

¿Qué climas de aprendizaje se prefieren en las aulas?: Un estudio piloto sobre las preferencias del profesorado y en función de los estilos motivacionales del alumnado

.....

Carlos E. Díaz Pérez¹, Verónica Suárez Cano², M^a del Carmen Muñoz³

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es estudiar las diferencias entre el clima real de las aulas de Enseñanza Secundaria y el clima ideal informado tanto por el alumnado como por los docentes. Asimismo, pretendemos analizar las diferencias en cuanto al clima ideal de los alumnos atendiendo a su estilo motivacional. La muestra utilizada fue de 126 alumnos de Tercer Curso de Educación Secundaria Obligatoria y 16 docentes de dos institutos de Tenerife. Los resultados obtenidos indican que existen diferencias entre el clima percibido por profesores y alumnos y el clima que desearían tener. De igual forma, hemos obtenido resultados que apoyan la idea de que los alumnos con determinados estilos motivacionales prefieren un clima de aula diferente al deseado por el resto de sus compañeros. Estos datos nos indican la importancia de tener en cuenta las diferencias entre clima real e ideal a la hora de planificar e implementar intervenciones en el clima del aula, así como la importancia de profundizar en la importancia de las características psicológicas individuales de los alumnos en los procesos de mejora del clima de aula.

Palabras clave: Clima real, clima ideal, estilo motivacional, intervención en el clima del aula, educación secundaria, mejora del clima del aula.

-
- 1 Alumno del Doctorado "Enriquecimiento Intelectual y Socioafectivo" de la Universidad de La Laguna.
 - 2 Alumna del Doctorado "Enriquecimiento Intelectual y Socioafectivo" de la Universidad de La Laguna.
 - 3 Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la ULL.

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the differences between the real and the ideal environment of the classroom in Secondary Education, with input from the students and teachers. Likewise, we analyse the differences from the perspective of student motivation. The cohort sample was 126 students in the Third year of Secondary Education and 16 teachers on the staff at two Secondary Schools in Tenerife. The results show that there are differences between the real environment as perceived by both staff and students and the environment that they would aspire to. We have also seen from the results that different motivating forces produce a different projection of the ideal environment among the students. This data shows us how important it is to take this into account when planning and organising activities within the space of the classroom and that the individual psychological characteristics of the students should be borne in mind when attempting to improve the learning environment.

Key words: Real climate, ideal climate, motivational style, classroom climate intervention, secondary education, classroom climate improvement.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El clima de aprendizaje en las aulas es un campo de investigación que en los últimos 20 años ha aportado datos consistentes sobre el tipo de dimensiones que contribuye a su configuración en el aula. El conocimiento, por parte de los docentes, de estas dimensiones les permite reflexionar sobre qué clima genera en sus clases y qué aspectos podría mejorar para crear un clima de aprendizaje positivo. Mejoras que se hacen necesarias si consideramos la relación que mantiene el clima de aprendizaje que se establece en el aula con los resultados intelectivos y afectivos que obtienen los alumnos, convirtiéndose el clima del aula en indicador de calidad del proceso educativo.

Conscientes de la importancia de mejorar el clima de aprendizaje de las clases nos preguntamos ¿qué criterios pueden orientar la toma de decisión del profesorado sobre qué aspectos mejorar?, ¿es el clima ideal, que expresan querer alumnado y profesorado, un buen criterio?, ¿sería necesario, además, atender a las demandas diversificadas que pueden manifestar el alumnado en función de ciertas variables académicas? y, ¿qué variables serían de mayor utilidad? El presente trabajo pretende indagar en estas cuestiones. Para ello realizaremos, en este marco teórico, un breve recorrido por tres cuestiones teóricas claves que han orientado nuestro trabajo.

Como señalamos en el párrafo anterior, son tres los aspectos que hemos considerado en la realización de este trabajo. Estos son: a) la medición del clima del

aula, es decir, su conceptualización; b) las propuestas desarrolladas de intervención sobre la toma de decisión sobre la mejora y; c) variables del alumnado que afectan a la percepción del clima real e ideal en las aulas y que influyen en los criterios a considerar cara a su mejora.

a) La medición del clima de aprendizaje en las aulas: dimensiones que definen el constructo

La década de los 80 y los 90 sirvieron para establecer un consenso en cuanto a la delimitación del concepto del clima de aprendizaje en las aulas. La aproximación teórica que ha marcado una indudable pauta ha sido la de Moos (1979), quien estableció las tres grandes dimensiones de clima: Relación; Desarrollo personal y Mantenimiento; y Cambio del sistema. Delimitación que se ha ido enriqueciendo a lo largo de estos años de investigación con las aportaciones de autores como Walberg (1991) y Fraser (1991) entre otros, conformando, en la actualidad, un conjunto de instrumentos de evaluación del clima para distintos niveles educativos de demostrada validez y fiabilidad. Instrumentos, que a pesar de su peculiaridades, guardan correlatos con las dimensiones anteriormente mencionadas. En Villa y Villar (1992) podemos encontrar una excelente fuente recopilatoria de las adaptaciones de cuestionarios internacionales al ámbito nacional así como de instrumentos generados en el contexto nacional, tanto del clima del aula a nivel universitario como no universitario.

La conceptualización y medición del clima de la que parte el presente trabajo se ubica dentro de la línea de investigación que, sobre los procesos de mejora de enseñanza-aprendizaje, se han venido desarrollando en los últimos años por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de La Universidad de La Laguna. Partiendo de Hernández (1991) quien señala que el clima del aula es un conjunto de variables tanto instruccionales como interpersonales presentes en el escenario instruccional, se construyó el Cuestionario de Atmósfera del Aula (ATMOSAUL) (Muñoz de Bustillo, 1996 y Hernández, Muñoz de Bustillo y García, 1998) que mide el clima del aula a través de tres dimensiones: clima efectivo, clima afectivo y clima personalizante. Dimensiones que guardan relación con las propuestas por Moos (1979) y por otros cuestionarios como el Learning Environment Inventory (LEI) de Walberg y Anderson (1968) o el Classroom Environment Scale (CES) de Moos y Trickett (1974).

La delimitación del constructo clima y la elaboración de instrumentos para su evaluación ha permitido constatar el tipo de clima de aprendizaje en las aulas de distintos niveles educativos así como la relación entre éste y los resultados cognitivos y afectivos del alumnado (Fraser, 1991). Igualmente, ha convertido a la medición del clima en una herramienta útil para establecer caminos de mejora en el contexto de enseñanza-aprendizaje, aspecto al que nos referiremos a continuación.

b) *Las propuestas de intervención: criterios para orientar la toma de decisión sobre qué aspectos mejorar del clima de clase*

Como indicábamos en el párrafo anterior, los cuestionarios del clima se han convertido en una herramienta útil para la intervención en la mejora del clima. En la bibliografía sobre el tema hemos detectamos tres formas de orientar la toma de decisiones sobre la mejora del clima:

1. Orientaciones que parten de medidas sobre la percepción actual del clima de clase tanto de docentes como del alumnado para ver las discrepancias entre ellos. En estos casos se toma la discrepancia entre alumnos y profesor como criterios de intervención y se vuelven a evaluar los cambios producidos, ejemplo de ello son las intervenciones realizadas por Muñoz de Bustillo (1995) en niveles no universitarios y, por Muñoz de Bustillo, Hernández y Padrón (1999) en niveles universitarios a través del programa informático de carácter autoinstruccional CLAUS (Clima del Aula en Ambientes Universitarios).
2. Otra forma son las orientaciones que parten de medidas del clima preferido y real únicamente del alumnado. Aquí, las discrepancias vistas entre el clima actual y el preferido por el alumnado son objeto de análisis y reflexión por el profesor junto con el supervisor del programa de mejora del clima del aula, tal y como plantean Fraser y Fisher (1986). Atendiendo a esta medida, realizamos, recientemente, una investigación (Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo, en prensa) de la que se concluye, en términos generales, que el alumnado desea tener un clima diferente al que poseen, prefiriendo un clima más afectivo y personalizado.
3. Una última modalidad, consiste en partir del clima real y preferido que tiene tanto el alumnado como el profesorado. En este caso, las discrepancias entre los puntos de vista de ambos son los elementos de reflexión y de establecimiento de cambios tal y como proponen Dutka y Marggraf (1987), Báez y Jiménez (1992) y Villar (1992).

Las experiencias de estas tres propuestas indican resultados positivos, resultados que suponen una mejora del clima de aprendizaje en clase para el alumnado en general. En este sentido, en la investigación que venimos realizando sobre el clima, hemos incorporado, recientemente, la medición del clima ideal (ATMOSAUL IDEAL) (Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo, en prensa). Con ello, contaríamos como orientaciones para el cambio, no sólo lo que alumnos y profesores observan que hay en sus clases, sino que incorporamos aquello que se anhela. Los resultados positivos obtenidos por Dutka y Marggraf (1987) y Villar (1992) nos animan a explorar esta línea. Concretamente, queremos conocer dónde se sitúan las principales diferencias entre clima actual e ideal por parte del profesorado y del alumnado.

Este dato, creemos que actuará de “revulsivo” en cuanto que permite la reflexión y la toma de decisiones para la mejora considerando e interpelando la realidad y las concepciones educativas que se tienen del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los protagonistas del escenario instruccional. Aparte de incorporar la medición ideal, creemos que en la intervención en la mejora del clima sería necesario dar un paso más. Nos referimos a establecer mejoras del clima atendiendo a los distintos subclimas que pueden necesitarse en función de la diversidad del alumnado. Atender a esta diversidad en función de ciertas variables es el objetivo de nuestro tercer apartado.

c) Variables del alumnado que afectan a la percepción del clima real e ideal en las aulas y que influyen en los criterios a considerar cara a su mejora

La constatación de diferencias dentro del aula, en función de ciertas características del alumnado se puso de relieve por Fraser y Tobin (1991) en la investigación sobre los *target students*. El rol del alumno dentro del aula establece diferencias de percepciones en el clima de las aulas así, por ejemplo, los alumnos participativos perciben una mayor implicación y claridad de metas que los alumnos no participantes. Trabajos posteriores han detectado diferencias entre las respuestas del alumnado no universitario según el sexo, la edad, inteligencia, aptitudes y estatus sociométrico (Villa y Villar, 1992).

De las variables mencionadas, creemos de especial interés, en cuanto a la mejora del clima del aula, las diferencias constatadas en función de la variable rendimiento, ya que ésta conforma un “mapa” característico en cuanto a la disposición para aprender y disfrutar en clase. En este sentido qué clima observa y qué le gustaría tener en función de su rendimiento académico ayudaría a establecer propuestas de mejora del clima que se ajuste a la diversidad de situaciones de aprendizaje presente en clase. El trabajo de Villa (1992) y Báez y Jiménez (1992) muestra la correlación entre cómo es percibido el clima y el rendimiento por los alumnos. Un trabajo reciente realizado por Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo (en prensa) indican diferencias entre los alumnos de rendimiento alto, medio y bajo respecto a las diferencias entre el clima real e ideal de clase. Estos datos son de gran interés en cuanto al establecimiento de mejoras del clima, ya que parece apuntar necesidades climáticas diferenciadas y a las que habría que atender.

Otra variable que consideramos como potencialmente interesante, en cuanto a orientar la mejora del clima, es el estilo motivacional del alumnado. Desde el inicio de la actividad docente, una de las mayores preocupaciones de los profesionales de la educación ha sido la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. La investigación sobre los estilos motivacionales ha sido foco de interés por parte del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de La Universidad de La

Laguna, los trabajos de Hernández y García (1991) clasifican en nueve los estilos motivacionales del alumnado para el aprendizaje, señalando perfiles diferenciados a la hora de enfrentarse a la tarea de aprender. Recientemente han mostrado la relación entre estos estilos motivacionales y la creatividad en una población de estudiantes universitarios (Martín, Torbay, García y Rodríguez, 2002). En el trabajo de Villa y Sánchez (1992) con alumnos universitarios, igualmente, se establecen perfiles climáticos diferenciados en función de la motivación de logro, y actitudes hacia el estudio. Estos trabajos nos animaron a indagar en las relaciones entre estos dos constructos, motivación y clima de aprendizaje, en niveles de secundaria. Concretamente estamos interesados en detectar si los estilos motivacionales tienen poder discriminatorio claro en cuanto a las demandas de clima ideales de aprendizaje en las aulas. La exploración de esta cuestión tiene la finalidad de avanzar en propuestas más personalizadas de mejorar los climas de aprendizaje. Mejoras que pretendemos ir elaborando partiendo de dar respuestas que abarquen los matices climáticos más representativos y significativos por parte del alumnado.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

Los objetivos fundamentales del presente trabajo de investigación son los que a continuación se detallan:

1. Conocer las posibles discrepancias existentes entre las puntuaciones de clima real y clima ideal desde el punto de vista del profesorado.
2. Aprender las posibles divergencias entre el clima real y el clima ideal desde la perspectiva del alumnado.
3. Describir las variaciones de las puntuaciones del clima ideal atendiendo al estilo motivacional del alumnado.

2.2. Diseño

En el presente trabajo, los autores han partido de un diseño descriptivo. Éste consta de dos fases diferenciadas:

- a) Comparación entre clima real e ideal en las dos submuestras contempladas (docentes y alumnado).
- b) Comparación de las puntuaciones por el alumnado en cuanto al clima ideal tomando en consideración su estilo motivacional.

En la primera fase las variables predictoras han sido las dimensiones del clima real propuestas por Muñoz de Bustillo (1995), mientras que las variables criterio han estado constituidas por las dimensiones del clima ideal (Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo, en prensa). Por otra parte, en la segunda fase del presente trabajo se han tomado como variables predictoras los motivos diferenciales de aprendizaje propuestos por Hernández y García (1991). Para asignar a los participantes los diferentes niveles de las variables predictoras se han tomado las puntuaciones directas de los sujetos, tomando como punto de corte aquellos casos en los que se supera el percentil 75 de la distribución de la variable en cuestión, lo cual nos permite discriminar aquellos sujetos cuya puntuación es superior a la del 75% de su grupo de referencia. Las variables criterio corresponden a las diferentes dimensiones del clima ideal del aula.

2.3. Muestra

2.3.1. *Alumnado*

El presente trabajo ha sido elaborado a partir de los datos extraídos de una muestra de 126 estudiantes de Tercer Curso de Educación Secundaria Obligatoria, los cuales asistían a dos Institutos de Enseñanza Secundaria de la Isla de Tenerife, uno situado en la periferia de la zona metropolitana de la isla, y otro ubicado en una zona turística.

La muestra se compone de un 56% de mujeres y un 44% de hombres, de entre 14 y 17 años. En el momento de la obtención de datos, los participantes se hallaban cursando Tercer Grado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

2.3.2. *Docentes*

La muestra de docentes está formada por 16 personas, 12 mujeres y 4 hombres, con una experiencia en la docencia de entre 4 y 15 años.

2.3.3. *Instrumentos*

Se han utilizado los siguientes instrumentos de medida para llevar a cabo la presente investigación:

- a) ATMOSAUL REAL (Muñoz de Bustillo, 1995): está formado por 50 ítems, distribuidos en siete escalas; seis con ocho ítems y una (la escala de condiciones físicas) formada por los dos ítems de ejemplo. La escala de respuesta es de 1 a 5,

y debe cumplimentarse de forma similar a las pruebas de diferencial semántico. La consistencia interna (utilizando el Alfa de Cronbach) de las subescalas varía entre 82 (Distensión) y 45 (Personalizante – Intelectiva). Este último dato parece generarse del hecho de que los ítems de dicha subescala recogen contenidos heterogéneos dentro de una misma área. Las escalas que conforman el ATMOSAUL son las siguientes:

- a. *Efectivo*: la efectividad del clima se refiere a la percepción que tiene el alumno acerca de la capacidad del grupo escolar para centrarse en la tarea y conseguir metas relacionadas con la tarea, esto es, la capacidad de organización y planificación de la tarea, claridad de objetivos, etc. Se compone de dos subescalas: a) Funcionalidad: hace referencia a condiciones que favorecen la ejecución de las tareas, una mayor dedicación al trabajo, así como una mayor precisión y cuidado en su realización. b) Regulación: pautas que guían el comportamiento y las relaciones personales mientras se trabaja, así como el cumplimiento de tales normas.
- b. *Afectivo*: el proceso de enseñanza– aprendizaje no es un proceso neutral, sino que, muy por el contrario, las emociones están muy presentes en dicho contexto, no sólo en lo que respecta a las relaciones interpersonales, sino también en lo referente a la tarea en sí. Dichas emociones actúan a modo de facilitadores o inhibidores de la productividad y de la satisfacción de los alumnos. Esta escala se compone de: a) Cordialidad: se relaciona con la cercanía entre los alumnos, el aprecio o cariño entre los alumnos y la comunicación interpersonal, y b) Distensión: hace referencia al grado de distensión en el que se trabaja.
- c. *Personalizante*: hace referencia al alumno como protagonista de su aprendizaje, a su participación activa en el mismo. Se compone de dos subescalas: a) Personalizante en el Trato: perspectiva personalizante de las relaciones interpersonales, en donde destacan el respeto y la estimulación personal hacia la autonomía, y b) Intelectivo Personalizante: se relaciona con el fomento del razonamiento, de la elaboración propia y de la búsqueda y exploración de la información relevante en un proceso de construcción del conocimiento.

- b) ATMOSAUL IDEAL: los autores del presente trabajo han desarrollado una versión del instrumento ATMOSAUL enfocada a la perspectiva desiderativa del clima social de aula; esto es, no pretende medir la percepción del individuo acerca de su clase, sino el grado en que determinada característica del clima debería estar presente en el aula. El Coeficiente Alfa de Cronbach de este instrumento se situó en 0,88 (Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo, en prensa), por lo que consideramos que la consistencia interna del mismo es adecuada, permitiendo su uso en investigación.

c) MODA: el MODA (Motivos Diferenciales de Aprendizaje, Hernández y García, 1991) consta de 36 ítems puntuados de 1 (Nada o Nunca) a 5 (Mucho o Casi Siempre), y pretende apresar las diferentes motivaciones que tienen los estudiantes para las actividades de estudio y aprendizaje. Tras diversas investigaciones realizadas con este instrumento, se ha extraído una estructura factorial de nueve componentes, que mencionamos a continuación:

- a. *Epistémico*: interés por el estudio basado en el deseo de saber y en el disfrute hacia el propio aprendizaje.
- b. *Asociativo*: interés por el estudio cuando se hace en compañía de otros.
- c. *Responsabilidad y Logro*: interés por el estudio pensando en el sentido de la obligación, de la responsabilidad, de las metas futuras y de la propia capacidad de logro.
- d. *Aversión al Estudio*: desinterés y desagrado por el estudio en tanto en cuanto supone una actividad impuesta y que no tiene atractivo en sí misma.
- e. *Desmotivación por el Logro*: desinterés por el estudio, en tanto en cuanto no existe motivación por obtener logros ni por perfeccionarse.
- f. *Autoría*: interés por el estudio debido a que supone una actividad en la que el alumno es actor y autor de la misma.
- g. *Dependencia Social de Logro*: interés por el estudio, puesto que representa una actividad de competitividad en evaluación comparativa con los otros.
- h. *Reactancia al Control Externo*: desagrado o rechazo a tener que estudiar cuando viene impuesto desde fuera del propio individuo, bien como norma u obligación, bien como premio o como esfuerzo especial.
- i. *Rechazo a la Motivación Extrínseca*: desinterés por el estudio en tanto en cuanto se plantea, no como un valor en sí mismo, sino como un medio para obtener beneficios o ventajas ajenos al mismo.

2.3.4. Tratamiento estadístico

Para el análisis de los datos del presente trabajo de investigación se han utilizado los siguientes estadísticos mediante la utilización del paquete estadístico SPSS-PC v12.0:

- T de Wilcoxon: debido a la reducida dimensión de la submuestra de docentes, se optó por utilizar esta prueba no paramétrica con el fin de encontrar las posibles discrepancias entre el clima real y el clima ideal.
- Prueba T para muestras relacionadas: mediante este estadístico se compararon las puntuaciones de clima real e ideal en la submuestra de alumnado.
- Prueba T para muestras independientes: se utilizó esta prueba estadística con

el fin de encontrar diferencias o similitudes en cuanto a las puntuaciones de Clima Ideal de los alumnos atendiendo a dos subgrupos establecidos en base a las puntuaciones de los participantes en el MODA.

3. RESULTADOS

Expondremos los resultados de este trabajo siguiendo el orden de los 3 objetivos fundamentales del mismo.

3.1. Respecto a las posibles discrepancias existentes entre las puntuaciones de clima real y clima ideal desde el punto de vista del profesorado

A través de la prueba no paramétrica T de Wilcoxon (*ver tabla 1*) hallamos las diferencias entre el clima REAL e IDEAL en el profesorado. Se observa que existen diferencias significativas entre el clima REAL e IDEAL en todas las subescalas del clima, excepto en Cordialidad ($p = 0.479$) y en Distensión ($p = 0.570$). Es decir, los datos parecen indicar que el profesorado prefiere otro clima del que tienen en su clase.

Tabla 1

T de Wilcoxon en la percepción del clima REAL-IDEAL en el profesorado

ESCALAS	SUBESCALAS	VERSIÓN	RANGO PROMEDIO	SIGNIFICACIÓN
Efectiva	Funcionalidad	Real	0,00	0.003**
		Ideal	6,00	
	Regulación	Real	0,00	0.018*
		Ideal	4,00	
Afectiva	Cordialidad	Real	7,50	0.479
		Ideal	6,00	
	Distensión	Real	5,50	0.570
		Ideal	5,50	
Personalizante	Personalización del comportamiento	Real	0,00	0.001***
		Ideal	7,00	
	Personalizado intelectualivo	Real	0,00	0.002**
		Ideal	6,50	
N= 16 profesores * p< 0.05 ** p< 0.01 *** p< 0.001				

En concreto, las diferencias más significativas se dan en las subescalas de Funcionalidad ($p = 003$) y de Regulación ($p = 018$) que conforman la dimensión efectiva; y en las subescalas de Personalización del comportamiento ($p = 001$) y Personalizado intelectual ($p = 002$) que conforman la dimensión personalizante. Y, sin embargo, no desean un clima más afectivo.

Ante estos resultados quisimos conocer cómo se distribuye la población del profesorado con respecto al clima IDEAL. A través de un análisis de frecuencias, hallamos la frecuencia de profesores que se sitúan en cada una de las subescalas del clima. Este análisis arroja los siguientes resultados (*ver tabla 2*):

Tabla 2
Percepción del profesorado del clima IDEAL

ESCALAS	SUBESCALAS	PUNTUACIÓN DE LA ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Efectiva	Funcionalidad	4	7	50%
		5	7	50%
	Regulación	4	3	30%
		5	7	70%
Afectiva	Cordialidad	4	7	43,8%
		5	9	56,3%
	Distensión	4	8	61,5%
		5	5	38,5%
Personalizante	Personalización del comportamiento	4	5	35,7%
		5	9	64,3%
	Personalización Intelectivo	4	4	25%
		5	12	75%
N= 16 profesores				

Como se observa en la tabla 2, si bien todas las subescalas obtienen puntuaciones altas (entre 4 y 5 de la puntuación de la escala), las subescalas a las que se le da con mayor frecuencia, valores altos son las de Personalizado intelectual (75%), Regulación (70%) y Personalización del comportamiento (64,3%).

3.2. Respecto a aprehender las posibles divergencias entre el clima real y el clima ideal desde la perspectiva del alumnado

A través de un análisis T-test (*ver tabla 3*), se observa que existen diferencias significativas entre el clima REAL e IDEAL en todas las subescalas del clima, excepto en Funcionalidad (0,188), puntuando más alto la versión IDEAL. Es decir, los datos parecen indicar que los alumnos y alumnas, al igual que los profesores, prefieren otro clima del que tienen en su clase.

Tabla 3

Diferencias T-test en la percepción del clima REAL-IDEAL en el alumnado.

ESCALAS	SUBESCALAS	VERSIÓN	MEDIAS	T	SIGNIFICACIÓN
Efectiva	Funcionalidad	Real	3,7888	-1,330	0,188
		Ideal	3,8953		
	Regulación	Real	3,6410	-2,024	0,047*
		Ideal	3,8356		
Afectiva	Cordialidad	Real	3,8642	-4,188	0,000***
		Ideal	4,2495		
	Distensión	Real	3,7548	-5,815	0,000***
		Ideal	4,3899		
Personalizante	Personalización del comportamiento	Real	3,8550	-4,734	0,000***
		Ideal	4,3776		
	Personalizado intelectualivo	Real	3,5927	-3,785	0,000***
		Ideal	3,9709		
N= 76 alumnos * p< 0.05 ** p< 0.01 *** p< 0.001					

En concreto, las diferencias más significativas se dan en las subescalas de Cordialidad (0,000) y Distensión (0,000) que conforman la dimensión afectiva, y en las subescalas de Personalización del comportamiento (0,000) y de Personalizado intelectualivo (0,000) correspondiendo a la dimensión personalizante. Otra diferencia significativa, aunque de menor peso, se encuentra en la subescala de Regulación (0,047).

3.3. Respecto a describir las variaciones de las puntuaciones del clima ideal atendiendo al estilo motivacional del alumnado.

Mediante una prueba T para muestras independientes (*ver tabla 4*), se observa que el alumnado con motivación Epistémica, Asociativa, de Responsabilidad y Logro, con Aversión al Estudio y los que Rechazan la Motivación Extrínseca difieren en el clima IDEAL con respecto al resto de sus compañeros. Más concretamente:

- Los alumnos con un estilo motivacional Epistémico prefieren un clima más Funcional ($p < 0,01$), más Regulatorio ($p < 0,01$), más cordial en el trato ($p < 0,05$) y Personalizado en el comportamiento ($p < 0,05$) y en lo intelectualivo ($p < 0,05$). Es decir, los alumnos con motivación Epistémica prefieren un clima efectivo, personalizante y, en menor medida, un clima afectivo.
- Los alumnos con motivación Asociativa prefieren un clima más Personalizado intelectualivo ($p < 0,05$).
- Los alumnos cuyo estilo motivación es de Responsabilidad y Logro se parecen a los Epistémicos, en el sentido que prefieren un clima más Funcional ($p < 0,01$), más Regulatorio ($p < 0,05$) y más Personalizado intelectualivo ($p < 0,01$). Es decir, estos alumnos prefieren un clima efectivo y personalizante.

- Los alumnos con puntuaciones altas en Aversión al Estudio prefieren un clima menos Cordial ($p < 0,05$), menos Distendido en las relaciones sociales ($p < 0,01$) y menos Personalizado en el comportamiento ($p < 0,05$). Es decir, prefieren un clima menos afectivo y personalizante.
- Por último, los alumnos con puntuaciones altas en Rechazo a la Motivación Extrínseca prefieren un clima menos Regulatorio en sus aulas ($p < 0,001$).

Tabla 4

Percepción del clima IDEAL en función de los estilos motivacionales del alumnado

Estilos motivacionales	AFECTIVA		EFECTIVA		PERSONALIZANTE	
	Func.	Regulac.	Cordial.	Dist.	P. en el Comportam.	P. Intelect.
Epistémico	**	**	*	-	*	*
Asociativo	-	-	-	-	-	*
Responsabilidad y Logro	**	*	-	-	-	**
Aversión al Estudio	-	-	* (-)	** (-)	* (-)	-
Desmotivación por el Logro	-	-	-	-	-	-
Autoría	-	-	-	-	-	-
Dependencia Social de Logro	-	-	-	-	-	-
Reactancia al Control Externo	-	-	-	-	-	-
Rechazo a la Motivación Extrínseca	-	** (-)	-	-	-	-

N = 76 * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$
 (-) La diferencia de medias indica que los alumnos que puntúan alto en un estilo motivacional obtienen puntuaciones menores que las del resto de sus compañeros en el Clima Ideal.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En esta investigación se ha empleado una versión preferida (clima IDEAL) del cuestionario ATMOSAUL, versión que recoge los mismos ítems que la REAL pero que implica un cambio en las instrucciones de respuesta. Es decir, se pide a los alumnos y profesores que indiquen el grado en que les gustaría que determinados aspectos estuvieran presentes en su aula. Por tanto, al introducir la versión preferida tenemos la posibilidad, no sólo de saber cómo es la situación de clase real, sino también de conocer lo que les gustaría tener a los docentes y al alumnado en sus aulas, conocimiento que creemos puede ser de utilidad para la orientación sobre la mejora del clima.

Los datos obtenidos nos llevan a concluir que:

1. Al profesorado le gustaría tener un clima distinto al que tienen actualmente. Concretamente les gustaría tener un clima *más funcional y más regulativo* que el que tienen. Un clima caracterizado por una mejor planificación y organización de los objetivos y actividades en el que haya una normativa clara y participante. A la vez, también prefieren un clima *más personalizante*, en el que se considere al alumno/a como protagonista de su desarrollo personal e intelectual. Por tanto, son dos las dimensiones del clima que desearían estuvieran más presentes en sus clases, la dimensión *efectivo y personalizada*.
2. Al alumnado también le gustaría tener un clima distinto al que tienen actualmente en sus clases. Prefieren un clima *más familiar* en donde los alumnos y alumnas se conozcan entre ellos, un clima *más relajado y lúdico*, a la hora de aprender y, un clima en el que se dé énfasis a la *autonomía y crecimiento personal* del alumnado y a la forma en la que éste aprende. También, aunque en menor medida, señalan un clima en el que exista una *normativa clara*. Así, lo que prefieren tener los alumnos y alumnas es, fundamentalmente, un *clima más afectivo y personalizado* en sus clases.

De estos dos resultados extraemos dos primeras reflexiones:

En primer lugar, el haber detectado discrepancias entre la percepción del clima de aula y lo que alumnos y docentes desearían del mismo, nos proporciona una justificación para la necesidad del cambio. En el marco teórico señalábamos que los resultados positivos obtenidos por Dutka y Marggraf (1987) y Villar (1992) animaban a explorar la utilidad de combinar estas dos percepciones. Los resultados obtenidos en este trabajo reafirman esta utilidad ya que revela que ambos protagonistas (profesores y alumnos) desean otro clima de aprendizaje que el que tienen actualmente. Este resultado nos indica la necesidad de cambio o mejora del clima.

En segundo lugar, nos ofrece criterios para detectar cuál debería ser la dirección del cambio. En este sentido, las preferencias expresadas por profesores y alumnado son de indudable valor para la reflexión. Concretamente, los datos nos revelan un consenso, entre profesores y alumnos, en cuanto a preferir un clima más personalizante en el comportamiento y en lo intelectual. Podría decirse, que una orientación cara a la mejora, pasa por desarrollar un clima constructivista en el que se tome al alumno como protagonista de su aprendizaje, en el que se lleven a cabo metodologías interactivas y de trabajo en equipo y en el que se atienda el desarrollo de aspectos socio-personales (autonomía, crecimiento personal, espíritu crítico). Igualmente, aunque en menor grado, los alumnos y profesores se pronuncian en el deseo de un buen clima regulativo, en donde las normas que guíen el trabajo y las relaciones sean claras y precisas, fomentando el respeto y el cumplimiento

de las normas. Este dato, es de sumo interés, ya que podría pensarse que las normas existentes en el aula no son lo suficientemente claras para la tarea encomendada, percibiéndolas como arbitrarias y no consensuadas, resultando poco funcionales para ambos. Una posible orientación para la mejora consistiría, por tanto, en alentar la autogestión de normativas en el grupo-clase y adecuación de dicha normativa a la perspectiva constructivista que ambos desean instaurar. Sin embargo, el aspecto en donde no coinciden, se refiere a la necesidad de un clima afectivo, en este caso, el alumnado se hace portavoz de esta demanda, mientras que el profesorado no la considera necesaria. Este contraste es revelador, y proporciona, una reflexión sobre la importancia que los factores afectivos tienen para el aprendizaje. En este caso, detectamos en el profesorado un cierto olvido o desconsideración, posiblemente debido a que los aspectos afectivos del clima no son considerados como elementos centrales de la función docente, dando prioridad a los aspectos más efectivos, tradicionalmente asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, este contraste puede servir de “revulsivo” para el profesorado, ya que le permite enriquecer su concepción de la función docente integrando la perspectiva más afectiva que incorpora el alumnado. Consideramos que esta diferencia supone un punto de partida para que el profesor incorpore firmemente y con convencimiento los aspectos afectivos en la dinámica del aula.

Creemos que merece especial consideración, en cuanto a la intervención en las orientaciones cara a la mejora del clima del aula, la indagación acerca de las características personales de los agentes educativos. En el presente trabajo hemos analizado las posibles relaciones entre el clima del aula y los estilos motivacionales del alumnado. Al respecto, los resultados nos permiten concluir que:

- El clima IDEAL se ve modulado por el estilo motivacional del alumno. Al respecto, los datos indican que los alumnos con motivación Epistémica desean un clima *más efectivo, afectivo y personalizado*. Los alumnos con motivación Asociativa un clima *más personalizado* en el que se le dé importancia a la forma en la que el alumno aprende. Los alumnos cuyo estilo motivacional es de Responsabilidad y Logro prefieren un clima *más efectivo y más personalizado*. En cambio, los alumnos con un estilo motivacional de Aversión al Estudio y de Rechazo a la Motivación Extrínseca, se diferencian del resto de sus compañeros en que desean un clima *menos afectivo, menos personalizado y menos efectivo*.

De los resultados obtenidos se deriva que, si bien existen estilos motivacionales que no parecen tener relación con el clima del aula, otros, por el contrario, sí mantienen concomitancias con el mismo. Parece ser que alumnos con un estilo motivacional Epistémico o de Responsabilidad y Logro tienen perspectivas muy claras acerca del clima, las cuales se adecuan a lo que se considera un clima favorecedor del aprendizaje. En este sentido, la orientación de la mejora está claramente

situada hacia un clima más efectivo y personalizado. Sin embargo, los alumnos con estilo motivacional de Aversión al Estudio no reflejan ningún factor tendente a la construcción de un clima positivo de enseñanza-aprendizaje; es más, demandan en menor medida que sus compañeros dichos factores facilitadores. Este hecho nos lleva a considerar la mediación de otros factores psicológicos en esta relación, como, por ejemplo, la ansiedad al estudio, el autoconcepto y la propia percepción del rol social de la educación. Por tanto, consideramos que se deben explorar más a fondo la importancia de éstos y otros factores psicológicos individuales (por ejemplo, motivación de logro) en cuanto al clima del aula, ya que un análisis detallado de la misma nos permitiría adaptar las intervenciones que se realicen en este sentido. La posibilidad de ofrecer intervenciones flexibles basadas en las características propias de los agentes nos puede brindar oportunidades para involucrar más al alumnado y a los docentes en el cambio, en tanto en cuanto éste puede ser percibido de una manera más cercana, sintiéndose el alumno o el docente como autor del mismo, y no como un receptor pasivo de una intervención externa, cuyos objetivos no están en consonancia con sus aspiraciones.

Si bien en un trabajo anterior, Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo (en prensa) hallaron que la variable académica “rendimiento del alumnado” daba pistas y sugería caminos de cómo mejorar el clima, en el sentido que constataba distintos subclimas dentro de un grupo atendiendo al rendimiento e indicaba intervenciones de mejora del clima atendiendo a dichos perfiles. Esta investigación también nos da pistas de mejora, pero no tan claras, con lo cual parece que se hace necesario indagar más para poder hacernos un retrato o perfil de intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁEZ, B. y JIMÉNEZ, J. E. (1992). Ambiente de aprendizaje en la EGB: Relaciones con características individuales y psicosociales. En A. Villa, y L. Villar, (Coords.), *Clima Organizativo y de Aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida. Estudios y Documentos* (pp. 151-168). Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- DUTKA, W. y MARGGRAF, C. (1987). Wahrnehmung und Rückkopplung des Lehrerhaltens durch Schüler. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 34, 298-305.
- FRASER, B. (1991). Two decades of classroom environment research. En B. Fraser, y H. Walberg, (Eds), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 3-25). Pergamon Press.
- y FISHER, D. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 387-413.

- y TOBIN, K (1991). Combinig qualitative and quantitative methods in classroom environment research. En B. Fraser, y H. Walberg, (Eds), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 271-289). Peergamon Press.
- HERNÁNDEZ, P. (1991). *Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- y GARCÍA, L. A. (1991). *Psicología y Enseñanza del Estudio*. Madrid: Pirámide.
- ; MUÑOZ DE BUSTILLO, C. y GARCÍA, L. A. (1998). Mejorando el clima del aula. Evaluación e Intervención Psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1 (1), 191-214.
- MARTÍN, E; TORBAY, A.; GARCÍA, L. A. y RODRÍGUEZ, N. (2002). Los estudiantes universitarios con un estilo creativo: relación entre creatividad, motivación y estrategias de aprendizaje. *Creatividad y Sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad* 2, 57-68.
- MOOS, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- y TRICKETT, E. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, C. (1996). Improving Classroom Climate. *Clearinghouse*, EA 027 604, 27 de noviembre de 1996.
- (1995). *Intervención en la mejora del clima del aula*. Tesis Doctoral de Muñoz de Bustillo, Universidad de La Laguna.
- , HERNÁNDEZ, C. y PADRÓN, M. (1999). Claus: Un proyecto de intervención destinado a asesorar y ayudar al profesorado universitario en la mejora del clima de aprendizaje de sus clases. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 34, 357.
- SUÁREZ, V.; DÍAZ, C. y MUÑOZ DE BUSTILLO, C. (en prensa). Una aproximación al estudio de los climas real e ideal en las aulas de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación: Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 11.
- VILLA, A. (1992). El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya medido a través del SES. En A. Villa, y L. Villar, (Coords.), *Clima Organizativo y de Aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida. Estudios y Documentos* (pp. 135-151). Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- y SÁNCHEZ, M. (1992). Evaluación del clima académico universitario. En A. Villa, y L. Villar, (Coords.), *Clima Organizativo y de Aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida. Estudios y Documentos* (pp. 249-263). Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.

- y VILLAR, L. M. (1992). Clima Organizativo y de Aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida. Estudios y Documentos n^o 16. Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- VILLAR, L. M. (1992). El ambiente psicosocial de clase de escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB del distrito universitario de Sevilla medido por el “Inventario de Ambiente de Clases Universitarias” (IACU). En A. Villa, y L. Villar, (Coords.), *Clima Organizativo y de Aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida. Estudios y Documentos* (pp. 227-241). Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- WALBERG, H. (1991). Educational productivity and talent development. En B. Fraser, y H. Walberg, (Eds), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 93-107). Pergamon Press.
- y ANDERSON, G. (1968), Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419.