

# El ambiente psicosocial de una clase universitaria en un contexto multicultural, medido por el "inventario de ambiente de clases universitarias" (IACU) en su versión real

Mari Carmen LÓPEZ LÓPEZ; Alfonso FERNÁNDEZ HERRERÍA;  
María Socorro ENTRENA JIMÉNEZ; Antonio SÁNCHEZ SÁNCHEZ\*



## 1. Introducción

### 1.1. Justificación

El estudio de la vertiente psicosociológica del aula es un tema que se ha presentado en la historia de la Psicología de la Educación hasta casi las dos últimas décadas. A partir de los años 60 los trabajos sobre el clima social de clase comienzan a incrementarse en el campo de la Didáctica.

De esta forma, el clima no es sólo un factor clave en la vida del aula, sino que como afirma Medina Rivilla, A. (1988, p. 238) "es la base de la dimensión interactivo-relacional de la enseñanza".

Son numerosos los autores que han estudiado la relación entre el medio físico o ambiente y la actuación de los sujetos (Bronfenbrenner 1979, Russel y Ward 1982 y Montagner 1986).

Conocer pues, el ambiente de clase es esencial no sólo para la estructuración y planificación de la actividad educativa llevada a cabo con los alumnos sino que como recoge Beltran (1984, p. 755) "conocer

---

\* Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

la influencia del clima social mejora la predicción e interpretación de la conducta del alumno en clase".

Son las percepciones que sobre el ambiente de clase elaboran los distintos integrantes de un grupo clase, las que condicionan las constantes transacciones y negociaciones que tienen lugar en el aula. En este sentido cabría preguntarse: ¿Es acaso la percepción del ambiente de clase similar cuando ésta se genera desde sujetos que difieren culturalmente porque sus normas, valores, estructura social, sistemas de comunicación, formas de comportamiento, etc son diferentes?, o por el contrario, ¿son tan diferentes sus apreciaciones del ambiente de clase que motiva el hecho de que los procesos de transacción y negociación sean aún más complejos y posiblemente enriquecedores para todos?

Las respuestas a estas y otras preguntas similares son, no cabe duda, un reto para cualquier docente especialmente para aquellos docentes que desarrollan su labor profesional en un marco multicultural, porque si bien es cierto, que desde la Antropología se considera a cada sujeto como poseedor de una única y diferente cultura, pues tiene sus propios procesos de codificación de los hechos, sus propias percepciones y consiguientemente una forma peculiar de entender e interpretar la realidad (García Castaño, J. y Pulido Moyano, R., s.f.), es lícito igualmente reconocer que esto se desarrolla dentro de unos parámetros similares y de una cierta homogeneización en los canones culturales asumidos por una comunidad.

Pero siguiendo esta línea, podríamos pensar que estas apreciaciones del ambiente de clase, podrían llegar a ser especialmente discrepantes cuando éstas proceden de ámbitos culturales bien diferenciados en cuando a normas, creencias, valores, etc.

Estudiar el ambiente de clase en un aula multicultural nos proporciona información sobre como se desarrolla el proceso educativo en este tipo de contextos, que tipo de relaciones se establecen y todo ello nos ofrece la posibilidad de desarrollar un proceso de reflexión desde el que

sea posible plantearse estrategias de cambio curricular, organizativo, relacional,... como base para mejorar la práctica en el aula.

### 1.2. Revisión de la Literatura.

Según Anderson (1982), esta línea de investigación centrada en el estudio de los climas psicosociales del centro y aula se asienta en dos líneas anteriores de gran tradición: a). los estudios sobre el clima organizacional desarrollados esencialmente a nivel de instituciones no escolares y b). las investigaciones sobre los efectos de la escuela y del proceso de escolarización.

En cualquier caso, sea cual fuese su asentamiento, hoy sabemos que el clima escolar entendido como: "el conjunto de interacciones y transacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio temporal determinada" (Valenzuela y Onetto 1983, p.36), es en sí mismo parte de los aprendizajes que los alumnos adquieren, y para numerosos autores parte integrante del "currículum oculto" que los centros escolares imparten a sus alumnos (Alvarez Nuñez, Q. y Zabalza Beraza, M.A. 1989).

Para Poole (1985, p. 98) "los climas son estructuras jerárquicas de creencias, expectativas y valores". Y en esta estructura se distinguen varios niveles: Estructura conceptual marco, clima general, climas particulares y reacciones conductuales y afectivas de los miembros.

Entre los climas particulares se encuadraría el clima de clase que aunque está dotado de un cierto nivel de autonomía hay que reconocer que no es completamente independiente del resto de los niveles indicados, como afirma Medina Rivilla, A. (1989, p. 269) "el clima social del centro y del aula están en continua ósmosis e intercambio".

El clima social de clase se genera desde el complejo entramado de relaciones sociales, transacciones y negociaciones que establecen los miembros del aula. Podríamos pues, definirlo como "la estructuración

relacional configurada por la interacción entre profesores y alumnos y de estos entre si" (Medina Rivilla, A. 1988, p, 237).

Son numerosos los trabajos de investigación que han pretendido identificar los rasgos que configuran este clima social, así autores como Moos, Anderson y Walberg señalan entre otros los siguientes: Nivel de satisfacción de los alumnos, entorno material, apatía, cohesión democracia, etc.

Desvelar, estudiar y analizar estos factores así como descubrir su relación con otras variables como: rendimiento (Winteler 1981), conducta (Weinstein 1979), etc y construir instrumentos que permitan medirlos se ha convertido en objetivos prioritarios de estas investigaciones con objeto de propiciar una adecuada intervención educativa.

Entre las escalas que miden/valoran el ambiente de clase señalamos: LEI (Learning, Environment Inventory) de Fraser, Anderson y Walberg, 1982; CES (Classroom Environment Scale) de Moos, 1976-79 y Moos y Tickett, 1984; MCI (My Class Inventory) de Fisher y Fraser, 1981; IACU (Inventario de Ambiente de Clases Universitarias) de Villar Angulo, 1988-1992. Será justamente esta última escala la que servirá de base para nuestro estudio.

Entre los resultados más relevantes ofrecidos por algunos de estos instrumentos, en la ya amplia investigación en torno al clima de clase, indicaremos las siguientes consideraciones generales que de ellos se derivan:

1. Las clases orientadas a la relación e innovación pueden aumentar la satisfacción y motivación de los estudiantes en la materia y favorece positivamente el desarrollo personal de los sujetos en cuanto a grado de independencia, autoestima, creatividad, etc.
2. Las clases orientadas al control producen insatisfacción y no facilitan el desarrollo personal, social y académico.
3. Las mejores puntuaciones a nivel de rendimiento académico se consiguen cuando hay una combinación de relaciones de apoyo, cordia-

lidad; un acento en compromisos académicos específicos y un medio claro, ordenado y bien estructurado.

### 1.3. Problema e hipótesis.

Este trabajo pretende descubrir si existen diferencias por razón cultural en el ambiente psicosocial de clase, percibido por dos grupos en los que se divide una clase multicultural en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla.

La hipótesis nula de la que partimos afirma que no existen diferencias significativas entre estos dos grupos en ninguna de las dimensiones o subescalas del IACU (Inventario de Ambiente de Clases Universitarias) en su versión real.

## 2. Metodología

### 2.1. Muestra.

El grupo objeto de estudio está compuesto por 31 alumnos que integran el primer curso de magisterio en la asignatura de Didáctica y Organización Escolar en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado en Melilla.

Estos alumnos han sido divididos en dos grupos. Al grupo primero, más numeroso (26 alumnos) y homogéneo culturalmente, han sido asignados aquellos sujetos cuya cultura de procedencia está más próxima a la cultura académica y, un segundo grupo, minoritario (5 alumnos) y heterogéneo (gitana, musulmanes y hebreo), cuya procedencia cultural posiblemente esté más distante de los planteamientos que fundamentan esta cultura académica.

### 2.2. Recogida de datos.

El instrumento que utilizaremos para obtener los datos y así poder determinar si existen o no diferencias en las percepciones del clima de clase entre cada grupo, será el Inventario de Ambiente de Clases

Universitarias (IACU) en su versión real. Este se compone de 49 ítems que responden a siete dimensiones: Cohesión, satisfacción, personalización, orientación a la tarea, innovación, evaluación y gestión de clase.

Para definir cada una de estas subescalas nos remitimos a la descripción dada por Villar Angulo, L.M. (1992, p. 232).

Cada uno de los 49 ítems tiene cuatro posibles respuestas: total desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y total acuerdo.

Este instrumento será aplicado en una sola sesión de clase a ambos grupos al mismo tiempo.

### 2.3. Análisis de datos.

Cada uno de los 49 ítems del IACU se puntúan 1,2,3, y 4 respectivamente para las respuestas "total desacuerdo" "en desacuerdo" "de acuerdo" "total acuerdo".

Los ítems que tienen un valor negativo son los números: 7, 9, 14, 18, 21, 22, 28, 39, 42, 49. En estos casos, su puntuación será inversa a los ítems con valor positivo. Es decir, las puntuaciones 1, 2, 3, y 4 se entenderán como "total acuerdo", "de acuerdo", "en desacuerdo", y "total desacuerdo" respectivamente.

## 3. Resultados

### 3.1. Discusión de los hallazgos.

Una vez recopilados los datos correspondientes a cada una de las subescalas que componen el inventario de ambiente de clase podemos apreciar en la tabla nº 1 los resultados de las medias, la varianza y las desviaciones típicas correspondientes a cada uno de los grupos estudiados.

G.G.- Grupo mayoritario

G.P.- Grupo minoritario

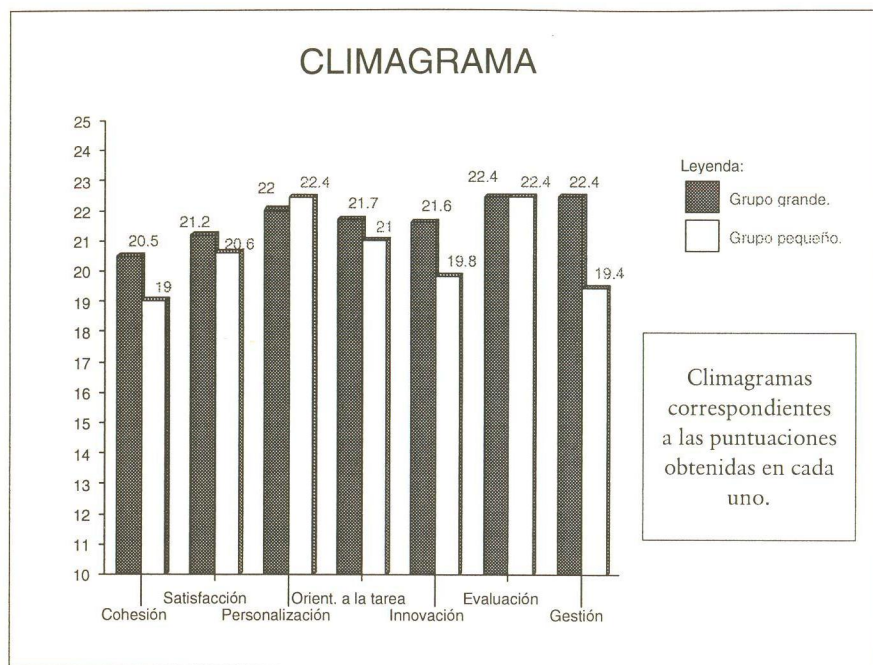
FACTORES	GRUPOS	MEDIA	VARIANZA	D. TIPICA
COHESION	G.G.	20.5	6.32	2,51
	G.P.	19	6.4	2.52
SATISFACCION	G.G.	21.2	7.77	2.78
	G.P.	20.6	3.44	1.85
PERSONALIZACION	G.G.	22	8.92	2.98
	G.P.	22.4	4.16	2.03
ORIENT. A LA TAREA	G.G.	21.7	6.87	2.62
	G.P.	21	4.8	2.19
INNOVACION	G.G.	21.6	4.82	2.19
	G.P.	19.8	4.16	2.03
EVALUACION	G.G.	22.4	10.4	3.23
	G.P.	22.4	4.72	2.17
GESTION	G.G.	22.4	8.45	2.90
	G.P.	19.4	3.04	1.74

Así mismo en la Figura nº 1 se presentan los climagramas correspondientes a estos grupos, que nos permitirá obtener una imagen del ambiente de clase.

Los puntos más elevados en el climagrama se recogen en las subescalas: Personalización, Evaluación y Gestión de Clase. En esta representación observamos como los puntos más altos en el grupo minoritario alcanzan sus mayores valores en la subescalas: Personalización, Evaluación y Orientación a la Tarea. El grupo mayoritario alcanza sus mayores valores en las dimensiones: Evaluación, Gestión de Clase y Personalización, existiendo pues, una cierta similitud al menos en Evaluación y Personalización.

Observando estos valores podemos también apreciar como las mayores discrepancias se aprecian en las dimensiones: Gestión de clase, Innovación y Cohesión.

Tomando igualmente la media de los grupos como unidad de análisis, contrastamos los resultados a nivel de diferencia de medias aplicando la "t" de Student para grupos dependientes, con objeto de averiguar si estas similitudes o diferencias son o no suficientemente significativas y, poder así rechazar o aceptar la hipótesis de la que partíamos.



Pasamos pues a interpretar los datos obtenidos en cada subescala una vez aplicado el tratamiento matemático que para este caso recomienda Scotet (1973, p.154), con un nivel de significación de 0.05.

### Subescala Cohesión

En este caso el valor de  $t = 3.37$ , y el valor de la  $t$  teórica es 2.04 para un nivel de significación de 0.05 y 30 grados de libertad. Tenemos pues, que  $t > t$  teórica, por lo que la diferencia entre estos dos grupos es significativa. Se rechaza la hipótesis nula y entendemos así que las diferencias obtenidas entre los dos grupos en la subescala cohesión pueden ser debidas a cuestiones de tipo cultural.

### Subescala Satisfacción

El valor de  $t = 1.27$  y consiguientemente  $t < t$  teórica, luego la diferencia de medias no es significativa y podemos afirmar que esa diferencia es fruto del azar. Se acepta la hipótesis nula.

### Subescala Personalización

$t = 0.78$  por lo que  $t < t$  teórica y la diferencia entre ambos grupos no significativa. Se acepta la hipótesis nula.

### Subescala Orientación a la Tarea

En esta dimensión el valor de  $t = 1.54$  y por tanto  $t$  teórica  $> t$  por lo que se acepta la hipótesis nula y podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre estos grupos al menos en esta subescala.

### Subescala Innovación

El valor de  $t$  en esta dimensión es 4.68, nos encontramos ante una situación en la que  $t > t$  teórica, pudiendo afirmarse que la diferencia entre los grupos es significativa y que el factor cultural podría ser la causa que explique estas diferencias. Se rechaza la hipótesis nula.

### Subescala Evaluación

En este caso no existe ninguna diferencia entre las medias dado que los valores obtenidos en cada grupo coinciden, por esto  $t < t$  teórica y podemos afirmar que la diferencia no es significativa y que se acepta la hipótesis nula.

### Subescala Gestión de Clase

En esta subescala las medias adquieren su mayor nivel de discrepancia obteniendo un valor  $t = 6.12$ , por lo que  $t > t$  teórica y consiguientemente existen entre estos dos grupos diferencias significativas que nos conducen a rechazar la hipótesis nula y a considerar que estas diferencias pueden estar motivadas por el factor cultura.

### 3.2. Conclusiones.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que de las siete subescalas que componen el Inventario de Ambiente de Clases Universitarias (versión real), en tres de ellas (Cohesión, Innovación y Gestión de Clase) las diferencias obtenidas entre los grupos son significativas, y

por ello en estos casos rechazamos la hipótesis de partida pudiendo afirmar que las discrepancias observadas en los dos grupos de clase en las subescalas Cohesión, Innovación y Gestión de Clase pueden ser debidas a las características culturales de cada grupo.

Mientras que en las cuatro subescalas restantes del inventario (Satisfacción, Personalización, Orientación a la Tarea y Evaluación) parece ser que el factor cultural no es el desencadenante de las diferencias apreciadas pues, no son significativas. Tendremos que pensar que éstas son debidas a otros factores o al azar y aceptar la hipótesis nula.

### 3.3. Implicaciones.

A la luz de nuestro estudio, entendemos que este tipo de trabajos pueden proporcionar importantes aportaciones al campo de la Didáctica fundamentalmente en dos niveles: a nivel curricular y a nivel de formación de profesores.

1.- A nivel curricular se plantea la necesidad de que las materias curriculares se hagan eco de la diversidad existente en las aulas, rechazando cualquier tipo de colonización o dominación cultural fundamentada en interpretaciones culturales erróneas que, en ocasiones, promueven conductas antisociales: racismo, xenofobia,...

Debemos tender a mejorar los ambientes de aprendizaje pues como ya hemos indicado, estos como parte integrante del curriculum oculto, también se aprenden; pero no cabe duda que mejorar este ambiente implica igualmente diseñar un curriculum que integre y respete los intereses, valores y patrimonio cultural que caracteriza a esta diversidad. Se plantea generar una dinámica relacional basada en la cooperación, el diálogo y respeto mutuo, como la vía única para el desarrollo personal y social de los sujetos.

Las diferencias más que obstáculos que deban paliarse, son riquezas, temas de reflexión, oportunidades para crecer y mejorar y no motivos de conflicto. Para ello será condición ineludible entender el

curriculum como plataforma de negociación, desde la que potenciar relaciones y transacciones cordiales entre los distintos grupos culturales. Sólo así conseguiremos un curriculum flexible y abierto a otros modelos de comportamiento, actitudes, valores, ...; que nos conduzcan a un mayor relativismo cultural y a unos procesos educativos menos homogeneizadores.

2.- A nivel de formación de profesores, la información que se desprende de este tipo de trabajo permite al docente disponer de una imagen del ambiente de clase percibido por sus alumnos y, consiguientemente, le pone en disposición de poder reflexionar sobre su práctica y diseñar estrategias que le permitan mejorar este ambiente en aquellas subescalas que los datos proporcionados por los alumnos así lo aconsejen.

Esta forma de trabajo, tanto si se realiza de forma individual, como si se desarrolla de forma colaborativa con otros colegas o expertos, puede favorecer el desarrollo profesional del docente capacitándole para generar su propia teoría sobre la práctica a partir de procesos de reflexión-acción. De igual forma es posible que este profesional llegue a conseguir una mayor sensibilización y proximidad empática hacia los sujetos procedentes de otras culturas y también un mayor enriquecimiento intelectual, por cuanto se hace depositario de nuevos planteamientos culturales. Ese será, no cabe duda, un paso importante para responder al objetivo central de la educación para el siglo XXI que marca Zabalza, M.A. (1992, p.127) "la multiculturalidad".

## 4. Bibliografía

- ALVAREZ NUÑEZ, Q. y ZABALZA BERAZA, M.A. (1989). La Comunicación en las Instituciones Escolares. En MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (Coord.). *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED.
- ANDERSON, C.S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- BELTRAN, J. (Ed.) (1984). *Psicología Educativa*. Vol. 2. Madrid. UNED.

- MEDINA RIVILLA, A. (1988). La Formación del Profesorado: Su Preparación en la Investigación del Clima Social de Aula. En VICENTE RODRIGUEZ, P.S. y otros. *La Formación de los Profesores*. Granada. Serv. Publicaciones de Universidad de Granada.
- MEDINA RIVILLA, A. (1989). El Clima Social de Centro y del Aula. En MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (Coord.). *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED.
- POOLE, M.S. (1985). Communication and Organizational Climate: Review Critique and a New Perspective. En McPHEE, R.D. y TOMPKINS, P.K. (Ed.) *Organizational Communication: Traditional themes and new directions*. Beverly Hills. Sage Pub.
- SCOTET, M. A. (1973). *Estadística Psicoeducativa*. México. Trillas.
- VALENZUELA, A. y ONETTO, L. (1983). Estudio Ecológico de la Actividad Educativa a partir del Desempeño del Director y del Clima Organizacional. *La Educación*, 93, 36-82.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987). Evaluación de la Conducta Docente y del Clima Psicosocial de Clase. *Ponencia presentada en las I jornadas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988). Diseño de un Instrumento para Medir el Clima en el Aula Universitaria. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 6, 29-45.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1992). *Clima Organizativo y de Aula. Teorías y Modelos e Instrumentos de Medida*. Vitoria. Serv. Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1992). El Formador de Maestros ante la Educación Multicultural. En *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada. Impredisur.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1992). El Trabajo Escolar en un Contexto Multicultural. En *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada. Impredisur.

