Pontificia Universidad Católica Argentina
Biblioteca digital de la Universidad Católica Argentina

Elliff, Helga ; Huertas, Juan Antonio

Clima motivacional de clase : en búsqueda de matices

Classroom motivational climate : in search of nuances

Revista de Psicología Vol. 11 Nº 21, 2015

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.
La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Elliff, H. y Huertas, J.A. (2015). Clima motivacional de clase : en búsqueda de matices [en línea], *Revista de Psicología*, 11(21).
Disponible en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/clima-motivacional-clase-matices.pdf [Fecha de consulta:....]

ISSN 1669-2438 Revista de Psicología. Año 2015. Vol. 11, Nº 21, pp. 61-74

Clima motivacional de clase. En búsqueda de matices

Classroom motivational climate. In search of nuances

Helga Elliff *
Juan Antonio Huertas **

Resumen

Estudiar la motivación para el aprendizaje requiere la consideración de lo que sucede en las interacciones que se producen en el aula y en el contexto escolar. Presentamos los antecedentes del constructo de clima motivacional de clase y los desarrollos de modelos que pretendieron conceptualizarlo en relación con el clima social o con teorías de orientación a meta. Ofrecemos una propuesta de estudio en búsqueda de matices, a partir de la convergencia metodológica de entrevistas en profundidad con un nuevo modelo de cuestionario.

Palabras clave: psicología educacional, motivación, clima motivacional de clase, convergencia metodológica.

Abstract

Studying motivation for learning requires considering what happens on the interactions that occur in the classroom and the scholar context. We present the background to classroom motivational climate construct and the development of theoretical models that sought the relation between the social climate and theories of goal orientation. We offer a study proposal, in search of nuances, that pretend the methodological convergence of in-depth interviews with a

* Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina.
Correo electrónico: helgaelliff@hotmail.com
** Dpto. de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
Correo electrónico: juanantonio.huertas@uam.es

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2014 - Fecha de aceptación: 09 de marzo de 2015

interviews with a new model questionnaire.

Key words: educational psychology, motivation, classroom motivational climate, methodological convergence.

Admitir el contexto

Estudiar la motivación en contextos educativos implica, por definición, algo más que estudiar la motivación para el aprendizaje. El contexto educativo impone algo de lo real: esas personas en esas sillas, entre esas paredes, haciendo y diciendo cosas, dejando en algún lado algunos productos tangibles, compartiendo conocimientos, destrezas y dominios, y también dejando huellas en historias propias y ajenas y en algún punto compartidas.

En las teorías de metas que surgieron en los años setenta y primeros de los ochenta (Dweck, 1986) se había pasado ya de las necesidades a las metas. Focalizados en el aspecto propositivo de la conducta humana, y en el papel de la reflexión sobre sí mismo y los demás en la definición de los planes en entornos de logro y competencia, se definieron metas centradas en la tarea o centradas en el ego. Así, se consideraba que un estudiante centrado en la tarea estaba focalizado en aprender; por el contrario, un estudiante centrado en su desempeño, lo que hacía era demostrar su bondad como estudiante, generalmente por comparación social con pares.

Hubo una conceptualización que complejizó la mirada. La idea de "orientación a meta" (Ames, 1992) supuso la consideración de patrones integrados de creencias que superaban la idea simple de que las personas nos ponemos unas metas y vamos a por ellas. La orientación a meta ponía de relieve que un estudiante centrado en aprender, centrado en lucir, o centrado en evitar tareas que pongan en riesgo su lucimiento personal, activa -además de unas metas- creencias sobre su propia inteligencia, atribuciones sobre éxitos y fracasos, expectativas respecto de resultados futuros, creencias sobre el control sobre la tarea, sobre la valía de cada uno, etc.

La idea de orientación a meta también replanteó el problema del contexto por cuanto esas creencias podían pensarse tanto creadas en contexto como activadas en contextos. Se empezaron a sistematizar los factores del contexto educativo que inciden en la motivación –además del interés por aprender-:el modelo TARGET incluía el diseño y presentación de la Tarea, la gestión de la Autoridad en el aula, los modos de Reconocimiento del docente, el trabajo en Grupos, los modos de Evaluación y la gestión del Tiempo. Aparecieron entonces los primeros enunciados del concepto de clima motivacional (Ames, 1992; Epstein, 1989). Surgió, como vemos, el interés por estudiar el papel del docente y de sus motivos en ese contexto. Se empezó planteando la idea de que ese docente era mero reflejo especular del grupo de estudiantes que cada año le tocaba. Comenzaron a tener sentido un repertorio de creencias activables según la situación, muy al estilo de la perspectiva de los juicios de responsabilidad de Weiner (2005, 2008).

La historia de admisión del contexto es más extensa y más compleja que esta breve introducción que hacemos acá. Nos centraremos más adelante en aquellos aspectos que creemos han ido desarrollando el concepto de clima motivacional que es el eje de este trabajo.

Pero antes, una reflexión sobre lo que puede significar la consideración del contexto en la producción de teoría. Admitir el contexto puede significar muchas cosas: que se lo admite a regañadientes, como ocurre con algunos errores que nos cuesta reconocer; que se lo admite bajo ciertas condiciones, como cuando "la casa se reserva el derecho de admisión". Tal vez haya un poco de las dos cosas en mucha de la literatura anglosajona de los últimos tiempos.

Nosotros admitimos el contexto porque las perspectivas de la orientación a meta como asunto personal ya han quedado insuficientes hace tiempo; en lo que respecta a nuestras condiciones de admisión, lo hacemos bajo supuestos teóricos y metodológicos. Consideramos que contexto es

aquello que estuvo afuera y está adentro de un modo personal, actualizado y actuante en cada situación; lógicamente, también es contexto aquello que está hoy afuera, que puede activar aspectos de ese contexto interiorizado –por definición no estático-, y que no sólo puede promover modificaciones sino ser modificado. Trabajar empíricamente con un modelo así de complejo exige una metodología que estudie relaciones multidireccionales entre un conjunto de variables. Actualmente la estadística aplicada está aportando modelos de análisis que pueden acomodarse cada vez mejor a este tipo de teorías.

Clima motivacional de clase: de buenos y malos climas, a climas variados

El término general de clima de clase proviene de los pioneros trabajos del grupo de Kurt Lewin (e.g. Lewin, Lippitt & White, 1939) El constructo fue introducido inicialmente por Walberg y Anderson (1968) y popularizado más tarde –entre otros- por Johnson y Johnson (1983). Refería en general a las percepciones positivas o negativas de los miembros de un grupo respecto de los tipos de interacción que se producen entre ellos, en el contexto de una clase. Posteriores desarrollos diversificaron en marcos teóricos centrados en clima social, clima motivacional y el ya mencionado marco de la estructura de meta de clase.

Cerca del constructo de clima de clase, muchos autores han estudiado la estructura de la clase y la motivación de los profesores por su incidencia en la motivación de los alumnos. En esos trabajos se observa, lógicamente, que los modos de entender la motivación han incidido en los modos de entender las estructuras de clase y las interacciones que en las clases se producen.

El concepto de clima motivacional se centraba en la idea de que las estructuras educativas que sostienen las metas de aprendizaje son las deseables para los alumnos. Lo óptimo era generar entornos idealmente construidos para que los estudiantes se vieran impelidos a aprender y dominar el contenido de estudio, es decir, estuviesen totalmente centrados en el aprendizaje mismo. Lo opuesto eran los entornos educativos que llevaban a los estudiantes a enfocarse al lucimiento –sacar buenas notas, compararse y competir con pares-. A raíz de tal dicotomía entre metas buenas vs. metas malas, las investigaciones empezaron a centrarse en las metas de aprendizaje o dominio.

Al mismo tiempo, se mantuvo a veces una confusa asociación entre la motivación como quantum y la motivación como modos de gestionar la energía personal, asociando las buenas metas a mayores cantidades de motivación. Por ejemplo, Self-Brown y Mathews (2003) presentan un estudio sobre los efectos de la estructura de la clase en la orientación motivacional de los estudiantes, y sin embargo refieren estudios previos en los cuales "los resultados han indicado que los estudiantes en la condición [experimental] de meta de aprendizaje tuvieron mayor motivación y resultados de logro que aquellos en situación [experimental] de meta de ejecución." (p. 107, traducción nuestra). Parece contradictorio hablar de metas diversas y al mismo tiempo referir mayor y menor motivación. Da la impresión de que se termina confundiendo la orientación a meta de dominio –o a la tarea, al aprendizaje- como sinónimo de "más cantidad" de motivación que otras orientaciones.

En similar dicotomía también se estudió el clima de clase, en las dos líneas de trabajo que referimos a continuación: las del grupo de Patrick y las del grupo de Alonso Tapia. En ambas se considera como factor relevante del clima de clase la percepción de los actores educativos, las relaciones entre ellos y el apoyo que se prestan.

Así, Patrick, Kaplan y Ryan (2011) presentaron una serie de estudios que ponen en convergencia dos marcos teóricos: el de la estructura de clase de meta de dominio, y el de clima social de clase. Definen el clima de clase en términos de cuatro dimensiones: la ayuda del profesor, el apoyo emocional del profesor, el mutuo respeto dentro de la clase, y la interacción durante la tarea. Hacen uso del escalamiento multidimensional para demostrar que esas cuatro dimensiones se corresponden con la percepción que tienen del

clima los estudiantes de secundaria. En trabajos anteriores se había discutido si podían funcionar de manera similar la ayuda académica del profesor y el apoyo emocional que éste presta a sus estudiantes. Combinando la técnicas de escalamiento multidimensional y el análisis factorial confirmatorio demuestran que las dimensiones de clima social están muy cercanas a la estructura de clase orientada al dominio, y puntualizan: "el clima social o las dimensiones relacionales pueden ser interpretadas por los estudiantes como indicadores de una estructura [de clase] orientada a dominio" (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011, p. 370, traducción nuestra), estableciendo "una correspondencia fenomenológica entre las percepciones de los estudiantes respecto de las cuatro dimensiones del clima (soporte académico del profesor, apoyo emocional del profesor, mutuo respeto en clase, e interacción en relación con la tarea) y la estructura de meta de dominio" (Patrick et al., 2011, p. 371). Si el soporte académico se entiende de modo unívoco –como continuo simple de más/mejor soporte a menos/peor soporte- y de la misma manera se conciben las otras dimensiones del clima, nos parece claro que eso se asocie a una clase orientada a metas de aprendizaje o dominio. Es decir, si se describe el clima de clase implícitamente como buen clima, parece lógico que eso sea isomórfico de la estructura de clase orientada a meta de dominio, entendida como la buena clase por estar orientada a las buenas metas.

¿Qué pasaría si se incluyese en cada dimensión de clima social otros modos distintos de gestionar el docente su energía personal? ¿Saldrían relaciones tan evidentes?

No obstante, coincidimos con estos autores en su apuesta por usar métodos de análisis convergentes. Otro modo de sumar perspectivas sería la combinación de análisis cuantitativos con otros más cualitativos, algo que también nos parece muy conveniente.

Por otro lado, en la línea de trabajo de Alonso Tapia -centrada mayormente en la motivación de los estudiantes adolescentes- se puso en cruce la teoría de metas con las clasificaciones de interacción social en el aula descriptas en la literatura: situaciones individualistas, competitivas y cooperativas. Tal planteamiento condujo a la elaboración de unos cuestionarios de Clima Motivacional de Clase(Alonso Tapia, 1992). Las escalas de dichos cuestionarios se centraban en aspectos tales como el ritmo de la clase, el trato del profesor hacia los alumnos, el ambiente y la organización del trabajo, el interés del profesor respecto del aprendizaje de los alumnos, la preferencia por trabajo individual o grupal y la preeminencia de clima competitivo o de clima de cooperación. Se consideraba que dichos aspectos incidían en la motivación de los alumnos y se los formuló como pares opuestos, en función de cierto isomorfismo con el antagonismo de los sistemas motivacionales de orientación a la tarea o al resultado y con la motivación intrínseca o extrínseca.

En línea con tales cuestionarios se continuaron las indagaciones sobre el clima motivacional de clase, en progresivo desarrollo de instrumentos que definían el clima de clase según la actuación del profesor en el inicio, el desarrollo y la evaluación de las actividades. Estos primeros cuestionarios estaban destinados a alumnos, por lo cual el clima de clase quedaba definido por su percepción. También se procuró dilucidar la incidencia de la orientación motivacional de cada estudiante como moduladora en relación con los patrones de actuación del profesor, a partir de la hipótesis de que una misma actuación del profesor podía percibirse con distinto valor motivacional por un estudiante orientado al aprendizaje, por un estudiante orientado al lucimiento, o por un estudiante orientado a la evitación. (Alonso Tapia &Pardo, 2006). Posteriormente este mismo grupo desarrolló el CMCQ –Cuestionario de Clima Motivacional de Clase, destinado a alumnos-. Se trataba de un cuestionario más completo que abarcaba dieciséis tipos de estrategias del profesor que la literatura describía entonces como positivamente incidentes en la motivación centrada en el aprendizaje (e.g. presentar contenidos novedosos, evaluar conocimientos previos, fomentar la participación de los estudiantes, tratarlos con equidad, dar retroalimentaciones frecuentes, etc.). Este instrumento también fue construido desde la base de seguir con

el criterio de opuestos (orientado o no al aprendizaje) que regía a los anteriores (Alonso Tapia & Fernández Heredia, 2008). En la misma línea se intentó indagar las percepciones de los profesores respecto de sus propias pautas de actuación en clase. El más reciente cuestionario CMP, que mide el clima motivacional de clase desde el punto de vista del profesor, recoge su perspectiva respecto de quince escalas análogas al CMCQ. El objetivo de este trabajo, además de conocer los elementos que desde el punto de vista del docente afectan al clima del aula, era comparar la estructura de estas percepciones con la que aparece en sus estudiantes. Es decir, se empezaba a poner el foco en contrastar las visiones que tienen docentes y estudiantes sobre las acciones que mejoran el aprendizaje en una misma aula, en un contexto particular (Alonso Tapia & Huertas, 2012).

Por los mismos años otros trabajos plantearon un enfoque distinto: la posibilidad de pensar en diversos climas de clase.

Mc Lean (2003) consideró dos dimensiones a partir de las cuales se pueden caracterizar los modos según los cuales los profesores direccionan la motivación de los estudiantes: la del poder y la de las relaciones interpersonales. En un análisis pormenorizado, observa los factores que configuran esas clases y acaba estableciendo cuatro climas, sostenidos en el cruce inicial de ejes de relación y gestión del poder. La clase motivante es aquella basada en la cercanía con el alumno y que fomenta su autonomía. La clase poco demandante también está basada en la cercanía, pero la gestión del control está en manos del profesor, generándose condiciones de sobreprotección o permisividad. La clase destructiva, en oposición a la motivante, es aquella en la que hay una relación distante y todo el poder en manos del profesor, se estudia lo que dice el profesor, porque lo dice el profesor. La clase desprotegida, que deja expuestos a los estudiantes, es la que se sostiene en una relación distante combinada con la gestión autónoma del alumno de su propio aprendizaje, de tal modo que queda en situaciones de incertidumbre y librado a sus propios recursos.

Huertas, Ardura y Nieto (2008) recogieron los cuatro climas de Mc Lean y propusieron ponerlos en cruce con cuatro momentos de la enseñanza que se han considerado relevantes en la literatura: la presentación de las tareas y los objetivos implicados, el diseño y organización de las tareas, el desarrollo de la actividad, y los momentos de evaluación y reconocimiento. Pongamos aquí unos ejemplos en relación con el primero de esos momentos: una clase motivante sería aquella en la cual los objetivos son claros y centrados en el aprendizaje, dando la sensación de ser pasibles de alcanzar mediante el esfuerzo; una clase destructiva sería aquélla con objetivos no dados a conocer: hay que hacer lo que toca hacer; una clase poco demandante sería aquella en la cual los objetivos son simples y fáciles de alcanzar, que no complican mucho la vida; una clase desprotegida sería aquella en la cual hay objetivos complejos, centrados generalmente en el qué hacer, y suelen generar incertidumbre.

Según estos autores también habría variaciones climáticas en diversos momentos de la clase: un profesor podría ser más motivante al presentar la clase con objetivos claros, mostrando la relevancia de la tarea y procurando activar la curiosidad en los alumnos; pero podría volverse un tanto desprotector al momento de evaluar, haciendo una evaluación más bien rígida y poco afectiva.

Un problema común a todas las conceptualizaciones: ¿tiempo o clima?

Pensar la motivación en el aula bajo la metáfora de clima tiene sus implicaciones, y nos lleva a la consideración de su estabilidad o variabilidad.

Hay dos cuestiones centrales. Primero, que si teorizamos bajo esa metáfora, la metáfora empieza a estructurar nuestro modo de pensar la clase. Segundo, que si es metáfora, el constructo de clima motivacional de clase no es plenamente isomórfico al concepto de clima que refiere las variables meteorológicas de la atmósfera terrestre. Dejar de plantear la cuestión del no-isomorfismo,

por resultar obvia, puede dejar de lado planteamientos relevantes para el constructo de clima motivacional: ¿clima o tiempo?, ¿cambiante o estable?, ¿determinado por interacción pareja de factores o por algún factor principal desencadenante?

El asunto nos lleva otra vez a la definición de posiciones metodológicas de fuerte carga teórica. Hay propuestas metodológicas en el campo de lo psicológico que van ofreciendo posibilidades cada vez mayores para estudiar relaciones entre factores que interactúan y que se influyen mutuamente. De los modelos predictivos de las regresiones múltiples, que relacionaban muchas variables independientes o causales sólo con un resultante o dependiente, ahora contamos con las potencias de las regresiones canónicas que nos permiten ver el peso y las relaciones de muchos determinantes con muchas medidas en donde puede haber influencias, de manera conjunta y relacionada, no sólo una causa y un efecto cada vez y aisladamente. Es decir, podemos aventurar lo que explica una relación entre un meteoro y su consecuencia, teniendo en cuenta a la vez el resto de meteoros y consecuencias. En la misma línea, los procedimientos de ecuaciones estructurales nos permiten conocer si la estructura de relaciones encontrada luego de medir factores de un contexto y sus consecuencias se ajustan aceptablemente con la teoría que teníamos o con el modelo que queríamos conseguir.

Con estos procedimientos se puede desdibujar la distinción entre investigación cualitativa o cuantitativa, al menos en los modos de procedencia de la información que se recoge. Por ejemplo, resulta fácil introducir en un análisis cuantitativo complejo las principales conclusiones de una entrevista en profundidad, de manera que se constituyan en variables intervinientes más del análisis, incluso en criterios de validez. La única exigencia es que el resultado obtenido por el procedimiento cualitativo que sea, pueda ser susceptible de transformarse en atributos, en un número. En principio, la ventaja que nos ofrece tal exigencia es que podríamos hacer un entrecruzamiento más sistemático de la información recogida en perspectiva ética bajo la estructura de un cuestionario, con la información más amplia recogida en perspectiva émica a través de una historia de vida obtenida en una entrevista en profundidad. En el sentido contrario, los resultados de cualquier procedimiento más cuantificable (e.g. un cuestionario) pueden tomarse como expresiones que de algún modo también ha producido cada entrevistado. Pensamos que podemos contar así con medios que, lejos de divorciar lo cuantitativo de lo cualitativo, potencien el aporte de ambas perspectivas.

En paralelo a las disquisiciones metodológicas, el hecho de pensar en esas configuraciones de las aulas y los supuestos necesarios cambios climáticos nos lleva también a pensar en qué cambiar, cuánto sería necesario cambiar, de qué manera, quién está en condiciones de promover el cambio, y en definitiva, quién es responsable de lo que sucede en el aula.

Climas, microclimas, macroclimas. Entre la variabilidad temporal y la complejidad de los meteoros interactuantes: ¿dónde queda el profesor?

La especie humana se ha comportado por mucho tiempo, y en buena parte lo sigue haciendo, como si el cambio climático mundial fuera resultado de factores entre los cuales no se percibe incluida. ¿En qué medida es actuado de similar modo cada clima motivacional de clase, no sólo por los profesores sino por sus directivos, sus asesores pedagógicos, incluso por quienes participan en el diseño de políticas educativas? ¿Cómo es actuado por los alumnos y por sus padres? ¿Se sienten parte del mismo como agentes o como meros pacientes de sus influencias?

Está visto que el constructo de clima motivacional de aula está siendo explorado en mayor medida en la escuela secundaria, aunque bien podría explorarse desde las salas de nivel inicial -desde los jardines maternales, por qué no- hasta las aulas de las universidades. Podría argüirse que

se empieza por donde se perciben las mayores dificultades, y sería fácil acordar que la motivación en las aulas de la escuela secundaria nos da para pensar bastante ¿Desde las mismas investigaciones vamos con el supuesto de que el problema está en los adolescentes? El problemático clima de clase de las aulas de secundaria parece regirse por un factor determinante -las complejidades del aprendiz adolescente- imposible de cambiar. Se mezcla la sensación de que los estudiantes son a la vez un viento en contra para el profesor, y tripulantes de una travesía que se supone aquél debe pilotar en aguas procelosas. A veces el docente consigue una navegación apacible, y pensamos que se ha conseguido un clima para aprender mejor. ¿Siempre esto es así? ¿Se está llevando con claridad el mejor rumbo posible? Nos parece que un capitán de barco poco demandante puede tener muchos tripulantes satisfechos con el viaje.

Desde nuestro punto de vista, la metáfora de clima no admite pensar al profesor como capitán de barco, sino como un meteoro más entre los que configuran el clima. Y sin embargo la realidad de su gestión en el aula puede que tenga un poco de ambas cosas: el supuesto poder de un capitán de barco, pero una autoridad que se mueve interactuante con los otros factores, ya sean alumnos, directivos, funcionarios, padres, la comunidad toda. Diversos meteoros del clima de clase confieren al profesor poder y le reconocen autoridad de modos muy diversos y cambiantes, y luego le piden claros resultados. Volviendo a la metáfora del cambio climático, parece que cuando las cosas no resultan como se quisiera, el profesor tiende a sentirse meteoro poco influyente contra la adversidad de algún meteoro inconmensurable; sin embargo, los "de afuera" tienden a verlo como incompetente capitán del barco.

Esto nos lleva a considerar por dónde pasa el cambio y quién o quiénes son los responsables de los cambios deseables o deseados. La cuestión es que un contexto educativo –por definición- implica objetivos y resultados, todos ellos referidos a aprendizajes esperables en los alumnos; sin embargo ni los objetivos todos se diseñan en el aula, ni los resultados todos lo son en función únicamente de lo que sucede dentro del aula. El aula es un microclima dentro de otros, tales como la escuela, los ámbitos de decisiones de políticas educativas, la cultura misma, pero además los contextos comunitarios más locales que rodean a cada escuela. Puede verse que allí interactúan meteoros que de un modo u otro afectan al clima de clase. Por poner un ejemplo, los teóricos llevamos tiempo hablando de las bondades de la orientación motivacional a la tarea, y de cómo diseñar clases que ayuden a los estudiantes a centrarse en su tarea, es decir, en el aprendizaje. Sin embargo, las clases reales se suceden día tras día en contextos educativos en los cuales se esperan resultados de los cuales alguien tiene que hacerse responsable. El sistema educativo orienta progresivamente a la toma de conciencia sobre la obtención de resultados y sus consecuencias, en el marco de una cultura competitiva como lo es la nuestra. ¿Y les pedimos a los profesores que logren personas completamente centradas en la tarea de aprender, cuando a fin de año el sistema le pide comparaciones normativas respecto de objetivos de curso, de ciclo, de nivel educativo? Por si fuera poco, ya hemos visto que podemos hasta enredarnos en nuestros propios constructos, haciendo isomorfismos como los que ya vimos antes: que si están orientados al lucimiento están mal orientados; que si están centrados en la tarea están más motivados. El sistema le pide al profesor que gestione resultados medibles, comparables, y en tiempo establecido; los expertos le piden al profesor que gestione personas autónomas centradas en su proceso de aprender ¿Quién se hace cargo del rol múltiple de meteoro y capitán del barco que se le adjudica al profesor?

Por otra parte, pareciera que a veces se piensa que tanto el investigador como su interesado lector pueden abstraerse de sus sistemas de creencias implícitas toda vez que se disponen a investigar algo con el noble propósito de mejorarlo. La teoría misma y la reflexión sobre la práctica docente –propia y ajena- se producen también desde los propios patrones de creencias, complejos y situadamente actuantes. Los patrones de creencias son los que hay, en quien escribe, en quien le

lee, en quienes intentan enseñar y aprender. En conjunto, muchos meteoros con sus respectivas creencias son los que inciden en la configuración de cada contexto particular de clase.

Pero además hay que pensar que el cambio climático del aula conlleva costos, cuando se intenta cambiarlo por medio de prescripciones teóricas ejecutadas por intercesión de supuestos expertos –los asesores pedagógicos-, o bien por cierto sentido del deber de hacer las cosas bien que pone a algunos profesores a seguir esforzadamente lo que sentencian míticos expertos –los que escriben libros, los asesores que observan clases y diseñan cambios, los directivos que promulgan cambios desde fuera de las clases- (Elliff, 2010). Tanto el cambio como el sostenimiento de cada clima conllevan un costo, entendido éste como gasto de energía. En cualquier caso para pensar en cambios primero hay que esforzarse en comprender qué hay. Todavía más, hay que asumir que la intervención –desde el rol de asesoramiento, o desde la autoría de textos destinados a la formación de profesores-, pasa a constituir parte del clima. Nadie queda afuera, una vez que entra. Hasta el investigador-autor pasa a ser meteoro en clases que probablemente nunca conocerá. Metáfora mediante, tamaña responsabilidad queda para pensar.

Una propuesta para estudiar el clima motivacional de clase

Cuando nos centramos en un problema o en un asunto que queremos comprender, suele ocurrir que quedamos también centrados por un buen tiempo en un estilo de abordaje, en función de la metodología escogida o de la técnica en cuestión. Sin embargo, conviene no perder de vista las limitaciones de cada uno de los modos que podemos utilizar para mirar la realidad, en nuestros intentos de comprensión. No existe método que abarque la realidad "tal cual es", por lo tanto, conviene que aprovechemos las bondades de cada enfoque de evaluación y de cada técnica de análisis, y sumemos sus aportes, en la certeza de que de la consideración conjunta de toda esa información recogida tendremos mucho más que una simple sumatoria.

En búsqueda de los cuatro climas: los cuestionarios para profesores y alumnos.

La primera posibilidad es aquélla en la que estamos: continuar en línea con cuestionarios ya probados en relación con el estudio del clima motivacional de clase.

Desde nuestro punto de vista la importancia de los procedimientos implicados en el desarrollo de los cuestionarios no está en los resultados directos que proporcionan, sino en los distintos análisis psicométricos que pueden aportar datos sobre la fiabilidad y sobre todo sobre los distintos tipos de validez y capacidades predictivas que parecen mostrar. Las técnicas de análisis factorial confirmatorio y los análisis multinivel nos permiten conocer las distintas relaciones entre los componentes de los cuestionarios y nos permiten replantearnos el modelo teórico del que surge el cuestionario, cuando se pone a prueba con una muestra representativa de un contexto.

Veamos esto con un ejemplo. En los análisis que se han hecho del CMP con muestras de docentes de secundaria y del bachillerato español (Alonso Tapia & Huertas, 2012). Los autores han encontrado peculiaridades llamativas a ojos de la teoría de la que surge: los factores que percibe el profesor que mejor afectan a un buen clima motivacional. Por un lado la escala que medía el papel de los modos de evaluación en el clima apenas mostró relaciones con el resto de las escalas. Por otra parte, las escalas que más peso mostraban y que mejor relacionaban con un criterio externo de satisfacción con la docencia eran las que tenían que ver con el orden y la claridad en las clases. Es decir, para estos docentes españoles los sistemas de evaluación del conocimiento que usaban poco tenían que ver con una mejora en el clima educativo y con un aumento de su propia satisfacción. En cambio, a los que daban más importancia son los vinculados con la organización y el diseño de

las actividades docentes. En un segundo plano quedaban los aspectos relacionados con la cercanía mostrada por el profesor hacia sus alumnos. El modelo teórico proponía que al menos los aspectos de organización, de cercanía y de evaluación eran factores igualmente determinantes de un buen clima de enseñanza-aprendizaje. Este dato revela la estructura de creencias de estos docentes -al menos tal como puede ser recogida por medio del cuestionario- y son una fuente primordial para preguntarnos respecto al diseño de intervenciones para el cambio o la mejora de cualquier clima. Parece entonces que podemos contar con una aproximación de lo que esos profesores recibirían con más agrado en un hipotético asesoramiento y qué les podría costar más cambiar.

Puestos en perspectiva de mirar las clases en posibilidades climáticas no dicotómicas, estamos desarrollando cuestionarios que puedan captar al menos esos cuatro climas que propone Mc Lean (2003), que permitan además establecer la variabilidad climática en torno de los momentos de la clase como sugieren Huertas, Ardura y Nieto (2008). Ambos marcos tienen suficiente consistencia y despiertan nuestro interés como para hacer el intento.

En el cuestionario 4CMC hemos reformulado en algo los cuatro climas propuestos. Por ejemplo, ya no denominamos motivante al clima que Mc Lean presenta como el mejor. Recogemos su descripción pero le llamamos "clima de progresiva autonomía", por cuanto que desde una posición de orientación a meta nos hemos distanciado teóricamente de las consideraciones de buenas y malas metas, buenos y malos climas. Consideramos que todos los climas generan cierto estilo de orientarse a las metas, por lo cual todos son motivantes. En todos los climas se aprende algo: lo que varía es qué cosas quedan mejor aprendidas -o de qué modo- respecto del contenido disciplinar, y qué estilo se activa, se aprende, se interioriza, respecto del modo de aproximarse a ese contenido disciplinar.

Por último, entendemos la puesta en campo en términos de poner a prueba el instrumento trabajando a la vez con un cuestionario de alumnos y un cuestionario de profesores, administrándolos a la vez a un grupo y un profesor puestos en relación. Entendemos que la pregunta es por el clima de esa clase, es decir, por la conjunción atmosférica de esos meteoros bajo las circunstancias particulares que los reúnen. Una evaluación de clima motivacional de clase es una evaluación de un contexto situado, no un juicio sobre las personas implicadas. Se trata de ver cómo funciona ese profesor con ese grupo, o, lo que es el reverso de la misma moneda, cómo se comporta ese grupo con ese profesor.

Los diferentes análisis psicométricos nos permitirán no sólo ver cómo funcionan las cosas en cada contexto de aula, sino también cómo funciona nuestro modelo teórico y cómo convergen estos datos y conclusiones con los obtenidos por otros procedimientos de evaluación del clima que a continuación mencionamos.

En búsqueda de la clase "tal como es": las observaciones de clase.

No vamos a comentar los requisitos que debe guardar un buen sistema de observación de una situación escolar ni la necesaria sistematicidad en la recogida y el análisis de datos, es algo muy conocido. Damos también por supuesto que siempre se seguirá una formación de categorías de observación de acuerdo con una teoría robusta. Pero queremos detenernos en algunos aspectos que consideramos relevantespara la observación y para el análisis de los datos recogidos.

En primer lugar, consideramos que la situación de observación ya modifica el clima de clase, cualquiera fuera el que suele generarse en el grupo con el profesor que escojamos para la observación. La metáfora del clima entendido como interacción de meteoros no nos deja afuera si intervenimos como observadores. Las personas van a sentirse observadas porque estarán siendo observadas. Es esperable el denominado sesgo de deseabilidad social. Esto no quita que el observador intente crear las condiciones para que "salga lo más naturalmente posible". Juega en esto un rol

fundamental su credibilidad, en cuanto que pueda convencer sobre sus intenciones de observar y no juzgar. El observador se torna creíble cuando se percibe cercano, y esto sucede mejor cuanto más genuinamente esté alejado de roles de enjuiciador externo, lejos de dicotomías entre opuestos, lejos de pensar que hay un solo modo de hacer las cosas bien –y que, además, es patrimonio del experto-.

En segundo lugar, y en línea con nuestro intento de comprender, entendemos la observación en principio como técnica que nos permite recoger datos, y no como espacio de donde puedan recogerse, así sin más, explicaciones de algo evidente en el aula. Sin embargo, nos planteamos dos niveles de análisis respecto de la información obtenida.

Por empezar, consideramos una primera tarea que consiste en categorizar información. En esta instancia nos posicionamos como quien va al aula a ver qué nos encontramos en esos momentos de la clase, partiendo de la literatura, por ejemplo la de los cuatro climas. Sin embargo, al mismo tiempo podemos estar abiertos a encontrar modalidades distintas a las que nos sugieren esos cuatro climas descriptos, puesto que estamos precisamente a la búsqueda de matices.

Es decir, entre la observación misma y el análisis sistemático y reflexivo posterior, no sería extraño encontrar algún elemento que se perfile relevante en la configuración del clima motivacional de clase, y que desde los desarrollos teóricos -tal como los tenemos- aún no los hayamos planteados como tales.

En búsqueda de lo que todavía no sabemos: las entrevistas en profundidad (o cuando damos lugar a que surjan "los temas émicos, los temas de los actores")

Las entrevistas en profundidad nos han resultado extremadamente ricas por la posibilidad de análisis del material obtenido en trabajos anteriores, en los cuales abordábamos la motivación de los profesores en perspectiva émica, a través del relato de su historia de vida profesional (Elliff, 2010, 2012). Dichos antecedentes justifican su inclusión en esta convergencia que intentamos para comprender los variados climas motivacionales de clase.

Es sabido que en la entrevista en profundidad, si bien el entrevistador tiene unos temas en mente al inicio, se trata de "llegar hasta el fondo del asunto que se esté investigando [de modo tal que] se sabe dónde empiezan, pero no dónde acaban" (León & Montero, 2003, p. 169). Esto sucede porque el objetivo es captar "los temas émicos. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso." (Stake, 1995/1998, p. 29), y para que emerjan en el transcurso de la entrevista, el entrevistador debe organizarla a lo sumo como un mapa con apenas una rutas principales trazadas. Lo relevante surgirá a través de la capacidad de escucha del entrevistador, abierto a detalles y peculiaridades que pueden conducir los temas hacia rutas aparentemente secundarias, inimaginables a veces en aquel mapa primero que tenía en mente, forjado desde su posición teórica y sus personales creencias explícitas e implícitas. Se trata más bien de poner un mapa sobre la mesa, y dejar que el entrevistado sugiera los recorridos posibles. Se trata, a diferencia de un cuestionario, de que el entrevistado sea –en cierto modo- quien guíe las preguntas. Se asume que la entrevista en profundidad es una construcción conjunta, pero lo es tanto como cualquier otra modalidad de recogida de datos.

De esta manera, lo peculiar cobra significatividad no como dato curioso, sino porque su análisis sistemático brinda la posibilidad de repensar la perspectiva teórica desde la cual uno intenta comprender el asunto que le ocupa, en nuestro caso el clima motivacional de clase.

Los primeros resultados de la convergencia metodológica: el 4CMCa y el 4CMCp con entrevistas en profundidad.

El cuestionario de cuatro climas ya ha entrado en cruce con entrevistas, en contextos de aula concretos. Recoge la percepción del profesor y de los alumnos de una misma clase, en aspectos

tales como el modo de plantear la tarea, el tiempo disponible, los modos de dar ayudas, los modos de evaluar, etc. Cada aspecto se presenta en cuatro variantes, correspondiendo a los climas en estudio: de progresiva autonomía, poco demandante, desprotegido y autoritario.

Efectuamos una primera etapa en la validación (Elliff &Huertas, 2014a) tras la cual realizamos algunos ajustes al cuestionario. Sin embargo, esos primeros resultados fueron ya prometedores: el 4CMC coincidió con profesores y alumnos en que los climas "no orientados al aprendizaje" pueden tener diversos matices. Ha sido notable el modo en que aparece el clima de poca demanda; por ejemplo, ligado a una sensación del profesor de que él da ayudas suficientes, pero muchos alumnos no las necesitan o no las quieren. Asimismo se ha destacado el clima desprotector, regido por el control puesto en manos de los alumnos pero con distancia afectiva de parte del profesor; es el caso de una profesora que muestra dominio de su asignatura, pero de quien los alumnos dicen que aunque "es correcta" no da muchas ayudas y "tenés que seguirla".

Tras los primeros ajustes hemos vuelto a las aulas, incorporando las entrevistas en profundidad a profesores y alumnos (Elliff & Huertas, 2014b). Les hemos preguntado a dos profesoras, precalificadas como de progresiva autonomía y como poco demandante –respectivamente- respecto de dos grupos a cada una, y les hemos preguntado a esos grupos por cada profesora. La correlación entre cuestionarios y entrevistas es ma-yor en el caso de progresiva autonomía: la profesora se ve así, y ambos cursos coinciden en tal calificación. Sin embargo, aunque la precalificada como poco demandante se muestra como tal, sus alumnos tienen opiniones diversas: en ambos grupos fluctúa la valoración respecto de la cercanía y de la pertinencia de las ayudas que da en el proceso de aprendizaje. De este modo cosecha amores y rechazos, que se perfilan similares a algunos experimentados por ella misma en su historia como estudiante. La historia de vida recogida en las entrevistas, tanto de profesores como de alumnos, ya empieza a mostrar la relevancia de las experiencias previas en la configuración de cada actual clima motivacional de clase.

Mientras continúa el proceso, el norte sigue siendo la intervención.

Es tradicional la distinción entre el dicho y el hecho, entre la creencia y la acción o el comportamiento. Los estudios realizados utilizando cuestionarios demuestran que las respuestas de los sujetos varían dependiendo si se le pregunta por creencias o hechos que supuestamente pueden realizar. No hay una coincidencia. Los trabajos que relacionan los datos sobre creencias del desempeño de los docentes con lo que estos hacen en el aula, muestran divergencias. Ya hemos planteado que a través de la convergencia metodológica podemos multiplicar datos y matices, para relacionar lo que se dice y lo que se hace y así lograr mejores compresiones de cada contexto.

Pero tras las aspiraciones de comprensión están los planteamientos de cambio, la consabida necesidad de propuestas de intervención. Hay autores que sostienen la necesidad de cambiar las creencias implícitas de los profesores, ya que éstas son las que rigen de modo subyacente sus prácticas. Otros defienden que lo que mejor garantiza el cambio no son las modificaciones en las creencias, sino las sucesivas incorporaciones de acciones o actividades que al final pueden llevar a esos cambios de actitudes. A todo lo anterior nosotros agregamos el problema de las creencias -y la consecuente actuación- del asesor pedagógico, aquél que se supone es el agente de cambio respecto del profesor. El planteamiento del clima motivacional de clase como interacción de meteoros, ya lo hemos dicho, involucra también a otros que aparentemente no tienen que ver con esas interacciones de cada clase, pero que las pueden acabar orientando y guiando.

Dichos y hechos, creencias y acciones, todo ello se pone en juego no sólo en lo que muestran los sujetos de la muestra, sino en lo que pocas veces miramos de nosotros mismos, los investiga-

dores, en tanto observadores e interventores respecto de prácticas de terceros.

Respecto de los medios para la recogida de datos, dijimos al hablar de la entrevista que la asumimos como construcción conjunta. El caso es que al fin y al cabo todos los medios, todas las técnicas, son construcciones conjuntas. Por poner un ejemplo, es obvio que un cuestionario como construcción histórica está situado en un contexto con sus antecedentes (la sucesión de instrumentos similares que le son antecedentes próximos) y en un momento de investigación. Pero cada cuestionario en sí mismo es construcción conjunta en el sentido de que hay alguien que escribe unos ítems que recorta como significativos y se los presenta a una persona –sí, a toda una muestra de sujetos, pero cada uno lo responde en tanto persona-. Hay un investigador que le presenta a alguien algo así como un menú, y le pide su opinión respecto de los platos tal como aparecen en el menú. Quien lee el menú responderá, por lo tanto, por lo que tiene a la vista, y según lo tiene a la vista –es decir, también bajo las expresiones escogidas por el autor del cuestionario-. Sin quitar valor a los consabidos resguardos metodológicos que aseguran que un cuestionario sirve para lo que dice servir, conviene no olvidar su aspecto de menú cerrado. Si el menú no ofrece mariscos, ¿cómo saber si algún encuestado los habría elegido? ¿Cómo saber, además, por qué los habría elegido o desechado? Esas son las particularidades que ofrece matizar una entrevista en profundidad. La peculiaridad que aparece en la historia de alguien que hubiese elegido mariscos en el cuestionario –pero no se nos ocurrió ofrecerle- puede mostrarnos algo más allá de los mariscos en sí mismos: puede mostrarnos aspectos de esos contextos interiorizados y de esos otros contextos actuales que singularizan y dan sentido a la actuación concreta de ese profesor con ese grupo, en esa clase. Esto es precisamente lo que estamos empezando a encontrar en la convergencia del 4CMC con las entrevistas en profundidad.

De igual modo, esos posibles contrastes entre lo que se dice y lo que se hace también están implicados en las intervenciones pensadas en pos de mejorar la actuación del profesor. Tanto el profesor como el asesor pueden evidenciar distancia entre lo que dicen y lo que hacen, o entre lo que dicen que creen y lo que dicen que hacen. Posiblemente ese postulado que referíamos más arriba, respecto de que las creencias se cambian a través de cambios de conducta, pueda ser el mejor modo de entender el cambio posible. Sin embargo, no pensamos en cambios de conducta dirigidos por un guía externo que proponga un listado de nuevas conductas que a la larga configurarían un nuevo profesor. Tampoco al modo de ciertos estilos de intervenciones que proponen que un mecanismo que emule el pasaje de habla externa a un habla susurrante que copie el mensaje del entrenador, podría significar -por su parecido formal con el natural proceso de emergencia del habla privada, tan estudiado en niños y adultos- un proceso de interiorización de algo. Pensamos que una interiorización se produce cuando hay cierta identificación con el otro, y que se interioriza el paquete completo, lo que el otro dice en combinación con lo que hace. Si ponemos esto en términos de los cuatro perfiles implicados en los cuatro climas de Mc Lean, un asesor de perfil autoritario no puede promover un cambio de actuación de un profesor visto como poco demandante y "transformarlo" en un profesor que genere un clima de progresiva autonomía. El asesor actuará como lo que es, y generará un clima consecuente con ello, tanto en su relación directa con el profesor como en aquello que resulte de sus intervenciones indirectas o directas en la clase. Desde luego, no pensamos que necesariamente provocará, así como en relación de causa-consecuencia, un clima autoritario en esa clase. Pero sin duda no puede generar algo desde lo que él mismo no es.

Antes que pensar en intervenciones sobre diversos climas motivacionales de clase conviene que nos pongamos en la tarea de pensar en el mejor modo de comprender.Defendemos la idea de que la convergencia metodológica -como la que hemos planteado al elegir el cuestionario, la observación de clases y la entrevista en profundidad- es un camino que nos permitirá encontrarnos con más y variadas aristas de esos climas que queremos comprender.

Por lo pronto, el mapa está puesto sobre la mesa. Y ya hemos iniciado el viaje.

Referencias

Ames, C. Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), Students perceptions in the classroom (pp. 327-348).New York, EEUU: Lawrence Erlbaum.

Alonso Tapia, J. (1992) Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Cantoblanco, Madrid, España: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso Tapia, J. & Pardo, A. (2006) Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high learners. Learning and Instruction, 16, 295-309.

Alonso Tapia, J. & Fernández Heredia, B. (2008) Development and initial validation of the Classroon Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). Psicothema, 20(4), 883-889.

Alonso Tapia, J. & Huertas, J. A. (2012).El clima motivacional del aula, la visión de los profesores y los estudiantes. Comunicación presentada en el VII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Cadiz, España.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.

Elliff, H. (2010) Historias de vida docente: una mirada émica a la motivación del profesorado. Tesis de maestría. Disponible en http://hdl.handle.net/10469/2292.

Elliff, H. (2012) Historia de vida de profesores: un estudio de caso acerca de la motivación en el aprendizaje y la enseñanza. Comunicación presentada en el VII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Cadiz, España.

Elliff, H. & Huertas, J. A. (2014a) Clima motivacional de clase. Entre la variedad de climas y los diversos aprendizajes que se propician en ellos. Comunicación presentada en el VIII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Granada, España.

Elliff, H. &Huertas, J. A. (2014b).Clima motivacional de clase. Doble estudio de caso sobre la convergencia de factores –actuales e históricos- que inciden en su configuración. Comunicación presentada en las XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional. Tucumán, Argentina.

Huertas, J. A. & Montero, I. (2002). La intervención motivacional en el aula. Madrid, España: Santillana.

Huertas, J. A., Ardura, A. & Nieto, C. (2008) Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. Educacao, 31(064), 9-16.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1983). Social interdependence and perceivedacademic and personal support in the classroom. Journal of Social Psychology, 120, 77- 82.

León, O. G. & Montero, I. (2003). Métodos de investigación en Psicología y Educación (3ª ed.). Madrid, España: McGraw-Hill.

Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology, 10, 271–299.

McLean, A. (2003) The motivated school. London, Inglaterra: SAGE.

Montero, I.&León, O. (2007) "A guide for naming research studies in Psychology", International Journal of Clinical and Health Psychology, 7(3), 847-862.

Patrick, H., Kaplan, A.&Ryan, A. M. (2011) Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. Journal of Educational Psychology, 103, 367-382.

Self-Brown, S. R. & Mathews, S. (2003) Effects of Classroom Structure on Student Achievement Goal Orientation. Journal of Educational Research, 97(2), 106-111.

Stake, R. (1998) Investigación con estudio de casos.Madrid, España: Morata. (Trabajo original de 1995)

Walberg, H. J.& Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. Journal of Educational Psychology, 59, 414–419.

Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social

psychology of perceived competence. En A. Elliott & C.S. Dweck (Eds.), Handbook of motivation and competence (pp. 73-84). New York, EEUU: Guilford Press.

Weiner, B. (2008). Atributions theorists have hearts and minds, and perhaps souls as well.En I. Etxebarria, A. Aritzeta, E. Barberá, M. Chóliz, M. P. Jiménez, F. Martínez-Sánchez, P. M. Mateos & D. Páez (comps.),Emoción y motivación. Contribuciones actuales (pp. 11-29). San Sebastián, España: Asociación de Motivación y Emoción.