

El clima motivacional de clase en estudiantes adolescentes de Buenos Aires

Motivational Class Climate in adolescent students from Buenos Aires

MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE¹

RESUMEN

En el marco de una investigación mayor, se presenta un estudio preliminar sobre el clima motivacional de clase, evaluado mediante un instrumento psicométrico en una muestra de adolescentes escolarizados residentes en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se analizan diferencias según sexo, educación y ocupación parentales, convivencia con uno o ambos padres y existencia de hermanos, estudiándose, asimismo, las posibles asociaciones del clima de clase con la inteligencia fluida. Se verifica la ausencia de asociación de la percepción subjetiva del clima motivacional de clase con tales variables, propias del sujeto y de su entorno.

Palabras claves:

Clima motivacional de clase – Adolescentes – Inteligencia fluida

1. Doctora en Psicología, Prof. Adjunta Universidad de Buenos Aires, Investigadora Adjunta del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas)
Universidad de Buenos Aires – CONICET, Argentina
Dirección: Rep. de Indonesia 51 (C1424BRA), Buenos Aires, Argentina - Tel: 5411-49020363;
E-mail: mliporac@psi.uba.ar

ABSTRACT

In the frame of a major research, results from a study on motivational class climate are presented. The research was conducted on a sample of Argentinian adolescent students from Buenos Aires. Differences by sex, parental education and occupation, cohabitation with both parents or siblings are analyzed. In addition, possible associations between class climate and fluid intelligence, are studied. No association between motivational class climate and such variables was verified.

Key words:

Motivational class climate – Adolescents – Education

INTRODUCCION

La asociación entre la inteligencia general y la conación es un clásico en la literatura psicológica (Zeidner, 2001). La relación entre la motivación y variables tales como el rendimiento intelectual, el desempeño académico o el aprendizaje han sido temas a los que la Psicología ha dedicado muchas páginas. En particular, autores pertenecientes al movimiento psicométrico clásico se habían focalizado en teorizar acerca de estas asociaciones, aunque sin encauzar sus esfuerzos en pos de una medición de la motivación para el aprendizaje o del clima motivacional de clase mediante instrumentos. Autores fundacionales de grandes modelos como Spearman (1927^a, 1927b) o Vernon (1960, 1983, 1991, 1998) reconocían y resaltaban esta interdependencia. El primero lo hizo mediante la descripción de otros factores generales o universales, distintos de *g* y nombrados como *c* - *perseverancia* - , *w* - *volición*, *conación* o *autocontrol* - y la oscilación del rendimiento originada por el interés, la fatiga y la salud física. Estas dimensiones latentes guardarían, también, una relación entre sí: el interés y el gusto por un contenido determinado resultaría en un aumento de la conación hacia la consecución de este tipo de tareas, produciendo, a su vez, un incremento de la perseverancia y un decremento de la fatiga originada por esta clase

de tópicos. Así, el sujeto que gustare o se interesare por una clase de actividad intelectual en particular, poseería mayor propensión a continuar desempeñándola por más tiempo y con mayor resistencia al cansancio y al aburrimiento. Desde el pensamiento vulgar, las personas saben, por introspección, que se aprende mejor aquello que resulta agradable; Maistiriaux (1959) coincidía en afirmar que se desarrollan más y mejor aquellas actividades intelectuales de las que se disfruta.

El desempeño intelectual en general y el escolar en particular, implican características de personalidad e intereses que hacen a las diferencias individuales en cada área específica; cada rama de la ciencia o de la matemática, cada contenido en especial implica su propia habilidad, parcialmente separada del resto, en interacción permanente con ciertas variables psicológicas e intereses que afectan el rendimiento de cada individuo en cada situación (Vernon, 1960, 1983, 1991, 1998).

La relevancia de factores no directamente intelectivos, pero que ejercen influjo en el rendimiento intelectual, es un tema que ha sido tendido en cuenta en la construcción de tests destinados a medir la inteligencia general; las escalas de Wechsler (1939, 1943), por caso, están especialmente diseñadas para estimular la atención y el interés de los examinados, produciendo la más alta motivación para la tarea, en la mayoría de los casos.

Las diferencias individuales en cuanto a la motivación parecen mejores predictores del desempeño intelectual en la vida cotidiana que las puntuaciones obtenidas en tests de inteligencia tradicionales (Raven, 1999). Así, propiciar un adecuado clima de trabajo en el aula resultará en un incremento motivacional, de la persistencia y del autocontrol de los escolares. La influencia de aspectos involucrados en el contexto que se crea en la situación escolar y en el método pedagógico empleado, tales como el orden y la organización de la clase, su ritmo, la claridad en la transmisión de los objetivos de trabajo, los mensajes emitidos por el profesor, la capacidad de éste para generar intercambios productivos en el grupo, la consideración de las diferencias individuales en cuanto a habilidades, motivación y autopercepciones, entre otros, han dado lugar a diversos desarrollos (Alonso & Sola, 1987; Alonso Tapia, 1991; Ames, 1992; Anderson, 1973; Bempechat, Jimenez & Boulay, 1998; Dweck & Bempechat, 1983; Johnson & Johnson, 1985; Lawrence - Lightfoot & Hoffman - Davis, 1997; Owens & Straton, 1980; Silbergeld, Koenig, & Manderscheid, 1977, 1979; Weiner & Kukla, 1970).

La aptitud del docente para poner en práctica el *background* teórico que posee sobre didáctica y psicología educacional surge como un atributo fundamental a ser considerado en el logro de un adecuado clima motiva-

cional de clase. Varios aspectos parecen importantes en el proceso pedagógico: las consignas concretas como vía de transmisión de los objetivos a cumplir, los métodos de instrucción y evaluación del comportamiento de los escolares, las diferencias en las características y desempeños individuales, la actitud general del maestro, entre otros (Dembo, 1991).

Por otra parte, el bagaje educativo familiar y social por un lado, y la inteligencia y la personalidad del educando por el otro, parecen ser determinantes del desempeño educativo, las habilidades sociales adultas y el estatus social futuro de los individuos; estas influencias se transferirían al comportamiento mediatizadas por la motivación de logro (Cassidy & Lynn, 1991). La estimulación de los atributos intelectuales del niño por parte de los padres estaría afectando su motivación de manera diferenciada en la escuela media: una actitud estimulante generada por el padre influiría en los recursos motivacionales de los hijos varones, en tanto que idénticos comportamientos maternos serían fundamentales para las niñas (Trama, 2002). De todas formas, algunos resultados no se mueven en idéntica dirección: el nivel motivacional y las puntuaciones obtenidas en tests de inteligencia general no correlacionaron en una investigación en la que se mantuvieron controladas las capacidades cognitivas. El mejor predictor del éxito académico fueron las habili-

dades intelectuales de los alumnos (Gagne & St Pere, 2002). Estas conclusiones pondrían en tela de juicio el postulado de la motivación como determinante fundamental del rendimiento académico.

Sin embargo, de alguna manera, los docentes parecen aplicar estos supuestos teóricos en su quehacer cotidiano: en un estudio sobre ámbitos educativos programados con sistemas tutoriales, se constató que los tutores categorizaban a los alumnos en virtud de dos criterios: su inteligencia y su motivación (Derry & Potts, 1998). Otro autores se han ocupado del tema desde diversas aristas de abordaje: analizando las autopercepciones de los educandos del nivel medio acerca de su inteligencia y su desempeño escolar en función de diversos aspectos *instruccionales* de la clase (Christie, 2001), estudiando la motivación para el aprendizaje en el aula en la etapa de cambio del nivel primario a la educación media (Kakavoulis, 1998), investigando experimentalmente la relación de la motivación con el rendimiento en tareas de aprendizaje (Kreitler & Zigler, 1990) o bucenado en las asociaciones entre capacidades intelectuales, motivación y preferencias de estudio por una parte y el talento, por la otra (Farkasova, 2000; Simpson, 1999).

El *feedback* brindado por los maestros estaría modelando las perecepciones de los alumnos sobre su inteligencia y, por lo tanto, incidiría indirectamente sobre su motivación de logro y

sobre el desempeño real: mientras algunos profesores transmiten el mensaje de que las capacidades intelectuales son fijas e inmodificables, otros comunican, implícita o explícitamente, que ellas son características moldeables y educables; así, los estudiantes asumen gradualmente estos mensajes y los transfieren a su comportamiento observable. Estas teorías implícitas resultarían pasibles de ser cambiadas mediante intervenciones específicas destinadas, en última instancia, a elevar la motivación y, por lo tanto, el rendimiento escolar (Aronson, 2002).

Desde el punto de vista de la comprensión y medición del clima motivacional de clases, atendiendo a su postulada relación con la inteligencia y el desempeño escolar, existen varios antecedentes en el ámbito iberoamericano (Alonso & García, 1987; Fernández Liporace, Ongarato & Casullo, 2004, en evaluación; Garrido Gutiérrez, 1990, 1996; Irueta Núñez, 1995; Manga, Garrido & Pérez Solís, 1997). Sin embargo, estos estudios no han analizado la influencia de variables personales en la percepción subjetiva del clima de clases, ocupándose exclusivamente de la construcción y validación de los instrumentos destinados a medir este constructo. Seguramente, la investigación de estas asociaciones podría echar luz sobre la relación entre factores personales del alumno y la percepción del clima de clases que efectivamente tenga lugar en el contexto escolar

cotidiano. Tales estudios podrían, por caso, focalizarse en los diferentes *estilos* que el docente podría imprimir al clima de clases según las características diferenciales de los educandos, más allá de la intuición inmediata que todo maestro interesado en su labor suele aplicar en situaciones concretas.

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados hasta aquí, el interés del presente trabajo se centraba en **profundizar el estudio de este concepto, particularmente investigando si existen diferencias en la percepción subjetiva del clima motivacional de clase en alumnos del nivel medio según características psicográficas**, tales como el sexo, el nivel educacional y ocupacional de sus padres, la convivencia con uno o ambos padres y la existencia de hermanos. A la vez, **se intentaba determinar la posibilidad de hallar alguna asociación entre las dimensiones del clima motivacional de clase y la inteligencia fluida**, que cumple un rol fundamental dentro de las habilidades intelectuales humanas (Cattell, 1963, 1968; Horn, 1994; Raven, Court & Raven, 1993; Spearman, 1927a). Así, se ha elegido esta capacidad para extraer relaciones entre elementos a partir de materiales que a primera vista se presentan desorganizados y se han brindado al alumno sin explicaciones previas, puesto que ella resulta una herramienta capital en el cúmulo de aptitudes que pueden ponerse en juego a la hora de analizar y comprender

contenidos escolares diversos, aunque su entrenamiento no dependa, en general, del contexto escolar, sino que más bien es una aptitud que se estimula de manera más informal o asistemática, como por ejemplo en el hogar o por influencia indirecta de medios impresos o audiovisuales, tales como diagramas, videojuegos o computadoras personales (Greenfield, 1998).

De determinarse alguna de tales asociaciones, podría hipotetizarse la influencia de factores de crianza, de interacción interpersonal familiar, de habilidades intelectuales propias o de la estimulación recibida mediante dispositivos de socialización primaria sobre las percepciones de los sujetos acerca del clima motivacional de clases, de manera que atributos inherentes a los individuos podrían alterar las valoraciones que éstos hicieran acerca de aquél, con mayor o menor independencia de la situación real y objetiva generada por el docente. Podría pensarse, por ejemplo, que los hijos de padres con más altos niveles de educación y que, probablemente han sido los más estimulados desde el punto de vista intelectual en la temprana infancia, perciben más – o menos – favorablemente el clima de clases que sus pares menos estimulados cognitivamente por padres menos educados. De esta manera, el profesor podría moldear sus intervenciones en virtud de los atributos predominantes en el grupo

– aula. De no verificarse estas relaciones, se podría, entonces, concluir que la percepción subjetiva del clima de clases recibe poca influencia de parte de tales factores psicográficos e intelectuales personales y su valoración por parte del alumno es independiente de aquéllos, hallándose más sujeta a la situación real que se desarrolla en las aulas. Estudios descriptivos de esta naturaleza contribuirían a profundizar y clarificar aspectos ligados al clima motivacional de clases, más allá de los intentos concretos orientados a lograr su medición válida y confiable.

MÉTODO

Muestra

Participaron 152 adolescentes de ambos sexos (40% de varones, 50% de mujeres), residentes en la ciudad argentina de Buenos Aires y sus alrededores, con edades que variaban entre los 12 y los 19 años (edad= 14.26; dt= 1.49). Eran alumnos del nivel medio – el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires se compone de siete grados en la Educación General Básica y cinco años en el nivel medio – y fueron seleccionados por muestreo intencional. Concurrían mayoritariamente a los dos cursos iniciales (65% en el primer año, 24% en el segundo), mientras que el 11% restante se dis-

tribuía en partes aproximadamente iguales entre los cursos tercero y cuarto; no se examinó a estudiantes del último curso; se trataba, entonces, fundamentalmente de alumnos que iniciaban el nivel medio.

El 70% de los sujetos incluidos en la muestra tenía hermanos, en tanto que existía un 30% de hijos únicos. El 36% convivía con uno solo de sus padres; el 64% se encontraba a cargo de ambos progenitores.

En relación al nivel de estudios alcanzado por los padres, se observa que el mayor porcentaje (34%) corresponde a quienes han accedido a la educación primaria; le siguen quienes han completado el nivel medio (20%), perteneciendo los menores porcentajes a los que dejaron incompletos los estudios primarios o nunca los cursaron (17%) y a quienes llegaron a finalizar estudios terciarios o universitarios (15%).

En cuanto a las madres, puede apreciarse que la mayor parte de ellas (37%) ha cursado sólo la escuela primaria. El 24% corresponde a progenitoras con estudios medios, en tanto que un 16% accedió a la educación terciaria o universitaria; un 11% de este grupo dejó inconcluso el nivel primario o directamente no lo cursó.

El 14% de los examinados no pudo aportar datos sobre el nivel educativo paterno y un 12% declaró no conocer este dato en relación a sus madres, cuestión que resulta destacable (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución según educación parental

Nivel Educativo Parental	Padre		Madre	
	N	%	N	%
Sin educación o primario incompleto	26	17.1	17	11.2
Nivel Primario	52	34.2	56	36.9
Nivel Medio	31	20.4	37	24.3
Nivel Terciario o Universitario	22	14.5	24	15.8
Sin respuesta	21	13.8	18	11.8

En cuanto al nivel ocupacional parental, se adoptó una categorización ordinal que alude al nivel de capacitación requerido para la ejecución de los roles laborales involucrados, más una categoría residual que agrupa a estudiantes, amas de casa, jubilados y desempleados. Se observa que, de los padres, el 34% posee una calificación ocupacional de grado II, es decir que corresponde a individuos de baja capacitación (obreros de baja calificación, agentes de seguridad y policía, empleados no calificados y de servicios, cuentapropistas). Le siguen, con el 18%, los casos pertenecientes a la categoría III, de calificación media (docentes, enfermeros, choferes, comerciantes y vendedores, empleados calificados y soboficiales de fuerzas armadas y de seguridad). Un

porcentaje similar no conoce la ocupación de sus padres, en tanto que el 14.5% se ubica en la categoría I, de menor calificación ocupacional. El resto se distribuye entre las categorías más altas de la clasificación (IV y V) y la residual, formada por quienes se hallan inactivos desde el punto de vista económico (16% entre las tres categorías).

Con respecto a las madres, el 51% se ubica en la categoría residual, probablemente porque se trata de una gran mayoría de amas de casa, seguidas por un 14.5% de categoría III (calificación media) y un porcentaje semejante de casos en los que el hijo desconoce la ocupación materna. El resto se reparte entre los dos niveles más bajos y los dos de más alta capacitación (20% entre los cuatro); (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución según ocupación parental

Categ.	Descripción	Padre		Madre	
		N	%	N	%
I	Peones, servicio doméstico, albañiles	22	14.5	9	5.9
II	Cuentapropistas, empleados de servicios, obreros agrícolas, empleados no calificados, agentes fuerzas de seguridad	51	33.6	15	9.9
III	Docentes, enfermeros, choferes, comerciantes, vendedores, empl. calificados, suboficiales FFAA y de seguridad	28	18.4	22	14.5
IV	Jefes, supervisores, bancarios calificados, oficiales FFAA y de seguridad	6	3.9	3	2.0
V	Profesionales, funcionarios alto rasgo, empresarios	9	5.9	4	2.6
VI	Jubilados, amas de casa, desempleados, estudiantes	9	5.9	78	51.3
	Sin respuesta	27	17.8	21	13.8

INSTRUMENTOS

Se administró la adaptación argentina de la Escala de Clima Motivacional de Clase (Fernández Liporace, Ongarato & Casullo, 2004, en evaluación). Los precursores de este instrumento son el español CMC1 (Alonso & García, 1987) y la adaptación del mismo realizada en Venezuela (Irueta Núñez, 1995). Los tres tienen el propósito de evaluar este constructo en alumnos púberes y adolescentes, cursantes de los últimos grados de la Educación General Básica o de primeros años del nivel medio.

La versión aquí utilizada consta de 13 ítems que aluden a tres dimensiones: 1. *Claridad, orden y organiza-*

ción de docentes y alumnos, 2. *Actitudes o comportamientos en pro del aprendizaje y clima de trabajo en docentes y alumnos en general*, y 3. *Actitud o comportamiento docente sobre el uso del tiempo y el refuerzo positivo*. Los porcentajes de varianza explicada por cada una factor - 18%, 16% y 15%, respectivamente - permiten advertir que ninguno de estos aspectos posee mayor importancia que los otros dos en la determinación de las respuestas de los estudiantes (Fernández Liporace, Ongarato & Casullo, 2004, en evaluación).

La inclusión de estos 13 elementos obedece al cumplimiento de los estándares más estrictos en cuanto a las comunales obtenidas, los índices

de ajuste muestral, los autovalores y las cargas factoriales aportadas por cada ítem/factor, en el sentido de conservar sólo aquéllos que reciban saturaciones únicas iguales o superiores a .40 (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999; Martínez Arias, 1995).

La consigna solicita que el sujeto identifique, mediante una escala likert redactada en términos de frecuencia temporal, cómo percibe el ambiente de las clases, qué ocurre y la frecuencia con que ello sucede, qué cree que sus compañeros y docentes valoran y cómo trabajan habitualmente.

Las puntuaciones – tres parciales, representativas de cada uno de los factores aislados en el estudio de validación factorial - y una total - se obtienen sumando las respuestas asignadas por el sujeto a cada afirmación (valores 1 a 4), invirtiendo los valores para los reactivos negativos. Los ítems cuentan, además, con capacidades discriminativas por encima de .30, cumpliendo con un criterio exigente en cuanto a esta cualidad psicométrica (Martínez Arias, 1995). Asimismo, la consistencia por factor – Alphas de Cronbach de .69, .65 y .63, respectivamente -, más un Alpha total, de .71 demuestran una muy buena fiabilidad del instrumento, dada la escasa cantidad de elementos que lo componen.

Asimismo, se administró una encuesta sociodemográfica y el Test de Matrices Progresivas, Escala General (Raven, Court & Raven,

1993), que evalúa la inteligencia fluida, utilizada en este caso como un estimador de la capacidad intelectual de los sujetos. Los problemas que componen este test examinan la capacidad del sujeto para establecer relaciones y correlatos entre ítems de información, relacionándose con el razonamiento analógico y no con la habilidad reproductiva, más ligada al aprendizaje enciclopédico, a la actualización de conocimientos y, en última instancia, a la memoria de largo plazo.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS CALCULADOS

Los instrumentos se administraron colectivamente en el horario habitual de clases, en el aula donde los alumnos trabajaban cotidianamente, sin tiempo límite.

Se calcularon distintos análisis de comparación de medias para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las mediciones del clima motivacional de clase y las distintas variables psicográficas relevadas (prueba t de Student y ANOVA One Way, con contraste a posteriori Tukey – b). Asimismo, se determinaron diferentes coeficientes de correlación de Pearson para analizar las asociaciones entre el clima de clase y sus dimensiones por un lado y la inteligencia fluida, por el otro, así como también las correlaciones intrafactor en las puntuaciones del clima de clase.

RESULTADOS

Los resultados indican la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas (sig. <.01) en la percepción del clima de clase en sentido

global o en alguna de sus dimensiones, según las variables sexo, nivel educativo u ocupacional de ambos padres, convivencia con uno o ambos padres y existencia de hermanos (Tabla 3).

Tabla 3. Diferencias en clima de clase y sus dimensiones según variables sociodemográficas

Variable o dimensión	F (ANOVA) / t de Student	gl	Sig	Variable o dimensión	F (ANOVA) / t de Student	gl	Sig
Clima de clase / Sexo	T= -.309	147	.757	Clima / Ocup. madre	F= .449	5/130	.814
Clima Factor 1/ Sexo	T= .945	147	.346	Cl. Factor 1 / Ocup. madre	F= .626	5/130	.680
Clima Factor 2 / Sexo	T= -1.983	147	.049	Cl. Factor 2 / Ocup. madre	F= .715	5/130	.613
Clima Factor 3/ Sexo	T= -.062	147	.950	Cl. Factor 3 / Ocup. madre	F= .452	5/130	.811
Clima / Educ. padre	F= 1.018	3/130	.387	Clima / Conviv. padres	T= .005	141	.996
Cl. Factor 1 / Educ. padre	F= .121	3/130	.947	Cl. Factor 1 / Conv. padres	T= -.353	141	.724
Cl. Factor 2 / Educ. padre	F= 2.269	3/130	.084	Cl. Factor 2 / Conv. padres	T= -.112	141	.911
Cl. Factor 3 / Educ. padre	F= 1.159	3/130	.328	Cl. Factor 3 / Conv. padres	T= .549	141	.996
Clima / Educ. madre	F= .657	3/133	.580	Clima / Hermanos	T= -1.529	140	.129
Cl. Factor 1 / Educ. madre	F= 1.470	3/133	.226	Cl. Factor 1 / Hermanos	T= -2.339	140	.021
Cl. Factor 2 / Educ. madre	F= .792	3/133	.501	Cl. Factor 2 / Hermanos	T= .728	140	.468
Cl. Factor 3 / Educ. madre	F= .253	3/133	.859	Cl. Factor 3 / Hermanos	T= -.881	140	.380
Clima / Ocup. padre	F= 1.124	5/124	.351				
Cl. Factor 1 / Ocup. padre	F= 1.007	5/124	.417				
Cl. Factor 2 / Ocup. padre	F= .528	5/124	.754				
Cl. Factor 3 / Ocup. padre	F= 1.608	5/124	.163	(**) sig <.01			

Las correlaciones intrafactor para las puntuaciones de clima motivacional de clase muestran que existen relaciones significativas de asociación directa entre los factores 1 y 3, que se refieren a aspectos en relación con el clima de clase por parte de docentes y alumnos y por parte del profesor, respectivamente. Asimismo, se advierte una covariación inversa, aunque débil entre los factores 1 y 2, que se relacionan con aspectos exhibidos por docentes y alumnos y a atributos asumidos por el docente, respectivamen-

te. Sin embargo, como la significación es mayor al nivel fijado ($p < .01$), se dejan de lado en estas consideraciones. Los factores 2 y 3 no verifican una correlación estadísticamente significativa: ellos se vinculan con aspectos del comportamiento de docentes y alumnos y a actitudes del profesor. Por otra parte, las dimensiones 1 y 3, guardan importantes asociaciones significativas con la puntuación total, en tanto que la del factor 2 con el total, aunque significativa, aparece más débil (Tabla 4).

Tabla 4. Clima motivacional de clase: correlaciones intra - factores y con la puntuación total

	F1: Claridad, orden y organización de docentes y alumnos	F2: Actitud o comportam en pro del aprendizaje y clima de trabajo en prof y alumnos	F3: Actitud o comportam sobre el uso del tiempo y refuerzo positivo por parte del profesor
F2: Actitud o comportam. en pro del aprendizaje y clima de trabajo en prof. y alumnos	-.207; sig = .011	-----	----
F3: Actitud o comportam. sobre el uso del tiempo y refuerzo positivo por parte del profesor	.411**; sig = .000	.073; sig= .372	----
Puntuación total	.722**; sig = .000	.343**; sig= .000	.804**; sig= .000
			(**) sig <.001

Tabla 5. Asociaciones entre clima motivacional de clase e inteligencia fluida

	R de Pearson
Raven / Clima de clase total	-.017sig= .837
Raven / Clima F1: Claridad, orden y organización de docentes y alumnos	-.191sig= .019
Raven / Clima F2: Actitud o comportamiento en pro del aprendizaje y clima de trabajo en docentes y alumnos	.302sig= .000**
Raven / Clima F3: Actitud o comportamiento sobre el uso del tiempo y el refuerzo positivo por parte del profesor	-.068sig= .403
	(**) sig <.01

Finalmente, el Factor 2 de Clima de Clase (Actitud o comportamiento en pro del aprendizaje y clima de trabajo en docentes y alumnos) exhibe una significativa asociación con la inteligencia fluida, aunque la misma resulta bastante débil como para ser tenida en cuenta (Tabla 5).

DISCUSIÓN

Los resultados indican que, de las variables independientes incluidas en este estudio descriptivo, ninguna se relaciona de manera importante con la percepción subjetiva del clima de clases por parte del alumno. Si bien estos atributos no son todos los posibles de ser considerados, la tendencia parecería indicar que el estudiante valora el clima motivacional de clases con independencia de factores personales. Así, podría suponerse que sus evalua-

ciones obedecen más a la situación real que a factores tales como su inteligencia fluida, su sexo, la educación y ocupación parental y la convivencia con los padres o hermanos. De esta manera, por ejemplo, los más inteligentes o los más estimulados por padres con niveles educativos más elevados no son los que perciben mejor o peor el clima motivacional de clases. Tampoco parece haber diferencias entre varones y mujeres, entre los hijos de padres con más altos o más bajos niveles ocupacionales, entre los hijos únicos que han sido objeto – tal vez – de más tiempo de atención por parte de sus progenitores y los que han tenido hermanos, que posiblemente han recibido una estimulación distinta por parte de pares mayores o han tutelado a los hermanos menores. No se advierte, tampoco, que haya distinciones según el hijo haya convi-

vido o conviva con ambos padres o con uno solo de ellos.

De esta forma, parece verificarse que no aparecen diferencias en esta clase de variables psicográficas en cuanto a la valoración que los estudiantes hacen sobre el clima de las clases, ni siquiera teniendo en cuenta su rendimiento en un instrumento de medición de la inteligencia fluida, como es el Test de Matrices. Así, futuras investigaciones diseñadas con el objeto de profundizar en el conocimiento descriptivo del clima motivacional de clases, deberían analizar, por caso, la relación entre el rendimiento escolar y los distintos climas de clase realmente promovidos por

diferentes estilos docentes. La pregunta última a continuar formulando, no abordada por este estudio ni planteada empíricamente en los trabajos antecedentes al presente, parece ser: ¿es el clima de clases una variable que influye en el rendimiento, en mejores aprendizajes, o simplemente es un factor que hace a la *comodidad* y al clima de trabajo y colaboración que vuelve más o menos placentera la situación de trabajo en el aula, sin resultados a futuro en los aprendizajes posteriores de los educandos? Es de esperar que este sencillo y preliminar diseño resulte un adecuado primer paso para continuar en esta línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. & García, P. (1987). El cuestionario CMC. Madrid: 2º Congreso de Evaluación Psicológica.
- Alonso, J. & Sola, J. (1987). *Evaluación de la motivación de logro a través de los mensajes autodirigidos durante la realización de una tarea: el cuestionario AM*. Madrid: UAM.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed). *Motivation in sport and exercise* (pp. 92 – 124). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Anderson, G. (1973). *The assessment of learning environments: a manual for the learning environment inventory and the class inventory*. Nueva Escocia: Atlantic Institute of Education.
- Aronson, J. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). En J. Aronson (Ed). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. (pp. 37-60). San Diego, CA: Academic Press.
- Bempechat, J., Jimenez, N. & Boulay, B. (1998). *Methodological Advances in Cross – National Surveys of Educational Achievement*. Washington D. D.: National Academy of Sciences.
- Cassidy, T. & Lynn, R. (1991). Achievement motivation, educational attainment, cycles of disadvantage and social competence: Some longitudinal data. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 1 – 12.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1 – 22.
- Cattell, R.B. (1968). The theory of fluid and crystallized intelligence: Its relationship to culture free tests and its verification in 9-12 yr. old children. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 88-90: 3-22.
- Christie, M. A. T. (2001). Portraits of achievement beliefs: An exploratory dialogue between urban high school students and the achievement motivation literature. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (4A), 1322.
- Dembo, M. H. (1991). *Applying educational psychology in the classroom*. New York: Longman/Addison Wesley Longman.
- Derry, S. J. & Potts, M. K. (1998). How tutors model students: A study of personal constructs in adaptive tutoring. *American Educational Research Journal*, 35(1), 65 - 99.

- Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Implications for learning. En S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (Eds). *Learning and motivation in children* (pp. 51 – 112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Farkasova, E. (2000). Intellectual abilities, level of motivation and study preferences in selective classes. *Studia Psychologica*, 42(3), 231-235.
- Fernández Liporace, M., Ongarato, P. & Casullo, M. M. (2004, en evaluación). Adaptación y validación de una escala sobre clima motivacional de clase. *Psicología y Ciencia Social*, Universidad Autónoma de México.
- Gagne, F. & St Pere, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30(1), 71-100.
- Garrido Gutiérrez, I. (1990). Motivación, emoción y acción educativa. En: L. Mayor, L & F. Tortosa, F. (Eds.) *Ambitos de aplicación de la psicología motivacional* (pp. 283 – 343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Garrido Gutiérrez, I. (Ed.) (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Greenfield, P.M. (1998). The cultural evolution of IQ. En U. Neisser (Ed). *The rising curve: Long term gains in IQ and related measures* (pp. 81 – 123). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Horn, J.L. (1994). Theory of fluid and crystallized intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *Encyclopaedia of Human Intelligence* (pp. 192 – 215). New York: Macmillan
- Irureta Núñez, L. (1995). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 13 (2), 193 – 219.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En: C. Ames & R. Ames (Eds) *Research on motivation in education* (pp. 249 – 286). Orlando, Florida: Academic Press.
- Kakavoulis, A. (1998). Motives for school learning during transition from primary to secondary school. *Early Child Development and Care*, 145: 59-66
- Kreitler, S. & Zigler, E. (1990). Motivational determinants of children's probability learning. *Journal of Genetic Psychology*, 151(3), 301-316.
- Lawrence - Lightfoot, S. & Hoffman - Davis, J. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maistiriaux, R. (1959). *L'intelligence et le Caractère*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Manga, D., Garrido, I y Pérez - Solís, M. (1997). *Atención y motivación en el aula. Importancia educativa y evaluación mediante Escalas de*

- Comportamiento Infantil (ECI)*. Salamanca: Europsyque.
- Martíner Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.
- Owens, L., & Straton, G. (1980). The development of a cooperative, competitive and individualized learning preference scale for students. *Journal of Social Psychology*, 50, 147 – 161.
- Raven, J. (1999). Psychometrics, cognitive ability, and occupational performance. En S. M. Wechsler & R. Souza Lobo Guzzo (Eds.) *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 299 – 343). Sao Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Slibergeld, S., Koenig, G. R. & Manderscheid, R. W. (1977). Dimensions of classroom psychosocial environment. *Journal of Community Psychology*, 4, 299 - 306.
- Slibergeld, S., Koenig, G. R. & Manderscheid, R. W. (1979). Classroom psychosocial environment. *Journal of Education Research*, 69, 151 – 155.
- Simpson, N. D. (1999). Relationships between the academic achievement and the intelligence, creativity, motivation, and gender role identity of gifted children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(10-A), 37.
- Spearman, C.E. (1927a). *The Nature of "Intelligence" and the Principles of Cognition*, 2º edic., Londres: MacMillan.
- Spearman, C.E. (1927b). *The Abilities of Man*. Londres: MacMillan. Edición en castellano: (1955). *Las Habilidades del Hombre. Su Naturaleza y Medición*. Bs. As.: Paidós.
- Trama, S. (2002). A study of academic achievement in relation to intelligence, parental involvement, and children's motivational resources: Control understanding, perceived competence, and self-regulation at upper elementary and secondary school levels. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 62(10-B), 2248.
- Vernon, P. (1960). The classification of abilities. *Educational Research*, 2: 184-193.
- Vernon, P.A. (1983). Recent findings on the nature of g. *Journal of Special Education*, 17(4), 389-400.
- Vernon, P.A. (1991). Studying intelligence in the hard way. *Intelligence*, 15, 389 - 395.
- Vernon, P.A. (1998). From the cognitive to the biological: A sketch of Arthur Jensen's contributions to the study of g. *Intelligence*, 26(3), 267-271.
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins. Edición en castellano: (s.d.) *La medida de la inteligencia del adulto*, Buenos Aires: Edición Preliminar.

- Wechsler, D. (1943). Non intellectual factors of general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 100 – 104.
- Weiner, B, & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1 – 20.
- Zeidner, M. (2001). Challenges and directions for intelligence and conation: Integration. En J. M. Collis & S. Messick (Eds). *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 195 - 213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.