

RELACIÓN ENTRE EL CLIMA ESCOLAR Y LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ALUMNOS DE NIVEL SECUNDARIO DEL NORESTE ARGENTINO

Patricio Ordoñez

Instituto Adventista Resistencia, Argentina

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de los colegios adventistas de Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones, provincias de Argentina. El estudio fue de tipo descriptivo y correlacional, de diseño transversal y se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2014. La muestra estuvo compuesta por 337 estudiantes, con edades de entre 13 y 20 años, el 54% del género masculino y el 46% del femenino. La recolección de datos se realizó con la Escala de Clima Escolar, adaptada por Aurelio Villa y la escala de Motivación Académica, adaptada por Manassero Mas y Vázquez Alonso.

En la investigación se evidenció que existe una relación positiva significativa entre el clima escolar y la motivación académica, donde el clima que se genera en el aula influye significativamente sobre la motivación que tienen los alumnos por el estudio. Del mismo modo, se encontró una relación negativa significativa entre el clima escolar total con la desmotivación, donde se pudo observar que, a medida que aumenta la percepción del clima escolar, disminuye la desmotivación académica.

Palabras clave: clima escolar, motivación académica, desmotivación.

Introducción

Para el ámbito educativo es importante conocer el clima que se da al interior de la institución; por tal motivo, a lo largo de los años, se ha escrito e investigado acerca del clima en las escuelas.

Patricio Ordoñez, Director del Instituto Adventista Resistencia, Resistencia, Chaco, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Patricio Ordoñez, Av. Rivadavia 660, H3500AKU Resistencia, Chaco, Argentina. Correo electrónico: patricio.a.ordonez@gmail.com

Se sabe que el aprendizaje se construye en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. En esa línea de pensamiento, Villa y Villar (1992) manifiestan que no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor, o del contenido a enseñar, sino que, además, está determinado por factores como el tipo de relaciones personales (profesor-alumno), por el modo en que se desarrolla la comunicación, por la manera como se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase y por el tipo de

trato (lógico o psicológico) y los métodos de enseñanza.

El clima de aprendizaje en las aulas es un campo de investigación que, en los últimos 20 años, ha aportado datos consistentes sobre el tipo de dimensiones que contribuye a su configuración en el aula.

Al respecto, Díaz Pérez, Suárez Cano y Muñoz (2004) comentan lo siguiente:

El conocimiento, por parte de los docentes, de estas dimensiones les permite reflexionar sobre qué clima genera en sus clases y qué aspectos podría mejorar para crear un clima de aprendizaje positivo. Mejoras que se hacen necesarias si consideramos la relación que mantiene el clima de aprendizaje que se establece en el aula con los resultados intelectivos y afectivos que obtienen los alumnos, convirtiéndose el clima del aula en indicador de calidad del proceso educativo. (p. 51)

Al momento de enseñar, los docentes deben tener en cuenta esos factores personales, emocionales y de contacto interpersonal, como son la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo de los problemas y los conflictos en el aula (Teixidó Saballs y Capell Castañer, 2002). Del mismo modo, otros autores, como Gottfredson y Gottfredson (1985), afirman que la calidez de las relaciones interpersonales, la claridad y la equidad de las reglas, las pruebas de confianza, el respeto y una mayor satisfacción con respecto a la actividad escolar se definen para un clima positivo.

Para que haya un desarrollo fecundo y saludable en la personalidad de los estudiantes, Martínez Otero Pérez (2009) menciona que es fundamental la preparación psicológica de los educadores, lo que afina su sensibilidad y facilita las relaciones interhumanas en un ambiente presidido por el apoyo, la confianza y la seguridad. La verdadera seguridad, dice Kohn (2004), solo viene de las relaciones humanas positivas y de un clima de confianza.

LaRusso, Romer y Selman (2007) refuerzan la idea de que la forma en que los profesores, así como otras figuras de autoridad de la escuela, se relacionan con los estudiantes y responden a sus problemas puede ser un factor poderoso en la producción de un clima escolar favorable para los adolescentes.

También resulta importante señalar que, al enseñar, el profesor no solamente comunica conocimientos, sino que también muestra su personalidad. Hay que destacar la importancia de la conducta no verbal del docente en la disposición del clima de relaciones sociales en el aula y, por consiguiente, en la formación de actitudes en los alumnos. Es así como Vieira (2007) expresa que las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no solo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, como la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e, incluso, el silencio mismo; todos son portadores de gran información, que siempre está a la disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada.

En este arte de enseñar y comunicar, se logra una verdadera comunicación sólo cuando el receptor escucha, comprende y acepta el mensaje y produce una respuesta coherente. El profesor tendría

que hacer un especial énfasis en lograr una buena comunicación. De poco serviría toda su sapiencia y experiencia profesional si no logra transmitir de manera acertada su mensaje, ya que al emplear un lenguaje muy elevado, inaccesible o poco claro, podría provocar la falta de entendimiento o el rechazo por parte de los alumnos (Zárate Lizondo, 2002).

Un ambiente escolar agradable, comprensivo y estimulante facilita al estudiante satisfacer ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y las responsabilidades, como así también favorece la motivación y la socialización (Gálvez Fernández, 2006).

Todos los seres humanos, sin excepción, necesitan de la motivación para lograr cambios de conducta en los diferentes niveles y ámbitos de la vida (García Bacete y Doménech Betoret, 2002). Esa motivación viene a ser el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta dirigida hacia el logro de una meta o un objetivo concreto (Barca Lozano et al., 2008).

De una forma más simple y gráfica, Remón Guillén (2013) define a la motivación como el motor que empuja al ser humano hacia una acción de aprendizaje, que lo mantiene en esta y que lo lleva hasta su culminación. Según Ryan y Deci (2000a), las personas pueden estar motivadas debido a que ellas valoran una actividad o debido a que hay una fuerte coerción externa. Ellas pueden estar presionadas a entrar en acción por un interés permanente o por un soborno. Las personas pueden comportarse a partir de un sentido de compromiso personal con la excelencia o por miedo a estar siendo vigiladas. De acuerdo con esta declaración, la motivación se puede dividir en dos, la motivación interna y la externa.

La motivación interna hace referencia al interés y el placer que se experimenta cuando se trabaja en una tarea. Se debe agregar que, cuando este motor, que es la motivación, tiene un origen intrínseco o interno, empuja a hacer algo por el mero gusto de realizarlo (Remón Guillén, 2013). La motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad con el fin de alcanzar algún resultado separable (Ryan y Deci, 2000a). En este sentido cuando, por ejemplo, se ofrecen recompensas a un niño para que realice tales actividades, se habla de motivación extrínseca, ya que en este caso la realización de la tarea constituye un medio para conseguir un fin distinto de la experiencia que deriva de ella misma (Alonso, 1984).

Una de las teorías motivacionales es la teoría de la autodeterminación desarrollada por Ryan y Deci (2000b), quienes explican que los seres humanos son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento personal y a implicarse de forma óptima y eficaz en el entorno que les ha tocado vivir. Si en su interacción con el medio las personas regulan sus conductas de forma voluntaria y volitiva, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar, mientras que, si por el contrario, el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el malestar.

Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez y González-Pienda (1998) afirman que el aprendizaje se caracteriza por ser como un proceso cognitivo y motivacional a la vez. En consecuencia, se deben tener en cuenta estos dos aspectos a la hora de mejorar el rendimiento académico.

Gutiérrez Villagrán (1998) realizó un estudio en la ciudad de Guatemala,

referente a la relación profesor-alumno y su incidencia en el rendimiento escolar, y observó que, de alguna manera, la buena relación entre el educador y el educando influyó favorablemente en el rendimiento académico. Concluyó determinando que esa buena relación no consiste en saber impartir la clase, sino que hay que compenetrarse con el alumno, hacerlo sentir alguien. También mencionó que este proceso de enseñanza aprendizaje no puede ser eficiente si no existe una buena relación entre el binomio profesor-alumno, pues de estos surge la confianza necesaria para que el alumno tenga una buena disposición de aprender y sentirse motivado por el ambiente.

Del mismo modo, pero en un colegio secundario de China, se puso a prueba la relación entre la percepción del clima escolar y la motivación académica de los estudiantes, encontrando una relación significativa entre estas dos variables (Liu y Lu, 2011).

Fraser (1986 citado en Allodi, 2010) encontró que la relación entre docentes y alumnos ayuda en la autoestima de los estudiantes y en la motivación académica.

Santos (2007) reconoce la importancia de las emociones y los sentimientos de fondo para promover la motivación entre estudiantes y, de esta manera, aproximarse al conocimiento. Por eso, si un niño recibe clases en un ambiente que no sea agradable o cálido, se desmotivará, tendrá un bajo rendimiento y perderá el interés (Chilcañán Paillacho, 2013).

Con base en estos antecedentes, esta investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de los colegios adventistas de Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones, provincias de Argentina.

Metodología

El diseño fue de carácter transversal, descriptivo y correlacional, ya que, además de analizar el contexto descriptivo en el que se manifiestan las variables de investigación, se estudiaron las relaciones entre estas, correspondientes a un tiempo determinado. Se administraron cuestionarios con escalas de tipo Likert.

Población y muestra

La población de estudio de esta investigación estuvo conformada por todos los alumnos del nivel secundario de los colegios adventistas de la Asociación Argentina del Norte, pertenecientes a la Iglesia Adventista del Séptimo Día, que abarca cuatro provincias del norte de Argentina: Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones. El universo de estudio estuvo compuesto por 2428 alumnos con edades comprendidas entre los 13 y los 20 años, con una media de 15,21 y un desvío estándar de 1,791.

Se seleccionó una muestra no aleatoria de los colegios con mayor cantidad de alumnos de cada provincia, los cuales fueron: Formosa, Formosa; Resistencia, Chaco; Corrientes, Corrientes y Puerto Iguazú, Misiones. De esos colegios, se eligieron los cursos pares: 2º, 4º y 6º años del nivel secundario.

La muestra de los adolescentes ($n = 337$) quedó conformada por 182 sujetos del género masculino (54%) y 155 sujetos del género femenino (46%), correspondiendo el 32% al colegio adventista de Formosa, el 20,8% al colegio de Resistencia, Chaco, el 18,7% al colegio de Corrientes y el 28,5% al colegio de Puerto Iguazú.

Instrumentos

Clima escolar. Para medir la variable de clima escolar, se utilizó una escala

RELACIÓN ENTRE EL CLIMA ESCOLAR Y LA MOTIVACIÓN

de actitud basada en la validación del instrumento School Environment Scale (SES), desarrollado originalmente por Kevin Marjoribanks en 1980 y adaptada por primera vez al español en 1985, por Aurelio Villa, con el nombre de Escala de Clima Escolar (ECE). Esta escala

mide la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros dentro de los cuatro contextos que componen el clima escolar (Cornejo y Redondo, 2001). En la Tabla 1 se puede ver cada contexto y los ítems que lo componen.

Tabla 1
Contextos e ítems de la ECE

Contexto	Qué mide	Ítems de la escala
Disciplinario	Mide las percepciones de los alumnos sobre el —calor o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores.	Positivo: 7 Negativos: 3, 11, 15, 19, 23, 27
Instrucción	Mide las percepciones de los alumnos en relación con la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades.	Positivos: 4, 8, 12, 16, 28 Negativos: 20, 24
Interpersonal	Mide la percepción de los alumnos respecto de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de —calidad interpersonal, de amistad y confianza.	Positivos: 2, 6, 14, 18, 22, 26 Negativo: 10
Imaginativo	Mide las percepciones de los alumnos de un ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones).	Positivos: 1, 5, 9, 17, 21 y 25 Negativo: 13

Cada ítem del cuestionario se responde en una escala tipo Likert de cinco opciones que representan la posición positiva-negativa del alumno respecto del clima de aula: *Totalmente en desacuerdo* (TD), *En desacuerdo* (D), *parcialmente en desacuerdo*, *Regular*, *ni en desacuerdo, ni de acuerdo* (R), *De acuerdo* (A), *Totalmente de acuerdo* (TA). A cada respuesta se le asigna un puntaje de la siguiente manera: TD, 1 punto; D, 2 puntos; R, 3 puntos; A, 4 puntos; TA, 5

puntos (Cornejo y Redondo, 2001).

Esta escala emplea ítems contruidos en sentido positivo, pero también ítems en sentido negativo. En los ítems escritos en sentido positivo, la máxima valoración en la escala (Muy de acuerdo) coincide con el mayor valor numérico asignado a la respuesta (5 puntos). Por el contrario, en los ítems escritos en sentido negativo, la valoración (Muy de acuerdo) se asocia con el menor valor (1 punto). Se obtiene la puntuación total a

través de la suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems. Para estimar el tipo de clima de aula según el puntaje total de respuestas de la escala ECE, se considera un puntaje mínimo de 28 puntos y un puntaje máximo de 140 puntos (Rosales Marengo, 2010).

Para interpretar correctamente los resultados, es importante recordar que la percepción del clima escolar se divide en cuatro contextos. Para estimar el tipo de clima de aula por contextos, según el puntaje total de respuestas de la ECE por dimensiones, se considera un puntaje mínimo de 7 puntos y un puntaje máximo de 35 puntos.

Las pruebas de confiabilidad de la escala fueron satisfactorias, tanto en su versión original como en la traducción al español. Cornejo y Redondo (2001), en Chile, obtuvieron los siguientes coeficientes alfa de Cronbach por factor: factor 1 (disciplinario) ,7012; factor 2 (instruccional) ,8004; factor 3 (interpersonal/imaginativo) ,9081. En su totalidad, se obtuvo un alfa de ,8624, que es considerada como una estimación de confiabilidad muy buena para este tipo de instrumentos (Zepeda Aguirre, 2007).

En esta investigación se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de ,872 para todo el instrumento.

Motivación académica. Para medir la motivación hacia la educación, se utilizó la Escala de Motivación Académica (EMA) de Vallerand et al. (1989), traducida y adaptada al español por Manassero Mas y Vázquez Alonso (2000) en su versión para estudiantes del bachillerato (Remón Guillén, 2013). La EMA se basa en los principios de la teoría de la autodeterminación y se compone de 28

artículos, subdivididos en siete sub-escalas de evaluación de tres tipos de motivación intrínseca (para saber, para lograr cosas y para experimentar la estimulación), tres tipos de motivación extrínseca (externa, interna y de regulación identificada) y una escala de desmotivación (Remón Guillén, 2013).

Esta escala refleja las razones que justifican la asistencia a clases en el colegio. La escala está planteada como respuestas a la pregunta ¿por qué vas al instituto? y los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades escolares (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2000). En la Tabla 2 se puede ver cada contexto y los ítems que la componen.

Los puntajes que asigna el sujeto a cada ítem pueden ir del 1 al 7. Se suman los puntajes asignados por el sujeto en cada uno de los ítems que corresponden a un tipo específico de motivación. Cuanto mayores son los puntajes asignados a los ítems de un determinado tipo de motivación, mayor será el nivel alcanzado por ese tipo motivacional. Así mismo, en el caso de la subescala de desmotivación, cuanto mayores son los puntajes asignados en los ítems que mide esa subescala, mayor es la desmotivación que experimenta el sujeto.

Para esta investigación se utilizó la escala de motivación académica validada y utilizada por Remón Guillén (2013), donde se observó que todos los constructos de la Escala EMA muestran niveles de confiabilidad alfa de Cronbach adecuados en todas las subescalas, pues los valores obtenidos van de ,71 a ,92.

En este estudio, el coeficiente de confiabilidad alcanzó un valor alfa de Cronbach de ,861.

RELACIÓN ENTRE EL CLIMA ESCOLAR Y LA MOTIVACIÓN

Tabla 2
Contextos e ítems de la EMA

Contexto	Qué mide	Ítems de la escala
Motivación intrínseca para conocer	Resume la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar significado a las cosas y está relacionada con la exploración, curiosidad, aprendizaje de metas.	2, 9, 16, 23
Motivación intrínseca para alcanzar metas	Se define como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr o crear algo, y se caracteriza porque las personas actúan más allá de los requerimientos formales y superándose a sí mismos.	6, 13, 20, 27
Motivación intrínseca para experimentar estimulación	Ocurre cuando uno se implica en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes, tales como placer sensorial, estético y experiencias emocionantes y extraordinarias.	4, 11, 18 y 25
Motivación extrínseca de identificación	Ocurre cuando los motivos internos no sólo se han internalizado, sino que la decisión de realizar la conducta es dada por la persona, incluso aunque no sea gratificante. Esta decisión es tomada porque la persona juzga como importante la conducta.	3, 10, 17, 24
Motivación extrínseca de regulación interna	Se da cuando la conducta del sujeto está completamente controlada por él, pero lo hace bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima.	7, 14, 21, 28
Motivación extrínseca de regulación externa	Es el subtipo más representativo de motivación extrínseca. Se corresponde con conductas reguladas a través de medios externos como las recompensas, obligaciones y castigos.	1, 8, 15, 22
Desmotivación	Se refiere a la ausencia de motivaciones intrínsecas o extrínsecas. Se llega a este estado cuando el sujeto no percibe contingencias entre los resultados y sus propias acciones.	5, 12, 19, 26

Recolección de datos

Para poder realizar las encuestas, se pidió la autorización correspondiente al director de cada colegio, se presentó una carta solicitando a los padres de los menores la autorización para realizarlas y se hicieron los arreglos necesarios para acordar los momentos para su administración. Las dos escalas se entregaron juntas y la modalidad fue individual y escrita. Cada alumno contestó los cuestionarios de forma anónima.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos

de distribuciones de frecuencia para las variables categóricas y se calcularon los promedios y desviaciones estándar para las variables numéricas de estudio. Para la prueba de hipótesis, se realizaron análisis del coeficiente de correlación r de Pearson, regresiones y comparaciones de media.

Resultados

Clima escolar

Con respecto a la variable clima escolar, en su puntaje general se observó una media del grupo total de 94,04 puntos, con un desvío estándar de 15,021.

Al dividir los puntajes en cuatro niveles (muy negativo, negativo, positivo, muy positivo), se pudo observar que un grupo minoritario de cinco sujetos perciben en su colegio un clima escolar muy negativo (1,5%), mientras que 67 sujetos consideran que el clima escolar es negativo (19,9%). Hay un grupo de 265 sujetos (78,7%) que considera que en el colegio el clima escolar es positivo y muy positivo. Esto demuestra que la mayoría de los alumnos (casi el 80 %) perciben en sus colegios un clima entre positivo y muy positivo, lo cual es un dato muy bueno para los administradores de los colegios adventistas del norte argentino (ver Figura 1).

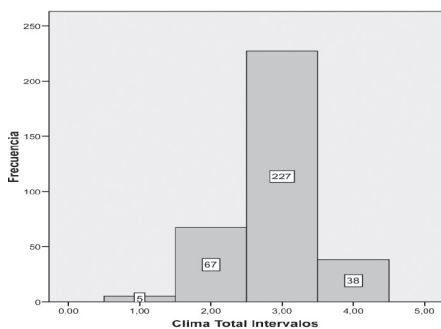


Figura 1. Distribución de frecuencias de clima escolar por intervalos.

Se condujo un ANOVA simple (o de un factor) para comparar el clima escolar entre los sujetos agrupados por colegios participantes, donde se encontró que existe diferencia significativa de la percepción del clima escolar entre los colegios ($F_{(3)} = 6,005, p = ,001$).

Las pruebas post hoc demuestran que las diferencias de percepción del clima escolar, se dan entre los colegios de Puerto Iguazú ($M = 98,80$) y Formosa ($M = 91,63$) ($p = ,008$) y entre los de Puerto Iguazú ($M = 98,80$) y Resistencia

($M = 90,22$) ($p = ,004$), siendo el colegio de Puerto Iguazú la institución con mejor clima escolar.

Al realizar una prueba estadística de Chi cuadrado, para ver la relación entre el colegio y las subescalas de clima escolar, se pudo observar una asociación significativa entre la subescala de clima escolar imaginativo y el colegio ($\chi^2_{(9)} = 31,733, p = ,000$). Del mismo modo, con la subescala del clima escolar disciplinario ($\chi^2_{(9)} = 18,413, p = ,031$) y la subescala interpersonal ($\chi^2_{(9)} = 25,830, p = ,002$).

Esto demuestra que en el clima escolar a nivel general hubo diferencias significativas y en tres subescalas hubo asociación significativa entre los colegios. Sin embargo, no existió asociación en la subescala instrucción, que tiene que ver con el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje, creando un ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos.

Al realizar la prueba estadística t de Student, para observar si existía diferencia en la percepción del clima escolar entre los varones y las mujeres, se encontró que no hubo una diferencia significativa entre el grupo de los varones ($M = 92,83; SD = 14,91$) y el grupo de las mujeres ($M = 95,45; SD = 15,07$) ($t_{(335)} = -1,597, p = ,111$). Por lo tanto, no existe evidencia de que las mujeres perciban un mejor clima escolar o un peor clima escolar que los varones.

Motivación académica

En relación con la variable de motivación académica, en su puntaje general, se puede mencionar que el 1,5% de los sujetos perciben que tienen una motivación muy baja hacia el estudio, mientras que el grupo con motivación baja fue del 10,7%.

El grupo mayoritario fue el que consideraba que tenía una motivación alta

por el estudio, con el 49,3% de los sujetos. El 38,6% de los alumnos consideró que tenía una motivación muy alta. Los datos obtenidos muestran que el 87,9 % de los encuestados consideró que tenía una motivación entre alta y muy alta.

La media del grupo total fue de 122,08 puntos, con un desvío estándar de 22,67. Esto demuestra la asimetría que tiende a haber hacia las frecuencias mayores, en los valores altos (más motivación) de los colegios adventistas del norte de Argentina, tal como se grafica en la Figura 2.

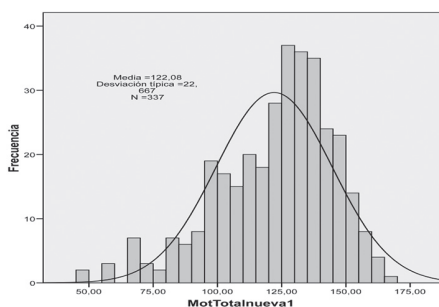


Figura 2. Histograma de frecuencias de motivación académica general.

Se realizó un análisis de varianza simple para comparar la motivación académica entre los colegios. No se observaron diferencias significativas entre los colegios, en relación con la motivación académica total ($F_{(3)} = 2,546, p = ,056$).

Sin embargo, al comparar la motivación interna (MI) entre los diferentes colegios, se encontró que existe diferencia significativa ($F_{(3)} = 3,431, p = ,017$). Las pruebas post hoc indican que las diferencias se encuentran entre el colegio de Resistencia y el de Corrientes ($p = ,027$), obteniendo el colegio de Corrientes el puntaje más alto en lo que respecta a la motivación interna.

Del mismo modo, se encontraron

diferencias significativas en la subescala MI para conocer entre los diferentes colegios ($F_{(3)} = 4,445, p = ,004$). Las muestras post hoc indican una diferencia significativa entre los colegios de Puerto Iguazú y Resistencia ($p = ,041$) y entre los de Corrientes y Resistencia ($p = ,012$). El colegio de Corrientes es el que obtuvo el puntaje mayor.

Esto demuestra que, en los colegios estudiados, los alumnos no perciben de igual forma su motivación académica en aspectos particulares, como son la motivación interna y la motivación interna para conocer.

También se realizó una prueba estadística de correlación bivariada para evaluar la relación entre el año de curso y la motivación académica en los alumnos de los colegios adventistas. La correlación no fue significativa para la motivación total ni para la motivación interna, pero fue significativa en relación con la motivación externa y el curso ($r = -,115; p = ,035$).

Esto explica que existe una relación negativa débil; es decir, a medida que aumenta el curso de estudio o la edad, disminuye la motivación externa. Además, se encontró una correlación significativa entre el curso y la desmotivación ($r = -,128; p = ,019$), señalando que, a medida que aumenta la edad y el curso de estudio, disminuye la desmotivación (ver Tabla 3).

Al realizar la prueba *t* de Student para observar si existe diferencia de motivación académica entre los varones y las mujeres, se encontró que no hubo una diferencia significativa entre el grupo de los varones y el grupo de las mujeres ($t_{(335)} = -1,436, p = ,152$). Por lo tanto, no existe evidencia de que las mujeres muestren una mayor motivación que los varones por el estudio.

Sin embargo, al comparar la desmotivación entre el grupo de las mujeres y los varones, se pudo demostrar que existe una diferencia estadísticamente significativa, teniendo los varones puntajes más altos en la escala de desmotivación que las mujeres ($t_{(335)} = 4,080, p = ,000$), como se puede ver en la Tabla 4.

Relación entre el clima escolar y la motivación académica

Se obtuvo el coeficiente de correlación r de Pearson para determinar si existe relación significativa entre el clima escolar y la motivación académica. Los resultados señalan que las dos variables tienen una relación positiva estadísticamente significativa ($r = ,392, p = ,000$), pero moderada. Los resultados indicaron que el clima escolar predice

en un 15% las variaciones que tenga la motivación académica.

Tabla 3
Coefficiente de correlación entre motivación, desmotivación y el curso

Variable	r	p
Desmotivación	-,128	,019
Motivación externa	-,115	,035
Motivación interna	,009	,867
Motivación puntaje total	-,054	,327

En relación con las subescalas del clima escolar y las subescalas motivación interna y externa, se realizó una prueba estadística de correlación bivariada para evaluar si existe algún tipo de relación entre ellas. Los cuatro contextos correlacionaron significativamente con la MI y tres contextos con la ME (ver Tabla 5).

Tabla 4
Prueba t de Student de la motivación y desmotivación comparada por el género

Variable	Varones		Mujeres		t	p
	M	SD	M	SD		
Motivación total	120,45	23,16	123,99	21,98	-1,436	,152
Desmotivación	8,95	5,99	6,58	4,38	4,080	,000

Tabla 5
Coefficiente de correlación entre las subescalas del clima escolar, la motivación interna y la motivación externa

Subescala		Motivación interna total	Motivación externa total
Clima disciplinario	r	,250	,069
	p	,000	,207
Clima instrucción	r	,348	,234
	p	,000	,000
Clima interpersonal	r	,333	,184
	p	,000	,001
Clima imaginativo	r	,377	,287
	p	,000	,000
Clima (puntaje total)	r	,427	,249
	p	,000	,000

Al comprobar si existe relación significativa entre el clima escolar total con la desmotivación, se pudo observar que, a medida que aumenta la percepción del clima escolar, disminuye la desmotivación académica ($r = -.270, p = .000$). En otras palabras, si mejora el clima del aula, en un ambiente cálido de confianza, de seguridad y de respeto, disminuirá la desmotivación y la falta de ganas por estudiar.

También se pudo describir que al mejorar el clima escolar mejora significativamente la MI ($r = .427; p = .000$) y la ME ($r = .249; p = .000$). Es decir que, cuanto mejor sea el ambiente donde se encuentra el alumno, mayores serán sus ganas de estudiar.

Discusión

Esta investigación tuvo como propósito establecer la relación entre el clima escolar y la motivación académica de los estudiantes de los colegios adventistas de la Asociación Argentina del Norte. Además, se relacionaron los datos obtenidos de las diferentes subescalas con algunos datos demográficos.

Los resultados mostraron diferencias significativas en el clima escolar entre los diferentes colegios, tanto en su escala general, como en la subescala imaginativo, interpersonal y disciplinario. La subescala clima imaginativo, que señala la percepción que tienen los alumnos en lo que atañe a lo imaginativo y creativo, donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional, no es igual en los colegios estudiados. Los resultados indican que los alumnos de algunos colegios identifican su ambiente como más rígido. Por otro lado, la subescala interpersonal hace referen-

cia al clima de calidad interpersonal, de amistad y de confianza y es donde más se nota la calidad humana de los docentes. Por último, la subescala clima disciplinario define la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y el ambiente.

Estos aspectos se ven afectados por la cultura de la zona geográfica. En relación con esto, Benencia (2004) menciona que la influencia que ha tenido Argentina en relación con las características de las corrientes de inmigrantes y de los países limítrofes ha sido muy grande, especialmente en la zona geográfica del noreste argentino.

Otros factores que también influyen en el clima escolar son la cantidad de alumnos y docentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución y el hecho de si el colegio se siente como una familia o si simplemente los alumnos son considerados como un número o un objeto (Carrasco, 2000).

Analizando las diferencias en la percepción del clima escolar entre el género, Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006) hallaron diferencias significativas en la percepción del clima escolar entre los varones y las mujeres, percibiendo un mejor clima las mujeres.

Sin embargo, en este estudio se encontró que existe una diferencia leve, pero no significativa, entre la percepción de los varones y las mujeres, que permite afirmar que tanto los varones como las mujeres perciben el clima escolar de manera homogénea. Resultados similares encontraron Cornejo y Redondo (2001) en algunos liceos de la región metropolitana de Chile.

En la adolescencia, la presión de los pares y la necesidad de ser aceptados en el grupo puede hacer que se compartan opiniones y percepciones

(Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005). Según Frías-Armenta, López-Esco-bar y Díaz-Méndez (2003), el ambiente escolar es uno de los contextos más importantes de convivencia que tienen los adolescentes con sus compañeros y es también el escenario en el que reciben más influencia por parte de ellos; por lo tanto, los adolescentes comparten muchas características similares. Posiblemente, por ello las diferencias entre hombres y mujeres no hayan sido significativas en este estudio.

En relación con la motivación académica, los resultados de esta investigación mostraron que la motivación académica total no presenta correlación con la edad, pero en la subescala motivación académica externa en relación con la edad y al curso de estudio hubo una correlación negativa estadísticamente significativa, indicando que, a medida que aumenta la edad o el curso de estudio, disminuye la motivación académica externa. Esto sugiere que, a medida que los alumnos crecen, ya no los motiva el estudiar por un premio o un castigo y que las motivaciones externas ya no tienen el mismo efecto. Cuanto mayores son los alumnos, más autónomos se presentan al momento de determinar si estudian o no.

Esto también está relacionado con el hallazgo de una correlación negativa entre la edad y la desmotivación. Los resultados muestran que, a medida que aumenta la edad y el curso de estudio, disminuye la desmotivación académica. Contrario a la creencia popular de que los adolescentes son desganados y desmotivados, los datos de esta investigación apoyan la idea de que, a medida que los alumnos van creciendo y madurando, también van adquiriendo una mayor autodeterminación y, al ir encontrando su vocación y estar cerca de comenzar

la universidad y estudiar lo que ellos desean, va disminuyendo la desmotivación, tal como lo encontraron en sus estudios Gottfried y Fleming (2001).

Los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias de medias revelaron la existencia de diferencias de género, en relación con la subescala desmotivación, donde las puntuaciones de los hombres fueron mucho más altas que las de las mujeres. Estos resultados coinciden con una investigación realizada por López y Ledesma (2006), quienes afirman que las mujeres pueden tener un perfil más autodeterminado hacia las actividades académicas que los hombres.

Por último, esta investigación encontró una correlación significativa entre el clima escolar y la motivación de los alumnos, tanto general como entre cada una de sus dimensiones, señalando que el clima influye positivamente en la motivación de los alumnos.

Broc Cavero (2006) menciona que un aspecto a tener en cuenta para motivar a los estudiantes es la actitud del profesor. Los profesores que tienen presente la individualidad de sus estudiantes estimulan su crecimiento y aprendizaje y son comprensivos frente a sus dificultades. Además generan en ellos interés y motivación hacia el estudio. Del mismo modo, los resultados de esta investigación muestran que, cuando los alumnos percibían que el docente se interesaba por su aprendizaje y sentían un clima agradable para estudiar, aumentaba considerablemente la motivación tanto interna como externa. El tacto, la solidaridad y la aprobación educacional del profesor promueven positivamente la motivación intrínseca de los estudiantes para ganar nuevos conocimientos y para la aceptación de las tareas (Gálvez Fernández, 2006). En relación con el

modo de relacionarse el docente con el alumno, White (1979) menciona que el maestro debe conducirse siempre como un caballero cristiano. Debe asumir la actitud de amigo y consejero de sus alumnos. Si cultivase el espíritu de la cortesía cristiana, le sería más fácil hallar acceso a sus corazones.

Referencias

- Allodi, M. W. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education, 13*(2), 207-235. doi:10.1007/s11218-009-9110-6
- Alonso, J. (1984). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y Aprendizaje, 26*, 3-13. doi:10.1080/02103702.1984.10822030
- Barca Lozano, A., do Nascimento Mascarenhas, S. A., Brenlla Blanco, J. C., Porto Rioboo, A. M. y Barca Enriquez, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Amazónica, 1*(1), 9-57.
- Benecía, R. (2004). La existencia de modelos históricos contrapuestos en la integración de los migrantes en la sociedad argentina. *Amérique Latine Histoire et Mémoire, 9*. Recuperado de <http://alhim.revues.org/430#article-430>
- Broc Caverio, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación, 340*, 379-414.
- Carrasco, M. (2000). *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Buenos Aires: International Work Group for Indigenous Affairs.
- Chilcañán Paillacho, N. (2013). *El clima social del aula y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas del tercer grado de la escuela de educación básica Manabí, parroquia Pifo, cantón Quito, provincia de Pichincha* (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década, 9*(15), 11-52. doi:10.4067/S0718-22362001000200002
- Díaz Pérez, C., Suárez Cano, V. y Muñoz, M. C. (2004). ¿Qué climas de aprendizaje se prefieren en las aulas? Un estudio piloto sobre las preferencias del profesorado y en función de los estudios motivacionales del alumnado. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, 7*, 49-66.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. E. y Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico I. *Estudios de Psicología, 8*(1), 15-24. doi:10.1590/S1413-294X20030000100003
- Gálvez Fernández, A. M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico, 2*(6), 87-101.
- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia, 1*(6), 24-36.
- Gottfredson, G. y Gottfredson, D. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Gottfried, A. E. y Fleming, J. S. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Gutiérrez Villagrán, E. J. (1998). *Relación profesor alumno y su incidencia en el rendimiento escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Francisco Marroquín, Guatemala, Guatemala.
- Kohn, A. (2004). Safety from the inside out: Rethinking traditional approaches. *Educational Horizons, 83*(1), 33-41.
- LaRusso, M. D., Romer, D. y Selman, R. L. (2007). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386-398. doi:10.1007/s10964-007-9212-4
- Liu, Y. y Lu, Z. (2011). Students' perceptions of school social climate during high school transition and academic motivation: A chinese sample. *Social Behavior and Personality, 39*(2), 207-208. doi:10.2224/sbp.2011.39.2.207
- López, A. y Ledesma, R. (2006). *Diferencias de género en motivación académica para estudiar psicología. Un estudio en base a la escala de motivación académica EMA/PSI*. Documento presentado en las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, Á. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3*(5-6). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Martínez Otero Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar.

- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2), 11–38.
- Remón Guillén, S. S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rocha-Sánchez, T. y Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21(1972), 42–49.
- Rosales Marengo, F. (2010). *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Ryan, R. M. y Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. y Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Santos, F. M. T. (2007). As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(2), 173–187. doi:10.1590/1983-21172007090202
- Teixidó Saballs, J. y Capell Castañer, D. (2002, junio). *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas*. Documento presentado en el X Congreso de Formación del Profesorado, Cuenca, España.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272–277.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. y González-Pienda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393–412.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. y Vallieres, E. F. (1989). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. doi:10.1177/0013164492052004025
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. y Villar, L. M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- White, E. (1979). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- Zárate Lizondo, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Zepeda Aguirre, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1–13.

Recibido: 3 de abril de 2014

Revisado: 14 de mayo de 2014

Aceptado: 22 de junio de 2014