



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESPECIALIDAD PRIMARIA

TESIS

**“CLIMA MOTIVACIONAL EN LA CLASE EN ESTUDIANTES DE SEXTO
GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA
SECUNDARIA N° 60054 “SILFO ALVÁN DEL CASTILLO” IQUITOS – 2013”**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACION PRIMARIA**

AUTORES:

- ✓ **OLIVEIRA PEDROZA, Dora Isabel.**
- ✓ **TORRES CANAYO, Susy Beberly.**
- ✓ **MONCADA SHUPINGAHUA, Claudia Elenisie.**

ASESOR:

- ✓ **Dra. JUDITH VILLACORTA VIGO**

DICIEMBRE – 2013

IQUITOS - PERU

Dra. NILDA MANUELA RODRÍGUEZ MERA
Presidenta del Jurado

Lic. RODOLFO GÁLAC GÁLOC
Secretario

Lic. EVELYN DEL AGUILA DIAZ
Vocal

Dra. JUDITH VILLACORTA VIGO
Asesora de Tesis

DEDICATORIA

A mis queridos padres puesto que me brindaron apoyo y fortaleza en el desarrollo y transcurso de este, ayudándome a concluir satisfactoriamente nuestro proyecto.

A Dios puesto que nos brinda sabiduría, amor y paciencia, nos ayuda en los momentos más difíciles brindándonos valores que nos fortalezcan no solo con trabajo de grupo, sino como persona.

SUSY BEBERLY TORRES CANAYO.

DEDICATORIA

Dedico este presente trabajo a la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y en especial a los alumnos de la especialidad de Educación Primaria con el propósito de que obtengan beneficios de este trabajo y con ello contribuir a la mejora de la educación en general.

CLAUDIA ELENISIE MONCADA SHUPINGAHUA.

DEDICATORIA

A mi tía, abuelita y hermana que con su cariño y amor pudieron guiarme para ser una persona de bien.

DORA ISABEL OLIVEIRA PEDROZA.

AGRADECIMIENTO

Primordialmente a la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana puesto que nos brinda conocimiento que nos ayuda para el desarrollo de nuestro proyecto y elaboración final.

A la Dra. Judith Villacorta Vigo quien nos brindó su sabiduría en varios campos del conocimiento.

A mis compañeros de clase que de varias maneras siempre estuvieron acompañándonos y ayudándonos en los momentos que requerimos ayuda; por compartir conocimiento con nosotros y darnos sentimiento de alegría, amor, que nos dejaron muchas enseñanzas y experiencias.

SUSY BEBERLY TORRES CANAYO.

AGRADECIMIENTO

A mis padres por el apoyo incondicional que siempre me brindan para lograr mis metas.

A la Dra. Judith Villacorta Vigo por el apoyo desinteresado en la elaboración de mi tesis.

CLAUDIA ELENISIE MONCADA SHUPINGAHUA.

INDICE DE CONTENIDOS

	PAG.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	v
Resumen	xiii
Abstract	xiv
Introducción	xv
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	01
1.1. Problema de Investigación	01
1.1.1. Descripción del Problema de Investigación	01
1.1.2. Formulación del Problema de Investigación	05
1.1.2.1. Problema General	05
1.1.2.2. Problemas específicos	05
1.2. Objetivos de Investigación	06
1.2.1. Objetivo General	06
1.2.2. Objetivos específicos	06
1.3. Hipótesis de Investigación	07
1.4. Variables de Investigación	07
1.4.1. Identificación de Variables	07
1.4.2. Definición conceptual de variables	07
1.4.3. Definición operacional de variables	07
1.4.4. Operacionalización de variables	08

2. 2.5.1. El componente afectivo de la motivación	58
2.2.5.2. Factores de la Motivación, relaciones con el docente	64
2.2.5.3. Función del profesor para mejorar la motivación del alumnado	65
2.2.6. Clima del aula	69
2. 2.6.1. Generalidades sobre el clima escolar	69
2 2.6.2. Características del clima escolar o clima de aula	71
2. 2.7. Clima Social Escolar y rendimiento	74
2.2.8. Evaluación del clima social escolar	76
2.3. Marco Conceptual	76
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	78
3.1. Alcance de la Investigación	78
3.2. Tipo y Diseño de la Investigación	78
3.2.1. Tipo de Investigación	78
3.2.2. Diseño de Investigación	79
3.3. Población, muestra	79
3.3.1. Población	79
3.3.2. Muestra y Métodos de Muestreo	79
3.4. Técnicas/procedimientos e instrumentos de recolección de datos	80
3.4.1. Procedimientos de Recolección de datos	80
3.4.2. Técnicas de Recolección de datos	80
3.4.3. Instrumentos de recolección de datos	80
3.5. Procesamiento y análisis de datos	82

3.5.1. Procesamiento de datos	82
3.5.2. Análisis de datos	82
3.5.3. Aspectos Éticos	82
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	83
4.1. Clima Motivacional en la Clase	83
4.1.1. Valoración del clima motivacional en la clase de los Estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N ^a 60054 “Silfo Alván del Castillo”	83
4.1.2. Perfiles por factores del clima motivacional en la clase de Estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N ^a 60054 “Silfo Alván del Castillo”	84
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	94
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	106
Anexo N° 01 Matriz de consistencia	107
Anexo N° 02 Instrumentos de Recolección de datos “Cuestionario de Clima de Clase”	108

INDICE TABLAS Y GRAFICOS

	PAG
Tabla N° 01: Atribuciones Causales	42
Tabla N° 02: Principales causas del éxito y fracaso según las tres Dimensiones diferencias por Weiner	60
Tabla N° 03: Atribuciones causales ante el éxito y ante el fracaso y reacciones Afectivas	61
Tabla 04 y Gráfico N° 01: Valoración global del clima motivacional en la clase de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”	83
Tabla 05 y Gráfico N° 02: Perfil del factor ambiente del clima motivacional o del clima de trabajo en el aula	85
Tabla 06 y Gráfico N° 03: Perfil del factor ritmo de clase	86
Tabla 07 y Gráfico N° 04: Perfil del factor interés por el alumno	88
Tabla 08 y Gráfico N° 05: Perfil del factor competición	90
Tabla 09 y Gráfico N° 06: Perfil del factor cooperación y trabajo en equipo.	92

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “Silfo Alván del Castillo” – Iquitos - 2013. Se utilizó un diseño no experimental, transversal o transeccional – descriptivo, la población estuvo conformada por todos los alumnos matriculados en el presente año en el 6to. Grado de primaria de la I.E que asistieron el día de la aplicación de la encuesta, totalizando 35 estudiantes.

Se aplicó el Cuestionario de Clima de clase, elaborado, validado y probado en su confiabilidad, en el Perú, por Centeno (2008).

Los resultados permiten afirmar que los estudiantes valoran por encima de la media escalar el clima motivacional en la clase (2,012), percibiendo un clima medianamente adecuado o medianamente positivo; en términos generales perciben un clima motivacional diferente por cada uno de los cinco factores, señalando dos como medianamente adecuados o positivos: el de interés por el alumno como el de mejor clima (2,27), seguido del factor ritmo de clase (2,01). Perciben tres factores como medianamente inadecuados: el factor ambiente del clima motivacional o clima de trabajo es ubicado como el más bajo (1,87), le sigue el factor cooperación y trabajo en equipo (1,95), ubicándose a continuación el de competición (1,96).

Palabras claves: motivación, clima motivacional en la clase.

ABSTRACT

The aim of this study was to describe the motivational climate that occurs in the class of sixth - graders of School PS No. 60054 "Sylph Alvan Castle" – Iquitos - 2013. A non - experimental, cross - sectional design was used or transactional - descriptive population consisted of all students enrolled this year in the 6th. Grade EI attended the day of implementation of the survey, totaling 35 students.

Climate Questionnaire class, developed, validated and proven reliability in Peru, by Centeno (2008) was applied.

The results confirm that students valued above the average scale the motivational climate in class (2,012), receiving a fairly adequate or moderately positive climate; generally perceive a different motivational climate for each of the five factors, indicating adequate or two at moderately positive: interest for the student and the best climate (2.27), followed by rate class factor (2.01). Three factors perceived as fairly inadequate: the environment factor motivational climate or working environment is set as the lowest (1.87), followed by the cooperation and teamwork (1.95) factor, ranking below the competition (1.96).

Keywords: motivation, motivational climate in the classroom.

INTRODUCCIÓN

La motivación juega un rol sumamente importante en la calidad de los aprendizajes, influye en el modo en que los estudiantes afrontan las diversas actividades escolares, puede explicar en parte los resultados del aprendizaje de los estudiantes; por ello cobra singular trascendencia el clima motivacional que se percibe en las aulas

Encontramos estudios sobre la motivación y el clima que se genera en el aula, algunos han dirigido sus esfuerzos a identificar su influencia en el aprendizaje de los alumnos, sea directamente o indirectamente; otros comparan las diferencias entre el clima motivacional de colegios de gestión particular y estatal. Sin embargo existe poca información sobre investigaciones que analicen el clima motivacional que se percibe o presenta en las clases de las instituciones educativas.

EL estrés, falta de motivación, apatía temor a equivocarse o irritación que se observa en las aulas de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo” permite apreciar que el clima motivacional en ellas no es el adecuado para lograr una educación de calidad y aprendizajes eficaces.

Por lo que se realizó la investigación “Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E.P.S. “Silfo Alván del Castillo” Iquitos – 2013” cuyo objetivo es conocer y describir cómo es el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la I.E. P.S. N° 60054, el diseño fue no experimental, transversal o transeccional - descriptivo, se utilizó el “Cuestionario de Clima de clase” como instrumento de recolección de datos; los resultados obtenidos posibilitarán implementar y desarrollar estrategias que favorezcan la creación de un clima motivador en las clases o aulas.

El trabajo está estructurado en seis capítulos. El primero presenta el Planteamiento del problema de investigación e incluye el problema de investigación, objetivos, hipótesis, variable, justificación e importancia; el segundo denominado Marco Teórico, contiene antecedentes, marco teórico y marco conceptual; el tercero Metodología de la investigación que comprende alcance de la investigación, tipo y diseño de investigación, población y muestra, descripción de procedimientos, técnicas e instrumento de recolección de datos, procesamiento y análisis de datos; el cuarto muestra los resultados obtenidos; el quinto presenta la discusión y análisis de resultados: en el sexto se presentan las conclusiones a las que arribamos en base a los resultados del estudio y las

recomendaciones que se formulan; luego presentamos las referencias bibliográficas revisadas que sirvieron de base para ejecutar el trabajo.

Finalmente se adjunta como anexos la matriz de consistencia, copia del instrumento de recolección de datos, copia de la carta dirigida al Director de la I.E. solicitando permiso para realizar la investigación y copia del consentimiento informado firmado por los docentes de aula.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Problema de Investigación

1. Descripción del Problema de Investigación

Todo el mundo está de acuerdo en que el proceso de estudio constituye una de las claves fundamentales para lograr aprender de modo eficaz en contextos educativos. (Rodríguez, S. 2009, p – 80 – 90.) Es más, casi todos los profesionales de la educación consideran que una parte importante de las dificultades que tienen los estudiantes a nivel académico están, de modo más o menos directo, relacionadas con el estudio, bien vinculadas a la vertiente motivacional y afectiva (no querer estudiar, desinterés por estudio,...), bien asociadas al plano cognitivo y estratégico del estudio (no saber estudiar, dificultades en el uso de estrategias...).

Un número importante de estudiantes, y especialmente aquellos que obtienen un bajo rendimiento, afirman encontrar dificultades para estudiar, pero, además, muchos de sus profesores suelen coincidir en esa problemática. Estos estudiantes pierden tiempo y esfuerzo sin darse cuenta siquiera de qué hacer para afrontar correctamente sobre lo que para ellos implica estudiar, mostrando dificultades para controlar y evaluar su proceso de aprendizaje. En consecuencia, tienen dificultades para organizar su conducta de estudio y para utilizar estrategias eficaces para aprender.

Sin embargo, también es cierto que hay muchos alumnos que saben qué hacer y cuándo hacerlo, es decir, son capaces de interpretar sus experiencias pasadas de estudio de una forma significativa y tienen un buen conocimiento metacognitivo acerca de los procesos personales implicados en cada actividad. Puede afirmarse que emplean un eficaz método de estudio y son estratégicos al enfrentarse a las diversas tareas, actividades y materias objeto de estudio, lo cual les facilita enormemente el éxito en su aprendizaje. Estos estudiantes manifiestan, aunque no siempre son totalmente conscientes de ello, una teoría personal sobre el estudio que les permite mantener en su actividad diaria una conducta de estudio bien ajustada, conducta que parecen haber desarrollado por sí solos, sin que nadie se haya dedicado a enseñarles las formas eficaces para estudiar.

Además de todo esto, estudiar de una manera eficaz requiere que los estudiantes se hagan conscientes de los motivos, creencias y sentimientos que se asocian al estudio y aprendan a enfrentarse de manera constructiva a posibles dificultades y problemas que pueden surgirles en sus actividades de estudio. Por tanto, los estudiantes deben aprender a reconocer y controlar su motivación, su voluntad y sus afectos y emociones. No sólo han de estar atentos a los aspectos más cognitivos implicados en el estudio (atender, comprender, memorizar, etc.), sino que también deben aprender a tomar decisiones sobre qué hacer con sus creencias y sus emociones mientras estudian.

Si bien es cierto que estos problemas motivacionales no están vinculadas directamente con la codificación y el procesamiento de los contenidos de estudio, una gestión adecuada de la propia motivación puede ayudar a crear estados o escenarios favorables, o a evitar aquellos desfavorables, haciendo más fácil esa otra labor más cognitiva a la habitualmente asociamos el estudio y el aprendizaje. De este modo, aprender a gestionar bien los recursos motivacionales ayudaría, por ejemplo, a mantener la atención mientras se lee una información o se escucha una conferencia, a detectar de manera efectiva las pérdidas de comprensión, a activar o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo, o a reducir el ritmo de lectura en una parte del texto más complicada o menos familiar.

Por tanto, es evidente que la motivación juega un papel crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las investigaciones relacionadas con el aprendizaje autorregulado. Así, en la conceptualización de Pintrich (2003, p – 667 – 686.), se destaca especialmente la integración de los elementos motivacionales con los cognitivos como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en contextos académicos.

Conocemos que una de las mayores preocupaciones en el ambiente educativo 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 cómo 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. p – 3 – 34.).

Alonso, J. (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 – 60 - 93 p.) mencionan que el factor de la motivación juega un papel central en el empeño que ponen los estudiantes en su proyecto académico.

Ascorra, Arias y Graff (2003 – 117 - 123 p), también, señalan que la posibilidad de que la escuela sea significativa para el alumno como una experiencia emocionalmente positiva dependerá 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 serán suficientes sus disposiciones individuales y creencias, sino también el ambiente de aula (Ames, 1992 – 261 - 271 p.). 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, 1759 - 1785 p.). 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 poquísimos valor (Good y Brophy, 1996, 405 - 410 p.).

Desde el punto de vista educativo, la motivación es un factor que incide en el aprendizaje. Se ha demostrado que la motivación juega un papel fundamental en la calidad de los aprendizajes y que la motivación de los estudiantes es además uno de los factores que explica la deserción escolar, según reveló una encuesta aplicada el año 2002 a desertores de la educación formal (Sepúlveda, Reyes y Pérez, 2003, 160 - 175 p.). Pues no cabe duda, entonces, la importancia de la motivación para el ámbito educativo.

Los docentes observan que un clima motivador en las clases se hace indispensable para lograr calidad en la enseñanza; más aún, la bibliografía revisada y presentada brevemente permite 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, sin embargo, poco se ha hecho para desarrollarla en nuestras aulas.

Esta problemática general la observamos también en las aulas de la IEP N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”, específicamente en las de 6to. Grado, en la cual, la dirección de la Institución Educativa muestra preocupación debido a que en las clases se percibe estrés, falta de motivación, apatía, temor a equivocarse o irritación.

Es evidente que la situación presentada muestra una delicada situación sobre el clima motivacional en las clases citadas, lo cual puede estar originando deficiencias en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, situación cuya solución debe partir de estudiarla, conocer cómo es el clima motivacional en ellas en función de identificar cómo es aquel en la clase de 6to. Grado de educación primaria de la Institución Educativa Primaria N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo”, a fin de describirla.

2. Formulación del Problema de Investigación

1.1.2.1. Problema General

La investigación se planteó la siguiente interrogante:

¿Cómo es el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – Iquitos - 2013?

1.1.2.2. Problemas Específicos

- 1.1.2.2.1. ¿Cómo se perciben los niveles del factor ambiente o clima de trabajo, del clima motivacional en la clase de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos - 2013?
- 1.1.2.2.2. ¿Cómo se perciben los niveles del factor ritmo en la clase, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – Iquitos - 2013?
- 1.1.2.2.3. ¿Cómo se perciben los niveles del factor interés por el alumno, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos - 2013?
- 1.1.2.2.4. ¿Cómo se perciben los niveles del factor clima de competición, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – Iquitos - 2013?
- 1.1.2.2.5. ¿Cómo se perciben los niveles del factor cooperación y trabajo en grupo del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos - 2013?

1.2. Objetivos de Investigación.

1. Objetivo General.

Describir el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo – Iquitos - 2013.

1.2.2. Objetivos Específicos.

- Identificar los niveles del factor ambiente o clima de trabajo, del clima motivacional en la clase de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013.
- Identificar los niveles del factor ritmo en la clase, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013.
- Identificar los niveles del factor interés por el alumno, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013.
- Identificar los niveles del factor clima de competición, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013.
- Identificar los niveles del factor cooperación y trabajo en grupo del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013.

1.3. Hipótesis de Investigación

El clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa en estudiantes de 6to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – Iquitos - es **medianamente positivo.**

1.4. Variables de Investigación

1. Identificación de variables

Clima motivacional en clase.

2. Definición conceptual de variables

Clima motivacional en clase es el conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones de los estudiantes del ambiente en la clase y las relaciones sociales con los docentes.

3. Definición operacional de variables

Para medir la variable, se utilizará un cuestionario que recolectará información sobre los cinco factores del clima motivacional.

4. Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	INDICES	
				Categoría	Niveles
Clima Motivacional	Clima motivacional en clase es el conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones de los estudiantes del ambiente en la clase y las relaciones sociales con los docentes	Ambiente del clima motivacional, o clima de trabajo	*Orden. *Organización de actividades. *Especificidad de objetivos de aprendizaje	Totalmente en desacuerdo (0) Desacuerdo(1) De acuerdo(2) Totalmente de acuerdo (3)	Altam.Negat de 0 a 8. Mediana.Negat de 09 a14. Mediana.Positi.de 15 a 19. Altamen.Positivo de 20 a 24
		Ritmo de clase agobiante.	*Ansiedad. *Tiempo asignado para realizar la tarea. +Tiempo que se detiene en cada tema	Totalmente en desacuerdo (0) Desacuerdo(1) De acuerdo(2) Totalmente de acuerdo (3)	Altam.Negativo de 0 a 8. Median.Negativ de 09 a 14. Medianam. Posit. de 15 a 19 Altamen.Positivo de 20 a 24
		Interés por que el alumno aprenda	*Animación a que cada alumno progrese	Totalmente en desacuerdo (0) Desacuerdo(1) De acuerdo(2) Totalmente de acuerdo (3)	Altam.Negativo de 0 a 8 Medianam. Negativ de 09 a 14. Medianam. Positivo de 15 a 19. Altamen.Positivo de 20 a 24
		Clima de competición	*Favoritismo del profesor hacia los más listos. *Comparación de alumnos. *Organización de actividades basadas en comparar a los estudiantes.	Totalmente en desacuerdo (0) Desacuerdo(1) De acuerdo(2) Totalmente de acuerdo (3)	Altam.Negativo de 0 a 12 Medianam. Negativ de 13 a 21. Medianam. Positivo de 22 a 27. Altamen.Positivo de 28 a 36
		Cooperación y trabajo en equipo	*Propiciar el Trabajo en equipo. *Propiciar conductas de ayudas en clases	Totalmente en desacuerdo (0) Desacuerdo(1) De acuerdo(2) Totalmente de acuerdo (3)	Altam.Negativo de 0 a 6 Median. Negativ de 07 10 Medianam. Positivo de 11 a 14. Altamen.Positivo de 15 a 18

1.5. Justificación e importancia de Investigación

Justificación

Los investigadores en diversos continentes como Europa y América, han apoyado sus investigaciones sobre la motivación humana en la psicología, la investigación educativa y la psicología aplicada a la educación. Las investigaciones en esta área han permitido establecer la importancia de la motivación en la vida diaria de los seres humanos, al considerarla como uno de los elementos que explicaría algunas conductas.

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación formal las investigaciones sobre la motivación siguen vigentes, debido a que el ámbito psicológico juega un rol gravitante y permanente en el quehacer educativo, y principalmente en los docentes y estudiantes.

Diversos *estudios* ponen en evidencia la importancia del colegio en el rendimiento estudiantil. Se le considera como el motor del cambio, debido a que si se brinda una educación de calidad, los estudiantes tendrán la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para enfrentar las exigencias del mundo globalizado. De acuerdo con Cornejo y Redondo (2001, 11 - 52 p.), las escuelas que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.

Actualmente existe un gran interés por investigar la eficacia escolar y sus factores asociados. Los estudiosos de este tema han encontrado que existen escuelas eficaces donde los estudiantes con un nivel socioeconómico menos favorecido logran niveles educativos iguales o superiores a los de niveles más altos. Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces son clima en la clase, metodología del docente, clima escolar, recursos educativos, calidad del currículo, tiempo real de aprendizaje, entre otros.

La presente investigación se justifica debido a que permitirá conocer cómo es el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa en estudiantes de 6to. Grado de Primaria de la Institución Educativa P.S.Nº 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - 2013, ya que resulta evidente que, si se desea impartir una educación de calidad, se hace indispensable conocer el clima motivacional en

las clases, para posteriormente desarrollar estrategias que permitan crear un clima motivador en las clases; dada la escasez de estudios en el Perú que describan el clima motivacional en la clase.

El presente estudio es necesario debido a que será un apoyo a investigaciones sobre el tema, con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes al conocer y desarrollar las habilidades básicas para acceder al conocimiento en un clima motivacional afectivo.

Por esta razón, se planteó la necesidad de elaborar un estudio acerca del tema. La presente investigación es de tipo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, 114 - 296 p) porque se describe y compara los factores del clima motivacional en la clase en estudiantes de 6to grado de Primaria de la Institución Educativa P.S.Nº 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – 2013.

Importancia

Existen pocos estudios al respecto, a nivel nacional e internacional, en nuestro caso, este estudio es trascendente y útil en el aspecto práctico, en el objetivo de entender lo que realmente acontece con las motivaciones de los estudiantes en estudio, ya que, además de ser el primer estudio sobre el tema, a nivel Regional, abrirá un espacio para desarrollar una línea de investigación relacionada con la problemática del clima motivacional en el aula y el proceso de enseñanza - aprendizaje; por lo que los resultados obtenidos significarán un aporte metodológico al hecho pedagógico.

La presente investigación cobra importancia teórica, en la medida que brinda teoría sistematizada sobre el clima motivacional en el aula, metodológicamente difundirá el instrumento de recolecta de datos aplicable al problema en estudio; conocimientos no muy conocidos en nuestro medio.

Los resultados que alcanzados permitirán evidenciar con claridad la problemática a estudiar, beneficiando tanto a estudiantes como a docentes y autoridades educativas en general y en especial a los de la I.E. materia del presente estudio, debido a que al conocerse el clima motivacional en aula, todos los actores del proceso podrán desarrollar estrategias adecuadas

para que el proceso de Enseñanza – Aprendizaje se desarrolle en un clima motivacional afectivo y las autoridades educativas podrán plantear y desarrollar estrategias para mejorar el clima motivacional de aula en la Región, promoviendo e impulsando el incremento y mejora del clima del proceso de enseñanza - aprendizaje .

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio.

Los antecedentes del presente estudio son pocos, sin embargo, encontramos los trabajos de:

La UNESCO (2002), en el 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, el estudio 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), quienes en un estudio realizado con el propósito de analizar la labor de la Escuela como contexto social y afectiva, encontraron 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 en relación a 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).

Cueto, Ramírez y León, en un estudio realizado en el 2003 titulado “Eficacia Escolar en escuelas polidocente completas de Lima y Ayacucho,” cuyo objetivo fue investigar si existen escuelas eficaces o aulas que marquen la diferencia en un mismo colegio, es decir, aulas con un mayor rendimiento que otras, teniendo entre las variables la tasa de

deserción y repitencia, clima de aula, autoconcepto y autoestima de los estudiantes, metodología de los docentes; señalan, entre los resultados, que el clima de la clase parece tener efecto positivo sobre el rendimiento escolar.

El estudio “Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria” realizado por Centeno (2008), cuyos objetivos fueron la construcción de un cuestionario de clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria, confiable y valido con normas de aplicación y calificación y describir cómo es el clima motivacional en el aula de los colegios estudiados.

En relación al segundo objetivo, habiendo trabajado con cuatro colegios religiosos, dos de gestión estatal y dos de gestión particular, obtuvo como resultados que los docentes promueven más el factor interés en el aula, presentando cierto favoritismo para los mejores estudiantes, realizan las clases a una velocidad que los estudiantes no pueden seguir y utilizan poco el trabajo grupal como metodología de enseñanza.

Wetzell (2009) en la investigación, “Clima Motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado del Callao”, trabajo realizado en una muestra de 148 estudiantes, en el cual se destacan los objetivos: describir el Clima Motivacional en Clase de los estudiantes de sexto grado de los colegios de la provincia constitucional del Callao, determinar si existen diferencias entre el clima en la clase de colegios particulares y estatales del Callao; obtuvo entre los resultados que los estudiantes de colegios particulares y estatales perciben un clima motivacional en la clase medianamente adecuado - positivo.

Wetzel, 2009, citando a Alonso y Caturla, 1996; Huertas, *et al* 1997; Irureta, 1996; 1998; Kaplan y Maehr, 2007; Maehr y Midgley, 1991; Tapola & Niemivirta, 2008), señala que, del mismo modo, diversos estudios bibliográficos resaltan el valor del clima motivacional en la clase (CMC) como una variable para mejorar la motivación por el aprendizaje en los estudiantes de educación básica.

2.2. Marco Teórico Científico.

2.2.1. Clima Motivacional en clase

2.2.1.1. Generalidades

En una organización existen percepciones de los actores referentes a distintos subsistemas del sistema escolar. El Clima Social Escolar se compone así de variados microclimas, que pueden ser protectores u obstaculizadores del desarrollo organizacional, independientemente del clima general característico.

De este modo, en una escuela en la que existe un clima social negativo, personas envueltas en microclimas positivos pueden verse protegidas por ellos. Por ejemplo, en una escuela donde existe un clima laboral negativo con continuos problemas interpersonales y diferencias con el director, algunos profesores pueden tener un grupo con un clima diferente que les permite amortiguar el efecto adverso de un clima laboral disarmónico (Arón y Milicic, 1999).

Los microclimas

Los microclimas pueden ir desde pequeños grupos de amigos al interior de un curso hasta un curso completo dentro del nivel o algún grupo extraprogramático de la escuela, como un equipo deportivo, artístico, agrupación religiosa o de trabajo comunitario, entre otras. Así mismo, se pueden encontrar dentro de la comunidad docente microclimas en diferentes espacios (departamentos, salas de profesores, edades, género, entre otras) y amplitudes (pueden ir desde grupos muy reducidos hasta toda la comunidad docente).

Dentro una organización escolar pueden distinguirse dos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza - aprendizaje: el Clima en Aula o en Clase y Clima Laboral; en ellos existe siempre un determinado tipo de clima motivacional, en este estudio sólo estamos interesados en el Clima motivacional en clase.

2.2.1.2. Definición de clima motivacional en clase

Wetzell, 2009 citando a Philip y Chambers, 1994; Sink y Spencer, 2005; Somersalo, Solantaus y Almqvist, 2002, señala que el clima motivacional en clase (CMC) se define como un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones de los estudiantes del ambiente en la clase y las relaciones sociales con los docentes.

Andrade (1995), considera el CMC como el ambiente afectivo que predomina en el salón de clases, resultado de la interacción maestro - alumno y de los estudiantes entre sí. El CMC agradable motivará a trabajar, a mejorar la relación entre el profesor y los estudiantes y a favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. Igualmente, el estudio de Ascorra, Arias y Graff (2003), indica que la actuación del docente y del estudiante se desarrolla de acuerdo a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales y prácticas sociales en el contexto de la clase. A partir de esta actuación, pueden crearse tanto ambientes positivos como negativos. En los positivos, los estudiantes perciben el apoyo y respeto de sus pares y profesores, se identifican con las materias y con el colegio. En contraste con el ambiente negativo, en donde se siente irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía o temor a equivocarse y al castigo. Para Alonso y Caturra (1996), el CMC positivo incluye a la organización de la actividad en el aula, el ritmo de trabajo, la claridad de los objetivos, los procedimientos, grado de alboroto, los tiempos sin tener qué hacer y las preferencias mostradas por el docente.

Irureta (1998), sugiere que para evaluar la existencia de un clima en la clase positivo o negativo, se debe tener en cuenta el ritmo de la clase, la dificultad percibida de las materias, textos, explicaciones y exámenes, el orden, el grado de especificación de objetivos y actividades, el favoritismo del docente por los mejores estudiantes, el trabajo en grupo, individual o competitivo. Las características del ritmo de la clase se refieren a la velocidad con que el profesor explica, el tiempo para la realización de las tareas, entre otros. Si la dificultad percibida de las materias, textos, explicaciones y exámenes es alta, podría generar ansiedad a los estudiantes. El orden hace referencia a la puntualidad con que empiezan las clases, el nivel de ruido, movimiento y el nivel de alboroto que se permite. El grado de especificación de objetivos y actividades indica dar a conocer lo que

se persigue y lo que se hará para alcanzar una meta. El trabajo en grupo, individual o competitivo, como su nombre lo dice, se refiere a la preferencia por trabajar individualmente, en grupos cooperativos o competitivos.

Las diversas definiciones coinciden en que el CMC se basa en las percepciones de los estudiantes acerca de las relaciones con sus profesores. Los estudiantes que perciben el soporte de sus profesores, generalmente reportan sentirse más motivados en sus clases.

En cuanto a las variables relacionadas al CMC, Anderson (citado en Cornejo y Redondo, 2001) indica la relación entre el clima escolar positivo, el rendimiento y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, observando que el ambiente o el clima que se genera en la escuela y en la clase pueden repercutir en el desempeño de los estudiantes. Cuando los estudiantes sienten el soporte emocional del profesor, el soporte académico de sus compañeros y el fomento de la discusión en clase, utilizan más sus estrategias de autorregulación e interactúan con sus compañeros de clase. Las creencias motivacionales de los estudiantes (metas, eficacia académica y social) intervienen en parte o totalmente en la relación entre la percepción del ambiente social y el compromiso con la tarea. Un ambiente de clase flexible ayuda al estudiante a enfocarse en su autoeficacia y facilita su compromiso.

A través de la discusión del CMC expuesto anteriormente, vemos la relación existente entre el clima y la motivación para aprender; así como el impacto en el desempeño de los estudiantes. Algunos autores postulan que este impacto se debe a los factores motivacionales del clima en la clase, lo cuales se profundizan en el siguiente punto.

Conceptos importantes acerca del CMC

Hay aspectos del clima motivacional de la clase que pueden afectar el aprendizaje y desempeño de los estudiantes. Para explicar a estos aspectos, se agrupa a los autores en dos perspectivas. La primera se enfoca en los aspectos externos que pueden afectar la motivación de los estudiantes, siendo algunos de sus principales exponentes Kaplan y Maehr (2007), Maehr y Midgley (1991) y Huertas, *et al.* (1997).

La segunda perspectiva postula que además de los externos, existen aspectos internos que afectan la motivación de los estudiantes para aprender.

Para la primera perspectiva el profesor genera, origina y ayuda a construir la motivación para aprender. En este sentido, para explicar la forma en que el docente genera las condiciones para el aprendizaje, se recoge el modelo TARGET de Epstein. Ames (1992), indica que el TARGET muestra el propósito de la clase y agrupa las características de la orientación hacia el dominio y desempeño. El acrónimo TARGET representa a la tarea, la autoridad, el reconocimiento, el trabajo en grupo, la evaluación y el tiempo.

En el caso de la *tarea* o las actividades realizadas en clase, se propone que sean de dificultad intermedia, que favorezcan la autonomía y promuevan el interés de los estudiantes. Los docentes pueden definir la naturaleza de la *tarea* al utilizar estrategias para fomentar la orientación hacia el desempeño o hacia el dominio. Para promover una orientación hacia el dominio se debe comprometer al estudiante para participar en la ejecución de la tarea y darles diferentes posibilidades. De igual manera, la *autoridad* del docente podría compartirse o delegar funciones y el *reconocimiento* o recompensa podría darse por el progreso de los estudiantes. Si se desea fomentar la orientación hacia el dominio, el reconocimiento debe darse en privado y no de manera pública. El *trabajo en grupo* se refiere al trabajo en cooperación entre varios estudiantes, en lugar del individual o competitivo. Para promover la orientación al dominio se debe tomar como criterio para formar grupos el interés y las diferencias entre los miembros a fin de favorecer su aprendizaje.

Asimismo, una *evaluación* apropiada se debe dar de forma privada considerando el progreso, la creatividad y el dominio de las materias. Además, el *tiempo* dado a los estudiantes y la programación del aprendizaje flexible, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, son importantes para promover una orientación hacia el dominio.

Cuando los profesores usan las estrategias del modelo TARGET y promueven una orientación hacia el dominio, no sólo cambian el clima psicológico de la clase sino que también influyen en las orientaciones motivacionales de los estudiantes, en especial de los

que están en riesgo. En este sentido, el ambiente psicológico de la clase y la escuela pueden modificar la motivación del estudiante (Huertas,*et al*, 1997; Maehr y Midgley, 1991, citados por Mena y Valdés, 2008).

Para Alonso y Caturla (1996), los profesores crean ambientes que pueden afectar la motivación para aprender de forma positiva. Este ambiente se define por la Motivación en el contexto educativo manera en que se inician las clases, la organización de las actividades, la interacción que se fomenta entre los estudiantes y la forma de evaluar. El profesor debe captar la atención y despertar el interés al inicio de las clases. Asimismo, considerar formar grupos cooperativos, en lugar de competitivos, puesto que es más útil para estimular el interés y el esfuerzo de los estudiantes. En cuanto a la interacción con los estudiantes, es relevante tener en cuenta que los mensajes del profesor antes, durante y después de las tareas pueden ayudar a establecer metas, estrategias para resolver las tareas, superar dificultades, a centrarse en el proceso y no por el resultado. La evaluación del aprendizaje debe estar diseñada para manifestar si los estudiantes están logrando adquirir los conceptos, la identificación y la razón de sus errores y las alternativas para superar los problemas. De la misma forma, los contenidos y objetivos de aprendizaje tienen que estar relacionados a las metas de libertad de elección de las actividades escolares. El docente tiene que reconocer los tipos de metas que persiguen los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, orientarlos hacia la autonomía y ayudarlos a corregir las estrategias de pensamiento, el afrontamiento del fracaso y la autorregulación inadecuados. Alonso (1992) indica que entre los 11 y 12 años comienzan a consolidarse las diferencias entre los estudiantes por las metas que persiguen y las atribuciones de sus éxitos y fracasos. Es decir, hay disimilitud entre los niños que atribuyen los fracasos a causas no modificables o controlables y los que atribuyen los fracasos como superables. Se diferencian también las expectativas, ya que a medida que los niños crecen, se tornan más realistas. Cuando se llega a la adolescencia aumenta la importancia de la aprobación de los compañeros y el valor académico.

Para Irureta (1996; 1998), las variables motivacionales tienen relación con el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Estas variables son las metas, atribuciones, expectativas y

las interacciones que se establecen entre los estudiantes durante las clases. La percepción que los estudiantes tienen acerca de sus habilidades (estables o modificables), puede determinar el tipo de meta hacia donde orientarán sus conductas de logro. Por ejemplo, si consideran a las habilidades como estables, el esfuerzo implicará un riesgo que puede poner en evidencia su falta de habilidad; mientras que si perciben a las habilidades como modificables, el esfuerzo implicaría una mejora. En cuanto a las atribuciones, Irureta menciona que hay estilos atribucionales causales cuyas características pueden ser perjudiciales o provechosas para la motivación y el aprendizaje. Estos estilos se pueden basar en atribuciones de acuerdo al locus, la estabilidad o el control, mencionados al detalle en el punto sobre Motivación en el contexto educativo la teoría de la atribución. De igual forma, las expectativas se inician cuando los estudiantes evalúan el nivel de dificultad, los conocimientos y destrezas que poseen al momento de enfrentar una tarea. Otra variable motivacional importante es la percepción de autonomía para tomar decisiones y actuar, lo cual podría fomentar un mayor esfuerzo en la tarea. Por último, las interacciones que se establecen entre los estudiantes durante las actividades pueden influir tanto en las habilidades sociales, en las expectativas de logros futuros, en las metas, como en la adquisición del conocimiento. Ames, Johnson y Johnson (como es citado en Irureta, 1998) han definido tres sistemas motivacionales: cooperativo, competitivo e individualista.

Precisamente Alonso y Caturla (1996), Huertas *et al* (1997), Irureta (1996; 1998), y Maehr y Midgley (1991), coinciden en mencionar que a través de la cooperación se mejora la motivación, el aprendizaje y el rendimiento. A partir de las variables motivacionales mencionadas, Irureta considera que se debe orientar a los estudiantes hacia metas de aprendizaje, sustituir las atribuciones causales por la búsqueda de estrategias para la solución de tareas, la evaluación de las destrezas y la dificultad de las tareas para plantear expectativas realistas de logro e incrementar la motivación. Además, recomienda plantear actividades que promuevan la autonomía para tomar decisiones y trabajar en grupos cooperativos.

Las variables de los docentes que Irureta (1996; 1998), considera importantes en relación con el aprendizaje de los estudiantes son los conocimientos, la experiencia, las creencias,

valores, metas, expectativas, atribuciones y el ambiente de aula. Los conocimientos y experiencia se refieren a lo que el profesor tiene o cree tener acerca de las materias, sistema escolar, entre otros; los cuales son importantes dado que influyen en su motivación y comportamiento con los estudiantes. Igualmente, cuando el docente cree que se siente eficiente, percibe a los estudiantes como capaces, valiosos y motivados. Con respecto a las metas, Ames y Ames (citado en Irureta, 1998), mencionan que los profesores persiguen tres tipos de metas: mantener su autoestima, facilitar el bienestar del alumno y conseguir que los estudiantes alcancen un cierto nivel de eficacia. De igual forma, Irureta indica que el docente, en base a la evaluación de las situaciones a partir de sus conocimientos, experiencias, creencias y valores, se forma expectativas acerca de los logros de sus estudiantes y de las conductas que debe realizar para que éstos aprendan. El docente puede atribuir la conducta de sus estudiantes a sí mismo, a los estudiantes o a otros factores, librándose de la responsabilidad.

A partir de los factores mencionados anteriormente, el rol del docente en la generación del CMC es fundamental. La influencia que ejerce el docente, tanto por el ambiente que promueve en la clase, su forma de instruir, como por el soporte emocional que le pueda brindar a los estudiantes, puede favorecer u obstaculizar las condiciones de aprendizaje (Valle *et al.*, 1996). En las prácticas docentes dos son las más predictivas para el aprendizaje y la motivación: *la orientación hacia el aprendizaje o dominio y el afecto positivo*. La orientación hacia el aprendizaje o dominio se refiere al énfasis que hace el profesor en el esfuerzo, el aprendizaje y la autonomía del estudiante y en dar menos importancia a las notas obtenidas. El afecto positivo se manifiesta al momento de mostrar entusiasmo, emoción positiva y cuando hay ánimo para arriesgarse (Turner y Patrick, 2004).

Centeno, 2008, citando a Murillo, 2007, señala que además de la confianza y el buen CMC hay otras características que pueden influir en el desempeño de los estudiantes, tales como el género, la edad, la dedicación a la docencia, la lengua materna, entre otros. Algunos estudios indican que las docentes de sexo femenino jóvenes se dedican más tiempo a la planificación, los docentes jóvenes, en general, están más satisfechos con su

labor que los mayores y el hecho de concentrar la actividad en una sola escuela se asocia a un mayor desempeño de los estudiantes. De este modo, los estudiantes que tienen profesores “calidad” presentan un mejor desempeño en el aula. Las características de los docentes de calidad son las siguientes: tener tres años o más de experiencia, una formación inicial completa y una especialización en el área que se enseña.

Instrumentos de evaluación del CMC

Hay numerosas investigaciones acerca del CMC y su intento por evaluarla. No obstante, los instrumentos para medirlo son escasos en nuestro medio. Así se citan el *Cuestionario de Clima Motivacional de Clase* (CMC-VENZ ampliado) de Irureta (1995), el *My Class Inventory - Short Form* (MCI-SF) de Fraser (citado por Sink y Spencer, 2005), que consta de 18 ítems y fue validado utilizando a más de 2,835 estudiantes de primaria de colegios urbanos del estado de Washington, EEUU. Los resultados del análisis factorial y del modelo de ecuación estructural sugirieron que la medida original de 38 ítems no es la mejor manera para evaluar varias dimensiones del clima de clase. Los investigadores de este instrumento revisaron la versión del MCI - SF y mostraron que los 18 ítems, los cuales miden cuatro escalas (Cohesión, Competencia, Fricción y Satisfacción), son psicométricamente sólidos.

Otro instrumento es la versión modificada del *Classroom Life Instrument* de Johnson, Johnson y Anderson, (1983), citados por Wetzell - 2009. Esta versión cuenta con 68 ítems tipo Likert e incluye siete factores: aprendizaje cooperativo, individual y competitivo, grado de equidad, cohesión de la clase, aislamiento de la escuela y soporte social.

En el año 2008 Centeno realizó una investigación acerca del clima motivacional en la clase, para lo cual desarrolló un instrumento confiable y válido con normas de aplicación y calificación para colegios de Lima llamado *Cuestionario de Clima en la Clase* (Versión Peruana). El cuestionario consta de 42 ítems, está dirigido a estudiantes entre 10 y 14 años de sexto grado de primaria e incluye cinco escalas: ambiente de trabajo, ritmo de clase agobiante, interés por que el alumno aprenda, clima de competición - cooperación y trabajo en grupo.

2.2.1.3. Tipos de clima motivacional en clase

El clima motivacional puede ser: positivo y negativo (Alonso y Caturla, 1996) en concordancia con el nivel de afectividad que se percibe en la clase, en ambos se puede diferenciar entre:

Altamente adecuado o positivo y altamente negativo o inadecuado.

Medianamente adecuado o positivo y medianamente inadecuado o negativo.

El nivel de afectividad se determina con las puntuaciones que se obtengan al aplicar el instrumento de medición para tal fin, donde a mayor puntaje obtenido, mejor clima de clase.

Clima motivacional positivo, o adecuado

Es aquel donde se perciben tanto el apoyo y el respeto entre estudiantes y profesor (es), así como la identificación de los estudiantes con sus materias y la Institución Educativa.

Clima motivacional negativo o inadecuado

Aquel donde se siente irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía o temor a equivocarse y al castigo.

2.2.1.4. Factores del clima motivacional en el aula

Los factores del clima motivacional son:

- Ambiente del clima motivacional, el clima 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.
- Ritmo de clase, 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.

- Interés por el alumno aprenda, recoge la sensación de cómo cada alumno es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás.
- 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.
- Cooperación y trabajo en equipo, toma en cuenta 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.

2.2.1.5. Factores que influyen sobre las percepciones de los alumnos al interior de la clase.

En términos generales, un Clima de Aula positivo es favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Arón y Milicic, 1999).

Es considerado como uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. El primer informe del estudio (Cassasus y otros, 2001), plantea que el Clima de Aula sería la variable individual que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Así mismo, se demostró que si se suman todos los factores extra - escuela, con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima logrado dentro del aula.

Es por ello que, diversas investigaciones se han referido a **factores** que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula. Entre ellos estarían:

Aspectos estructurales de la clase

- **Percepción de metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende:** la secuencia, fluidez, ritmo de la clase, junto con la creatividad, coherencia y sentido con que se construyan las clases, entre otros factores referentes a la organización de ellas, ciertamente afectarán el Clima de Aula (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Arón y Milicic, 1999). Un estudiante percibirá de manera muy distinta el ambiente de aprendizaje si siente que su organización favorece su motivación, la construcción de conocimientos, la colaboración, la participación, etc., que si la percibe como una pérdida de tiempo producto de su desorganización, sinsentido, ritmo lento, o su constante interrupción o desorden. Los estudiantes se motivan con las asignaturas que les permiten hacer y sentirse competentes (Arón y Milicic, 1999).

Aspectos relacionales al interior del grupo de aula

- **Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes:** sin duda el Clima de Aula se verá influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos (op.cit). En un aula se “respira” un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras. Junto con ello, se ha estudiado que las expectativas del docente juegan un papel central en el rendimiento del niño, el cumplimiento de tarea y en su imagen personal, a la vez de ser un fuerte inductor de su comportamiento (Arón y Milicic, 1999).
- **Percepción del profesor sobre sí mismo (Ascorra, Arias y Graff, 2003):** un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el Clima de Aula cargándolo de positivismo, confianza en las propias habilidades, entre otras.

- **Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor:** también las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, entre otras, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del Curso.(Ascorra, Arias y Graff, 2003) Lógicamente, las percepciones con connotación positiva tenderán a vincularse con mejores Climas de Aula.
- **Percepción de los estudiantes sobre sí mismos:** las definiciones que construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto escolar (las que en gran parte se construyen desde las declaraciones que otros hacen sobre ellos), también afectará el Clima de Aula favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje. Niños con confianza en sus habilidades y potencialidades, y con expectativas reales acerca de sus posibilidades de desarrollo favorecen Climas de Aula para el aprendizaje (Ascorra, Arias y Graff, 2003).
- **Percepción de la relación profesor-alumno:** en un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad (Midgley, Roser y Urdin (1996, cit. en Milicic 2001). Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes (Milicic, 2001); junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes. “El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones” (Birch y Ladd, 1997, cit. En Arón y Milicic, 1999).

Es importante acotar que en un estudio realizado por Arón y Milicic (1999) se identificaron ciertos factores que determinan el tipo de percepción que los alumnos tienen del clima escolar según la relación que entablan con el profesor:

- **Percepción de confianza vs. desconfianza en la relación:** confidencialidad, apoyo.

- **Percepción de justicia vs. injusticia en la relación:** se relaciona con el tipo de medidas disciplinarias, notas, atención y manejo de poder que ejerza el profesor.
- **Valoración vs. descalificación en la relación.**
- **Actitud empática por parte de los profesores y disposición a ayudar:** se refiere al tipo de liderazgo que ejerce el profesor, el estilo de interacción que establece con los alumnos y el estilo pedagógico característico de su práctica. Profesores que favorecen el buen Clima de Aula construyen relaciones centradas en la persona (más que en los resultados), capaces de reconocer y ayudarles cuando están en problemas. Son comunicativos, expresivos y simpáticos.
- **Percepción del profesor frente a las exigencias académicas:** los alumnos valoran una actitud exigente, pero justa. Aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como las sanciones cuando sienten que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a reparar el error. A su vez, la aceptación de las exigencias está muy relacionada con el interés que el alumno tenga por el subsector y lo entretenidas que puedan ser las clases.
- **Estilo pedagógico:** el profesor puede actuar basado en una jerarquía de dominio o de actualización (Eissler, 1987, cit. en Arón y Milicic, 1999). La jerarquía de dominio está respaldada por la fuerza o por la amenaza, es más rígida, autoritaria y tiende a generar altos niveles de violencia y en casos más extremos tienden favorecer, legitimar y encubrir los abusos de poder. Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio, el poder se concentra en los niveles más altos de jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los miembros y distintos estamentos. En este contexto existe poca libertad y es difícil desarrollar la creatividad y el PEI es sentido como algo impuesto, en donde hay pocas posibilidades de participación. Además no hay enfrentamiento de conflictos. Hay un silenciamiento de las opiniones, propuestas y emociones de los que ocupan los niveles inferiores de la jerarquía, lo que contribuye a la perpetuación de tales sistemas. A diferencia de la jerarquía de dominio, la jerarquía de actualización se basa en una organización

solidaria, más flexible, que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de roles, favoreciendo la actualización de las potencialidades de los miembros de la institución (Arón y Milicic, 1999).

- Relación entre pares: En un clima escolar positivo la relación entre pares se caracteriza por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás (Ascorra, Arias y Graff, 2003). En el estudio de Arón y Milicic referido, la relación entre compañeros fue uno de los aspectos más positivos de la percepción reportada por los estudiantes en relación al contexto escolar “una de las cosas buenas del colegio es compartir: cuando estamos todos reunidos en el curso, estamos compartiendo (...)” (Arón y Milicic, 1999, p. 82).

2.2.2. Impactos del clima escolar

El estudio del clima en el contexto escolar ha arrojado resultados que muestran cómo este constructo se relaciona con aspectos tan relevantes como la capacidad de retención de las escuelas, el bienestar y desarrollo socio afectivo de los alumnos, el bienestar de los docentes, el rendimiento y la efectividad escolar, entre otros. A continuación se describe los efectos del clima detectados por diversos autores.

Clima Social Escolar, Bienestar y Desarrollo Socio Afectivo de los Alumnos

Arón y Milicic (1999), distinguen climas sociales tóxicos y nutritivos que fomentan o frenan el desarrollo socio afectivo de los estudiantes. Un clima social tóxico, caracteriza la institución escolar como un lugar donde se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Por el contrario un clima escolar nutritivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos (Arón y Milicic, 1999).

Marshall, (2003) precisa que múltiples investigaciones sobre clima escolar demuestran que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas para todas las poblaciones escolares, incrementan los éxitos y reducen el comportamiento desadaptivo de éstas.

2.2.3. MOTIVACIÓN

2.2.3.1. Generalidades

Resulta evidente afirmar que la motivación juega un papel clave en el aprendizaje. De hecho, tal es su relevancia, que algunos autores no dudan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: “La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” (Hernández y García, 1991, p.150).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que los profesionales de la educación conceden a la motivación a la hora de aprender, a día de hoy no existe una aproximación unificada al término debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo. A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Pintrich, 2003), podemos asumir cierto consenso respecto a la definición de motivación, dirección y persistencia de la conducta. (Beltrán, 1993, Good y Brophy, 1983; Hernández y García, 1991).

Si bien es cierto que en la actualidad todos los expertos o profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, no es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron detractores que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Podemos establecer, una línea efectivamente, una línea temporal en la que el punto de partida del estudio de la motivación se sitúe en los años 20. Un primer periodo histórico, que se iniciaría en esta década y que culminaría a finales de los sesenta, podría caracterizarse por el estudio del fenómeno motivacional desde varias perspectivas teóricas, pudiendo destacar entre otras, la teoría de Freud, las teorías del condicionamiento y las teorías del drive o del impulso.

En Europa, en el campo de la psicoterapia, Freud concebía la motivación en términos de energía psíquica, defendiendo la existencia de unas fuerzas internas e inconscientes de las que personas que eran las auténticas responsables. Esta teoría infravaloraba la importancia de la cognición y de los factores ambientales, al asumir que la mayor parte de los motivos de una persona procedían de unas fuerzas internas, con frecuencia inconscientes.

Por esa época, en Estados Unidos ya sostenían los conductistas que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. Desde esta perspectiva se entiende la motivación como un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales. A diferencia de las teorías freudianas sobre el inconsciente, o incluso el consciente, estas teorías concentran su atención en el análisis de la conducta manifiesta o directamente observable.

Las principales teorías del condicionamiento son: la teoría conexionista de Thorndike, el condicionamiento clásico de Pavlov y condicionamiento operante de Skinner. Estas tres teorías, distintas entre sí, resaltan la asociación entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje.

Los principios del condicionamiento tienen utilidad práctica. Sin embargo, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación. Por un lado, no nos permiten diferenciar entre motivación y aprendizaje, al utilizar los mismos principios para explicar toda conducta. Por otro lado, al ignorar los procesos cognitivos que motivan al estudiante, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana. El énfasis del conductismo en la regulación externa de la conducta forjó una

visión reduccionista y desenfocada del concepto y obstaculizó la generación de un marco conceptual adecuado para comprender de manera completa la motivación académica. Los refuerzos y los castigos motivan a los estudiantes, pero sus efectos no son inmediatos y directos, sino que están mediados por las creencias de los individuos.

Weiner. (1985), señala que el psicoanálisis y el conductismo no fueron las únicas teorías influyentes en el campo del aprendizaje y la motivación. En este amplio período, Woodworth (1918), Hull (1933, 1943), Hull et al. (1949), y Spence y Spence (1966), formularon las teorías del drive (impulso), que destacaban el papel de los impulsos, entendidos a modo de fuerzas internas que persiguen la homeostasis o los niveles óptimos de los mecanismos corporales, como factores internos en la explicación de la conducta. Si bien es cierto que el concepto de impulso podría explicar las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos, también lo es que presenta dificultades para esclarecer el comportamiento complejo que caracteriza a la motivación humana

La influencia de estos paradigmas de corte menos cognitivo va decayendo hasta los años sesenta debido a que cada vez son más evidentes las limitaciones del papel asignado a los pensamientos, los sentimientos, las creencias, las expectativas, las metas, los valores y la voluntad del individuo a la hora de explicar su conducta. Así, el segundo gran período histórico, que podría comprender desde finales de los años sesenta hasta nuestros días, se caracterizaría por la ampliación del estudio de la motivación y, específicamente, por la integración de constructos cognitivos estrechamente interrelacionado, como, por ejemplo, las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, los pensamientos vinculados a las metas, los afectos, los valores, las comparaciones sociales, el autoconcepto, etc.

Este marco cognitivo destaca, por tanto, el papel que las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información tienen en la motivación. Ahora la motivación es interna, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende de factores tanto personales como ambientales. Si bien todos los teóricos cognitivos están de acuerdo a la hora de establecer la predominancia de los

procesos mentales, discreparían a la hora de valorar la importancia relativa de cada uno de ellos.

Con el enfoque cognitivo, el estudio de la motivación pasa de desarrollarse en un marco de corte cuantitativo, centrada en conceptos como homeostasis, instinto, arousal, energía, fuerzas, necesidades, impulsos internos, drive o tensión interna, intensidad de conducta,..., a otro más cualitativo, centrada en los procesos internos – pensamientos, valores y sentimientos -. Los investigadores reconsideran así el hecho de que la conducta humana no sólo está orientada por ciertas necesidades fundamentales fisiológicas o biológicas, ni sencillamente explicada por los refuerzos, positivos y negativos, aplicados tras la actuación del individuo, sino que es propositiva e intencional y está guiada por las propias creencias.

Mora. C, - 2007, señala que la motivación es lo que induce a una persona a realizar alguna acción. En el caso de la enseñanza nos referimos a la estimulación de la voluntad de aprender. No debemos entender la motivación como “una técnica” o un “método de enseñanza” sino como “factores” que siempre está presente en todo procesos de aprendizaje.

La falta de motivación es señalada como una de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosas investigaciones realizadas han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje (Huertas, *et al.*, 1997; Miguez, 2006.).

Tanto teóricos del aprendizaje como profesores están de acuerdo en los estudiantes motivados aprenden con mayor rapidez, y más eficazmente, que los estudiantes que no están motivados. La motivación debe ser considerada tanto al inicio como durante el desarrollo de los cursos, la falta de consideración de la motivación intrínseca sostenida puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica, es imprescindible motivar a quién quiere aprender.

En los contextos educativos se distingue entre individuos con orientaciones intrínsecas o extrínsecas. (Miguez., 2006)

Orientaciones intrínsecas: cuando su aproximación a la tarea se centra en el aprendizaje.

Orientaciones extrínsecas: cuando se fijan en el resultado material.

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos.

Además, como afirma Núñez (1996), citado por Rodríguez (2009), la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993).

Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que los profesionales de la educación conceden a la motivación a la hora de aprender, a día de hoy no existe una aproximación unificada al término debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo. A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Pintrich, 2003), podemos asumir cierto consenso respecto a la definición de motivación, entendiéndola como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y

persistencia de la conducta (, Beltrán, 1993- 2003; Good y Brophy, 1996; Hernández y García, 1991).

Si bien es cierto que en la actualidad todos los expertos o profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, no es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron detractores que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Se ha establecido, una línea temporal en la que el punto de partida del estudio de la motivación se sitúe en los años 20. Un primer periodo histórico, que se iniciará en esta década y que culminará a finales de los sesenta, podría caracterizarse por el estudio del fenómeno motivacional desde varias perspectivas teóricas, pudiendo destacar entre otras, la teoría de Freud, las teorías del condicionamiento y las teorías del *drive* o del impulso.

En Europa, en el campo de la psicoterapia, Freud concebía la motivación en términos de energía psíquica, defendiendo la existencia de unas fuerzas internas e inconscientes de las que personal eran las auténticas responsables. Esta teoría infravaloraba la importancia de la cognición y de los factores ambientales, al asumir que la mayor parte de los motivos de una persona procedían de unas fuerzas internas, con frecuencia inconscientes.

Por esa época, en Estados Unidos ya sostenían los conductistas que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. Desde esta perspectiva se entiende la motivación como un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales. A diferencia de las teorías freudianas sobre el inconsciente, o incluso el consciente, estas teorías concentran su atención en el análisis de la conducta manifiesta o directamente observable.

Las principales teorías del condicionamiento son: la teoría conexionista de Thorndike, el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner. Estas tres teorías, distintas entre sí, resaltan la asociación entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje.

Los principios del condicionamiento tienen utilidad práctica. Sin embargo, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación. Por un lado, no nos permiten diferencias entre motivación y aprendizaje, al utilizar los mismos principios para explicar toda conducta. Por otro lado, al ignorar los procesos cognitivos que motivan al estudiante, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana. El énfasis del conductismo en la regulación externa de la conducta forjó una visión reduccionista y desenfocada del concepto y obstaculizó la generación de un marco conceptual adecuado para comprender de manera completa la motivación académica. Los refuerzos y los castigos motivan a los estudiantes, pero sus efectos no son inmediatos y directos, sino que están mediados por las creencias de los individuos.

Pero el psicoanálisis y el conductismo no fueron las únicas teorías influyentes en el campo del aprendizaje y la motivación. En este amplio período, Woodworth (1918), Hull (1933, 1943), Hull, C. et al. (1949), y Spence y Spence (1966), formularon las teorías del drive (impulso), que destacaban el papel de los impulsos, entendidos a modo de fuerzas internas que persiguen la homeostasis o los niveles óptimos de los mecanismos corporales, como factores internos en la explicación de la conducta. Si bien es cierto que el concepto de impulso podría explicar las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos, también lo es que se presenta dificultades para esclarecer el comportamiento complejo que caracteriza a la motivación humana (Weiner, 1985).

La influencia de estos paradigmas de corte menos cognitivo va decayendo hasta los años sesenta debido a que cada vez son más evidentes las limitaciones del papel asignado a los pensamientos, los sentimientos, las creencias, las expectativas, las metas, los valores y la voluntad del individuo a la hora de explicar su conducta. Así, el segundo gran período histórico, que podría comprender desde finales de los años sesenta hasta nuestros días, se caracterizaría por la ampliación del estudio de la motivación y, específicamente, por la

integración de constructos cognitivos estrechamente interrelacionados, como, por ejemplo, las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, los pensamientos vinculados a las metas, los afectos, los valores, las comparaciones sociales, el autoconcepto, etc.

Este marco cognitivo destaca, por tanto el papel que las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información tienen en la motivación. Ahora la motivación es interna, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende de factores tanto personales como ambientales. Si bien todos los teóricos cognitivos están de acuerdo a la hora de establecer la predominancia de los procesos mentales, discreparían a la hora de valorar la importancia relativa de cada uno de ellos.

Con el enfoque cognitivo, el estudio de la motivación pasa de desarrollarse en un marco de corte cuantitativo, centrada en conceptos como homeostasis, instinto, *arousal*, energía, fuerzas, necesidades, impulsos internos, *drive* o tensión interna,, intensidad de conducta,..., a otro más cualitativo, centrada en los procesos internos – pensamientos, valores y sentimientos -. Los investigadores reconsideran así el hecho de que la conducta humana no sólo está orientada por ciertas necesidades fundamentalmente fisiológicas o biológicas, ni sencillamente explicada por los refuerzos, positivos y negativos, aplicados tras la actuación del individuo, sino que es propositiva e intencional y está guiada por las propias creencias.

2.2.3. 2.DEFINICIÓN

Motivación

Citando a Moore 2001 y Woolfolk 1996, Valenzuela, 2008 señala que el término motivación se deriva del verbo latino moveré, que significa “moverse”, “ponerse en movimiento” o “estar listo para la acción”. Así para Moore (2001), la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos da energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Según Woolfolk (1996), la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta.

Del mismo modo Venezuela (2008), nos precisa que de acuerdo con Brophy (1998), el término motivación es un constructo que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas, también señala que Santos (1995), define la motivación como “el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas”.

Campanario (2002), indica que, desde el punto de vista del docente, significa “motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización”; “motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas”.

Navarrete, 2009, citando a Martínez – Salanova, E. (2006) precisa que La motivación en el aprendizaje es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de aquellos elementos intrínsecos anteriormente nombrados. Hay que distinguirlo de lo que tradicionalmente se ha venido llamando en las aulas motivación, que no es más que lo que el profesor hace para que los alumnos se motiven.

Pedro Ovalle, citado por Mora (2007), nos recuerda que se usa la expresión motivación como el elemento clave que impulsa al ser humano a tomar una acción para dirigirse a un determinado lugar o a asumir una posición con respecto a una situación nueva. Ahora bien, este aspecto es decisivo en cualquier actividad que desarrolla el ser humano, razón por la cual es necesario tenerlo en cuenta en el proceso de aprendizaje.

Por todo lo expresado se reconoce que la motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos propuesto.

Ovalle hace la pregunta: ¿cómo llegar a permear los niveles de motivación del estudiante? Esto se puede lograr, conociendo muy bien el tema a tratar, enseñando con el ejemplo,

respetando al estudiante, proporcionando habilidades para resolver problemas, instrumentando la participación, construyendo mecanismos de evaluación válidos, mostrando entusiasmo en la labor y enseñando a través de preguntas.

2.2.3.3. Componentes del Proceso Motivacional

Abarca (1995), señala que éste explica que las necesidades, los intereses y los motivos representan los componentes del proceso motivacional.

Con respecto a las necesidades, estas se definen como “la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas”. Las necesidades pueden ser clasificadas en fisiológicas, sociales y de logro. Las necesidades fisiológicas, se relacionan con la necesidad del ser humano de cubrir aspectos básicos como el alimento, abrigo, saciar la sed.

Es importante que estas necesidades se satisfagan en forma equilibrada para que se facilite la construcción de conocimientos y de aprendizaje. Con respecto a las necesidades sociales o secundarias, estas nacen a partir de las relaciones con otros seres humanos, con la cultura, la familia, las personas que poseen distintos valores y costumbres. Por consiguiente esta experiencia social es única y diferente en cada individuo. Por último, la necesidad de logro entendida como “requisito de alcanzar metas, de superarse, de descollar, de obtener altos niveles de desarrollo personal”. Todas las personas tienen esta necesidad en mayor o menor grado, lo cual determina la perseverancia, la calidad, los riesgos que se toman y la consistencia para hacer frente a sus retos y objetivos.

Las necesidades de logro son muy importantes, pues son características aprendidas y estables en las que se obtiene satisfacción cuando se lucha por alcanzar y conservar un nivel de excelencia. (Feldman, 2002). También se conciben como un patrón de pensamientos y sensaciones asociadas con el esfuerzo y la planificación, dirigidas a la consumación de una meta con excelencia, donde el individuo trata de ser único en su género, correspondiendo a la necesidad de alcanzar metas progresivamente superiores. (Salazar 1999).

Por lo que, aquellos estudiantes de mayor necesidad de logro, exhiben las siguientes características: se fijan metas realistas, le dedican mayor tiempo a sus estudios, persisten para lograr las metas propuestas, prestan mayor disposición y dedicación a sus estudios, además de asumir y sentirse responsable por el resultado de las actividades efectuadas y de atribuirlos a elementos centrados en ellos mismos, difícilmente otorgan la responsabilidad del éxito o fracaso a otros elementos, como el azar, la suerte, sus profesores, el tipo de exámenes, entre otros, los estudiantes con éstas características, muestran eficiencia y calidad en sus resultados, lo cual se evidencia en el rendimiento académico. Mientras que, Sánchez y Pirela - 2006, señalan que en el caso opuesto, el de aquellos estudiantes con baja motivación al logro que atribuyen el fracaso en su desempeño a las características de la tarea o al factor suerte, no son persistentes, y consideran que el éxito o fracaso no depende de ellos.

Es importante que el estudiante sienta la necesidad de descubrir para satisfacer su carencia, si no es así es difícil que se dé un aprendizaje. El educador debe crear estrategias que faciliten la necesidad en el alumno por alcanzar un determinado aprendizaje, ya que si el objeto de estudio es agradable e interesante para él, esto hará que aumente su necesidad, creando una fuerza interna consistente y fuerte en la que el individuo busca su propia gratificación personal sin necesidad de exámenes. Esta situación no se da a menudo en los estudiantes universitarios. Por el contrario, el profesor utiliza controles como las tareas y pruebas para que se produzca el aprendizaje. (Polanco, 2005.).

En cuanto al segundo componente del proceso motivacional, *los intereses*, significan deseos de conocer y aprender, de practicar una disciplina o arte. Por lo tanto, cada interés presenta un sentido emocional para cada individuo y pueden variar con el tiempo o las circunstancias. Los intereses pueden distinguirse por: el contenido, la finalidad, la amplitud, la constancia y el género. (Petrovski, 1976).

Por último, el tercer componente, está representado por *los motivos*, están muy relacionados con las necesidades y se definen como “móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades” (Abarca, 1995)

El motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. (Díaz y Hernández, 2007). Mientras Palmero, 2002, expresa que el motivo se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo, una necesidad. No todos los motivos tienen un mismo origen, ni son de la misma intensidad. Se pueden señalar motivos que van desde los impulsos más elementales, como el hambre, la sed o el sueño, hasta los más complicados y complejos como puede ser el impulso o deseo de una persona a ser médico, ingeniero, periodista o maestro.

Polanco, 2005, precisa que no se puede juzgar a simple vista el tipo de necesidades que aparenta motivar a un ser humano, esto por cuanto las personas pueden estar realizando una misma actividad por motivos diferentes (sociales, fisiológicos, de logro). Los intereses como parte de las circunstancias históricas y los motivos; como móviles del proceso, intervienen como parte de un momento particular determinado por la percepción histórica de su propio mundo.

2.2.4. MOTIVACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La preocupación constante de los docentes es el fracaso escolar de los estudiantes. Una de las razones a la que se atribuye este problema es la motivación para aprender, dado que si el estudiante está motivado, se le puede hacer placentero instruirse y optimizar su rendimiento en la clase. Muchos investigadores del campo educativo han realizado estudios relacionados con este tema, cuyos resultados indican que existe una relación estrecha entre la motivación, aprendizaje y el desempeño.

La motivación del estudiante en el ámbito escolar puede estar influida por los rasgos, la personalidad, las creencias, las atribuciones, las metas y por el ambiente o el clima generado en la escuela y en la clase, entre otros. El clima en la clase supone la percepción de los estudiantes de la relación que se establece entre ellos y sus profesores y de la manera en que se les instruye. De acuerdo a Irureta (1998), la generación del clima motivacional en la clase depende de la forma en que los docentes presentan los cursos, la atención que dedican a cada estudiante y la manera en que los evalúa. Asimismo, resulta del interés

creado para aprender, el tipo de interacción que los docentes promueven entre los estudiantes, ya sea grupal o dual y de los mensajes que transmiten durante y después de la clase.

Teorías de la Motivación que sustentan los conceptos de la motivación para aprender y el clima motivacional en la clase

Acosta, 1998, citado por Wetzell - 2009 precisa que, la motivación es un tema tan amplio que es difícil resumirlo en una sola teoría; sin embargo, en general, se ha llegado al consenso de definirla como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento .

Con la obra de Darwin en 1859 *El origen de las especies* se inicia la etapa científica del estudio de la motivación. Darwin y sus seguidores explicaron la conducta motivada en términos de impulsos, instintos, motivos y otros rasgos internos. Para otros teóricos, tales como Hull y Skinner, la motivación se basa en la relación entre la conducta y la recompensa. Luego, surgieron las primeras teorías cognitivas, donde algunos de sus representantes son James, Tolman y Lewin.

Las teorías más actuales de la motivación se centran en los procesos cognitivos - sociales.

Entre estas destacan la teoría de la atribución, la motivación de logro, la teoría de orientación hacia la meta, la expectativa de valor, entre otras

Teorías cognitivas de la motivación

Las teorías cognitivas de la motivación sostienen que la conducta está determinada por el pensamiento; en otras palabras, por los planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones. Las personas responden de acuerdo a las interpretaciones que hagan de los acontecimientos externos y se encuentran en constante búsqueda de información para resolver las dificultades que se les presentan (Woolfolk, 1999,). Según Henson y Eller, 2000, citado por Wetzell - 2009, la motivación de los estudiantes para obtener un buen rendimiento no se debe sólo a las recompensas (calificaciones o elogios), sino a factores como el interés, la curiosidad, la necesidad de obtener información o al deseo de aprender .

Entre las teorías cognitivas principales relacionadas directamente con la motivación se encuentran la teoría del campo de Lewin, la teoría de la atribución de Weiner, la motivación de logro de Atkinson, la reciente teoría de orientación hacia la meta y la teoría de la expectativa de valor de Tolman y Lewin.

Teoría del campo de Lewin

Wetzel, 2009 señala que:

La teoría del campo de Lewin, es considerada como una de las pioneras dentro de la perspectiva cognitiva de la motivación. El estudio de las teorías cognitivas se inicia con la investigación experimental de laboratorio, en donde se generan ideas acerca del papel de los factores cognitivos de la motivación y emoción. Los primeros autores en proponer la relación entre la cognición y la conducta son Tolman y Lewin. Tolman sostuvo que la conducta tiene dirección y selectividad y Lewin, en 1935, postuló la idea del “*espacio vital*” que influyó en la psicología de la personalidad y del aprendizaje.

Para Lewin, la conducta (C) es una función (f) de la persona (P) y de su ambiente (A). La persona y su ambiente se consideran como un conjunto de factores interdependientes, necesarios para comprender o predecir su conducta. El conjunto de factores da como resultado el espacio vital (EV), en donde $C = f(P, A) = f(EV)$. De esta manera, el espacio vital contiene a la persona y a su ambiente psicológico (Lewin, 1978). De esto se desprende que una conducta no se origina sólo por la persona o por factores de su ambiente, sino que es resultado de ambos, actuando uno sobre otro. Además, la interacción entre la persona y el ambiente está siempre en continuo cambio

De igual manera, Lewin introduce el concepto de *atmósfera psicológica* definiéndola como una propiedad de la situación como un todo, que determinará *la actitud y conducta de las personas*. Así, se introduce la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital. Desde ese momento muchos autores y enfoques comprenden que el ambiente y su interacción con las características personales son determinantes de la conducta humana.

Teoría de la atribución

El máximo exponente de la teoría de la atribución, Weiner (1992), sostiene que la atribución consiste en descubrir las razones por las cuales las personas experimentan un determinado resultado. Es decir, se busca entender las causas subyacentes de los éxitos o fracasos, triunfos o tragedias, inclusiones sociales o rechazos. De esta manera, la teoría de la atribución establece que las personas están motivadas para descubrir las causas de su propio comportamiento. Algunas preguntas sobre la atribución podrían ser ¿por qué no aprobé este examen? o ¿por qué obtuve una buena calificación en este examen final? Weiner indica que la forma en que los estudiantes responden a estas preguntas afecta su desempeño futuro.

Weiner menciona que las personas realizan atribuciones por dos razones. Primero porque desean conocer las razones de los fracasos inesperados. Segundo, debido a que utilizan la información que recogieron a partir de la búsqueda atribucional para mejorar la calidad de sus vidas y la interacción con el medio ambiente. En otras palabras, si alguien falla y analiza las causas, podrá hacerlo mejor la próxima vez, en comparación con una persona que no busca explicar las razones de sus errores.

Para explicar las causas de un resultado, se empieza por la distinción entre las causas dentro de la persona (personalidad, inteligencia, habilidad, esfuerzo, estrategia y belleza física) y las que están en el medio ambiente (clima, influencia de otra persona, o la dificultad de la tarea). La dimensión atribucional interna - externa (o persona - ambiente) se refiere al locus. El locus significa la localización de la causa, es decir, si está situada en la persona o en el medio ambiente. Las causas también varían según su consistencia o estabilidad, siendo ésta la segunda dimensión causal. Algunas atribuciones son relativamente duraderas tales como la inteligencia, la habilidad y personalidad; mientras que otras son efímeras o fluctuantes en el tiempo tales como el humor, el esfuerzo, la suerte y el tiempo. Las atribuciones causales que son consistentes en relación a las situaciones y a través del tiempo están consideradas como causas estables; en cambio, si las atribuciones cambian a través del tiempo y en cuanto a las situaciones, están consideradas como inestables. La tercera dimensión es el control, que se distingue en

causas controlables e incontrolables. Algunos ejemplos de las causas controlables incluyen el esfuerzo y las estrategias, mientras que las causas incontrolables incluyen el clima, la competencia de un oponente, la falla de un equipo y los prejuicios de compañeros o profesores (Weiner, 1992).

La siguiente tabla muestra la clasificación de las atribuciones causales:

Tabla 1

Clasificación de las atribuciones causales

Dimensiones Atribuciones causales
Locus Interna versus externa
Estabilidad Estable versus inestable
Control Controlable versus incontrolable

Algunos ejemplos acerca de las atribuciones por causas internas son la inteligencia, el esfuerzo, el estado de ánimo y por causas externas la suerte, la dificultad de la tarea, el sesgo del profesor y la ayuda de otras personas. Las causas estables pueden ser la inteligencia o el sesgo del profesor y las inestables el esfuerzo, la suerte y para algunos la inteligencia (Irureta, 1998). Las causas controlables pueden ser el esfuerzo y la habilidad y las incontrolables pueden ser la suerte, el sesgo del profesor, la habilidad y la ayuda de otros

Teoría de la motivación de logro

Irureta, señala que McClelland, discípulo de Murray, empezó a estudiar la motivación de logro en los años cincuenta. El autor define a la motivación de logro como el deseo de alcanzar metas que aún no se han logrado; por tanto, se trata de una expectativa de logro o “imagen”, que afecta a la conducta actual. Asimismo, para Mc Clelland existen varios tipos de necesidades de logro. Las personas con necesidades de logro altas buscan situaciones

donde tengan que resolver problemas y las que tienen necesidades de logro moderadas, evitan plantearse metas muy difíciles o fáciles.

Wetzell, señala que:

- (Atkinson, 1964), precisa que la motivación disminuye si el estudiante percibe la tarea muy fácil o difícil. En este sentido, una persona se motiva más cuando la tarea es moderadamente difícil, lo cual coincide con lo mencionado por McClelland.
- DeCharms (citado en Henson & Eller, 2000) indica que la motivación de logro se define a partir de las acciones y sentimientos relacionados con el cumplimiento de algún estándar de excelencia social. Asimismo, McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (citado en Thornberry, 2003), concuerdan en señalar que se aprende a través de la interacción social, lo cual impulsa a las personas a esforzarse de manera persistente en busca del desempeño exitoso. Meece, Anderman y Anderman (2006) indican que la teoría en mención brinda un aporte importante en cuanto el análisis del efecto del ambiente del aula en la motivación y aprendizaje.
- Así mismo, Henson y Ellen 2000, precisan que los estudiantes con una fuerte motivación de logro tienden a tener confianza en sí mismos, a asumir la responsabilidad de sus actos, tomar riesgos calculados y a economizar el tiempo. Además, se basan en tres aspectos: la necesidad de logro, la probabilidad de tener éxito en la tarea y el valor del éxito que la tarea. Estos aspectos difieren de la tendencia a la evasión de la posibilidad de fallar, la cual se fundamenta en la necesidad de evitar el fracaso, la probabilidad de fracasar y el valor otorgado al fracaso.

De esta manera, se observa que la conducta de logro está determinada por el *deseo de tener éxito y evitar el fracaso*. No obstante, la teoría propone que otro determinante de la conducta de logro sería la disponibilidad de *incentivos extrínsecos*, lo cual se relaciona con las metas externas u obtención de recompensas planteadas por Alonso (1992). Atkinson y Raynor ,citados por Wetzell (2009) exponen que la tendencia a asumir una conducta orientada al logro aumenta cuando están presentes los *incentivos extrínsecos*, tales como la

aprobación social o la compensación monetaria. La crítica, no obstante, es el efecto negativo de los incentivos extrínsecos en la disposición de los estudiantes para asumir las tareas.

Es importante considerar que la investigación de Thornberry (2003), realizada en el Perú, sustenta que la motivación de logro se correlaciona significativamente con el rendimiento de los estudiantes de segundo de secundaria de un colegio estatal y uno particular de Lima. Otro hallazgo fue que el factor “acciones orientadas al logro” de la motivación de logro, el cual alude a las conductas dirigidas para lograr una meta, presenta una correlación significativa con el rendimiento de todos los estudiantes de la muestra. Los estudiantes del colegio estatal no presentan correlaciones positivas y significativas entre el factor “pensamientos orientados al logro” – metas de logro - y el rendimiento académico, a diferencia de los estudiantes del colegio particular, quienes sí presentan correlaciones positivas y significativas entre las variables en mención. Estas diferencias se pueden deber a que los estudiantes del colegio estatal se centran en satisfacer sus necesidades próximas, dejando de lado las de largo plazo. Por el contrario, los estudiantes del colegio particular, quienes tienen mejores recursos y satisfacen sus necesidades básicas, perciben un futuro esperanzador y se plantean metas a largo plazo. Adicionalmente, los estudiantes del colegio estatal presentan una mayor motivación de logro ante las tareas académicas que los del colegio particular.

La autora indica que esto se puede deber a que los estudiantes del colegio estatal, quienes tienen menores recursos y se desenvuelven en un medio con escasas posibilidades de movilidad social, perciben a su desempeño académico como una posibilidad de éxito. En cambio, los estudiantes de colegios particulares, quienes creen tener posibilidades para desarrollarse en el futuro, perciben en menor medida que su desempeño pueda ser determinante en su vida futura. De esta manera, a partir de estos hallazgos, podemos percatarnos de la relación significativa entre la motivación de logro y el rendimiento. Asimismo, de las diferencias en cuanto a la motivación de logro entre alumnos que estudian en escuelas estatales y particulares.

Teoría de orientación hacia la meta

La teoría de la orientación hacia la meta se ha convertido en una perspectiva fundamental dentro del campo de la motivación de logro y de la motivación de los estudiantes. Probablemente sea la teoría que más se utiliza como referencia en cuanto a la motivación para aprender y la que se adapta mejor al rol del contexto escolar en el compromiso de los estudiantes con las tareas académicas y con su desempeño (Kaplan y Maehr, 2007, citados por Wetzel). La orientación hacia la meta se define como la tendencia personal para seleccionar ciertos tipos de metas. Un estudiante puede escoger entre una y otra meta, mientras que los factores situacionales o del entorno pueden alterar la importancia de dichas preferencias (Tapola y Niemivirta, 2008, citados por Wetzel, 2009). Estudios recientes sugieren que las metas adoptadas, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes dependen del énfasis que se le dé a algún tipo de orientación hacia la meta en clase.

En relación a esto, Ames, 1992, postuló que existen dos orientaciones principales hacia la meta: *hacia el dominio o aprendizaje* y *hacia el desempeño*. La orientación hacia el dominio guía la conducta de logro y el compromiso con la tarea. Los estudiantes con este tipo de orientación tienen el objetivo de aprender, comprender la información, desarrollar sus habilidades y lograr algo difícil de conseguir. Se relaciona positivamente con la autoeficacia, persistencia, preferencia por los retos, el aprendizaje autorregulado, el afecto positivo, autoestima, el énfasis en el aprendizaje y con la variedad de la tarea – incluye brindar diferentes tareas y trabajar en grupos - (Kaplan y Maehr, 2007; Maehr y Midgley, 1991; Tapola y Niemivirta, 2008, citados por Wetzell, 2009).

Wetzell, 2009; citando a Kaplan y Maehr, 2007; Maehr y Midgley, 1991 y Tapola y Niemivirta 2008 señala que los estudiantes con una *orientación hacia el desempeño* prefieren mostrar que son competentes ante los demás y evitan demostrar un bajo rendimiento a través de esta orientación se da poco énfasis en el aprendizaje. En cambio, se resalta la competencia y comparación social, las evaluaciones públicas sobre el desempeño académico y la conducta, se clasifica a los estudiantes basándose en el desempeño y se desalienta la cooperación e interacción. Este tipo de orientación se asocia a patrones

negativos del conocimiento, afecto y conducta y se usan con más frecuencia las estrategias de aprendizaje superficiales que las profundas.

Wetzell, precisa que, Nicholls *et al.*, incluyen un tercer tipo de orientación: *hacia la evitación*. Los estudiantes con este tipo de orientación presentan una actitud pasiva e indiferente hacia el aprendizaje y tratan de trabajar con el menor esfuerzo posible. Actualmente, se ha introducido el concepto de la orientación hacia la evitación del desempeño, cuyo objetivo es evadir demostrar ser incompetente. La orientación hacia la evitación tiene relaciones negativas con el énfasis en el aprendizaje percibido, la autonomía y la variedad de la tarea.

Algunos autores mencionan que existen otros tipos de orientación hacia la meta, tales como la *orientación extrínseca* y la *meta social*. Los estudiantes extrínsecamente orientados se comprometen con la tarea para obtener una recompensa tangible o evitar un castigo. Algunos estudios indican este tipo de orientación está asociado con dar poco valor a la tarea, con una alta ansiedad ante los retos, entre otros. El estudiante con orientación hacia la meta social se compromete a perseguir una meta por razones sociales e interpersonales, tales como agradar, ganarse la aprobación de alguien, del grupo o para interactuar.

La perspectiva propuesta por Alonso (1992) señala que el logro de metas puede motivar a los estudiantes al momento de enfrentar una tarea. Las metas pueden ser de diferentes tipos y varían de acuerdo a la edad, experiencias escolares y contexto sociocultural del estudiante. Los tipos de metas se relacionan con la tarea, la libertad de elección, autoestima, valoración social y la obtención de recompensas externas. Las metas referidas a la tarea incluyen a dos que aluden a la motivación intrínseca. Una es experimentar que se ha aprendido y la otra disfrutar de la tarea por su novedad y dominio.

Para DeCharms (citado en Alonso, 1992), las metas relacionadas con la libertad de elección indican que el compromiso de un estudiante hacia una tarea depende de la autonomía para elegirla. Las metas que corresponden a la autoestima apuntan a obtener una evaluación positiva de la propia competencia. Las metas de valoración social apuntan a

lograr ser aceptado socialmente (por parte de los padres, profesores y compañeros). Por último, las metas externas se refieren a la obtención de recompensas tales como ganar dinero, premios, etc. y a evitar lo que pueda ser molesto. Por este motivo, estas metas se vinculan a la motivación extrínseca. En relación al tema del logro de metas, se encuentra la percepción de autoeficacia de los estudiantes, las personas que tienen una fuerte creencia de autoeficacia – creencia de que "yo puedo", o "yo no puedo"-, se asocia con el hecho de plantearse el logro de metas y con el compromiso para conseguirlas. Los estudiantes con bajas expectativas de eficacia (por ejemplo la percepción de una habilidad baja), se desaniman fácilmente ante los fracasos y disminuye su esfuerzo si enfrentan una tarea difícil. De esta manera, es probable que los estudiantes con baja autoeficacia en el aprendizaje eviten realizar las actividades desafiantes; mientras que los estudiantes con alta autoeficacia trabajan con entusiasmo, invierten un mayor esfuerzo y persisten en la tarea.

De acuerdo con algunos estudios (Tapola y Niemivirta, 2008, citados por Wetzell, 2009.), la percepción de prácticas tendientes al aprendizaje o dominio se relaciona con la orientación hacia el dominio adoptada por los estudiantes y con un patrón adaptativo de pensamiento y afecto; mientras que las prácticas orientadas al desempeño se relacionan con la adopción de la orientación hacia el desempeño y con patrones menos adaptativos. En este sentido, existe relación entre las prácticas del docente en clase y la orientación hacia la meta. Los estudiantes con distintos objetivos y creencias motivacionales prefieren distintas condiciones de instrucción. El estudio realizado por Tapola y Niemivirta (2008) en Finlandia sustenta que las percepciones y preferencias por determinados ambientes de aprendizaje varían dependiendo de las tendencias motivacionales de los estudiantes.

Teoría de la expectativa del valor

La teoría de la expectativa del valor deriva del trabajo de Tolman y Lewin, quienes consideran que la conducta está dirigida por metas en la medida en que las personas se esfuerzan por conseguir objetos valorados positivamente y evitan objetos con un valor negativo. Esta teoría relaciona la conducta de éxito con las percepciones de expectativa y valor (Atkinson, Eccles, Wigfield y Eccles citado por Wetzell - 2009) En otras palabras,

de acuerdo con los supuestos de esta teoría, las personas tienden a comprometerse más ante una tarea cuando esperan hacerla bien y cuando tiene valor para ellos.

Tollefson citado por Wetzell, 2009, llevó a cabo un análisis teórico sobre el tema e indicó que el nivel de esfuerzo dado por una persona para realizar una tarea, está en función a la expectativa de ser capaz de hacerla, la recompensa recibida y el valor que se le dé a ésta. El modelo asume que la cantidad del esfuerzo realizado es un producto de la expectativa de éxito y el valor atribuido a la recompensa. No existirá esfuerzo si la recompensa tiene poco o nada de valor para el estudiante. Además, si los estudiantes no esperan ser capaces de realizar una tarea de forma exitosa, no intentarán realizarla, así la recompensa tenga valor para ellos.

En una investigación acerca del tema, se encontró que los estudiantes que valoraron las tareas (las percibidas como importantes e interesantes) utilizaron de manera más frecuente estrategias cognitivas y de *autorregulación del aprendizaje*, las cuales fueron relacionadas con un mayor éxito en clase.

Dweck y Elliott (citados en Irureta, 1998) señalan que el proceso de formación de expectativas se inicia cuando las personas realizan una evaluación de sus conocimientos, destrezas y el nivel de dificultad de la tarea. Así, las personas se forman expectativas del nivel del rendimiento o aprendizaje que pueden alcanzar a partir de la valoración de la tarea, los recursos propios como los conocimientos y habilidades.

2.2.4.1. Tipos de motivación

Los distintos tipos de motivación se basan en los **factores internos** y **externos** que engloban al alumno, en términos generales se citan:

- Motivación intrínseca o de logro, relacionada con la **tarea** la asignatura que en ese momento se está estudiando despierta el interés. El alumno se ve reforzado cuando comienza a dominar el objeto de estudio. Cabe considerar que en la motivación intrínseca puede estar mediando la relación entre motivación de logro y aprendizaje.

- Motivación relacionada con el yo, con la autoestima: al intentar aprender y conseguirlo vamos formándonos una **idea positiva** de nosotros mismos, que nos ayudará a continuar con nuestros aprendizajes. Las experiencias que tienen los alumnos van formando poco a poco el **autoconcepto** y la **autoestima**. Es el deseo constante de **superación**, guiado siempre por un **espíritu positivo**.
- Motivación centrada en la valoración social: la **aceptación** y **aprobación** que se recibe parte de las personas que el alumno considera superiores a él. La motivación social manifiesta en parte una relación de dependencia hacia esas personas.
- Motivación que apunta al logro de recompensas externas: en este caso estamos hablando de los premios, regalos que se reciben cuando se han conseguido los **resultados esperados**.

Sin embargo, la explicación de qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta compleja y ha sido abordada desde diferentes teorías psicológicas que estudian los aspectos motivacionales.

Los conductistas explican la motivación en términos de estímulos externos y reforzamiento, por lo que piensan que a los individuos puede motivárseles mediante castigos y recompensas o incentivos. Para la teoría humanista el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal. Por su parte, el enfoque cognitivo de la motivación explica ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas. (Díaz y Hernández, 2007).

Motivación intrínseca y motivación extrínseca

En los contextos educativos se distingue entre individuos con orientaciones intrínsecas cuando su aproximación a la tarea se centra en el aprendizaje; y aquellos con orientaciones

extrínsecas cuando se fijan en el resultado material, en la nota que pueden obtener. Entendiéndose así, que existe una motivación intrínseca que es aquella que surge sin motivo aparente y que es la más intensa y duradera, definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta la persona mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo; y una motivación extrínseca, que es aquella que es auto impuesta por algún motivo y que exige ser mantenida mediante el logro de resultados, es cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera sino por las ventajas que ésta ofrece.

Sin descartar el papel que pueden tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás, tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello, estos enfoques anteponen la motivación intrínseca a la extrínseca; definiendo a la motivación intrínseca como una tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos, por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar porque la actividad le resulta recompensante en sí misma. En cambio, la motivación extrínseca se relaciona con el interés que despierta el beneficio o recompensa externa que se va a lograr al realizar la actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, obtener dinero a cambio, etc. (Díaz y Hernández, 2007).

Polanco (2005), expone que la motivación puede surgir por medio de dos procesos: intrínseco y extrínseco. Cuando un estudiante tiene una motivación intrínseca, está motivado por la vivencia del proceso, más que por los logros o resultados del mismo, lo que provoca que estudie por el interés que le genera la materia. En este caso, la autorregulación cognitiva, la independencia y autodeterminación son cualidades evidentes del sujeto.

Para Raffini (1998), la motivación intrínseca es elegir realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo, sin nada que nos obligue o apremie, Esto es lo que nos motiva a hacer algo, cuando nada exterior nos empuja a hacerlo. Lo opuesto busca obtener una

recompensa, lo que permite visualizar el logro como una experiencia que podría acarrear frustración y desencanto hacia una tarea, materia, persona o área específica del conocimiento que no le genera premios.

Por el contrario Campanario (2002), comenta que la motivación extrínseca se produce cuando el estímulo no guarda relación directa con la materia desarrollada, o cuando el motivo para estudiar es solamente la necesidad de aprobar el curso.

Para muchos investigadores y estudiosos de la motivación, las motivaciones como el éxito, el logro, la responsabilidad y la competencia, es decir motivadores intrínsecos, son totalmente independientes de los motivadores extrínsecos, no se afectan ni se influyen. Pero, la teoría cognitiva propone que la introducción de recompensas extrínsecas por comportamientos que ya han recibido una recompensa intrínseca tiende a disminuir el nivel total de motivación, argumentando que cuando se recompensa a un empleado con recompensas extrínsecas cuando presenta un comportamiento deseado para la organización, se reduce el interés de dicho trabajador por las recompensas intrínsecas del trabajo en sí mismo.

Las bases de la motivación intrínseca y de de logro son variadas, dado que algunos logros están intrínsecamente motivados, mientras que otros se apoyan en la motivación extrínseca, tales como las metas externas o incentivos externos propuestos por Alonso (1992). Algunos educadores piensan que las *motivaciones intrínseca y extrínseca* son relevantes para el desarrollo del aprendizaje.

Hay tareas con un premio intrínseco potencial; sin embargo, es necesario ofrecer un motivador extrínseco para encaminarlas. Por ejemplo, las personas que no han usado computadoras pueden resistirse a empezar a usarlas y requerir que se les ofrezca un motivador extrínseco para hacerlo; sin embargo, cuando dominan su uso, puede resultar atractivo y convertirse en un motivador intrínseco.

Deci y Ryan (citados por **Venezuela** - 2008), indican que una persona motivada intrínsecamente busca estímulos que funcionen como sustento para su desarrollo personal, los estudiantes intrínsecamente motivados aprenden a no requerir de incentivos o

recompensas para realizar alguna tarea. Cuando éstos tienen la sensación de dominar una tarea, les da placer hacerla, lo cual se debe a que la motivación intrínseca se relaciona con necesidades psicológicas de competencia y autodeterminación.

Así, las actividades escolares deben ser moderadamente desafiantes e interesantes, porque si son muy fáciles pueden llevar al aburrimiento. Las demasiado difíciles pueden dar lugar a la frustración, ansiedad y sentimiento de incompetencia. Este punto se relaciona con algunos aspectos de planteados por Mc Clelland y Atkinson sobre la teoría de la motivación de logro, tales como la necesidad de aproximarse a tareas moderadamente difíciles y evitar las que son percibidas como muy difíciles (Turner y Meyer, 2004, citados por **Venezuela** 2008).

Hay investigaciones que indican la importancia de un clima en la clase donde se promueva la *motivación intrínseca* para aprender. Se postula que los estudiantes incrementan su motivación intrínseca cuando se les da opciones para elegir, cuando se les involucra en desafíos de acuerdo a sus habilidades, cuando se les da recompensas o se les elogia y al momento de permitirles ser responsables de su aprendizaje. De igual manera, para Pintrich (2003) el valor intrínseco de la tarea está fuertemente relacionado con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. La autorregulación del pensamiento y la conducta es un aspecto importante para el aprendizaje de los estudiantes y su desempeño en el contexto escolar.

Cabe mencionar que la motivación de los estudiantes cambia conforme a la edad y el nivel educativo. Los niños pequeños responden y se motivan, por lo general, por los incentivos que se les den. A los 11 años, los niños ya están capacitados cognitivamente para usar las expectativas. La percepción de competencias, las atribuciones, el pensamiento formal, la capacidad para controlar el proceso de aprendizaje, el razonamiento abstracto y su atención persiste por más tiempo. Por tanto, la motivación intrínseca se convierte en un aspecto principal para el aprendizaje.

2.2.4. 2. Motivación y aprendizaje

Venezuela 2008, presenta un resumen sobre la motivación y su influencia en el aprendizaje, cuya síntesis presentamos:

- Aquellos estudiantes que centran su interés principalmente en factores externos pueden ver desmejorada su creatividad así como su capacidad para apoyar sus metas en motivadores intrínsecos, característica generalmente mencionada en los perfiles de los egresados de las instituciones de educación superior. Este énfasis en motivos externos puede llevar a inhibir por completo la creatividad. (Dadamia, 2001).
- En otro extremo está el caso de las personas desmotivadas, que sienten que sus resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas fuera de su control personal, de modo que estas personas que no poseen motivaciones de ningún tipo experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro. La desmotivación se refiere a la ausencia de motivaciones, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados (Miguez, 2005).

La falta de motivación es señalada como una de las primeras causas del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosas investigaciones realizadas han demostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje, cuando los estudiantes están motivados aprenden con mayor rapidez y más eficazmente que los estudiantes que no están motivados. La motivación debe ser considerada tanto al inicio como durante el desarrollo de los cursos, la falta de consideración de la motivación intrínseca sostenida puede convertirse en un obstáculo para un adecuado desarrollo de la acción didáctica, es imprescindible motivar a quien quiere aprender. (Reeves, 2003).

Las teorías de la motivación revisadas permiten observar de qué manera las recompensas y castigos, necesidades de logro, la orientación hacia determinadas metas, el valor asignado a

la tarea y percepción de la habilidad pueden afectar la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

- En el ámbito educativo, la motivación se utiliza para explicar la elección, el compromiso, la persistencia en la tarea, la búsqueda de ayuda y el rendimiento Brophy 1998, indica que la motivación para aprender es la predisposición para reconocer a las actividades académicas como esenciales. Un estudiante que no está motivado para aprender, difícilmente se interesará o hará su aprendizaje significativo, lo que podría llevar a un desempeño inadecuado.
- El docente puede promover la motivación para aprender ofreciéndoles a los estudiantes tareas o actividades atractivas que satisfagan su curiosidad e interés. La tarea será atractiva si desafía las habilidades y permite tener cierto control del reto . Además, se debe evitar comparar el rendimiento de los estudiantes, sino compararlos con su propio progreso. En algunas oportunidades, los estudiantes con bajo rendimiento se esmeran en clase, pero la actitud del docente y de sus compañeros puede llegar a ser tan desalentadora, que optan por evitar realizar preguntas si tienen alguna duda (Good y Brophy, 1996).
- Algunas investigaciones acerca de la influencia del contexto de clase mencionan que cuando el profesor brinda más apoyo, los estudiantes piden ayuda o preguntan con más frecuencia. Los investigadores consideran como soporte del docente al hecho de brindar oportunidades para preguntar, dar instrucciones sobre la forma de preguntar, recompensar, sancionar cuando es necesario y responder a las preguntas (Ryan, Pintrich y Midgley, 2001 citados por Venezuela). Valle, Gonzáles, Barca y Núñez (1996) apoyan esta afirmación, al sostener que las metas, actitudes, atribuciones y percepciones del estudiante sobre el contexto académico conforman un conjunto de factores interrelacionados. Estos deben tomarse en cuenta para entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados.

Navarrete - 2009, señala que:

- Debemos recordar que la motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos propuesto.
- La motivación en el aprendizaje es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de aquellos elementos intrínsecos anteriormente nombrados. Hay que distinguirlo de lo que tradicionalmente se ha venido llamando en las aulas motivación, que no es más que lo que el profesor hace para que los alumnos se motiven. (Martínez – Salanova, E.)
- Pedro Ovalle, citado por Mora (2007), nos recuerda que se usa la expresión motivación como el elemento clave que impulsa al ser humano a tomar una acción para dirigirse a un determinado lugar o a asumir una posición con respecto a una situación nueva. Ahora bien, este aspecto es decisivo en cualquier actividad que desarrolla el ser humano, razón por la cual es necesario tenerlo en cuenta en el proceso de aprendizaje, por lo que Ovalle hace la pregunta: ¿cómo llegar a permear los niveles de motivación del estudiante? Esto se puede lograr, conociendo muy bien el tema a tratar, enseñando con el ejemplo, respetando al estudiante, proporcionando habilidades para resolver problemas, instrumentando la participación, construyendo mecanismos de evaluación válidos, mostrando entusiasmo en la labor y enseñando a través de preguntas.

En el plano pedagógico motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. La motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas. El papel del docente en el ámbito de la motivación debe orientarse a inducir

motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria, dando significado a las actividades académicas y comprendiendo su utilidad personal y social, de manera que desarrollen motivación por el aprendizaje. (Díaz y Hernández, 2007,).

Arends (1994), citado en Venezuela (2008) argumenta que existen una serie de factores concretos y modificables que contribuyen a la motivación de los estudiantes y que los profesores pueden manejar mediante sus actuaciones y mensajes. Dichos factores se refieren al nivel de involucramiento de los estudiantes en la actividad, el tono afectivo de la situación, a los sentimientos de éxito e interés, así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo. De esta forma, la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula. La interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socio ambientales del salón son factores clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje.

Para Díaz y Hernández (2007), la motivación en el aula depende de:

- Factores relacionados con el alumno: tipo de metas que establece, perspectiva asumida ante el estudio, expectativas de logro, atribuciones de éxito y fracaso, habilidades de estudio, planeación y auto monitoreo, manejo de la ansiedad y autoeficacia.
- Factores relacionados con el docente: actuación pedagógica, manejo interpersonal, mensajes y retroalimentación con los estudiantes, expectativas y representaciones, organización de la clase, comportamiento que modela y las formas en que recompensa y sanciona a los estudiantes.
- Factores contextuales: valores y práctica de la institución educativa, proyecto educativo y currículo, clima del aula e influencias familiares.
- Factores instruccionales: aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación.

En cuanto a los factores de motivación relacionados con el alumno, Alonso (1992) expone que las metas que pueden perseguir los estudiantes en la ejecución de sus actividades académicas, pueden clasificarse en categorías, que no son completamente excluyentes:

- a) Metas relacionadas con la tarea: la motivación por alcanzar una meta hace que el individuo sea más persistente, aprenda más eficazmente y tienda a llegar a conclusiones antes que otros estudiantes. El logro de esta meta se da cuando el estudiante adquiere conciencia de que la tarea ha sido superada y que ha logrado un mejoramiento en una de las áreas que le interesa. El motivo por adquirir un conocimiento en particular, es intrínseco a la tarea, consiste sencillamente en la necesidad de saber y por lo tanto el lograr obtener este conocimiento, afirma completamente la tarea, ya que es capaz de satisfacer el motivo subyacente. De esta manera, al ubicarse en un contexto universitario, la posibilidad de aplicar conocimientos, desarrollar habilidades y elaborar nuevos esquemas de conocimiento, puede provocar un incremento en el nivel de motivación.
- b) Metas relacionadas con el ego: Al relacionarse el estudiante con otros, se tiene percepciones del mundo que se forman, desde la historia personal de cada uno de los individuos, el sentirse superior al otro o, bien, demostrarles a los demás, sus capacidades y destrezas propias, permite lograr una reconciliación con el “ego” y la satisfacción personal de éxito. También se le llama a esta meta “mejoramiento del yo” porque se refiere al aprovechamiento, como fuente de estatus ganado, a saber, el lugar que gana en proporción con su nivel de aprovechamiento o de competencia. Esta meta es la que se presenta, con más fuerza, en la mayoría de las culturas, especialmente, en la occidental. Esta motivación produce mayor persistencia, más éxito en la solución de problemas y mayor aprovechamiento académico a corto y largo plazo.
- c) Metas relacionadas con la valoración social: cuando el individuo se enfrenta a una sociedad, se desarrolla la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes y aprobación, tanto de padres como maestros y compañeros. La experiencia de evitar el rechazo es un elemento de motivación en el nivel de grupo. Esta meta no

se refiere al aprovechamiento académico, como fuente de estatus primario, si no que se orienta hacia el aprovechamiento que le asegure la aprobación de una persona o grupo. Efectivamente, en la sociedad estudiantil, se destacan características particulares que el estudiante se esfuerza por ofrecer ante los demás y, de esta manera, obtener una recompensa.

- d) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: este factor está vinculado con el acceso a una posición social, un estatus económico, u otras posibilidades de recompensas externas, como becas, premios, certificados, entre otros.

2.2.5. LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

2.2.5.1. El componente afectivo de la motivación

Rodríguez, 2009, señala que el componente afectivo de la motivación hace referencia a las reacciones afectivas y emotivas ante la tarea. En el ámbito académico, este componente hace referencia a si a los alumnos les gustan o les disgustan sus profesores, se sienten aceptados o rechazados, si se sienten orgullosos de sí mismos o se sienten avergonzados por sus resultados o algunos de ellos, etc. Estas emociones están asociadas a contextos sociales, aunque debemos diferenciar entre las dirigidas a uno mismo y las dirigidas hacia los demás, pero estando ambos tipos entrelazadas (Graham, 1996 citado por Rodríguez 2009) y pudiendo ser explicadas por los mismos de principios, que son básicamente los que conforman la teoría de la atribución de Weiner (1974, 1979, 1980, 1985, 1986).

Weiner parte de la premisa de que sentimos conforme pensamos, por lo que las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones, e indica que el comportamiento depende de pensamientos y sentimientos. Concretamente, se ha encontrado que en situaciones de logro, el resultado de la acción, la atribución particular a dicho caso y la dimensión causal implicada eran los principales determinantes de las emociones.

La investigadora, citando a Pardo y Alonso Tapia, 1990, señala que la premisa básica sobre la que se asienta la teoría de la atribución es que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender *por qué* ocurren las cosas (Esta tendencia a buscar las causas de ciertos sucesos le confiere la característica de ser agente motivador, pues no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1985), sino también ayuda a comprender y controlar dichos sucesos, tal como señalan Pardo y Alonso Tapia (1990), aunque esta teoría atribucional de la motivación de logro se basa en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo se pueden entender bajo el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida. Así, en un principio, un resultado conllevará en el sujeto una reacción afectiva, iniciándose el proceso atribucional. Es decir, ante un buen resultado, el sujeto se sentirá satisfecho y le atribuirá, a continuación, las razones a dicho resultado, sobre todo si resulta inesperado, negativo o importante para el individuo.

En la determinación de las causas influyen una serie de variables denominadas por Weiner como "antecedentes causales". En las cuales se engloban todas las experiencias significativas del sujeto en relación con el resultado obtenido, tales como: la historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

El siguiente paso, según Weiner, consiste en las atribuciones causales que el sujeto realiza para explicar el resultado obtenido. Aquí, aunque esfuerzo, capacidad, suerte y dificultad de la tarea suelen ser las causas de los éxitos o fracaso en la tarea, también influyen otros factores como: estado de ánimo, fatiga, ayuda o no del profesor, etc. (Alonso, 1992). De todas formas, para Weiner lo realmente importante para la motivación no son las atribuciones causales en sí mismas, sino las características que tenga cada causa. Por ello, propone tres dimensiones en las que clasificar los factores causales mencionados: dimensión *interna-externa*, la dimensión *estable – inestable* y la dimensión *controlable-incontrolable*. (Véase tabla).

DIMENSIONES CAUSALES	FACTORES CAUSALES			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Controlable

Tabla 2. Principales causas del éxito y fracaso según las tres dimensiones diferencias por Weiner.

Así, la dimensión interna – externa hace referencia a si el factor causal está dentro o fuera de la persona, considerándose capacidad y esfuerzo factores internos, mientras que suerte y dificultad de la tarea externos. Por su parte, la dimensión *estable – inestable* señala el hecho que si la causa permanece estable a lo largo del tiempo o no. Por ello, mientras que la capacidad se considera un factor de naturaleza estable, pues solemos creer que es así, que nuestra capacidad permanece estable a lo largo del tiempo, el esfuerzo es de naturaleza inestable y la tercera dimensión, la *controlable – incontrolable*, hace referencia al hecho de que determinados factores los consideramos bajo nuestro control, como el esfuerzo o la dificultad de la tarea, mientras que otros no, como la capacidad o la suerte. Por lo que , no debemos presuponer el hecho de que un factor causal sea de dimensión interna, necesariamente controlable.

A su vez, las atribuciones causales frente a un resultado y sus características, según las dimensiones causales referidas, van a suponer una reacción afectiva ante el mismo, la cual diferirá si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o uno de fracaso.

En la Tabla 03 podemos ver el abanico de posibilidades sobre dichas reacciones afectivas según la causa a la que se atribuye el resultado:

	REACCIONES AFECTIVAS	
ATRIBUCIÓN CAUSAL	Ante una situación de éxito	Ante una situación de fracaso
Capacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de competencia, confianza en uno mismo, orgullo y satisfacción. • Altas expectativas de éxito futuro. • Responsabilidad ante el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en uno mismo, vergüenza. • Bajas expectativas de éxito futuro. • Responsabilidad ante el fracaso.
Esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> • Orgullo y satisfacción • Responsabilidad ante el éxito. • Sentimientos de control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Culpabilidad • Responsabilidad ante el fracaso. • Sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro.
Suerte	<ul style="list-style-type: none"> • Sorpresa. • Ausencia de responsabilidad ante el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sorpresa. • Ausencia de responsabilidad ante el fracaso.
Causas controladas por otros	<ul style="list-style-type: none"> • Gratitud 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfado, ira, cólera.

Tabla 03. Atribuciones causales ante el éxito y ante el fracaso y reacciones afectivas.

Como podemos observar, la dimensión **estable - inestable** afectaría en las expectativas de éxito futuro, pues si atribuyen el éxito o el fracaso a una causa estable, como la capacidad, esperan que suceda lo mismo en el futuro, algo que no esperaría una persona si la

atribución causal es hacia una causa inestable como la suerte, por ejemplo, Así, en palabras de Weiner (1985, p. 114), *“los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento”*.

Por su parte, las dimensiones **interna – externa** y **controlable incontrolable** generan distintas reacciones afectivas que tienen influencias en la motivación. Así, la atribución a factores causales internos influye en los sentimientos de autoestima, autovalía y de competencia, tanto para bien como para mal, pero no los externos. Pero este tipo de influencias es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado de éxito o fracaso se encuentra bajo nuestro control o si, por el contrario, es incontrolable. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a un factor causal interno e incontrolable (p.ej., falta de capacidad) provoca reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza".

Por otro lado, ese mismo fracaso atribuido a un factor causal interno y controlable (p.ej., falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de culpa en el individuo, considerándose responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente. Pero también, la atribución de resultados a causas controlables o incontrolables provoca otro tipo de reacciones afectivo emocionales en las personas. Así, por ejemplo, la atribución de un resultado a factores controlados por otros - y por tanto, incontrolables para el propio individuo - produce distintas reacciones si el resultado es de éxito (reacciones de gratitud) o de fracaso (reacciones de enfado, ira, etc.). En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992,).

Lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales. De este modo, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben. Así, la motivación se incrementa cuando el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable); aunque también se verá favorecida si, ante el fracaso, realiza

atribuciones internas y controlables (esfuerzo) - ya que de esta forma se siente capaz de modificar las causas que han promovido ese resultado - o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad (p.ej., "*la tarea era muy difícil*" o "*tuve muy mala suerte*").

Por otro lado, la motivación disminuye en aquellos casos en los que el estudiante atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (p.ej., la suerte) y sus fracasos a la falta de capacidad (factor interno, estable e incontrolable). El sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y origina sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación. Con el fin de superar este problema y mejorar la motivación de los alumnos, lo ideal es atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo (causa interna, inestable y controlable) y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje.

Hay autores que discrepan de ciertos planteamientos de la teoría de Weiner al contemplar que en determinadas ocasiones las atribuciones, en lugar de constituir verdaderas causas del éxito o el fracaso, suelen funcionar más como justificaciones o excusas ante este tipo de situaciones –sobre todo cuando éstas son de fracaso (ver Figura).

Estas propuestas integradas en la teoría de la autovalía (Covington, 1983, Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979 citados por Venezuela) consideran que el objetivo final de los alumnos, al intentar buscar posibles causas de sus resultados académicos, consiste en mantener por todos los medios un autoconcepto académico positivo, para lo cual, en determinadas ocasiones, realizan atribuciones causales de manera sesgada -sin que necesariamente, se den cuenta de ello.

Así, en ciertos casos, las atribuciones se realizan para que puedan servir de excusas para su fracaso.

Estas propuestas parten de la premisa de que existe una tendencia generalizada en todas las personas a mantener una imagen positiva de sí mismas. De hecho, uno de los resultados más frecuentemente citados en la literatura sobre atribuciones causales es que, generalmente, los éxitos suelen atribuirse a causas internas y los fracasos a factores

causales externos. Pues bien, esta tendencia generalizada es, según la teoría de la autovalía, una estrategia autodefensiva y autoprotectora del sentido de competencia y valía personal que se deriva de la aceptación de responsabilidades ante los éxitos (atribuyéndolos a causas internas) y de eludir o rechazar dichas responsabilidades ante los fracasos (atribuyéndolos a causas externas) con la única finalidad de mantener los mayores niveles posibles de autoestima.

2.2.5.2. Factores de la Motivación, relaciones con el docente

Los factores de motivación relacionados con el docente, así precisa que Díaz y Hernández (2007), exponen que los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor por medio de lenguaje verbal y gestual, así como mediante su actuación y en especial por la información que les ofrece sobre su desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como en el proceso de aprendizaje. Los principios instruccionales involucrados y el enfoque adoptado son elementos que igualmente intervienen como factores de motivación relacionados con el docente Brophy (1998), propone que el enfoque del docente puede estar basado en los factores que intervienen, pudiéndose describir de la siguiente manera:

- Reforzamiento de la conducta mediante incentivos y sanciones, que permite establecer un sistema de contingencias apropiadas y refuerzo de las conductas de aprendizaje deseadas.
- Satisfacción de necesidades internas de logro y competencia, que asegura que las necesidades de logro de los estudiantes se vean satisfechas; se enfoca en el dominio de los aprendizajes y el buen desempeño; diseña el currículo y la instrucción de manera que se eviten las dificultades.
- Formulación y coordinación de metas de aprendizaje: organiza y coordina el clima de aula, el currículo, la instrucción y las prácticas de evaluación de manera que incite al estudiante a establecer metas orientadas al aprendizaje, en lugar de metas orientadas sólo a lograr una calificación.

- Fomento de la motivación intrínseca, enfatiza los contenidos curriculares y las actividades que se relacionan con los intereses del estudiante, dándole la oportunidad de tomar decisiones acerca de qué hacer, promoviendo sí su autonomía.

Díaz y Hernández (2007), consideran que el manejo deliberado de las estrategias de la motivación en el aula encaja en el campo de las denominadas estrategias de apoyo, las cuales permiten al estudiante mantener un estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias de apoyo pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio. Una manera de integrar factores y procesos involucrados en la motivación que promueven el aprendizaje autorregulado en los estudiantes es el modelo conocido por las siglas TARGET. A través de este modelo se identifican seis áreas básicas en las que los profesores pueden influir: la naturaleza de la tarea de aprendizaje (T); el nivel de participación o autonomía del alumno (A); la naturaleza y uso del reconocimiento y recompensas otorgadas €; la forma de agrupamiento de los alumnos (G); el procedimientos de evaluación (E); y, el ritmo y programación de las actividades (T).

A partir de los componentes del modelo TARGETT, se derivan un conjunto de principios para la organización motivacional de la enseñanza (apéndice a), los cuales pueden ser manejados por el profesor de manera estratégica en el aula. (Díaz y Hernández, 2007).

2.2.5. 3.Función del profesor para mejorar la motivación del alumnado

. Actuaciones instruccionales en el aula

García y Doménech, (2008), señalan que:

- La actuación instruccional del profesor y la aplicación de técnicas motivacionales en el aula variará en función del marco conceptual o enfoque psicológico en el que se basa, en unos casos se tratará de incidir sobre los factores personales y en otros en los factores contextuales (antecedentes o consecuentes), en función de la importancia que se le otorgue a unos o a otros.

- Cyrs (1995) afirma que no se debe motivar a los estudiantes, sino crear un ambiente (environment learning) que les permita a ellos mismos motivarse. En un principio, se pretendía cambiar la motivación de los estudiantes aplicándoles programas especiales que se desarrollaban fuera del contexto escolar. Sin embargo, con la emergencia de las teorías cognitivo-sociales de la motivación y el rendimiento, los estudios actuales centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, pues, tiene mucho más sentido que tratar de provocar un cambio en el aprendiz incidiendo directamente sobre los componentes personales.
- Ames (1992) propone una serie de actuaciones instruccionales del profesor encaminadas a favorecer las metas de aprendizaje en función de las dimensiones por él señaladas anteriormente. En relación con las tareas y actividades de aprendizaje propone seleccionar aquellas que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad. Respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad, propone ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar habilidades de autocontrol. Por último, respecto a las prácticas de evaluación, las estrategias instruccionales más importantes que se deberían implementar en el aula son: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos y transmitir la visión de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Desde hace algunos años se están desarrollando estudios tratando de incidir en el ambiente, como por ejemplo el realizado por Maehr y Midgley (1991). Estos autores han tratado de aplicar la teoría de Ames desarrollando un programa, en el que participan no sólo los profesores sino también los padres y la comunidad en general porque consideran que el grupo - clase no es una isla sino que forma parte de otros ámbitos sociales más amplios y es difícil promover cambios en el aula sin contar con ellos.

- Desde este punto de vista, el profesor debe plantearse un triple objetivo en su acción motivadora:
 - Suscitar el interés
 - Dirigir y mantener el esfuerzo
 - Lograr el objetivo de aprendizaje prefijado
- La motivación por tanto no debe ser solo al principio, en la actividad inicial (o motivacional como también se le llamaba), sino que debe mantenerse hasta el final, y ser el punto de partida, si el proceso de aprendizaje tiene éxito, de nuevas motivaciones para nuevos procesos.
- Cada alumno se motiva por razones diferentes, esto nos lleva a una consecuencia: los incentivos tienen un valor motivacional limitado. La misma actividad incentivadora produce distintas respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumno en diversos momentos.

En la práctica se traduce en una limitada eficacia de las motivaciones colectivas, si no van acompañadas de una individualización y adecuación a las peculiaridades del alumno, en las que influyen tanto los rasgos de personalidad como su misma historia.

- Por lo tanto, es más importante crear el interés por la actividad que por el mensaje, para ello hay que apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje o con la misma actividad. Los alumnos no se motivan por igual, por lo que es importante buscar y realizar actividades motivadoras que impliquen mayor participación del alumno.

El alumnado se motiva más y mejor cuantas mayores y mejores experiencias vive en el aula. Leemos ya con bastante frecuencia, que en situaciones de aprendizaje nos importan más los procesos que los resultados. La razón es que los procesos permanecen siempre y sirven de refuerzo o motivación para posteriores aprendizajes.

No se trata de motivar a los estudiantes, sino más bien, de crear un ambiente que les permita motivarse a sí mismos. Tiene mucho más sentido crear nuestro interés en el entorno o en la situación de aprendizaje. ¿Cómo podemos hacerlo?

- Seleccionando aquellas actividades o situaciones de aprendizaje que ofrezcan retos y desafíos razonable por su novedad, variedad o diversidad.
 - Ayudando a los estudiante en la toma de decisiones.
 - Fomentando su responsabilidad e independencia.
 - Desarrollando habilidades de autocontrol.
- **Aspectos a considerar para tener motivados a los estudiantes.**

Para saber cómo motivar debemos tener en cuenta algunos de los siguientes aspectos:

- Explicar a los **alumnos educativos** que tenemos previstos para esta sesión.
- Justificar la utilización de los conocimientos que les intentamos transmitir con las actividades que les vamos a plantear.
- Plantearles las actividades de forma **lógica y ordenada**.
- Proponerles actividades que les hagan utilizar distintas capacidades para su resolución.
- Tomar los **errores** como nuevos momentos de aprendizaje y como momentos **enriquecedores**.
- Fomentar la **comunicación entre los alumnos** y las buenas relaciones, realizando tareas de grupo.
- Plantear el razonamiento y la comprensión como la mejor herramienta para la **resolución de actividades y conflictos**.

- Aplicar los contenidos y conocimientos adquiridos a **situaciones próximas y cercanas** para los alumnos.

En conclusión el entusiasmo del profesor, el clima que reina en la clase, las buenas relaciones entre los miembros, alumnos y profesor o entre los mismos alumnos, el gusto por acudir a clase, etc. Unos alumnos también pueden influir en otros, positiva o negativamente, la referencia a lo real, relacionar lo que se enseña con el mundo real, los hechos y experiencias del alumno, el reconocimiento del esfuerzo que desarrollan los alumnos, evitando la censura o animando a la mejora.

Es necesario recordar que la metodología didáctica y las Nuevas Tecnologías son suficientemente ricas en posibilidades como para que el profesor ponga en funcionamiento sus mecanismos de creatividad y pueda variar los estímulos, las actividades y las situaciones de aprendizaje con la frecuencia que cada alumno o grupo necesite. Cambiar de actividad, hacer participar, preguntar, hacer prácticas o ejercicios, cambiar de grupo o lugar, etc., ayudan a captar el interés o mejorar la atención.

2.2.6. Cima del aula

2.2.6.1 Generalidades sobre clima escolar

Mena y Valdez, 2008, citando a Pascual - 1995, señalan que en las últimas décadas la educación se ha transformado en uno de los ámbitos de mayor preocupación de los gobiernos del mundo. El impacto que ella tiene en la promoción del desempeño social y económico de la población, permite insertarse en el nuevo orden de la competencia internacional

Onetto, 2003, citado por Mena y Valdez - 2008 expresan que el tema de las relaciones humanas y el ambiente dentro de la escuela ha estado sustraído de la atención de la educación en general, quedando en el olvido el hecho de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo. El conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y el ambiente en que se construye. Tal como señala Onetto (op cit.), si bien es cierto que la

transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de la escuela (y si esto no sucede, la escuela no cumple con su función social), también es cierto que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación favorable para el aprendizaje; “(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender” (p.100).

Las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado “Clima Institucional”. Considerando los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela, allí se tiende a hablar de “Clima Social Escolar” (Arón, Milicic, 1999).

En la indagación a cerca de los factores de mayor incidencia sobre los niveles de aprendizaje escolares de los estudiantes, claves a cambiar al intencionar procesos de mejoras educativas, diversas investigaciones han revelado el papel que ocupa el clima social escolar. Entre ellos, el primer informe de un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (Cassasus y otros, 2001), organismo coordinado por la UNESCO, plantea que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Ello es corroborado con diversos estudios que no sólo muestran el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento, sino también sobre otras dimensiones de la vida escolar, tal como será profundizado en este artículo.

Lo anterior es reforzado por la línea de investigación desarrollada en relación con las escuelas efectivas, escuelas que, independiente de las condiciones de origen de sus estudiantes, consiguen buenos resultados. De ellas se desprende que el clima escolar positivo no sólo beneficia los logros académicos de los estudiantes, sino que también conlleva el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar (Arancibia, 2004; Bellei y cols., 2004, citados por Mena y Valdez).

Para Mena y Valdez - 2008, el constructo de clima escolar permite contar con un indicador de la calidad de vida al interior de las escuelas, de la convivencia, del mismo modo señala que Fernando Onetto (2003), coordinador del programa nacional de convivencia escolar de Argentina, precisa que esta variable permite comprender la escuela no sólo desde las expectativas sociales que se han puesto en ella, sino que desde las esperanzas y necesidades humanas de sus miembros. Ello se vuelve particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza - aprendizaje como un proceso relacional, que para ser efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales de sus miembros. Así sobre un cierto umbral, se vuelve posible pensar en la posibilidad de enseñar y aprender en formación académica y socio afectivo.

2.2.6..2. Características del Clima Escolar o Clima de aula

El clima de una organización sea grande o pequeña nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales.

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agrados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Milicic, 2001; Fundación Chile Unido, 2002 entre otros).

Estudios realizados por Howard y colaboradores (1987, cit. en Arón y Milicic, 1999, p.32), caracterizan las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

- **Conocimiento continuo, académico y social:** los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.

- **Respeto:** los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela
- **Confianza:** se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- **Moral alta:** profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- **Cohesión:** la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- **Oportunidad de input:** los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- **Renovación:** la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- **Cuidado:** existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

A lo anterior, Arón y Milicic (1999) agregan:

- **Reconocimiento y valoración:** por sobre las críticas y el castigo.
- **Ambiente físico apropiado.**
- **Realización de actividades variadas y entretenidas.**
- **Comunicación respetuosa:** entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.

- **Cohesión en cuerpo docente:** espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.
- Confianza y responsabilidad (Midgley, Roser y Urdin (1996, cit. en Milicic 2001).

Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes (Milicic, 2001); junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes. “El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones” (Birch y Ladd, 1997, cit. en Milicic, 2001)y

Disminuye la rigidización de roles, favoreciendo la actualización de las potencialidades de los miembros de la institución (Arón y Milicic, 1999).

Por el contrario, **los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo** de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela. En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva (Arón y Milicic, 1999).

2.2.7. Clima Social Escolar y Rendimiento

Mena y Valdez, 2008, señalan que existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como condición necesaria para lograr buenos aprendizajes, entre ellos destacan:

- El de Juan Casassus (2001) que precisa que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores. Este autor señala que el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el “clima emocional”, vale decir, la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y con el medio, lo que a su vez, genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. Ello se ve confirmado por el segundo estudio regional comparativo y explicativo desarrollado por el LLECE, organismo dependiente de la UNESCO, que menciona al clima escolar como la variable que ejerce la mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. En este estudio se concluye que “...la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (Valdés y cols, 2008, p.45 citado por Casassus 2001).
- El de Haar (2005) del “Danish Technological Institut”, que señala: un “clima escolar” positivo orientado hacia la escuela puede ser condición necesaria, pero no suficiente, para buenos resultados académicos. En ese sentido, los autores de la publicación de la OECD (Organisation for Economic Co - operation and Development), “School factors related to quality and equity (2005) demostrarían a través de un estudio cuantitativo que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos, que los recursos materiales y personales o la política escolar respectiva.
- El caso de Finlandia es elocuente; país que lidera las evaluaciones internacionales y donde el sistema educativo es unitario y casi totalmente público y gratuito. Según los analistas, en Finlandia se implementa otra “filosofía de aprendizaje” respecto a

los alumnos comúnmente llamados “atrasados”. El profesor - formado en centros de educación superior, con elevadas remuneraciones y gozador de alto prestigio social - se hace responsable y se compromete con el aprendizaje de aquellos, les explica en grupos más pequeños utilizando otras metodologías, pero no los excluye de sus cursos. Existe entonces un sistema estatal de ayuda académica que define los objetivos de aprendizaje según las características del niño. “Nunca el niño es culpado por quedar atrás. Nunca un niño es dejado solo, nunca” afirma una maestra finlandesa Anna Ikonen (Füller, 2005). Dentro del aula finlandesa se propicia en este marco un “clima” de aprendizaje motivante y a la vez relajado para los alumnos. Una conjunción entre la consideración afectiva, social y cognitiva del estudiante en pos de su aprendizaje.

- La situación de otro de los países evaluado como “exitoso”, es Cuba, con un sistema educativo enteramente público y gratuito, que, cuando ha participado de las mediciones realizadas por el LLECE (2002), ha arrojado resultados semejantes o superiores a los obtenidos por las naciones más desarrolladas; resultados que, por otra parte, se distancian abismalmente de los obtenidos por los otros países de la región.

Una explicación para ese “éxito”, alude directamente al desarrollo de cierto “clima escolar” enfocado en la relación profesor - alumno., así presenta una situación:

“Mientras observábamos una clase de niños de siete años en Cuba, de pronto uno de ellos se desconcentró y dejó de leer el libro que estaban estudiando. El profesor se limitó a mirar al niño y a sonreírle. El niño le sonrió levemente de vuelta y volvió a concentrarse en su tarea. Lo que yo vi ahí fue una relación muy afectuosa entre el profesor y sus alumnos. Más tarde, cuando nos dejaron solos con los niños por unos momentos, les preguntamos qué es lo que más les gustaba de su escuela. Inmediatamente reaccionaron como si se tratara de una pregunta fácil. Uno de ellos se adelantó, y dijo: ‘Mi profesor’”.

- Una serie de estudios implementados en distintos contextos y a través de diversos instrumentos, han dado cuenta de una relación directa entre un clima social positivo

y un buen rendimiento académico, en forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes “positivas” hacia el estudio (Cassasus, 2000, Gómez y Pulido, 1989; Wahlberg, 1969; Anderson y Wahlberg, 1974; Villa y Villar, 1992; todos en Cornejo y Redondo, 2001. También, Center for the Study and Prevention of violence, 2000).

2.2.8 Evaluación del clima social escolar y del aula

Mena y Valdez 2008, señalan que evaluar el clima social de una organización escolar y del aula es fundamental, ya que permite identificar las posibles fuentes de obstaculizadores del logro de los objetivos de la institución. Milicic (2001) plantea que al evaluar la calidad del clima escolar se pueden ver las fortalezas que se pueden potenciar y las debilidades a ser mejoradas, y a partir de este análisis se debe diseñar un plan de estrategias de cambio que permitan generar un clima social favorecedor del desarrollo personal de los miembros de la comunidad educativa.

2.3. MARCO CONCEPTUAL.

Motivación

Conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993.)

La motivación en el aprendizaje es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de aquellos elementos intrínsecos anteriormente nombrados. Hay que distinguirlo de lo que tradicionalmente se ha venido llamando en las aulas motivación, que no es más que lo que el profesor hace para que los alumnos se motiven. (Martínez – Salanova, E. 1994)

La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el

esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos propuesto.

La motivación es la predisposición del estudiante a participar en los trabajos en el aula. (Campanario 2002)

Pedro Ovalle, citado por Mora (2007), señala que es el elemento clave que impulsa al ser humano a tomar una acción para dirigirse a un determinado lugar o a asumir una posición con respecto a una situación nueva. Ahora bien, este aspecto es decisivo en cualquier actividad que desarrolla el ser humano, razón por la cual es necesario tenerlo en cuenta en el proceso de aprendizaje.

Motivación intrínseca, aquella que surge sin motivo aparente y que es la más intensa y duradera, definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta la persona mientras aprende. (Díaz y Hernández 2007)

Motivación **extrínseca**, es aquella que es auto impuesta por algún motivo y que exige ser mantenida mediante el logro de resultados, es cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera sino por las ventajas que ésta ofrece. (Díaz y Hernández 2007).

Clima Motivacional en clase

El clima motivacional en clase (CMC) se define como un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones de los estudiantes del ambiente en la clase y las relaciones sociales con los docentes (Philip y Chambers, 1994; Sink y Spencer, 2005.).

Factores del clima motivacional

- **Ambiente del clima motivacional o clima de trabajo en el aula**, factor que hace referencia a los aspectos de: 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.

- **Ritmo de clase**, agobiante, factor referido 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.
- **Interés por el alumno, o porque el alumno aprenda**, factor referido a la sensación que expresa el alumno en cuanto a cómo cada uno de ellos es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás.
- **Competición**, factor que 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.
- **Cooperación y trabajo en equipo**, factor que toma en cuenta el grado con que el profesor propicia el trabajo en grupo y las conductas de ayuda en clase.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1. Alcance de la investigación

La presente investigación siendo de enfoque o tipo cuantitativo es de alcance descriptivo (Hernández, Fernández, y Baptista; 2003)

3.2. Tipo y diseño de investigación

3.2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se empleó fue:

Pura o básica, por la finalidad que tiene, y de campo, por la fuente de datos que utiliza o utilizó, se señala también que debido a que el propósito del estudio es recoger información, en un momento único en el tiempo, sobre el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes sujetos del estudio, es cuantitativo - descriptivo.

3.2.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación, es no experimental, transversal o transeccional - descriptivo ya que se estudian los hechos o fenómenos tal como se dan en el contexto natural en un momento único en el tiempo, para después describirlos; no se manipulan deliberadamente las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2003 p.266)

El esquema es:



Donde:

- M : Es la muestra del estudio y
- O : Conjunto de datos sobre el clima motivacional de los estudiantes sujetos del presente estudio.

3.3. Población y Muestra.

3.3.1. Población

La población objetivo de este estudio lo conformó la totalidad de estudiantes matriculados en el presente año en el 6to. Grado de la I.E.P.S. N° 60024, que asistieron el día de la aplicación de la encuesta que hacen un total de 35 estudiantes, cuyas edades oscilan entre 11 y 14 años de edad cronológica.

3.3.2. Muestra

Para efectos del presente estudio la muestra fue el total de la población objetivo, es decir 35 estudiantes, el estudio fue censal, lo cual dio como resultado un estudio al 100%.

3.4. Procedimientos, Técnicas e instrumento de recolección de datos

3.4.1. Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento seguido en la recolección de datos constó de dos momentos:

Un primer momento en el cual luego de identificar a los responsables de la IE en la cual se aplicó el instrumento, es decir al Director y docentes a cargo de las aulas de 6to. Grado, se les motivó a participar en ella; luego de explicarles los objetivos de la Investigación y comunicarles que conocerían los resultados que obtengamos, se solicitó a los docentes que lean y firmen el documento consentimiento informado; finalmente se coordinó el día y hora en que se aplicó el instrumento.

Un segundo momento en la cual se administró o aplicó el instrumento, en esta etapa ingresamos a las aulas en los días y horas acordados y se procedió a la aplicación del cuestionario de manera colectiva, la duración de este momento fue de 60 minutos, de 8 a 9am., los primeros 10 minutos se utilizaron para explicar el cuestionario, luego se recogieron los cuestionarios.

3.4.2. Técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de datos en la presente investigación fue la observación indirecta.

3.4.3 Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos fue él: “Cuestionario de Clima de Clase”, documento elaborado, validado, y probado su confiabilidad por Centeno - 2008, procesos realizados en el Perú.

La validez en contenido fue realizada utilizando el análisis de validez de contenidos mediante la Revisión de juicio de expertos.

La confiabilidad de la consistencia interna del instrumento, fue realizada a través del cálculo de Coeficiente alpha de Cronbach.

El cuestionario – tipo likert – está compuesto por 42 afirmaciones (ANEXO N° 1) las que recogieron información sobre los cinco factores del clima en el aula, cada uno de ellos valora mediante una cantidad de ítems, Mediante el cuestionario se obtiene una puntuación individual por estudiante que va de 0 a 126 las cuales se categorizan del modo siguiente:

Totalmente en desacuerdo	0
En desacuerdo	1
De acuerdo	2
Totalmente de acuerdo	3

En relación a los factores del clima motivacional, estos fueron valorados del modo siguiente.

- **Ambiente del clima motivacional o clima de trabajo en el aula, se evalúa mediante 8 ítems: 2, 8, 12, 15, 23, 28, 29, 30.**
- **Ritmo de clase, se evalúa mediante 8 ítems: 4, 7, 9, 11, 18, 21, 26, 31.**
- **Interés por el alumno, se evalúa mediante 8 ítems: 1, 6, 10, 13, 17, 22, 32 y 34.**
- **Competición, se evalúa mediante 12 ítems: 3, 5, 16, 19, 20, 24, 27, 35, 38, 39, 41, 42.**
- **Cooperación y trabajo en equipo, se evalúa mediante 6 ítems: 14, 25, 33,36, 37 y 40.**

El cuestionario es de fácil aplicación y puede administrarse de manera individual o colectiva, siempre dentro de un clima de confianza. Su corrección es sencilla en base a la escala valorativa asignada

3.5. Procesamiento y Análisis de datos

3.5.1. Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y porcentuales, promedios y desviación estándar, todo esto con el apoyo del programa estadístico SPSS 20.0 para Windows XP, Vista y Windows.

El procesamiento de la información permitió elaborar la matriz de datos con la que se diseñaron las tablas y gráficos¹.

3.5.2. Análisis e interpretación de datos.

Para el análisis e interpretación de la información se empleó la estadística descriptiva: frecuencia, promedio (£) y porcentaje (%).

3.5.3. Aspectos éticos

Las características y naturaleza del presente trabajo, no trasgrede, en forma alguna los derechos de las personas que participan en él, se respetará los derechos de los estudiantes materia del estudio, pues se guardará confidencialidad sobre datos obtenidos y de los autores, citando la fuente de la información obtenida sobre el tema.

¹ Ángeles, C. La Tesis Universitaria. Lima – Perú, 1998, p.131.

CAPITULO IV: RESULTADOS

4.1. CLIMA MOTIVACIONAL EN LA CLASE

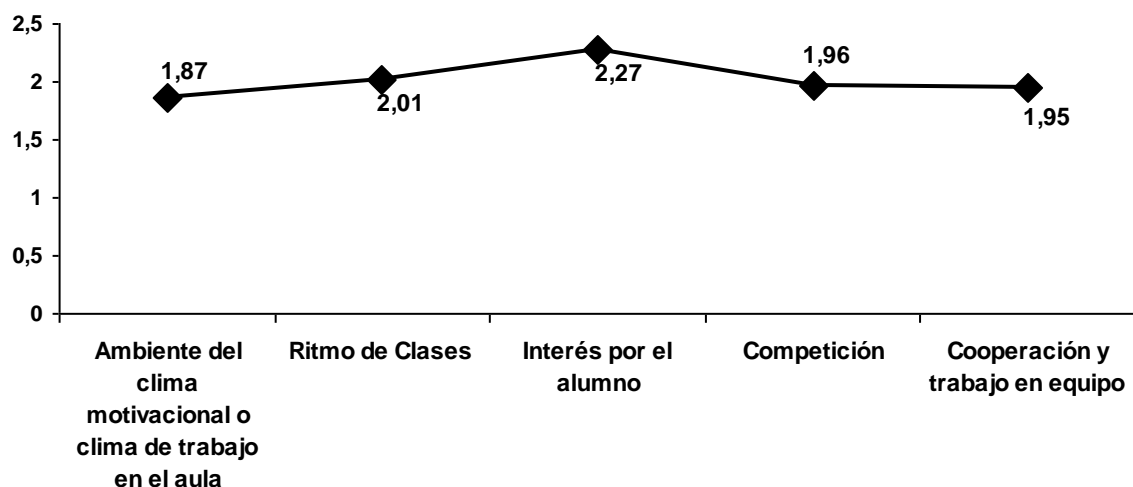
4.1.1. Valoración global del clima motivacional en la clase de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”

Para identificar la valoración global del clima motivacional en la clase de los Estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo” se procedió a determinar las puntuaciones medias que estos obtuvieron en cada uno de los factores del cuestionario aplicado, para ello se agruparon los 42 ítems en concordancia con los factores del clima motivacional. Las medias obtenidas son: 1,87 para el ambiente del clima motivacional o clima de trabajo en el aula; 2,01 para el ritmo de clase; 2,27 para el interés por el alumno; 1,96 para competición y 1,95 para cooperación y trabajo en equipo; con una media total de 2,0212.

Tabla 04. Valoración global del clima motivacional en la clase de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”

FACTORES	Ma	Dt	N° ITEMS	Min	Max
Ambiente del clima motivacional o clima de trabajo en el aula	1,87	0,90	8	1,51	2,37
Ritmo de clases	2,01	0,86	8	1,40	2,65
Interés por el alumno	2,27	0,72	8	0,97	2,65
Competición	1,96	0,88	12	1,34	2,51
Cooperación y trabajo en equipo	1,95	0,81	6	1,42	2,42
TOTAL	2,012	0,834	42	1,328	2,52

Gráfico 01. Valoración global del clima motivacional en la clase de los estudiantes de Sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”



En la Tabla 04 y Gráfico 01 se observa que los sujetos de la muestra valoran por encima de la media escalar (1,50) en todos los factores del cuestionario del clima de clase, percibiendo un ambiente o clima de trabajo, un clima de competición y la cooperación y trabajo en grupo inadecuados: así mismo consideran que el ritmo de clase y el interés por el alumno son adecuados.

4.1.2. Perfiles por factores del clima motivacional en la clase de los estudiantes de Sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”

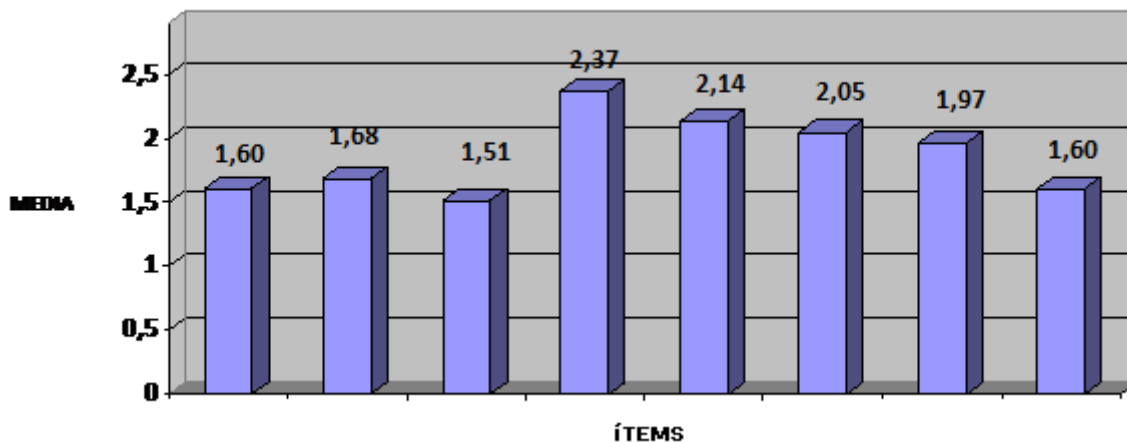
Para caracterizar el clima motivacional por factores, en la clase de los estudiantes de Sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo” se procedió a determinar el perfil por cada factor del clima motivacional.

Perfil del factor ambiente del clima motivacional o del clima de trabajo en el aula

Tabla 05. Perfil del factor ambiente del clima motivacional o del clima de trabajo en el aula.

ITEMS	MEDIA
1. En esta clase o aula es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.	1,6
8. En esta clase o aula muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.	1,68
12. Considero que en esta clase o aula es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.	1,51
15. Cuando el profesor (a) nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos.	2,37
23. En esta clase o aula da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.	2,14
28. Durante las clases casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por motivo justificado.	2,05
29. En esta clase o aula con frecuencia no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades	1,97
30. En las clases de esta aula casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.	1,60

Gráfico 02. Perfil del factor ambiente del clima motivacional o clima de trabajo en el aula



Con respecto al perfil del factor ambiente del clima motivacional o clima de trabajo en el aula (Tabla 05 y Gráfico 02), se aprecia en promedio (1,87) la percepción de un ambiente de trabajo medianamente inadecuado, así se observa:

1. Una percepción medianamente inadecuada en cinco ítems, referidos a: en esta clase o aula es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta (1,60); en esta clase o aula muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando (1,68); considero que en esta clase o aula es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad (1,51); en las clases de esta aula casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla (1,60); en las clases de esta aula con frecuencia no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades (1,97).
2. Una percepción medianamente positiva o medianamente adecuada en tres ítems, los que señalan: cuando el profesor (a) nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuales son los objetivos (2,37); en esta clase o aula da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo (2,14); durante las clases casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por motivos justificados (2,05).

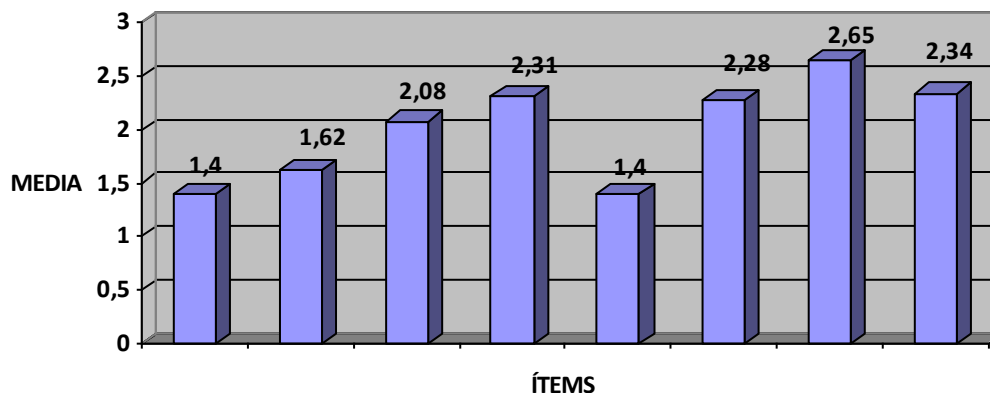
Perfil del factor ritmo de clase.

Tabla 06. Perfil del factor ritmo de clase.

ITEMS	MEDIA
4. Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.	1,40
7. En esta clase o aula casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer.	1,62
9. En esta clase o aula casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.	2,08
11. El profesor (a) explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase	2,31
18. En esta clase o aula los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.	1,40
21. En esta clase o aula casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase.	2,28
26. El profesor (a) de esta clase o aula habla con tranquilidad y sin apuro,	2,65

de tal forma que todos entendemos.	
31. Cuando el profesor (a) nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.	2,34

Gráfico 03. Perfil del factor ritmo de clase.



Apreciamos en la tabla 06 y gráfico 03 que los alumnos de 6to. Grado de la I.E. N° 60054, en promedio (2,01) perciben un ritmo de clase medianamente adecuado o medianamente positivo, observando:

1. Una percepción inadecuada en dos ítems: cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo (1,40); en esta clase o aula los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos (1,40).
2. Una percepción medianamente inadecuada en el ítem que señala: en esta clase o aula casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer (1,62).
3. Una percepción medianamente positiva o medianamente adecuada en cuatro ítems, referidos a: en esta clase o aula casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase (2,08); el profesor (a) explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase (2,31); en esta clase o aula casi

siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase (2,28); cuando el profesor(a) nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para poder terminarlo (2,34).

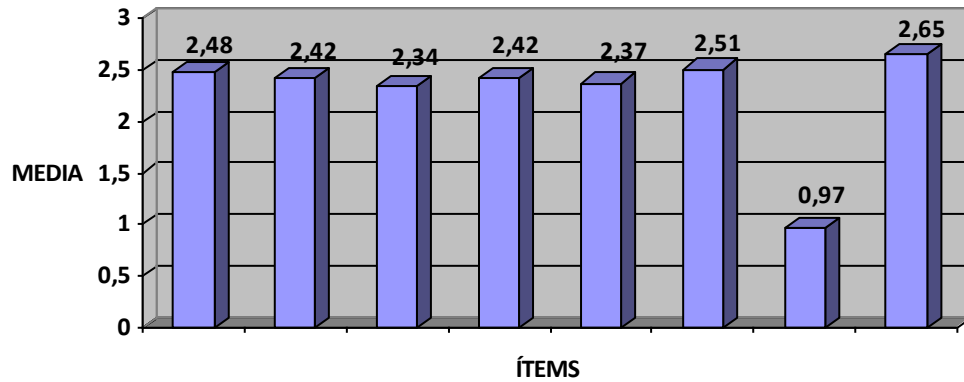
4. Una percepción adecuada o positiva en el ítem que señala: el profesor(a) de esta clase o aula habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos (2,65)

Perfil del factor interés por el alumno

Tabla 07. Perfil del factor interés por el alumno

ITEMS	Media
1. El profesor (a) verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.	2,48
6. El profesor (a) se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.	2,42
10. El profesor (a) hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.	2,34
13. En esta clase, el profesor nos hace sentir su interés porque comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.	2,42
17. El profesor (a) se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.	2,37
22. El profesor (a) menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	2,51
32. El profesor (a) hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.	0,97
34. El profesor (a) se preocupa de que cada uno aprenda.	2,65

Gráfico 04. Perfil del factor interés por el alumno



Los datos presentados en la tabla 07 y gráfico 04 evidencian que el factor interés por el alumno es percibido por los sujetos del estudio como medianamente adecuado o medianamente positivo (2,27), se observa:

1. Una percepción inadecuada en el ítem que señala: el profesor (a) hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo (0,97).
2. Una percepción medianamente adecuada o medianamente positiva en cinco ítems: el profesor (a) verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad (2,48); el profesor (a) se preocupa por enseñarnos como usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase (2,42); el profesor (a) hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes (2,34); en esta clase, el profesor nos hace sentir su interés porque comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda (2,42); el profesor (a) se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal (2,37).
3. Una percepción adecuada o positiva en dos ítems: el profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos (2,51); el profesor (a) se preocupa de que cada uno aprenda (2,65).

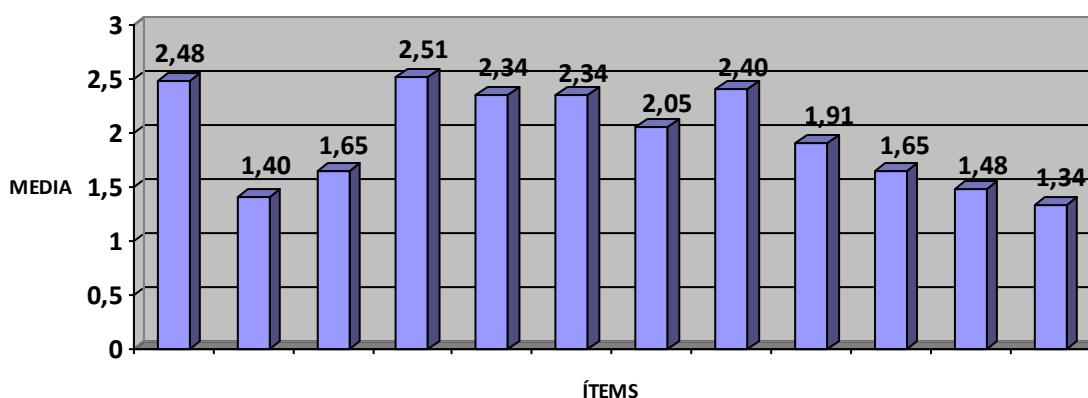
Perfil del factor Competición

Tabla 08. Perfil del factor competición

ITEMS	MEDIA
3. Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor.	2,48
5. El profesor (a) responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás.	1,40
16. El profesor (a) casi nunca hace comparaciones entre nosotros.	1,65
19. El profesor (a) nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior.	2,51
20. El profesor (a) de esta clase o aula nos trata a todos por igual, sin preferencias.	2,34
24. Al momento de entregar los exámenes, el profesor (a) casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota	2,34
27. En esta clase la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás.	2,05
35. En esta clase o aula cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo.	2,40
38. Con el profesor (a) de esta clase o aula con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores.	1,91
39. El profesor (a) de esta clase o aula responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos.	1,65
41 Con este profesor (a) lo más importante es estar entre los mejores de la	1,48

clase y no cuanto aprendamos.	
42 Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor (a) le dedica más tiempo a los mejores de la clase.	1,34

Gráfico 05 Perfil del factor competición



Observamos en la tabla 08 y gráfico 05 que, en relación al factor competición la percepción promedio de los sujetos muestra es medianamente inadecuada (1,96), se aprecia:

1. Una percepción inadecuada en tres ítems: el profesor (a) responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás (1,40); Con este profesor (a) lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuanto aprendemos (1,48); al momento de supervisar el desempeño de los alumnos el profesor (a) le dedica más tiempo a los mejores de la clase (1,34).
2. Una precepción medianamente inadecuada en tres ítems: el profesor (a) casi nunca hace comparaciones entre nosotros (1,65); con el profesor (a) de esta clase o aula con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores (1,91); el profesor (a) de esta clase o aula responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos (1,65).

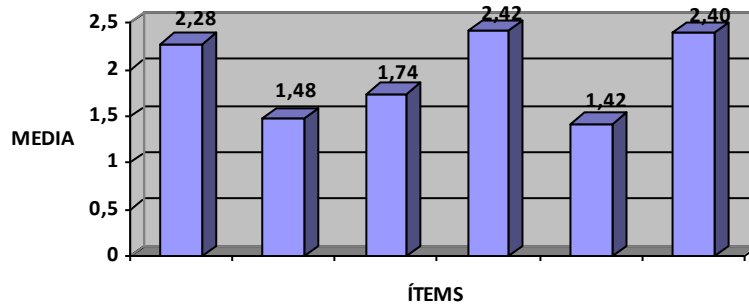
3. Una percepción medianamente adecuada o medianamente positiva en cinco ítems : Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor (2,48); el profesor (a) de esta clase o aula nos trata a todos por igual, sin preferencias (2,34); al momento de entregar los exámenes, el profesor (a) casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota (2,34); en esta clase la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás (2,05); en esta clase o aula cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo (2,40).
4. Una percepción adecuada o positiva en el ítem que señala: el profesor (a) nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior (2,51).

Perfil del factor cooperación y trabajo en equipo

Tabla 09 Perfil del factor cooperación y trabajo en equipo

ITEMS	MEDIA
14. En esta clase o aula los compañeros nos ayudamos unos a otros.	2,28
25. En esta clase o aula cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda aunque lo necesites.	1,48
33. Con frecuencia nuestro profesor (a) propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia.	1,74
36. Nuestro profesor (a) fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.	2,42
37. En esta clase o aula cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.	1,42
40. Nuestro profesor (a) casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.	2,40

Gráfico 06. Perfil del factor cooperación y trabajo en equipo



Se evidencia en la tabla 09 y gráfico 06 que el factor cooperación y trabajo en equipo es percibido por los estudiantes como medianamente inadecuado (1,95) se observa:

1. Una percepción inadecuada en dos ítems: en esta clase o aula cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda aunque lo necesites (1,48); en esta clase o aula cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda (1,42).
2. Una percepción medianamente inadecuada en el ítem que señala: El profesor (a) hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo (1,74).
3. Una percepción medianamente adecuada o medianamente positiva en tres ítems: en esta clase o aula los compañeros nos ayudamos unos a otros (2,28); nuestro profesor(a) fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo (2,42); nuestro profesor (a) casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás (2,40).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

1. El fracaso escolar es una preocupación constante de docentes y autoridades educativas, problema cuyas causas son variadas, entre las que se señala el clima motivacional generado en el aula o clase; por lo que adquiere singular importancia como indicador de la calidad educativa. En este trabajo se describe el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E: N° 60054 “Silfo Alván del Castillo – Iquitos.
2. En nuestro país y en Latinoamérica no existe información sobre investigaciones referidas al tema de la manera como se aborda en el presente trabajo.
3. Al examinar los resultados globales obtenidos (tabla 04 y gráfico 01) lo primero que salta a la vista es que la percepción de los estudiantes de la relación que se establece entre ellos y el docente de aula y de la manera en que se les instruye, evidencian en promedio, un clima motivacional medianamente positivo o medianamente adecuado (2,012).

Hallazgos similares con los reportados por Wetzell (2009), cuando señala que los estudiantes de los colegios estatales y particulares perciben un clima motivacional en la clase medianamente adecuado o medianamente positivo, superior a 2 y lo referido por Centeno (2008) que reporta que los estudiantes de 6to.grado de primaria, sujetos del estudio, perciben un clima motivacional global de 2,06.

4. Al analizar la percepción de los estudiantes, diferenciada por factores, (tabla 04 y gráfico 01), encontramos que ritmo de clase (2,01) e interés por el alumno (2,27) destacan sobre los demás factores, percibiendo en ellos un clima medianamente adecuado o medianamente positivo, sobresaliendo el de interés por el alumno.

Estos hallazgos se corroboran con lo reportado por Centeno (2008) que reporta 2,42 para interés por el alumno y por Wetzell (2009) que reporta 2,031 para ritmo de clase y 2,61 para interés por el alumno

Apreciamos también que los factores ambiente de trabajo (1,87), clima de equidad (1,96), cooperación y trabajo en equipo (1,95) obtuvieron las medias más bajas, percibiéndose en ellos un clima medianamente inadecuado.

Resultados corroborados de alguna manera por los hallazgos reportados para el ambiente de trabajo por Centeno (2008) que señala 1,60 y por Wetzell (2009) que señala 1,88 para cooperación y trabajo en equipo.

5. En relación a la percepción de los estudiantes en relación al factor clima de trabajo en aula, (tabla 05 y gráfico 02), en el cual percibiéndose un clima medianamente inadecuado, son tres los ítems que obtuvieron medias que los ubica en un clima medianamente adecuado: dando cuenta que el profesor explica los objetivos de las tareas/trabajos (2,37), que sienten agrado por estudiar ya que siempre saben lo que deben hacer (2,14) y durante las clases sólo se levantan por motivos justificados (2,05).

Resultados que de alguna manera se corroboran con lo reportado por Centeno (2008) que señala que en la investigación realizada se obtuvo una media de 1,60 para este factor.

6. Al analizar la percepción de los estudiantes con respecto al ritmo de clase o equidad del profesor, los resultados encontrados (tabla 06 y gráfico 03) dan cuenta que percibiéndose un clima medianamente adecuado o medianamente positivo, son cinco los ítems que posibilitaron esa percepción: en la clase o aula nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que realizar los trabajos (2,08); el profesor (a) hace que los trabajos o tareas a realizar nos resulten divertidos (2,31); siempre nos alcanza el tiempo para terminar las tareas o actividades (2,28); el profesor habla con tranquilidad y sin apuro, (2,65) y cuando debemos realizar un ejercicio en clase el profesor nos proporciona el tiempo suficiente para que podamos terminarlo (2,34).

Hallazgos que, globalmente se refuerzan con los reportados por Wetzell (2009) cuando precisa que en la investigación realizada la media en este factor fue de 2,03.

Estos hallazgos son sumamente importantes ya que nos refieren que los sujetos del estudio están percibiendo que aspectos como la velocidad y tranquilidad con que explica el

profesor, el tiempo que brinda para la resolución de tareas son adecuadas medianamente, favoreciendo la motivación en el aula y por aprender.

7. Al apreciar los resultados del factor interés por el alumno, encontramos una percepción medianamente positiva o adecuada de los estudiantes (tabla 07 y gráfico 04), sólo un ítem se ubica como inadecuado: el profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo (0,97); cinco se ubican en una percepción medianamente adecuada (2,48; 2,42; 2,34; 2,42 y 2,37) y dos en la adecuada (2,51 y 2,65).

Hallazgos que se corroboran por los reportados por Centeno (2008) y Wetzell (2009), quienes señalan que en la investigación realizada, por cada uno de ellos, la media en este factor fue 2,42 y 2,61 respectivamente.

Los resultados presentados permiten apreciar que los sujetos de la muestra sienten que son animados a progresar, que se preocupan por que aprendan, comprendan y a utilizar los nuevos conocimientos en la vida diaria, alentando su esfuerzo, estimulándolos.

8. En relación al factor competición los resultados obtenidos evidencian una percepción inadecuada medianamente (1,96; tabla 08 y gráfico 05), sólo un ítem se ubica como adecuado (2,51) al referir que el profesor felicita de manera individual a los alumnos cuando logran una mejor nota comparada con la anterior, en cinco se aprecia una percepción medianamente adecuada (2,48, 2,34, 2,34, 2,05, 2,40), tres muestran una percepción medianamente inadecuada (1,65, 1,91, 1,65) y tres señalan una percepción inadecuada (1,40, 1,48 y 1,34)

Los resultados presentados son discordantes con lo reportado por Centeno 2008 - 2,22 y Wetzell 2009 - 2,01 que reportan, en la investigación realizada por cada uno de ellos, en este factor un clima medianamente adecuado o medianamente positivo.

Estos hallazgos permiten señalar que los alumnos sienten que existe favoritismo en la clase hacia los más listos y no son animados a progresar al: ser comparados públicamente con sus compañeros y observar que sólo los mejores estudiantes de la clase son

considerados por el docente, reciben respuesta a sus inquietudes y más tiempo a sus inquietudes.

9. Los hallazgos referidos al factor cooperación y trabajo en equipo evidencian una percepción medianamente inadecuada o medianamente negativa (1,95), tabla 09 y gráfico 06 respectivamente; dos ítems señalan que la percepción de los estudiantes es inadecuada (1,48 y 1,42); un ítem muestra una percepción medianamente inadecuada, tres ítems permiten apreciar que la percepción de los estudiante para este factor es medianamente adecuado o medianamente positivo (2,28, 2,42 y 2,40).

Los resultados son corroborados de alguna manera con lo reportado en los resultados de su investigación, por Wetzell (2009) que reporta una media de 1,88 en este factor, siendo discordantes con los presentados por Centeno (2008) que señala una media de 2,09 para este factor.

Los hallazgos sobre el factor cooperación y trabajo en equipo evidencian que los alumnos sujetos de la muestra, perciben que no se fomenta este tipo de aprendizaje en el proceso de su aprendizaje, limitándolos a depender sólo de su capacidad y esfuerzo para lograr sus metas educacionales; situación que influye negativamente en aspectos relacionados con estimular el interés y esfuerzo de los estudiantes por aprender, facilitar su rendimiento (Alonso y Caturra,1996), y en los aspectos comportamentales del estudiante, sobre todo los relacionados con sus habilidades sociales: respeto, solidaridad y ayuda (Huerta, *et al* 1997).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

1. Los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”, valoran por encima de la media escalar el clima motivacional en la clase (2,012), percibiendo un clima medianamente adecuado o medianamente positivo.
2. Los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo”, en términos generales perciben un clima motivacional diferente por cada uno de los cinco factores: medianamente inadecuado en los factores ambiente del clima motivacional o clima de trabajo en el aula (1,87); competición (1,96), cooperación y trabajo en equipo (1,95) y medianamente adecuado o medianamente positivo en los factores ritmo de clase (2,01) e interés por el alumno (2,27).
3. Los estudiantes expresan que perciben un clima motivacional medianamente adecuado o medianamente positivo en la clase, situación que se puede deber a que los docentes no le dan la debida importancia o no tienen conocimiento acerca de los factores del clima motivacional; con lo cual resulta innegable la influencia del profesor y las condiciones instruccionales como elementos que contribuyen a favorecer o entorpecer las condiciones del aprendizaje (UNESCO 2002),

6.2. RECOMENDACIONES

1. Es necesario que las autoridades de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo” establezcan coordinaciones con las autoridades del Sector para el diseño, programación, ejecución y monitoreo de una capacitación a los docentes en materia de clima motivacional en el aula.
2. Las autoridades de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “Silfo Alván del Castillo” deben estimular, a los docentes que laboran en ella, a la

aplicación de los cinco factores del clima motivacional en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

3. La Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades debe promover estudios sobre clima motivacional en clase, relacionándolo con el rendimiento de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA, S., (1995) *Psicología de la motivación*. San José .C.R. Editorial .Universidad Estatal A Distancia.
- ALFONSO, T., (1997) *Motivar para el aprendizaje*. Edebé Barcelona. Cap. 1 y 2. 235 – 430.p
- ALONSO, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: U. A. M. 50 – 55.
- ALONSO, T. (2005). *Motivación para el Aprendizaje; la perspectiva de los alumnos*. 209 – 242. En revista.
- ALONSO, J. y CATURLA (1996). *La Motivación en el aula*. Madrid PPC. 186 – 250.p
- ANDRADE, P. (1995). *Mejorando el clima emocional del aula. Guía para docentes de primaria*. Lima: CEDAPP.
- AMES, C. (1992). *Classrooms: Goals, structure, and student motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261 – 271.
- ARENDS, R. (1994) *Learning to teach*. Nueva York: McGraw - Hill 39 – 45p.
- ARÓN, A.M. y MILICIC, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello. 117 – 123.
- ARÓN, A.M. y MILICIC, N. (1999 b). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. *Revista Psykhé*, 2 (9), 58 – 123.
- AREVALO, E (2002) *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios del colegio Claretiano de Trujillo*. Lima. 140 p
- ASCORRA, P., ARIAS, H. y GRAFF, C. (2003) *La Escuela como contexto de contención social y afectiva*. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117 – 135.

BROPHY, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Mc Graw – Hill.

BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis. 56- 69 p

CAMPANARIO, J. (2002) ¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las Ciencias ? en línea disponible en <http://www.2.uah.es/imc/webens/127.htm>. Consultado 20/07/2013.

BROPHY, J.; (1998) *Motivating students to learn*. Boston: Mc Graw – Hill., 187 – 240. p.

CASSASUS y otros, (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.

CENTENO, M., (2008), *Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de Primaria*. Lima PUC. 120 p.

CORNEJO, R. y REDONDO, M.J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década*. Vol.15, pp. 11 – 52., Oct. 2001. Viña del Mar.

CUETO, RAMÍREZ y LEÓN (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Perú – Lima. 45 – 95.

DADAMIA, O., (2001). *Educación y Creatividad: Encuentro en el Nuevo milenio*. Colección Respuestas Educativas. Rio de la Plata, Argentina: Ed. Magisterio del Rio de la Plata. 35p

DIAZ-BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ G. (2007) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: Mc Graw – Hill. 125 – 234. p

FEADMAN, R, (2002) *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México D.F.: Mc Graw – Hill. Interamericana. 145 – 258. p

GARCÍA BACETO, F. y DOMÉNECHE BETORET, F. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar*. Revista Docencia N° 16. 26p.

- GOOD, T. y BROPHY, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México, D. F.: McGraw – Hill. 405 – 410.
- GONZALEZ, M. y TOURON, J. (1991) *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Pamplona Edic. Universidad de Navarra. 135—186 p
- HERNÁNDEZ y GARCÍA, L.A. (1991). *Psicología y Enseñanza del Estudio Teorías y Técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid. Pirámide. p.150
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P.,(2003) *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw – Hill. Tercera Edición. Cap. 5, 6 y 7.
- HUERTAS, J.A. et al. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé. Barcelona. Cap. 1 y 2.
- HULL, C.L. (1933). *Idea book XIV. Original ideas on things in general*. Clark Leonard Hull papers, manuscripts and Archives, Yale University Library.
- HULL, C.L. et al. (1949). *Mathematico – deductive theory of rote learning. A study in scientific methodology*. New Haven: Yale University Press.
- IRURETA, L. (1996). *Evaluación del clima motivacional en clase*. *Revista de Psicología de la PUC*. 33. 193 – 219.
- IRURETA, L. (1998), *Que ayuda a los estudiantes a aprender*. Caracas. U.C.V
- LINARES, et al. (2005). *Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning*. *Psychology in Schools*, 42 (4), 405 – 417.
- MAEHR, M. L. y MIDGLEY, C. (1991). *Enhancing student motivation: a schoolwide approach*. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 399 - 427.
- MARSHALL, M. (2003). “Examining school climate: defining factors and educational influences”, Center for Research on School safety, school climate and class room management, Georgia State University.

- MARTINEZ, S. (1994) La motivación en el aprendizaje. Barcelona. Extraído el 19/07 2013, desde : [http:// www.uhu.es/cine.educación/didáctica/oo83 motivación.htm](http://www.uhu.es/cine.educación/didáctica/oo83_motivación.htm). 55 p.
- MENA, I., VALDEZ. A. (2008) Comprendiendo el clima escolar. Un estudio desde la Mirada de directores y profesores. Lima – PUC. 140 p.
- MIGUEZ, M., (2005) El núcleo de una estrategia universitaria : motivación y comprensión. En revista ierRed: Revista electrónica de la red de investigación educativa en línea Vol. 1, Nº 3 (Julio – Diciembre 2005) Disponible en <http://revista.iered.org>. Consultado 29/07/2013
- MILICIC, N. (2001). Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago: LOM Ediciones.
- MORA, C. (2007) “La Motivación, aprendizaje y logros”. “Motivación e incentivación”. Gestipolis. Extraído el 15/07/2013 desde [http://www. Gestipolis.com/organización - talento/motivación - aprendizaje y logros.htm](http://www.Gestipolis.com/organización_talento/motivación_aprendizaje_y_logros.htm). 59 p.
- MOORE, K (2001). Classroom teaching skills. Boston: Mc Graw – Hill. 145 – 198.p
- NAVARRETE, R.N., (2001) “La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje” En C/Recogidas Nº 45- 6º A 18005 Granada. Extraído el 18/07 2013 desde csifrevistad@gmail.com.
- PALMERO, F., (2002) Psicología de la motivación y la emoción. Madrid, Mc Graw Hill. 324 – 387p.
- PETROVSKY, A., (1976) Psicología Pedagógica y de las Edades. Ciudad de la Habana: editorial pueblo y educación. 59 – 120 p
- PHILIP y CHAMBERS, 1994; Positive Social interdependence an classroom climate. Genetic,Social General Psychology.Monographs. 120, 329 - 247 p.
- PINTRICH, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95 (4), 667 – 686.

POLANCO, A. (2005); La motivación en los estudiantes universitarios. En: Revista electrónica” Actualidades científicas en investigación “en línea Vol.5 N° 002 Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44750219>, Consultado el 26 /07 /2013”

RAFFINI, J.; (1998) 150 Maneras de incrementar la motivación en la clase. Argentina. Editorial Troquel. 350 p

REEVES, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw – Hill.

RODRÍGUEZ FUENTES, G. (2009). Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de E.S.O. España. 270p.

RODRIGUEZ, S. (2009). Gestión de Recursos y Estrategias Motivacionales. Manual de la Psicología en Educación. Madrid: Pirámide. 80 – 90.

SALAZAR,J., (1999). Psicología Social. México. Editorial Trillas

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). 60 – 93.

SANCHEZ, M. y PIRELA L., Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. En revista Scielo: Revista de Ciencias Sociales, en línea, Vol. XII, N° 01 (Abril 2006), extraído el 21/07 2013 de: <http://scielo.org.ve>.

SANTOS, M.A., (1995).La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

SEPÚLVEDA, REYES y PÉREZ, (2003). *Motivación para el aprendizaje: una mirada desde las aulas chilenas*. Chile: Ediciones UCSH. 160 – 175.

SPENCE, K.W. y SPENCE, J.T. (1966). Sex and anxiety differences in eyelid conditioning. *Psychological Bulletin*, 65: 137 – 142.

SINK Y SPENCER (2005) My Class Inventory- Short form as an Accountability tool form Elementary School. *Professional School Counseling*. Gestipolis. Extraído el 26 /07/ 2013 desde <http://ww.w.gestipolis.com/organización-talento/ClassInventory.Htm>.

THORNBERRY, G (2003) Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. PUC. 197-216p

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/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf

VALLE, A., GONZÁLES, R., BARCA, A. y NÚÑEZ, J. (1996). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14 (1), 3 - 34.

VENEZUELA MILLAN, M. (2008). Factores motivacionales relacionados con el aprendizaje en el estudio de Medicina. Barcelona. 86p.

WEINER, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. Nueva York: Springer – Verlag.

WETZELL ESPINOZA, T. M. (2009). Clima motivacional en la clase en estudiantes de Sexto Grado de primaria del Callao. Lima – PUCP. 198 p.

WOODWORTH, R.S. (1918). Dynamic psychology. New York: Columbia University Press.

WOOLFOLK.A., (1996), Psicología educativa . México D.F.: Prentice – Hall 425 p.

ANEXOS

ANEXO 01
MATRIZ DE CONSISTENCIA

“CLIMA MOTIVACIONAL EN LA CLASE EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA SECUNDARIA N° 60054 “SILFO ALVÁN DEL CASTILLO” IQUITOS – 2013.”

RESPONSABLES: OLIVEIRA PEDROZA, Dora Isabel.; TORRES CANAYO, Susy Beberly.; MONCADA SHUPINGAHUA, Claudia Elenisie.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	INDICADORES	ÍNDICES	METODOLOGÍA
¿Cómo es el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – Iquitos – 201. ?	<p>Objetivo General Describir el clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – Iquitos - 2013.</p> <p>Objetivos Específicos Identificar los niveles del factor ambiente o clima de trabajo, del clima motivacional en la clase de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013. Identificar los niveles del factor ritmo en la clase, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013. Identificar los niveles del factor interés por el alumno, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013. Identificar los niveles del factor clima de competición, del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de Primaria de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013. Identificar los niveles del factor cooperación y trabajo en grupo del clima motivacional de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa P.S. N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” - Iquitos – 2013.</p>	El clima motivacional que se presenta en la clase de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa en estudiantes de 6to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Primaria Secundaria N° 60054 “José Silfo Alván del Castillo” – Iquitos - es medianamente positivo	Clima motivacional	<p>Ambiente del clima motivacional o clima de trabajo.</p> <p>Ritmo de clases agobiante.</p> <p>Interés por que el alumno aprenda.</p> <p>Clima de competencia.</p> <p>Cooperación y trabajo en equipo.</p>	<p>Total desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De Acuerdo ((2) Total de Acuerdo (3)</p> <p>Total desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De Acuerdo ((2) Total de Acuerdo (3)</p> <p>Total desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De Acuerdo ((2) Total de Acuerdo (3)</p> <p>Total desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De Acuerdo ((2) Total de Acuerdo (3)</p> <p>Total desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De Acuerdo ((2) Total de Acuerdo (3)</p>	<p>Tipo y Nivel La investigación será pura o básica. Ubicándose entre las cuantitativas – descriptivas.</p> <p>Diseño de la investigación Será no experimental, transversal o transeccional-descriptivo..</p> <p>Prueba Estadística • SPSS 20.0 para Windows XP, Vista y Windows. • Técnica Estadística descriptiva: frecuencia, promedio (£) y porcentaje (%).</p> <p>Población y Muestra 38 estudiantes cuyas edades oscilan entre 11 a 14 años de edad cronológica.</p> <p>Técnica e instrumento de recolección de datos. La técnica a utilizar será la observación indirecta. El instrumento será el “Cuestionario de Clima de Clase”</p>

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

“CUESTIONARIO DE CLIMA DE CLASE”

ANEXO N° 03.

**CARTA AL DIRECTOR DE LA I.E.,
SOLICITANDO PERMISO PARA
REALIZAR LA INVESTIGACIÓN**

ANEXO N° 04

**CONSENTIMIENTO INFORMADO,
FIRMADO POR LOS DOCENTES
DE AULA**



UNAP

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CUESTIONARIO DE CLIMA DE CLASE

Estimado estudiante por favor, llena los datos siguientes:

a) Nombre o número del colegio: Fecha: .../.../...

b) Tu edad es: Tu sexo: M F

INSTRUCCIONES

Estimado estudiante, El objetivo de este cuestionario es que nos ayudes a conocerte mejor, diciéndonos cómo ves tú clase.

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que hacen referencia a:

- cómo percibes el ambiente de tu clase o aula.
- lo que crees que valoran tus compañeros y profesores,
- y a cómo trabajan habitualmente.

Contesta, pensando lo que pasa en las clases en el aula donde estudias, sé sincero en tus respuestas.

Para responder debes escoger una de las alternativas de respuesta y marcar con una X la alternativa en la casilla correspondiente según la escala valorativa, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0	1	2	3
Total Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Total Acuerdo

Por ejemplo, si la pregunta es :

los compañeros nos ayudamos unos a otros

y quisieras responder que estás totalmente de acuerdo con esta afirmación, podrías contestar así:

0	1	2	X3
----------	----------	----------	-----------

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

No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Gracias por tu colaboración.
Puedes empezar.

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

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