España para la enseñanza media: *La escala multidimensional de atribuciones EMA- II* (Alonso y Montero, 1983) y *El cuestionario de motivación hacia el aprendizaje y la ejecución MAPE- II* (Alonso, Montero y Mateos, 1992) que evalúa la motivación por el aprendizaje y la ejecución. Existen, también, dentro de esta línea y dirigida a una población primaria: *El cuestionario de motivación hacia el aprendizaje MAPE-I* (Alonso y Sánchez Ferrer, 1992), prueba que evalúa la motivación por el aprendizaje; el *cuestionario de estilos atributivos EAT* (Alonso y Sánchez García, 1992) sobre estilos atributivos; el *cuestionario de expectativas de control ECO*; el *cuestionario de clima motivacional de clase CMC-1* (Alonso y García, 1987) que mide el clima motivacional de clase (Huertas, 1997) y el *cuestionario de clima de clase ampliado CMC- VENZ* (Irureta, 1995), adaptación venezolana del CMC-1.

### **Pruebas sobre clima motivacional de clase**

De las pruebas anteriormente mencionadas, se destacan la diseñada por Alonso y García en 1987 y la elaborada por Irureta en 1995 porque coincide con el interés del que parte esta investigación, el cual lo constituye la construcción de una prueba que permita establecer la existencia de variables del contexto del aula que podrían interactuar con las características propias del alumno.

## Cuestionario *Clima motivacional de clase* de Alonso y García (CMC-1)

El cuestionario fue elaborado por Alonso y García en España en el año 1987 y permite evaluar lo que podría denominarse como "clima motivacional de clase". El CMC-1 fue construido para alumnos de 11 a 15 años y consta de setenta elementos relativos al clima de clase sobre los cuales el alumno tiene que valorar su grado de acuerdo para una clase determinada en una progresión de cinco intervalos (Huertas, 1997). En los ítems propuestos se pide al alumno que identifique diversas características de la organización de la actividad de clase que pueden tener una repercusión en su interés y esfuerzo por el estudio, como son: a) *Ritmo de la clase*, que se manifiesta en aspectos tales como la velocidad con que explica el profesor, el tiempo que da para la realización de las tareas, el tiempo que se detiene en cada tema; b) *Dificultad percibida de las distintas materias, textos, explicaciones y exámenes*, si es alta puede generar ansiedad al afectar a las expectativas del sujeto de conseguir los objetivos escolares; c) *Orden*, esta característica hace referencia a aspectos tales como la puntualidad con que empiezan las clases, el nivel de ruido y de movimiento, la permisividad de alboroto en clase, etc., aspectos que contribuyen según el grado en que se presenten a crear un clima de trabajo o, por el contrario, de devaluación de la actividad escolar; d) *Grado de especificación de objetivos y actividades*, saber qué se persigue y qué ha de hacerse para alcanzar una meta puede contribuir a que el sujeto se esfuerce. Por el contrario, la ausencia de objetivos claros de aprendizaje o no saber qué se ha de hacer para lograrlos puede crear desorientación frustración a los alumnos, lo que afecta negativamente al esfuerzo de estos; e) *Trabajo en*

*grupo*, los elementos incluidos en esta categoría hacen referencia al grado en que se trabaja de hecho en grupo en las clases, a la preferencia por trabajar así, a las conductas de ayuda y a la valoración del trabajo en grupo para el aprendizaje, al hecho de que el profesor evalúe a los alumnos en base a los trabajos colectivos y no sólo en base a los trabajos realizados individualmente, etc.; f) *Competición*, incluye elementos que hacen referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los más listos, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva, a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores, entre otros y g) *Individualismo*, evalúa aspectos tales como el hecho de que se trabaje normalmente de modo individual no competitivo, pero también tales como que el profesor se preocupe por el progreso individual y el grado de apoyo y estímulo que manifieste hacia los progresos del alumno. Los elementos se formularon en sentido positivo y negativo de forma equilibrada (Alonso, 1992).

El análisis factorial de los ítems detectó una estructura de seis factores. La primera de ellas es una escala denominada de *Agobio*, que evalúa el grado en el que la estructura de la clase produce un alto nivel de tensión de los estudiantes en relación a la realización de sus tareas. La segunda escala mide *Favoritismo* y evalúa el grado en el que los alumnos perciben que los criterios de valoración del profesor no son iguales para todos, produciéndose un sesgo a favor de unos pocos alumnos. La tercera escala, *Ambiente de trabajo*, recoge la sensación subjetiva de que en el aula hay un adecuado ambiente de trabajo. La cuarta escala mide el *interés* del profesor *porque aprenda cada alumno* y recoge la sensación de que cada cual es animado a progresar sin tener en cuenta el progreso de los demás. La quinta escala evalúa el grado en el que el



profesor *prefiere organizar el trabajo en grupo*. La última de las escalas evalúa el grado en el que en la clase se instaura un *clima de competición* (Huertas, 1997).

### **Cuestionario *Clima motivacional de clase ampliado* de Irureta (CMC-VENZ)**

Constituye una adaptación venezolana de la prueba elaborada por Alonso y García en 1987. En este caso, los setenta ítems originales fueron matizados para adaptar su formulación a las peculiaridades (giros y palabras) del uso del idioma español en Venezuela. Además, se diseñaron especialmente para esta versión treinta y siete ítems adicionales (Irureta, 1996), constituyendo así, una versión ampliada con un total de 107 ítems.

Al realizar el análisis de los resultados se puso de manifiesto una estructura factorial diferente a la detectada en el estudio español, la cual aparece en la Tabla 3.

#### **Tabla 3**

*Escalas del cuestionario. Clima de clase ampliado. Adaptación venezolana (CMC-VENZ)*

<b>Factores</b>
1. Clima de interés porque el alumno aprenda, poniendo para ello todos los medios necesarios.
2. Ritmo agobiante, con poco tiempo para realizar las tareas.
3. Favoritismo del profesor hacia los mejores.
4. Rechazo por el trabajo en grupo, insolidaridad y preferencia por el trabajo individual.
5. Alboroto y desorganización.
6. Trabajo en grupo de hecho.

Finalmente, cabe mencionar que se indican las instrucciones y normas de aplicación, sin embargo, no las tablas de conversión de las puntuaciones directas.

### **Importancia de la evaluación del clima motivacional**

Evaluar el clima de clase serviría para el diagnóstico del grado de adecuación de las prácticas docentes en cuanto a la percepción de los alumnos del ambiente en el que se desarrollan sus clases. Serviría, así mismo como indicador del cambio que se promueve en las clases, como resultado de programas de ayuda al profesorado.

Del mismo modo, proporcionar información específica para determinar qué tipos de orientación requieren los profesores que les facilite crear en las aulas ambientes adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Irureta, 1995b). Más aún, si la mayoría de estudios sobre las metas de logro o de aprendizaje en el aula prestan poca atención a la calidad de instrucción que los estudiantes reciben por parte de los profesores (Meece, Anderman y Anderman, 2006). En ese sentido, es esencial que los maestros se perciban a sí mismos como agentes de socialización activa capaces de estimular la motivación de los estudiantes para aprender (Brophy, 1987).

La evaluación de los procesos motivacionales permitiría al profesor conocer, en cierta medida, qué es lo que quieren los alumnos cuando asisten a clases, cuáles son las metas que persiguen, qué quieren hacer, a dónde ir y porqué. Evaluando el interés, la motivación y el deseo de culminar la actividad, que demuestran los alumnos, facilitará al profesor la promoción de metas en

las cuales estos se sientan más estimulados, para después canalizarlas hacia un verdadero aprendizaje (Sánchez y López, 2005).

Es así, que la evaluación del clima motivacional de clase contribuirá a que los docentes sean conscientes de cómo se desarrollan las actitudes y creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje y qué facilita el aprendizaje por sí mismo, de tal manera que puedan reorientar sus prácticas pedagógicas, incrementar la motivación de sus alumnos y mejorar sus conductas de logro académico.

### ***Planteamiento del problema***

La tarea de enseñar requiere que el maestro o docente posea una adecuada formación y capacitación pedagógica, de manera tal que su labor e interacción con los alumnos resulte beneficiosa en ambos sentidos. Lamentablemente, muchas veces los docentes no poseen un método pertinente de enseñanza y peor aún, no utilizan ni aplican situaciones motivadoras, lo que influye sobre manera en los aprendizajes de sus alumnos.

La motivación resulta imprescindible en todo acto de enseñanza-aprendizaje. La revisión bibliográfica sobre el tema, nos permite establecer que muchos de los problemas en los aprendizajes de los escolares son el resultado de la falta e inadecuada motivación por parte del docente. Así, el alumno se desmotiva, ya sea por la personalidad del docente, su comportamiento autoritario, la selección y presentación de las actividades, la ausencia de la retroalimentación por el esfuerzo en las tareas o por un método de enseñanza inadecuado, entre otros.

Por estas razones y al no existir en nuestro medio un instrumento que permita evaluar la motivación en el aula generada por el docente, se ha visto necesario elaborar una prueba que evalúe el clima motivacional de clase y determine cuáles son las escalas involucradas en este proceso. Para este propósito se ha tomado como modelos los cuestionarios CMC-1 (Alonso y García, 1987) y CMC- VENZ (Irureta, 1995); en base a ellos se establecieron los criterios de evaluación y diseñaron los ítems.

En tal sentido, la presente investigación tiene como objetivos:

- La construcción de un cuestionario de clima motivacional de clase, para alumnos de sexto grado de primaria, confiable y válido con normas de aplicación y calificación.
- Describir cómo es el clima motivacional en el aula en los colegios estudiados.

## Capítulo II

### Metodología

El tipo de investigación es descriptivo-correlacional porque supone describir y especificar los factores del clima motivacional del aula que puedan tener repercusión en el interés y esfuerzo de los participantes en el estudio, y medir el grado de relación que existe según el régimen de gestión de la institución educativa. Mientras que su diseño es no experimental, debido a que las variables estudiadas no han sido manipuladas sino seleccionadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

#### ***Participantes***

Se seleccionaron de manera intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) cuatro colegios religiosos mixtos, dos estatales y dos particulares. De estos se tomaron todas las aulas de sexto grado de primaria, participando en total 472 escolares, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años de edad cronológica. La distribución de la muestra se aprecia en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4

*Distribución de participantes según colegio y sexo*

<b>Colegio</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>Estatales</b>	157	141	298
<b>Particulares</b>	80	94	174
<b>Total</b>	237	235	472

Tabla 5

*Distribución de participantes según sexo y edad*

<b>Sexo</b>	<b>10 años</b>	<b>11 años</b>	<b>12 años</b>	<b>13 años</b>	<b>14 años</b>	<b>Total</b>
<b>Hombres</b>	2	120	104	10	1	237
<b>Mujeres</b>	2	116	108	7	2	235
<b>Total</b>	4	236	212	17	3	472

## **Construcción del instrumento**

### **Descripción del instrumento**

El cuestionario de Clima de Clase está dirigido a niños entre los 10 y 14 años de edad cronológica que cursan el sexto grado de primaria. Es de fácil administración y de aplicación, individual o colectiva; y su tiempo de aplicación es aproximadamente de 30 minutos. Para su elaboración se ha tomado como modelos los cuestionarios CMC-1 (Alonso y García, 1987) y CMC- VENZ (Irureta, 1995).

Fue diseñado para evaluar la motivación en el aula generada por el docente y para determinar cuáles son los factores involucrados en este proceso. Así mismo, para realizar distinciones cualitativas sobre qué factor favorece o dificulta el desarrollo de un adecuado clima de clase y diferenciar en forma cuantitativa los grados de importancia de dichos factores.

La prueba considera cinco escalas dentro del clima motivacional de clase: ambiente de trabajo, ritmo de clase agobiante, interés porque el alumno aprenda, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo.

### **Definición de las escalas**

El *ambiente de trabajo* hace referencia a aspectos tales como el orden (nivel de ruido y permisividad de movimiento en clase), la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje por parte del profesor.

El *ritmo de la clase agobiante* se refiere a la ansiedad generada por la velocidad con que explica el profesor, el tiempo que da para la realización de las tareas y el tiempo que se detiene en cada tema.

El *interés porque el alumno aprenda* recoge la sensación de cómo cada alumno es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás.

El *clima de competición* hace referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los más listos, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva y a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores.

La escala de *cooperación y trabajo en grupo* toma en cuenta el grado con el que el profesor propicia el trabajo en grupo y las conductas de ayuda en las clases.

La relación de los ítems que pertenecen a cada escala se puede apreciar en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Relación de ítems según cada escala*

<b>Escala 1</b> <b>Ambiente de trabajo</b>	<b>Escala 2</b> <b>Ritmo de la Clase</b>	<b>Escala 3</b> <b>Interés por el alumno</b>	<b>Escala 4</b> <b>Clima de Competición</b>	<b>Escala 5</b> <b>Cooperación y trabajo en grupo</b>
Ítems	Ítems	Ítems	Ítems	Ítems
2	4	1	3	14
8	7	6	5	25
12	9	10	16	33
15	11	13	19	36
23	18	17	20	37
28	21	22	24	40
29	26	32	27	
30	31	34	35	
			38	
			39	
			41	
			42	

### **Presentación**

En el protocolo de respuesta figuran espacios donde se consignan el nombre, edad, sexo y colegio de procedencia. De igual manera, aparece la consigna y un ítem de ejemplo para explicar previamente la prueba. Seguidamente aparecen los 42 ítems del cuestionario y las alternativas de respuestas, que se encuentran en una escala Likert del 0 al 3 (ver anexo A).



## Administración y Calificación

Para la administración del cuestionario se requiere del protocolo de respuestas. Como se mencionó anteriormente, el cuestionario es un instrumento de fácil administración y de aplicación, ya sea individual o grupal.

Cada respuesta puede ser calificada con un puntaje que varía del 0 al 3, según la opción marcada por el evaluado, siendo las posibilidades de respuesta las siguientes:

0. Total desacuerdo
1. Desacuerdo
2. Acuerdo
3. Total Acuerdo

Se debe considerar que los resultados obtenidos deben ser interpretados de manera grupal. A mayor puntaje obtenido, mejor clima de clase. Sin embargo, en la calificación hay que tomar en cuenta que de los 42 ítems propuestos, 18 de ellos son inversos (ver Tabla 7).

**Tabla 7**

*Relación de ítems inversos*

Ítems Inversos	
3	27
4	29
5	30
8	32
11	35
12	37
18	38
24	41
25	42

Los criterios para invalidar la prueba consisten en marcar más de una alternativa u omitir la respuesta de alguna de las afirmaciones propuestas.

### ***Procedimiento del estudio***

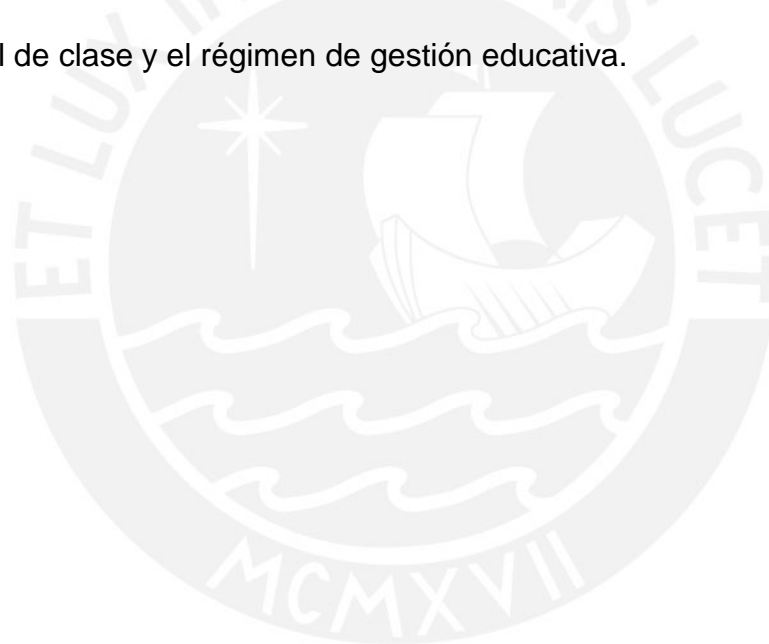
En primer lugar, se contactó a los responsables de las instituciones educativas elegidas y se identificaron sus motivaciones para participar en el estudio. A los directores de cada colegio se les explicó los objetivos de la investigación y se les indicó que se les entregaría la devolución de resultados como agradecimiento a su colaboración y compromiso.

En segundo lugar, se realizó la aplicación del instrumento. De acuerdo a los horarios de las clases de 6to grado, se acordó con los directores los días de evaluación. La aplicación del cuestionario se realizó en las fechas pactadas y tuvo lugar en los respectivos centros de estudios de los participantes, estos fueron evaluados grupalmente por la examinadora en el aula de clases durante el curso de comunicación integral. La administración del cuestionario, por cada grupo, fue realizada en una sola sesión de 30 minutos de duración. A manera de establecer contacto con los estudiantes, la evaluadora se presentó y explicó el motivo de la visita, así como, el objetivo del cuestionario; luego se les dio la consigna:

*“Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores, y a cómo trabajan habitualmente. Contesta, pensando lo que pasa en las clases del curso por el que se te pregunta. Para responder debes escoger y marcar una de las alternativas de respuesta”.*

Luego se procedió a leer en voz alta el ítem de ejemplo, se señaló que no existen respuestas correctas o incorrectas, que se debe responder de forma espontánea y contestar a todas las situaciones. Así mismo, se indicó que en caso surgiera alguna duda se procediera a consultar levantando la mano.

En tercer lugar, la información recopilada fue sistematizada y procesada, permitiendo el análisis posterior de los datos. Como primer paso, se evaluaron las características psicométricas del cuestionario aplicado (validez de contenido, confiabilidad y análisis factorial). Como segundo paso, se realizaron los análisis descriptivos y correlacionales entre las variables de clima motivacional de clase y el régimen de gestión educativa.



## Capítulo III

### Resultados

Los resultados se presentarán de acuerdo a los objetivos planteados para la investigación. En primer lugar, se muestran las características psicométricas de la prueba; en segundo lugar, las normas de interpretación; en tercer lugar, las pruebas de normalidad y en cuarto lugar, el análisis comparativo entre los colegios según el régimen de gestión educativa.

#### **Características Psicométricas**

Para evaluar las características psicométricas del Cuestionario de Clima de Clase se procedió a realizar la validez de contenido, la confiabilidad y el análisis factorial de la prueba.

#### **Validez**

Para asegurar la validez de la prueba “Cuestionario de Clima de Clase” fue utilizado el análisis de Validez de Contenido, el cual consiste en verificar, por parte de jueces especializados en el tema, que la muestra de ítems sea representativa del universo del constructo.

Se contó con un total de 7 jueces, psicólogos educacionales expertos en el tema, quienes calificaron los ítems como pertinentes o no pertinentes al universo de constructo. Cada juez recibió el mismo formato de validez con las instrucciones y criterios de calificación correspondientes. Con respecto al

enunciado del ítem, ellos debieron evaluar si hacía referencia o no a una característica del clima de clase; y con respecto a las alternativas, determinar a qué área de las planteadas pertenece cada una.

Tomando en consideración la calificación realizada por los 7 jueces, así como las sugerencias proporcionadas por ellos, en general se observó errores menores en la redacción de algunos ítems que fueron modificados.

De los 52 ítems de la prueba inicial presentados a los jueces, 19 fueron aprobados con un índice de pertinencia mínimo de 0.71; 23 fueron modificados (con respecto a la redacción) y 10 eliminados por no haberse presentado acuerdo entre los jueces (Anexo B). Luego de la modificación de los ítems sugeridos, la prueba quedó conformada por 42 ítems.

### **Confiabilidad de la prueba**

La confiabilidad se obtuvo a través del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, que la mide por consistencia Interna (item- test). De esa manera, se obtuvieron las confiabilidades finales de cada factor.

En la escala *ambiente de trabajo* se obtuvo un alpha resultante de .58, luego de eliminarse dos ítems; las escalas *ritmo de clase* e *interés por el alumno*, mantuvieron su alpha inicial de .62 y .75 respectivamente; la escala *clima de competición* obtuvo un alpha final de .65, luego de eliminarse cuatro ítems; y la escala *cooperación y trabajo en grupo* logró un alpha de .64, al ser eliminado un ítem. Estos resultados se presentan desde la tabla 8 a la 12.

Los ítems eliminados corresponden a todos aquellos cuya correlación es menor a 0.20. En el anexo C, aparecen estos valores, así como los

procedimientos estadísticos de consistencia interna realizados para obtener el alpha resultante de cada una de las escalas.

**Tabla 8**

*Confiabilidad final de la escala ambiente de trabajo*

<b>Escala Ambiente de trabajo</b>	
<b>Estadísticos de confiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0,58	6
Correlación ítem-test	
item2	0,37
item8	0,24
item12	0,30
item23	0,40
item28	0,32
item30	0,31

**Tabla 9**

*Confiabilidad final de la escala ritmo de la clase*

<b>Escala Ritmo de la clase</b>	
<b>Estadísticos de confiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0,62	8
Correlación ítem-test	
item4	0,21
item7	0,20
item9	0,29
item11	0,27
item18	0,41
item21	0,38
item26	0,47
item31	0,38

**Tabla 10**

*Confiabilidad final de la escala interés por el alumno*

<b>Escala Interés por el alumno</b>	
<b>Estadísticos de confiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0,75	8
Correlación ítem-test	
item1	0,34
item6	0,50
item10	0,46
item13	0,51
item17	0,50
item22	0,47
item32	0,30
item34	0,54

**Tabla 11**

*Confiabilidad final de la escala clima de competición*

<b>Escala Clima de Competición</b>	
<b>Estadísticos de confiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0,65	8
Correlación ítem-test	
item3	0,43
item5	0,41
item16	0,21
item20	0,37
item38	0,22
item39	0,30
item41	0,40
item42	0,49

**Tabla 12**

*Confiabilidad final de la escala cooperación y trabajo en grupo*

<b>Escala Cooperación y trabajo en grupo</b>	
<b>Estadísticos de confiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0,64	5
Correlación item-test	
item14	0,36
item25	0,36
item36	0,47
item37	0,44
item40	0,33

Al obtener las confiabilidades finales de cada escala, de los 42 ítems iniciales propuestos, sólo 35 ítems resultaron confiables. Estos aparecen en la tabla 13.

**Tabla 13**

*Ítems confiables*

<b>Ítems confiables</b>				
Escala 1 Ambiente de Trabajo	Escala 2 Ritmo de la clase	Escala 3 Interés por el alumno	Escala 4 Clima de competición	Escala 5 Cooperación y trabajo en grupo
Ítems	Ítems	Ítems	Ítems	Ítems
2	4	1	3	14
8	7	6	5	25
12	9	10	16	36
23	11	13	20	37
28	18	17	38	40
30	21	22	39	
	26	32	41	
	31	34	42	
6 ítems	8 ítems	8 ítems	8 ítems	5 ítems



## Análisis de las escalas de la prueba

El primer paso consistió en determinar si el análisis factorial tenía posibilidades explicativas o era pertinente; para lo cual se realizaron pruebas de adecuación al A.F. del conjunto de ítems con el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin y de cada ítem con el MSA; el primero se recomienda que sea superior a 0.8 y el segundo, mayor a 0.6. Estos resultados se aprecian en las tablas 14 y 15.

Luego, se evaluó la cantidad factible de factores o dimensiones asociadas a los datos. Para ello se aplicaron varias pruebas: el MAP de Velicer, el análisis paralelo de Horn, la prueba gráfica de Catell, el método de Kaiser y el Método de porcentajes acumulados de varianza. La mayoría de las pruebas revelaron una estructura de tres factores, excepto las dos últimas que indicaron diez (ver anexo D).

Finalmente, para decidir y esclarecer la estructura factorial final, se realizó un análisis de matriz de cargas rotadas. Las correlaciones ítem-factor se calcularon con rotación varimax para lograr una estructura simple. De esta forma, se identifica un factor según los ítems que correlacionan más con él.

Como se puede apreciar en la Tabla 16, sólo tres escalas se reproducen claramente y no como han sido propuestas. Sin embargo, debido a razones teóricas, resulta preferible dejar las cinco escalas como han sido planteadas inicialmente.

**Tabla 14**

*Prueba de adecuación al análisis factorial con Kaiser-Meyer-Olkin*

(KMO)

<b>KMO</b>	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,87

**Tabla 15**

*Prueba de adecuación al análisis factorial con MSA*

<b>Medida de adecuación muestral de Items (MSA)</b>			
<b>Item</b>	<b>MSA</b>	<b>Item</b>	<b>MSA</b>
item2	0,82	item17	0,92
item8	0,70	item22	0,89
item12	0,80	item32	0,90
item23	0,83	item34	0,93
item28	0,75	item3	0,84
item30	0,82	item5	0,89
item4	0,78	item16	0,70
item7	0,73	item20	0,91
item9	0,74	item38	0,80
item11	0,89	item39	0,87
item18	0,90	item41	0,85
item21	0,92	item42	0,89
item26	0,93	item14	0,90
item31	0,86	item25	0,79
item1	0,91	item36	0,90
item6	0,92	item37	0,84
item10	0,89	item40	0,92
item13	0,93		
<b>Estadísticas de MSA</b>			
	Promedio		0,85
	Mínimo		0,70
	Máximo		0,93

Tabla 16

Análisis factorial: Matriz de cargas rotadas (correlaciones ítem factor)

Cargas rotadas (correlaciones ítem factor)					
Ítems	F1	F2	F3	F4	F5
item2	0,13	-0,08	0,17	<b>0,60</b>	0,13
item8	0,04	0,04	0,07	<b>0,42</b>	-0,06
item12	-0,07	0,15	<b>0,32</b>	<b>0,41</b>	0,10
item23	0,26	-0,07	0,11	<b>0,65</b>	0,04
item28	0,08	0,01	-0,07	<b>0,54</b>	0,08
item30	-0,03	<b>0,30</b>	0,22	<b>0,48</b>	-0,17
item4	0,03	0,02	<b>0,61</b>	0,02	-0,05
item7	0,12	0,04	-0,23	<b>0,35</b>	<b>0,59</b>
item9	0,15	-0,04	0,05	0,05	<b>0,69</b>
item11	0,22	0,12	<b>0,41</b>	0,08	0,07
item18	0,14	0,26	<b>0,52</b>	0,16	0,10
item21	<b>0,41</b>	0,06	0,18	0,24	0,27
item26	<b>0,60</b>	0,01	<b>0,33</b>	0,06	0,17
item31	<b>0,46</b>	-0,15	<b>0,30</b>	0,09	0,13
item1	<b>0,40</b>	-0,04	<b>0,36</b>	0,07	-0,06
item6	<b>0,61</b>	0,12	-0,04	0,06	0,10
item10	<b>0,63</b>	-0,02	-0,03	0,24	0,11
item13	<b>0,61</b>	0,13	0,07	0,02	0,09
item17	<b>0,63</b>	0,07	0,10	-0,03	0,04
item22	<b>0,64</b>	0,09	-0,01	0,00	-0,10
item32	0,23	<b>0,55</b>	0,25	-0,01	0,21
item34	<b>0,60</b>	0,17	0,21	0,02	0,11
item3	0,17	0,28	<b>0,46</b>	0,27	0,08
item5	0,16	0,26	<b>0,51</b>	0,15	0,11
item16	-0,01	0,13	0,23	-0,05	<b>0,44</b>
item20	<b>0,49</b>	0,21	0,21	0,19	0,10
item38	-0,10	<b>0,58</b>	0,04	0,02	-0,05
item39	0,14	0,21	<b>0,31</b>	-0,10	<b>0,34</b>
item41	0,06	<b>0,64</b>	0,12	-0,06	0,14
item42	0,17	<b>0,62</b>	0,21	0,06	0,10
item14	<b>0,44</b>	0,14	-0,12	<b>0,37</b>	0,03
item25	0,23	<b>0,58</b>	0,10	0,05	-0,19
item36	<b>0,47</b>	0,29	0,03	0,25	0,08
item37	0,21	<b>0,68</b>	0,02	0,11	0,06
item40	<b>0,54</b>	0,08	0,14	0,04	-0,07

## ***Normas de interpretación***

Para establecer las normas de interpretación de la prueba fue necesario determinar los baremos del cuestionario diseñado, luego del análisis estadístico previo.

### **Baremos**

Los baremos para cada escala se han construido utilizando puntuaciones T (con Media 50 y Desviación estándar 10) de modo que niveles menores de 40 se encuentran “debajo del promedio” y encima de 60 “arriba del promedio”. Es necesario tomar en cuenta que el clima de aula no es sólo una percepción individual sino de grupo.

A continuación se presentan las Tablas 17 y 18 con las puntuaciones T correspondientes a los puntajes brutos obtenidos en las escalas de ambiente de trabajo, ritmo de la clase, interés por el alumno, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo.

Tabla 17

*Baremos de las escalas de ambiente de trabajo y ritmo de la clase*

Ambiente de trabajo		Ritmo de la Clase	
Media	9,6	Media	15,9
D.Estandar	3,2	D. Estándar	3,8
Puntaje Bruto	Puntaje T	Puntaje Bruto	Puntaje T
0	20	0	8
1	23	1	10
2	26	2	13
3	29	3	16
4	33	4	18
5	36	5	21
6	39	6	24
7	42	7	26
8	45	8	29
9	48	9	32
10	51	10	34
11	54	11	37
12	57	12	40
13	61	13	42
14	64	14	45
15	67	15	48
16	70	16	50
17	73	17	53
18	76	18	56
19	79	19	58
20	82	20	61
21	86	21	64
22	89	22	66
23	92	23	69
24	95	24	71



**Tabla 18**

*Baremos de las escalas de interés por el alumno, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo*

Interés por el alumno		Clima de Competición		Cooperación y trabajo en grupo	
Media	19,4	Media	17,8	Media	10,4
D. Estándar	3,6	D. Estándar	4,0	D. Estándar	2,8
Puntaje Bruto	Puntaje T	Puntaje Bruto	Puntaje T	Puntaje Bruto	Puntaje T
0	0	0	6	0	13
1	0	1	8	1	17
2	2	2	11	2	20
3	5	3	13	3	24
4	8	4	16	4	27
5	10	5	18	5	31
6	13	6	21	6	34
7	16	7	23	7	38
8	19	8	26	8	41
9	21	9	28	9	45
10	24	10	31	10	48
11	27	11	33	11	52
12	30	12	36	12	56
13	32	13	38	13	59
14	35	14	41	14	63
15	38	15	43	15	66
16	41	16	46	16	70
17	43	17	48	17	73
18	46	18	51	18	77
19	49	19	53		
20	52	20	56		
21	54	21	58		
22	57	22	61		
23	60	23	63		
24	63	24	66		
		25	68		
		26	71		
		27	73		
		28	76		
		29	78		
		30	81		
		31	83		
		32	85		
		33	88		
		34	90		
		35	93		
		36	95		

## Pruebas de normalidad

Las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk se hicieron por colegios porque en cada colegio el clima puede variar e indican que no hay normalidad absoluta de las puntuaciones de las escalas. Las distribuciones mantienen la forma acampanada y sin asimetría excesiva, de modo que son aplicables las pruebas paramétricas para comparar grupos (Stanley y Glass, 1986) (ver anexo E).

**Tabla 19**

*Prueba de normalidad de Shapiro- Wilk*

Pruebas de normalidad				
	Colegio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
E1: Ambiente de Trabajo	1	0,98	149	<b>0,04</b>
	2	0,98	149	<b>0,01</b>
	3	0,98	139	<b>0,02</b>
	4	0,94	35	0,07
E2: Ritmo de la clase	1	0,97	149	<b>0,00</b>
	2	0,98	149	<b>0,03</b>
	3	0,97	139	<b>0,00</b>
	4	0,96	35	0,28
E3: Interés por el alumno	1	0,95	149	<b>0,00</b>
	2	0,92	149	<b>0,00</b>
	3	0,92	139	<b>0,00</b>
	4	0,97	35	0,36
E4: Clima de competición	1	0,97	149	<b>0,00</b>
	2	0,97	149	<b>0,00</b>
	3	0,90	139	<b>0,00</b>
	4	0,93	35	<b>0,03</b>
E5: Cooperación y trabajo en grupo	1	0,98	149	<b>0,01</b>
	2	0,96	149	<b>0,00</b>
	3	0,95	139	<b>0,00</b>
	4	0,96	35	0,17

## Análisis comparativo entre colegios

Para las comparaciones entre colegios se utilizaron la prueba de Levene y el análisis de varianza (ANOVA). Este último tiende a ser fuerte a la falta normalidad, mientras no haya asimetría extrema.

**Tabla 20**

*Prueba de homogeneidad de varianzas*

<b>Prueba de homogeneidad de varianzas</b>					
Escala	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.	
E1: Ambiente de Trabajo	4,78	3	468	0,00	
E2: Ritmo de la clase	7,78	3	468	0,00	
E3: Interés por el alumno	5,47	3	468	0,00	
E4: Clima de competición	1,91	3	468	0,13	
E5: Cooperación y trabajo en grupo	3,41	3	468	0,02	

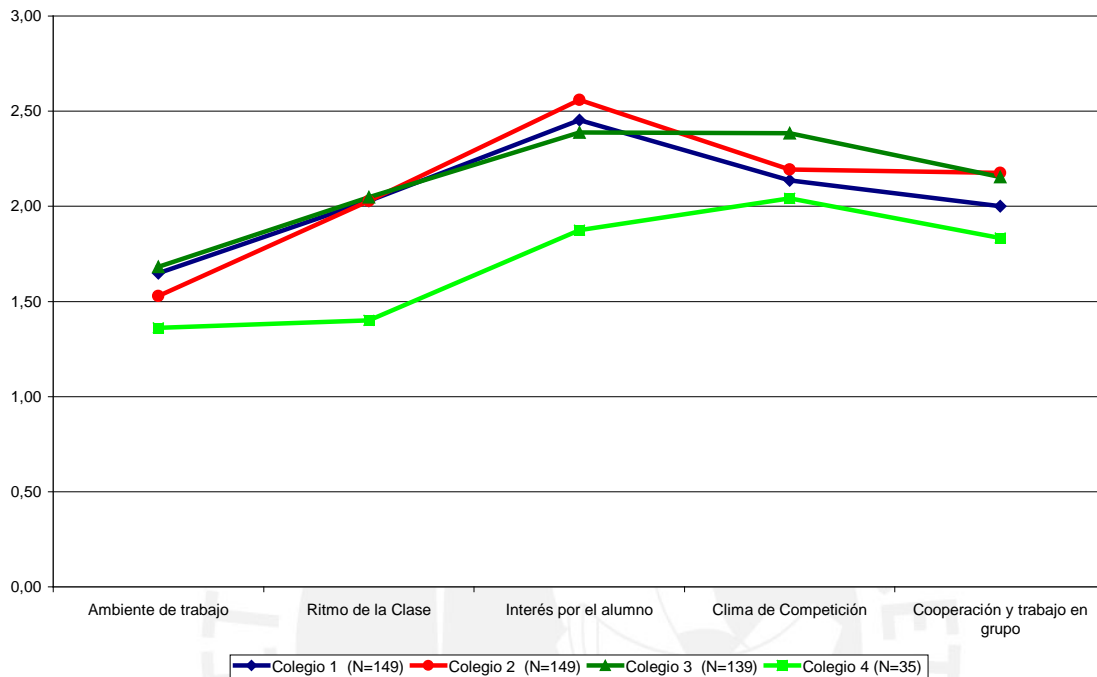
**Tabla 21**

*Análisis de varianza entre colegios*

<b>ANOVA</b>						
Escala	Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Escala1 Ambiente de trabajo	Inter-grupos	4,00	3	1,33	4,76	0,001
	Intra-grupos	130,99	468	0,28		
	Total	134,99	471			
Escala2 Ritmo de la Clase	Inter-grupos	13,07	3	4,36	22,30	0,001
	Intra-grupos	91,47	468	0,20		
	Total	104,55	471			
Escala3 Interés por el alumno	Inter-grupos	13,60	3	4,53	25,55	0,001
	Intra-grupos	83,01	468	0,18		
	Total	96,61	471			
Escala4 Clima de Competición	Inter-grupos	6,04	3	2,01	8,38	0,001
	Intra-grupos	112,39	468	0,24		
	Total	118,43	471			
Escala5 Cooperación y trabajo en grupo	Inter-grupos	5,16	3	1,72	5,55	0,001
	Intra-grupos	145,10	468	0,31		
	Total	150,26	471			



Las comparaciones entre colegios indican que si hay diferencias significativas, tal como se observa en el Tabla 21 y en la Figura 1; para medir qué tan grande eran estas se aplicó el  $d$  de Cohen.



**Figura 1.**Perfiles de colegios por escalas

En la Tabla 22, se pueden observar las diferencias significativas entre los pares de colegios; sólo se considera que éstas son relevantes si el  $d$  de Cohen es mayor o igual 0.8. En este sentido, según los resultados obtenidos se aprecia que el colegio 4, en relación a los demás, presenta un ritmo de clase adecuado mientras que el interés por el alumno y la cooperación y trabajo en grupo son inapropiados.

Tabla 22

Índices *d* de Cohen entre pares de colegios

Índice <i>d</i> de Cohen entre pares de colegios en Escala 1 Ambiente de trabajo						
<b>d prom =</b>	<b>0,3</b>	0,53	1	2	3	4
Colegio	N	Media	1,65	1,53	1,68	1,36
1	149	1,65	0,0			
2	149	1,53	0,2	0,0		
3	139	1,68	0,1	0,3	0,0	
4	35	1,36	0,5	0,3	0,6	0,0

\*  $d > 0.8$ 

Índice <i>d</i> de Cohen entre pares de colegios en Escala 2 Ritmo de la clase						
<b>d prom =</b>	<b>0,7</b>	0,44	1	2	3	4
Colegio	N	Media	2,03	2,03	2,05	1,40
1	149	2,03	0,0			
2	149	2,03	0,0	0,0		
3	139	2,05	0,0	0,0	0,0	
4	35	1,40	<b>1,4*</b>	<b>1,4*</b>	<b>1,5*</b>	0,0

\*  $d > 0.8$ 

Índice <i>d</i> de Cohen entre pares de colegios en Escala 3 Interés por el alumno						
<b>d prom =</b>	<b>0,8</b>	0,42	1	2	3	4
Colegio	N	Media	2,45	2,56	2,39	1,88
1	149	2,45	0,0			
2	149	2,56	0,3	0,0		
3	139	2,39	0,2	0,4	0,0	
4	35	1,88	<b>1,4*</b>	<b>1,6*</b>	<b>1,2*</b>	0,0

\*  $d > 0.8$ 

Índice <i>d</i> de Cohen entre pares de colegios en Escala 4 Clima de competición						
<b>d prom =</b>	<b>0,4</b>	0,49	1	2	3	4
Colegio	N	Media	2,14	2,19	2,38	2,04
1	149	2,14	0,0			
2	149	2,19	0,1	0,0		
3	139	2,38	0,5	0,4	0,0	
4	35	2,04	0,2	0,3	0,7	0,0

\*  $d > 0.8$ 

Índice <i>d</i> de Cohen entre pares de colegios en Escala 5 Cooperación y trabajo en grupo						
<b>d prom =</b>	<b>0,4</b>	0,56	1	2	3	4
Colegio	N	Media	2,00	2,18	2,15	1,83
1	149	2,00	0,0			
2	149	2,18	0,3	0,0		
3	139	2,15	0,3	0,0	0,0	
4	35	1,83	0,3	0,6	0,6	0,0

\*  $d < 0.8$

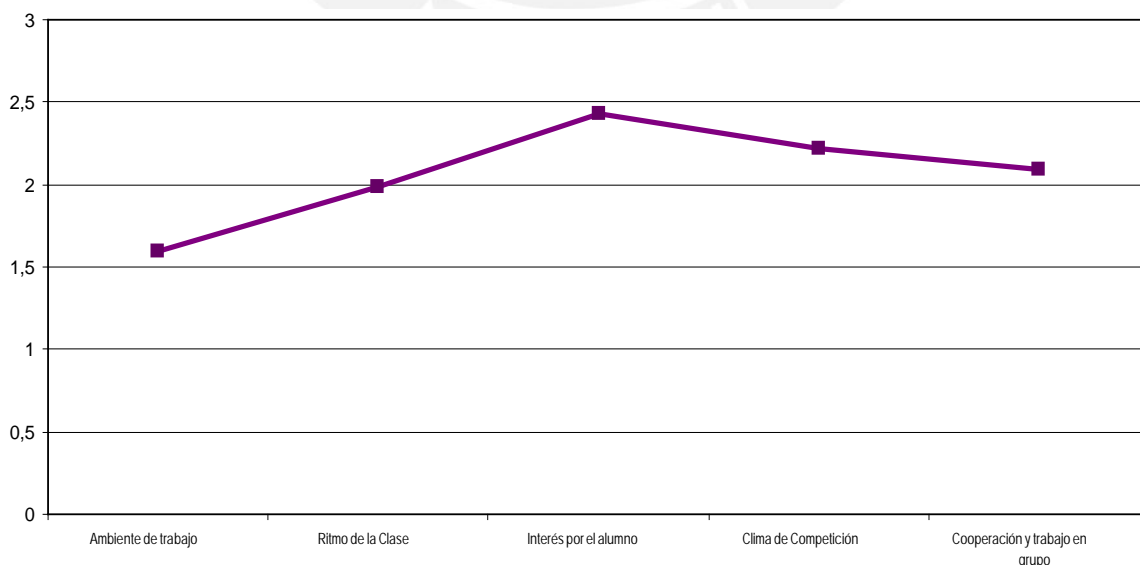
En relación a la muestra total, en la Tabla 23 se puede apreciar el promedio obtenido en cada una de las escalas.

**Tabla 23**

*Promedio de la muestra total por escalas*

Colegio	Promedio de la muestra total				
	Escala 1 Ambiente de Trabajo	Escala 2 Ritmo de la clase	Escala 3 Interés por el alumno	Escala 4 Clima de competición	Escala 5 Cooperación y trabajo en grupo
1 (N=149)	1,65	2,03	2,45	2,14	2,00
2 (N=149)	1,53	2,03	2,56	2,19	2,18
3 (N=139)	1,68	2,05	2,39	2,38	2,15
4 (N=35)	1,36	1,40	1,88	2,04	1,83
Muestra total	1,60	1,99	2,42	2,22	2,09

De acuerdo a los resultados obtenidos, tal como se observa en la Figura 2, los alumnos de la muestra seleccionada perciben un ambiente de trabajo y un ritmo de clase inadecuado. Así mismo, consideran que el interés por el alumno, el clima de competición y la cooperación y trabajo en grupo son adecuados.



**Figura 2.** Perfil de la muestra total por escalas

Para las comparaciones entre tipos de colegio se utilizó el estadístico de *t*-Student. Este resulta ser robusto a la falta de normalidad, mientras no haya asimetría extrema. En la Tabla 24 se observan que las escalas ritmo de la clase, interés por el alumno y clima de competición presentan diferencias significativas. Para establecer qué tan amplia resultan estas con respecto a las comparaciones entre tipo de colegio, se aplicó el *d* de Cohen.

**Tabla 24**

*Análisis estadístico según tipo de colegio*

Escala	Prueba <i>t</i> - Student de igualdad de medias		
	<i>t</i>	gl	Sig*.
E1: Ambiente de trabajo	-0,52	303,6	N. S.
E2: Ritmo de la clase	2,23	260,8	0,03*
E3: Interés por el alumno	4,81	271,0	0,00*
E4: Clima de competición	-3,20	470,0	0,00*
E5: Cooperación y trabajo en grupo	-0,03	306,4	N. S.

\*  $p < .05$

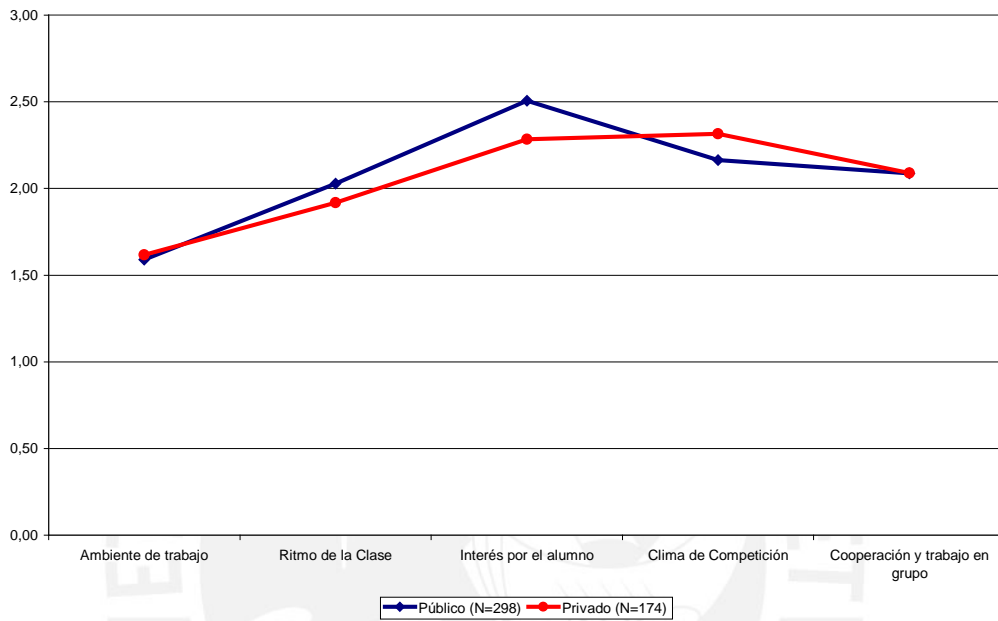
**Tabla 25**

*Índices *d* de Cohen según el régimen de gestión de la institución educativa*

Escala	Régimen de Gestión de la I.E.				<i>d</i> de Cohen*
	Público (N=298)		Privado (N=174)		
	Media	D.E.	Media	D.E.	
E1: Ambiente de trabajo	1,59	0,49	1,62	0,61	0,03
E2: Ritmo de clase	2,03	0,38	1,92	0,59	0,10
E3: Interés por el alumno	2,51	0,37	2,28	0,54	0,17
E4: Clima de competición	2,16	0,47	2,32	0,54	0,11
E5: Cooperación y trabajo en grupo	2,09	0,52	2,09	0,64	0,00

\*  $d > 0.20$

De acuerdo al criterio de Cohen, en la Tabla 25 se puede apreciar que el efecto resulta poco significativo o irrelevante según el régimen de gestión de la institución educativa, ya que los índices obtenidos son menores a 0.2.



**Figura 3.** Perfiles de tipo de colegio por escalas

En la Figura 3 se puede observar que estas diferencias entre el tipo de régimen del colegio, en relación a las escalas, no son lo suficiente amplias como para considerarlas importantes.

## Capítulo IV

### Discusión

Esta investigación nos ha permitido obtener un instrumento válido y confiable para medir el clima de clase en alumnos de sexto grado de primaria, constituyendo así el primero en nuestro medio. Este puede ser utilizado en investigaciones futuras, para evaluar la motivación en el aula generada por el docente desde la percepción del alumno, y determinar las escalas involucradas en este proceso. Además, puede ser útil como instrumento diagnóstico, así como para evaluar el efecto de intervenciones específicas con el fin de mejorar la calidad educativa en nuestro país.

Todo esto se consiguió luego de seguir un procedimiento estadístico riguroso. La validez de contenido se logró con la revisión de jueces expertos en el tema; la confiabilidad de cada uno de los factores se obtuvo a través del cálculo del coeficiente del alpha de Cronbach, que mide la confiabilidad por consistencia interna (ítem- test). Los baremos para cada escala se elaboraron aplicando puntuaciones T (con Media 50 y Desviación estándar 10). Para establecer la estructura final del cuestionario se utilizó el análisis factorial de matriz de cargas rotadas (correlaciones ítem factor), el cual identificó sólo tres escalas y no cinco como se habían planteado en el presente estudio. Esta estructura factorial difiere con las identificadas en los estudios de referencia (Alonso, 1987; Irureta, 1996) para la elaboración de nuestro cuestionario.

La investigación realizada por Alonso, detectó una estructura de seis escalas: agobio, favoritismo, ambiente de trabajo, el interés del profesor porque aprenda cada alumno, el grado en el que el profesor prefiere organizar el

trabajo en grupo y clima de competición. Irureta, en la adaptación venezolana del cuestionario, también identificó seis escalas: clima de interés porque el alumno aprenda, ritmo agobiante, favoritismo del profesor hacia los mejores, rechazo por el trabajo en grupo, alboroto y desorganización, y trabajo en grupo de hecho.

Aunque el análisis factorial no reprodujo la estructura propuesta inicialmente, al igual que en los estudios antes mencionados, podemos identificar como escalas esenciales del clima de clase: el ambiente de trabajo y el interés por que el alumno aprenda.

Dos son los aspectos que caben destacar en el grupo estudiado, en cuanto al clima en el aula, el ambiente de trabajo y el ritmo de la clase, los cuales presentan niveles inadecuados. Estos son puntos importantes, ya que nos refieren que los participantes, tanto de instituciones educativas particulares como estatales, están percibiendo que aspectos tales como la velocidad con la que explica el profesor, el tiempo que brinda para la resolución de las tareas, el tiempo que se detiene en cada tema, el orden (nivel de ruido y permisividad), la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje no son del todo adecuados y no estarían favoreciendo la motivación por aprender.

Como se aprecia, la manera de brindar las instrucciones de enseñanza por parte del docente está siendo inadecuada. Los estudiantes de la muestra seleccionada sugieren que no se está respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, lo cual es fundamental para la adquisición del conocimiento brindado. Esto se relaciona con lo propuesto por Alonso (1992), quien menciona que la forma de afrontar las tareas, dependerá de las características de la situación. Estas pueden hacer que los alumnos perciban que la

consecución de las mismas depende exclusivamente de su esfuerzo y capacidad; o dependa del esfuerzo coordinado de ambos agentes. En este sentido, resulta imprescindible que el profesor se muestre tolerante con los tiempos proporcionados, presente un discurso expositivo pausado y se asegure de que sus estudiantes lo comprendan a lo largo de su explicación, elaborando preguntas que favorezcan en ellos la relación de los conocimientos previos con los nuevos.

En referencia al orden propiciado por el docente, es necesario recalcar que dependerá del grado de autoridad que éste manifieste. Probablemente la constante en los colegios sea la presencia de docentes autoritarios o demasiado permisivos, que en lugar de presentarse como facilitadores durante la ejecución de las tareas y promover la participación del alumnado en la toma de decisiones, se muestran focalizados en la disciplina y el control del comportamiento de sus alumnos o manifiestan desinterés en las conductas presentadas a lo largo de clase. Esto no va en el sentido de los hallazgos de Huertas (1997), quien señala que el tipo de autoridad manifestada por el docente dentro del aula es importante, en especial cuando esta redundante en un mejor desarrollo de la motivación por el aprendizaje. El manejo de aula que orienta a los estudiantes hacia la pasividad y complacencia con las reglas rígidas puede minar su compromiso con el aprendizaje activo, el pensamiento de alto nivel o abstracto y la construcción social del conocimiento, tal como lo destaca Santrock (2002). Esto coincide con los hallazgos de Linares et. al. (2005) que señalan que el ambiente social en el aula afecta el aprendizaje académico de manera directa e indirecta. Directamente, una atmósfera positiva del aula es conducente al logro superior del estudiante. Indirectamente, pueden



influenciar en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del estudiante.

La organización de las actividades por parte de los profesores, aparentemente, no considera una estructura atractiva que posibilite satisfacer la curiosidad del alumno. Tal como lo señala Covington (2000), despertar la curiosidad depende de que se proporcione la suficiente complejidad como para que los resultados no siempre sean seguros, lo cual potencia al máximo el dedicarse a una tarea como si fuese un juego. Una tarea resulta atractiva en la medida en que desafía la capacidad de la persona, pero permitiéndole cierto grado de control del reto.

Así mismo, el profesor no está siendo claro en su planteamiento, quizás porque falta considerar en las tareas propuestas cierto grado de autonomía de parte del estudiante y tomar en cuenta los mensajes o interacciones entre el docente y sus alumnos. En este sentido, podríamos decir que los participantes no se están percibiendo a sí mismos como seres capaces de elegir en su proceso de aprendizaje y con características individuales que los diferencien unos de otros.

Para que un alumno se sienta autónomo cuando trabaja, es útil que el profesor brinde el máximo de posibilidades de elección como brindarles varios temas de trabajo para que elijan. Además, son necesarios los mensajes dados por el docente antes, durante y después de las tareas escolares, como elementos de interacción entre él y los alumnos. Los mensajes que un profesor brinda a sus estudiantes antes de realizar una tarea pueden orientar su atención en distintas direcciones, sugerir que la tarea es relevante para distintos tipos de metas y orientar la atención hacia el proceso en vez de hacia el resultado; ayudar a establecer metas realistas; sugerir las estrategias a

emplear para hacer la tarea, ayudando al alumno a pensar y a no quedarse bloqueado.

Los mensajes que un profesor da mientras los alumnos trabajan no sólo pueden subrayar la relevancia de la tarea para conseguir un tipo de metas u otro, sino que pueden ayudarlos a aprender cómo realizar la tarea, enseñándoles a planificarla y a establecer metas realistas, a dividirla en pasos, y a buscar y comprobar posibles medios de superar las dificultades. Los mensajes al finalizar la tarea también pueden influir en la motivación porque resaltan el procedimiento en lugar del resultado, orientan a los alumnos hacia el proceso seguido, hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y por qué se ha aprendido, y les hace tomar conciencia de que no importa si se equivocan porque lo importante es avanzar (Alonso, 1996).

En cuanto a la especificidad de objetivos de aprendizaje, al parecer los alumnos no logran comprender para que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción. Coincidiendo con los hallazgos de Huertas (1997), resulta necesario no sólo proponer diferentes tareas (todas encaminadas a los mismos objetivos) sino también, que estas sean presentadas haciendo referencia tanto al resultado final (meta) como al proceso mediante el cual éste se consigue.

La motivación de los alumnos se optimiza cuando los maestros proporcionan tareas desafiantes en un ambiente orientado hacia la destreza, que incluye adecuado apoyo emocional y cognitivo, material significativo e interesante para aprender y dominarlo, así como suficiente apoyo para la autonomía y la iniciativa.

El estudio muestra que según el régimen de gestión de la institución educativa, no existen diferencias con respecto al clima de clase. De igual

forma, revela que de las instituciones educativas en donde se aplicó el cuestionario, tres presentan un clima motivacional similar, mientras que una se diferencia marcadamente de las demás en su dinámica de la clase en las escalas de ritmo de la clase agobiante, interés por que el alumno aprenda y cooperación y trabajo en grupo.

Según lo expuesto, podemos afirmar que sólo la cuarta institución educativa no presenta un ritmo de la clase agobiante, en comparación con los demás colegios. Esto nos llama la atención, en especial cuando se esperaría que sólo en las instituciones del estado esta característica se haga presente, ya que normalmente se observa en ellas poco respeto por los diferentes ritmos de trabajo.

Analizando de manera global los resultados, podemos decir que al parecer los docentes de los otros colegios estarían realizando el dictado o la explicación de la clase de manera apresurada, sin percatarse de si los están comprendiendo; brindando poco tiempo para la realización de las tareas y no respetando el ritmo de trabajo de cada estudiante. Esto nos señala que efectivamente la velocidad con que explica el profesor y el tiempo asignado para cada clase son fundamentales, en especial cuando en las aulas nos encontramos con un alumnado heterogéneo. Huertas (1997) menciona que es necesario controlar con cierta tolerancia los tiempos medios para la resolución de tareas en especial en el caso de los alumnos más lentos, que suelen ser los de más bajo rendimiento. Se trata de hacer asignaciones de tiempo especiales para estos casos sin alterar el ritmo de la clase. Igualmente, utilizar un discurso narrativo, que mantenga un ritmo de exposición que permita asimilar su contenido (Alonso, 1996).

En relación a la escala de interés por el alumno, se aprecia que sólo en uno de los colegios (el N° 4), los alumnos sienten que no son animados a progresar sin evitar las comparaciones con los compañeros. Esto se encuentra estrechamente ligado a la evaluación del aprendizaje, que de acuerdo a los resultados obtenidos podríamos decir que no se realiza de manera privada a cada alumno. El docente debe generar situaciones de aprendizaje en las que se evite la comparación del rendimiento del alumno con los demás, y más bien compararlo con el mismo. Como refieren Good y Brophy, (1996), en ocasiones, alumnos de bajo rendimiento se esmeran en el juego académico, pero la actitud del maestro y de sus condiscípulos es tan desalentadora, que aprenden la dura lección de que más vale evitar las preguntas en clase. Cuando se informa a los alumnos individualmente sobre su rendimiento, se centra su atención en el trabajo personal y en el modo de superar los posibles errores (Huertas, 1997).

La evaluación del aprendizaje hace referencia no sólo a las calificaciones que reciben los alumnos, sino a un proceso que va desde lo que el profesor dice, o no dice, a los alumnos antes de la evaluación para ayudarlos y motivarlos a prepararla, pasando por el planteamiento mismo de las tareas y modos de recogida de información, puntual o continua, hasta el uso que hace posteriormente de la información recogida. Toda evaluación implica básicamente un juicio sobre la calidad de la ejecución de la tarea por parte del alumno, poniendo de manifiesto el éxito o fracaso del mismo. Dado que el fracaso tiene normalmente un impacto negativo sobre la motivación, la evaluación debe plantearse minimizando esta experiencia, pues de lo contrario se producirá un nivel de fracaso que contribuirá a que descendan las

expectativas del alumno y, por consiguiente, su disposición a esforzarse (Alonso, 1996).

Con respecto a la cooperación y trabajo en grupo, los alumnos del colegio nº 4 perciben que no se fomenta este tipo de aprendizaje en la dinámica de las clases. Esto limita a los estudiantes a depender sólo de su capacidad y esfuerzo para el logro de sus metas. Por el contrario, como señala Huertas (1997), el trabajar en cooperación con otros compañeros tiene efectos en el rendimiento académico; no hay fracasos, pues facilita el desarrollo del patrón de motivación por el aprendizaje frente al de la motivación por el lucimiento. Esto coincide con lo propuesto por Alonso (1996), quien menciona que la organización de la actividad escolar en grupos cooperativos resulta un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de estos.

Además, incluir el trabajo en grupo dentro de la dinámica de la clase, influye también en aspectos comportamentales como son habilidades sociales más efectivas, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda (Huertas, 1997; Irureta, 1996 y 1998).

De acuerdo a todo lo expuesto, resulta innegable la influencia del profesor y de las condiciones instruccionales como elementos que pueden contribuir a favorecer o entorpecer las condiciones del aprendizaje (Núñez y Valle, 1989; Valle y Núñez, 1989, citado en Valle, González, Barca y Núñez, 1996; Linares et. al., 2005; Alonso, 1992; Huertas, 1997; Turner y Patrick, 2004; Irureta, 1996 y 1998; Ascorra, Arias y Graff, 2003; UNESCO, 2002). Los conocimientos y experiencias, que poseen o creen poseer los docentes, son importantes porque a partir de ellos se forma una serie de creencias que influyen en su motivación y en su comportamiento diario con sus alumnos, determinando y/o modulando

factores o variables motivacionales del contexto educativo y de los estudiantes. De igual manera sucede con las metas que persigue, con las expectativas sobre los logros de sus alumnos y las conductas más adecuadas que debe emitir para la obtención de los mismos; y con las atribuciones que efectúa al enfrentarse con el rendimiento de sus estudiantes (Irureta, 1996 y 1998).

En este sentido, las distintas formas de afrontar la actividad escolar de los alumnos no surgen por sí solas, sino que se ven afectadas por el contexto que los profesores diseñan dentro del aula (Alonso, 1996). Esto coincide con lo propuesto por Ames (1992), quien señala que la motivación de los estudiantes se ve influenciada también por el ambiente de aula. Este, tal como mencionan Turner y Patrick (2004), comunica los propósitos y significados para comprometer en las tareas académicas a los estudiantes.

Una limitación del presente estudio ha sido la muestra seleccionada, la cual pertenece únicamente a colegios religiosos. Esto estaría restringiendo obtener una visión más amplia de lo que ocurre en otros colegios peruanos, con respecto al clima de clase.

### Recomendaciones

- Se sugiere aplicar el instrumento en otros contextos de Lima y provincias, con el fin de evaluar su capacidad diagnóstica en poblaciones con características diferentes al grupo estudiado.
- Se pueden realizar estudios correlacionales en donde se mida el efecto del clima motivacional de la clase sobre el rendimiento de los alumnos.



- Se podrían hacer estudios orientados a evaluar no sólo la percepción del alumno sobre su ambiente de clase, sino también la opinión del profesor al respecto, y así contrastar los datos para un análisis más profundo de lo que podría estar sucediendo en nuestras escuelas.



## Referencias

- Alonso, J. (1996). *La Motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: U. A. M.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Atkinson, J. (1965). *An Introduction to Motivation*. New York : D. Van Nostrand Company
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003) La Escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135.
- Bandura, J. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brophy, J. (1987) Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45 (2), 40-48.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México, D. F.: McGraw-Hill
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Irureta, L. (1995a). Desarrollo de un Programa de Entrenamiento Motivacional. *Revista Interamericana de Psicología*, 29 (1), 51-63.



- Irureta, L. (1995b). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología de la PUCP*, 33 (2), 193-219.
- Irureta, L. (1996). *Enseñar motivando Motivar enseñando*. Caracas: U. C. V.
- Irureta, L. (1998). *Qué ayuda a los estudiantes a aprender*. Caracas: U. C. V.
- Kerlinger, F (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación y ciencias Sociales*. México: Mc Graw-Hill
- Linares, O., Rosbruch, N., Stern. M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. y Alvir, J. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. *Psychology in Schools*, 42 (4), 405-417.
- MacAulay, D. (1990). Classroom environment: A literature review. *Educational Psychology*, 10 (3), 239-253.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Meece, L., Anderman. E. y Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review. Psychology*, 57, 487-503.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Somersalo, H.; Solantaus, T. y Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord J Psychiatry*, 56, 285–290.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *De la motivación y del síndrome del fracaso*. México, D. F.: Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM).
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Sink, Ch. y Spencer, L. (2005). My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9 (1), 37-48.
- Stanley, G. y Glass, J. (1986). *Métodos Estadísticos*. México: Prentice Hall.

- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 63-82.
- Turner, J. y Meyer, D. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 311-318.
- Turner, J. y Patrick, H. (2004). Motivational influences of student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9), 1759-1785.
- UNESCO. (2002). Resultados escolares en América Latina. Disponible en [http://www.minedu.gob.pe/gestion\\_institucional/ofplanmedumc/indicador\\_es/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf](http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicador_es/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf)
- Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14 (1), 3-34.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park (California): Sage Publications.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14.



## ANEXOS

## Anexo A

### Cuestionario de Clima de Clase

Nombre: ..... Edad: ..... Sexo: M F  
 Nombre del colegio: ..... Fecha: .../.../...

#### Instrucciones

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores, y a cómo trabajan habitualmente. Contesta, pensando lo que pasa en las clases del curso por el que se te pregunta.

Para responder debes escoger y marcar una de las alternativas de respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0 Total Desacuerdo	1 Desacuerdo	2 Acuerdo	3 Total Acuerdo
-----------------------	-----------------	--------------	--------------------

Por ejemplo, si se te está preguntando en relación con la clase de matemáticas y quisieras responder que estás totalmente de acuerdo con alguna de las afirmaciones, podrías contestar así:

0	1	2	3
---	---	---	---

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo responde de forma espontánea a todas las situaciones. Si tienes alguna duda levanta la mano.

- El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor, diciéndonos cómo ves tu clase.
- Sé sincero en tus respuestas.
- No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Gracias por tu colaboración.

Puedes empezar.

- |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.                                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 13. En este curso, el profesor nos hace sentir su interés porque comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. En este curso es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.                                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 14. En este curso los compañeros nos ayudamos unos a otros.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 15. Cuando el profesor nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 16. El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 17. El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.                                    | 0 | 1 | 2 | 3 | 18. En este curso los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 19. El profesor nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. En este curso muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.                                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 20. El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.          | 0 | 1 | 2 | 3 | 21. En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.                                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 22. El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 23. En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.                       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 24. Al momento de entregar los exámenes, el profesor casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota.                         | 0 | 1 | 2 | 3 |
|  |   |   |   |   | 25. En esta clase cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda aunque lo necesites.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
|  |   |   |   |   | 26. El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.  | 0 | 1 | 2 | 3 |

- |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 27. En este curso la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás.                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 40. Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por un motivo justificado.               | 0 | 1 | 2 | 3 | 41. Con este profesor lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuanto aprendamos.                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29. En este curso con frecuencia no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 42. Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor le dedica más tiempo a los mejores de la clase.                     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30. En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.  | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 31. Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.                       | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 32. El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 33. Con frecuencia nuestro profesor propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia.  | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 34. El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.   | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 35. En este curso cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 36. Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo. | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 37. En este curso cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.   | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 38. Con el profesor de este curso con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores.                          | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |
| 39. El profesor de este curso responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos.             | 0 | 1 | 2 | 3 |   |   |   |   |   |

## Anexo B

## Validez de contenido por criterio de jueces

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertenencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
1. El profesor verifica constantemente, mediante preguntas a lo largo de su explicación, que lo hayamos comprendido sin dificultad.	100%	0%	1.00	IA	0.86	Dos jueces indicaron que sería mejor omitir "a lo largo de su explicación", de tal manera que la redacción no sea muy compleja. Uno de ellos sugirió, además, que se debería tomar en cuenta lo siguiente: "que hayamos comprendido la clase"	MODIFICADO <i>El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.</i>
2. En este curso es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.	100%	0%	1.00	AT	0.71		ACEPTADO
3. El profesor presta más atención a los mejores alumnos de la clase.	100%	0%	1.00	CC	1.00	Un juez indicó que debería modificarse la redacción del ítem para que sea más fácil de comprender.	MODIFICADO <i>Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor.</i>
4. Cuando debemos hacer un trabajo en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.	100%	0%	1.00	RA	1.00	Un juez sugirió que se debería cambiar trabajo por tarea, de tal forma que el ítem se comprenda mejor.	MODIFICADO <i>Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.</i>
5. El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los menos buenos.	100%	0%	1.00	CC	1.00	Un juez indicó que debería modificarse la redacción del ítem para que sea más fácil de comprender.	MODIFICADO <i>El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás.</i>

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertenencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
6. El profesor de este curso nos hace sentir su preocupación por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.	80%	20%	0.80	IA	0.86	Dos jueces señalaron que deberían hacerse cambios en la redacción del ítem para que sea más fácil de comprender.	MODIFICADO <i>El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.</i>
7. En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la cantidad de tareas que hay que hacer.	100%	0%	1.00	RA	0.71	Uno de los jueces indicó que en el ítem no quedaba claro si a los alumnos les parece más o menos la cantidad de tareas.	MODIFICADO <i>En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer.</i>
8. En este curso muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.	100%	0%	1.00	AT	1.00		ACEPTADO
9. En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor.	100%	0%	1.00	RA	0.71	Un juez indicó que debería modificarse la redacción del ítem para que sea más fácil de comprender.	MODIFICADO <i>En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.</i>
10. El profesor, a la hora de ponernos las notas toma en cuenta lo que sabe cada uno, sin considerar lo que saben los demás.	100%	0%	1.00			No hubo acuerdo entre los cinco jueces.	ELIMINADO
11. El profesor hace que los trabajos que tenemos que hacer nos resulten amenos e interesantes.	100%	0%	1.00	IA	0.43	Uno de los jueces señaló que sería bueno cambiar la palabra "amenos" para que sea más fácil comprender el ítem.	MODIFICADO <i>El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.</i>



ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertenencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
12. El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.	100%	0%	1.00	RA	1.00		ACEPTADO
13. Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.	100%	0%	1.00	AT	1.00		ACEPTADO
14. En este curso, el profesor nos hace sentir su interés porque comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.	100%	0%	1.00	IA	0.86		ACEPTADO
15. En la clase de este curso los compañeros nos ayudamos unos a otros.	100%	0%	1.00	CT	1.00	Un juez indicó que debería modificarse la redacción del ítem para que sea más fácil de comprender.	MODIFICADO <i>En este curso los compañeros nos ayudamos unos a otros.</i>
16. Cuando el profesor nos manda trabajos, nos explica qué lograremos al hacerlos.	100%	0%	1.00	AT	0.57	Uno de los jueces señaló que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender. Indicó, además, que los niños de 6° grado comprenden el término <i>objetivos</i> .	MODIFICADO <i>Cuando el profesor nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos.</i>
17. El profesor se detiene en un mismo tema hasta que todos lo hayamos entendido.	100%	0%	1.00	IA	0.57		ELIMINADO
18. El profesor casi nunca nos compara entre nosotros.	100%	0%	1.00	CC	0.71	Uno de los jueces indicó que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender.	MODIFICADO <i>El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.</i>

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertinencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
19. El profesor se preocupa de decirnos cómo mejorar lo que hemos hecho mal.	100%	0%	1.00	IA	0.86	Uno de los jueces indicó que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender.	MODIFICADO <i>El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.</i>
20. Cuando trabajamos en equipo el profesor evalúa a cada integrante del grupo por igual.	100%	0%	1.00	CT	0.57		ELIMINADO
21. El profesor casi nunca nos ofrece actividades ni trabajos novedosos e interesantes.	100%	0%	1.00	IA	0.43		ELIMINADO
22. En este curso los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchos trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.	100%	0%	1.00	RA	1.00	Un juez sugirió que se debería cambiar trabajo por tarea, de tal forma que el ítem se comprenda mejor.	MODIFICADO <i>En este curso los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.</i>
23. El profesor nos felicita individualmente a cada uno cuando logramos una mejor nota que otra que habíamos sacado antes.	100%	0%	1.00	CC	0.71	Uno de los jueces indicó que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender.	MODIFICADO <i>El profesor nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior.</i>
24. El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.	100%	0%	1.00	CC	0.86		ACEPTADO
25. En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos de la clase.	100%	0%	1.00	RA	0.86	Uno de los jueces indicó que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender.	MODIFICADO <i>En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase.</i>

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertenencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
26. El profesor pasa de un tema a otro rápidamente, sin asegurarse que hayamos entendido lo que nos ha explicado.	100%	0%	1.00			No hubo acuerdo entre los cinco jueces.	ELIMINADO
27. El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	100%	0%	1.00	IA	0.86		ACEPTADO
28. En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.	80%	20%	0.80	AT	0.86	Uno de los jueces señaló que el ítem consideraba muchos datos. Sin embargo, se decidió no modificarlo porque son situaciones que dentro del aula pueden presentarse al mismo tiempo.	ACEPTADO
29. Al momento de entregar los exámenes, el profesor casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota.	100%	0%	1.00	CC	1.00		ACEPTADO
30. En esta clase cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda si lo necesitas.	100%	0%	1.00	CT	0.71	Uno de los jueces indicó que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender.	MODIFICADO <i>En esta clase cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda aunque lo necesites.</i>
31. El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.	100%	0%	1.00	RA	0.71		ACEPTADO
32. Nuestro profesor casi siempre nos da demasiada información en cada clase.	100%	0%	1.00	RA	0.57		ELIMINADO
33. A lo largo de la clase, el profesor se preocupa por resaltar las partes más importantes de cada tema.	100%	0%	1.00	IA	0.57		ELIMINADO

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertenencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
34. Cuando sacamos una buena nota el profesor nos felicita individualmente.	100%	0%	1.00	CC	0.57		ELIMINADO
35. En este curso la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás.	100%	0%	1.00	CC	0.86		ACEPTADO
36. Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por un motivo justificado.	100%	0%	1.00	AT	0.86		ACEPTADO
37. En este curso con frecuencia no sabemos qué hacer en las clases.	100%	0%	1.00	AT	1.00	Uno de los jueces indicó que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender.	MODIFICADO <i>En este curso con frecuencia no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades.</i>
38. En las clases de este curso casi nadie estudia porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.	100%	0%	1.00	AT	1.00	Uno de los jueces indicó que sería bueno modificar la redacción del ítem para que se más fácil de entender.	MODIFICADO <i>En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.</i>
39. Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.	100%	0%	1.00	RA	0.86		ACEPTADO
40. El profesor dicta sus clases sin importarle si lo comprendemos.	100%	0%	1.00	IA	0.71	Uno de los jueces indicó que deberían hacerse cambios en la redacción del ítem; por ejemplo eliminar la palabra "dicta" por una más sencilla de entender.	MODIFICADO <i>El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.</i>

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertinencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
41. Con frecuencia nuestro profesor consigue que en lugar de estar pensando siempre en ganar, colaboremos unos con otros.	100%	0%	1.00	CT	0.86	Uno de los jueces señaló que se debería contextualizar el ítem (un concurso, un proyecto grupal). Otro juez señaló que la redacción del ítem debía ser menos compleja y mencionar de manera directa si es que el profesor propiciaba la cooperación en lugar de la competencia.	MODIFICADO <i>Con frecuencia nuestro profesor propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia.</i>
42. El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.	100%	0%	1.00	IA	1.00		ACEPTADO
43. En este curso cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo.	100%	0%	1.00	CC	0.86		ACEPTADO
44. Nuestro profesor propicia la cooperación entre nosotros, de tal manera que si no comprendemos algo siempre encontramos un compañero dispuesto a explicárnoslo.	100%	0%	1.00	CT	0.86	Dos de los jueces indicaron que deberían hacerse cambios en la redacción del ítem para que sea más fácil de entender.	MODIFICADO <i>Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.</i>
45. En este curso cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.	100%	0%	1.00	CT	0.71		ACEPTADO

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertenencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
46. Nuestro profesor nos da la oportunidad a todos de participar en las distintas actividades del curso.	100%	0%	1.00	CC	0.43		ELIMINADO
47. Con el profesor de este curso con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores.	100%	0%	1.00	CC	1.00		ACEPTADO
48. El profesor supervisa el desempeño de todos los alumnos, pero le dedica más tiempo a quien lo necesita y no sólo a los mejores.	100%	0%	1.00	IA	0.57		ELIMINADO
49. El profesor de este curso responde a cualquier pregunta, sin considerar si quien el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos.	100%	0%	1.00	CC	0.57	Dos de los jueces indicó que debía modificarse la redacción del ítem para que sea más sencillo comprenderlo.	MODIFICADO <i>El profesor de este curso responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos.</i>
50. Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.	100%	0%	1.00	CT	1.00		ACEPTADO
51. Con este profesor lo más importante es estar entre los mejores y no cuanto aprendamos.	100%	0%	1.00	CC	0.71	Dos de los jueces señaló modificar la redacción del ítem para sea fácil de entenderlo.	MODIFICADO <i>Con este profesor lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuanto aprendamos.</i>

ITEM	Porcentaje de Frecuencias		Coeficiente de Validez (V)	Escala de pertenencia	Índice de Pertinencia	Observaciones	Condición final del Item
	B	D					
52. Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor le dedica más tiempo a los mejores de la clase.	100%	0%	1.00	CC	1.00		ACEPTADO



## Confiabilidad

Tabla 1

*Análisis de confiabilidad final de la escala ambiente de trabajo*

**Estadísticos de confiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,54	8

**Estadísticos total-elemento**

	Correlación item-test
item2	0,35
item8	0,21
item12	0,31
item23	0,37
item28	0,31
item30	0,32
item15	0,17
item29	0,05

**Estadísticos de confiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,58	6

**Estadísticos total-elemento**

	Correlación item-test
item2	0,34
item8	0,24
item12	0,33
item23	0,37
item28	0,31
item30	0,31



**Tabla 2***Análisis de confiabilidad final de la escala ritmo de la clase*

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,62	8
<b>Estadísticos total-elemento</b>	
	Correlación item-test
item4	0,21
item7	0,20
item9	0,29
item11	0,27
item18	0,41
item21	0,38
item26	0,47
item31	0,38

**Tabla 3***Análisis de confiabilidad final de la escala interés por el alumno*

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,75	8
<b>Estadísticos total-elemento</b>	
	Correlación item-test
item1	0,34
item6	0,50
item10	0,46
item13	0,52
item17	0,50
item22	0,47
item32	0,30
item34	0,54

Tabla 4

*Análisis de confiabilidad final de la escala clima de competición*

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,56	12
<b>Estadísticos total-elemento</b>	
	Correlación item-test
item3	0,38
item5	0,37
item16	0,21
item20	0,28
item38	0,29
item39	0,27
item41	0,38
item42	0,44
item35	-0,01
item19	0,02
item24	0,06
item27	0,10

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,65	8
<b>Estadísticos total-elemento</b>	
	Correlación item-test
item3	0,43
item5	0,41
item16	0,21
item20	0,37
item38	0,22
item39	0,30
item41	0,40
item42	0,49

Tabla 5

*Análisis de confiabilidad final de la escala cooperación y trabajo en grupo*

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,62	6

### Estadísticos total-elemento

	Correlación item-test
item14	0,36
item25	0,33
item33	0,18
item36	0,48
item37	0,43
item40	0,34

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,64	5

### Estadísticos total-elemento

	Correlación item-test
item14	0,36
item25	0,36
item36	0,47
item37	0,44
item40	0,33

## Análisis de factores

Tabla 6

*Test MAP de Velicer para el número de factores*

Valor propio	Factor	Correlación parcial promedio	
		al cuadrado	a la cuarta
6,85	1	0,0347	0,0025
2,38	2	0,0083	0,0002
1,80	3	0,0067	0,0001
1,37	4	<b>0,0066</b>	<b>0,0001</b>
1,26	5	0,0074	0,0001
1,21	6	0,0086	0,0002
1,20	7	0,0096	0,0003
1,10	8	0,0107	0,0004
1,02	9	0,0121	0,0009
1,01	10	0,0135	0,0011
0,98	11	0,0152	0,0011
0,93	12	0,0168	0,0014
0,89	13	0,0185	0,0015
0,85	14	0,0207	0,0021
0,82	15	0,0234	0,0024
0,79	16	0,0262	0,0027
0,76	17	0,0290	0,0034
0,74	18	0,0320	0,0042
0,72	19	0,0366	0,0049
0,69	20	0,0416	0,0059
0,66	21	0,0464	0,0073
0,62	22	0,0521	0,0087
0,60	23	0,0572	0,0092
0,59	24	0,0641	0,0114
0,57	25	0,0723	0,0147
0,55	26	0,0829	0,0187
0,52	27	0,0951	0,0236
0,51	28	0,1094	0,0304
0,48	29	0,1297	0,0411
0,47	30	0,1537	0,0560
0,46	31	0,1870	0,0790
0,44	32	0,2375	0,1172
0,43	33	0,3302	0,1942
0,40	34	0,5091	0,3806
0,34	35	1,0000	1,0000

\* La menor correlación parcial al cuadrado es 0,0066

\* La menor correlación parcial a la cuarta es 0,0001

Número de factores (MAP original)

3

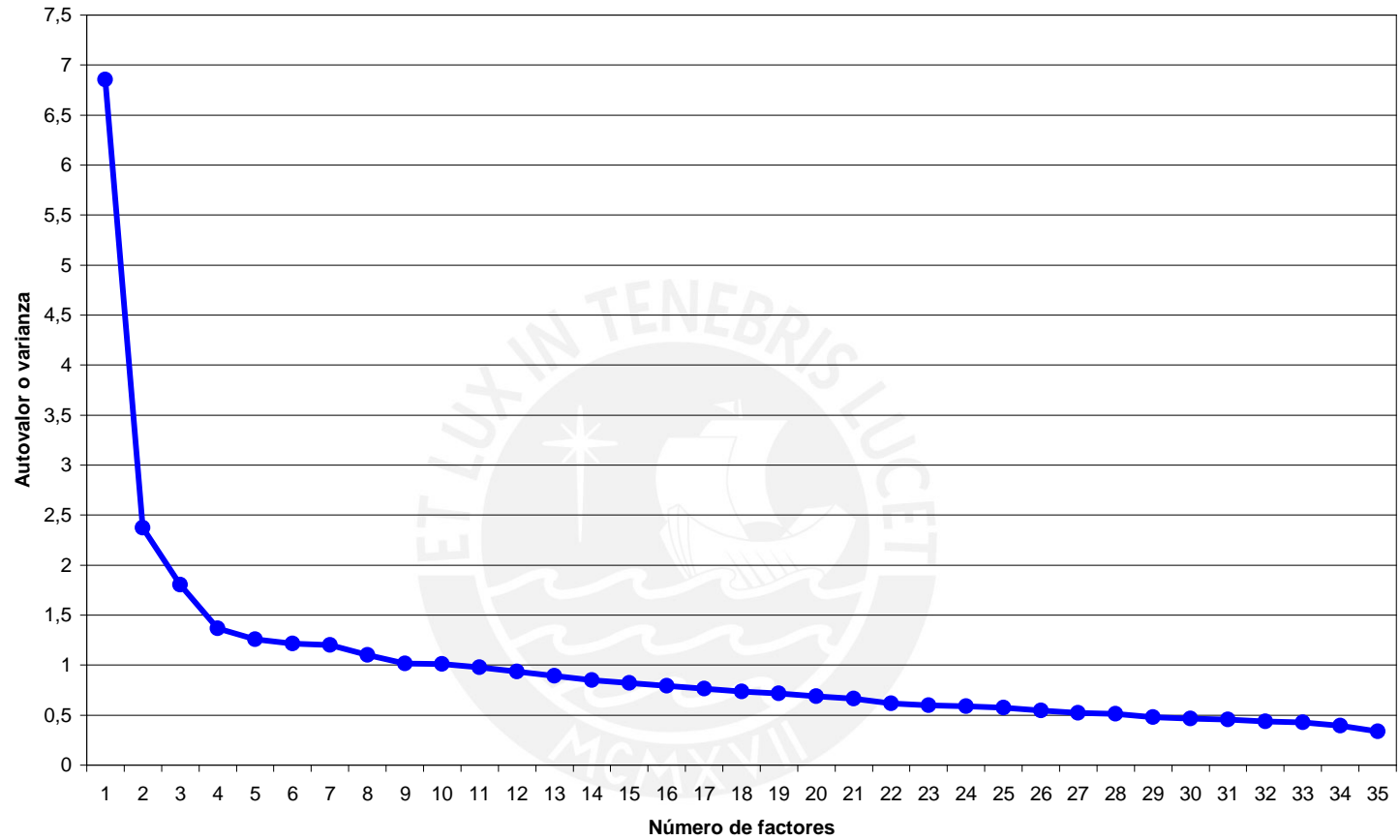
Número de factores (MAP revisado)

3

Tabla 7

*Test de análisis paralelo de Horn para el número de factores*

Factor	Valor propio		
	De la Muestra	Media Aleatorio	Percentil 95
1	6,85	1,55	1,61
2	2,38	1,48	1,53
<b>3</b>	<b>1,80</b>	<b>1,44</b>	1,47
4	1,37	1,39	1,42
5	1,26	1,35	1,38
6	1,21	1,31	1,34
7	1,20	1,28	1,30
8	1,10	1,25	1,28
9	1,02	1,21	1,24
10	1,01	1,18	1,21
11	0,98	1,15	1,18
12	0,93	1,12	1,15
13	0,89	1,10	1,12
14	0,85	1,08	1,09
15	0,82	1,05	1,07
16	0,79	1,03	1,05
17	0,76	1,00	1,02
18	0,74	0,98	1,00
19	0,72	0,95	0,98
20	0,69	0,93	0,95
21	0,66	0,91	0,93
22	0,62	0,89	0,91
23	0,60	0,86	0,88
24	0,59	0,84	0,86
25	0,57	0,82	0,84
26	0,55	0,79	0,82
27	0,52	0,77	0,79
28	0,51	0,75	0,78
29	0,48	0,73	0,75
30	0,47	0,70	0,73
31	0,46	0,68	0,71
32	0,44	0,65	0,68
33	0,43	0,63	0,65
34	0,40	0,60	0,62
35	0,34	0,56	0,59
<b>Número de factores</b>	<b>3</b>		



**Figura 1.** Test de Catell para el número de factores

Tabla 8

*Prueba de Kaiser y método de varianza acumulada para el número de factores*

Varianza total explicada			
Autovalores iniciales			
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,85	19,58	19,58
2	2,37	6,79	26,37
3	1,80	5,15	31,52
4	1,37	3,90	35,43
5	1,26	3,60	39,02
6	1,21	3,47	42,49
7	1,20	3,42	45,91
8	1,10	3,14	49,05
9	1,02	2,91	51,96
10	1,01	2,89	54,85
11	0,98	2,80	57,65
12	0,93	2,67	60,32
13	0,89	2,55	62,87
14	0,85	2,43	65,30
15	0,82	2,34	67,64
16	0,79	2,27	69,91
17	0,76	2,18	72,09
18	0,74	2,11	74,20
19	0,72	2,05	76,26
20	0,69	1,97	78,22
21	0,66	1,89	80,12
22	0,62	1,76	81,88
23	0,60	1,71	83,59
24	0,59	1,68	85,27
25	0,57	1,64	86,91
26	0,55	1,60	88,46
27	0,52	1,50	89,96
28	0,51	1,47	91,43
29	0,48	1,37	92,80
30	0,47	1,33	94,13
31	0,45	1,30	95,43
32	0,44	1,25	96,69
33	0,43	1,22	97,90
34	0,40	1,13	99,04
35	0,34	0,96	100





Pruebas de normalidad

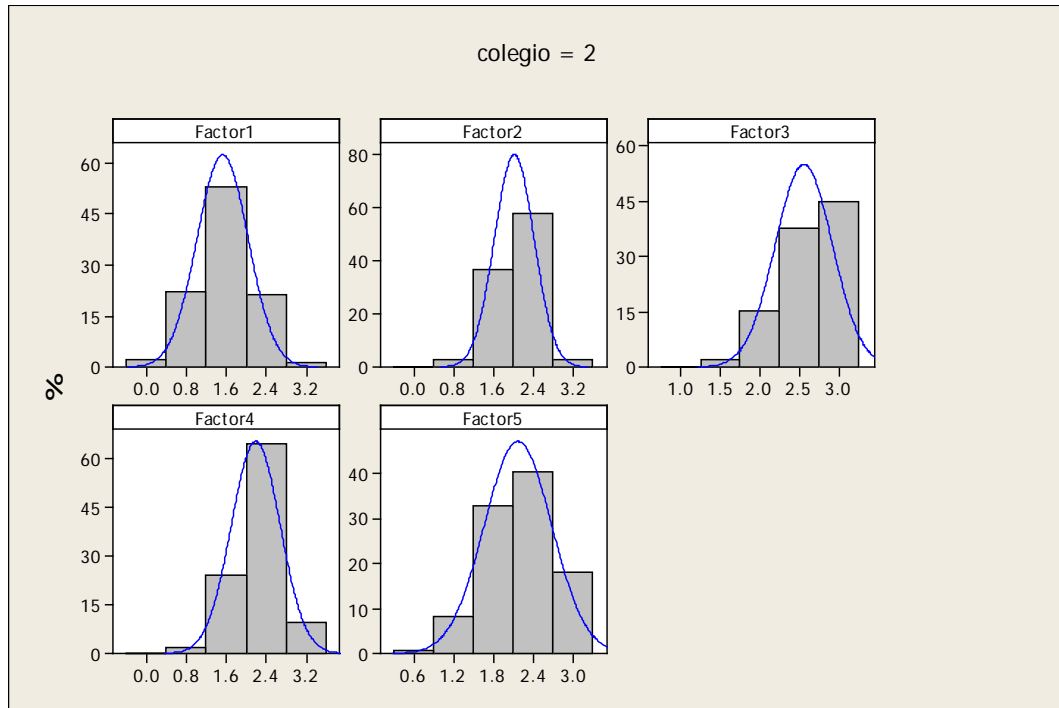


Figura 2. Histogramas de frecuencia en cada escala del colegio 1

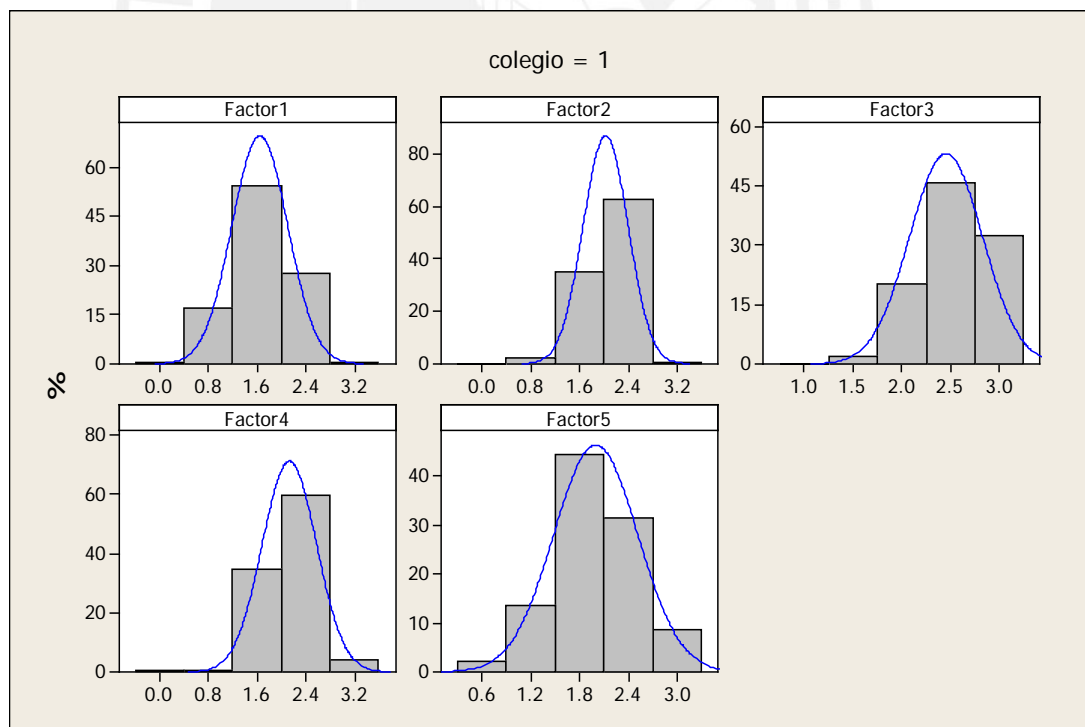
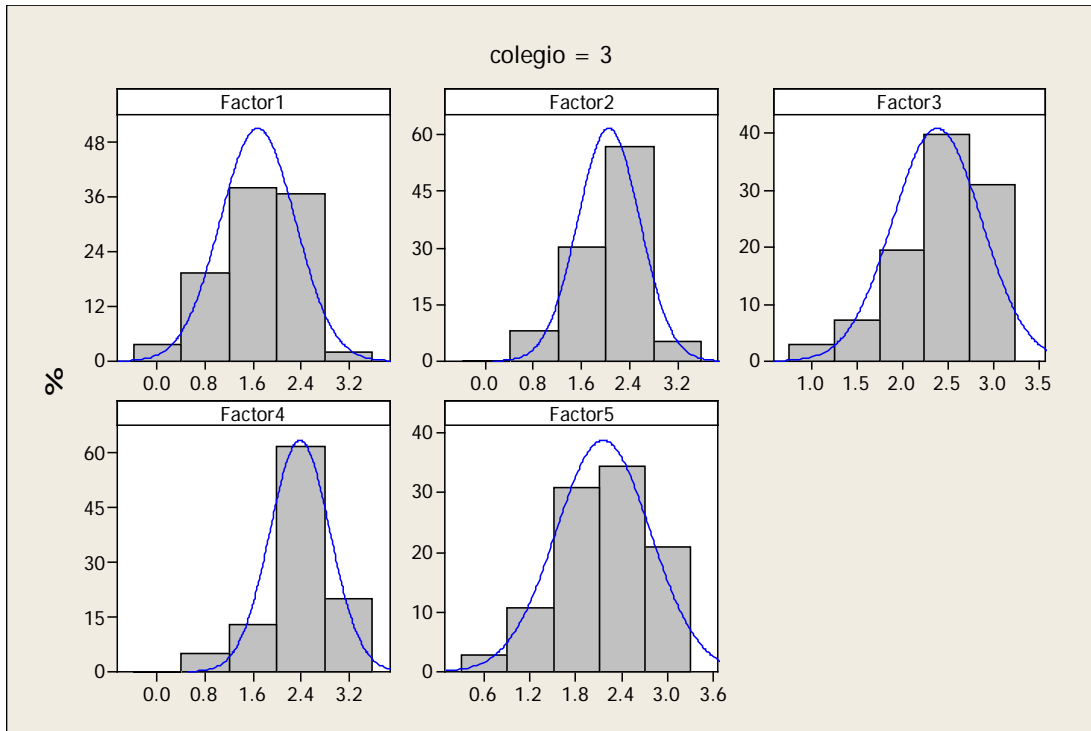
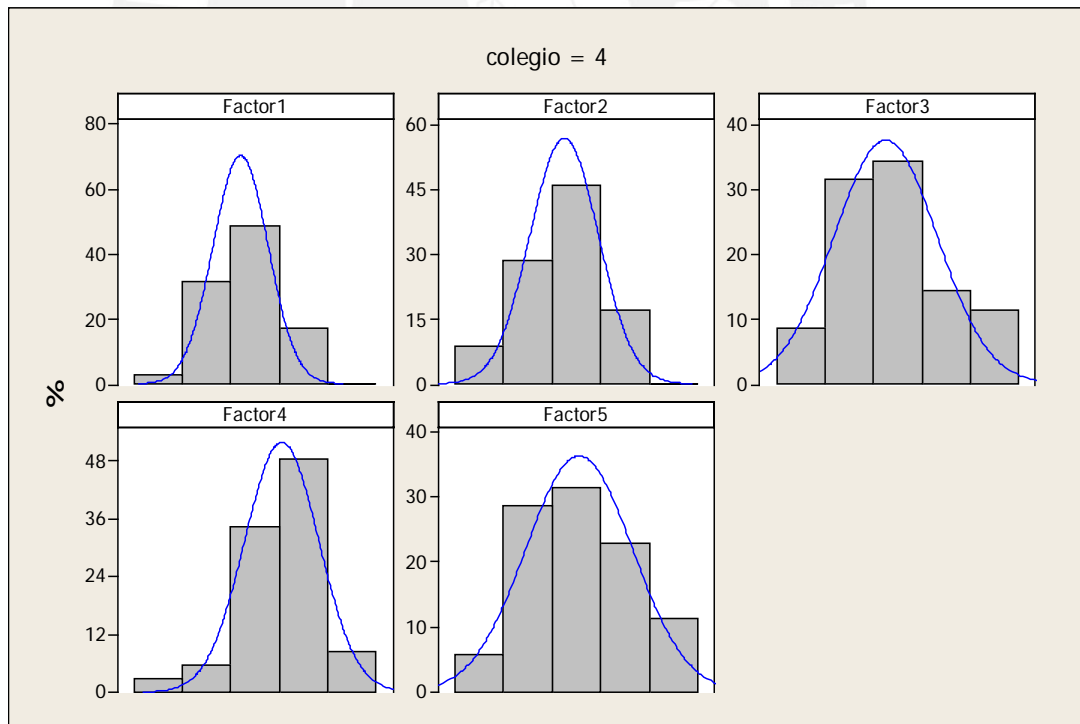


Figura 3. Histogramas de frecuencia en cada escala del colegio 2

\* Los histogramas de frecuencias muestran que las distribuciones tienen fuerte tendencia central y la asimetría no llega a ser fuerte (en valor absoluto mayor que 1.5 o 3).



**Figura 4.** Histogramas de frecuencia en cada escala del colegio 3



**Figura 5.** Histogramas de frecuencia en cada escala del colegio 4

\* Los histogramas de frecuencias muestran que las distribuciones tienen fuerte tendencia central y la asimetría no llega a ser fuerte (en valor absoluto mayor que 1.5 o 3).