


ESTUDIOS DE EDUCACION

UN MODELO DE PROFESOR IDEAL

Aurelio Villa





MULTIDIMENSIONALIDAD DEL
MODELO DEL PROFESOR IDEAL Y
CONDICIONANTES ESTRUCTURALES
QUE LO DETERMINAN



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA

MAQUETA DE LA COLECCION

Luis López Gil

ILUSTRACION CUBIERTA

César Olmos



**MULTIDIMENSIONALIDAD DEL
MODELO DEL PROFESOR IDEAL Y
CONDICIONANTES ESTRUCTURALES
QUE LO DETERMINAN**

(Estudio empírico en una muestra de alumnos de 8.º de
EGB de Vizcaya)

Dr. Aurelio Villa Sánchez

ESTUDIOS DE EDUCACION



© Ministerio de Educación y Ciencia
Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa

Primera edición: Agosto, 1985. Tirada: 3.000 ejemplares
Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Impreso en España por Impresos y Revistas, S. A. (IMPRESA)
Torneros, 58. Polígono Industrial Los Angeles, Getafe (Madrid)
Depósito legal: M. 28.393-1985
I.S.B.N.: 84-369-1219-5
Printed in Spain



INDICE

	Págs.
PRESENTACION	9
I. LA PERCEPCION DEL PROFESOR A TRAVES DE LOS ALUMNOS	15
1. La percepción como determinante del comportamiento	17
2. La percepción del profesor ideal, según los estudiantes	25
3. La evaluación de los estudiantes al profesor	40
4. Criterios de validez de las valoraciones estudiantiles	54
5. A modo de conclusión	62
II. METODOLOGIA	65
1. Descripción de la muestra y método de muestreo	67
2. Variables	70
3. Técnicas de análisis y estadísticas utilizadas	81
III. DETERMINACION DEL PERFIL DEL PROFESOR IDEAL	85
1. Estudio del perfil del profesor. Primera fase	88
2. Matices de diferenciación. Segunda fase	90
IV. ANALISIS MULTIVARIANTE DE LA VARIANZA	107
1. Resultados del análisis multivariante de la varianza	109
V. ANALISIS CANONICO	133
1. Correlación canónica. Concepto	135
2. Descripción gráfica de la correlación canónica	136
3. Algunas investigaciones con metodología canónica	140
4. Resultados del análisis canónico	142
VI. TIPOLOGIA DEL PROFESOR Y FUNCIONES PEDAGOGICAS	159
1. Tipos y funciones: descripción	161
2. Análisis de correspondencias	167
3. Conclusiones	174
CONCLUSIONES	175
INDICE DE MAPAS, GRAFICOS, CUADROS	179

ANEXO I: CUESTIONARIOS	185
ANEXO II: CLIMA ESCOLAR	217
ANEXO III: EL AUTOCONCEPTO	243
ANEXO IV: RESULTADOS DEL MANOVA	261
ANEXO V: MAPAS DE LOS DIVERSOS ESPACIOS FACTORIALES	271
BIBLIOGRAFIA GENERAL	283
BIBLIOGRAFIA SOBRE METODOLOGIA	291



PRESENTACION

APROXIMACION AL TEMA Y OBJETIVOS PRETENDIDOS

A lo largo de la Historia de la Educación, uno de los mayores centros de interés ha sido y es sin duda, la figura del profesor. En cualquier época podemos encontrar el esfuerzo pedagógico por delimitar las funciones del profesor, por buscar e intentar definir el prototipo de educador.

El tema elegido en la presente investigación nos parece importante porque al profundizar en uno de los múltiples aspectos posibles de estudio sobre la figura del profesor, nos brinda la oportunidad de acercarnos a una de las variables pedagógicas que resulta factor esencial para la comprensión del quehacer educativo.

En este sentido se expresan Gimeno Sacristán y Bejarano cuando afirman:

«La figura del profesor sigue siendo clave y lo seguirá siendo mientras nuevas formas de contacto pedagógico no reemplacen a lo ya conocido. Sea cual sea el tipo de pedagogía al uso, el profesor será la variable central, bien porque lleve el peso de la iniciativa y de la acción, bien porque haya pasado a una posición si no de protagonista, sí de planificador de esa situación, dejando el escenario para las figuras motivo y destino de su acción» (1).

Dada la gama de procesos que tienen lugar en la acción educativa, que va desde los mecanismos de imitación e identificación a la influencia que produce la autoridad moral del docente, confeccionar una lista de cualidades del buen profesor, formal o informalmente, ha sido un proyecto que se encuentra realizado en la obra y meditaciones de cuantos se han ocupado de cuestiones educacionales.

(1) GIMENO SACRISTAN, J., y BEJARANO PEREZ, J.: «Aproximación experimental a la relación educativa: congruencia entre el alumno modelo y el compañero modelo». *Revista Española de Pedagogía*, vol. XXXI, núm. 124, 1973, 461-493.

A comienzos del siglo XX, los movimientos educativos pusieron el énfasis en situar al alumno como el centro pedagógico, originando lo que se ha denominado el «giro copernicano». Pero lejos de menospreciar o menoscabar la figura del profesor, lo que se hizo fue situarla en su justa dimensión, en cuanto definitoria del establecimiento de un clima de relación educativa necesaria para el desenvolvimiento pedagógico.

Los métodos pedagógicos y didácticos fueron durante mucho tiempo, la máxima preocupación para los profesionales de la educación, intentando con ello una aproximación lo más natural posible, respetando los principios evolutivos y psicológicos.

Posteriormente, la actuación del profesor y su incidencia en el aula se considera como una variable decisiva en los resultados educativos. De ahí la innumerable bibliografía que recoge un extenso abanico de facetas estudiadas sobre el profesor.

Un breve recorrido por la literatura pedagógica, de los últimos cuarenta años, nos depara una serie de aportaciones en cada una de las múltiples parcelas. Encontramos estudios sobre las cualidades de los profesores eficaces (2), sobre la personalidad de los docentes (3), sobre los roles que deben desempeñar (4), sobre las funciones pedagógicas del profesor (5), la eficacia del profesor unida a una situación concreta que se puede aprender y mejorar (6), el profesor como creador de un ambiente positivo (7), factores o conductas del profesor que correlacionan con el logro (8), componentes docentes (9), podríamos continuar con otra serie de aspectos estudiados, pero no es éste el objeto de nuestro estudio.

(2) RYANS, D. G.: *Characteristics of Teachers*. American Council on Education, Washington, 1960.

(3) JERSILD, A. T.: *La personalidad del maestro*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1980.

(4) HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Ed. Narcea, Madrid, 1977.

GOBLE, N. M., y PORTER, J. F.: *La cambiante función del profesor*. Ed. Narcea, Madrid, 1980.

(5) HUGHES, M., y otros: *A Research Report-Assessment of the Quality of Teacher in the Elementary Schools*. Salt Lake City University, of Utah, 1959.

(6) BIDDLE, B. J.: *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1964.

(7) WALBERG, H. J.: «Social Environment as a Mediator of Classroom Learning». *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 443-448.

ANDERSON, G. J.: *The Assessment of Learning Environments: A Manual for the Learning Environment Inventory and the My Class Inventor*. Halifax, Nova Scotia, Canadá: Atlantic Institute of Education, 1973.

(8) ROSENSHINE, B., y FURST, N.: «Research on Teacher Performance Criteria», en *Research on Teacher Education*, Prentice Hall, 1971.

(9) VILLAR ANGULO, L. M.: «Estudios sobre competencias docentes: concepto e investigaciones analítico y experimentales», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. C.S.I.C., Madrid, 1980.

VILLAR ANGULO, L. M.: «Concepto y métodos en formación del profesorado», ponencia presentada al seminario «Los Institutos de Ciencias de la Educación, Nuevas Perspectivas». ICE de la Universidad de Salamanca, junio, 1981.

ORDEN, Arturo de la: «Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores». *Revista Española de Pedagogía*, 138, Madrid, 1977, 350-413.

Basta esta gama de investigaciones presentada como muestra del esfuerzo pedagógico por conocer más profundamente al profesor, sus circunstancias, sus propias motivaciones, su forma de actuar y relacionarse en la clase.

Sin embargo creemos que habría que resaltar los trabajos de recopilación de estos estudios llevados a cabo por Gage y Travers (10).

La búsqueda del profesor eficaz como puede verse no es una preocupación exclusivamente actual, lo que sí es más reciente es la consideración del punto de vista del estudiante sobre el buen profesor.

En los últimos veinte años encontramos investigaciones y publicaciones que analizan el punto de vista del alumno sobre el profesor. Cabría citar también Jornadas, Congresos Nacionales e Internacionales, cuyo tema central ha sido el profesor y como una aportación específica del tema las comunicaciones y ponencias sobre la percepción del alumno, como recientemente se han expuesto en el último Congreso Nacional, 1980 (11), y el Internacional celebrado en Málaga en 1982 (12).

Nuestro objetivo fundamental consistió en determinar la percepción del alumno sobre el profesor; estudiar los prototipos que los estudiantes desean de sus profesores, comprender las dimensiones que más valoran, investigar qué variables determinan esta percepción.

Existen estudios sobre la percepción de los alumnos sobre su profesor ideal. En España recientemente se han presentado algunos trabajos que analizan las características más deseadas por los alumnos de su profesor (13).

Sin embargo, creemos que la investigación que ahora presentamos, puede aportar otro granito de arena, al añadir una serie de aspectos que hasta ahora no se habían tenido en cuenta.

Nuestro estudio trata de dar respuesta a una serie de preguntas:

¿Existe un modelo único de profesor ideal?, o contrariamente ¿existe un modelo multidimensional del profesor? ¿El modelo de profesor ideal se percibe de modo diferente en razón de algunas variables personales, sociales, educativas? ¿Existe una asociación significativa entre la per-

(10) GAGE, N. L.: *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1963.

TRAVERS, R. M.: *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1973.

(11) VII Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Granada, C.S.I.C., Madrid, 1980.

(12) Congreso Internacional de Ciencias de la Educación. Málaga, 1982.

(13) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L., y MARTINEZ SANCHEZ, A.: *Estudios sobre el maestro*. Ed. Nau Llibres, Universidad de Valencia, 1979.

FERNANDEZ MARCH, Amparo, y otros: «Percepción de cualidades y defectos del profesor», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. C.S.I.C., Madrid, 1980, tomo II.

LOPEZ HERRERIAS, J. A.: «Planes formativos del profesor a partir de las expectativas de alumnos de E.G.B. y de B.U.P.», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. C.S.I.C., Madrid, 1980, tomo II.

cepción del perfil del profesor ideal y la percepción que los alumnos tienen de sí mismos (autoconcepto y autoestima)? ¿Existe una asociación significativa entre la percepción del perfil del profesor ideal y la percepción de un determinado clima escolar? Los alumnos de distinto sexo, de distinta procedencia social y geográfica, de diferente rendimiento, de diversos tipos de centros, ¿desean el mismo ideal de profesor? En caso contrario, ¿en qué difieren?

Todas estas preguntas y otras que se detallan a lo largo de la obra fueron la guía de nuestra investigación.

ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

La obra se divide en dos partes:

Primera parte: Marco y desarrollo conceptual y planteamiento de la investigación.

Segunda parte: Investigación empírica.

La primera parte: Tiene como objeto presentar el marco teórico de la investigación, con la revisión bibliográfica de los estudios e investigaciones más importantes.

En el Primer Capítulo se exponen las líneas de investigación que se han llevado a cabo sobre la percepción del profesor desde el punto de vista del alumno. Asimismo, se analizan la validez y fiabilidad de las valoraciones estudiantiles y se detallan los resultados de las investigaciones más recientes, así como el tipo de instrumentos que se han utilizado.

En el Segundo Capítulo se presentan de modo detallado los diversos aspectos metodológicos que hemos tenido en cuenta a la hora del planteamiento de investigación empírica. Se describe la muestra y el tipo de muestreo, las variables que se estudian, los procedimientos estadísticos utilizados, el diseño de los diversos instrumentos de medida.

En el aspecto metodológico se aporta la traducción y adaptación de la Escala de Clima Escolar del autor australiano Kevin Marjoribanks. Así como los instrumentos que diseñamos para obtener el perfil del profesor ideal, medir el autoconcepto de los alumnos, así como la utilización de la metodología Medescal para estudiar la relación entre tipos de profesor y funciones pedagógicas.

En el Capítulo Segundo se detallan los diversos análisis estadísticos utilizados: análisis factorial, análisis canónicos, análisis de correspondencias múltiples.

En la Segunda Parte: Investigación Empírica, se presentan los resultados obtenidos, se analizan e interpretan los datos, describiendo los diversos tratamientos estadísticos.

En el Capítulo Tercero se presentan los resultados sobre el perfil del profesor ideal obtenido, haciendo referencia a las dos fases de investigación llevadas a cabo: una primera más cuantitativa y una segunda más cualitativa.

En el Capítulo Cuarto se presentan los resultados del Análisis Multivariado de la varianza de las diversas variables tenidas en cuenta en la investigación: sexo, edad, rendimiento, origen, tipo de centro, etc.

En el Capítulo Quinto se presentan los resultados de los Análisis Canónicos:

- Perfil del profesor ideal y autoconcepto.
- Perfil del profesor ideal y clima escolar.

Finalmente, en el Capítulo Sexto, se especifican los hallazgos obtenidos del Análisis de Correspondencias entre tipos de profesor y funciones pedagógicas.

FUENTES

En el trabajo que presentamos cabe distinguir dos aspectos fundamentales: el estudio teórico y el estudio empírico.

El segundo aspecto acaba de ser expuesto en síntesis en el apartado anterior.

Para la elaboración teórica se han utilizado las revistas españolas de Pedagogía más importantes como: Bordon, Educadores, La Educación hoy, Revista de Educación, Revista Española de Pedagogía, y algunas otras.

Asimismo se han revisado las publicaciones de los Congresos Nacionales y las revistas y documentos de trabajo de los Institutos de Ciencias de la Educación.

La Bibliografía se presenta en dos apartados: Bibliografía General y Metodológica.

AGRADECIMIENTOS

No quisiera acabar esta presentación, sin recordar algunas personas e instituciones que me han ayudado de un modo u otro para que este trabajo llegase a su término.

Quiero agradecer al Doctor Kevin Marjoribanks la facilitación de su material bibliográfico, así como su amabilidad en permitir la traducción y adaptación a nuestro país de su Escala sobre Clima Escolar.

Al director del Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco, Dr. Ruiz Olabuenaga, y a su subdirector, D. José Manuel Fernández Cancelo, que tanto me han orientado en los aspectos metodológicos del trabajo y en donde se han procesado gran parte de los datos.

Al Departamento de Investigación de SENERCAYA, donde se realizó el proceso de datos de la primera fase de la investigación. Igualmente al Centro de Cálculo de la Universidad de Deusto.

Asimismo al doctor García Carrasco, por su orientación y guía en parte de este trabajo.

Finalmente, quiero dejar manifiesto muy especialmente al director Dr. Eguiluz y a todo el personal del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, de quienes he recibido su comprensión y ayuda a lo largo de toda la investigación.



CAPITULO I

LA PERCEPCION DEL PROFESOR A TRAVES DE LOS ALUMNOS

1. La percepción como determinante del comportamiento.
 - 1.1. Principales estudios desde un enfoque perceptivo.
 - 1.1.1 Algunos resultados. Percepciones de los profesores eficaces sobre los otros.
 - 1.1.2. Percepciones sobre sí mismos.
 - 1.1.3. Percepción del profesor ideal según los propios profesores.
2. La percepción del profesor ideal, según los estudiantes.
 - 2.1. Revisión de las principales investigaciones.
 - 2.2. Dimensiones en la percepción del profesor ideal.
3. La evaluación de los estudiantes al profesor.
 - 3.1. Las valoraciones de los estudiantes en entredicho: algunos factores que pueden afectar las valoraciones.
 - 3.2. Modos de evaluar al profesor.
 - 3.3. Aplicación de las evaluaciones de los estudiantes.
 - 3.4. Instrumentos de evaluación del profesor.
 - 3.4.1. Evaluación del profesor: escalas.
4. Criterios de validez de las valoraciones estudiantiles.
 - 4.1. Relación de las evaluaciones estudiantiles con las autoevaluaciones de los profesores y de sus propios compañeros como criterios de validez.
 - 4.2. Valoraciones estudiantiles y logros.
5. A modo de conclusión.





1. LA PERCEPCION COMO DETERMINANTE DEL COMPORTAMIENTO

El concepto básico de la psicología perceptiva se basa en que la conducta de una persona es el resultado directo de su campo de percepciones en el momento de su comportamiento. Su conducta es el resultado de:

1. Cómo se ve a sí mismo.
2. Cómo ve las situaciones en las que está inmerso.
3. Las interrelaciones de estas dos percepciones.

Quedan así expresadas, con los principios señalados por Combs (1), las bases perceptivas del comportamiento.

Si se desea analizar y comprender el fenómeno de la enseñanza desde esta perspectiva, es necesario entender el mundo perceptivo del profesor: cómo se ve a sí mismo, a sus alumnos y a la situación; de igual modo será necesario entender el mundo perceptivo del alumno, de su percepción sobre el profesor y de la situación escolar que vive.

Existen desde este enfoque, importantes estudios e investigaciones, como podremos observar a lo largo de este capítulo.

1.1. Principales estudios desde un enfoque perceptivo

Entre la línea de estudios desde un enfoque perceptivo, cabe destacar la serie de investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Florida.

Vonk (2) realizó un estudio para comprobar la relación entre la efectividad del profesor y su percepción de sí mismo y de los objetivos de la enseñanza.

El estudio se basó en setenta y nueve profesores, los datos se obtuvieron del siguiente modo:

(1) COMBS, A. W., y otros: *Claves para la formación de profesores*. E.M.E.S.A., Madrid, 1979.

COMBS, A. W.: «The personal Approach to Good Teaching». *Educational Leadership*, 1964, 21-369-377.

(2) VONK, H. G.: *The Relationship of Teacher Effectiveness to Perception of Self and Teaching Purposes*, University of Florida, 1970, 136.

1. Los datos de eficiencia del profesor se midieron con puntuaciones estudiantiles de cada profesor en una escala de autosondeo.
2. Los datos perceptuales se infirieron en tres incidentes críticos de la enseñanza, escritos por cada profesor e interpretados por tres jueces entrenados.

El análisis estadístico incluía el cómputo de los coeficientes de correlación entre los datos perceptuales y las puntuaciones de efectividad, un análisis factorial y nueve análisis de varianza.

Se partió del siguiente esquema perceptivo:

A) Marco de referencia perceptual general:

- Visión de sí mismo positiva-negativa.
- Identificación-alienación con otros.
- Apertura o cerrazón ante la experiencia.

B) Propósitos u objetivos educativos:

- Tener objetivos amplios o restringidos.
- Descubrir información significativa-donación.
- Promocionar la originalidad-conformidad.
- Autoapertura (revelación)-autoocultamiento.
- Buscar fines del alumno-buscar fines propios.

Se estableció la hipótesis de que los profesores más efectivos percibían en la forma descrita en la primera palabra/frase de los continuos perceptuales y los profesores menos eficientes lo harían de modo contrario.

Los resultados confirmaron todas las hipótesis. Los análisis estadísticos de la relación entre las dimensiones perceptuales inferidas y el criterio de efectividad docente, en base al alumnado, revelaron que:

1. La efectividad docente está relacionada con una visión de sí mismo más positiva que negativa (.41), con una identificación más que una alienación con los otros (.57) y con una apertura más que con cerrazón ante la experiencia (.51).

Todas las correlaciones fueron positivas y altamente significativas. Estas dimensiones, colectivamente, componían el marco de referencia perceptual general.

2. La efectividad docente estaba relacionada con unos propósitos (objetivos) amplios más que restringidos (.69), con descubrir los significados antes que dar información (.64), con promocionar la originalidad antes que la búsqueda de un conformismo (.58), con una autoapertura antes que un autoocultamiento (.58) y con perseguir los fines de los alumnos antes que los propios (.64). Todas las correlaciones resultaron positivas y altamente significativas.
3. El marco de referencia perceptual general del profesor y los objetivos educativos interaccionaban entre sí significativamente en relación al criterio de la efectividad docente.

4. Un análisis factorial indicó que la estructura factorial de las ocho dimensiones perceptuales y/o las inferencias sobre estas dimensiones perceptuales eran holísticas.

Puede concluirse de modo general que ciertas dimensiones de la organización perceptual del profesor, en representación del marco de referencia interno, aparecen alta y significativamente relacionadas con la efectividad docente del profesor.

En 1971 Donald Dellow (3), llevó a cabo un estudio de la organización perceptual de los profesores y de las condiciones de empatía, congruencia y respeto positivo.

El objetivo principal de la investigación fue examinar la relación entre dos diferentes aproximaciones al estudio de la efectividad docente, denominadas aproximación perceptual de A. W. Combs y la de condiciones facilitantes de Carl Rogers.

La relación entre estas dos aproximaciones se examinó mediante la investigación de las relaciones entre las características perceptuales seleccionadas de los profesores y sus condiciones de clase de empatía, congruencia y respeto positivo.

Puede verse en la obra de Marroquín (4) el desarrollo conceptual de estas condiciones.

Se predijo que una organización perceptual del profesor inferida, estaría correlacionada positiva y significativamente con sus condiciones de clase de empatía, congruencia y respeto positivo.

Las variables perceptuales inferidas incluían:

1. El marco de referencia de una persona sobre una variable continua percepción-hechos.
2. Una visión general de sí mismo sobre una variable continua positivo-negativo.
3. La identificación con la humanidad de la persona sobre una variable continua identificado-separado.
4. La visión de la persona de sí misma sobre una variable continua aceptado-no aceptado.
5. La visión de la persona sobre los otros, sobre una variable continua capaz-incapaz.
6. La visión de la persona sobre los otros, sobre una variable continua valioso-no valioso.
7. La visión de la persona sobre la relación de ayuda, sobre una variable continua facilitante-dominante.

Se definieron y se midieron las condiciones de clase de empatía, congruencia y respeto positivo de las escalas de Carkhuff y otros.

En base a los resultados de este estudio, parecen refrendadas las siguientes conclusiones:

(3) DELLOW, D. A.: *A Study of the Perceptual Organization of Teachers and Conditions of Empathy, Congruence and Positive Regard*. University of Florida, 1971, 126.

(4) MARROQUIN PEREZ, M.: *La relación de ayuda en Robert Carkhuff*, Ed. Mensajero, Bilbao, 1982.

1. Las variables empleadas en la aproximación perceptual al estudio de la efectividad docente son aparentemente diferentes de las que se emplean en la aproximación de condiciones facilitantes de Rogers.
2. El alto grado de intercorrelación ($p < .05$) entre las variables perceptuales tiende a confirmar las observaciones de Combs y otros de que la organización perceptual es probablemente holística por naturaleza. Esto quiere decir, que hay un gran nivel de interrelación entre las muchas percepciones que uno tiene de sí mismo, sobre los otros y sus propósitos.
3. Las intercorrelaciones ($p < .05$) entre las condiciones de clase de empatía, congruencia y respeto positivo fueron lo suficientemente variadas para sugerir que las tres condiciones medían facetas del comportamiento relacionadas, pero diferentes.
4. Las siete características perceptuales medidas en este estudio se relacionan igualmente bien con las tres condiciones facilitantes de empatía, congruencia y respeto positivo.

Sin duda hay que destacar, entre los principales estudios de la tendencia humanística, los efectuados por el propio Combs (5), cuyo objeto era determinar la importancia de la percepción, las condiciones que van ligadas al profesor eficaz, durante el desarrollo de un programa experimental de Formación del Profesorado.

Se utilizaron dos enfoques distintos para evaluar al profesorado: uno perceptivo-deductivo y otro de observación del comportamiento (enfoque conductista).

1.1.1. *Algunos resultados. Percepciones de los profesores eficaces sobre los otros*

Los buenos profesores suponían en los otros capacidad para resolver los problemas con éxito, percibían a los otros más como amigos que como sujetos amenazadores, tendían a considerar a los otros como personas valiosas, suponían a los otros como personas en las que se podía depositar confianza en el sentido de comportarse de forma «legal», daban por supuesto que existían energías internas en los sujetos capaces de generar desde dentro, el comportamiento adecuado, en vez de ser el fruto de presiones exteriores manipuladoras; suponían a la gente capaz de autorrealización.

1.1.2. *Percepciones sobre sí mismos*

Los profesores eficaces tendían a valorarse adecuadamente en vez de menospreciarse, poseían apreciación positiva de su propia capacidad, se suponían apreciados en vez de menospreciados, se identificaban con los otros y la situación, en vez de considerarse ajenos o apartados de ella.

(5) COMBS, A.: *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. E.M.E.S.A., Madrid, 1979.

A partir de estos hechos Combs (6) identificó una serie de principios básicos para la formación de profesores: La formación del profesor efectivo es cuestión ante todo de la configuración adecuada de axiología personal, la eficiencia en cualquier profesión depende de cómo ha aprendido a usar su yo único y personal. La formación del profesorado eficiente debe ser considerada como problema de desarrollo y maduración profesional, no se debe tomar la formación del profesorado como únicamente proceso de «enseñar cómo enseñar», sino, más bien, como proceso de llegar a ser, de descubrimiento personal, partiendo de lo que es realmente.

Este proceso tiene como punto de partida la seguridad y aceptación personal. Para que la formación del profesorado sea eficaz, debe concentrar sus esfuerzos más en los significados que en los comportamientos externos.

Si la conducta es el resultado de la percepción, los programas para la formación del profesorado deben cambiar sus derroteros: centrándose más en el mundo de la subjetividad que en la objetividad pura.

Finalmente, si el autoconcepto es tan importante como para determinar la conducta, según indican las investigaciones, la formación del profesorado debe tenerlo en cuenta y aplicarlo a la hora de la acción.

Hemos podido constatar, a través de los estudios que acabamos de describir, la importancia que la percepción tiene. Asimismo hacemos constar la relación entre el modo que el profesor se ve a sí mismo y a los demás con el modo en que se comportan, esta conducta parece que es más eficaz cuando el profesor tiene una percepción de sí mismo y de los demás más positiva.

A continuación exponemos algunos resultados obtenidos de investigaciones cuyo propósito era conocer el modo en que los profesores se perciben como profesores y comprobar si la percepción real de su actuación como docente difiere o no de su percepción de profesor ideal.

1.1.3. *Percepción del profesor ideal, según los propios profesores*

Zahorik (7) indagó la fisonomía de lo que los profesores consideran que es una enseñanza eficaz, en el convencimiento de que tal percepción era esencial para una posible mejora de la actividad docente.

Como afirma el propio Zahorik.

«Si los profesores tienen una percepción adecuada de las conductas, que son generalmente aceptadas por los investigadores y autoridades en materia de educación, y si todavía su funcionamiento en la clase no es satisfactorio, puede sugerir que las variables de clase y escuela, que influyen en la enseñanza, sean irresis-

(6) COMBS. A. W.: «Algunos conceptos básicos para la formación de profesores». *La educación, hoy*. 1974, vol. 2, núm. 1, Barcelona.

(7) ZAHORIK. J. A.: «What Good Teaching is». *The Journal of Educational Research*, 1973, vol. 66, 10, 435-440.

tibles y necesiten ser alteradas y controladas en un esfuerzo que permita emerger la enseñanza ideal de un profesor. Si, por el contrario, los profesores tienen una percepción inadecuada de lo que es una buena enseñanza, si no refleja ninguna de las innovaciones o tendencias recientes, entonces quizá los profesores necesiten ser ayudados en el desarrollo de un intento de lo que es una enseñanza buena o ideal» (8).

La aportación de Zahorik sobre otras investigaciones anteriores consiste en la determinación de la percepción de lo que es un buen profesor en términos de conductas específicas.

La conclusión que puede deducirse de los resultados obtenidos por Zahorik es, que los profesores tienen grandes dificultades en pensar más allá de lo que ellos probablemente realizan en sus aulas.

Prost (9), citando a la investigadora Abraham, advierte que la imagen que los profesores se otorgan a sí mismos contiene rasgos del modelo ideal estereotipado y no elementos de su propia verdad. La correlación hallada es casi total (+ .95) entre el perfil de los dos retratos: el del profesor ideal y el del profesor real, entre lo que los profesores dicen que hacen y la idea que ellos tienen de lo que es un buen profesor.

Los profesores afirma Prost:

«No son capaces de verse tal como ellos son, pueden creer con toda buena fe que tienden al ideal que ellos se otorgan incluso cuando su propia práctica es totalmente diferente» (10).

La propia investigadora, A. Abraham, nos expone la influencia de la imagen idealizada de los profesores:

«En tanto que su apreciación del yo depende de la imagen idealizada, el docente debe satisfacer, en primer lugar, las necesidades de existencia y de defensa de esta imagen. Proceso en extremo alienante. El individuo se hace esclavo de su propia obra: ésta es ficticia y resulta únicamente de los deseos, sin relación con las experiencias reales. Es por esto por lo que la necesidad de confirmar la existencia de la imagen idealizada se hace cada vez más fuerte, primero bajo la forma de un anhelo de apreciaciones positivas y de elogios por parte de los demás y, paralelamente, bajo la forma de una oposición a las críticas que niegan la existencia de los rasgos deseables... El docente se ve obligado a negar sus propias percepciones y emociones reforzando mecanismos de defensa tales como racionalización, proyección, rechazo, negación por la fantasía o los actos. Mientras que la realidad le fuerza a reconocer su verdadero comportamiento, experimenta vivos sentimientos de culpabilidad» (11).

(8) Idem.

(9) PROST, A.: «Est-il vraiment utile de former les maîtres?». Symposium de Recherche Educationnelle. Bristol, 1973, abril.

(10) Idem.

(11) ABRAHAM, A.: *El mundo interior del docente*. Ed. Promoción Cultural, S. A., Barcelona, 1975.

Parece que el profesor tiene dificultades para contemplarse como en un espejo, idealiza su propia práctica como un mecanismo de defensa del propio yo y de autoafirmación. Negar validez a la actuación didáctica tiene incidencias respecto a la negación de validez para la propia identidad. Pretender, por lo tanto, un cambio importante en la conducta docente, supone, en muchos casos, la transformación del propio autoconcepto.

Se explica, pues, el alto coeficiente de inercia que tiene la situación didáctica y las potentes resistencias al cambio que se advierten. Teóricamente, creemos, que el profesor debe entender su intervención en el aula como un acto técnico y no como una proyección del yo.

Resultados muy semejantes obtiene Amparo Martínez (12) en un estudio realizado con profesores del distrito universitario de Valencia y con estudiantes de Magisterio. Los profesores presentan de sí mismos una imagen fuertemente identificada con los juicios positivos y muy alejada de los aspectos negativos. En síntesis, se podría indicar que los juicios que mejor definen al profesor, según los propios profesores serían:

- Tomar al alumno en serio.
- Considerar muy importante dar el curso con normalidad.
- Ser muy exigente consigo mismo en el trabajo.

Asimismo, en el citado estudio, se analizan las percepciones del profesor real e ideal tanto de los profesores como de los alumnos como en estudios precedentes, existiendo una coincidencia en los resultados. La correlación más alta se obtuvo al correlacionar las imágenes real e ideal desde la opinión de los docentes (13).

Los resultados de este estudio, se exponen más detalladamente en el apartado de Escalas.

En la última década, los estudios con propósitos de determinar un modelo de profesor ideal, utilizan escalas multidimensionales, como las diseñadas por Subkoviak y Levin (14).

El objeto de este estudio tenía dos propósitos fundamentales: construir un prototipo de profesor ideal universitario determinado por las funciones de una facultad y apreciar la utilidad de procedimientos nuevos para la recogida e interpretación de datos, con respecto a ambas cosas, construir este prototipo y comparar con él a miembros individuales de la facultad.

Se emplearon escalas multidimensionales no métricas, cuyos resultados fueron similares a los hallados con otras metodologías, con la ventaja de poder comparar individualmente o por grupos al situarlos en un mapa.

(12) MARTINEZ, A.: «¿Cómo son los profesionales?». R.E.P., núm. 139, enero, marzo, 78.

(13) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. C., y MARTINEZ SANCHEZ, A.: *Estudios sobre el maestro*, Nav. Llibres, Valencia, 1979.

(14) SUBKOVIAK, M. J., y LEVIN, J. R.: «Determining the Characteristics of the Ideal Professor: An Alternative Approach». *Journal of Educational Measurement*, 1974, 11, 4, 269-276.

El procedimiento utilizado consistió en solicitar a todos los profesores —posteriormente a un grupo de alumnos— que confeccionaran:

1. Una lista de características asociadas con la concepción que tuviesen sobre el ideal de profesor universitario.
2. Señalasen cien puntos entre las características que indicasen la importancia relativa de cada una.
3. Para cada característica incluida en la lista, escogiesen los 17 colegas más el «profesor ideal» (en total 18 profesores) entre 2-5 categorías, determinadas por él mismo y su calificación para cada categoría, sobre una escala con tres puntos de intensidad: alto, medio y bajo.

Este método de recogida de datos permite que los que contestan generen las características del profesor ideal, sopesen cada característica individualmente y determinen las categorías graduales empleadas para evaluar a los miembros de la facultad.

La solución de la escala multidimensional no métrica reveló que los datos empleados se explicaron muy razonablemente mediante tres dimensiones básicas:

- Investigación.
- Docencia.
- Servicio a la Universidad.

Con esta metodología se pudo comparar a los profesores respecto de estas dimensiones y respecto al profesor ideal, además de los profesores entre sí.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los de Wilson y otros (15), que habían utilizado una diferente metodología.

Si bien, la percepción del profesor no es solvente para determinar la eficacia, por las razones aludidas, esas percepciones han sido empleadas para confeccionar rasgos del perfil del profesor ideal mediante el empleo de escalas multidimensionales.

Kruskal (16) desarrolló una escala que utiliza datos de nivel ordinal, basada en respuestas múltiples y que reduce la entrada de datos, utilizando un procedimiento no métrico, a un número limitado de dimensiones.

(15) WILSON, R. C.; DIENST, E. R., y WATSON, N. L.: «Characteristics of Effective College Teachers as Perceived by their Colleagues». *Journal of Educational Measurement*, 1973, 10, 34-37.

(16) KRUSKAL, J. B.: «Multidimensional Scaling and other methods for Discovering Structure». En Enslein, Ralston y Wilf Eds. *Methods for Digital Computers*. New York: John Wiley, 1977.

KRUSKAL, J. B.: «Multidimensional Scaling by Optimizing Goodness of Fit to Non-Metric Hypothesis». *Psychometrika*, 1964, 29, 1-27.

KRUSKAL, J. B.: «Non-Metric Multidimensional Scaling: A Numerical Method». *Psychometrika*, 1964, 29, 115-129.

KRUSKAL, J. B.: «Multidimensional Scaling». Sage, London, 1978.

Shepard, Carrol y Chang (17) consideran la utilidad de este tipo de escalas multidimensionales para valorar las distancias entre los estímulos tenidos en cuenta.

William Loadman (18) llevó a cabo una investigación utilizando asimismo un procedimiento con escalas multidimensionales no-métricas para extraer las características del profesor ideal, a través de las percepciones de componentes entresacados de distintos niveles del personal del centro: administradores, profesores del claustro, dirección, estudiantes.

El análisis de los datos reveló las características más importantes que los diversos cumplimentadores señalaron. Un análisis factorial dio como resultado cinco factores, que, por importancia del peso en la explicación de la varianza, fueron los siguientes:

	Peso factorial
Enseñanza (docencia)	.53
Servicio	.20
Cualidades personales	.11
Destrezas interpersonales	.09
Destrezas de investigación	.06

Se puede observar que además de los tres factores o dimensiones hallados por Subkoviak, se encontraron dos nuevos factores.

Hay que señalar que el peso factorial es muy diferente en ambos estudios, sobre todo en el factor «investigación», mientras en la universidad de Wisconsin obtuvo el mayor peso, en esta investigación, obtiene el más bajo. Lo que revela, claramente, el sentido y orientación tan diferente en las dos universidades.

2. LA PERCEPCION DEL PROFESOR IDEAL, SEGUN LOS ESTUDIANTES

2.1. Revisión de las principales investigaciones

Presentaremos en este apartado las principales investigaciones que se han realizado sobre la percepción del profesor ideal, desde el punto de vista de los estudiantes, así como las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos.

Hemos podido observar en el apartado precedente la extensa investigación sobre las características y cualidades personales del profesor, relacionadas con la eficacia docente. Sin embargo, la función del profesor en la clase es mucho más clara que los rasgos aislados de personali-

(17) SHEPARD, R. N.; CARROL, y CHANG: «The Analysis of Prosimities: Multi-dimensional Scaling with an Unknown Distance Funcion». *Psychometrika*, 1962, 27, 125-140.

(18) LOADMAN, W.: «Identifying Characteristics of the Ideal Professor: An application of Multidimensional Scaling». Ponencia presentada en The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (60th, San Francisco, 1976).

dad, a causa de la continua interacción profesor-alumnos. Como señala King:

«La extensión o alcance en la que la sociedad en su conjunto influye y moldea la percepción de los estudiantes sobre la función del profesor, complica todavía más el asunto. Añade a esto las opiniones respectivas de los profesores y la mayor parte de la sociedad se siente afectada directa o indirectamente. Esta complejidad sugiere que debería tomarse una visión sociológica de la función del profesor, incluyendo el conflicto funcional posible, a través de una investigación de las relaciones entre los rasgos que fueron percibidos por diferentes grupos» (19).

Es importante tener en cuenta el punto de vista de los estudiantes. En primer lugar, porque son los principales afectados. En segundo lugar, porque su percepción influye tanto en la situación (interacción con el profesor) como en la percepción del propio profesor.

Este acercamiento ha sido empleado en numerosos estudios, como iremos analizando a lo largo de estas páginas.

Wright y Alley examinaron (20) un grupo de profesores y alumnos con el propósito de identificar las características del profesor ideal. Se basaron en un estudio anterior de Saunders y Wright (1974) (21), que habían obtenido los siguientes resultados:

Los estudiantes tienen ideales definidos respecto al tipo de profesor que prefieren. No son considerados como muy importantes para los estudiantes los orígenes étnicos, sexo o características personales del profesor. Los estudiantes desean «buenos profesores», les preocupa relativamente poco quiénes o qué son estos profesores en cualquier otra circunstancia.

Wright y Alley intentaron extender las conclusiones de este estudio a lo largo de dos dimensiones:

- Existen diferencias significativas en las percepciones del profesor ideal de los estudiantes negros y blancos.
- Existen diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes y de los profesores sobre el profesor ideal.

Utilizando el análisis de varianza, los autores encontraron que no había diferencia entre las características de tipo académico como: es justo en calificar, conoce la materia, etc., excepto en la variable «es inteligente», teniéndolo en cuenta como más importante en los estudiantes negros.

En el análisis de las características de personalidad, los autores encontraron diferencias significativas:

Los estudiantes negros y blancos dieron menos importancia que la señalada por los profesores a los ítems: «Goza enseñándome», y «es

(19) KING, J.: «The Role of the Ideal Teacher as Related to Classroom Behavior Traits». *Journal of Industrial Teacher Education*, 1970, 7, 4, 61-65.

(20) WRIGHT, R., y ALLEY, R.: «A Profile of the Ideal Teacher». *Nassp Bulletin*, 1977, 60-64.

(21) SAUNDERS, J. O. L., y WRIGHT, R. E.: «Good Teachers Loud and Clear». *Nassp Bulletin*, 1974.

digno de confianza». Los alumnos blancos, además, incluyeron en esta menor valoración el ítem «es riguroso».

Los estudiantes valoraron como más importante que los profesores, el ítem «es divertido y alegre».

El análisis de características físicas reveló que había un acuerdo completo entre estudiantes blancos y negros, existía, sin embargo, diferencia de ambos con los profesores. Estos ítems son: «Es expresivo», «viste con elegancia y modernidad», «es mujer», y «tiene tipo y estructura física».

Según este estudio, no hay un acuerdo total entre los estudiantes y profesores sobre las características del profesor ideal. El profesor ideal para los estudiantes sería, según este estudio, un profesor justo, inteligente, que propondría trabajo escolar, que fuese agradable, sería cordial y, evidentemente, no mostraría favoritismos.

Thongutai (22) estudió el ideal de profesor percibido por los instructores, estudiantes y alumnos graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Bangkok.

Se utilizó la escala diseñada por Wetruba y Wright (23) adaptada para este estudio. El instrumento se compone de 18 ítems.

Puede verse, en el cuadro número 1, la apreciación que cada grupo, instructores, estudiantes y alumnos graduados realizan sobre el profesor ideal. No existe una idéntica valoración entre los grupos como puede observarse. Los estudiantes, además de los aspectos didácticos como

CUADRO N.º 1

Apreciación de los diferentes grupos sobre la importancia de las características del profesor

ITEM	Instructores	Alumnos	Alumnos graduados
— Evidencia, exactitud, trabajo y actualidad en conocimientos sobre la asignatura	(1)	(3)	
— Que se entusiasme con la asignatura	(2)		(3)
— Está bien preparado para la clase de cada día	(3)	(1)	(2)
— Define claramente los objetivos de la clase	(4)		
— Fomenta a los estudiantes que piensen por ellos mismos	(5)		
— Que esté deseoso de ayudar a los estudiantes dentro y fuera del aula		(2)	
— Que expoga sus ideas con ejemplos, comparaciones y hechos		(4)	(1)
— Introduce materiales fuera del texto en las clases diarias		(5)	
— Que fomente y sea abierto a la comunicación			(4)
— Que motive a los estudiantes a hacer mejor su trabajo			(5)

NOTA: El número entre paréntesis, indica el orden de importancia elegido por cada grupo.

(22) THONGUTAI, Utomporn: *Ideal Characteristics of University Instructors*. Improving University Teaching. Sixth International Conference. Lausanne, 1980, 37-39.

(23) WETRUBA, T. R., y WRIGHT, P. L.: «How to Develop a Teacher Rating Instrument». *Journal of Higher Education*, 1975, 633-663.

actualidad y dominio de la asignatura, valoran la actitud del profesor a mostrarse comprensivo y ayudado.

King (24) desarrolló una lista de cuarenta rasgos de conducta del profesor, empleó varias fuentes, incluyendo la percepción de estudiantes, basándose en estudios previos. Construida la lista se pasó a tres muestras:

CUADRO N.º 2

Tabla de elecciones de los rasgos del profesor ideal dispuesto en el orden de frecuencia por la muestra del profesor con tanto por ciento de cada grupo.

RASGOS	Profesores %	Alumnos menores 21 años %	Alumnos mayores 21 años %
HONRADO	84 (1)	71 (4)	82 (6)
PACIENTE	81 (2)	71 (5)	85 (4)
INTERESADO POR LA GENTE	79 (3)	65 (8)	88 (1)
FIDEDIGNO	74 (4)	47	72 (9)
SENTIDO DEL HUMOR	70 (5)	85 (1)	88 (2)
DISCRETO	67 (6)	41	61
PERITO-HABIL	65 (7)	15	46
RAZONABLE-IMPARCIAL	63 (8)	71 (6)	86 (3)
COOPERATIVO	60 (9)	47	61
ENTUSIASTA-ALEGRE	58 (10)	35	39
INTELIGENTE	53	55	84 (5)
PUEDE ADMITIR ERRORES	53	78 (2)	74 (8)
SINCERO	51	39	70 (10)
SE ABSTIENE DE SARCASMOS	51	34	42
PROFESIONAL *	49	20	43
COMPENSIVO	47	77 (3)	82 (7)
BUENOS HABITOS DE SALUD *	47	29	37
ESTIMULADOR *	44	28	48
MORALMENTE FIRME *	44	30	40
NO GUARDA RENCOR ALGUNO	40	60	62
SEGURO DE SI MISMO	37	42	68
PUNTUAL *	37	27	40
APLICADO *	37	22	32
COMPLACIENTE	37	63 (10)	62
ACEPTA OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES	35	69 (7)	49
ACEPTA (BIEN) LA CRITICA	33	54	41
CORTES	33	45	61
RESPONSABLE	30	46	66
IMAGINATIVO *	30	37	41
JUSTO	23	64 (9)	63
PERSUASIVO *	21	22	22
OPTIMISTA *	21	18	16
ASEO EN EL VESTIR *	21	33	36
LEAL *	21	22	22
ESMERO	21	57	46
METODICO	21	13	26
CONFIADO EN SI MISMO *	16	17	27
SISTEMATICO *	16	13	34
EQUILIBRADO *	16	17	21
VIGILANTE	14	45	67

NOTA: (*) Estos rasgos son los que reciben menos del 50% de los votos totales de los tres grupos.

() Indica los 10 rasgos con mayor frecuencia en cada grupo.

(24) KING, J.: Op. cit.

- Una muestra de profesores (N = 52).
- Una muestra de alumnos de 14 a 21 años (N = 1.205).
- Una muestra de adultos de 21 a 69 años (N = 198).

La metodología empleada consistió en pedir a los grupos que eligiesen un mínimo de 15 rasgos y un máximo de 20. Se les advirtió que una vez analizada la frecuencia de los rasgos se seleccionarían diez elecciones (de cada muestra), basadas en dicha frecuencia para que las clasificasen por orden de importancia.

Presentamos en el cuadro n.º 2 los rasgos con el tanto por ciento obtenido en cada muestra respectivamente.

En el siguiente cuadro, puede observarse los diez rasgos más elegidos en cada muestra, ordenados según el orden de importancia valorada por cada grupo.

CUADRO N.º 3
Los diez primeros rasgos, ordenados según importancia

PROFESORES

1. Perito-Hábil
2. Interesado por la gente
3. Honrado
4. Serio-formal
5. Entusiasta-alegre
6. Paciente
7. Discreto
8. Sentido del humor
9. Cooperativo
10. Razonable-imparcial

COEFICIENTE CONCORDANCIA KENDALL
W .27

ESTUDIANTES MENORES DE 21 AÑOS

1. Acepta opiniones de los estudiantes
2. Honrado
3. Comprensivo
4. Justo
5. Puede admitir errores
6. Razonable-imparcial
7. Paciente
8. Interesado por la gente
9. Sentido del humor
10. Complaciente

COEFICIENTE CONCORDANCIA KENDALL
W .06

ESTUDIANTES ADULTOS DE 21 AÑOS EN ADELANTE

1. Inteligente
2. Honrado
3. Interés por la gente
4. Razonable-imparcial
5. Serio-formal
6. Comprensivo
7. Paciente
8. Sincero
9. Puede admitir errores
10. Sentido del humor

COEFICIENTE CONCORDANCIA KENDALL
W .11

Como está indicado en el cuadro número 3, los profesores y estudiantes menores de 21 años concuerdan en sus expectativas del profesor ideal, coinciden exactamente en 5 de los 10 rasgos. Los profesores y los estudiantes adultos seleccionaron seis rasgos idénticos.

Es importante resaltar que los estudiantes jóvenes y adultos coinciden en 7 rasgos, fuera de los 10.

Observando y comparando los cuadros 2 y 3, vemos que existe una marcada diferencia entre la selección de rasgos obtenidos por frecuencia y el orden de los rasgos por categoría de importancia.

Asimismo, notamos la falta de concordancia interna entre ambos grupos de estudiantes, siendo el grupo de profesores el que muestra un grado interno de concordancia mayor.

Parece, según este estudio, que los alumnos más jóvenes se interesan más por los aspectos de relaciones humanas.

Entre las investigaciones sobre la determinación del profesor ideal, hay que destacar, sin duda, el trabajo de Gadzella (25), una de las más mostradas dentro de la temática que estamos tratando y que sirvió de fuente para otros estudios posteriores.

Gadzella analizó la opinión de 3.670 estudiantes procedentes de seis facultades universitarias, sobre los rasgos considerados como más y menos importantes de un profesor ideal, comparándolos con los estudiantes de la Universidad Estatal de Tejas Este, compuesto por una muestra de 553 estudiantes (217 hombres y 336 mujeres).

La muestra recogía estudiantes de todos los cursos. El instrumento empleado para recoger los datos fue el diseñado por Gadzella (1966) (26), consistente en 25 características sugeridas al estudiante sobre un profesor ideal. Se le pide al estudiante que señale las cinco características más importantes por orden de importancia y las cinco menos importantes (en una escala de valoración negativa, menos importante -5, -4, -3, etc.).

Presentamos la escala completa, por considerarla base de otra serie de estudios, cuyos resultados analizaremos posteriormente.

CUADRO N.º 4
Escala del profesor ideal (Gadzella, 1966)

ITEM

-
1. Tiene conocimiento perfecto, básico y al día del tema que enseña.
 2. Tiene un profundo interés y entusiasmo por el tema que enseña.
 3. Tiene respeto por otras áreas temáticas, e indica su relación con el propio tema presentado.

(25) GADZELLA, B. M.: «Student View of an Ideal Professor». *College Student Survey*, 1967, 1, 21-78.

GADZELLA, B. M.: «College Student's View and Ratings of a Ideal Professor» *College and University*, 1968, 44, 89-96.

GADZELLA, B. M.: «How College Students View a Professor's Role». *College Student Journal*, 1977, 1-2-8.

(26) GADZELLA, B. M.: *A Questionnaire of Student's Views of an Ideal Professor*. East Texas State University, Texas, 1966.

4. Presenta tópicos procedentes de diferentes puntos de vista.
5. Organiza y/o participa en investigaciones.
6. scribe libros y artículos para periódicos y publicaciones.
7. Toma parte activa en la vida comunitaria, participa en sus grupos y proyectos de la comunidad.
8. Tiene inspiración y habilidad para presentar materiales que faciliten el hallazgo de intereses y necesidades de los estudiantes.
9. Atiende a los alumnos que proponen aspectos o temas, anima a los que piensan con independencia.
10. Tiene sentido del humor, evita gracias o chistes fuera de propósito o desatinos.
11. Emplea lenguaje apropiado, tiene habilidad en explicar con claridad, presentar materiales a nivel comprensivo para los estudiantes.
12. Habla con voz alta con buena entonación y pronunciación.
13. Es agradable, establece una buena relación, mantiene una atmósfera relajada que conduce al aprendizaje.
14. Respeta diferencias de opinión, acepta la crítica constructiva.
15. Manifiesta sincero interés en enseñar a estudiantes.
16. Es puntual para las clases.
17. Es una persona bien aseada y apropiadamente vestida.
18. Tiene sus lecciones diarias bien preparadas, proporciona un esquema del curso, sus objetivos y una lista de referencias básicas.
19. Proporciona listas de referencias y ayudas suplementarias.
20. Presenta lecturas y/o lecciones que son «substanciosas» (Atractivas).
21. Utiliza variados acercamientos y métodos realistas en la presentación de materiales, incluyendo reseñas y empleo de recursos apropiados para la enseñanza.
22. Da suficiente número de lecciones apropiadas y tests (pruebas) basados en material incluidos.
23. Tiene patrones, niveles definidos, es imparcial en su calificación.
24. Es puntual en devolver las pruebas y exámenes.
25. Tiene horas libres de trabajo para atender individualmente, reconoce y atiende los intereses individuales.

El análisis de los datos reveló que, en general, los estudiantes seleccionaron de manera semejante los rasgos más y menos importantes de un profesor eficiente.

Los estudiantes percibieron al profesor ideal, como el profesor que tuviese los siguientes rasgos; se vieron como importantes: «conocimiento del tema», «interés y entusiasmo por el tema», «presenta tópicos procedentes de diferentes puntos de vista» y como menos importantes: «participación en proyectos comunitarios», «puntualidad», «participación en estudios de investigación».

Los tres primeros ítems más señalados en el párrafo anterior fueron designados como los más importantes, y en el mismo orden, por todos los grupos. Asimismo, los tres ítems, considerados como menos importantes, fueron coincidentes en los tres grupos mencionados, aunque con ligera variación en el orden señalado por las tres universidades.

No se encontró diferencia significativa entre los sexos, ni entre los diferentes cursos.

Mueller, Roach y Malone (27), utilizando el cuestionario de Gadze-lla, llevaron a cabo una investigación para conocer los puntos de vista de los estudiantes de primero de psicología de la Universidad de Windsor. La muestra contaba con 642 sujetos (336 hombres y 306 mujeres).

(27) MUELLER, R. H.; ROACH, P. J., y MALONE, J. A.: «College Student's Views of the Characteristics of an "Ideal" Professor». *Psychology in the Schools*, 1971, 8, 161-167.

El resultado más interesante, quizás sea resaltar el alto grado de acuerdo entre los diversos estudios realizados con este instrumento.

Presentamos un cuadro, donde se expone en síntesis los resultados comparativos de diversos estudios.

CUADRO N.º 5

Datos comparativos de estudios que han utilizado el cuestionario sobre el profesor ideal de Gadzella

Estudio	Muestra	Tipo de encuesta	5 Características más importantes		5 Características menos importantes	
			Orden	N.º Item	Orden	N.º Item
1.						
Mueller	642	Estudiantes Primer año Universidad de Windsor	1.º	1	1.º	6
Roach			2.º	2	2.º	17
Malone			3.º	8	3.º	7
(1971)			4.º	11	4.º	16
			5.º	14	5.º	24
2.						
Gadzella	427	Colegiales de 1.º, 2.º, 3.º, 4.º Estado de Washington	1.º	1	1.º	6
(1968a)			2.º	2	2.º	7
			3.º	8	3.º	5
			4.º	18	4.º	17
			5.º	11	5.º	16
3.						
Gadzella	1.145	Universitarios New York. Universidad Estatal de New Paltz	1.º	1	1.º	17
(1968b)			2.º	2	2.º	6
			3.º	8	3.º	7
			4.º	13	4.º	16
			5.º	14	5.º	24
4.						
Mueller	225	Estudiantes Escuelas de verano de Windsor	1.º	1	1.º	6
Roach			2.º	2	2.º	7
(1970)			3.º	8	3.º	17
			4.º	11	4.º	16
			5.º	13	5.º	5

REPRODUCCION del Cuadro presentado por Mueller, Roach y Malone, op. cit.

Observando el cuadro comparativo, sobra todo comentario. Se ve a simple vista el grado de acuerdo, la estabilidad o confiabilidad por parte de los estudiantes.

Los datos reflejan asimismo, una tendencia a seleccionar ciertas conductas que conciernen al conocimiento e interés del profesor sobre la materia, su flexibilidad, respeto a las opiniones de los estudiantes,

preparación diaria por parte del profesor, que configurarían los aspectos más valorados del profesor ideal.

En cuanto a los aspectos negativos, existe casi un total acuerdo en las características que no son valoradas por los alumnos: escribir informes, investigar, participar en proyectos comunitarios, puntualidad, buena apariencia.

Como hemos visto, no existe diferencia significativa entre los sexos.

Creemos que en cualquier caso hay que resaltar un dato que no debe pasar desapercibido: los alumnos puntúan sobre una escala ya dada, no es por lo tanto una proyección personal de las características de su profesor ideal. Esto hace que encontremos una mayor estabilidad en las respuestas de los estudiantes sobre otros estudios que ofrecen una metodología diferente.

Quick y Wolfe (28) aplicaron un cuestionario de diez ítems a 483 estudiantes universitarios y sus hallazgos indicaron las características preferidas por los alumnos al definir su ideal de profesor:

- Suscitar el pensamiento independiente.
- Dominar los temas.
- Clases bien organizadas.
- Tener un profundo y probado entusiasmo por su tema.

Puede notarse que todas las características reseñadas hacen referencia al ámbito didáctico.

McComas (29) encontró como características más importantes señaladas por los alumnos de lo que consideraban un profesor «eficiente», las siguientes:

- Que tenga sentido del humor.
- Conocimiento del tema básico.
- Justo en la manera de calificar.
- Con entusiasmo en la enseñanza.
- Muestra interés por los estudiantes.

Contrariamente las características que definían a los «malos profesores» incluían los siguientes rasgos:

- Insuficiente conocimiento del tema básico.
- Clases mal organizadas.
- Muestra parcialidad en las calificaciones.
- Que no disfrute realmente en la enseñanza.

Pogue (30) aplicó el cuestionario diseñado por Quick y Wolfe, hallando como características principales del profesor ideal que tuviera:

(28) QUICK, A., y WOLFE, A.: «The Ideal Professor». *Improving College and University Teaching*, 1965, 13, 133-136.

(29) McCOMAS, J. D.: «Profile of Teachers». *Improving College and University Teaching*, 1965, 18, 135-136.

(30) POGUE, F. G.: «Student's Ratings of the "Ideal" Teacher». *Improving College and University Teaching*, 1967, 15, 133-136.

- Un buen conocimiento del tema.
- Justo en sus calificaciones.
- Tiene habilidad en explicar con claridad.

Scheck y Bizio (31) realizaron una revisión de la literatura sobre el tema con anterioridad a 1975. Se basaron en una serie de estudios antiguos (32) y en otros más recientes (33), con el objeto de analizar los instrumentos y seleccionar los ítems para la creación de un nuevo instrumento de medida que recogiese los aspectos considerados como centrales y más válidos.

Después de esta revisión, los autores identificaron una serie de dimensiones o categorías generales más o menos mutuamente exclusivas que suman virtualmente todos los ítems empleados en estudios posteriores, para especificar los rasgos de un profesor ideal.

Se añadieron algunos nuevos ítems que se consideraron valiosas aportaciones, quedando finalmente una escala compuesta por 35 ítems, de los que 24 pertenecen a la escala propuesta por Gadzella que constaba de 25 ítems. El resto, hasta 35, se tomaron de otros cuestionarios y los añadidos por los autores. Esta escala fue descompuesta o mejor estructurada en ocho dimensiones:

1. Personalidad y temperamento.
2. Relación con el tema o materia.
3. Preparación y presentación de cursos.
4. Método de enseñanza.
5. Relación interpersonal con los estudiantes.

(31) SCHECK, D. C., y BIZIO, S.: «Student's Perceptions of the Ideal Professor». *College Student Journal*, 1977, 11, 4, 335-342.

(32) CLINTON, R. J.: «Qualities College Students Desire in College Instructors». *School and Society*, 1930, 32, 702.

BOUSFIELD, W. A.: «A Student's Ratings of Qualities Considered Desirable in College Professor». *School and Society*, 1940, 51, 253-256.

LAMSON, E. E.: «Some College Student Deser the Desirable College Teacher. *School and Society*, 1942, 56, 615.

RILEY, J. W.; RYAN, B. F., y LIFSCHITZ: *The Student Looks at his Teacher an Inquiry into the Implications of Studen Ratings at the College Level*. New Brunswick. New Jersey: Rutgers Univ. Press, 1950.

COFFMAN, W. E.: «Determining Student's Concepts of Effective Teaching from their Ratings of Instructors». *Journal of Educational Psychology*, 1954, 45, 277-286.

(33) BIRNEY, R. C.; COPLIN, H. R., y GROSE, R. F.: *The Class of 1959 at Amherst College: A Preliminary Report*. Amherst, Massachussets: Committee on Guidance and Counseling, Amherst College, 1960.

McCOMAS, J. D.: Op. cit.

QUICK, A. F., y WOLFE, A. D.: Op. cit.

DRABEK, T. E.: «Student Preferences in Professor-Student Classroom Role Relations». *Sociological Inquiry*, 1966, 36, 87-97.

LEHMANN, I. J.: «The College Faculty as Perceived by Graduates and Non-Graduates». *Journal of Educational Measurement*, 1966, 3, 169-174.

YAMAMOTO, K., y DIZNEY, H. F.: «Eight Professors. A Study on College Student's Preferences among their Teachers». *Journal of Educational Psychology*, 1966, 57, 146-150.

POGUE, F. G.: Op. cit.

GADZELLA, B. W. (1967, 1968a, 1968c): Op. cit.

DIZNEY, H. F., y YAMAMOTO, K.: «Graduate Education Student's Preferences among Professors». *Psychology in the Schools*, 1967, 4, 33-35.

MUELLER, R. H.; ROACH, P. J., y MALONE, J. (1971): Op. cit.

6. Influencia en las opiniones de los estudiantes.
7. Evaluación de la actuación de los estudiantes.
8. Participación en la vida académica y comunitaria.

Exponemos únicamente los ítems que se han añadido al cuestionario de Gadzella presentado anteriormente, de modo que se pueda conocer el cuestionario completo.

1. Es sincero y honrado.
2. Es atento y tolerante.
3. Tiene sentido común, práctico y prosaico.
4. Permite que los estudiantes ayuden a organizar el curso.
5. Es bondadoso y simpático con todos los estudiantes.
6. Está dispuesto a discutir problemas personales con los estudiantes.
7. Es disciplinario sin aspereza.
8. Se inspira en los problemas sociales corrientes, estimula interés por ellos.
9. Está dispuesto a ayudar a que los estudiantes decidan dónde deberían situarse ellos (jerarquía de valores) en cosas como política, religión.
10. Expresa una filosofía liberal frente a una radical filosofía sociopolítica con respecto a los temas-base.
11. Juzga a los estudiantes por su trabajo (rendimiento) y no por su apariencia física (vestido, etc.).

La metodología empleada en el estudio es básicamente la misma que utilizó Gadzella, salvo que ahora se le pide al alumno que valore cada ítem (de la escala de 35 ítems) en un continuum de 1 (muy importante) hasta 4 (absolutamente nada importante). Para comprobar si existía diferencia significativa en razón de una serie de variables como sexo, nivel del curso, rendimiento, clase social, dirección colegial, se estableció un análisis a través del Ji cuadrado (χ^2).

Quizás lo más interesante de destacar en las conclusiones obtenidas en este estudio por Scheck y Bizio, sea que la variación de los ítems o aspectos elegidos como más importantes por la muestra de su investigación y las anteriores, no resultó significativa y no sólo eso, sino que comprobaron que estos resultados no diferían drásticamente de los hallazgos de estudios realizados treinta años antes.

Finalmente, comprobamos que el énfasis mayor expuesto por los alumnos sobre su profesor ideal se encamina a los aspectos didáctico-instructivos. Es decir que el alumno desea fundamentalmente de su profesor que enseñe y que esta enseñanza sea llevada a cabo bien organizada, claramente, con entusiasmo por parte del profesor, que presente su material de modo interesante, captando el interés y motivación del alumno. Se espera asimismo del profesor que se muestre sincero, justo con los alumnos.

2.2. Dimensiones en la percepción del profesor ideal

Presentaremos en este apartado algunas conclusiones sobre las dimensiones encontradas por diversas investigaciones en la búsqueda

del profesor ideal, a través de metodologías como el análisis factorial, análisis dimensional y escala multidimensional.

En un reciente estudio Minon y Segal (34) analizaron el profesor ideal de los estudiantes universitarios de Tel-Aviv. Parten de los estudios americanos, que habían establecido dos grandes categorías pertenecientes a los aspectos afectivos y cognitivos de la enseñanza.

- a) El aspecto afectivo se centra en los valores, sentimientos y emociones del profesor, se considera la personalidad del profesor (Ryans, 1960) (35). El profesor es concebido como un agente estimulante de una positiva respuesta emocional del alumno hacia el aprendizaje. Se espera que el profesor sea entusiasta, amigo, etc.
- b) La segunda categoría se centra en los aspectos cognitivos de la enseñanza. El buen profesor debe inspirar confianza en su conocimiento y motivar al estudiante hacia el aprendizaje (Mourer, 1960) (36).

El estudio intenta obtener información acerca de las cualidades que los estudiantes consideran deseables en la enseñanza universitaria. Incluyendo las siguientes áreas: rasgos personales del profesor, interacción profesor-estudiante, objetivos educacionales y métodos de instrucción. Además de determinar las concepciones de la población estudiantil como un todo, se decidió también referirlo a varios subgrupos basados en los diferentes cursos y establecer comparaciones.

Esto tenía como fundamentación el hecho de que diferentes grupos podrían tener distinta concepción de la «enseñanza efectiva», tal como lo habían presentado Crawford y Bradshaw (1968) y Shapira y Etzioni (1973) (37).

El estudio se basó en una muestra de 589 universitarios israelitas de varias facultades de humanidades y de derecho y medicina. Se utilizó un cuestionario compuesto por 36 ítems. Los ítems fueron seleccionados para presentar tres categorías.

- a) Método y objetivos de la instrucción (preparación y organización de la lección, motivación, presentación del material, claridad de ideas).
- b) Consejo: es decir, voluntad de ayuda, consideración, posibilidad de feed-back.
- c) Cualidades personales: sentido del humor, popularidad, apariencia personal, etc.

(34) MINON, M., y SEGAL, E.: *The Ideal Professor*. Improving University Teaching. Sixth International Conference. Lausanne, Switherland, 1980, 9-20.

(35) RYANS, D. G.: *Characteristics of Teachers*. Washington Council on Education, 1960.

(36) MOURER, O. H.: *Learning Theory and Behavior*. New York, John Wiley, Sons, 1060.

(37) CRAWFORD, P. L., y BRADSHAW, H. L.: «Percepcion of Characteristics of Effective University Teachers». *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 1968, 28, 1079-1085.

SHAPIRA, R., y ETZIONI-HALEVI, H.: *Who is the Israeli Student*. Tel-Aviv: Am Haoved, 1973.

Los ítems se valoraban en una escala de cinco opciones tipo Likert. Se realizó un análisis factorial con el objeto de comprobar empíricamente si las dimensiones propuestas se corresponden con la realidad.

Los resultados obtenidos a través del análisis factorial dieron cuatro factores según el orden de aparición y, por tanto, de mayor explicación de la varianza, son:

Consejo, métodos de instrucción, contribución y escolaridad. El factor tres «contribución», contiene atributos tales como originalidad, estimula el pensamiento, motiva, etc.

La distribución entre el factor dos, métodos de instrucción y el factor tres, contribución, es consistente con los resultados obtenidos por Miron y Segal (1975) (38).

El último factor, denominado «factor de escolaridad», es el único factor que se relaciona con los rasgos personales del instructor, centrándose en él como figura académica, como investigador, intelectual, pero no incluye rasgos como sentido del humor, encanto personal, etc., contrariamente a lo afirmado por Coffman (1954) (39).

En contra de otros estudios (French, 1957, Coffman, 1954, Gadzella, 1968) (40), los estudiantes israelíes tienden a distinguir entre los métodos de instrucción y la efectividad de estos métodos y otras cualidades que contribuyen al alcance de los objetivos educacionales.

La dimensión perteneciente a los rasgos personales del instructor comprende solamente aquellas cualidades relevantes al proceso de instrucción y no al sentido del humor, encanto, apariencia, etc. No existió diferencia significativa entre los diferentes grupos de estudiantes.

Levinthal, Lansky y Andrews (41) indican que una manera de interpretar las evaluaciones de los maestros por parte de los estudiantes es que cada estudiante estime la discrepancia entre su ideal para aquella conducta y lo que ve que hace su instructor.

Cuando la conducta del instructor se acerca al ideal del estudiante, el profesor recibe una alta valoración o viceversa.

La mayoría de los enfoques para la evaluación de los profesores no juzga el ideal del estudiante directamente. Los autores concluyen que este enfoque es importante para entender las valoraciones que los estudiantes realizan sobre sus profesores.

Amparo Martínez refleja, en su estudio sobre el profesorado, las

(38) MIRON, M., y SEGAL, A.: «Student's Conception of a Good Lecturer». *Megamot*, 1975, 1, 119-126.

(39) COFFMAN, W. E. Op. cit.

(40) FRENCH, G. N.: «College Student's Concepts of Effective Teaching». *Dissertation Abstracts*, 1957, 17, 1380-1381.

COFFMAN, Op. cit.

GRAZELLA, B. M.: «College Student Views and Ratings of a Ideal Professor». *College and University*, 1968, 44, 89-96.

(41) LEVINTHAL, Ch. F.; LANSKY, L., y ANDREWS, E.: «Student Evaluations of Teacher Behaviors as Estimations of Real-Ideal Discrepancies: A Critique of Teacher Rating Methods». *Journal of Educational Psychology*, 1971, 62, 104-109.

características percibidas de los profesores sobre sí mismos, las de los alumnos sobre sus profesores (42). La autora intenta obtener y comparar opiniones y actitudes de docentes en ejercicio, de estudiantes de magisterio, con las que sintetizar una imagen del profesor que conjugue el pensamiento de unos y otros (43). El instrumento utilizado es el elaborado y aplicado por Ada Abraham (44).

Según los alumnos, los tres aspectos que mejor identifican a los profesores son:

- Considera muy importante dar el curso con normalidad.
- Son excesivamente sensibles a su dignidad en clase.
- Están satisfechos de sí como docentes.

Según el propio resumen de la autora, a grandes rasgos:

«... los alumnos ven a los docentes como hombres satisfechos de sí, que tienen fe en su capacidad educativa, que tienen muy en cuenta los aspectos normativos, que tratan de agradar a los alumnos, que no se dejan engañar por ellos, que establecen distancias marcadas en clase. Los ven excesivamente dependientes del juicio de sus superiores, de quienes esperan elogios; los encuentran inseguros, temerosos y con gran dificultad para reconocer errores. En cuanto a sus relaciones con los alumnos, les parece que establecen marcadas diferencias de trato, no son equilibrados ni equitativos, castigan a menudo con excesiva severidad y no muestran gran interés por los alumnos flojos» (45).

La autora compara esta visión de los alumnos con la propia visión de los profesores sobre su actuación. Posteriormente analiza la imagen ideal de los profesores, los futuros docentes (alumnos de magisterio) y los alumnos.

El estudio se basó en una muestra de 1.500 estudiantes (el 32 por 100 eran alumnos de F.P. y el 68 por 100 de BUP).

Martínez Sánchez, para reducir los rasgos encontrados (1.159 en total), utilizó el procedimiento de análisis dimensional que consiste, según Secadas:

«En un procedimiento destinado a segregar subconjuntos dentro de un conjunto universal. Sus posibilidades son similares a las del análisis factorial, con mayores facilidades de obtención. No opera sobre correlaciones, como el análisis factorial, sino sobre índices de afinidad. Actúa sobre un cuadro de afinidades entre variables» (46).

(42) MARTINEZ SANCHEZ, A.: «Cómo son los profesores de hoy», en RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L., y MARTINEZ SANCHEZ, A.: *Estudios sobre el maestro*. Nav Llibres, Valencia, 1979.

(43) MARTINEZ SANCHEZ, A.: «¿Cómo son los profesionales?». *Revista Española de Pedagogía*, 1978, 139.

(44) ABRAHAM, A.: *El mundo interior del docente*. Promoción Cultural, S. A., Barcelona, 1975.

(45) Idem.

(46) SECADAS, F.: «Práctica del Método de Análisis Dimensional». Citado por A. MARTINEZ. Ejemplar multicopiado. Madrid, sin fecha.

Realizado el análisis dimensional de primer grado, las 183 variables se condensan en 23 dimensiones de características básicas:

- I. Darse al alumno.
- II. Compenetrarse con el alumno.
- III. Comunicarse positivamente con el alumno.
- IV. Dar ánimos al alumno.
- V. Mostrar amistad y ser jóvenes.
- VI. Preocuparse de que el alumno aprenda a jugar.
- VII. Ser justos.
- VIII. Ser pacientes.
- IX. Preocuparse de enseñar bien adaptándose al alumno.
- X. Ser egoístas.
- XI. Ser cómodos y vagos.
- XII. No explicar con claridad.
- XIII. Ser incompetente.
- XIV. Ser incomprensivos.
- XV. Tener sequedad en el trato.
- XVI. Comprender y convivir con los alumnos.
- XVII. Ser sinceros.
- XVIII. Ser puntuales.
- XIX. Tener confianza con el alumno.
- XX. Enseñar a trabajar.
- XXI. Facilitar el trabajo del alumno.
- XXII. Orientar al alumno.
- XXIII. Exigir a cada alumno según sus posibilidades.

Dimensiones de segundo grado.

En análisis dimensional, en el segundo grado, agrupa las dimensiones de primer grado en torno a los ejes de afinidad común; de modo que las dimensiones de primer grado se acumulan en variables más sintéticas.

- I. Ayuda personal al alumno.
- II. Trato personal profesor-alumno.
- III. Comprensión del alumno.

Hemos presentado, en las páginas precedentes, una panorámica de los investigadores que tienen como objeto la determinación de la percepción del profesor ideal por parte de los diferentes miembros que configuran la comunidad educativa, fundamentalmente profesores y alumnos.

Aunque nuestra investigación se centra en el estudio de la PERCEPCION del profesor ideal que los alumnos tienen, consideramos oportuno presentar algunos inconvenientes y críticas que se suelen realizar a los estudios que se basan en las valoraciones estudiantiles. Conviene distinguir entre percepción del profesor y evaluación del profesor, aunque es indudable que son dos aspectos, que como hemos visto anteriormente, van en muchas ocasiones ligados. Hemos podido observar cómo las escalas de percepción del profesor ideal han sido utilizadas como un procedimiento de evaluación del profesor real, en cuanto posibilitan la

distancia o proximidad entre el comportamiento real e ideal del profesor, dando lugar a un tipo de escala valorativa.

Además de esta aproximación pensamos que muchas de las críticas que ponen en tela de juicio las valoraciones de los estudiantes, podrían también efectuarse en la percepción del profesor ideal por parte de los mismos.

Finalmente, pensamos que la utilidad y aplicación de estas escalas, como reflejo de lo que los alumnos desean, esperan de sus profesores, son un elemento de reflexión y de feed-back para el profesorado.

Estas razones justifican la inclusión de los apartados que a continuación trataremos, con el objeto de clarificar y ahondar con mayor profundidad el tema de la percepción y valoración del profesor.

3. LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES AL PROFESOR

Aunque todos los profesores son evaluados por sus alumnos, se oponen en muchas ocasiones a una valoración formal; el profesorado se resiste a ser el centro de análisis y a ser puesto en tela de juicio sobre su propia actuación docente, como si esto emparejase una humillación profesional.

Este recelo del profesorado parece una característica general, Marsh comenta esta reacción refiriéndose a profesores americanos:

«El empleo de las evaluaciones estudiantiles sobre el profesorado es cada día más controvertido. El profesorado es cada día más sensible a los criterios empleados para evaluarles» (47).

Si el profesorado es reacio en general a todo tipo de evaluación, se muestra todavía más reticente cuando se trata de la evaluación a través de los estudiantes.

El problema fundamental estriba en si las evaluaciones de los estudiantes son válidas o no, he aquí el punto central de la controversia de la evaluación del profesor y, al mismo tiempo, uno de los argumentos esgrimidos por sus más férreos detractores. Como indica Marsh:

«Estas puntuaciones son difícilmente validables porque no hay un criterio universal de lo que es una buena enseñanza. Si encontráramos dos indicadores de la misma calidad y puntuaciones de los estudiantes y alguna otra medida de la efectividad docente están de acuerdo y concuerdan, entonces habrá fundamento para defender la validez de ambas» (48).

Posteriormente, analizaremos los criterios de validación más comúnmente utilizados en las investigaciones sobre la evaluación estudiantil.

(47) MARSCH, H. W.: «Validity of Students Evaluations of College Teaching: A multitrait-multimethod Analysis». *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 264-279.

(48) Idem.

3.1. Las valoraciones de los estudiantes en entredicho: algunos factores que pueden afectar las valoraciones

A continuación presentamos una serie de estudios que tienen en cuenta algunas variables extrínsecas a la propia acción docente, pero que pueden afectar la percepción de la eficacia docente.

Kulik y McKeachie discuten cuatro fuentes de variación en las puntuaciones estudiantiles de la instrucción, en la evaluación de los profesores universitarios (49).

La primera fuente es el estudiante, la disposición general del estudiante hacia el profesor y hacia la instrucción parecen ser la influencia más importante en las diferencias de las puntuaciones dentro de la clase.

La segunda variable son las condiciones de enseñanza. Aquí existe un cierto número de factores que influyen las variaciones de las puntuaciones estudiantiles, incluyendo el tamaño de la clase, si la asignatura es obligatoria u optativa y la disciplina.

La tercera fuente de variación son las características del profesor.

Y, finalmente, la cuarta fuente parece ser el resultado de los efectos de interacción.

A continuación exponemos, sucintamente, algunos estudios que han tenido en cuenta los factores señalados por Kulik y McKeachie.

Disposición general del estudiante

Read, utilizando el S.I.R. (Student Instructional Report), demuestra que, en general, la percepción de los estudiantes sobre la actuación del profesor está fuertemente ligada a su sentimiento acerca del curso. Los datos tratados en clasificación cruzada (cross-classified) permiten la separación de los efectos del profesor, curso y grupo de estudiantes individuales. Los tres efectos son altamente significativos, siendo el efecto del curso el más significativo.

Centra y Linn (50) estudiaron los puntos de vista de los estudiantes en valoraciones sobre la enseñanza. Se basaron en los estudios de Rees (1969) y Yong y Sassenrath (1968) (51), llegando a la conclusión que los grupos de estudiantes difieren en sus puntos de vista y en sus valoraciones de la enseñanza, correspondiendo con el valor que tenga el curso para ellos. Por el contrario, encontraron diferencias mínimas, sobre aspectos como la organización del curso y la disponibilidad del profesor para ayudar. Difierían en tipo de examen destacado, textos y lecturas y en discusiones en clase.

(49) KULIK, J. A., y McKEACHIE, W. J.: «The Evaluation of Teachers in Higher Education», en F. N. KERLINGER: *Review of Research in Education*. Vol. 3, Itasca, I. 11, Peacock, 1975.

(50) CENTRA, J. A.; LINN, R. L.: «Student Points of View in Rating of College Instructions». *Educational and Psychological Measurement*, 1976, 693-703.

(51) YONGE, G. D.; SASENRATH, J. M.: «Student Personality Correlates of Teaching». *Journal of Educational Psychology*, 1968, 59, 44-52.

Condiciones de la enseñanza

Existe una idea bastante generalizada, que las valoraciones de los estudiantes sobre la actuación docente están relacionadas con ciertas condiciones de la enseñanza. Se piensa que, en general, los profesores que imparten su docencia en «clases nucleares» tendrán valoraciones más altas que los profesores que enseñan a grupos grandes, a alumnos no graduados o a clases no nucleares.

Si esto es cierto, podríamos afirmar la evidencia de un cierto sesgo en razón de las citadas variables.

Existen numerosos estudios, que tuvieron en cuenta las nombradas variables, obteniendo resultados muy diversos. Así, mientras que Solomon (1966) (52) no encontró relaciones significativas entre el tamaño de la clase y el nivel de las valoraciones, otros autores, como veremos, sí las encontraron.

Lo mismo sucede con las variables graduados-no graduados, Reumens y Elliot (53) (1949) observaron que los estudiantes graduados daban valoraciones más alta que los no-graduados. Gage (1961) (54) apuntaba que los instructores de cursos optativos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los instructores de cursos obligatorios. Heilman y Armenbout (1936) (55) no habrían encontrado diferencia significativa entre ambos.

En este mismo sentido se encuentran las aportaciones de los estudios de Crittenden y otros (1975) (56); los de Scott (1977) (57). En otros estudios se ha hallado una relación curvilínea entre el tamaño de la clase y las valoraciones estudiantiles (Mash, Overall y Kesler (1979) (58).

Witten y Umble llevaron a cabo un estudio para determinar la relación del tamaño de la clase, el nivel de clase y la clasificación nuclear, no-nuclear, con las valoraciones estudiantiles de la facultad (59).

(52) SOLOMON, D.: «Teacher behavior dimensiones, course Characteristics, and Student Evaluations of Teachers». *American Educational Research Journal*, 1966, 3, 35-47.

(53) REMMERS, R. H., y ELLIOT, D. N.: «The Indiana College and University Staff-Evaluation Program». *School and Society*, 1949, 70, 168-171.

(54) GAGE, N. L.: «The appraisal of College Teaching». *Journal of Higher Education*, 1961, 32, 17-22.

(55) HEILMAN, J. D., y ARMENTROUT, W. D.: «The Rating of College Teachers on Ten Traits by Their Students». *Journal of Educational Psychology*, 1936, 27, 197-216.

(56) CRITTENDEN, K. S.; NORR, J. L., y LEBAILLY, R. K.: «Size of University Classes and Student Evaluations of Teaching». *Journal of Higher Education*, 1975, 46, 461-470.

(57) SCOTT, C. A.: «Student Ratings and Instructor-Defined Extremating Circumstances». *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 744-747.

(58) MASH, H. W.; OVERALL, J. V., y KESLER, S. P.: «Validity of Student Evaluation of Instructional Effectiveness: A comparison of Faculty Self-Evaluations and Evaluations by Their Students». *Journal of Educational Psychology*, 1979, vol. 72, 2, 149-160.

(59) WHITTEN, B. J., y UMBLE, M. M.: «The Relationship of Class Size, Class Level, and Core versus Non-core Classification for a Class to Student Ratings of Faculty: Implications for Validity». *Educational and Psychological measurement*, 1980, 40, 419-423.

Los datos para el estudio fueron obtenidos de evaluaciones estudiantiles de 77 miembros de la Facultad universitaria durante los años 1972-1976.

Las puntuaciones de valoración de cada profesor fueron derivadas de las puestas de los alumnos a la siguiente pregunta considerando todo, ¿qué puntuaciones darías a este profesor? La escala sobre la que puntuaban era de cinco puntos. Se calculó la media para cada profesor durante un período de cinco años y es la que se empleó en el siguiente análisis.

Se empleó un procedimiento de diferencia de pares para todos los análisis y comprobaciones de hipótesis en este estudio. Este análisis se asemeja a un procedimiento de estratificación y apareamiento, es teóricamente válido para este estudio porque minimiza la variabilidad inter profesores, asociada a factores que no se hallan bajo el control inmediato del profesor.

Se comprobaron en este estudio tres hipótesis nulas:

1. La media de las valoraciones dadas a los mismos instructores, cuando enseñaban clases pequeñas, menos las medias de las valoraciones, cuando enseñaban clases grandes, sería menor o igual a cero.
2. La media de las valoraciones dadas al mismo instructor, cuando enseñaba clases de graduados, menos las medias de las valoraciones, cuando enseñaba clases de no graduados, sería menor o igual a cero.
3. Finalmente, la media de las valoraciones dadas a los mismos instructores, cuando enseñaban clases no nucleares, menos las medias de las valoraciones, cuando enseñaban clases nucleares, sería menor o igual a cero.

Se rechazaron las tres hipótesis nulas.

La evidencia de este estudio, sobre todo teniendo en cuenta el diseño empleado, parece bastante concluyente.

Sin embargo, contrariamente existen otras investigaciones que no han hallado relación entre este tipo de variables y la valoración estudiantil, entre las que se pueden destacar el estudio de Hildebrand, Wilson y Dienst (1971) (60).

Consiguientemente tenemos que concluir de modo general, que se necesitan más estudios sobre esta línea de investigación, además de un mayor contraste con diseños semejantes. Algo que sin duda no se ha tenido en cuenta y que de alguna manera puede explicar, al menos en parte, el contraste de resultados que hallamos en las diversas investigaciones.

(60) HILDEBRAND, M.; WILSON, R. C., y DIENST, E. R.: *Evaluating University Teaching*, Bekeley, Center for Research and Development in Higher Education, Universidad de California, Berkeley, 1971.

Características del profesor

Feldman y Theis (61) demuestran que la actuación del alumno está en función de las expectativas del profesor.

Además, las actitudes del profesor y su competencia valorada, están afectadas por su expectativa sobre el estudiante y las actitudes de los estudiantes estaban afectadas por su expectativa sobre el profesor.

Como estudios antecedentes de esta investigación se pueden citar: Archibald (1974), Braun (1976).

Las expectativas que mantienen ambas partes (profesor-alumno), afectan sus actitudes sobre sí mismos, el otro y la situación de la enseñanza como un todo.

Good y Brophy (62), empleando datos sobre las interacciones profesor-niño, recogidas a través del sistema propuesto por los autores, y denominado con su mismo nombre Brophy-Good, encontraron modelos que contrastaban con la forma en que los profesores interactuaban con los estudiantes hacia los que sentían atracción, preocupación, indiferencia o rechazo. Los resultados confirmaron los estudios precedentes de Jacson, Silberman y Walfson (1969) y Silberman (1969), incluso aunque el estudio de Good y Brophy se realizó a un curso escolar diferente e implicaba tres tipos diferentes de población estudiantil.

Las actitudes de los profesores hacia los niños correlacionan con el comportamiento diferencial del profesor.

Raynolds (63) estudió cuatro variables afectivas: lugar de control (locus of control), deseabilidad social, ansiedad y motivación para el logro con la evaluación de los estudiantes sobre sus profesores. Únicamente la variable «lugar de control» demostraba una correlación estadísticamente significativa. Se empleó para la medida de esta variable, la escala de Motivación Interna-Externa (I-E) de Rotter (1966) (64).

Sherman y Blackburn (65) hallaron en su estudio que la enseñanza universitaria efectiva depende menos de los comportamientos de los profesores dirigidos hacia la gestión funcional de una clase y más de los factores de personalidad que los alumnos perciben como relevantes en el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

La evidencia se inclina hacia la importancia de las características personales como la causa de la efectividad instruccional percibida. Un profesor que desee mejorar, según estos autores, la percepción de su

(61) FELDMAN, R. S., y THEISS, A. J.: «The teacher and Student as joint effects of teacher and student expectations». *Journal of Educational Psychology*, 192, 74, 217-221.

(62) GOOD, T. L., y BROPHY, J. E.: «Behavioral Expression of Teacher Attitudes Q». *Journal of Educational Psychology*, 1972, 6, 61-624.

(63) RAYNOLDS, W. M.: «Relationship of Affective Characteristics of Students to their Evaluations of Instructions». *Educational and Psychological Measurement*, 1974, 39, 965-970.

(64) ROTTER, J. B.: «Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement». *Psychological Monographs*, 1966, 80 (609).

(65) SHERMAN, B. R., y BLACKBURN, R. T.: «Personal Characteristics and Teaching Effectiveness of College Faculty». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 1, 124-131.

efectividad, será mejor que empiece incidiendo en sus características personales, más que en centrar su energía en las funciones del curso y en actividades.

Los autores señalan la necesidad de más estudios que relacionen la efectividad percibida del docente y las características personales del profesorado con el logro del estudiante.

Goebel y Cashen (66) indican que las valoraciones de los estudiantes, sobre la actuación del profesor, están sesgadas en base a la apariencia del profesor, feed-back y el sexo. La primera impresión que el profesor produce ante los alumnos incide en sus futuras observaciones de una forma sesgada.

Los profesores más viejos y menos atractivos empiezan con una desventaja. Ello refleja los estereotipos de la sociedad, ya que los profesores son valorados en base a características distintas de las profesionales; la validez de las evaluaciones estudiantiles, al hacer juicios de la competencia profesional, queda, según estos autores, seriamente cuestionada.

3.2. Modos de evaluar al profesor

Cuando se intenta evaluar al profesorado, el problema fundamental que surge es la determinación de lo que se entiende por «buen profesor» o «buena enseñanza».

Como afirma Gage (1963), el estudio de criterios de la eficacia docente apareció directamente vinculado al interés por el análisis de la eficacia de la enseñanza.

Al plantearse el problema de la calidad de la enseñanza, de la evaluación de los centros docentes, sin duda, uno de los pasos prioritarios es la evaluación del profesorado, ya que se puede considerar al profesor, la pieza clave de cualquier sistema o subsistema escolar.

Actualmente la propia idea del «buen profesor» está siendo muy discutida. Algunos investigadores son más partidarios de abandonar este tipo de preguntas ¿qué es un buen profesor?, y centrarse sobre una serie de variables contextuales, pensando que a través de esta vía se pueden hallar resultados más sólidos.

La evaluación de profesores y la búsqueda de criterios para determinar la competencia y la eficacia docente es, sin lugar a dudas, una de las áreas de la investigación educativa más voluminosa, a la que se ha dedicado más tiempo y esfuerzo en las últimas décadas.

Los propósitos de la evaluación de profesores han sido muy diversos: por un lado, nos encontramos con una experiencia y un esfuerzo en hallar modos operativos de evaluar al profesorado, con el objeto de

(66) GOEBEL, B. L., y CASHEN, V. M.: «Age, Sex, and Attractiveness as Factors in Students Rating of Teacher: A Development Study». *Journal of Psychology*, 1979, 5, 646-653.

poder usar esos datos con finalidad fiscalizadora u otros objetivos similares. Por otro lado, el interés de hallar modos y procedimientos de evaluar al profesorado han tenido una intención más pedagógica; entrarían todos aquellos esfuerzos para mejorar la acción y labor del profesor, mejora de la enseñanza (Evaluación formativa).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos de la Evaluación (Sumativa y Formativa), se pueden enumerar los propósitos de las diversas investigaciones y estudios sobre la evaluación del profesor:

1. Conocer y detectar los comportamientos docentes que son más eficaces, que ayudan a producir resultados o logros académicos más elevados.
2. Servir de ayuda y feed-back al profesor, que de este modo puede mejorar su acción docente.
3. Tener una mayor incidencia en la mejora de la enseñanza en general y de manera específica en el replanteamiento del currículum, la programación didáctica. Todo currículum, programación, está basado en el comportamiento de los profesores que lo llevan a cabo.
4. Tomar decisiones sobre contratación del profesorado, aplicación de los resultados de la evaluación, los aspectos de promoción, retribución, etc. Es decir, tener datos para una labor de administración y gestión. Vemos cómo este propósito tiene fundamentalmente un carácter sumativo.

Criterios utilizados

No hay que indicar que la evaluación del profesorado debe realizarse desde la utilización de diversos y múltiples criterios.

Aunque nos centremos de manera exclusiva sobre la evaluación proveniente de los alumnos, enunciaremos aquí diversas fuentes y criterios.

1. Información a partir del propio profesor, colegas, supervisores.

A través de diversos procedimientos, como cuestionarios, tests, escalas de observación, etc., puede obtenerse una valiosa información para evaluar al profesor.

Entre la copiosa bibliografía, sobre este punto, se podría citar los trabajos de Doyle y Crichton (1978), Centra (1972) y Clark y Blackburn (1971) (67).

En el reciente handbook, editado por Millman, se recogen trabajos orientados en este sentido (68).

(67) DOYLE, K. O.; CRICHTON, L. I.: «Students, Peer and Self Evaluations of College Instructors». *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 5, 815-826.

CENTRA, J. A.: «Self Ratings of College Teachers: A Comparison with Student Ratings». *Research Bulletin*, 1972, 72-33.

CLARK, M. J. y BLACKBURN, R.: «Assessment of Faculty Performance: Some Correlates between Self, Colleagues, Students and Administrators». *Ann Arbor: Center for the Study of Higher Education, University of Michigan*, 1971.

(68) MILLMAN, Jason: *Handbook of Teacher Evaluation*. Sage Publications, London, 1981.

Cabe citar en este apartado, una de las obras que son consideradas «clásicas» dentro de esta temática, me refiero a la obra de Simpson (69).

2. Observación sistemática

Esta observación puede realizarse a través de múltiples procedimientos: escalas de observación, observación a través de video.

Estos procedimientos han dado lugar a un numeroso grupo de investigaciones e investigadores, basadas en la observación del comportamiento del profesor en el aula, de las destrezas y funciones que desempeña.

Señalar aquí una bibliografía, aunque fuese básica, resultaría una ardua tarea. Citamos los trabajos más importantes realizados en España, en donde se puede encontrar, además de una descripción de las técnicas y sus resultados, una abundante bibliografía extranjera.

3. Finalmente, nos encontramos con otra fuente de información, la proveniente de los alumnos.

Es lógico pensar que, desde el punto de vista de la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje y desde la evaluación del profesor, es necesario tener en cuenta la opinión y valoración de los alumnos. En primer lugar, porque son los sujetos activos del proceso y los sujetos «pacientes» del comportamiento del profesor; éste nunca tendrá una visión global si no conoce como afecta su conducta docente a los alumnos.

En segundo lugar, porque quizás los alumnos estén en unas condiciones óptimas de expresar la opinión y percepción del contexto educativo en el que están y consiguientemente de la acción docente. Para ello, es lógico pensar que los procedimientos a utilizar, escalas, cuestionarios, etc., cumplan con una serie de requisitos imprescindibles para su correcta interpretación.

Estamos totalmente de acuerdo con Myers cuando indica que:

«Los maestros deben estar dispuestos a la autoevaluación completa, porque deben verse a sí mismos a través de los ojos de los niños, para evaluar el "sí-mismo" que ven los niños. La evaluación de los alumnos frecuentemente abre los ojos a los maestros que se perciben a sí mismos sólo a través de sus propios sentidos... El examen crítico de sí mismo es una tarea difícil, para lograrlo debe alcanzarse la autoaceptación» (70).

No citamos una bibliografía específica en este apartado, ya que se puede encontrar a lo largo de todo el capítulo.

(69) SIMPSON, R. H.: *La Autoevaluación del maestro*. Paidós, Buenos Aires.

(70) MYERS, K. E.: «Becoming: For Child and Teacher and Ever Changing Self-Image». *Childhood Education*, 1964, 41, 35-38, cit. por SIMPSON, op. cit.

3.3. Aplicación de las evaluaciones de los estudiantes

La utilidad de las evaluaciones de los estudiantes es múltiple, como veremos a continuación.

En primer lugar, como «feed-back para el profesorado».

Parece lógico pensar que los profesores que perciben «feed-back» o retroalimentación de sus alumnos, les puede ayudar a cambiar o mejorar sus comportamientos en el aula. Es indudable que el mero hecho de decirle al profesor que no es muy efectivo, no le sirva de gran ayuda.

Se han realizado una serie de investigaciones para analizar la incidencia del «feed-back» en el profesorado. McKeachie y otros (71) señalan que, el simple conocimiento de las valoraciones estudiantiles, no es tan efectivo al motivar al profesor hacia una mejora, como lo es la misma información presentada con ánimos y sugerencias.

Los estudios con impacto de información estadística son los de mayor significación para el profesor. Los estudios e informes consensuales son demasiado abstractos. Los citados autores demuestran en este estudio que la consulta puede ayudar. La consulta aumenta el efecto positivo del «feed-back» en términos de posteriores valoraciones estudiantiles.

Langen (72) ha constatado que la opinión general entre estudiantes universitarios es que los profesores que piden a los estudiantes evaluación sobre la efectividad de su enseñanza, requieren tal evaluación menos que aquellos que no la piden. Parece que los profesores más críticos a tal evaluación, cuando son evaluados, no alcanzan tan altas valoraciones.

Langen no encontró ninguna correlación significativa entre las clasificaciones asignadas de los estudiantes y las calificaciones que ellos esperaban recibir del profesor a quien ellos evaluaban.

Centra (73) incluyó en sus estudios una serie de variables como: experiencia docente, sexo, autovaloraciones del instructor y asignatura del curso. En base a una teoría del equilibrio, formuló la hipótesis central de su estudio: «las valoraciones de los estudiantes producirán cambios en los profesores que se autoevalúen más favorablemente, que lo hagan los propios estudiantes». Los resultados del análisis de regresión confirman esta hipótesis.

Otra conclusión fue que un tiempo adicional, por ejemplo, medio semestre, junto a datos comparativos para ayudar al profesor a interpretar su «feed-back», ayudaba a generar cambios molestos en las prácticas instruccionales de los profesores.

En segundo lugar, como datos a tener en cuenta a la hora de la promoción del profesor:

(71) MCKEACHIE y otros: «Using Student Rating and Consultation to improve Instructions». *British Journal Educational Instruction*, 1980, 50, 168-174.

(72) LANGEN, T.: «Student Assessment of Teaching Effectiveness». *Improving College and University Teaching*, 1966, 14, 22-25.

(73) CENTRA, op. cit.

Marsh, distingue entre estos dos tipos de utilidad de las valoraciones de los alumnos, que son consideradas desigualmente por los profesores:

«Aunque pocos profesores discuten la utilidad de las puntuaciones estudiantiles, como un «feed-back» para ellos mismos, son más escépticos sobre su uso en las decisiones del personal (promoción)» (74).

Se podría en síntesis indicar, que para que estas valoraciones de los estudiantes proporcionasen utilidad didáctica, deben cumplir una serie de requisitos, como nos indican las investigaciones sobre el tema.

A) El «feed-back» debe ser específico y no general

De poca o ninguna ayuda, le puede servir a un profesor el «feed-back» del alumno, si va dirigido en términos generales: «es un profesor muy malo», o expresiones similares. Es mucho más eficaz, cuando está expresado en términos más concretos: «no le entendemos las explicaciones», «utiliza términos muy complejos», etc.

B) El «feed-back» debe ser inmediato y no a largo plazo

Si se desea que el alumno evalúe el comportamiento del profesor en un tema o unidad didáctica, debe dar este «feed-back» al acabar la misma y no después de un período de tiempo largo. Es más fácil que existan interrelaciones con otros comportamientos posteriores, más difícil recordar algunos aspectos, etc.

C) El «feed-back» debe realizarse sobre comportamientos que tengan posibilidad de cambio

Indicar al profesor que preferirían que les diese otra asignatura, o cualquier otro aspecto que no pueda ser cambiado, es un «feed-back» inútil por definición.

D) El «feed-back» no debe ser amenazante, ni formulado de modo agresivo

El «feed-back» formulado de modo agresivo, difícilmente tendrá una buena receptividad y, por consiguiente, se tendrá en cuenta más como algo parecido a un «insulto», a un «desahogo», que a una valoración equilibrada.

El profesor, si desea un «feed-back» de los alumnos, ha de buscar cuestionarios o escalas, o en su defecto diseñarlas, con arreglo a los principios señalados. A veces resulta muy útil, por lo menos en mi modesta experiencia personal, el que los alumnos participen en la elaboración de las preguntas de la escala. El profesor puede con este procedimiento observar los núcleos de preocupación y de interés por parte del alumno. Como es lógico, me refiero a alumnos de una determinada edad.

Si bien las valoraciones de los estudiantes son continuamente cues-

(74) MARSH, OVERALL y KESLER, op. cit., 173.

tionadas como válidas para determinar la eficacia y competencia del profesor, parece que sí son efectivas como elemento de «feed-back» para la mejora del profesorado.

3.4. Instrumentos de evaluación del profesor

Como indica Angel Oliveros (75) y Tomás Escudero (76), los instrumentos utilizados para la evaluación de la eficacia y competencia del profesorado son múltiples y diversos.

Entre los instrumentos más utilizados pueden señalarse: Las escalas de observación, registros, diarios, listas de verificación, tests, cuestionarios e inventarios, instrumentos de clasificación, comparación por pares, etc.

Nosotros, nos vamos a referir de modo exclusivo a los cuestionarios y escalas entre las que escogemos las que destaquen por su probada validez y fiabilidad y por su utilización reiterada en algunas investigaciones.

3.4.1. Evaluación del profesor: escala

En 1938 se construyó la Escala Clasificatoria del Diagnóstico del Profesor por Mary Amatora (77). El instrumento se basó, en un principio, en una lista de características del profesor «agradables» y «desagradables». De esta lista se seleccionaron trescientas cualidades del profesor, se inscribieron ítems para representar estas cualidades y se organizaron siete escalas.

- Simpatía por el profesor.
- Habilidad para explicar.
- Bondad, cordialidad y comprensión.
- Justicia en calificar.
- Cantidad de trabajo exigido.
- Interés por las lecciones.

Una revisión posterior redujo el número de ítems a doscientos, que fueron reducidos a once categorías graduadas. Se escogieron noventa y ocho ítems señalados como más válidos y se dispusieron en dos formas paralelas (A y B), compuesta cada forma por cuarenta y nueve ítems, siete pertenecientes a cada escala.

Estas dos formas componen la lista de diagnóstico (Diagnostic Check List), que es el mayor componente de la escala clasificatoria de diagnóstico del profesor. El menor componente es la denominada escala-área, que se compone de siete ítems, corresponden a siete escalas del «Check List».

(75) OLIVEROS ALONSO, Angel: «Evaluación de los profesores: algunos criterios técnicos». *Bordón*, 1977, 219, 267-273.

(76) ESCUDERO ESCORZA, Tomás: *La evaluación de centros educativos*. Publicaciones ICE, Universidad de Zaragoza, 1979, p. 156.

(77) AMATORA, M.: *Diagnostic Teacher-Rating Scale*. Cincinnati, Ohio, Educators «Employers». Test and Services Associates, 1938.

La fiabilidad de la escala-área fue investigada por Tschechtelin, Hipskind y Remmers (1940 (78)), por el método de las dos mitades, obteniendo coeficientes entre .86 a .96.

La fiabilidad del instrumento Diagnostic, Check List fue hallada a través de la correlación de ambas formas (A y B) con unos índices de .72 a .81 según Buross (79).

La validez de la escala clasificatoria de diagnóstico del profesor viene, por un lado, determinada por su capacidad para diferenciar grupos, como demuestra Remmers y Gage (1955) (80). Por otro lado, desde que el instrumento está indicado para medir actitudes de los alumnos, su validez puede suponerse a partir de su fiabilidad, si las opiniones expresadas por medio de palabras se consideran medidas de actitud.

En 1962, Taylor (81), basándose en un análisis de ensayos de alumnos sobre el «profesor ideal», construyó cinco escalas graduadas como un medio de obtener opiniones de los alumnos acerca de los atributos del profesor.

Scaife (82) empleó las escalas graduadas de Taylor, formulando la hipótesis de que cuando se introducían en el formato Taylor ítems como «un buen profesor es imparcial y justo...», podrían obtenerse estereotipos del comportamiento del profesor, mientras que cuando se introducían los ítems de este modo, «a mí me gusta un profesor que sea imparcial y justo...» revelarían preferencias de los alumnos. No se hallaron diferencias significativas como consecuencia del empleo de ambas formas.

Remmers y Elliott (83) construyeron una escala para evaluar al profesor por parte de los alumnos. La escala se denomina «The Purdue Rating Scale for Instruction».

Permite evaluar al profesor en diez rasgos:

- Interés.
- Simpatía hacia los estudiantes.
- Imparcialidad en las calificaciones.
- Actitud liberal y progresista.
- Dominio en la exposición de la materia.
- Sentido de la proporción y del humor.
- Autoconfianza y confianza en los demás.

(78) TSCHECHELTIN, M. A.; HIPSKIND, M. J. F., y REMMERS, H. H.: «Measuring the Attitudes of Elementary-School Children Toward their Teachers». *Journal of Educational Psychology*, 1940, 31 (3), 195-203.

(79) BUROSS, O. K.: *The Fifth Mental Measurements Yearbook*. Highland Park, New Jersey: The Gryphon Press, 1959.

(80) REMMERS, H. H., y GAGE, N. L.: *Educational Measurement and Evaluation*. Harper Brothers, New York, 1955.

(81) TAYLOR, P. H.: «Children's Evaluations of the Characteristics of a Good Teacher». *British Journal of Educational Psychology*, 1962, 23, 258-266.

(82) SCAIFE, R.: «Children's Evaluations of Teacher Characteristics». M. Sc. Dissertation, School of Research in Education, University of Bradford, 1973.

(83) REMMERS, H. H.: «Manual for Instruction for the Purdue Rating Scale for Instruction» (Rev. Ed.). Lafayette, Indiana: Purdue Research Foundation, Purdue University, 1960.

- Rasgos personales.
- Apariencia personal.
- Habilidad para estimular la curiosidad intelectual.

La escala Purdue de evaluación del profesor (Purdue Teacher Evaluation Scale. PTES) fue diseñada por Bentley y Starry (84) para suministrar al profesorado de escuelas superiores una evaluación de su actuación vista por los alumnos.

El PTES contiene sesenta preguntas que se agrupan en seis escalas identificadas por análisis factorial de componentes principales.

Estas escalas son:

1. Habilidad para motivar a los alumnos.
2. Capacidad para el control de los alumnos.
3. Orientación del profesor sobre los temas individuales.
4. Comunicación alumno-profesor.
5. Métodos y procedimientos de enseñanza.
6. Imparcialidad del profesor.

Los índices de fiabilidad hallados por el método de las dos mitades, oscila en las seis escalas, según los autores, de .83 a .91.

Los autores trabajaron con una muestra de 198 profesores que fueron evaluados por 5.000 alumnos.

Donald Veldman y Robert Peck (85) diseñaron una escala de diez ítems para medir la percepción que los alumnos de EGB tenían de sus profesores. Los autores obtuvieron esta escala de un análisis factorial del POSR (Pupil Observation Survey Report), realizado en 1967, que dio como resultado cinco factores o dimensiones principales (86):

1. Cordial y alegre.
2. Inteligente y equilibrado.
3. Festivo e interesante.
4. Control firme (disciplina).
5. No directivo (democrático).

Se seleccionaron los dos ítems que cargaban más en cada uno de los factores y se compuso la escala denominada Student Evaluation of Teaching I (87).

(84) BENTLEY, R. R., y STARRY, A. R.: «Manual for the Purdue Teacher Evaluation Scale». Lafayette, Indiana: Purdue Research Foundation, Purdue University, 1970.

(85) VELDMAN, D. J., y PECK, R. F.: «Student Evaluation of Teaching». *Research Methodology Monograph*, núm. 10. Austin, Texas: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, 1970.

VELDMAN, D. J., y PECK, R. F.: «The Pupil Observation Survey: Teacher behavior from the Pupils' Viewpoint». Austin, Texas: *Research and Teacher Education*, University of Texas, 1967.

PECK, R., HAAK, R., y KLEIBER, R. D.: «Manual: Student Evaluation of Teacher Instruments, II. Austin, Texas: *The Research and Teacher Education*, University of Texas, 1972.

(86) VELDMAN, D. J., y PECK, R. F.: «Student Evaluation of Teaching». *Research Methodology Monograph*, loc. cit.

(87) VELDMAN, D. J., y PECK, R. F.: «The Pupil Observation Survey: Teacher Behavior from the Pupils' Viewpoint», loc. cit.

Los autores sugieren que este instrumento sea empleado en la evaluación de los profesores por los alumnos, como una fuente de información que relaciona la interacción profesor-alumno.

Peck, juntamente con otros autores, diseñó una segunda escala como la anterior (88), pero aplicada a los jardines de infancia o los primeros cursos de la EGB.

Covert y Mason (89) señalan la validez factorial del instrumento para evaluar al profesorado, denominado «Student Evaluation of Teaching» (SET), compuesto por veintidós ítems. El análisis factorial dio como resultado tres factores.

El primero era una medida del método y del estudio de enseñanza. El segundo referido a la percepción del estudiante sobre sí mismo en lo que se relaciona al curso. Y el tercer factor tenía una fuerte carga de ítems sobre materiales y recursos. Los autores concluyen que el SET era útil para evaluar la enseñanza, porque los ítems asociados con la enseñanza emergían como el factor distintivo primario.

Aparicio, San Martín y Tejedor (90) elaboraron un cuestionario compuesto por 81 ítems, reducido posteriormente a 60, que hacen referencia a diversos aspectos docentes como contenido del programa, interacción profesor-grupo, exámenes, material, etc., para evaluar la enseñanza universitaria.

La fiabilidad del cuestionario, medida por el alfa de Cronbach, es de 0.94.

Se realizó un análisis factorial que dio lugar a ocho factores:

Primer Factor: Entusiasmo-dominio de la asignatura.

Segundo Factor: Importancia de la asignatura en el plan de estudios.

Tercer Factor: Organización-claridad-preocupación por la enseñanza.

Cuarto Factor: Interés por el alumno individual.

Quinto Factor: Interacción con el grupo-preocupación por los resultados.

Sexto Factor: Cumplimiento del profesor.

Séptimo Factor: Examen.

Octavo Factor: Material-trabajo-prácticas.

Teacher Image Questionnaire (TIG). Cuestionario Imagen del Profesor

Bryan (91) confeccionó el TIG para obtener las opiniones de los estudiantes de BUP y COU sobre sus profesores. El TIG está com-

(88) PECK, R.; HAAK, R., y KLEIBER, R. D., op. cit.

(89) COVERT, R. W., y MASON, E. J.: «Factorial Validity of a Student Evaluation of Teaching Instrument». *Educational and Psychological Measurement*, 1974, 34, 903-905.

(90) APARICIO, J. J.; SAN MARTIN, R., y TEJEDOR, F. J.: *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. Oficina de Educación Iberoamericana. Cuadernos de Capacitación Docente, núm. 10, Madrid, 1982.

(91) BRYAN, R. C.: «Some Observations Concerning Written Student Reactions to

puesto por dieciséis cuestiones, y dos ítems opcionales que permiten al alumno comentar las virtudes y defectos de su profesor.

Las respuestas varían desde «pobre» a «excelente» en una escala de cinco puntos.

La fiabilidad de este cuestionario, según el propio Bryan, oscila de .82 a .95, a través del procedimiento de las dos mitades con la fórmula de Sperman-Brown.

En relación a la validez del instrumento, señala el grado de correlación promedio de .68 entre las diversas clasificaciones de alumnos, profesores y administradores.

Bryan señala que, si bien la imagen del profesor es normalmente resistente al cambio, puede modificarse con la ayuda de los perfiles del TIG. Manifiesta el autor que, en períodos superiores a dos años, el 57 por 100 de un grupo de profesores que tuvieron acceso al TIG, mejoraron significativamente algunas de las variables señaladas en dicho instrumento.

Coats (92) realizó un análisis factorial, dando lugar a un factor único que explica el 61,5 por 100 de la varianza.

Gage, Leavitt y Stone (93) diseñaron una escala para medir la actitud general de los alumnos (favorable o desfavorable) hacia el profesor. La escala denominada «The Unforced Teacher Rating Scale» (Our Teacher), la llamaremos a partir de ahora OT.

Está compuesta por doce ítems que fueron tomados de la revisión de la literatura especializada, correspondientes a aquellas conductas que según la investigación promueven el ajuste cognoscitivo, social y emocional entre los alumnos.

El análisis factorial dio un resultado de primer orden que explicaba el 63,9 por 100 de la varianza común. Los autores interpretaron esto como una evidencia de que la escala OT, mide válidamente la favorabilidad general de los alumnos hacia los profesores.

4. CRITERIOS DE VALIDEZ DE LAS VALORACIONES ESTUDIANTILES

4.1. Relación de las evaluaciones estudiantiles con las autoevaluaciones de los profesores y de sus propios compañeros como criterios de validez

Doyle y Crichton realizaron un estudio para comparar las evaluaciones realizadas por los estudiantes, por los compañeros y las propias autoevaluaciones de los profesores. Según los propios autores:

High School Teachers». Kalamazoo, Michigan: Student Reaction Center, Western Michigan University, 1968.

(92) COATS, W. D.: «Students' Perceptions of Teachers: A factor Analytic Study». Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association. Minneapolis, Minnesota, Marsh, 1970.

(93) GAGE, N. L.; LEAVITT, G. S. y STONE, G. C.: «Teachers' Understanding of their Pupils' Ratings of their Teachers». *Psychological Monographs*, 1959, 69, 21.

«Las puntuaciones de las tres fuentes fueron similares en categoría y distribución, aunque los compañeros tendían a dar las opiniones más favorables y los estudiantes las menos favorables» (94).

Estos descubrimientos son bastante consistentes y coinciden con los resultados obtenidos por Centra (1973) (95), quien halló una correlación de .20.

Diversos autores han encontrado una gran relación entre las puntuaciones de los estudiantes con las autoevaluaciones de los propios profesores, así Webb y Nolan (1955) (96) encontraron una correlación de .62. Marsch, Overall y Kesler (1979) pidieron a 83 profesores que se autoevaluasen con el mismo cuestionario de 27 ítems que fue cumplimentado por los estudiantes, se halló una correlación de .49 (97).

Las puntuaciones de los estudiantes han sido tema de considerable investigación en los últimos años. Las revisiones de Costin, Greenough y Menges (1971) (98) y Doyle (1975) (99) y muy recientemente la de Mathis (1980) (100) y Cohen (1981) (101) apuntan que las valoraciones de los estudiantes son bastante fiables y asimismo son medidas razonablemente válidas en, por lo menos, algunos importantes aspectos de la enseñanza.

Kulik y McKeachie señalan que las puntuaciones realizadas por colegas tienden a estar de acuerdo con las puntuaciones estudiantiles del profesor y concluyen que las puntuaciones sobre profesores realizadas por administradores de la Universidad siguen las mismas relaciones positivas observadas entre las puntuaciones de los estudiantes y las puntuaciones de los colegas (102).

Tolor (103) comparó las valoraciones realizadas sobre los profesores de diferentes grupos: administradores, padres, alumnos, basándose en estudios anteriores (104).

(94) DOYLE, K. O.; CRICHTON, L. I.: «Student, Peer and Self Evaluations of College Instructors». *Journal of Educational Psychology*, 1978, 5, 815-826.

(95) CENTRA, J. A.: «Self-Rating of College Teachers: A Comparison with Student Ratings». *Journal of Educational Measurement*, 1973, 10, 287-295.

(96) WEBB, B. W., y NOLAN, C. Y.: «Student, Supervisor and Self-Rating of Instructional Proficiency». *Journal of Educational Psychology*, 1955, 46, 42-46.

(97) MARSCH, H. W.; OVERALL, J. V., y KESLER, S. P.: «Validity of Student Evaluations of Instructional Effectiveness: A Comparison of Faculty Self-Evaluations and Evaluations by their Students». *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 149-160.

(98) COSTIN, F.; GREENOUGH, W. T., y MENGES, R. J.: «Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity and Usefulness». *Review of Educational Research*, 1971, 41, 511-535.

(99) DOYLE, K. O.: *Student Evaluations of Instruction*. Lexington, Mass.: Heath, 1975.

(100) MATHIS, B. C.: «Evaluating the Effectiveness of Teaching». *New Directions for Program Evaluation*, 1980, 6, 21-37.

(101) COHEN, P. A.: «Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multi Multisection Validity Studies». *Review of Educational Research*, 1981, 51, 3, 281-309.

(102) KULIK, J. A., y McKEACHIE, W. J.: «The Evaluation of Teachers in Higher Education», in F. N. KERLINGER: *Review of Research in Education*. Vol. 3, Itasca, Ill.: Peacock, 1975.

(103) TOLOR, A.: «Evaluation of Perceived Teacher Effectiveness». *Journal of Educational Psychology*, 1973, 64, 1, 98-104.

(104) ACKERMAN, W. I.: «Teacher Competence and Pupil Change». *Harvard Educational Review*, 1954, 24, 273-289.

Los resultados indicaron que había un acuerdo moderado entre los diferentes grupos valorativos. Los administradores y los profesores tenían las percepciones más similares sobre la actuación del profesor mientras que el profesorado y los padres estaban menos de acuerdo. Los estudiantes mostraron un acuerdo no significativo con el resto de los grupos sobre los profesores menos efectivos. Los juicios de los estudiantes estaban relacionados con el nivel de la clase (grado) y con el logro académico autoevaluado, lo que sugiere que las evaluaciones del profesor representan un proceso interaccional complejo y que necesita de la especificación de las características del puntuador.

4.2. Valoraciones estudiantiles y logros

El criterio más comúnmente empleado para determinar la validez de las evaluaciones de los alumnos sobre el profesor ha sido la correlación con el examen final, en un curso con muchas secciones. Cuando estas secciones eran impartidas por diferentes profesores, las secciones que obtenían mejores notas en un test standard eran también las que tenían a los profesores más favorablemente evaluados.

En los últimos veinte años, podemos observar un incremento notable de estudios que tratan sobre la evaluación de los alumnos a sus profesores.

Señalamos a continuación una muestra de estos estudios que han hallado unos resultados positivos y que alientan a investigar en esta línea.

Centra (1977), Frey (1973-1978), Gessner (1973) (105), Marsh, Fleiner y Thomas (1975), Marsh y Overall (1980), McKeachie (1979), Seibert (1979), Sullivan (1974) (106).

BIDDLE, B. J., y ELLENA, W. G., Eds.: *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

EVANS, K. M.: «A Critical Survey of Methods of Assessing Teaching Ability». *British Journal of Educational Psychology*, 1951, 19, 85-95.

LEVIN, H.: «A New Perspective on Teacher Competence Research». *Harvard Educational Review*, 1954, 24, 98-105.

RABINOWITZ, W., y TRAVERSM, M. W.: «Problems of Defining and Assessing Teacher Effectiveness». *Educational Theory*, 1963, 3, 212-219.

SCATES, D. E.: «The Good Teacher: Establishing Criteria for Identification». *Journal of Teacher Education*, 1950, 1, 137-141.

(105) CENTRA, J. A.: «Student Ratings of Instruction and their Relationship to Student Learning». *American Educational Research Journal*, 1977, 14, 17-24.

FREY, P. W.: «Student Rating of Teaching: Validity of several Rating Factors». *Science*, 1973, 182, 83-85.

FREY, P. W.: «A Two-Dimensional Analysis of Student Ratings of Instruction». *Research in Higher Education*, 1978, 9, 69-91.

GESSNER, P. K.: «Evaluation of Instruction». *Science*, 1973, 80, 566-569.

(106) MARSH, FLEINER y THOMAS: «Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 833-839.

MARSH, H. W., y OVERALL, J. V.: «Validity of Students Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria», loc. cit., 468-475.

MCKEACHIE, W. J.: «Student Rating of Faculty: A Reprise». *Academe*, 1979, 65, 384-397.

SEIBERT, W. F.: «Student Evaluations of Instructions». En Ericksen Ed., *Support for*

Marsh piensa que:

«... estas investigaciones de validez han estado limitadas a unos cursos especiales de varias secciones o han empleado criterios que no han convencido a los más escépticos: Un criterio que sería aceptable es el empleo de las autoevaluaciones de los mismos profesores, cuando se les pide que se evalúen en las mismas dimensiones que los evalúan los alumnos» (107).

Leventhal y otros (1975) (108), para investigar el proceso de selección de sección en cursos multiseccionados, administraron un cuestionario con ítems sobre el curriculum personal (aspectos biográficos), razones para la elección de la selección y fuentes de información sobre el instructor.

Los mayores descubrimientos fueron los siguientes: los estudiantes diferían significativamente entre secciones en las variables biográficas y en las razones de selección de sección, el tiempo (hora) a la cual estaba asignada la clase y la reputación del profesor eran las razones primarias para la elección de sección, la reputación era menos importante que la hora para los alumnos de primer grado, pero comparable a la hora para los alumnos adelantados y finalmente los informes de otros estudiantes y las valoraciones publicadas eran respectivamente, las fuentes primera y segunda más frecuentes de información sobre la reputación del instructor.

Los datos sobre la reputación del profesor tienen gran implicación en las evaluaciones de los estudiantes sobre los profesores, como indican Perry, Niemi y Jones (1974) (109).

Se pueden señalar como precedentes los estudios de Cambell, Stanley (1963) y Costin, Greenough y Menges (1971) (110).

Sullivan y Skanes llevaron a cabo un interesante estudio, cuyos principales resultados vamos a exponer a continuación (111).

El objetivo del estudio tenía como finalidad comprobar la validez de la evaluación de los estudiantes sobre el profesorado. Los autores intentaban averiguar si los estudiantes eran capaces de identificar a aquellos

Teaching at Major Universities. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan. Center for Research on Learning and Teaching, 1979.

SULLIVAN, A. A., y SKANES, G. R.: «Validity of Student Evaluation of Teaching and the Characteristics of Successful Instructors». *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 584-590.

(107) MARSH, H. W.: «Validity of Student's Evaluations of College Teaching: A Multitrait-Multimethod Analysis», loc. cit., 264-279.

(108) LEVENTHAL, L.; ABRAMI, Ph. C.; PERRY, R. P., y BREEN, L. J.: «Section Selection in Multi-Section Courses: Implications for the Validation and Use of Teaching Ratings Forms». *Educational and Psychological Measurement*, 1975, 35, 885-895.

(109) PERRY, R. P.; NIEMI, R. R., y JONES, K.: «Effect of Prior Teaching Evaluations and Lecture Presentation on Rating of Teaching Performance». *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 851-856.

(110) CAMBELL, D. T., y STANLEY, J. C.: «Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching», in N. L. GAGE: *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 1963.

COSTIN, R.; GREENOUGH, W. T., y MENGES, R. J., op. cit., 511-535.

(111) SULLIVAN, A. M., y SKANES, G. R., op. cit., 584-590.

instructores de los que podían aprender más, así como encontrar las cualidades que diferenciaban a los profesores altamente evaluados y con éxito de aquellos que no tuviesen éxito o que no fuesen altamente evaluados.

El cuestionario comprendía una serie de preguntas específicas que describen la labor del instructor y cuyo principal objetivo es facilitar la retro-alimentación al propio profesor.

La competencia venía estudiada por una serie de ítems, que se valoraban en una escala de 1 a 5 puntos que estaban definidos con los siguientes tópicos: la excelencia o pobreza del profesor, su interés por la asignatura, su habilidad para presentar los temas, su facilidad y claridad de exposición, habilidad para suscitar interés en el alumnado.

Estos datos se correlacionaban con los resultados en los exámenes finales (Calificación final). Las correlaciones resultaron positivas, el promedio de las primas en las 40 secciones estudiadas fue de .39.

Una primera diferencia significativa se halló entre los profesores dedicados parcial y exclusivamente. Los autores interpretan esta diferencia tan significativa en la naturaleza de compromiso con la enseñanza.

Mientras que los profesores con dedicación exclusiva están altamente comprometidos con la enseñanza y deben aceptar su mayor responsabilidad de los resultados de su instrucción, los profesores asistentes y a dedicación parcial no están tan comprometidos, tienen como es lógico, menos autonomía. El logro de los estudiantes puede no ser un objetivo prioritario para ellos, puede ser que estén más interesados en despertar el interés en temas importantes que no estén directamente relacionados con los principales objetivos del curso, preocuparse de mantener buenas relaciones con los alumnos, etc.

Un segundo factor, años de experiencia, es asimismo, de capital importancia.

Estos resultados sugieren que es más fácil obtener evaluaciones más válidas a los profesores con experiencia que a los no experimentados o con poca experiencia.

Sobre la base de estos resultados y sobre otros estudios podría afirmarse que los estudiantes son capaces de proporcionar una estimación adecuada de la cantidad que ellos aprenden de un profesor y que las evaluaciones de los estudiantes pueden proporcionar una indicación válida de la instrucción que han recibido.

En 1972, Centra realizó una investigación para hallar la relación entre las evaluaciones de alumnos graduados y estudiantes no graduados sobre un grupo de profesores. Se preguntaba a ambos grupos (graduados y no graduados) cuáles habían sido los mejores y peores profesores en el departamento donde realizaban su especialidad y en otro cualquiera (bien profesor que hubiese tenido en BUP o incluso en otras áreas de la Universidad).

Los alumnos debían escoger una de las cinco opciones que se les

presentaban: dicho profesor es uno de los más efectivos (está entre el 10 por 100 superior); más efectivo que la mayoría (entre el 3 por 100 superior); sobre la media; no tan efectivo como la mayoría (entre el 10 por 100 inferior). La fiabilidad de este ítem resultó ser extremadamente alta.

Los resultados dieron un ordenamiento similar entre los graduados y los alumnos.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación, admiten afirmar a Centra que los juicios sobre los profesores, realizados por los alumnos al final del curso, son bastante permanentes y maduros.

White, Hsu, Yi-Ming y Means plantearon una investigación cuyo objetivo era predecir las puntuaciones de los alumnos sobre sus profesores de Universidad a partir de las variables de un test múltiple (112).

Trabajaron con una muestra de 308 universitarios de 12 clases de psicología educacional, quienes cumplieron dos cuestionarios.

- El ISPI (Inventory of Student Perception of Instruction). Inventario de la percepción del estudiante sobre la enseñanza.
- El IIG (Instructional Improvement Questionnaire). Cuestionario de logro instruccional.

La hipótesis de trabajo fue que los exámenes finales múltiples predecirían significativamente ($P < .05$) las puntuaciones de los factores del ISPI y del IIG.

Como señalan los propios autores:

«La hipótesis fundamental de que las puntuaciones pueden ser predecidas de las respuestas IIG y al ISPI ha sido validada. Casi cada uno de los seis factores del IIG contribuyó a la predicción de las puntuaciones que se obtendrían en el examen final a un nivel de significación de .001» (113).

Dos inferencias fundamentales se pueden sacar de este estudio:

1. Los sondeos de opinión de los estudiantes similares al ISPI y al IIG desempeñan un papel importante en la valoración de la instrucción.
2. Los estudiantes valoran a los profesores y a la instrucción en clase de forma consistente con sus percepciones de su nivel de rendimiento en los exámenes de clase.

Peter Cohen (114) revisó una serie de estudios para determinar la validez de las valoraciones de los estudiantes en relación con el logro. Para ello llevó a cabo un meta-análisis de estudios de multi-sección.

(112) WHITE, W. F.; HSU, YI-MING, y MEANS, R. S.: «Prediction of Student Ratings of College Instructors from Multiple Achievement Test Variables». *Educational and Psychological Measurement*, 1978. 38, 1077-1083.

(113) Idem.

(114) COHEN, P. A.: «Student Ratings of Instructions and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies». *Review of Educational Research*, 1981; 3, 281-309.

Glass (115) llamó la atención sobre este método, por sus posibilidades. El meta-análisis está basado en técnicas que pueden convertir una amplia variedad de estadísticos en coeficientes de correlación.

Cohen señala algunos de los criterios en base a los cuales se ha evaluado la validez de las valoraciones estudiantiles. Son:

- Valoración realizada por:
 - Colegas.
 - Administradores.
 - Autoevaluaciones de los profesores.
 - Ex-alumnos (graduados).
- Logro del estudiante.

Según Cohen sería más apropiada una aproximación basada en la validación del constructo (Campbell, 1960) (116). Aquí es importante como sugieren Marsh y Overall (1980) (117), que las valoraciones estén correlacionadas con numerosos criterios de la efectividad de la enseñanza y no con factores que se ven como irrelevantes en la enseñanza de calidad. Por ejemplo, características del estudiante, curso y profesor.

Cohen señala cuatro tipos de complicaciones a la hora de determinar la validez de las valoraciones estudiantiles.

Una complicación es la variedad de formas de valorar el logro del estudiante. Una segunda complejidad, en la literatura sobre la validez valoración/logro es la frecuente confusión sobre la unidad de análisis apropiada sobre la que basan las generalizaciones.

Esta cuestión sólo puede ser contestada empleando la clase o el instructor como la unidad de análisis en un diseño de validez. Una tercera dificultad proviene de la estructura multidimensional de la mayoría de los instrumentos de valoración. Finalmente, una cuarta complicación es la variedad de situaciones en las que se llevan a cabo los estudios. Por ejemplo, los instructores en unas investigaciones son catedráticos, en otras agregados, etc.

Cohen analiza comparativamente algunos importantes y recientes estudios, señalando las limitaciones de cada estudio (118).

(115) GLASS, G. V.: «Primary, Secondary and Meta-Analysis of Research». *Educational Researcher*, 1976, 10, 3-8.

GLASS, G. V.: «Integrating Findings: The Meta-Analysis of Research», in L. S. SHULMAN (Ed.): *Review of Research in Education*. Vol. 5, tomo III. Peacock, 1978.

(116) CAMPBELL, D. T.: «Recommendations for APA test Standards Regarding Construct, Trait and Discriminant Validity». *American Psychologist*, 1960, 15, 546-553.

(117) MARSH, H. W., y OVERALL, J. U.: «Validity of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria». *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 468-475.

(118) CENTRA, J. A.: *Determining Faculty Effectiveness*. San Fco.: Jersey-Bass, 1979.

COSTIN, F.; GREENOUGH, W. T., y MENGES, R. J.: «Student Rating of College Teaching: Reliability, Validity and Usefulness». *Review of Educational Research*, 1971, 41, 511-535.

DOYLE, K. O.: *Student Evaluation of Instruction*. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1975.

Asimismo, presenta la correlación media obtenida entre las diversas dimensiones valorativas y el logro. Las dimensiones valorativas estudiadas son: curso en general, el instructor en general, capacidad, cercanía, estructura, dificultad del curso, interacción profesor-alumno, «feedback», la evaluación y el proceso del alumno.

La conclusión fundamental, según Cohen, es que se puede estar bastante seguro de que las dimensiones generales de curso y de instructor se relacionan bastante con el logro del estudiante.

Para investigar la posibilidad de que una combinación de variables pudieran predecir los tamaños del efecto, de forma más ajustada que un único predictor, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquico. La variable dependiente fue la correlación logro-valoración, para la valoración del profesor en general.

El meta-análisis apoya la validez de las valoraciones realizadas por estudiantes como medidas de la efectividad de la enseñanza. Los profesores cuyos estudiantes tienen buenos resultados en las medidas de logro obtienen valoraciones instruccionales más altas que los profesores cuyos estudiantes actúan pobremente.

El meta-análisis de Cohen demuestra que la relación entre las valoraciones estudiantiles de la instrucción y el logro del estudiante es ligeramente más fuerte y más constante de lo que anteriormente se había pensado.

A lo largo de las páginas anteriores, se puede constatar una cierta inestabilidad en los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones. Consiguientemente no existe una unanimidad en la validez de las valoraciones de los estudiantes. Mientras que después de una revisión de estudios, Kulik y McKeachie apuntan como lo más sobresaliente de estos resultados «la inconsistencia de los mismos»; otros autores han encontrado correlaciones importantes entre las valoraciones de los estudiantes y el logro.

Después del importantísimo estudio de Cohen, en el que se han revisado los trabajos más importantes y se han tenido en cuenta una larga serie de variables, las conclusiones a las que el autor llega son positivas: «Podemos decir con seguridad que las valoraciones estudiant-

FOLLMAN, J.: «Student Ratings and Student Achievement». *ISAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1974, 4, 136 (M. S., núm. 791).

GAGE, N. L.: «Students' Ratings of College Teaching: Their Justification and Proper Use». In N. S. GLASMAN y B. R. KILLAIT (Eds.): *Second UCSB Conference of Effective Teaching*. Santa Bárbara, California: Graduate School of Education and Office of Instructional Development, University of California, Santa Bárbara, 1974.

KULIK, J. A., y KULIK, C. L.: «Student Ratings of Instruction». *Teaching of Psychology*, 1974, 1, 51-57.

KULIK, J. A., y McKEACHIE, W. J.: «The Evaluation of Teachers in Higher Education», in F. N. KERLINGER (Eds.): *Review of Research in Education*. Vol. 3, Itasca, Illinois, Peacock, 1975.

MARSH, H. W.: «Research on Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A Reply to Vecchio». *Instructional Evaluation*, 1980, 2, 5-13.

McKEACHIE, W. J.: «Student Rating of Faculty: A Reprise». *Academe*, 1979, 65, 384-397.

SEIBERT, W. F.: «Student Evaluations at Major Universities». Ann Arbor, Mic.: University of Michigan, Center for Research on Learning and Teaching, 1979.

tiles de la instrucción son un índice válido de la efectividad instruccional» (119).

5. A MODO DE CONCLUSION

- Una gran parte de las investigaciones sobre la eficacia docente han utilizado modelos en los que únicamente se asume el flujo de influencia profesor-alumno, es decir, unidireccional. Creemos que la investigación sobre la eficacia docente debería considerar las relaciones bidireccionales.
- Parece que las evaluaciones de los alumnos sobre los profesores son válidas y estables. Esta estabilidad se mantiene a lo largo de los cursos e incluso a lo largo de los años.
- Las valoraciones de los alumnos, y de los colegas, así como las autoevaluaciones del propio profesor son de gran ayuda para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Parece que las variables interpersonales son decisivas, a la hora de analizar la eficacia docente, ésta depende en gran parte del desarrollo de las relaciones que establece el profesor con sus alumnos.
- Es importante tener en cuenta el punto de vista de los estudiantes, no sólo porque son los principales afectados, sino porque su percepción influye tanto en la interacción con el profesor como en la percepción del propio profesor.

El estudio de la percepción de la situación y de los sujetos que se interaccionan en ella, debería determinarse para conseguir una mayor eficacia.

- Las dimensiones perceptuales que más veces aparecen en los instrumentos de valoración del profesor son las siguientes:
 - Aspectos personales, personalidad, carácter.
 - Exposición clara, organizada.
 - Relación con los alumnos.
 - Entusiasmo e interés por la enseñanza.
 - Calificación y comportamiento en general justo y sin favoritismos.
- Parece que la efectividad docente está relacionada con una visión de sí mismo más positiva que negativa, con una identificación más que con una alienación con los otros y con una apertura más que con una cerrazón ante la experiencia.
- Parece que la efectividad docente estaba relacionada con descubrir los significados más que con dar información, con una autoapertura (autodescubrimiento) antes que con un auto-ocultamiento.

(119) COHEN, Peter A., op. cit.

- Existe una gran variedad de instrumentos con demostrada validez y fiabilidad para evaluar al profesorado. El «feed-back» es una vía positiva para ayudar al profesor a comprender mejor su comportamiento en el aula y perfeccionamiento.
- Parece que el «feed-back» es efectivo como elemento para la mejora del profesorado. Debería ayudarse y animar a los profesores a que se habituasen a solicitarlo.



CAPITULO II

METODOLOGIA

INTRODUCCION

1. Descripción de la muestra y método de muestreo.
 - 1.1. Diseño de la muestra.
2. Variables.
 - 2.1. Edad.
 - 2.2. Sexo.
 - 2.3. Clase social.
 - 2.4. Origen.
 - 2.5. Tipo de centro.
 - 2.6. Agrupación.
 - 2.7. Rendimiento.
 - 2.8. Comarca.
 - 2.9. Clima escolar.
 - 2.10. El autoconcepto.
3. Técnicas de análisis y estadísticas utilizadas.
 - 3.1. Análisis unidimensional.
 - 3.2. Análisis multidimensional.
 - 3.2.1. Análisis factorial.
 - 3.2.2. Análisis multivariado de la varianza.
 - 3.2.3. Análisis canónico.
 - 3.2.4. Análisis factorial de correspondencias.



INTRODUCCION

El propósito de este estudio consiste en determinar la percepción del profesor desde el punto de vista del alumno y analizar las variables que condicionan o determinan dicha percepción.

Este capítulo lo dedicaremos a señalar los pasos metodológicos precisos para conseguir los objetivos propuestos; indicar la muestra y el tipo de muestreo llevados a cabo; las variables intervinientes; los instrumentos de medida utilizados, su validez y fiabilidad; así como el diseño y procedimiento de análisis empleado.

1. DESCRIPCION DE LA MUESTRA Y METODO DE MUESTREO

1.1. Diseño de la muestra

La selección de la muestra para este estudio se llevó a cabo en dos momentos diferentes que respondían a distintas fases de la investigación.

a) En primer lugar se realizó un muestreo dirigido a la primera y segunda fase del estudio, es decir, a la elaboración del perfil básico del profesor y sus matices de diferenciación.

El ámbito sobre el que se ha basado la muestra fue la población escolar de 8.º de EGB de la provincia de Vizcaya. La muestra fue seleccionada por el procedimiento aleatorio estratificado con afijación proporcional según tipo de centro.

El tipo de centro se subdividió en orden a las siguientes categorías establecidas:

1. Centro público (Estatal).
2. Ikastola (Centro con enseñanza en Euskera. Generalmente son cooperativas de padres, de asociaciones, de parroquias).
3. Centro privado religioso.
4. Centro privado laico.

Para determinar la población se tomaron las estadísticas de la Inspección de Vizcaya y las del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, correspondientes al curso 81/82.

Para poder realizar, si se creyese oportuno un estudio comparativo por zonas, además de tener en cuenta esta variable geográfica, se subdividió la provincia de Vizcaya en diez comarcas. Se siguió la división de las comarcas naturales, excepto en la capital de Bilbao, que fue subdividida en tres zonas, Gran Bilbao, margen izquierda y margen derecha.

La razón que nos motivó a la elección del curso de 8.º de EGB, fue el comprobar que era el curso más conflictivo de EGB, según los propios profesores y en el que se da un mayor índice de fracaso escolar. Entendiendo por fracaso, el fracaso académico, es decir, teniendo como criterio la calificación del alumno. El índice de fracaso escolar de EGB, de Vizcaya está entre el 30 y el 40 por 100.

Se determinaron los datos para la realización del muestreo, siguiendo la fórmula para poblaciones finitas (1).

$$N = \frac{Np}{1 + \frac{(Pm - Ppob)^2 (Np - 1)}{Z^2 \cdot p \cdot q}}$$

siendo en este caso

(Pm - Ppob) = margen de error tolerado.

p = Proporción de la variable en la población.

q = 1 - p.

CUADRO N.º 1
Datos de la población de alumnos de 8.º EGB (Vizcaya)
Curso 81-82 por tipo de centro y comarca

N.º	COMARCA	C. ESTATAL		IKASTOLA		PRIVADO LAICO		PRIVADO RELIGIOSO	
		N.º AL.	N.º C.	N.º AL.	N.º C.	N.º AL.	N.º C.	N.º AL.	N.º C.
2	Plencia	446	11	20	1	—	—	38	1
	Munguía	347	4	129	3	26	1	151	2
	Guernica Bermeo								
3	Duranguesado	991	16	163	4	87	4	372	6
4	Marquina	239	5	88	3	—	—	144	3
5	Arratia Nervión	221	8	—	—	—	—	130	2
6	Encartaciones	192	7	—	—	33	1	191	4
7	Bilbao Gran B.	3.449	53	242	5	688	9	3.113	37
8	Margen Izquierda	3.049	44	58	1	419	6	1.821	24
9	Margen Derecha	798	13	104	2	221	5	1.462	9
10	Ibaizábal	1.722	24	31	2	222	3	89	2
	TOTAL	11.454	185	835	21	1.696	29	7.511	90

(1) CALVO GOMEZ, Félix: *Estadística aplicada*. Ed. Deusto, Bilbao, 1978, p. 309.

CUADRO N.º 2
Población 8.º EGB. Curso 81-82 de Vizcaya

TOTAL ALUMNOS 21.496	TOTAL CENTROS 325
--------------------------------	-----------------------------

Cuadro n.º 3
Población distribuida por tipo de centro. N.º alumnos de 8.º EGB

C. ESTATA- LES	IKASTOLAS	PRIV. LAICOS	PRIV. RELIGIO- SOS	total
11.454	835	1.696	7.511	21.548

CUADRO N.º 4
Muestreo estratificado por tipo de centro

C. ESTATA- LES	IKASTOLAS	PRIV. LAICOS	PRIV. RELIGIO- SOS	TOTAL
373	263	312	365	1.313

Resultando un total de 1.313 alumnos, los que van a ser encuestados, en nuestro estudio.

A continuación presentamos el cuadro del reparto proporcional del total del tamaño de la muestra por comarcas. Trabajaremos con un nivel de confianza del 95 por 100, con un error no superior al 5 por 100.

CUADRO N.º 5

Reparto proporcional de alumnos del total del tamaño de la muestra estratificada por comarcas

Comarca	C. Estatal	Ikastola	P. Laico	P. Religioso
PLENCIA-MUNGUIA	14	6	—	2
GUERNICA-BERMEO	11	41	5	7
DURANGUESADO	32	51	16	18
MARQUINA	8	28	—	7
ARRATIA-NERVION	7	—	—	6
ENCARTACIONES	6	—	6	9
BILBAO	113	76	127	151
MARGEN IZQUIERDA	99	18	77	89
MARGEN DERECHA	26	33	41	71
IBAIZABAL	56	10	41	5
TAMAÑO-Muestra-al.	372	263	313	365

Queda recogido en el cuadro anterior, el reparto de los alumnos que serán encuestados, teniendo en cuenta el tipo de centro y la comarca.

Aunque el muestreo estratificado se ha realizado por tipo de centro y comarca, hemos procurado que quedase incluido en la muestra el mayor número posible de centros.

Se pasó las encuestas a cerca de 70 centros, de los 324 que existían en la población de EGB.

b) Por otro lado resultaba necesario realizar un submuestreo para llevar a cabo la última fase de la investigación: el análisis de las correspondencias entre las funciones y los tipos de profesor.

Para ello y respetando la estratificación por tipo de centro realizada en las fases anteriores se procedió a la selección de una submuestra con un total de cuatrocientos veintiséis sujetos repartidos del siguiente modo:

Colegio público: 110
Ikastola: 105
Privado-laico: 105
Privado-religioso: 106

2. VARIABLES

Desde el punto de vista de la investigación, una variable es cualquier atributo que puede tomar valores diferentes, pudiendo abarcar tanto graduaciones cualitativas como cuantitativas.

Generalmente se suele distinguir entre variable dependiente e independiente, aunque en sentido estricto esta utilización pertenezca a los diseños experimentales.

Sin embargo, para una mayor claridad y comprensión, vamos a utilizar estos términos, aunque nuestro estudio no se encuentre entre los experimentales.

Variable dependiente

La variable dependiente, que vamos a intentar explicar en nuestro estudio es la **percepción de los alumnos sobre el profesor**. Operacionalmente vendrá definida a través de una serie de rasgos (hallados empíricamente) que los alumnos habrán de valorar. En una primera fase estuvo compuesta por 200 rasgos que se redujeron en una segunda fase a 44.

En determinados momentos de la investigación, variables que vamos a indicar como independientes, respecto de la variable mencionada, fueron usadas como dependientes respecto de otras variables.

Variables independientes

Hemos considerado variables independientes las siguientes: edad, sexo, clase social, origen, tipo de centro, tipo de agrupación del centro

(masculino, femenino, mixto), rendimiento, comarca, clima escolar y autoconcepto.

Como podrá observarse, algunas de estas variables hacen referencia a aspectos socio-educativos (clase social, tipo de centro, rendimiento, comarca, etc.) y otras se refieren a aspectos más personales y psicológicos como (edad, sexo, autoconcepto).

2.1. Edad

Sin duda ninguna, ésta es la variable que menor importancia tiene en nuestro estudio, no por la variable en sí misma, sino porque de hecho al referirnos de modo exclusivo al 8.º curso de EGB, aunque existe variación de edades, desde 13 a 17 años, va sesgada por su relación con el rendimiento, ya que los alumnos de mayor edad son generalmente los repetidores.

2.2. Sexo

El sexo del alumno puede incidir a la hora de valorar y desear ciertos rasgos del profesor, debido a las diferentes preferencias que puedan existir en ambos sexos. Las expectativas de los padres y su relación, la socialización de los alumnos como personas sexuadas, pueden determinar una percepción diferencial del profesor.

2.3. Clase social

Para poder clasificar a los alumnos dentro de una clase social, se utilizó una escala de recogida de datos utilizada en un estudio sociológico de la Cámara de Comercio de Bilbao (2), que presenta una clasificación en cinco estratos, que describimos sucintamente:

Grupo 1. Clase alta: empresario con asalariados, directores de empresa, catedráticos, etc.

Grupo 2. Clase media alta: profesionales liberales, y asimilados que ejercen por cuenta propia con o sin asalariados.

Grupo 3. Clase media: funcionarios, profesores, comerciantes.

Grupo 4. Clase media-baja: obreros cualificados, especialistas, camareros, etc.

Grupo 5. Clase baja: bedeles, porteros, etc.

2.4. Origen

Interesaba con esta variable estructurar a los alumnos en una clasificación gradual de procedencia. Se tuvo en cuenta en esta variable el origen de los padres y del propio alumno. Se formaron cinco grupos:

Origen 1: padres e hijos vascos.

Origen 2: el hijo y uno de los padres vascos.

Origen 3: el hijo y uno de los padres inmigrantes.
Origen 4: el hijo vasco y los padres inmigrantes.
Origen 5: el hijo y los padres inmigrantes.

2.5. Tipo de centro

1. Centro público estatal.
2. Ikastola (centro con enseñanza en Euskera).
3. Privado laico.
4. Privado religioso.

2.6. Tipo de agrupación del centro

1. Masculino.
2. Femenino.
3. Mixto.

2.7. Rendimiento

Aunque el concepto de rendimiento es un término muy amplio, nosotros nos vamos a referir con este término exclusivamente a las calificaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes finales. Sabemos que el término rendimiento académico es más amplio que el propuesto aquí, lo hacemos simplemente para simplificar la variable operativamente.

1. Rendimiento 1. Cuando el alumno haya obtenido más de un sobresaliente y ningún suspenso.
2. Rendimiento 2. Sólo un sobresaliente y ningún suspenso.
3. Rendimiento 3. Ningún sobresaliente y ningún suspenso.
4. Rendimiento 4. Uno o más suspensos.

2.8. Comarca

Donde está enclavado el centro. Para la determinación de las comarcas hemos seguido la denominación y delimitación de las comarcas naturales, pero subdividiendo Bilbao en tres zonas: margen derecha, margen izquierda y gran Bilbao.

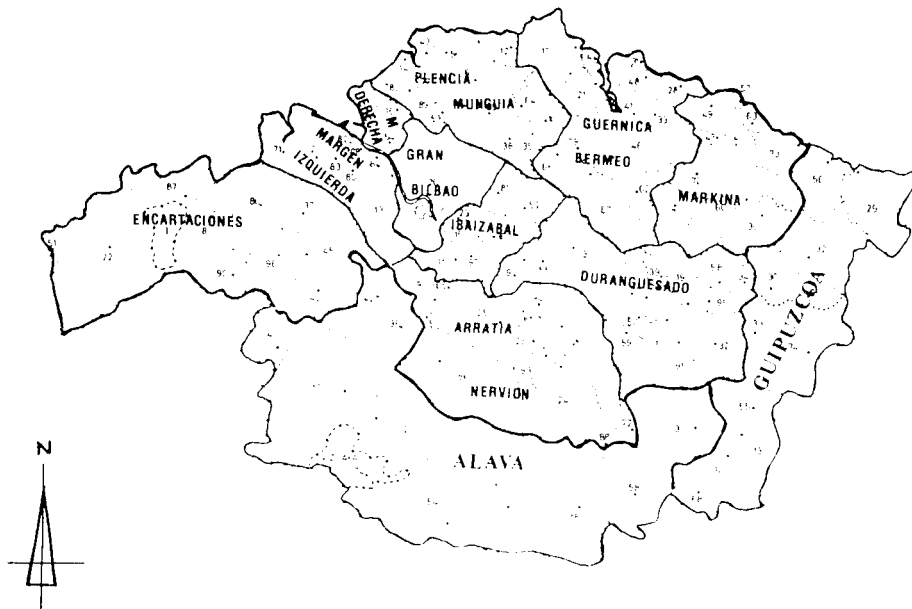
Resultado un total de 10 zonas o comarcas.

1. Comarca 1. Plencia-Munguía.
2. Comarca 2. Guernica-Bermeo
3. Comarca 3. Duranguesado
4. Comarca 4. Marquina
5. Comarca 5. Arratia-Nervión
6. Comarca 6. Encartaciones
7. Comarca 7. Gran Bilbao
8. Comarca 8. Margen Izquierda

- 9. Comarca 9. Margen Derecha
- 10. Comarca 10. Ibaizábal

MAPA N.º 1

Subdivisión por comarcas de la provincia de Vizcaya



2.9. El clima escolar

Dos razones fundamentales motivaron la introducción de la variable clima escolar en el presente estudio.

En primer lugar, por la evidente relación, por otro lado demostrada empíricamente, entre el modo en que uno percibe una situación, un contexto determinado y el modo de percibir a los sujetos implicados en la misma.

Consideramos relevante el tener en cuenta esta variable «clima escolar» y comprobar empíricamente nuestra hipótesis: la percepción de un determinado clima escolar condicionará la percepción del profesor.

En segundo lugar, porque pensamos que los aspectos afectivos, muchas veces olvidados, quizás por sus dificultades de medición, influyen y de modo decisivo en la percepción del estudiante a la hora de enfocar los diversos elementos escolares.

Estas fueron las dos razones, que decidieron la introducción de esta mencionada variable.

¿Qué se entiende por «clima escolar»?

A través de la revisión de la literatura sobre clima escolar, hemos podido comprobar que dicho concepto entraña un amplio abanico de

significaciones: Desde su entendimiento como una atmósfera general, hasta su consideración como el elemento definitivo del aula.

El lector interesado en el tema, puede profundizar en el anexo n.º 2 el desarrollo y conceptualización de esta importante variable pedagógica, a través del pensamiento de destacados autores. Describimos allí sucintamente los instrumentos de medición más utilizados, así como una actualizada bibliografía.

De la extensa relación de instrumentos de medición del clima escolar existentes, seleccionamos la escala diseñada por el autor australiano Kevin Marjoribanks. A continuación explicamos dicha escala, si bien antes expondremos los propósitos y el contexto en el que se diseñó el instrumento.

La investigación de Marjoribanks

En nuestro estudio, partimos de las investigaciones del autor Kevin Marjoribanks, quien se fundamenta en la teoría de aprendizaje de Bloom, tal como él mismo señala:

«La teoría de aprendizaje escolar de Bloom que examina las relaciones acerca de las características de los estudiantes, la calidad de la instrucción, los resultados de aprendizaje de los niños, ha sido adoptada como esquema de trabajo para analizar las asociaciones de los niños entre: inteligencia, personalidad, percepciones del entorno, clima escolar, actitudes hacia la escuela y auto-concepto» (3).

Para la determinación de la variable, Marjoribanks adoptó un sistema interaccionista, que, como el autor indica, tiene sus ligazones históricas con los esquemas conceptuales de Lewin (1935) y Murray (1938); este enfoque interaccionista quizás sea el más adecuado para examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales (4).

Kevin Marjoribanks (5) describe brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista expuesto por Magnusson y Endler (1977), que se podrían resumir así (6):

1. La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de «feed-back» entre el individuo y las situaciones en las que se encuentra.
2. El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.

(3) MARJORIBANKS, K.: «Bloom's Theory of School Learning: an Analysis». *Educational Studies*, 1980, vol. 6, 1.

(4) LEWIN, K.: *Field Theory in Social Science*. New York, Harper, 1951.

MURRAY, H. A.: *Explorations in Personality*. Oxford University Press, 1938.

(5) MARJORIBANKS, K.: «Person-School Environment Correlates of Children's Affective Characteristics». *Journal of Educational Psychology*, 1980, vol. 72, 4, 583-591.

(6) MAGNUSSON, D., y ENDLER, R. S., cit. por MARJORIBANKS: *Personality at the Crossroads: Current Issues in Interactional Psychology*. New York, Wiley, 1977.

3. Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
4. Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del individuo es un factor importante y determinante.

Como indica Marjoribanks:

«Muchas investigaciones sobre los resultados afectivos infantiles se han restringido a un análisis de las correlaciones ambientales o se han limitado a un examen de las asociaciones con otros atributos personales. Esto es, que la investigación típica no ha adoptado un modelo interaccionista y no ha examinado las interrelaciones entre los resultados afectivos, las variables personales y los contextos del aprendizaje infantil» (7).

Marjoribanks toma como *variables de entrada*, las características afectivas y cognitivas y como *variables de salida*, las percepciones de los ambientes o climas escolares, que considera como un valioso *indicador* de la calidad de instrucción.

Define los resultados afectivos en base a las actitudes hacia la escuela y el autoconcepto.

Determinación del ambiente escolar

Marjoribanks desarrolló una nueva relación para medir las percepciones de los estudiantes sobre su ambiente de aprendizaje. Para ello se basó en el modelo conceptual planteado por Bersntein en 1977, para estudiar el ambiente familiar. Bersntein proponía que:

«... la socialización del joven en la familia se desarrolla en el espacio de un conjunto crítico de contextos interrelacionados» (8).

Marjoribanks consideró que aunque estos contextos se usaron originalmente, como hemos visto, para definir los ambientes de aprendizaje familiar, proporcionaban un encuadre apropiado para obtener un modelo de ambiente de aprendizaje escolar.

El citado autor etiquetó y aisló cuatro situaciones:

- a) Contexto interpersonal.
- b) Contexto regulativo.
- c) Contexto instruccional.
- d) Contexto imaginativo.

La escala, como hemos podido observar, está subdividida en las cuatro subescalas mencionadas, cada una representada con 10 ítems, haciendo un total de 40 ítems.

(7) MARJORIBANKS, K., op. cit.

(8) BERNSTEIN, B.: «Social Class, Language and Socialisation», en KARABEL, J., y HALSEY, A. H.: *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

La escala intenta obtener las percepciones que los alumnos tienen de sus maestros en relación a las cuatro dimensiones o contextos citados, más que determinar las actitudes generales de los estudiantes hacia la escuela.

Contexto interpersonal

Mide la percepción de los alumnos de la cercanía, preocupación por parte de los profesores de sus problemas, es decir, un clima o contexto de «calidad interpersonal», de amistad y confianza.

Contexto regulativo

Esta escala mide las percepciones de los alumnos del «calor» o severidad de las relaciones autoritarias en la escuela.

Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias de los profesores en las relaciones y en el ambiente.

Contexto instruccional

Mide las percepciones de los niños de una orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los niños perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje. Perciben el clima en donde ellos aprenden sobre la naturaleza de los objetivos, los objetivos y personas y adquieren habilidades de diferentes tipos.

Contexto imaginativo

Mide la percepción 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 contrariamente perciben un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones).

Acabamos de describir de modo muy conciso, los contextos o dimensiones que componen la escala de clima escolar propuesta por Marjoribanks. La fiabilidad viene determinada por la consistencia de cada una de las subescalas, ya que tienen una entidad, como veremos posteriormente a través del análisis factorial.

La contribución de cada ítem en la subescala correspondiente debe ser significativamente mayor que en el resto de las otras subescalas.

Fiabilidad y validez de la escala

La escala de Marjoribanks ha demostrado su validez para discriminar a los sujetos respecto de su percepción sobre el clima escolar.

La traducción de la escala y su comportamiento en nuestro país,

puede verse en el apéndice n.º 1. Basta señalar que realizado un análisis factorial, hemos hallado los mismos factores que Marjoribanks, y lo único que tenemos que resaltar es el hallazgo de un nuevo factor, que a nuestro juicio, puede deberse a varias razones: la falta de operatividad de esos ítems en nuestro contexto, su traducción inadecuada, etc., pero en cualquier caso, es un factor que no hay que prestarle demasiado interés, debido a su falta de poder explicativo, ya que sólo explica un pequeño porcentaje de la varianza total.

En cuanto a la fiabilidad de la escala, cuyos procedimientos para su obtención y su análisis se explican detalladamente en el apéndice, ha sido en cada uno de los contextos o subescalas, los siguientes coeficientes obtenidos a través del alfa de Cronbach:

1. Contexto imaginativo: = .82
2. Contexto interpersonal: = .85
3. Contexto regulativo: = .79
4. Contexto instruccional: = .81

Indices que podemos considerar como muy suficientes.

2.10. El autoconcepto

Además de los motivos expuestos en la variable clima escolar, nos pareció oportuno la inclusión de una variable personal como el autoconcepto. Es lógico pensar que el modo en que uno se ve a sí mismo influya y determine la forma en que percibe a los demás y en nuestro caso específico la forma en que percibe al profesor.

En la escala de autoconcepto, nos interesaba medir el autoconcepto académico (imagen académica), el aspecto de sociabilidad con sus compañeros y el profesor.

Para el diseño de la escala, se revisaron una serie de instrumentos de autores reconocidos y utilizados en investigaciones, y que tuviesen, por otro lado, una validez y fiabilidad demostrada.

Las escalas que se revisaron y que se detallan en el apéndice correspondiente, son las siguientes:

- Escala de autoconcepto de Tennessee.
- Escala de autoestima de Coopersmith.
- Escala de autoestima de Rosenberg.
- Escala de autoimagen académica de Barker-Lunn.
- Escala de autoconcepto de Lippsitt.
- Escala de autoconcepto de Bhatanger.

Delimitaciones del concepto

El concepto que la persona tiene de sí misma polariza indudablemente la atención de los educadores y orientadores en el momento presente. La importancia que para la experiencia vital de la persona, para su salud psíquica, para su desarrollo psicológico constructivo tiene

el concepto y estima que una persona sienta hacia sí misma, difícilmente puede ser contestada en la actualidad.

Esta preocupación por la propia identidad personal no queda reducida al momento presente, sino que tiene unas raíces históricas mucho más antiguas. En definitiva, la importancia de este autoconcepto estará basada en el hecho de que, como indica Gergen:

«... es suficiente el decir que el modo como un hombre se considera a sí mismo, influirá, indudablemente, en lo que determinará hacer o en lo que él esperará de la vida. Si se considera un gran pecador, pasará su vida haciendo penitencia, si se siente a sí mismo como libertario sin constreñimientos sociales puede llegar a ser agresivo como el Raskolnikov, de Dostoievsky, si se considera víctima de "lo establecido" puede manifestarse en las barricadas. Para cada uno el conocer su identidad, por tanto, es captar el significado de su pasado y su potencialidad para el futuro» (9).

No es el objeto del presente estudio el analizar las huellas históricas del autoconcepto que según varios estudios, como el realizado por Burns (10), puede retrotraerse hasta Aristóteles y la Filosofía griega, pero sí quisiéramos resaltar la coincidencia de todos los estudios en señalar, como hitos importantes de este trazado histórico, a autores como Descartes, Cooley, Mead, Dewey, James, Freud, Horney y muchos otros. Tras el análisis de dicho proceso histórico, podemos ciertamente coincidir con Burns cuando manifiesta:

«A pesar de la introducción de rigurosos planteamientos conductistas propugnados por Watson, el autoconcepto fue mantenido vivo y constituido como elemento central en las formulaciones técnicas de muchos autores» (11).

El análisis histórico al que hemos hecho referencia, aun cuando coincide en subrayar la importancia del autoconcepto, en modo alguno presenta unanimidad en la definición y elementos integrantes de ese mismo autoconcepto. En orden a clarificar la problemática existente en torno al acuerdo en la definición, puede ser interesante el referirnos, como lo hace Gergen (12), a los puntos que polarizan las diversas controversias.

El primer punto controvertido es la consideración del yo como hecho en contraposición al yo como ficción. Algunos autores, como Jung, se han expresado con respecto al yo, a través de su consideración como algo físico, como puede ser una roca, una flor, etc. Los representantes de esta posición consideran que esta entidad física está formada por la experiencia de la propia existencia personal y de los procesos de pensamiento.

La otra posición, por el contrario, hace referencia al yo como un «constructo hipotético». Un concepto hipotético puede ser útil para

(9) GERGEN, K. J.: *The Concept of Self*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971, 2.

(10) BURNS, R. B.: *The Self Concept*. Logman, London, 1979.

(11) *Ibidem*, 28

(12) GERGEN, K. J., *op. cit.*

predecir la conducta humana, pero no se refiere necesariamente a aspectos físicos y en esta misma categoría podrían encuadrarse como el «pensamiento», «la percepción». Esta posición es la que mantiene Gergen cuando afirma:

«Considerado de este modo el yo es más como “una ficción”, es decir, la noción del yo es empleada como si se refiriera a un hecho» (13).

El segundo punto o área de controversia está centrado en la consideración del yo como conocedor, en contraposición al yo como conocido. Para los autores partidarios del primer enfoque, el contenido de la experiencia carece de interés, siendo lo más importante el *proceso* de la experiencia o conocimiento. De este modo, el proceso de un *experimentar activo* va adquiriendo su diverso contenido momento a momento. Esta es precisamente la línea de pensamiento en que se mueve Erikson (14) cuando indica que los contenidos específicos de la experiencia no son tan importantes para proporcionar a la persona una identidad o sentido de sí misma, como la capacidad de la persona para reconocer la *continuidad*, el hecho de que experiencias separadas pertenezcan al mismo ser considera la percepción de este fenómeno como el elemento central de la autodefinition personal. Esta posición no es, sin embargo, unánimemente compartida. La experiencia, según opinan otros autores, es siempre experiencia de *algo*. Tiene, por lo tanto, siempre, un contenido, ya sea éste el pupitre que tenemos delante de nosotros o un sentimiento de temor ante el próximo examen. El yo, por consiguiente, es más aquello que es *conocido*, que el proceso de experimentar o conocer.

Finalmente, analizaremos otra área de discusión centrada en la unidad o pluralidad del yo. La pregunta sería, por tanto, «¿sería mejor una consideración del yo como una entidad global, unitaria?, o ¿una autoconcepción fragmentada, desconectada y múltiple? Es evidente que existen argumentos que favorecen una u otra concepción. La manera con que generalmente hacemos referencia a alguna persona, implica que dicha persona tiene de sí misma un concepto básico, unitario, como «bueno o malo», superior o inferior y que este concepto tiene un marcado impacto en su conducta social. Existen, como es lógico, otros argumentos que no favorece la anterior concepción unitaria. Si pedimos, por ejemplo, a una persona que se describa a sí misma, muy probablemente utilizará un número variado de diferentes conceptos que tienen nula o muy pequeña relación entre ellos mismos.

Descendiendo ya a una concreción más delimitada del autoconcepto tal como aquí lo vamos a considerar, lo estimamos dotado de las siguientes características que, como fruto de sus investigaciones, nos exponen Shavelson y Bolus (15):

(13) *Ibidem*, 14.

(14) ERIKSON, E. H.: «The Problem of EGO Identity», *Psychological Issues*, 1959, 1, 101-166.

(15) SHAVELSON, R. J., y BOLUS, R.: «Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods», *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74-3-17.

- a) Consideramos el autoconcepto como una estructura organizada a través de la cual las personas categorizan la vasta información que sobre ellos mismos poseen.
- b) Es general y múltiple, siendo las facetas de esta multiplicidad reflejo del sistema de categorización adoptado por el individuo.
- c) Es jerárquico, es decir, con percepciones de conducta en la base que promueven inferencias acerca de sí mismo en diversas subáreas académicas (historia, etc.), pasando luego a un autoconcepto académico y culminado en un autoconcepto general.
- d) El autoconcepto general es estable, pero cuando uno desciende en la jerarquía, a la que hemos hecho referencia anteriormente, el autoconcepto está más ligado a la situación concreta y, por tanto, es menos estable.
- e) Tanto el conocimiento (auto-imagen) como la evaluación (auto-estima) aparecen como elementos básicos de cualquier autoconcepto.

En orden a evitar un cierto confusionismo, quizá sea conveniente el clarificar las distinciones de los diversos términos como auto-imagen y auto-estima. Hamachek realiza la siguiente distinción:

«Mientras la autoimagen es la parte cognitiva del yo, podemos considerar la autoestima como la parte afectiva de ese mismo yo. Es decir, que no sólo tenemos ciertas ideas acerca de lo que somos, sino que también tenemos ciertos sentimientos acerca de lo que somos. Nuestra autoestima, por tanto, se refiere literalmente al grado en que valoramos o admiramos a nuestro propio yo» (16).

A pesar de las indudables distinciones que podrían realizarse entre los diversos conceptos, como las hace el citado Hamachek, nosotros tomaremos, por propósitos operativos de nuestro estudio, dichos términos de una manera indistinta como parecen hacerlo diversos autores y entre ellos el propio Hamachek cuando reconoce que:

«... el yo, el autoconcepto y la autoestima son términos que se solapan o sobreponen entre ellos» (17).

Partiendo de las anteriores delimitaciones podemos definir, a nivel operativo, el autoconcepto como lo hacen Shavelson y Bolus en el artículo anteriormente citado:

«El autoconcepto, definido de un modo general, consiste en las percepciones de la persona acerca de sí misma. Estas percepciones se forman a través de la experiencia e interpretación del ambiente propio y son influidas por los refuerzos y evaluaciones de las personas significativas y las consideraciones realizadas por uno mismo de su propia conducta» (18).

(16) HAMACHEK, D. E.: *Encounters with the Self*. Rinehart and Winston, New York, 1978, 3.

(17) *Ibidem*.

(18) SHAVELSON, R. J., y BO, S. R., *op.cit.*

3. TECNICAS DE ANALISIS Y ESTADISTICAS UTILIZADAS

Las técnicas de análisis llevadas a cabo en la presente investigación, podrían estructurarse del siguiente modo:

3.1. Análisis unidimensional

Media, desviaciones típicas, porcentajes, etc.

3.2. Análisis multidimensional

3.2.1. Análisis factorial

- a) Análisis factorial: para comprobar nuestra hipótesis central sobre la multidimensionalidad del profesor ideal y conocer de este modo, cuántas y qué dimensiones la explican.
- b) Análisis factorial: para comprobar la hipótesis de la multidimensionalidad del clima escolar.
- c) Análisis factorial para comprobar la multidimensionalidad del autoconcepto.

Una de las hipótesis de esta investigación, era comprobar empíricamente que no existe UN ideal de profesor, o dicho de otro modo, que existe un ideal multidimensional.

Para dar respuesta a estas hipótesis de trabajo, se utilizó el Análisis Factorial, como método más adecuado, como indica Kerlinger es: «Un método para determinar el número y la naturaleza de las variables subyacentes, entre números mayores de medidas. En resumen, se trata de un método para determinar las K variables subyacentes (factores) a partir de conjuntos de medidas (ítems), siempre que K sea mayor que n. También puede decirse que es un método para extraer las variables factoriales comunes, de conjuntos de medidas» (19).

El análisis factorial nos permite reducir un gran número de variables, a unas cuantas dimensiones que explican de un modo más comprensivo el fenómeno en estudio.

Los análisis factoriales se llevaron a cabo con el método de la factorización de componentes principales con rotación varimax.

Este programa de Análisis Factorial, nos ha permitido, asimismo, predeterminar grupos de percepción del fenómeno estudiado, posicionando en el espacio factorial obtenido, grupos definidos por las características como edad, sexo, clase social, o cualquier otra utilizada.

3.2.2. Análisis multivariado de la varianza

¿Existe diferencia significativa en la percepción del profesor ideal, en razón de la edad, sexo, origen, rendimiento, tipo de centro, clase social?

(19) KERLINGER, F. N.: «Análisis Factorial», en *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Ed. Interamericana, México, 1981.

Para dar respuesta a estas preguntas, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA). Los análisis multivariantes en su conjunto, como técnicas de análisis de datos, permiten estudiar un fenómeno a través de todas sus dimensiones, poniendo de manifiesto las limitaciones básicas más significativas e indican las semejanzas y diferencias entre los datos.

3.2.3. Análisis canónico

Con objeto de comprobar la relación significativa entre dos conjuntos multidimensionales, se realizaron dos análisis canónicos.

- Percepción del profesor ideal y autoconcepto.
- Percepción del profesor ideal y clima escolar.

La correlación canónica es el estadístico más apropiado para comprobar si existe relación significativa entre dos conjuntos multidimensionales. En nuestro caso, cada uno de estos conjuntos, estaba compuesto por cinco dimensiones.

La idea básica de la correlación canónica, como señala Kerlinger es:

«... que por medio del análisis de los cuadrados mínimos, se forman dos conjuntos lineales, uno para las variables independientes X_1 y otro para las variables dependientes Y_2 . La correlación entre estos conjuntos recibe el nombre de correlación canónica; y a semejanza de R , será la máxima correlación posible dados los conjuntos particulares de datos» (20).

Entre los autores más importantes que han explicado e investigado este método, pueden indicarse a Levine, Hotelling, Stewart y Cooley (21).

En el capítulo V, explicamos de modo detallado, en qué consiste el análisis canónico.

3.2.4. Análisis factorial de correspondencias

Finalmente se llevó a cabo un análisis factorial de correspondencias. El método nos permite representar sobre un mismo diagrama las funciones pedagógicas y los tipos de profesores, determinando la proximidad de éstos y su relación. Se puede decir que el análisis de correspondencias es a la vez una técnica g y una metodología r .

(20) KERLINGER, F. N., op. cit., p. 455.

(21) LEVINI, M.: *Canonical Analysis and Factor Comparison*. SAGE Publications, Inc. London, 1977.

HOTELLING, H.: «Relations between two sets soft variables». *Biometrika*, 1936, 28, 321-377.

COOLEY, W., y LOHNES, P. R.: «Canonical Correlation». En *Multivariate Data Analysis*, John Wiles, New York, 1971.

STEWART, D., y LOVE: «A general Canonical Correlation Index». *Psychological Bulletin*, 1970, 70, 160-163.

El análisis de correspondencias permite construir una jerarquía extrayendo primeramente del conjunto de la correspondencia $Y \times J$ (Funciones \times tipos de profesor) un reducido número de factores que se pueden visualizar a través de un gráfico o mapa.

Una explicación más detallada y una descripción metodológica del análisis de correspondencias puede verse en el último capítulo.



CAPITULO III

DETERMINACION DEL PERFIL DEL PROFESOR IDEAL

INTRODUCCION

1. Estudio del perfil del profesor. Primera Fase.
 - 1.1. Significado del perfil básico.
2. Matices de diferenciación. Segunda Fase.
 - 2.1. Resultados del análisis factorial.
 - 2.1.1. Definición de factores.
 - 2.1.2. Dimensiones factoriales y posicionamiento de las variables en los mapas factoriales.



INTRODUCCION

El propósito fundamental de nuestro estudio era determinar la percepción del profesor ideal que tienen los alumnos. El término «ideal», tal como queda configurado en la investigación, se refiere a la percepción empírica, tal como el profesor es deseado, preferido, por los alumnos en un contexto determinado, y, por consiguiente, hace referencia a aquellos rasgos que componen y estructuran la percepción del alumno sobre el profesor que desean; es decir, aquellas características que los alumnos consideran como importantes y valiosas en un profesor. De este modo se trata de conocer el perfil del profesor, utilizando la metodología de Gaston Mialaret, quien diferencia entre el estudio de «cualidades» del buen maestro y la de los «perfiles» del educador —enseñante—, precisamente por la metodología utilizada, señalando que «mientras que el enunciado de las cualidades era fruto de una actividad reflexiva, los perfiles se establecen a partir de observaciones e investigaciones» (1).

Para poder determinar el cuestionario con los términos que reflejasen mejor la percepción del profesor, se pasó un cuestionario abierto a unos 300 alumnos de ambos sexos, de varios centros docentes: públicos, privados e ikastolas, solicitándoles que enumerasen unas 15 características o comportamientos que considerasen importantes en un buen profesor.

Se obtuvieron en total cerca de 3.000 respuestas. De estas tres mil respuestas se eliminaron en primer lugar todas las repetidas, quedando un total de unos 800 términos.

En segundo lugar se agruparon aquellos adjetivos o frases que eran sinónimos, por ejemplo: elegante, bien vestido, o justo, equitativo, etc.

Los criterios que seguimos en la selección de los ítems que configurarían la escala, fueron los siguientes:

1. Elegir aquellas frases o ítems que tuviesen un elevado tanto por ciento de frecuencia.
2. Escoger entre aquellos adjetivos o ítems con alto porcentaje de frecuencia, aquellos que mostrasen matices diferentes entre sí. Es

(1) MIALARET, G.: «Perfil del educador-enseñante», en DEBESSE, M., y MIALARET, R.: *La función docente*. Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1980, 85.

decir, dentro de la reiteración, elegir aquellos que tuviesen una mayor diferenciación.

3. Tomar aquellos ítems que aportando nuevos aspectos, no hubiesen sido nombrados con frecuencia.
4. Elegir los ítems tal como vienen formulados por los alumnos, respetando su lenguaje, ya que es indudable que el aspecto semántico era en este cuestionario muy importante. Por ejemplo: macizo, bajo.

Siguiendo estos criterios, se confeccionó una escala con 200 variables, de tipo Likert, que iba desde muy importante a nada importante.

1. ESTUDIO DEL PERFIL DEL PROFESOR. PRIMERA FASE

La encuesta con las 200 variables se aplicó en una muestra de alumnos de 8.º de EGB de todo tipo de centros: público, privado laico, privado religioso e ikastolas de la provincia de Vizcaya.

A continuación exponemos los diferentes aspectos encontrados en el análisis de las doscientas variables.

En primer lugar, hay que resaltar el hallazgo de 16 variables señaladas por una gran mayoría de alumnos como muy importantes. Estas variables obtuvieron una alta media (todas ellas igualan o superan la puntuación de 4,5 sobre un porcentaje de 5, y una desviación típica (6) menor que .78). Lo que nos indica una gran homogeneidad de comportamiento en los alumnos respecto de estas variables mencionadas.

CUADRO N.º 1
Perfil básico. Medias y desviaciones típicas

N.º Item	Variable	Media	Desv. típica
35.	Buen explicador	4.79	.48
140.	Que sepa enseñar	4.74	.67
49.	Considere a los alumnos iguales	4.70	.70
4.	Comprensivo	4.64	.63
9.	Con aptitudes para enseñar	4.63	.67
64.	Fácil de entender	4.63	.63
154.	Reconoce errores	4.59	.66
152.	Se relaciona con alumnos	4.58	.70
39.	Confíe en los alumnos	4.56	.70
8.	Ayude	4.56	.67
34.	Buen calificador	4.56	.78
45.	Apoye a los alumnos	4.55	.72
179.	Se interese por problemas alumnos	4.54	.74
146.	Sea sincero	4.52	.71
25.	Acepte críticas	4.51	.78
28.	Sea atento con los alumnos	4.50	.70

Hemos denominado «perfil básico del profesor ideal» a estas 16 variables destacadas por la mayoría de los alumnos.

Exponemos la relación de estas variables con sus medias y desviaciones típicas respectivamente.

Como puede observarse en el cuadro sobre el perfil básico, se presentan en orden jerárquico las diferentes variables de mayor a menor puntuación media obtenida.

Algunas de estas variables que configuran este perfil básico coinciden con los resultados hallados en otras investigaciones.

Así podríamos indicar la coincidencia con muchos de los ítems preferentemente señalados por alumnos en otras investigaciones, que «explique bien, con claridad» (Wetruba, Wright, Gadzella, Quick y Wolfe); «que sea comprensivo» (King, Gadzella, Martínez Sánchez), «que se relacione con los alumnos» (Gadzella, Martínez Sánchez), «que reconozca errores» (King), «que sea justo calificando» (King, McGomar, Poque), «acepte críticas» (Kingn, Muller y Roach) (+).

Baste esta relación como un pequeño índice de concordancia con resultados anteriores. Los resultados más detallados de estas investigaciones, se pueden confrontar en el primer capítulo.

1.1. Significado del perfil básico

Este «perfil básico» en el que coinciden la gran mayoría de los alumnos es un hallazgo relevante, que indica, por un lado, la preocupación de los alumnos por la «vocación» del profesor, con su entrega a la enseñanza, con una buena disposición hacia los alumnos, con una actitud positiva de confianza y de interés hacia ellos.

Por otro lado, refleja, asimismo, la preocupación del alumno por la vertiente didáctica del profesor, es decir, en la consideración del profesor como «enseñante», como «instructor», al que se le exige justicia al examinar, claridad en sus exposiciones, dominio en el tema, ayuda y comprensión hacia el trabajo del alumno.

La representación gráfica del perfil del profesor, podría ser una estrella de mar. El núcleo de esta estrella representaría el perfil básico, es decir, aquellos aspectos o rasgos en los que no existe dispersión, hay una coincidencia fundamental por parte de los alumnos.

A medida que este núcleo se aumenta con otros círculos concéntricos, la diferenciación entre los alumnos se va haciendo más considerable hasta llegar a lo que hemos denominado «matices de diferenciación». Podría representarse gráficamente como las puntas o brazos de la estrella donde los grupos de alumnos difieren significativamente y se sitúan en cada uno de estos brazos.

En segundo lugar, se analizó la correlación existente entre el resto de las variables que resultaran más discriminantes y con ellas pasara a la segunda fase de la investigación. Se eligieron las variables con mayor desviación típica y algunas otras que representasen el conjunto de variables en estudio. Se formó un grupo definitivo de 44 variables.

(*) Estos estudios han sido citados en los capítulos precedentes.

2. MATICES DE DIFERENCIACION

El objetivo fundamental de esta segunda fase consistió en estudiar, por un lado, con la mayor profundidad posible, cuáles eran las diferencias fundamentales en la percepción del profesor. QUE dimensiones, CUANTAS dimensiones originan discrepancia en la forma de percibir al profesor. Por otro lado, determinar cuáles eran las variables que condicionan estos matices diferentes en la percepción del profesor.

Para poder determinar estas condicionantes se realizó un análisis factorial.

2.1. Resultados del análisis factorial

El objetivo primordial por el que se realizó este análisis factorial fue simplificar y de este modo comprender más claramente la estructura de los datos o variables.

En los análisis anteriores (FASE PRIMERA), descubrimos las dimensiones básicas que hemos demostrado *Perfil básico*, expuesto en los apartados precedentes.

Como hemos dicho en las páginas anteriores, el análisis factorial se realizó con estas 44 variables discriminantes.

El análisis factorial dio como resultado cinco factores. En el cuadro n.º 2, puede observarse la comunalidad (*). Para poder discernir mejor se ha dispuesto la tabla con las variables en orden de mayor a menor índice de comunalidad.

Existe sólo un pequeño número de variables que tienen en común con todos los factores primarios gran parte de su varianza.

CUADRO N.º 2
Índice de comunalidad de las variables. Percepción del profesor

36. Organizado	_____ .56760	37. Ingenioso	_____ .28544
35. Ordenado	_____ .53821	8. Sin defectos físicos	_____ .28038
31. Divertido	_____ .51508	25. Original	_____ .27290
24. Atleta	_____ .45829	40. Optimista	_____ .26487
44. Buen humor	_____ .44177	14. Que sepa imponerse	_____ .26294
6. Gracioso	_____ .42645	39. Justo	_____ .24678
17. Alegre	_____ .42346	23. Domina la clase	_____ .24434
18. Sonriente	_____ .41143	3. Joven	_____ .23584
34. Deportista	_____ .40071	1. Culto	_____ .23133
9. Fuerte	_____ .38895	38. Especialista en temas	_____ .22515
43. Abierto	_____ .37448	21. Vasco	_____ .21866
20. Elegante	_____ .37104	28. Mujer	_____ .21282
42. Cercano	_____ .36962	29. Liberal	_____ .18562
15. Exigente consigo mismo	_____ .35373	4. Aseado	_____ .17166
5. Exigente	_____ .33953	22. Religioso	_____ .15798
41. Creativo	_____ .32702	11. Metódico	_____ .15030
32. Guapo	_____ .32345	33. Familiar	_____ .14165
19. Que le gusta la música	_____ .30652	26. Maduro	_____ .13910
27. Hombre	_____ .30274	30. Hablador	_____ .12835
16. Democrático	_____ .29440	13. Irónico	_____ .10841
2. Autoritario	_____ .28626	12. Impulsivo	_____ .10580
10. Moderno	_____ .28549	7. Humilde	_____ .08202

(*) Comunalidad: puede interpretarse como la correlación múltiple cuadrática entre la variable (ítem o frase) de origen y el resto de las variables.

En el cuadro número 3, puede observarse los valores propios o autovalores de los diferentes factores y el porcentaje que explica cada uno de ellos de la varianza total.

CUADRO N.º 3

Valores propios y porcentajes de varianza total debidos a los seis factores más importantes

Factor	Autovalor	Pct. de Var. Total %	Pct. Acumulado %
1	4.865	11.057	11.057
2	3.440	7.819	18.876
3	2.059	4.680	23.556
4	1.027	2.334	25.890
5	.891	2.026	27.916
6	.574	1.305	29.221

CUADRO N.º 4

Porcentajes de varianza común explicados por los cinco factores más importantes

Factor	Pct. Var. Común %	Pct. Var. Acumulado %
1	39.60	39.60
2	28.00	67.6
3	16.77	84.37
4	8.37	92.74
5	7.26	100

El análisis factorial ha proporcionado una serie de factores, con un peso considerable y, analizando los resultados presentados en el cuadro n.º 5, podemos dar respuesta a los interrogantes planteados al comienzo de este capítulo:

- La percepción del ideal de profesor, ¿es unidimensional o, contrariamente, es multidimensional?
- En este segundo caso, ¿cuántas dimensiones existen?
- ¿Cuáles son?
- De manera operativa, ¿cómo podría describirse la percepción sobre el ideal de profesor?

Partiendo de este conjunto de 44 variables, que se han utilizado en el análisis factorial, podemos definir la percepción del ideal de profesor como un constructo configurado, fundamentalmente, por cinco factores o dimensiones básicas.

Dando respuesta a las preguntas anteriores, podemos afirmar:

- Que la percepción del ideal del profesor no es unidimensional, sino multidimensional.
- Que la percepción del ideal del profesor puede explicarse fundamentalmente por cinco factores o dimensiones básicas:
 - a) Dimensión física - deportiva.
 - b) Dimensión personal y de relación.
 - c) Dimensión humorística.
 - d) Dimensión de imposición y exigencia.
 - d) Dimensión organizativa.

Finalmente, podemos afirmar que existen modos de percibir el ideal de profesor. Estos modos diferentes de percibir el ideal de profesor, pueden deberse a múltiples factores.

El próximo apartado lo dedicaremos a analizar los factores que inciden más significativamente en estas percepciones de los alumnos.

CUADRO N.º 5

Matriz de componentes factoriales. Saturaciones de cada variable sobre los ejes rotados

VARIABLES	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1. CULTO					
2. AUTORITARIO				.52017	
3. JOVEN					
4. ASEADO					
5. EXIGENTE				.51552	
6. GRACIOSO			.61695		
7. HUMILDE					
8. SIN DEFECTOS FISICOS	.50924				
9. FUERTE	.59206				
10. MODERNO					
11. METODICO				.35037	
12. IMPULSIVO					
13. IRONICO					
14. QUE SEPA IMPONERSE				.36043	
15. EXIGENTE CONSIGO MISMO		.51387			
16. DEMOCRATICO		.48278			
17. ALEGRE			.61047		
18. SONRIENTE			.57739		
19. QUE LE GUSTE LA MUSICA	.47439				
20. ELEGANTE	.51871				
21. VASCO					
22. RELIGIOSO					
23. DOMINE LA CLASE				.37574	
24. ATLETA	.64379				
25. ORIGINAL		.41123			
26. MADURO					
27. HOMBRE	.50622				
28. MUJER	.42754				
29. LIBERAL					
30. HABLADOR					
31. DIVERTIDO			.68318		
32. GUAPO	.52203				
33. FAMILIAR					
34. DEPORTISTA	.60169				
35. ORDENADO					.70233
36. ORGANIZADO					.69289
37. INGENIOSO		.40721			
38. ESPECIALISTA TEMAS					.31755
39. JUSTO		.40824			

VARIABLES

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
40. OPTIMISTA		.47021			
41. CREATIVO		.49975			
42. CERCANO		.56445			
43. ABIERTO		.51207			
44. BUEN HUMOR			.61627		

2.1.1. Definición de factores

Vamos a describir la composición de cada uno de los factores y determinar cuáles son las variables que explican mejor dichos factores.

Factor 1. Dimensión físico deportiva

Hemos visto en las tablas anteriores, que fundamentalmente el factor 1, correlaciona con 9 variables. Este primer factor, lo vamos a definir como Dimensión Física o Atributos Físicos.

Exponemos a continuación el nombre de las variables y la correlación que tiene cada una con el factor:

Atleta (.64), deportista (.60), fuerte (.59), guapo (.52), elegante (.51), sin defectos físicos (.50), hombre (.50), guste la música (.47) y finalmente mujer (.42).

Este factor explica el 11 por 100 de la varianza total. Es el factor que más varianza explica.

Como se puede observar, en el mapa factorial N.º 1 (anexo 5), se trata de un factor que hace referencia al aspecto externo de la persona. Los alumnos perciben al profesor por su dimensión físico-deportiva.

El mapa factorial 1 hace referencia a la interacción entre el factor 1, que hemos denominado Dimensión Físico-Deportiva, y el factor 2, que hemos denominado aspectos o atributos personales y de relación.

Si observamos el eje factorial 1 (eje horizontal) vemos las variables que correlacionan con dicho eje. Cuanto más alejados estén del punto de origen (+), mejor definen el factor, por tanto tienen una correlación más alta con el mismo. Si las variables se encuentran posicionadas en la margen derecha del mapa, significa que correlacionan positivamente, mientras que si se posicionan en la margen izquierda, la correlación con el factor es de signo negativo.

Vemos en el eje que estamos analizando que las variables que correlacionan y definen mejor el factor se han posicionado en el extremo del eje.

Los alumnos que valoran esta dimensión, desean un profesor fundamentalmente deportista, fuerte, atractivo, elegante y que le guste la música.

Esta percepción de su prototipo de profesor podría ser una proyección de sus propias aspiraciones, desea de su profesor una serie de características que él mismo desearía para sí.

Vemos que esta dimensión es la que mayor varianza explica. Mientras, como veremos posteriormente, para un grupo de alumnos con determinadas características, ésta sería la dimensión esencial de su modelo de profesor ideal, para otro gran grupo de alumnos esta dimensión carece fundamentalmente de importancia.

En los mapas factoriales además de observar de un modo gráfico el posicionamiento de las variables que definen cada factor, podemos analizar la interacción de las variables que cargan en ambos factores. Hemos dibujado un tercer eje que recoge las cargas producidas por aquellas variables que se posicionan en la intersección de los ejes factoriales.

Factor 2. Dimensión personal y de relación

El segundo factor explica el 7,8 por 100 de la varianza total.

Este segundo factor correlaciona con las siguientes variables:

Cercano (.56), exigente consigo mismo (.51), abierto (.51), creativo (.49), democrático (.48), optimista (.47), original (.41), justo (.40); e ingenioso (.40).

Este factor segundo está compuesto por cualidades personales como pueden ser optimista, original y otra serie de atributos que hacen referencia a la relación interpersonal con los alumnos: abierto, justo, cercano, democrático.

En el mapa factorial 1, puede verse el eje vertical que corresponde a este factor y que hemos denominado *atributos personales y de relación*.

Para estudiar la relación de este factor con el resto de factores o dimensiones, pueden verse los siguientes mapas:

N.º 5: Dimensión atributos personales y de relación y Dimensión humor.

N.º 6: Dimensión atributos personales y de relación y Dimensión exigencia.

N.º 7: Dimensión atributos personales y de relación y Dimensión organizativa.

Factor 3. Dimensión humorística

Hemos definido este tercer factor con la denominación humor, entendiendo por esto la propensión más o menos duradera de mostrarse alegre y sonriente.

Las variables que más correlacionan y, por tanto, mejor definen el factor son:

Divertido (.68), gracioso (.61), buen humor (.61), alegre (.61), y sonriente (.57).

Creemos que es un factor claro, que está bien definido. Este factor explica el 4,68 por 100 de la varianza total. Podemos observar en los mapas factoriales n.ºs 2, 5, 8 y 9 la relación de este factor con el resto de los factores.

Factor 4. Dimensión de imposición y exigencia

El cuarto factor explica cerca del 2,33 por 100 de la varianza total definido por las siguientes variables:

Autoritario (.52), exigente (.51), domine la clase (.37), sepa imponerse (.36), y metódico (.35).

Vemos que estas variables hacen relación a la influencia ejercida por el profesor de un modo directo, recoge a nuestro entender fundamentalmente dos aspectos en la imposición.

- Un dominio psicológico de potestad sobre los alumnos.
- Y, un dominio académico, que hace referencia a los aspectos cognoscitivos y didácticos.

Puede observarse este cuarto factor y su relación con otros factores, en los mapas n.º 3, 6, 8 y 10 (ver anexo 5).

Factor 5. Cualidades de la organización

Este quinto factor es el que menos varianza explica de todos.

Correlaciona alta y positivamente con las siguientes variables:

Ordenado (.70), organizado (.69), y especialista en temas (.31).

El posicionamiento de estas variables y la relación de este factor con el resto puede observarse en los mapas n.º 4, 7, 9 y 10 (ver anexo 5).

La percepción del ideal de profesor, vendría explicada a través de estos 5 factores o dimensiones. Nos referimos, claro está, a la percepción de los alumnos de 8.º de EGB de Vizcaya.

Las dimensiones, o lo que es lo mismo, los modos de percibir de los alumnos podrían ser definidos en estos cinco ejes básicos:

- I Dimensión Físico-deportiva
- II Dimensión Personal y de Relación
- III Dimensión Humorística
- IV Dimensión de Imposición y exigencia
- V Dimensión Organizativa.

Estas dimensiones son las que componen lo que hemos denominado *perfil diferenciador* del profesor ideal. Para analizar con mayor profundidad los aspectos que más inciden en la diferente percepción de estas dimensiones, dedicamos los próximos apartados a explicar los posicio-

namientos de todas las variables en estudio (edad, sexo, etc.), en los mapas factoriales.

2.1.2. *Dimensiones factoriales y posicionamiento de las variables en los mapas factoriales.*

En este apartado vamos a definir las dimensiones factoriales y estudiar la relación y posicionamiento de las diversas variables: edad, sexo, origen, etc., en los mapas factoriales.

1. *Dimensión físico-deportiva del profesor*

En grupos de alumnos, ¿se da una mayor valoración positiva de la dimensión físico-deportiva? ¿Qué segmentos de la muestra valoran más los aspectos físicos y estéticos?

En el gráfico n.º 1 se puede observar el eje de la dimensión física, cuya máxima valoración está en el vértice superior de la ordenada y la menor valoración se encuentra en el vértice inferior.

En el gráfico n.º 1 se presenta el eje factorial que hemos denominado dimensión física y que explica el 11 por 100 de la varianza total.

Los segmentos que más valoran esta dimensión son las comarcas de Guernica-Bermeo, el Duranguesado y las Encartaciones.

Las dos primeras comarcas representan el medio.

El hecho de valorar los aspectos físicos puede ser debido a una identificación y mayor afán de identificación con algunos de los atributos más sobresalientes del hombre vasco: alto, fuerte, deportista, atleta, etc.

En cuanto a la valoración del grupo «origen 5», que se refiere al grupo de inmigrantes, puede también tener el mismo significado de deseo de identificación con el estereotipo de «hombre vasco». Esa necesidad de identificación lleva a los alumnos a desear en su ideal de profesor, aquellas características que se desprenden del estereotipo de hombre vasco.

Finalmente es el tipo de centro Ikastola, el que se sitúa en la parte positiva del eje factorial, por las razones anteriormente señaladas.

Las clases sociales difieren también significativamente en esta dimensión, siendo las clases media-baja y baja las que desean estos atributos para sus profesores, contrariamente al resto de las clases sociales que se mantienen al margen en esta dimensión.

No existe diferencia significativa en la edad —confrontar análisis de varianza—, a excepción de los alumnos de 17 años que se posicionan en el extremo inferior del eje, es decir, correlacionan negativamente con el factor. Hay que tener en cuenta que es un número insignificante, y que más que la edad posiblemente son otros factores personales como el ser repetidores. Su edad no es normal para 8.º de EGB, ya que el

máximo permitido por la ley es de 16 años, lo que ocurre es que son alumnos que comenzaron el año escolar con 16 y lo acaban con 17 años.

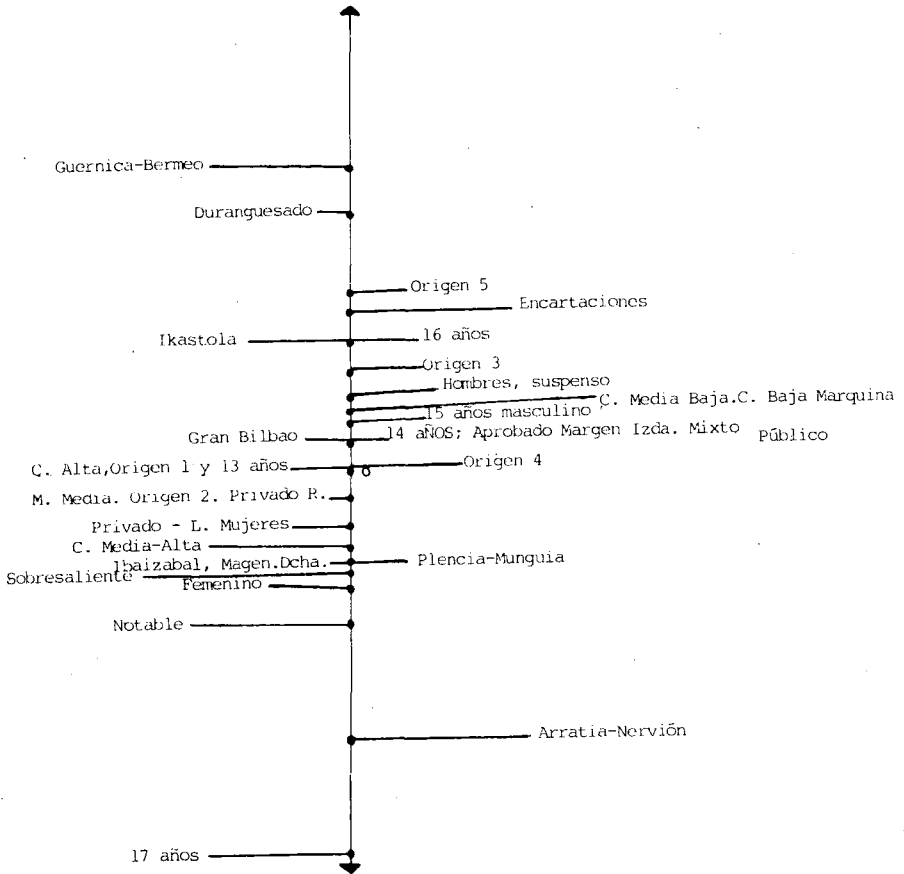
El resto de los alumnos de las diferentes edades, se sitúan cerca del punto de origen y su diferencia no es significativa.

Los centros de agrupación femenina, así como las chicas y los alumnos con rendimiento de notable o sobresaliente, correlacionan negativamente con el factor. Esto último cabe esperarlo, ya que es lógico que las características físicas deportivas de los profesores no sean las que despierten más expectativas en alumnos de gran capacidad y mayor rendimiento.

GRAFICO N.º 1

Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales

DIMENSION FISICO-DEPORTIVA: PERCEPCION POSITIVA



DIMENSION FISICO-DEPORTIVA: PERCEPCION NEGATIVA

2. *Dimensión personal y de relación*

Son los alumnos de las zonas de Guernica y Bermeo los que más valoran los atributos interpersonales del profesor.

Asimismo correlacionan positivamente los centros femeninos y los alumnos con alto rendimiento. Son estas cualidades de relación, de acercamiento al alumno, las que más aprecian los alumnos citados anteriormente.

Son los alumnos de procedencia vasca, y los centros privados, los que valoran esta dimensión. Contrariamente existe una correlación negativa con las variables opuestas, es decir, los centros inmigrantes, las clases sociales media-baja, los centros públicos, las comarcas de Arratia-Nervión y Marquina.

El posicionamiento factorial de estos segmentos nos puede indicar un cierto desajuste en las relaciones alumno-alumna, alumno-centro, o alumno-profesor o en todos a la vez.

Hay que resaltar que son precisamente los alumnos con bajo rendimiento, los alumnos de más edad, que en este caso viene a ser sinónimo de lo anterior, los inmigrantes y las comarcas industrializadas como la margen izquierda, o comarcas semiindustrializadas y rurales como Arratia-Nervión, Marquina y Encartaciones, las que valoran menos la dimensión interpersonal.

Probablemente existe en este caso un influjo de la percepción real sobre el ideal y esta minusvaloración o valoración negativa de las relaciones interpersonales, de los atributos como que el profesor sea cercano, abierto, exigente, justo, democrático, puede venir determinada por la constatación del hecho negativo en sí mismo. Es decir, en general, los alumnos que no están muy ajustados en el ámbito escolar tienen tendencia a valorar negativamente los aspectos interpersonales incluso cuando éstos se solicitan como ideal del profesor.

En un reciente estudio, Fernández de Luco (2) demuestra que la inadaptación escolar va en orden progresivo desde primero de EGB hasta octavo, siendo en este último curso donde se da un mayor porcentaje de inadaptación.

3. *Dimensión humorística*

La dimensión humor ha sido valorada positivamente de un modo general por los alumnos.

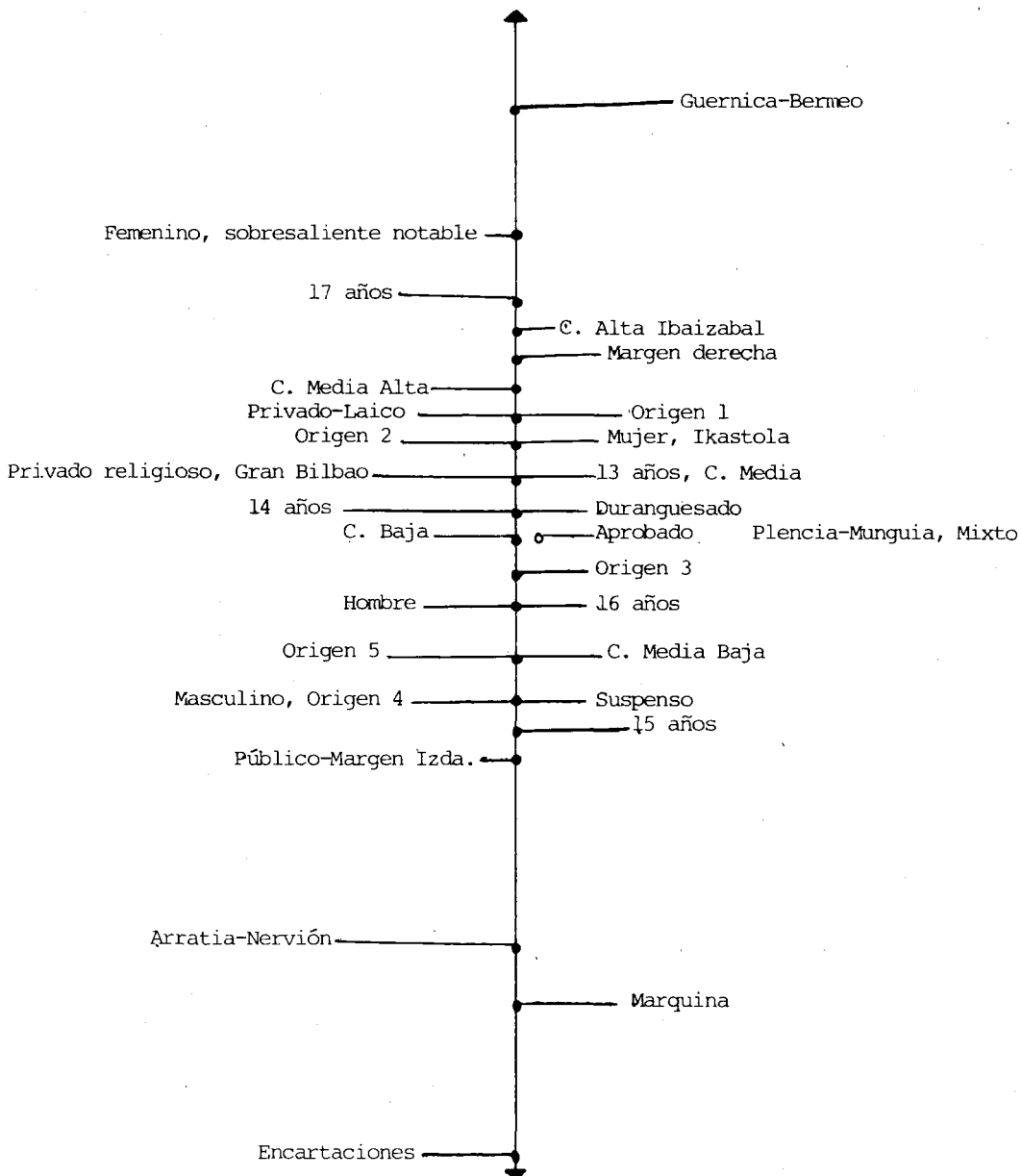
Se puede observar en el cuadro número 6 los porcentajes obtenidos en nuestro estudio que indican como importante o muy importante que

(2) FERNANDEZ DE LUCO, op. cit.

GRAFICO N.º 2

Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales

DIMENSION PERSONAL Y DE RELACION: PERCEPTION POSITIVA



DIMENSION PERSONAL Y RELACION: PERCEPTION NEGATIVA

el profesor sea alegre, tenga buen humor, sea divertido, es decir, la valoración de lo que hemos denominado dimensión humorística o sentido del humor.

CUADRO N.º 6

Porcentaje de respuesta a los ítems que componen la dimensión humorística

Variable	PORCENTAJE				
	nada importante %	poco importante %	regular %	importante %	muy importante %
Gracioso	5.0	10.0	26.0	30.0	29.0
Alegre	0.7	1.0	9.0	28.0	60.0
Sonriente	4.0	7.5	22.0	34.0	4.0
Divertido	3.0	4.7	20.0	35.0	36.0
Buen humor	0.9	1.8	7.9	31.5	57.7

Se puede ver, que es una dimensión en que existe un elevado porcentaje que la valora como una cualidad muy importante.

Si unimos los porcentajes de importante y muy importante en la variable buen humor, obtenemos que un 90 por 100 de los alumnos valoran altamente esta cualidad.

Se considera asimismo importante que sea alegre. También casi con un 90 por 100 de acuerdo (entre importante y muy importante) se señala la importancia que tiene para el alumnado el que el profesor sea alegre.

Es curioso resaltar que ni siquiera llega al 1 por 100 de la muestra, los que señalan que es nada importante el que el profesor sea alegre, tenga buen humor, etc.

El resto de características que configuran esta dimensión, gracioso, sonriente y divertido, son consideradas también como importantes, aunque el tanto por 100 alcanzado es sensiblemente más bajo.

Quizás sea todavía más elocuente el fijarnos en los porcentajes de los alumnos que afirman que es nada y poco importante, sólo en el caso de gracioso alcanza el 15 por 100, en el resto de variables no llega al 5 por 100.

King (3) encontró que la variable sentido del humor era la que más valoraban los alumnos menores de 21 años, era elegida por un 85 por 100 de ellos como el rasgo preferido.

Bryant, Cimisky, Crane y Zillmann (4) analizaron la influencia de la frecuencia del uso del humor con los aspectos de evaluación de los profesores por parte de los estudiantes.

(3) KING, F. J.: «The Role of the Ideal Teacher as Related to Classroom behavior Traits». *Journal of Industrial Teacher Education*, 1970, 7, 4, 61-65.

(4) BRYANT, J.; COMISKY, P. W.; CRANE, J. S., y ZILLMAN, D.: «Relationship between College Teachers' Use of Humor in the Classroom and Students' Evaluations of their Teachers». *Journal of Educational Psychology*, 1980, vol. 72, núm. 4, 511-519.

Los resultados indicaron que para los profesores varones, el uso del humor está, generalmente, positivamente relacionado con su atractivo, su entrega y efectividad en la enseñanza. Para las profesoras, únicamente el uso del humor hostil había sido asociado con un intenso atractivo.

El uso e influencia del humor ha sido estudiado extensamente en numerosas investigaciones, Adams (1974) y Welker (1977) (5) señalan que se establece un clima educacional más eficiente, ayuda al desarrollo de la personalidad (Gilliland, H., y Mauritsen, H., 1971) (6); reduce la tensión del estudiante (Adams, 1972; Horn, 1972; Monson, 1968) (7), mejora la percepción de los estudiantes sobre el profesor (Scott, 1976) (8).

Observando el siguiente gráfico, n.º 3, se puede afirmar que:

- Por un lado, son los alumnos de 16 años los que mejor valoran la dimensión de buen humor del profesor.
- Por otro lado, son las comarcas de Arratia-Nervión, Duranguesado, y Margen Izquierda las que están posicionadas en el espectro positivo del eje factorial.
- La clase social alta es, asimismo, el estrato social que mejor considera la dimensión «humor» en el profesor. Contrariamente son los alumnos de clase social media-baja y baja los que correlacionan negativamente con el factor.
- Asimismo, son las siguientes comarcas quienes se posicionan en el lado negativo del eje o dimensión humorística.
- Encartaciones
- Marquina
- Plencia-Munguía
- Ibaizábal

4. Dimensión de imposición y exigencia

Las variables que se posicionan positivamente en el eje factorial imposición son las comarcas de Arratia-Nervión y Encartaciones.

Los centros privados laicos, los privados religiosos, perciben el rasgo carácter imposición y exigencia como positivo frente a las ikastolas que se posicionan en el extremo negativo. Son los alumnos de estos centros,

(5) ADAMS, W. J.: «The Use of Sexual Humor in Teaching Human Sexuality at the University Level». *Family Coordinator*, 1974, 23, 365-368.

WELKER, W. A.: «Humor in Education: A Foundation for Whosolome Living». *College Student Journal*, 1977, 11, 252-254.

(6) GILLILAND, H. y MAURITSEN, H.: «Humor in the Classroom». *Reading Teacher*, 1971, 24, 753-756.

(7) ADAMS, R. C.: «Is Physics a Laughing Matter?». *Physics Teacher*, 1972, 1, 265-266.

HORN, G.: «Laughter... a Saving Grace». *Today's Education*, 1972, 61, 37-38.

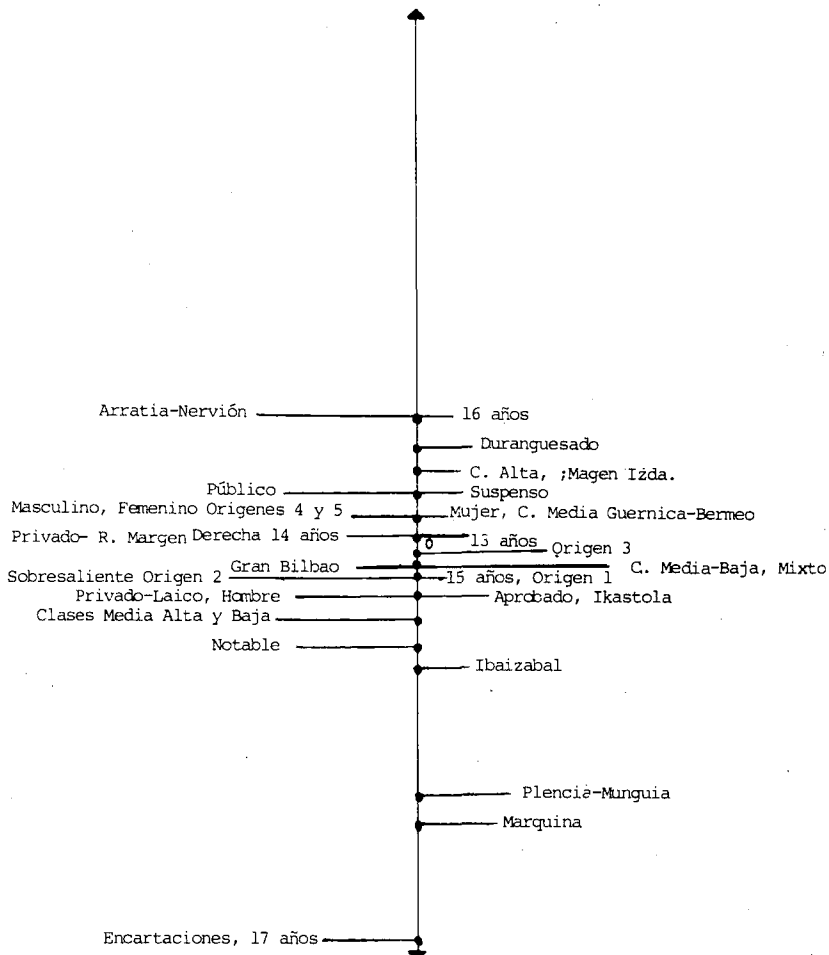
MONSON, D.: «Children Test Responses to Seven Humorous Stories». *Elementary School Journal*, 1968, 58, 334-339.

(8) SCOTT, T. M.: «Humor in Teaching». *Journal of Physical Education and Recreation*, 1976, 7, 18.

GRAFICO N.º 3

Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales

DIMENSION HUMORISTICA: PERCEPCION POSITIVA



DIMENSION HUMORISTICA: PERCEPCION NEGATIVA

ikastolas, los que desean una menor autoridad por parte del profesor, una menor exigencia.

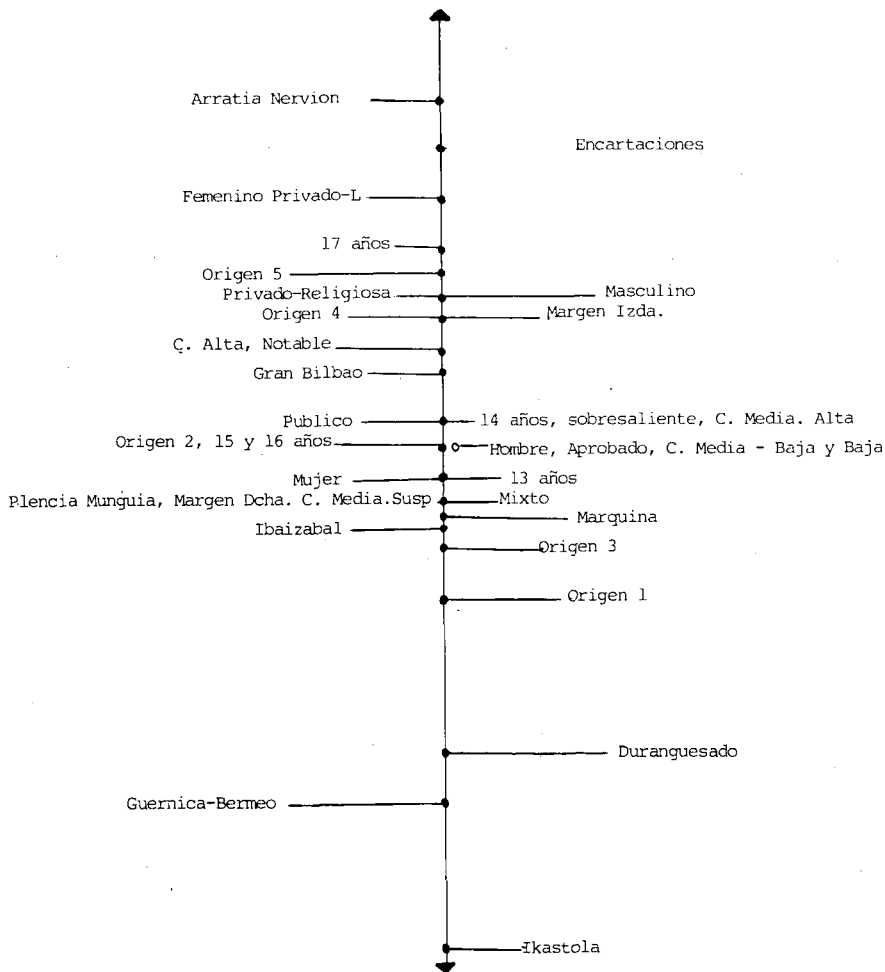
Por otra parte, concuerdan estos datos con el origen de los alumnos, siendo los alumnos inmigrantes quienes valoran m6s esta dimensi6n frente a los alumnos de origen vasco.

Los alumnos con mayor rendimiento valoran positivamente esta dimensión, aunque no muy altamente frente a los alumnos con un menor rendimiento. En cualquier caso, esta dimensión no ha sido valorada de forma general por los alumnos, sobre todo en la variable autoritario, que es señalada como muy importante por un casi 4 por 100 y en cambio fue señalada como nada importante por un 28 por 100.

GRAFICO N.º 4

Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales.

DIMENSION DE IMPOSICION Y EXIGENCIA: PERCEPCION POSITIVA



DIMENSION DE IMPOSICION Y EXIGENCIA: PERCEPCION NEGATIVA

5. Dimensión organizativa

Esta dimensión como hemos podido observar en las páginas anteriores, es una dimensión compuesta por tres variables: ordenado, organizado, especialista en temas.

Es una dimensión alta, positivamente evaluada. Puede observarse en el cuadro siguiente los porcentajes totales de la valoración de las variables realizadas por los alumnos.

CUADRO N.º 7

Porcentaje de respuesta a los ítems que componen la dimensión organizativa

VARIABLES	PORCENTAJES TOTALES				
	Nada importante %	Poco importante %	Regular %	importante %	Muy importante %
Ordenado	2.6	3.9	16	38	38
Organizado	1.3	2.6	12	36	47
Especialista en temas	1.3	2.3	9	29	57

Puede apreciarse que cualquiera de las variables que componen este factor, ha sido altamente valorada. Se puede observar en el gráfico n.º 5, donde se expone el eje factorial que hemos denominado Dimensión Organizativa, el posicionamiento de las diversas variables en el mencionado eje.

Nuevamente son los alumnos de Ikastolas los que perciben negativamente esta dimensión frente al resto de alumnos de los otros tipos de centro.

Veíamos que alumnos de ikastolas se mostraban contrarios a un profesor exigente, autoritario, metódico, igualmente en esta dimensión desean un profesor que no sea excesivamente ordenado y organizado. Vemos que su modelo de profesor ideal está determinado por otras variables.

Son los alumnos mayores (15, 16 y 17 años los que más aprecio realizan de esta dimensión). Así como el sexo femenino frente al sexo y centros masculinos.

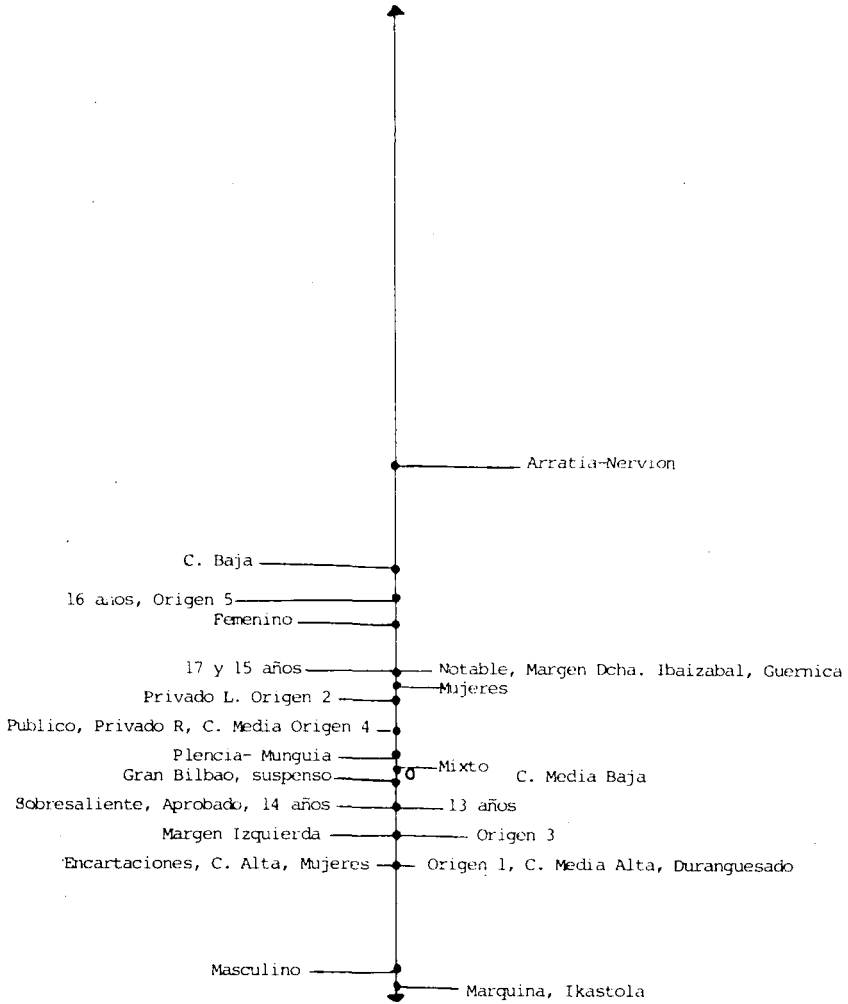
Como se sabe por la psicología evolutiva son las adolescentes más ordenadas que los adolescentes y vemos que el ideal de profesor es una proyección de estas cualidades.

Las clases sociales alta y media alta son las que correlacionan negativamente con este factor.

GRAFICO N.º 5:

Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales

DIMENSION ORGANIZATIVA: PERCEPCION POSITIVA



DIMENSION ORGANIZATIVA: PERCEPCION NEGATIVA



CAPITULO IV

ANALISIS MULTIVARIANTE DE LA VARIANZA

INTRODUCCION

1. Resultados del análisis multivariante de la varianza.
 - 1.1. Manova: sexo.
 - 1.2. Manova: edad.
 - 1.3. Manova: clase social.
 - 1.4. Manova: origen.
 - 1.5. Manova: tipo de centro.
 - 1.6. Manova: agrupamiento.
 - 1.7. Manova: rendimiento.
 - 1.8. Manova: comarca.



INTRODUCCION

Presentamos en este capítulo los resultados obtenidos a través del Análisis Multivariante de la varianza (Manova), que nos permite comparar K poblaciones respecto a n variables.

¿Existe una diferencia estadísticamente significativa en el conjunto de las variables, que definen el perfil del profesor, respecto de los diversos grupos de percepción? En caso afirmativo, ¿en qué variables y cuál es su poder discriminador?

Los grupos de percepción que se tuvieron en cuenta en el mencionado Manova, quedan definidos en función de las siguientes variables:

- Edad.
- Sexo.
- Origen.
- Clase social.
- Rendimiento.
- Tipo de centro.
- Agrupamiento de los alumnos.
- Comarca.

A continuación se exponen los resultados de los diversos Manovas realizados en el estudio. Para una mayor claridad se presentan, en primer lugar, los valores obtenidos por cada uno de los grupos de percepción en el test global o test de igualdad de medias de las poblaciones.

En segundo lugar y para aquellos grupos cuyo valor en el test global sea estadísticamente significativo, se realiza una exposición más detallada de cada una de las variables que componen el perfil del profesor.

1. RESULTADOS DEL ANALISIS MULTIVARIANTE DE LA VARIANZA

1.1. Manova: sexo

¿Podemos considerar estadísticamente significativa la diferente percepción del profesor según el sexo del alumno en el conjunto de las 44 variables?

TEST H2 GLOBAL
ESTE ES EL TEST DE IGUALDAD DE MEDIAS EN LAS POBLACIONES

LAMBDA DE WILKS	0.772
ETA CUADRADO	0.228
VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	8.516 CON:
GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL NUMERADOR.	44
GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL DENOMINADOR.	1268

Comparación entre las medias de dos grupos de sexo en el conjunto de las 44 variables.

Se puede afirmar que sí existe diferencia significativa en diversas variables en razón del sexo.

Las variables con una razón F mayor son las siguientes: (Ver anexo 4).

- Hombre-mujer.
- Moderno.
- Culto.
- Aseado.
- Fuerte.
- Atleta.
- Maduro.
- Liberal.
- Guapo.
- Deportista.
- Organizado.
- Ordenado.
- Justo.
- Optimista.
- Cercano.
- Abierto.
- Con sentido del humor.

Existe por lo tanto, como puede comprobarse una relación importante de variables donde se encuentra una diferencia significativa. En muchas de estas variables con un nivel de confianza de 99 por 100.

Los dos sexos tienen un perfil muy semejante, véase en el gráfico n.º 1, que el trazado es muy paralelo. Cabe señalar que si bien existen diferencias significativas, estas diferencias no son muy grandes en general.

Se advierte una tendencia general en las chicas a puntuar más alto que los chicos.

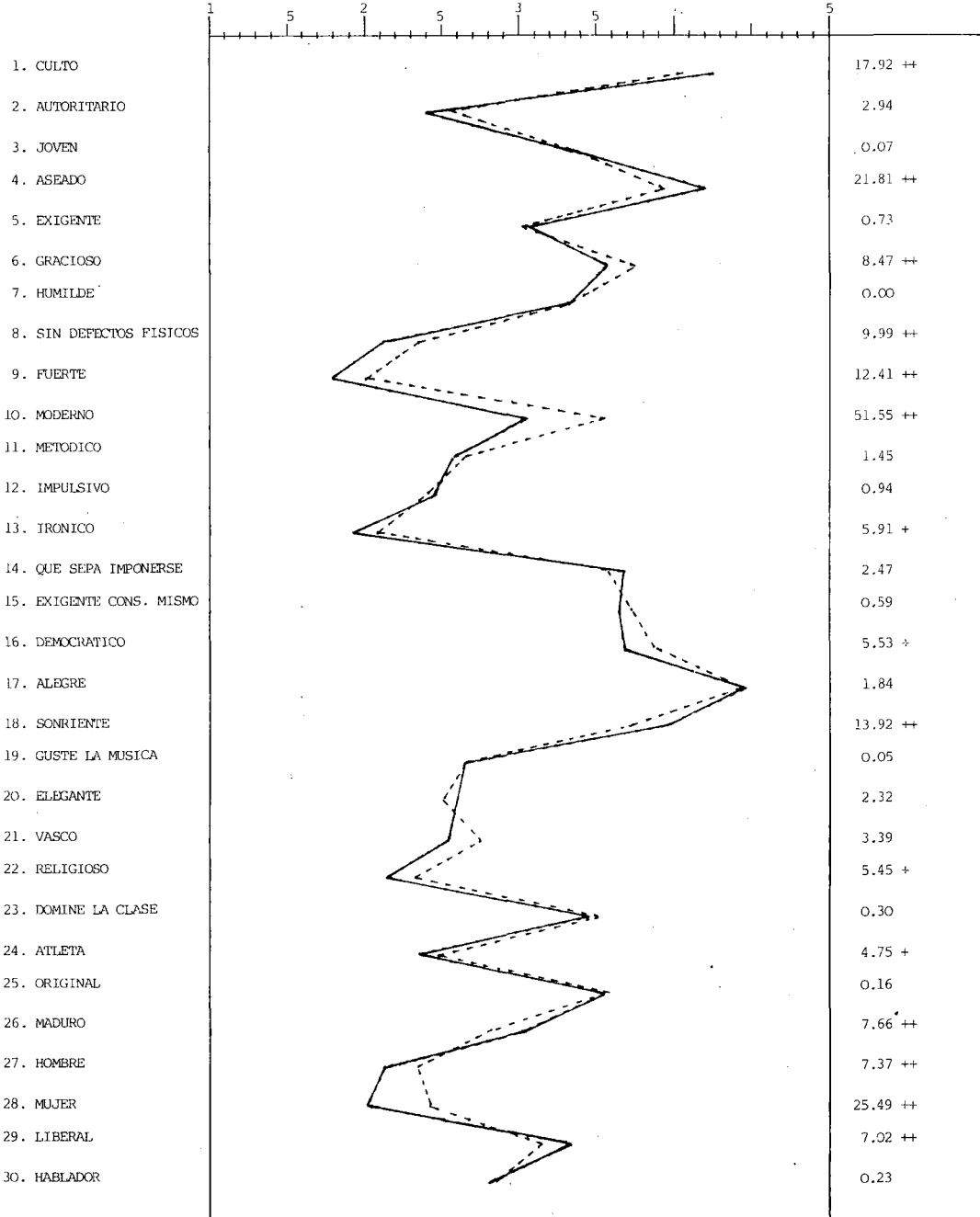
Los chicos puntúan más alto que las chicas de modo significativo en las siguientes variables sobre su percepción del profesor:

- Que sea gracioso.
- Que no tenga defectos físicos.
- Que sea fuerte.
- Que sea moderno.
- Que sea democrático.
- Que sea religioso

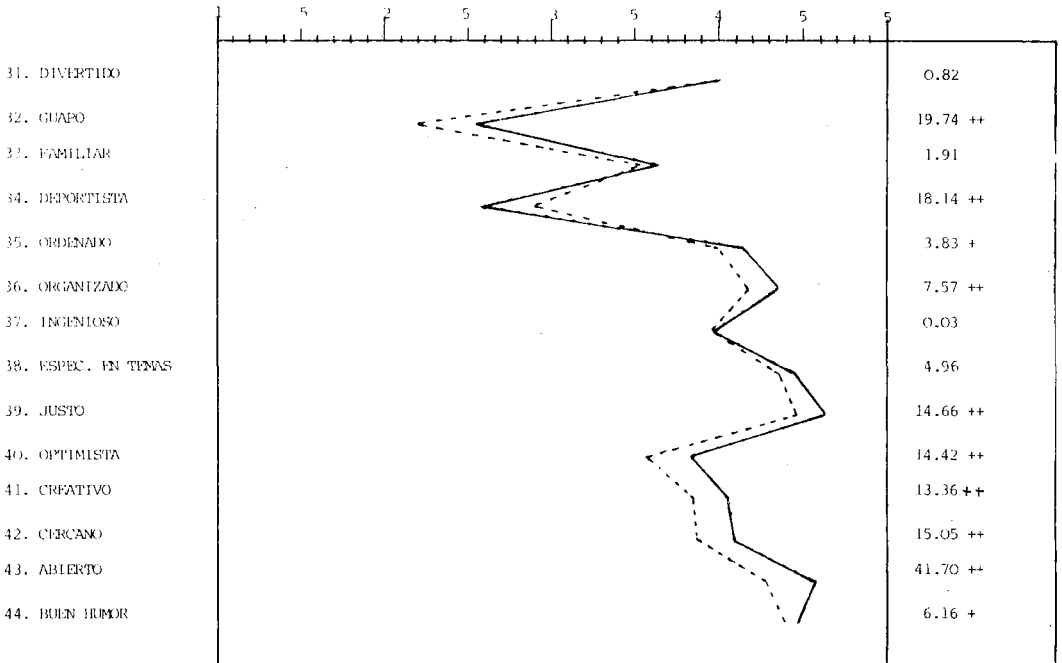
GRAFICO N.º 1

Perfil de medias y razón F

PERCEPCION DEL IDEAL DEL PROFESOR
VARIABLE: SEXO



Cont. VARIABLE: SEXO



HOMBRE ----- N = 691
 MUJER ----- N = 622

++ Significativo al 99 %
 + Significativo al 95 %

- Que sea atleta.
- Que sea hombre-mujer.
- Que sea deportista.

Los chicos valoran más los aspectos físico-deportivos, quizás como una proyección en el profesor de su propio ideal personal.

Los chicos valoran algo más que las chicas aspectos como que sea moderno, democrático, juntamente con valores considerados como más tradicionales como que sea religioso.

Sin embargo, las variables puntuadas más altas, aún existiendo diferencias significativas, coinciden en ambos sexos y destacan sobre los demás. Estas características señaladas por los alumnos como más importantes son:

- Culto.
- Alegre.
- Organizado.
- Justo.
- Abierto.

1.2. Manova: edad

¿Podemos considerar estadísticamente significativa la diferente percepción del profesor según la edad del alumno en el conjunto de las 44 variables?

TEST H2 GLOBAL	LAMBDA DE WILKS	0.879
	ETA CUADRADO	0.121
ESTE ES EL TEST DE IGUALDAD DE MEDIAS EN LAS POBLACIONES	VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	1.268 con: *
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL NUMERADOR	132
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL DENOMINADOR	3794

Comparación entre las medias de cuatro grupos de edad en el conjunto de las 44 variables.

De todas las variables del estudio, es sin duda ninguna la edad, la que menos diferencia origina entre los grupos.

Aun cuando el valor del test global es significativo con un nivel de confianza del 95 por 100, de las 44 variables que componen el perfil del profesor, sólo en tres encontramos una razón F que nos indica la existencia de diferencia significativa. Estas tres variables son: (Ver anexo 4).

- Que el profesor sea exigente consigo mismo
- Que el profesor sea mujer
- Que el profesor sea cercano

Es el grupo de mayor edad, el que más se diferencia del resto, lo cual es lógico si tenemos en cuenta que está formado por repetidores y que en principio están más despegados en la clase, formando un subgrupo diferenciado.

La variable edad está subdividida en cuatro estratos:
 1. 13 años; 2. 14 años; 3. 15 años; 4. 16 años.

1.3. Manova: clase social

¿Existe diferencia en la percepción del profesor por parte de los alumnos según la clase social a la que pertenezcan?

TEST H2 GLOBAL	LAMBDA DE WILKS	0.754
	ETA CUADRADO	0.246
ESTE ES EL TEST DE IGUALDAD DE MEDIAS EN LAS POBLACIONES	VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	2.100 con: **
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL NUMERADOR	176
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL DENOMINADOR	5048

Comparación entre las medias de cinco grupos de clase social en el conjunto de las 44 variables.

A la vista de los resultados obtenidos en el test de igualdad de medias en las poblaciones, podemos afirmar que sí existe diferencia significativa en la percepción del profesor.

Analizando más detalladamente este resultado vemos que justamente la mitad de las 44 variables, es decir, en 22, encontramos una diferencia estadísticamente significativa. (Ver anexo 4).

Los alumnos de clase social baja valoran significativamente más alto que el resto, los aspectos que hacen referencia a los aspectos físico-deportivos:

- Sin defectos físicos.
- Fuerte.
- Aseado.
- Atleta.

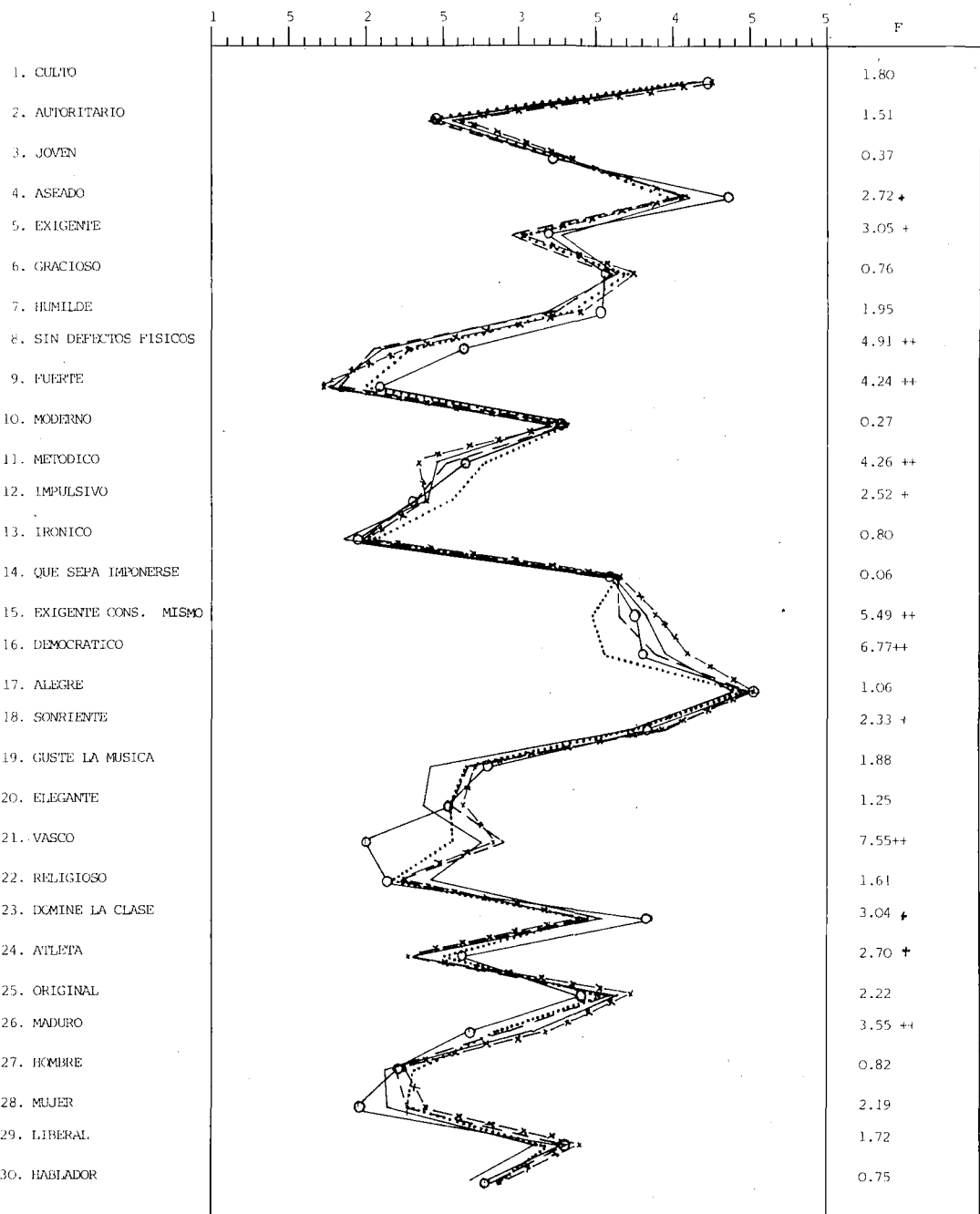
Otras características también valoradas por este mismo grupo son:

- Metódico.
- Exigente.
- Domine la clase.

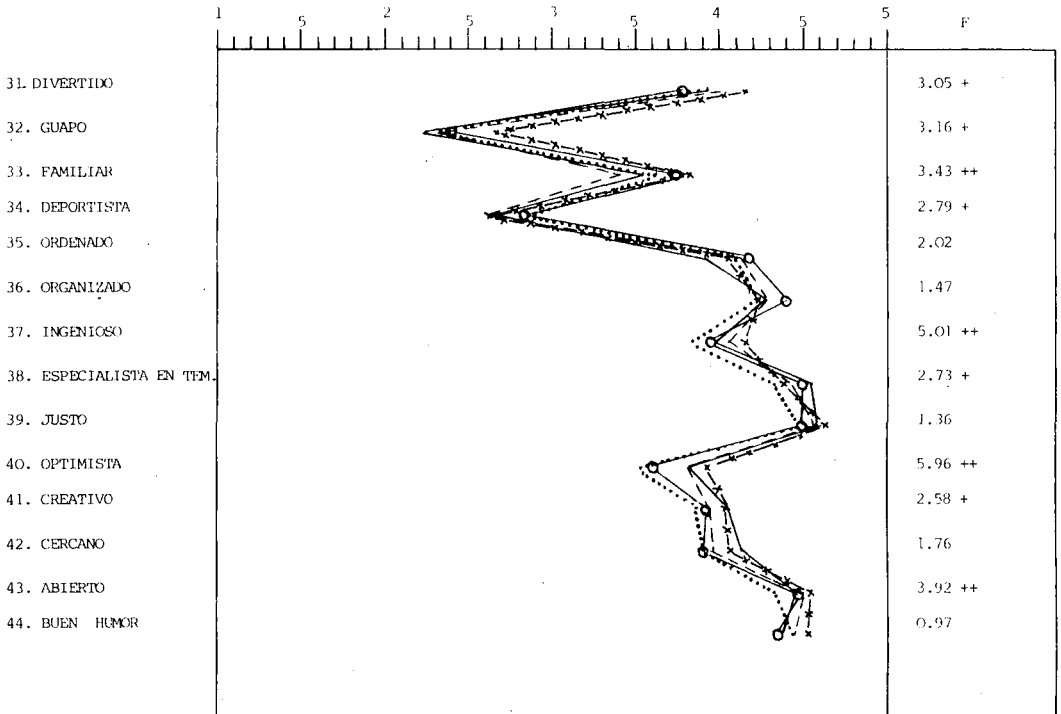
Los alumnos de clase alta o media alta perciben al profesor significativamente diferente de los otros estratos sociales, valorando las siguientes características:

- Exigente consigo mismo.
- Democrático.
- Vasco.
- Maduro.
- Ingenioso.
- Optimista.

GRAFICO N.º 2
Perfil de medias y razón F
PERCEPCION DEL IDEAL DEL PROFESOR
VARIABLE: CLASE SOCIAL



Cont. VARIABLE: CLASE SOCIAL



CLASE ALTA	— x — x — x — x — x —	N = 179
CLASE MEDIA-ALTA	—————	N = 193
CLASE MEDIA	- - - - -	N = 293
CLASE MEDIA-BAJA	N = 533
CLASE BAJA	— o — o — o —	N = 115

1.4. Manova: origen

¿Podemos considerar estadísticamente significativa la diferencia percepción del profesor según el origen del alumno en el conjunto de las 44 variables?

TEST H2 GLOBAL	LAMBDA DE WILKS	0.631
	ETA CUADRADO	0.369
ESTE ES EL TEST DE IGUALDAD DE MEDIAS EN LAS POBLACIONES	VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	3.505 con: **
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL NUMERADOR.	176
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL DENOMINADOR.	5048

Comparación entre las medias de cinco grupos de origen en el conjunto de las 44 variables.

Como vemos existe una diferencia muy significativa en función del origen.

Analizando más detalladamente el perfil del profesor hemos hallado diferencia estadísticamente significativa en 18 de las 44 variables: (Ver anexo 4).

Parece que los inmigrantes desean que el profesor sea aseado, fuerte, metódico, elegante, domine la clase, sea atleta, deportista, original y creativo más que los nativos.

Los alumnos vascos valoran más que los inmigrantes los aspectos democrático, cercano, vasco. En esta característica, que el profesor sea vasco, hallamos una razón F de 85,39, lo que indica una divergencia extrema.

De todas las variables estudiadas, es sin duda, donde encontramos una mayor diferencia significativa.

Mientras que para los alumnos nacidos en el País Vasco y de padres vascos se considera importante que el profesor sea vasco, prácticamente para la mayoría de los alumnos inmigrantes, esto carece de importancia.

Así que mientras que los alumnos vascos señalan como bastante importante (14 por 100) y muy importante (39 por 100) que el profesor sea vasco, los alumnos inmigrantes lo señalan con los siguientes porcentajes, bastante importante (16 por 100) y muy importante (2 por 100).

Si comparamos los porcentajes de ambos grupos en la opción de nada importante, veremos que mientras que un 19 por 100 de alumnos vascos eligen esta opción, el 67 por 100 de los alumnos inmigrantes la señalan.

Vemos con estos datos que es una variable donde realmente existe gran discrepancia.

Hay que hacer notar que en estos momentos la sociedad vasca y como fiel reflejo de ella la escuela, está pasando un momento de gran polarización. Como no tenemos datos anteriores no sabemos si este deseo de los alumnos ocurre por la influencia de una época de exaltación de todo lo vasco, de euskaldunización del país, de afirmación de Euskadi como realidad nacional, como comunidad propia, o es un sentimiento arraigado históricamente y transmitido familiar y socialmente.

Contrariamente, es muy lógico pensar que los alumnos inmigrantes o de padres inmigrantes, consideren poco o nada importante esta característica, sobre todo como ideal propio, salvo en aquellos alumnos identificados o con afán de identificación.

En cuanto al término religioso, volvemos a encontrar una diferencia significativa. Fundamentalmente esta diferencia se pronuncia en los mismos grupos que veníamos comentando, como se puede comprobar en el perfil gráfico.

Los alumnos inmigrantes valoran muy poco esta característica, opuestamente a los alumnos vascos, que sin darle tampoco ninguna importancia, la valoran más.

No podemos olvidar que esta característica está unida al estereotipo de hombre vasco, al que se le considera generalmente con estos rasgos: amantes de su tierra, trabajadores, fuertes, religiosos. No sólo son atributos que las diferentes regiones aducen al hombre vasco, sino que los propios vascos señalan como característica propia, como se puede comprobar en el estudio de Sangrador (1).

1.5. Manova: tipo de centro

Manova: tipo de centro

¿Existe diferencia significativa en razón del tipo de centro en las variables del perfil del profesor?

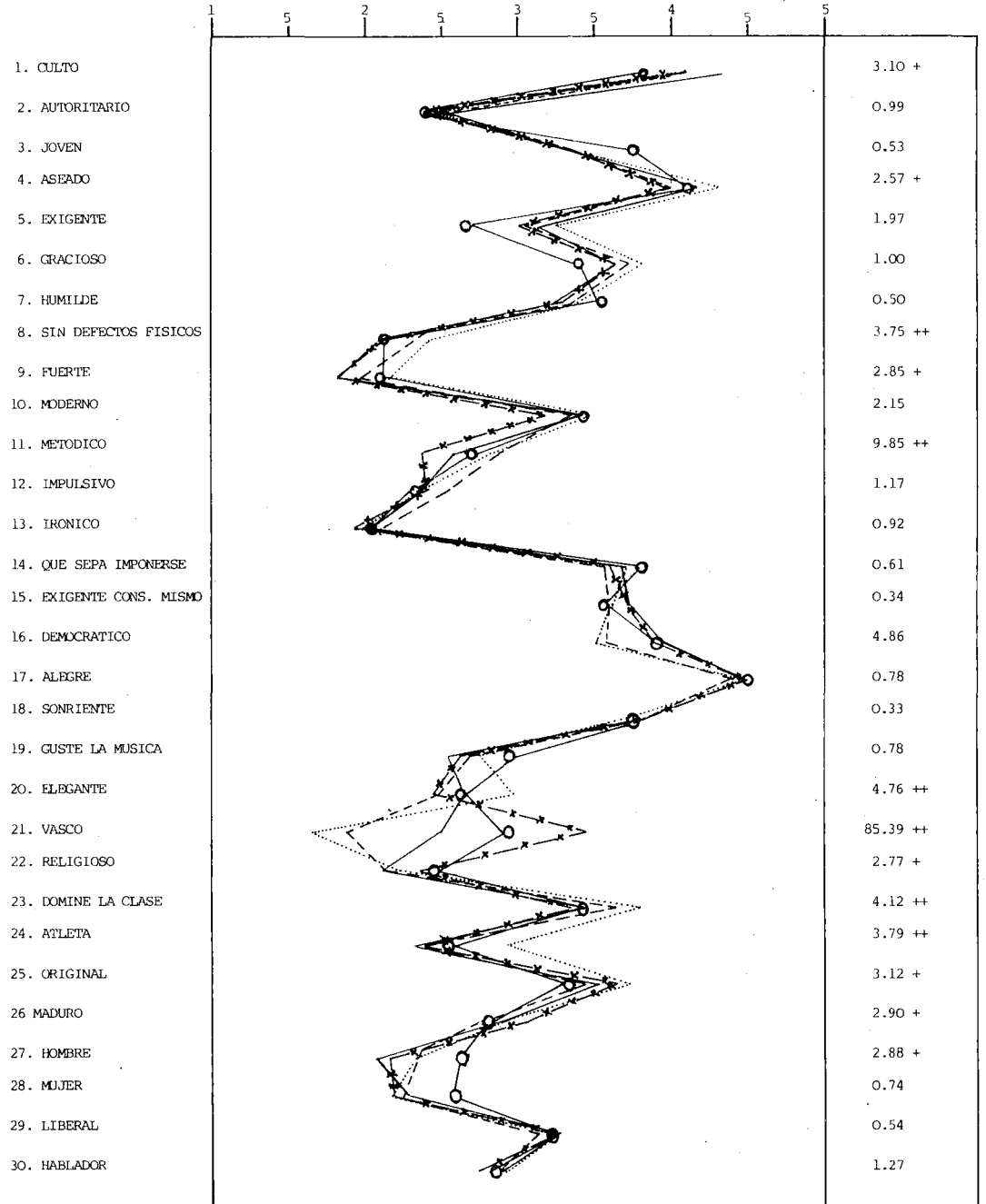
TEST H2 GLOBAL	LAMBDA DE WILKS	0.485
	ETA CUADRADO	0.515
ESTE ES EL TEST DE IGUALDAD DE MEDIAS EN LAS POBLACIONES	VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	7.848 CON : **
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL NUMERADOR.	132
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL DENOMINADOR.	3794

Comparación entre las medias de cuatro grupos de tipo de centro en el conjunto de las 44 variables.

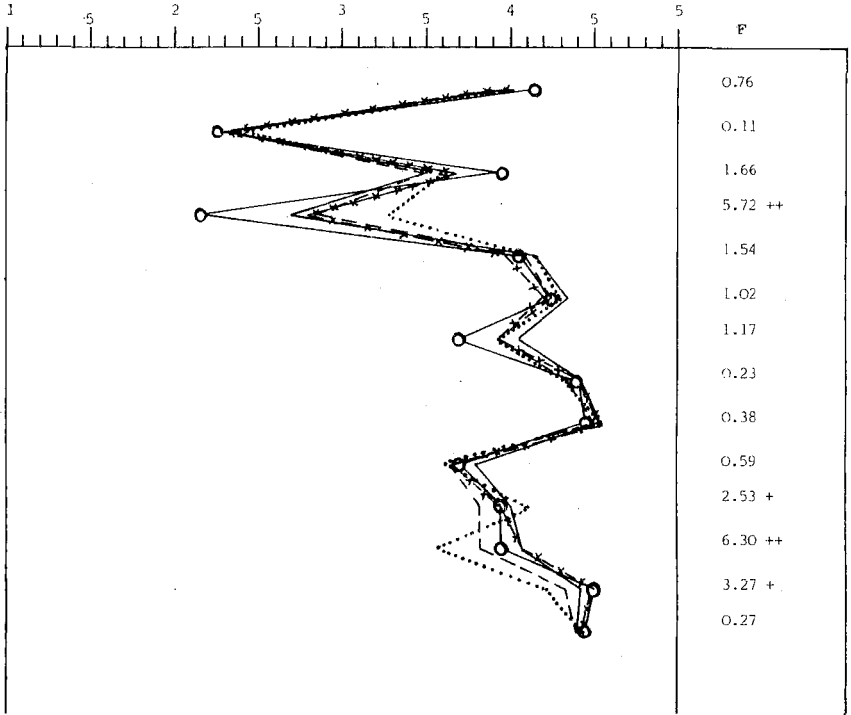
Vemos que sí existe diferencia y muy significativa en función del tipo de centro.

(1) SANGRADOR GARCIA, José Luis: *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 1981.

Gráfico n.º 3
 Perfil de medias y razón F
 PERCEPCION DEL IDEAL DEL PROFESOR
 VARIABLE: ORIGEN



Cont. VARIABLE: ORIGEN



ORIGEN 1	—x—x—x—x—x—	N = 553
ORIGEN 2	—————	N = 235
ORIGEN 3	○——○——○	N = 20
ORIGEN 4	- - - - -	N = 415
ORIGEN 5	N = 90

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en 30 de las 44 variables. Véase anexo n.º 4, donde se adjuntan las razones F.

Se puede afirmar que el tipo de centro Ikastola se destaca como un tipo de centro con características y peculiaridades muy diferentes al resto de los centros.

Los alumnos de ikastolas valoran algo menos que el resto que el profesor sea culto. Desean de un modo significativamente diferente que el profesor NO sea autoritario.

Prefieren que su profesor no sea exigente ni con ellos ni consigo mismo. Mientras que los centros privado-laicos y privado-religiosos valoran positivamente estos aspectos.

Nuevamente los alumnos de las ikastolas se diferencian significativamente del resto de los alumnos de los otros tipos de centro en la variable metódico, valorándola muy por debajo del resto de los alumnos.

En cuanto a la variable vasco, encontramos una razón F de 155, demostrando nuevamente una divergencia enorme. Mientras que la mayoría de los alumnos piensan que no es fundamental que el profesor sea vasco o no; los alumnos de ikastolas lo consideran especialmente importante.

Hay que señalar que en un estudio publicado en 1979 por el centro de investigación Ikertel, sobre la problemática de la infancia en Vizcaya, se presentan los siguientes datos correspondientes a esta pregunta. ¿De qué país eres? (2). Los alumnos de 8.º de EGB respondieron de este modo:

	Ikastola, %	C. Estatal, %	C. Privado, %
Identidad española	5	56	51
Identidad euskaldun (vasca)	62	16	24
Otra respuesta	32	28	25

El porcentaje total de respuestas, distribuido en los anteriores apartados fue el siguiente:

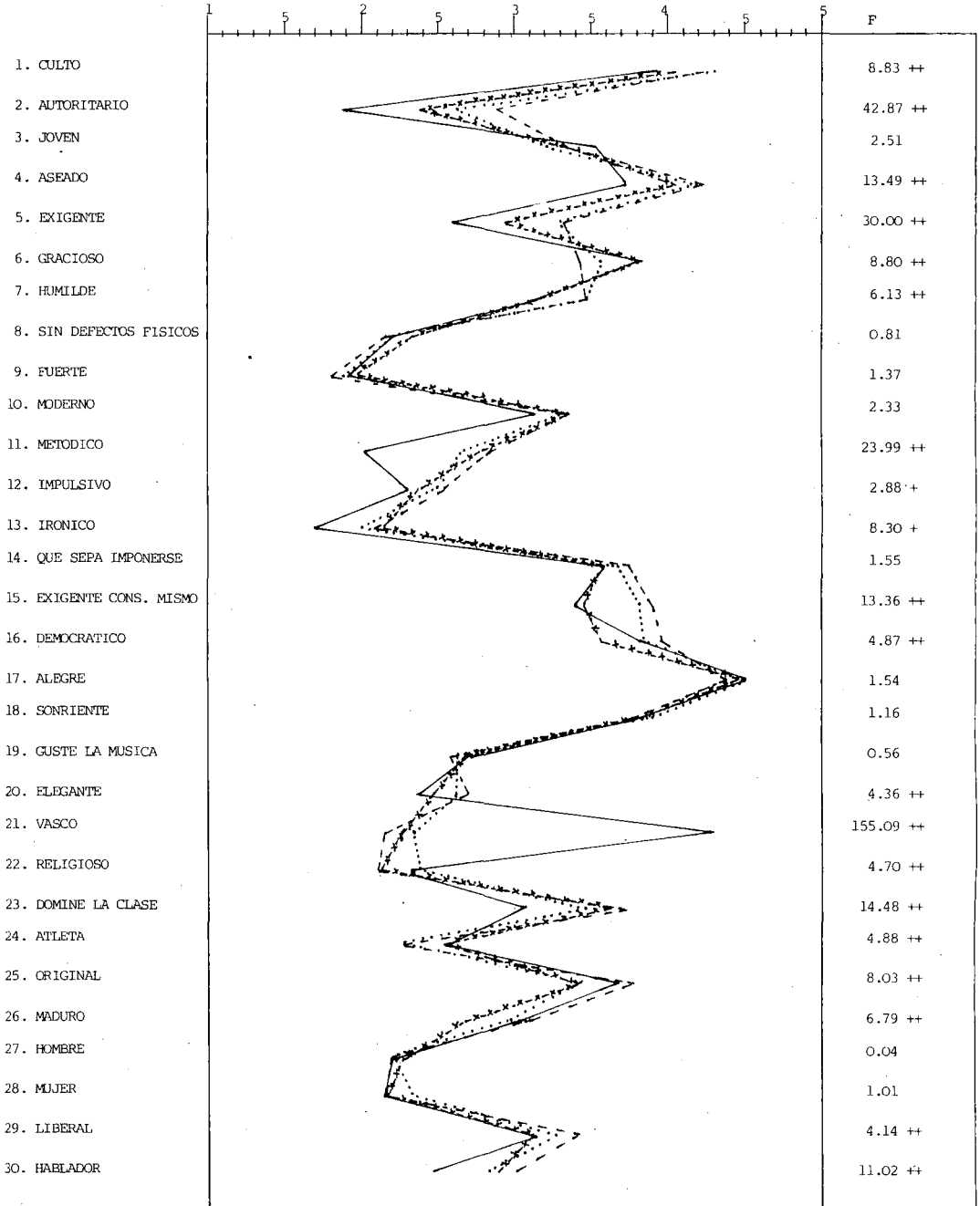
Identidad español	59
Identidad euskaldun	31
Otras respuestas	9

Vemos que ya en esta edad existe un fuerte sentimiento de identidad nacional. Esto se acentúa enormemente cuando nos referimos a los alumnos de ikastolas.

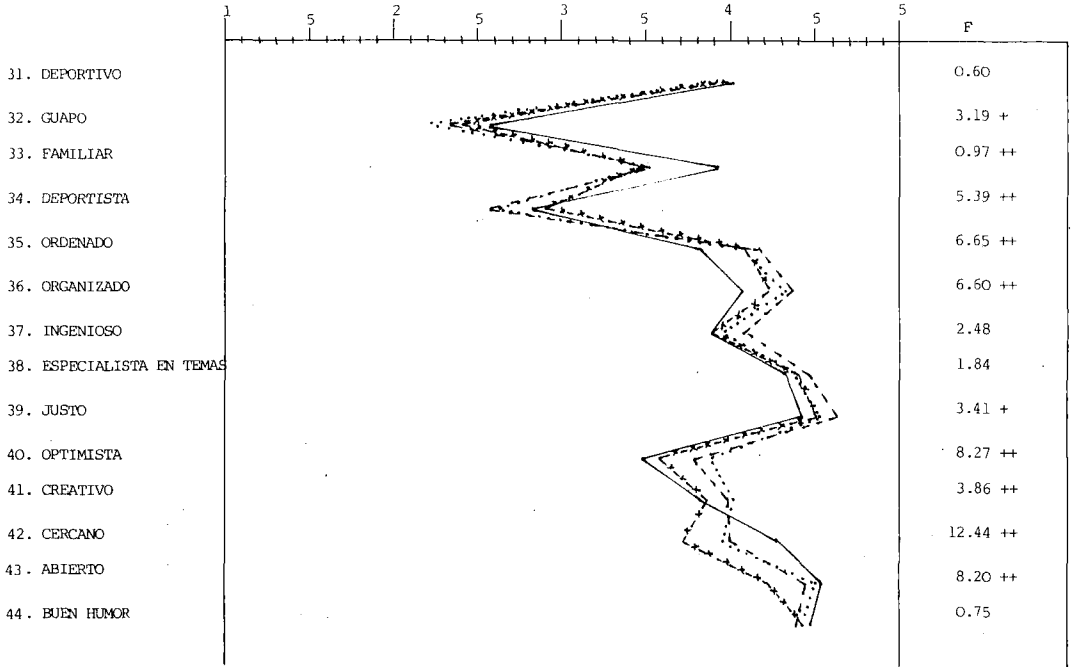
Los alumnos de ikastolas valoran, positiva y significativamente diferente, que el profesor sea fuerte y familiar y finalmente cercano.

(2) FERNANDEZ DE LUCO, Ignacio V. y otros: *La problemática de la infancia en Vizcaya*. Ed. Caja de Ahorros Vizcaína. Bilbao, 1979.

GRAFICO N.º 4
Perfil de medias y razón F
VARIABLE: TIPO DE CENTRO



Cont. VARIABLE: TIPO DE CENTRO



PUBLICO -x-x-x-x-x-x-x N = 373
 IKASTOLA _____ N = 263
 PRIVADO-LAICO - - - - - N = 312
 PRIVADO-RELIG. N = 365

Existen otras variables, donde existen diferencia significativa, como puede apreciarse en el gráfico. Hemos comentado aquellas que a nuestro juicio eran más interesantes.

Finalmente podemos resumir que existe diferencia significativa entre la percepción del profesor en razón del tipo de centro. Las mayores diferencias se deben a los alumnos de ikastolas en relación a los demás.

Parece que hacen hincapié en aspectos de no exigencia, clases más espontáneas y menos metódicas, profesores vascos, familiares, guapos y cercanos al alumno.

Otra característica que se debe destacar, tal como cabía pensar, es la semejanza en general, en los perfiles de los centros privados, sean estos laicos o religiosos.

1.6. Manova: agrupación

¿Existen diferencias significativas entre los alumnos que conviven con el otro sexo en un ambiente mixto y los alumnos que están en clases diferenciadas por el sexo?

TEST H2 GLOBAL	LAMBDA DE WILKS	0.774
	ETA CUADRADO	0.226
ESTE ES EL TEST DE	VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	3.934 CON : **
IGUALDAD DE MEDIAS EN	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS	
LAS POBLACIONES	AL NUMERADOR.	88
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS	
	AL DENOMINADOR.	2532

Comparación entre las medias de tres grupos de agrupación en el conjunto de las 44 variables.

Hallamos diferencias estadísticamente significativas en 26 de las 44 variables que componen el perfil. (Ver anexo 4).

Para comprender mejor las diferencias obtenidas en la variable agrupación, hemos comparado los resultados obtenidos según el sexo en las mismas variables.

Hemos de señalar que de las 25 variables donde encontramos diferencias estadísticamente significativas en razón del sexo, 17 de estas variables coinciden con la variable agrupación. Existe por lo tanto un solapamiento entre estas dos variables.

Sin embargo, hallamos unas nuevas variables en razón del agrupamiento en el aula que no habíamos hallado en razón puramente del sexo.

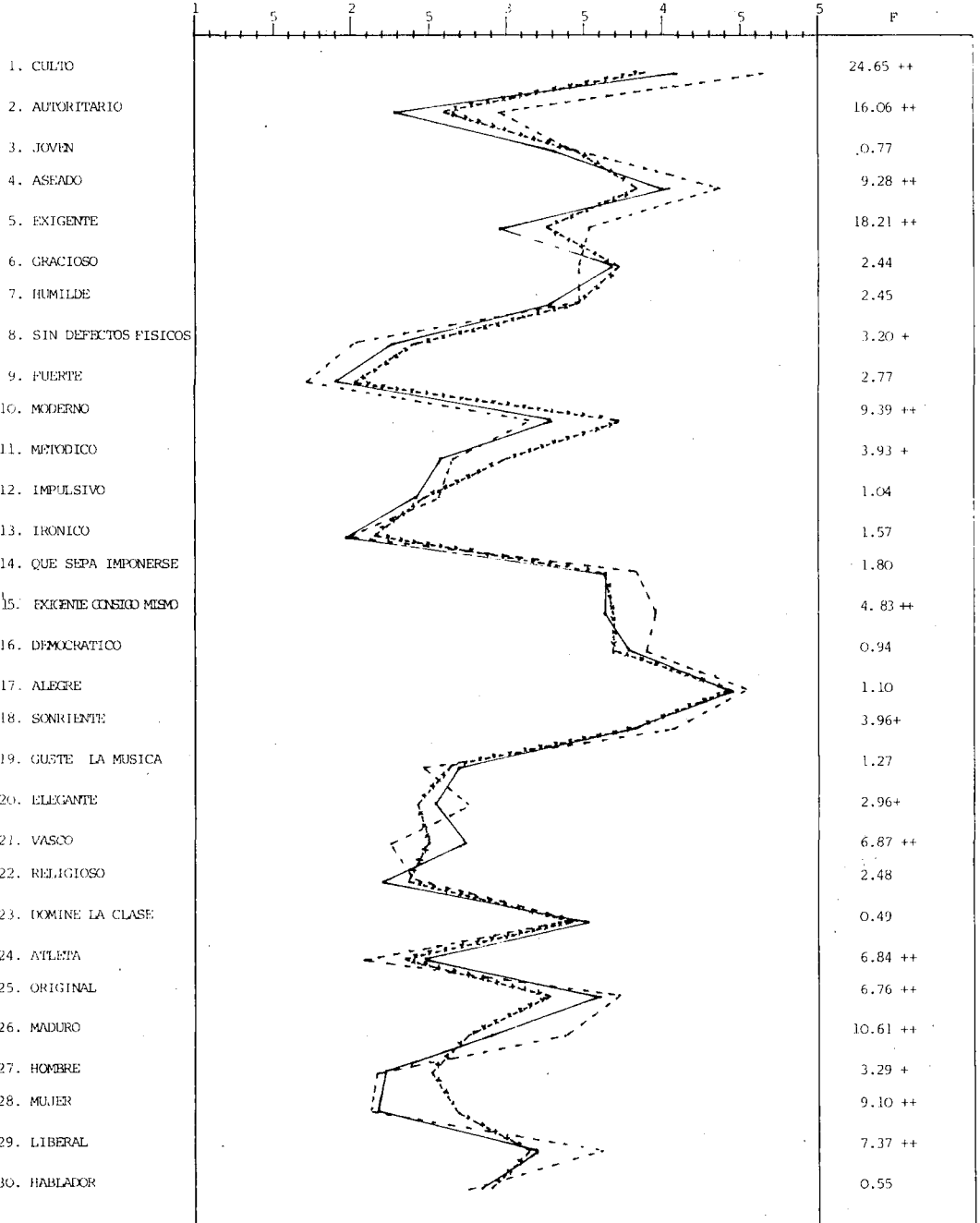
Estas variables son las siguientes:

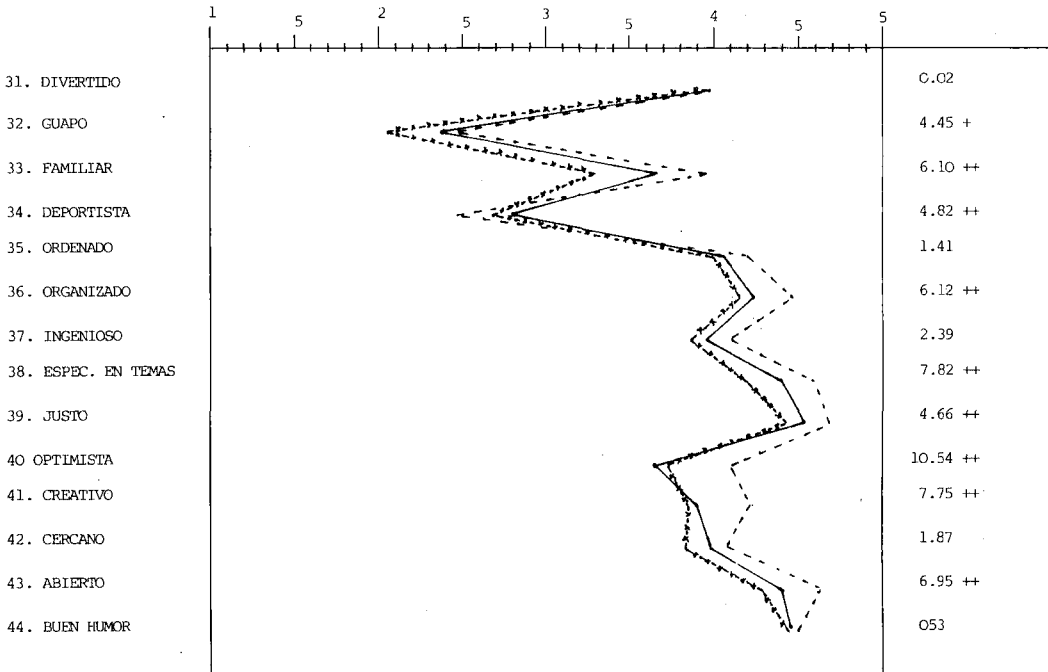
- Autoritario.
- Exigente.
- Metódico.

Gráfico n.º 5
 Perfil de medias y razón F

PERCEPCION DEL IDEAL DEL PROFESOR

VARIABLE: AGRUPAMIENTO





++ Significativo al 99%

+ Significativo al 95%

MASCULINO -x-x-x-x-x-x-x-x N = 145
 FEMENINO - - - - - N = 147
 MIXTO _____ N = 1020

- Exigente consigo mismo.
- Elegante.
- Vasco.
- Original.
- Familiar.
- Especialista en temas.

Son los alumnos de los ambientes mixtos los que obtuvieron una media significativamente menor en las variables autoritario, exigente, metódico. Es decir, desean de sus profesores un ambiente de menor exigencia y autoridad, un clima más liberal y flexible.

Asimismo, los alumnos que estudian en ambientes mixtos dan más importancia a los siguientes aspectos: que el profesor sea vasco, que sea original y familiar.

El resto de las variables en que hemos encontrado diferencia significativa, exactamente otras 17, coinciden con las halladas en razón del sexo. Hay que añadir que sus puntuaciones concuerdan, y así encontramos que cuando puntúa más el sexo femenino aparece, asimismo, una puntuación más alta en la clase de agrupación femenina. Lo mismo sucede cuando se trata de sexo y agrupación masculina.

1.7. Manova: rendimiento

¿Existen diferencias significativas en la percepción del profesor ideal según los diversos rendimientos del alumnado? ¿En cuántas y qué variables?

TEST H2 GLOBAL	LAMBDA DE WILKS	0.825
	ETA CUADRADO	0.175
ESTE ES EL TEST DE IGUALDAD DE MEDIAS EN LAS POBLACIONES	VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	1.905 CON: **
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL NUMERADOR.	132
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL DENOMINADOR.	3794

Comparación entre las medias de cuatro grupos de rendimiento en el conjunto de las 44 variables.

Podemos afirmar que el rendimiento influye en la diferente percepción del profesor por parte de los alumnos.

De las 44 variables que componen el perfil del profesor, hallamos en 25 de ellas una razón F (ver anexo 4) estadísticamente significativa.

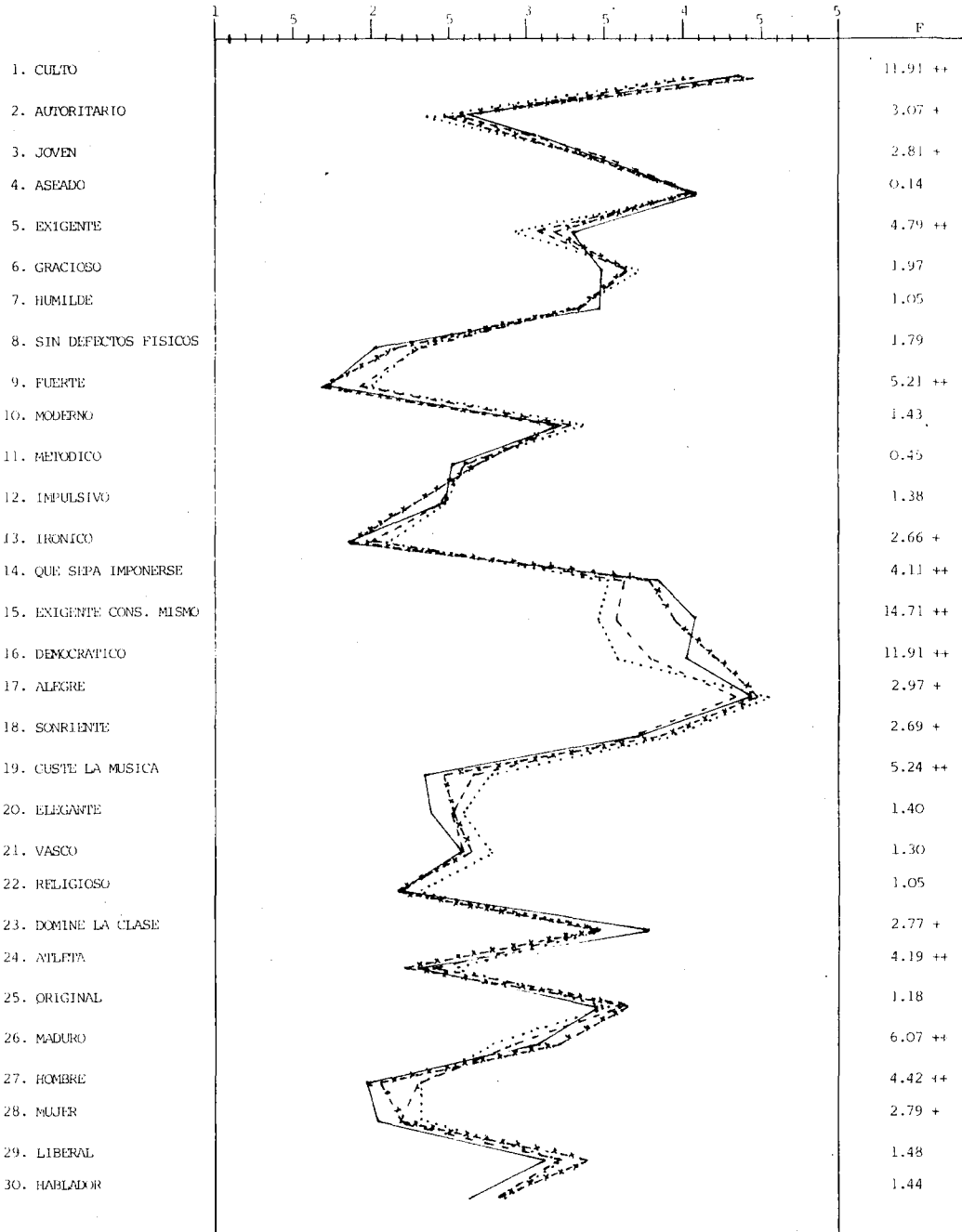
Los alumnos de mayor rendimiento valoran más que los alumnos de bajo rendimiento las características siguientes:

- Que el profesor sea exigente.
- Que sea exigente consigo mismo.
- Que sepa imponerse.
- Que sea organizado.
- Que sea justo.

GRAFICO N.º 6

Perfil de medias y razón F
PERCEPCION DEL IDEAL DEL PROFESOR

VARIABLE: RENDIMIENTO



- Que sea ingenioso.
- Que sea democrático.
- Que sea abierto, optimista e ingenioso.

Contrariamente, los alumnos de menos rendimiento se diferencian significativamente de los alumnos de mayor rendimiento en las categorías siguientes:

- Que el profesor sea fuerte.
- Que le guste la música.

Parece por lo tanto, que como cabía esperar, los alumnos más capaces se interesan por aspectos de justicia, exigencia, organización, más que por aspectos físicos y externos.

1.8. Manova: comarca

La variable comarca está subdividida en 10 comarcas:

1. Plenia-Munguía
2. Guernica-Bermeo
3. Duranguesado
4. Marquina
5. Arratia-Nervión
6. Encartaciones
7. Gran Bilbao
8. Margen izquierda
9. Margen derecha
10. Ibaizábal

¿Existe diferencia significativa en la percepción del profesor por parte de las diversas comarcas?

TEST H2 GLOBAL	LAMBDA DE WILKS	0.391
	ETA CUADRADO	0.609
ESTE ES EL TEST DE IGUALDAD DE MEDIAS EN LAS POBLACIONES	VALOR F DE FISHER-SNEDECOR	3.157 CON : **
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL NUMERADOR.	396
	GRADOS LIBERTAD ASOCIADOS AL DENOMINADOR.	11147

Comparación entre las medias de diez grupos comarcales en el conjunto de las 44 variables.

Hemos encontrado diferencia significativa en 37 variables de las 44 que componen el perfil diferenciador. (Ver anexo 4).

La variable comarca es la que ha originado más diferencias significativas en más variables.

Es lógico que así ocurra. Hay que tener muy en cuenta que los hábitat y otras características socio-culturales, económicas y educativas varían enormemente según la comarca a que hagamos referencia.

Estas comarcas tienen una entidad geográfica, cultural, social y eco-

nómica que influyen de modo determinante en las costumbres y modos de percibir del alumno. Los ambientes rurales tan diversos y diferentes de las zonas costeras, rurales, urbanas, industriales, etc., configuran un eje en la forma de vivir, convivir y sentir con caracteres muy peculiares.

Los resultados nos hacen pensar en la posibilidad de describir un modelo de profesor básicamente diferente para cada una de las comarcas o por los menos para varias de ellas.



CAPITULO V

ANALISIS CANONICO

INTRODUCCION

1. Correlación canónica. Concepto.
2. Descripción gráfica de la correlación canónica.
3. Algunas investigaciones con metodología canónica.
4. Resultados del análisis canónico.
 - 4.1. Resultados del análisis canónico: Profesor ideal-clima escolar.
 - 4.1.2. Descripción de los factores o ejes canónicos.
 - 4.1.3. Interpretación de los mapas canónicos.
 - 4.2. Resultados del análisis canónico: profesor ideal-autoconcepto.
 - 4.2.1. Descripción de los factores
 - 4.2.2. Mapas canónicos:



INTRODUCCION

Hemos escogido el método de la correlación canónica para estudiar la asociación entre dos conjuntos:

- La percepción del profesor ideal o modelo de profesor deseado, y
- La percepción del clima del aula.

Asimismo, nos pareció interesante estudiar la asociación entre la percepción de sí mismo (autoconcepto) y la percepción del profesor ideal.

Como estos tres conjuntos: profesor ideal, clima escolar y autoconcepto son tres dominios dimensionales —visto a través de los análisis factoriales realizados—, se necesitaba una técnica adecuada para analizar las interrelaciones entre estos conjuntos multidimensionales. La técnica recomendada para este caso es la correlación canónica, como señalan Levine, Cooley y Lohnes, Kerlinger y Pedhadler y Tatsouka (1).

1. CORRELACION CANONICA: CONCEPTO

La idea básica de la correlación canónica, expresada con palabras de Kerlinger, es:

«... que por medio de análisis de los cuadros mínimos, se forman dos conjuntos lineales, uno para las variables independientes, X_i , y otro para las variables dependientes, Y_i . La correlación entre estos dos conjuntos recibe el nombre de correlación canónica y, a semejanza de R , será la máxima correlación posible dados los dos conjuntos particulares de datos» (2).

Bentler y Huba definen el análisis de la correlación canónica como un procedimiento de dos conjuntos de variables a un conjunto más pequeño de sumas calculadas de las variables originales, denominadas

(1) LEVINE, M. S.: *Canonical Analysis and Factor Comparison*. SAGE Publications, INC. London, 1977.

COOLEY, W., y LOHNES, P. R.: *Multivariate Data Analysis*. John Wiley, New York, 1971.

KERLINGER, F. N., y PEDHADLER,

TATSUOKA, M. M.: *Multivariate Analysis*, John Wiley, New York, 1971.

(2) KERLINGER, F. N.: *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. Ed. Interamericana, México, 1981.

estimaciones canónicas, para simplificar las correlaciones totales entre los dominios en estudio (3).

Por ejemplo, cuando hay diez variables en un dominio o conjunto y ocho en el otro, hay 80 (10×8) correlaciones bivariadas entre los dominios. Si todas las variables de cada dominio son esencialmente independientes entre sí y están relacionadas solamente con un pequeño número de variables de otro dominio, probablemente tendríamos que estudiar todas las 80 correlaciones bivariadas para comprender totalmente las interrelaciones entre los conjuntos de variables. Sin embargo, cuando las variables dentro de los conjuntos y entre ellos son redundantes, a veces, es posible que un número pequeño de factores canónicos resuman toda la covariación entre conjuntos. Es decir, a veces se puede transformar las mediciones originales de cada conjunto en un número pequeño de sumas, calculadas de tal forma que las relaciones interconjuntos entre las sumas expliquen toda la covariación fuerte (significativa) entre las variables originales del conjunto 1 y las del conjunto 2.

La utilización del análisis correlacional canónico puede proporcionar, según Levine (4), información sobre:

1. La naturaleza de los vínculos o modelos de interdependencia que unen los dos conjuntos. Es decir, si ambos conjuntos están significativamente correlacionados.
2. El número de vínculos (estadísticamente significativos) entre los conjuntos.
3. El punto hasta el cual la varianza de un conjunto depende de o sobra, dado el otro conjunto. Es decir, hasta qué punto, conocidos los datos de un conjunto, se puede predecir de los del otro conjunto.

Para llevar a cabo este tercer punto, es necesario realizar un análisis de redundancia.

2. DESCRIPCION GRAFICA DE LA CORRELACION CANONICA

Tal como señalan Bentler y Huba:

«La idea de la correlación canónica puede ser comprendida de una forma más simple con el uso de algunos diagramas que representen las variables originales y las estimaciones canónicas derivadas» (5).

Siguiendo estos autores, exponemos a continuación los ejemplos gráficos de nuestro propio estudio, donde partimos de dos conceptos multidimensionales: la percepción del profesor y el clima escolar, ambos con cinco dimensiones halladas por análisis factorial. El ejemplo

(3) BENTLER, P. M., Y HUBA, G. J.: «Symmetric and Asymmetric Rotations in Canonical Correlation Analysis: New Methods with Drug Variable Examples», en HIRSCHBERG, L. G., y HUMPHREYS, L. G.: *Multivariate Applications in the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hills-Dale, New Jersey, 1982.

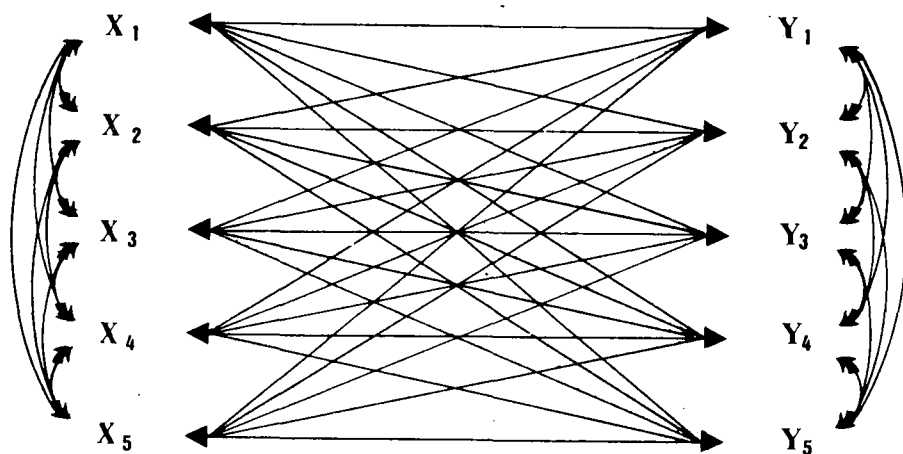
(4) LEVINE, Mark S., op. cit.

(5) BENTLER, P. M., y HUBA, op. cit.

gráfico es útil del mismo modo para representar la percepción del profesor y autoconcepto, ya que éste se compone asimismo de cinco dimensiones.

El gráfico 1 presenta las interrelaciones entre las diez variables, antes de cualquier análisis mediante la correlación canónica.

GRAFICO 1.
Relación entre las variables x_1, x_2, x_3, x_4, x_5 con y_1, y_2, y_3, y_4, y_5



Con diez variables existen $10(10-1)/2=45$ intercorrelaciones entre diferentes pares de variables, que son representados en el gráfico por la líneas.

El diagrama representa las variables de dos conjuntos, que hemos denominado X e Y, con cinco variables en cada conjunto.

La clasificación en un conjunto X e Y no implica necesariamente una oposición entre variables independientes y dependientes. Se deduce que las correlaciones observadas entre todas las variables se pueden concebir como:

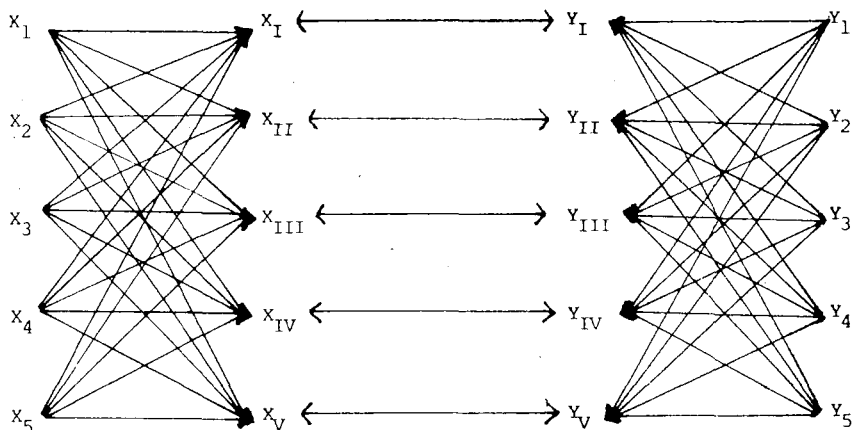
- a) Aquellas correlaciones que representan relaciones intraconjunto. Estas relaciones vienen representadas en el gráfico como líneas curvas.
- b) Aquellas correlaciones que representan las relaciones interconjuntos, estas correlaciones vienen representadas por líneas rectas.

El análisis de la correlación canónica toma las correlaciones intraconjunto (líneas curvas) tal como se dan, e intenta encontrar una descripción simplificada de las correlaciones interconjunto (líneas rectas).

En el gráfico 1, por consiguiente, son $10 \times 2 = 20$ las correlaciones que no son sujeto de un análisis especial, pero las 25 correlaciones interconjuntos son centro del análisis para conseguir una forma más simple.

En los próximos gráficos no se representan las correlaciones intraconjunto en aras de una mayor claridad.

GRÁFICO 2:
Relaciones entre las variables x_1, x_2, y_1, y_2 y las variables canónicas $x_I, X_V, E y_I, Y_V$



El gráfico 2 muestra una descripción de las variables del gráfico 1 empleando estimaciones canónicas; se ve en este caso que no se ha logrado la simplificación. Sin embargo, es importante estudiar el gráfico 2 para determinar lo que ha ocurrido en el análisis.

En primer lugar se observará que además de las 10 variables originales, el gráfico contiene 10 nuevas variables suscritas por números romanos. Estas nuevas variables son las estimaciones canónicas. Cada una es una nueva variable que representa una combinación lineal de las variables originales, tal como se indica por las flechas direccionales.

En particular X_I es una nueva variable que representa una combinación lineal de todas las variables originales X_1-X_5 , tal como se muestra por las flechas que surgen de las variables originales y terminan en X_I . Cada flecha representa un *peso* (weight) sujeto a una medición original para generar una estimación canónica.

Si las variables han sido estandarizadas a una varianza unidad, como en nuestro caso, estos pesos están normalmente en extensión de +1 a -1. Específicamente, los coeficientes son los pesos beta de la regresión múltiple ordinaria, en la predicción de X_I a partir de X_1-X_5 .

Fijándonos en el gráfico 2, veremos que aunque empezamos con sólo cinco variables X hemos generado cinco nuevas y derivadas estimaciones canónicas; el mismo efecto ocurre con las variables Y . Es difícil, de hecho imposible, hablar aquí de simplificación. El gráfico representa un hecho sobre el análisis canónico; el máximo número de pares de estimaciones canónicas que puede ser obtenido es el mínimo del número de variables de cada uno de los dos conjuntos. En nuestro caso, cada conjunto tiene cinco variables, por lo que cinco es el número máximo de pares de estimación posibles.

El hecho de que las estimaciones del gráfico 2, hayan sido etiquetadas con números latinos no es accidental, ya que existe una relación

especial entre los pares de estimaciones de los dominios X e Y. Como se ve por las líneas rectas, que representan de nuevo a las correlaciones, las estimaciones canónicas están emparejadas entre sí.

Es decir X_I se correlaciona solamente con Y_I y no con ninguna de las otras estimaciones de X o de Y. No existen líneas, o correlaciones, conectando X_I con cualquier otra estimación.

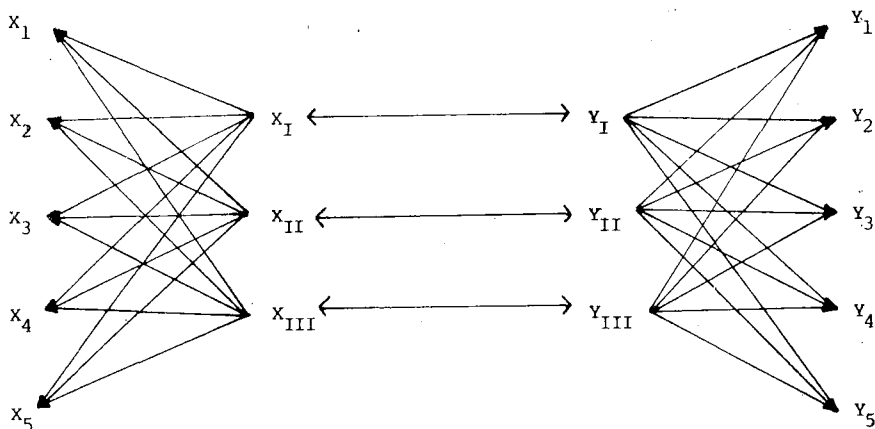
Las estimaciones canónicas no rotadas están, por definición, no correlacionadas entre sí, ni entre los conjuntos. Es más, las estimaciones están determinadas bajo la restricción matemática de que la correlación entre el par X_I, Y_I no sea menor que la correlación entre el X_{II} y el Y_{II} y etc.

Dicho de otra forma, las estimaciones canónicas son aquellas estimaciones derivadas que no están correlacionadas entre sí ni entre conjuntos, pero que se correlacionan por pares en orden decreciente de magnitud.

Las correlaciones entre pares se denominan correlaciones canónicas. Las estimaciones con las correlaciones canónicas más pequeñas son, por lo general, estadísticamente no fiables y desechables.

En nuestro estudio sólo hemos encontrado tres correlaciones canónicas estadísticamente significativas. En el gráfico 3 representamos gráficamente la simplificación que esto ha supuesto.

GRÁFICO 3
Correlaciones canónicas

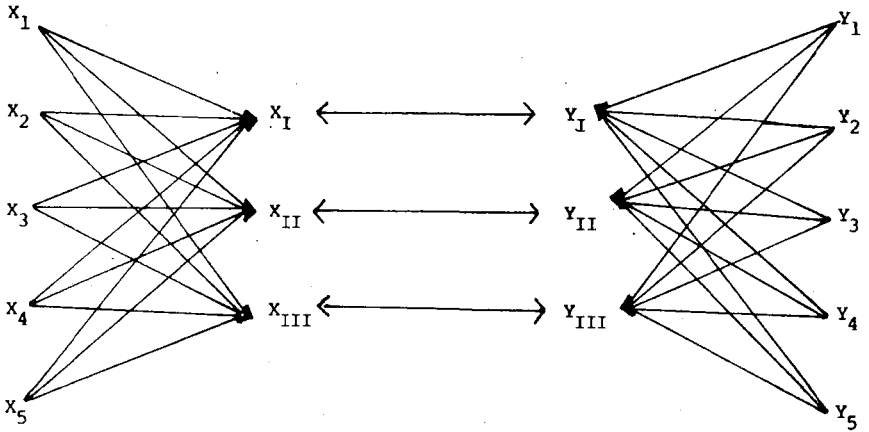


Necesitamos reiterar la interpretación de las flechas direccionales. Se adjuntan los pesos a las variables originales para generar las estimaciones canónicas.

Normalmente se denominan a estos, *pesos* canónicos y su modelo muestra cómo las variables pesan para formar las mencionadas estimaciones. Es posible una representación equivalente de la correlación canónica en la que las variables son interpretadas como funciones de las estimaciones, se muestra en el gráfico 4 este esquema

GRÁFICO 4

Estimaciones canónicas



Si comparamos los gráficos 4 y 3, podemos observar que las flechas direccionales han sido invertidas, mientras que las líneas que representan las correlaciones canónicas no han sido cambiadas. Las flechas que apuntan a las variables observadas, representan una descripción de las variables observadas en términos de las estimaciones canónicas.

Por ejemplo, se interpreta ahora la variable X_I , como una combinación lineal de las estimaciones X_I, X_{II} y X_{III} , y en una aplicación las flechas deberían sustituirse por los pesos numéricos específicos.

Las flechas del gráfico 4 se denominan saturaciones canónicas (loadings) para distinguirlas de los pesos canónicos (weights).

Como antes, estas cargas son coeficientes de regresión (beta), pero tienen una mejor y mayor interpretación, ya que las estimaciones canónicas están no correlacionadas, las cargas canónicas pueden ser interpretadas como coeficientes (siempre que ambas estén estandarizadas a la varianza unidad, como ocurre generalmente).

En esta representación se ven las estimaciones canónicas como variables más básicas que las variables observadas y se las toma para generar las variables observadas.

3. ALGUNAS INVESTIGACIONES CON METODOLOGIA CANONICA

Como señala Kerlinger:

«No es fácil hallar estudios de investigación en los que se haya empleado el análisis canónico. Por supuesto en un principio los cálculos de tales estudios estaban fuera del alcance humano. En la actualidad, incluso con las computadoras y diversos programas, el método no se ha difundido mucho, cosa lamentable porque

algunos problemas de investigación casi siempre exigen el análisis canónico» (6).

Como se puede desprender de las palabras de Kerlinger, no hemos encontrado muchos ejemplos de investigaciones donde se haya aplicado el método de la correlación canónica.

A través de la síntesis que realizan Cooley y Lohnes (7), hemos podido conocer los resultados de algunas investigaciones que han sido llevadas a cabo por el famoso Proyecto Talent (Project Talent).

Una de las aplicaciones de la correlación tuvo como objeto hallar la relación entre los intereses medidos en el curso 9 y curso 12.

Otra aplicación de la correlación canónica se puede ver en Lohnes (8), cuyo objetivo consistió en estudiar la relación entre los motivos de los alumnos, representados por 11 dimensiones, y la batería de dominio de habilidades, donde dibujó también 11 factores. Los resultados mostraron que sólo tres de los factores del dominio de motivos tenían correlaciones múltiples de cierta importancia con las once habilidades.

Se puede destacar otra investigación que tuvo como finalidad analizar la relación entre las preferencias ocupacionales y preferencias de actividades personales. Los datos sobre este estudio pueden encontrarse en Flanagan y otros (9).

Hay que señalar el estudio de Marjoribanks (10), quien aplicó el análisis canónico para estudiar la relación entre un conjunto compuesto por la percepción del clima escolar (cuatro dimensiones ambientales), la capacidad intelectual y dos mediciones de personalidad, en el otro conjunto de cinco actitudes ante la escuela y tres dimensiones del auto-concepto.

Marjoribanks encontró dos ejes canónicos muy significativos. Los análisis canónicos sugirieron las proporciones siguientes:

- Los niños/as de capacidad alta desarrollan resultados afectivo-escolares favorables y perciben las escuelas como poseedoras de un contexto regulador más amistoso que severo y un contexto instruccional organizado y orientado académicamente, mientras que
- Los niños/as de menor capacidad tienen expectativas educacionales pobres y una alta ansiedad en la escuela, incluso cuanto tienen una personalidad cooperativa-consciente y un contexto imaginativo fuerte.

(6) KERLINGER, F. N., op. cit.

(7) COOLEY, M., y LOHNES, P. R., op. cit.

COOLEY, W. W.: «Interactions among interests, abilities and career plans», *Journal of Applied Psychology*, 1967, 51, part. 2 (monograph).

(8) LOHNES, P. R.: *Measuring Adolescent Personality*. Pittsburgh, American Institute for Research, 1966.

(9) FLANAGAN, J. C., y otros: *Design for a Study of American Youth*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1962.

(10) MARJORIBANKS: *Bloom's Theory of School Learning an Analysis, Educational Studies*, 1980, vol. 6-1.

Se podría concluir que el éxito o la falta de éxito en el aprendizaje escolar eventualmente se convierte en una razón importante para determinar cómo se siente el estudiante ante la escuela y el aprendizaje escolar y su deseo de un posterior aprendizaje en la escuela o universidad o en años adultos ya fuera de la escuela.

4. RESULTADOS DEL ANALISIS CANONICO

A continuación expondremos los resultados obtenidos en los dos análisis canónicos.

En primer lugar, hemos estudiado la asociación entre la percepción del profesor ideal y la percepción del clima, y en segundo lugar, la asociación entre la percepción del profesor ideal y el autoconcepto de los propios alumnos.

Como señala Cooley y Lohnes:

«... las interrelaciones entre dos conjuntos de mediciones realizadas sobre los mismos sujetos pueden ser estudiadas mediante el método de correlación canónica» (11).

En nuestro estudio cada uno de estos dos conjuntos está compuesto por cinco dimensiones o factores.

4.1. Resultados del análisis canónico: Profesor ideal-clima escolar

En el cuadro número 1, puede observarse los valores propios de cada eje canónico, así como el X^2 obtenido en cada una de las estimaciones o ejes canónicos.

CUADRO N.º 1

Estimaciones canónicas. Análisis de la significación profesor ideal-clima escolar

N.º valores propios movidos	Mayor valor propio permanente	Correlación canónica	LAMBDA	Ji Cuadrado	Grados de Libertad
0	0.10736	0.32766	0.84967	213.00608++	25
1	0.03531	0.18791	0.95186	64.51055++	16
2	0.01132	0.10640	0.98670	17.50576++	9
3	0.00183	0.04280	0.99800	2.61949	4
4	0.00017	0.01304	0.99983	0.22243	1

+ significativo al 95%

++ significativo al 99%

Como se puede comprobar en dicho cuadro, sólo los tres primeros ejes canónicos son significativos y los tres lo son con un nivel de confianza del 99 por 100.

(11) COOLEY, William, y LOHENS, Paul R.: *Multivariate data Analysis*. John Wiles, New York, 1971.

En el cuadro número 2 presentamos las correlaciones canónicas obtenidas en los tres ejes canónicos significativos y los «loadings» (saturaciones) de las variables o dimensiones de cada conjunto de datos en el eje canónico correspondiente.

CUADRO N.º 2
Ejes canónicos y saturaciones de las variables
Profesor ideal-clima escolar

Dimensiones Eje canónico	Percepción profesor (saturaciones) (loadings)		Clima escolar (saturaciones) (loadings)	
Primer Eje Canónico Rc = 0.32	D. Físico-deportiva	-.54	Cxto. Interpersonal	.24
	D. Interpersonal	.44	Cxto. Regulatorio	.46
	D. Humor	-.31	Cxto. Instruccional	.95
	D. Imposición	.72	Cxto. Imaginativo	.24
	D. Organización	.56	Cxto. Satisfacción	.67
Segundo Eje Canónico Rc = 0.18	D. Físico-deportiva	-.75	Cxto. Interpersonal	-.66
	D. Interpersonal	.09	Cxto. Regulatorio	.27
	D. Humor	.06	Cxto. Instruccional	.22
	D. Imposición	.62	Cxto. Imaginativo	-.50
	D. Organización	.09	Cxto. Satisfacción	-.41
Tercer Eje Canónico Rc = 0.10	D. Físico-deportiva	.18	Cxto. Interpersonal	-.03
	D. Interpersonal	.57	Cxto. Regulatorio	-.44
	D. Humor	-.40	Cxto. Instruccional	-.00
	D. Imposición	-.04	Cxto. Imaginativo	-.65
	D. Organización	-.40	Cxto. Satisfacción	.31

En el cuadro número tres se presentan los matices de correlación de orden cero. Puede observarse que las correlaciones canónicas son más altas que las correlaciones de orden cero.

Asimismo, puede observarse en el cuadro número 2 cómo las correlaciones canónicas van en descenso. La mayor correlación canónica pertenece al primer eje o estimación canónica, la siguiente al segundo eje canónico y así hasta la última estimación canónica.

Tal como la desarrolló originalmente Hotelling (12), la correlación canónica es la correlación máxima existente entre las combinaciones (funciones) lineales de los dos conjuntos de variables.

Sin embargo, después que ha sido localizado un par de funciones lineales que correlacionen al máximo, pueden existir otros pares adicionales de funciones que correlacionan al máximo, sometidos a la restricción de que las funciones de cada nuevo par no deben estar correlacio-

(12) HOTELLING, H.: «The most predictable criterion». *Journal of Educational Psychology*, 1935, 26, 139-142.

HOTELLING, H.: «Relations between two sets of variates». *Biometrika*, 1936, 28, 321-377.

CUADRO N.º 3

Matriz de correlaciones. Percepción profesor y clima escolar

cs	D1	D2	D3	D4	D5	C1	C2	C3	C4
D1									
D2	-0.02014	—							
D3	0.08791	0.08125	—						
D4	0.01302	0.03276	-0.09899	—					
D5	0.00975	0.12285	0.01921	0.09479	—				
C1	0.06329	0.02879	0.01103	0.12698	0.05093	—			
C2	-0.11913	0.01729	-0.02403	0.06122	0.07782	0.07089	—		
C3	-0.16326	0.12390	-0.06997	0.14820	0.14239	0.09317	0.10633	—	
C4	0.02480	-0.03172	0.01450	0.10901	0.08151	0.17515	0.05707	0.16286	—
C5	0.02954	0.07669	-0.08602	0.17712	0.08496	0.08580	0.13438	0.19037	0.16242

D1: Dimensión Físico-deportiva.

D2: Dimensión Interpersonal.

D3: Dimensión Humor.

D4: Dimensión Imposición.

D5: Dimensión Organización.

C1: Contexto Interpersonal.

C2: Contexto Regulativo.

C3: Contexto Instruccional.

C4: Contexto Imaginativo.

C5: Contexto Satisfacción.

nadas con ninguna de las funciones previamente localizadas en ambos dominios. Es decir, cada nuevo par de funciones está determinada de forma que maximice la correlación entre el nuevo par de estimaciones canónicas, sometidas a la restricción de que sean totalmente ortogonales a todas las combinaciones lineales previamente derivadas.

Como señala Cooley y Lohnes:

«El modelo de correlación canónica emplea el mismo procedimiento analítico para mostrar la estructura de las relaciones entre los dos dominios de medición que emplea el modelo factorial para mostrar la estructura de las relaciones dentro de un dominio. El procedimiento consiste en reducir la dimensionalidad inicial del dominio a unas pocas funciones lineales de las mediciones en estudio. El modelo factorial selecciona las funciones lineales de los ítems que tienen las varianzas máximas sometidas a restricciones de ortogonalidad. El modelo canónico selecciona las funciones lineales que tienen las covarianzas máximas entre los dominios sometidas también a restricciones de ortogonalidad. Geométricamente, el modelo canónico puede ser considerado una exploración hasta el punto en el que los individuos ocupen las mismas posiciones relativas en un espacio de medición como lo hacen en el otro. Queremos saber hasta qué punto el dominio establece el mapa de sujetos a la misma forma que lo hace el otro dominio» (13).

4.1.1. Descripción de los factores o ejes canónicos

Primer eje canónico

La correlación canónica es de 0.32. Las saturaciones de las variables que más cargan en este primer eje canónico son:

En el conjunto percepción profesor ideal:

- Dimensión imposición con .72
- Dimensión organización con .56
- Dimensión físico-deportiva con -.54

En el conjunto clima escolar:

- Contexto instruccional con .95

Existe una correlación entre la percepción de un clima instruccional con la dimensión imposición en el profesor y negativamente con los aspectos físico-deportivos y de humor.

Los alumnos que perciben un clima instruccional prefieren un profesor dominante, exigente, organizado y con tendencia a no ser preferido con humor, ni con énfasis en los aspectos físico-deportivos.

(13) COOLEY, W. W., y LOHNES, P. R., op. cit., p. 165.

Segundo eje canónico

La correlación canónica de los conjuntos es de 0.18. Las saturaciones que cargan más en este segundo eje canónico son:

En el conjunto percepción profesor ideal:

- Dimensión físico-deportiva $-.75$
- Dimensión imposición con $-.62$

Y en el conjunto percepción clima escolar:

- Contexto interpersonal con $-.66$
- Contexto imaginativo con $-.50$

Los alumnos que perciben un contexto interpersonal negativo y un clima donde se favorece poco la imaginación y se sienten insatisfechos tienen tendencia a preferir un profesor que no sea ni deportista, ni alto, ni fuerte, ni dominante, ni organizado.

Tercer eje canónico

La correlación canónica es de 0.10. Las saturaciones de las variables que más cargan en la estimación canónica son:

En el conjunto percepción del profesor ideal:

- Dimensión interpersonal $.57$
- Dimensión humor $-.40$
- Dimensión organización $-.40$

Y en el conjunto clima escolar:

- Dimensión regulativo $-.44$
- Dimensión imaginativo $-.65$

Los alumnos que tienden a percibir un clima escolar imaginativo negativo y un contexto regulativo (disciplinar) negativo prefieren un profesor con atributos personales y de relación como cercano, abierto, justo.

No explicamos los ejes canónicos 4.º y 5.º ya que éstos, como podemos comprobar en el cuadro número 1, no son significativos. Tienen una correlación canónica muy pequeña y, por tanto, su poder de explicación; además de ser pequeño es muy poco estable.

4.1.2 Interpretación de los mapas canónicos

Para comprender mejor la relación entre las dimensiones de los conjuntos que hemos relacionado y analizar la asociación que pueda existir entre sus dimensiones, hemos situado estas dimensiones en los mapas canónicos.

En el mapa canónico número 1 se muestra la relación existente entre las dimensiones de los dos conjuntos al proyectarlos en el subespacio canónico generado por los factores canónicos 1 y 2.

El eje canónico 1 está definido por las siguientes variables: contexto instruccional, contexto regulativo y dimensión interpersonal y organizativa. Resulta muy difícil definir bajo un título o una «etiqueta» este eje factorial.

Podríamos delimitarlo como el ámbito didáctico disciplinar. Vemos que existe una asociación entre una serie de percepciones entre las características y dimensiones que se desean en el profesor y las características del clima escolar.

Este eje canónico, que hemos definido como ámbito didáctico-disciplinar, nos sugiere que existe una relación entre un ambiente orientado al aprendizaje (contexto instruccional), con un ambiente donde existe disciplina, normas, etc., y unas determinadas características del profesor, como son, que sea ordenado, organizado (dimensión organización) y ciertos atributos personales (cercano, abierto, justo, etc.).

Existe, asimismo, como se puede ver de un modo gráfico en el mapa canónico 1, una dimensión que se contrapone a este ámbito, en el humor. Existe, también, una relación negativa entre las características percibidas por los alumnos del ámbito didáctico-disciplinar que hemos definido anteriormente y esta dimensión del profesor: que tenga buen humor, que sea divertido.

En el mapa número 1 se puede observar las dimensiones que cargan en la estimación canónica o eje canónico número 2.

Este segundo eje canónico viene definido por la dimensión físico-deportiva del profesor. Interpretamos estos dos ejes como dos visiones independientes: por un lado, un eje canónico al que hemos denominado ámbito didáctico-disciplinar, que entendemos tiene un significado de sobriedad, seriedad, frente a un eje más frívolo que significaría el aspecto físico-deportivo.

En el mapa canónico número 2 se muestra la relación existente entre las dimensiones de los dos conjuntos, al proyectarlos en el subespacio canónico generado por los factores canónicos 1 (representado en el eje horizontal) y 2 (eje vertical).

El eje canónico número 1 ha quedado explicado en el mapa anterior, vemos, sin embargo, que la dimensión organización y contexto regulativo se desplazan cargando en ambos ejes.

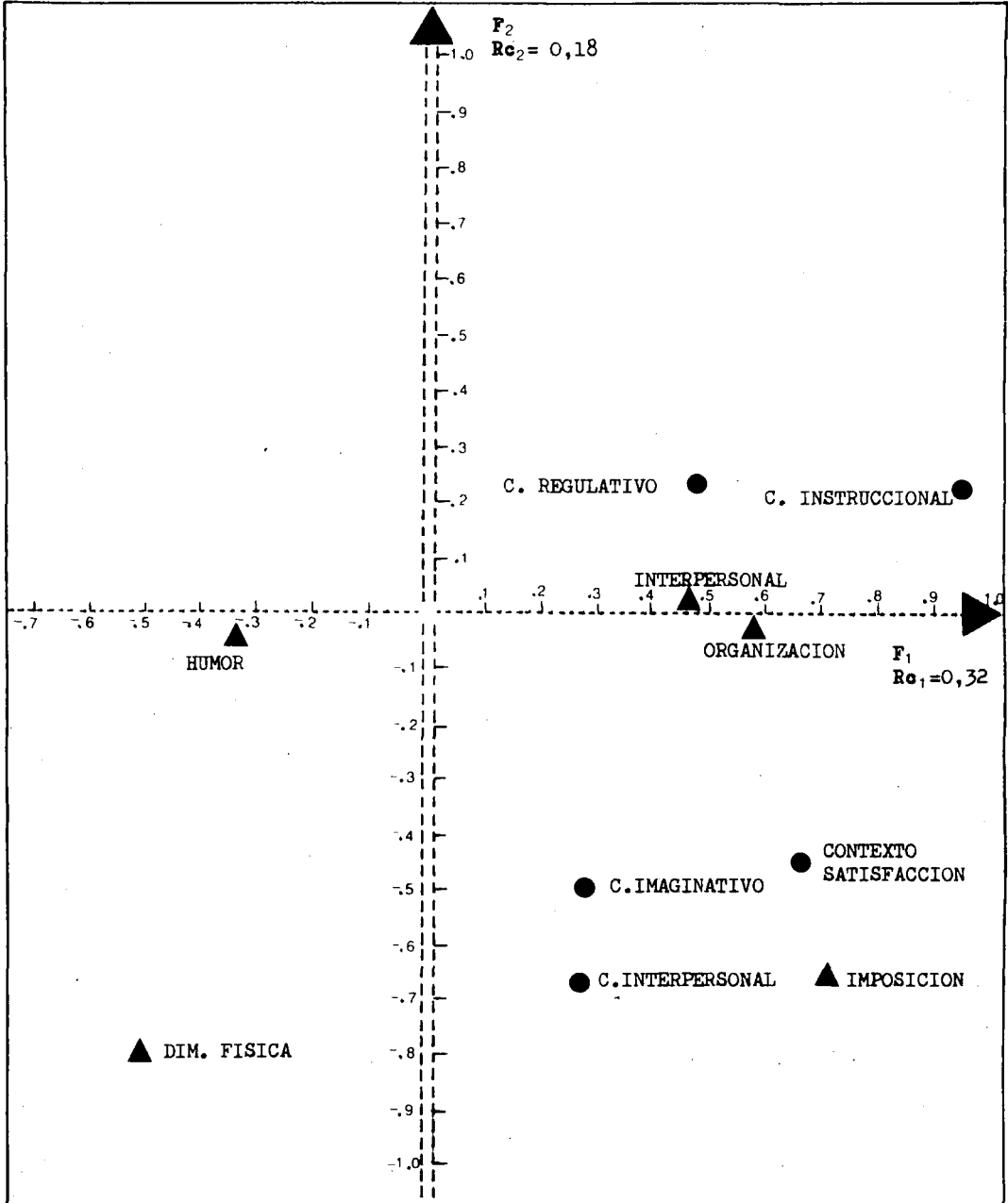
El tercer eje canónico vendría determinado por el contexto imaginación y dimensión humor que se contrapone a la dimensión interpersonal y contexto satisfacción, tal como se aprecia en el mapa.

Las dimensiones organización del profesor y el contexto regulativo o disciplinario están a caballo entre un ambiente de instrucción e imposición y un contexto imaginativo y buen humor.

ANALISIS CANONICO

CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DEL PROFESOR IDEAL CON
LOS FACTORES DEL CLIMA ESCOLAR EN EL MAPA CANONICO

EJE VERTICAL (2) — EJE HORIZONTAL (1)

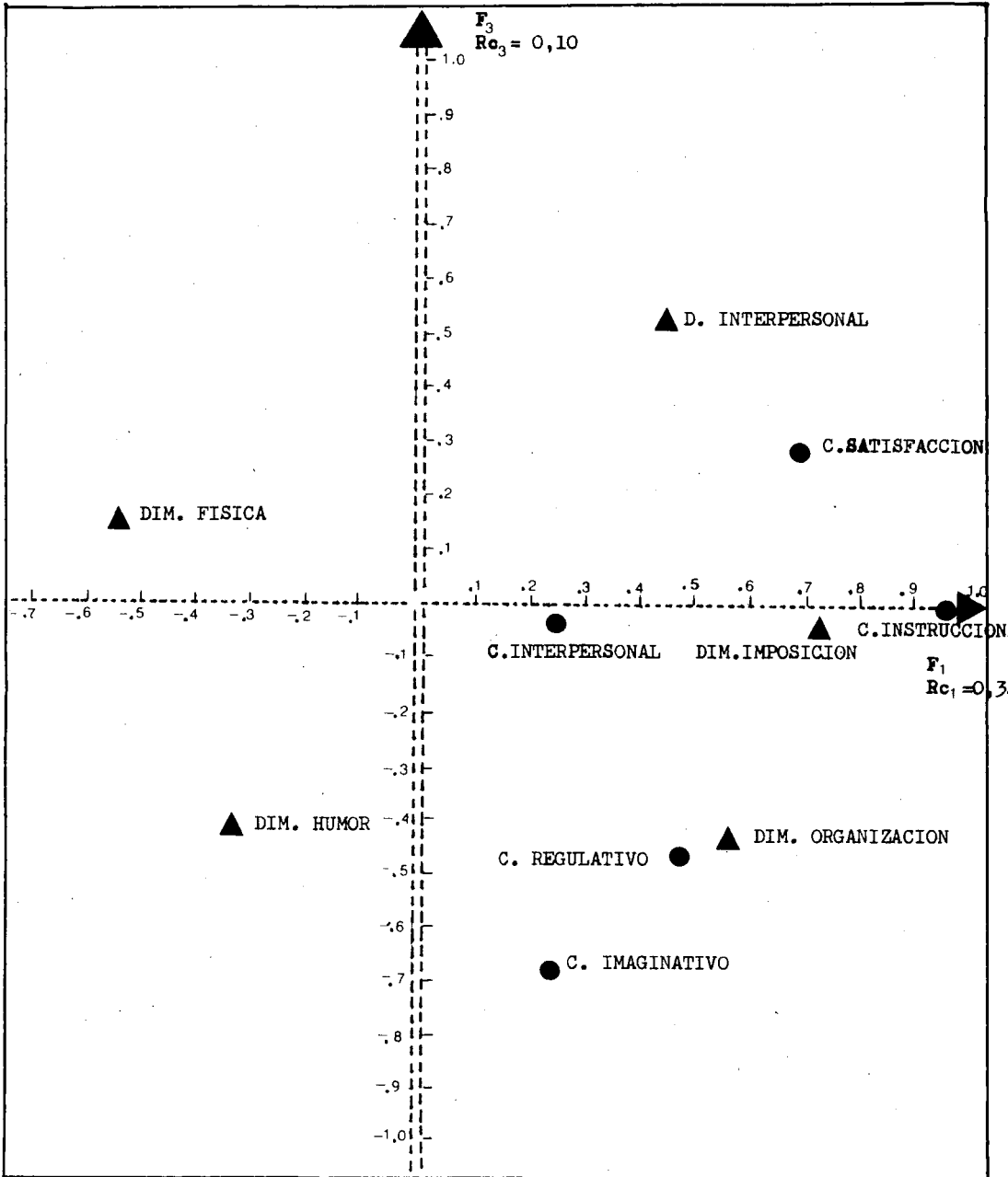


MAPA N.º 1

ANALISIS CANONICO

CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DEL PROFESOR IDEAL CON
LOS FACTORES DEL CLIMA ESCOLAR EN EL MAPA CANONICO

EJE VERTICAL (3) — EJE HORIZONTAL (1)

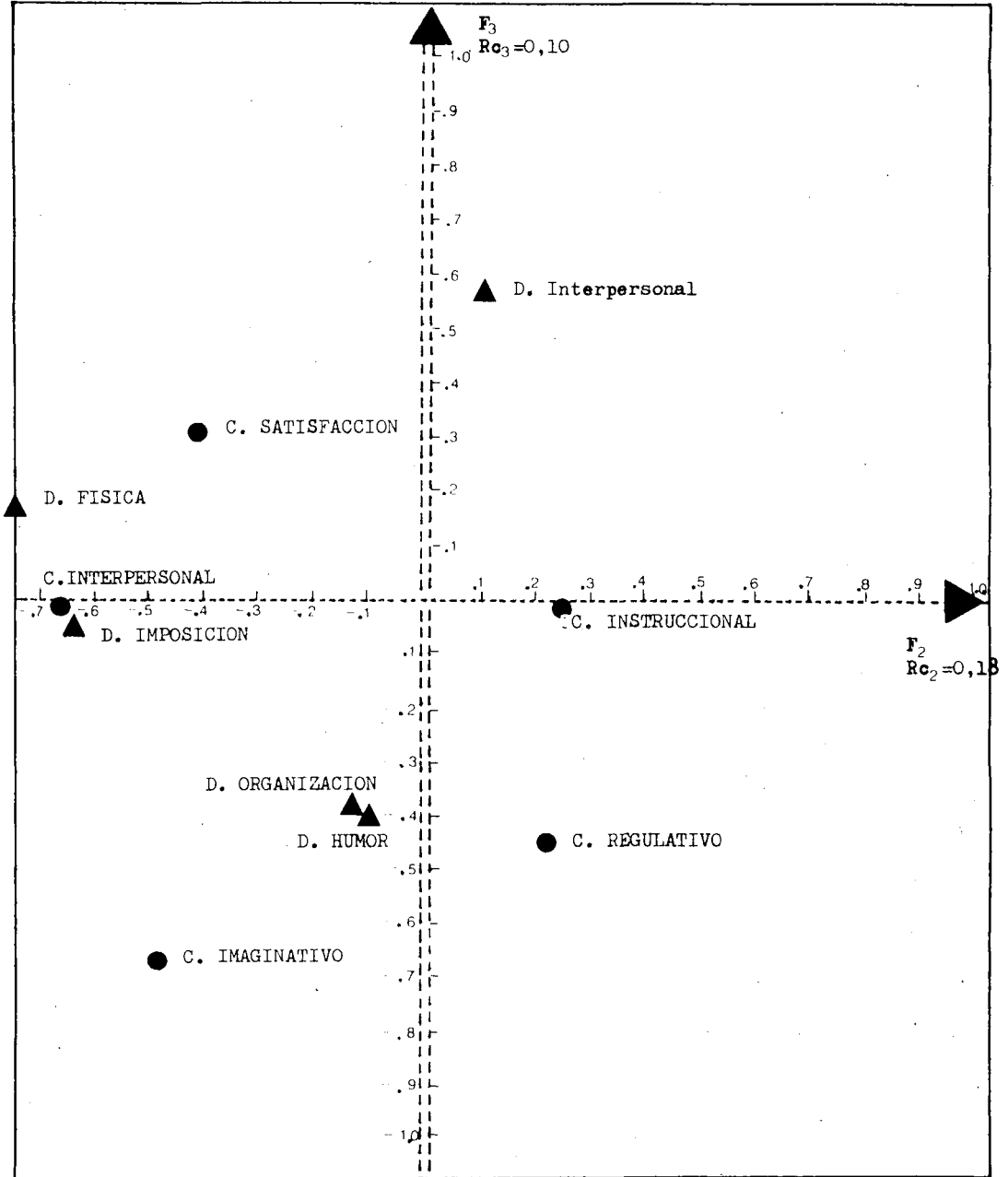


MAPA N.º 2

ANALISIS CANONICO

CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DEL PROFESOR IDEAL CON
LOS FACTORES DEL CLIMA ESCOLAR EN EL MAPA CANONICO

EJE VERTICAL (3) — EJE HORIZONTAL (2)



MAPA N.º 3

4.2. Resultados del análisis canónico: Profesor ideal-autoconcepto

Vamos a estudiar, en este apartado, si existe una asociación entre la percepción que uno tiene sobre sí mismo y las características del profesor ideal. O mejor, si existe relación entre algunas dimensiones o factores que componen el autoconcepto y las dimensiones o factores que componen el conjunto o dominio profesor ideal.

En el cuadro número 4, puede observarse los valores propios obtenidos, así como el χ^2 de cada una de las estimaciones canónicas. Como puede observarse en dicho cuadro, encontramos que los tres primeros ejes canónicos son significativos al 99 por 100 los dos primeros y a 98 por 100 el tercero.

CUADRO N.º 4

Estimaciones canónicas. Análisis de su significación profesor ideal-autoconcepto

N.º de valores propios movidos	Mayor valor propio que permanece	Correlación canónica	LAMBDA	Ji-Cuadrado	Grados de libertad	Nivel de confianza
0	0.09006	Rc ₁ .30	0.87393	176.19315	25	0.01
1	0.02532	Rc ₂ .15	0.96042	52.79926	16	0.01
2	0.01313	Rc ₃ .11	0.98537	19.27095	9	0.02
3	0.00148	Rc ₄ .03	0.99848	1.99256	4	—
4	0.00004	Rc ₅ .006	0.99996	0.05616	1	—

CUADRO N.º 5

Ejes canónicos y saturaciones de las variables profesor ideal-autoconcepto

Primer eje canónico Rc ₁ = 0.30	Dimensión física	.26	Autoestima	-.04
	D. personal	.79	Confianza	.33
	D. Humor	-.06	Aut. Academ.	.91
	D. imposición	.56	Sociabilidad	.33
	D. organización	.29	Autoper. Física	.07
Segundo eje canónico Rc ₂ = 0.15	D. física	.80	Autoestima	-.14
	D. personal	.13	Confianza	.10
	D. humor	.33	Aut. Academ.	-.28
	D. imposición	.33	Sociabilidad	.52
	D. organización	-.32	Autoper. Física	.80
Tercer eje canónico Rc ₃ = 0.11	D. física	.23	Autoestima	-.17
	D. personal	-.06	Confianza	-.20
	D. humor	-.88	Aut. Academ.	.17
	D. imposición	.13	Sociabilidad	-.70
	D. organización	-.09	Autoper. Física	.44
Cuarto eje canónico Rc ₄ = 0.03	D. física	.36	Autoestima	-.83
	D. personal	-.24	Confianza	-.66
	D. humor	.04	Aut. Academ.	.01
	D. imposición	.25	Sociabilidad	.12
	D. organización	.91	Autoper. Física	-.33
Quinto eje canónico Rc ₅ = 0.006	D. física	-.30	Autoestima	-.51
	D. personal	-.50	Confianza	.61
	D. humor	-.06	Aut. Academ.	-.21
	D. imposición	.65	Sociabilidad	-.18
	D. organización	-.20	Autoper. Física	-.14

Para analizar la composición de cada eje o estimación canónica, vamos a presentar en el cuadro número 5, los ejes canónicos obtenidos, así como las saturaciones (loadings) de las dimensiones.

En el lado izquierdo se presentan las dimensiones pertenecientes al conjunto profesor ideal y en el lado derecho las dimensiones pertenecientes al autoconcepto.

En el mismo cuadro puede observarse, en primer lugar, que las correlaciones canónicas se extienden desde .30 a .006 y que las correlaciones más altas son considerablemente mayores que cualquiera de las correlaciones de orden cero. Confrontar la matriz de correlaciones, cuadro número 6.

4.2.1. Descripción de los factores

Primer eje o estimación canónica

Las saturaciones de las variables que más cargan en este primer eje canónico son las siguientes:

En el conjunto autoconcepto:

- El autoconcepto académico (.91)
- La confianza en sí mismo (.33)
- La sociabilidad (.33)

En el conjunto percepción del profesor ideal

- Dimensión personal y de relación (.79)
- Dimensión dominancia o imposición (.56)
- Dimensión físico-deportiva (-.26)

La dimensión autoconcepto académico está positivamente relacionada con las dimensiones atributos personales y de relación, así como la dimensión imposición y exigencia.

Los alumnos que tienen un mayor autoconcepto académico tienden a preferir un profesor con atributos personales tales como cercano, justo, igualmente exigente, dominante.

Este primer eje canónico parece ser factor orientado hacia el aprendizaje como contrario hacia una orientación de divertimento («pasar el rato»).

Puede observarse en el mapa canónico número 4, cómo en el eje horizontal que representa el factor canónico 1, las dimensiones que lo definen y que acabamos de exponer se encuentran en el extremo derecho del eje. No existen propiamente unas dimensiones contrapuestas en el mapa.

Segundo factor canónico

Las saturaciones de las variables que más cargan en este segundo eje canónico son las siguientes:

CUADRO N.º 6
Matriz de correlaciones. Profesor ideal-autoconcepto

	D1	D2	D3	D4	D5	F1	F2	F3	F4
D1	—								
D2	-0.02014	—							
D3	0.08791	0.08125	—						
D4	0.01302	0.03276	-0.09899	—					
D5	0.00975	0.12285	0.01921	0.09474	—				
F1	-0.03040	-0.0025	0.01138	-0.02782	-0.01940	—			
F2	-0.02794	0.08462	0.02154	0.05401	0.00397	0.14796	—		
F3	-0.10219	0.20937	-0.05278	0.13955	0.09375	0.09198	0.06527	—	
F4	0.02130	0.09445	0.10232	0.07087	0.01573	0.06020	0.11745	0.05868	—
F5	0.10589	0.03425	-0.00944	0.05949	-0.05078	0.13644	0.10941	0.03934	0.08528
D1: Dimensión Físico-deportiva D2: Dimensión Interpersonal D3: Dimensión Humor D4: Dimensión Imposición D5: Dimensión Organización F1: Autoestima F2: Confianza F3: I. Académica F4: Sociabilidad F5: Aspecto físico									

En el conjunto autoconcepto:

- Auto percepción Física (.80)
- Sociabilidad (.52), y de un modo negativo
- Autoconcepto académico (-.28)

En el conjunto profesor ideal:

- Dimensión físico-deportiva (.80)
- Dimensión organizativa (-.32)

El segundo factor canónico parece hacer referencia a un eje de des-
preocupación-estructuración.

Vemos cómo la auto percepción física correlaciona con la percepción de la dimensión física del profesor. Existe una clara proyección entre cómo me veo físicamente y cómo deseo al profesor. Los alumnos que se consideran atractivos, físicamente bien, guapos, tienden a preferir un profesor atractivo, guapo, deportista, y en cambio tienden a no preferirlo ordenado ni organizado.

Véase el mapa número 5, cómo en el eje número dos (eje vertical) las dimensiones físicas, tanto del conjunto autoconcepto como del dominio profesor ideal, están situadas conjuntamente en el extremo del mencionado eje y cómo la dimensión organización se sitúa en el polo opuesto como antagónica.

Tercer eje canónico.

Las variables que componen este tercer factor canónico son por parte del conjunto autoconcepto las siguientes:

- Sociabilidad (-.70)

Y en el conjunto profesor ideal:

- Dimensión humor (-.88)

Existe por tanto una correlación entre estas dos variables. Lo que puede significar que los alumnos poco sociables, más solitarios y con peor autoestima y menor confianza en sí mismos tienden también a preferir un profesor serio, sobrio, más que alegre y divertido.

Cuarto eje canónico

Este cuarto factor canónico tiene una correlación canónica muy baja y no significativa. Es un factor, por consiguiente, muy poco estable.

Se puede observar una correlación negativa entre autoestima y confianza con la dimensión organizativa que cargan en este cuarto factor.

Esto se puede entender como que los alumnos que tienen baja autoestima, falta de confianza en sí mismos, tienden a preferir un profesor muy organizado debajo de este aspecto, creemos puede existir un eje que podríamos denominar dependencia-independencia.

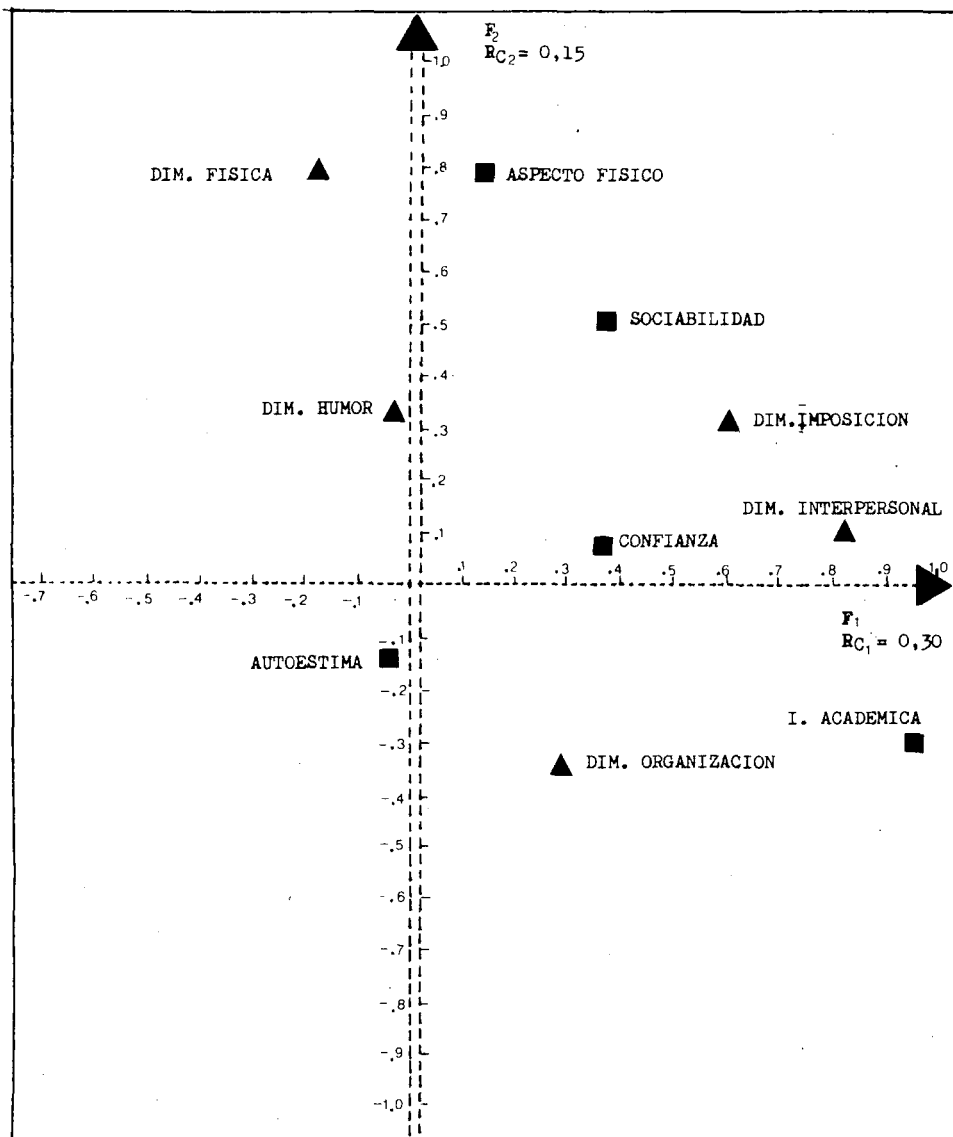
Es decir, que los alumnos con alta autoestima y alta confianza son más independientes respecto del profesor y desean un profesor no tan estructurado (organizado).

4.2.2. Mapas canónicos

A continuación aparecen los mapas canónicos referentes a la correlación entre los factores del profesor ideal y los del autoconcepto.

ANALISIS CANONICO
CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DEL PROFESOR IDEAL
CON LOS FACTORES DEL AUTOCONCEPTO EN EL MAPA CANONICO

EJE VERTICAL (2) — EJE HORIZONTAL (1)

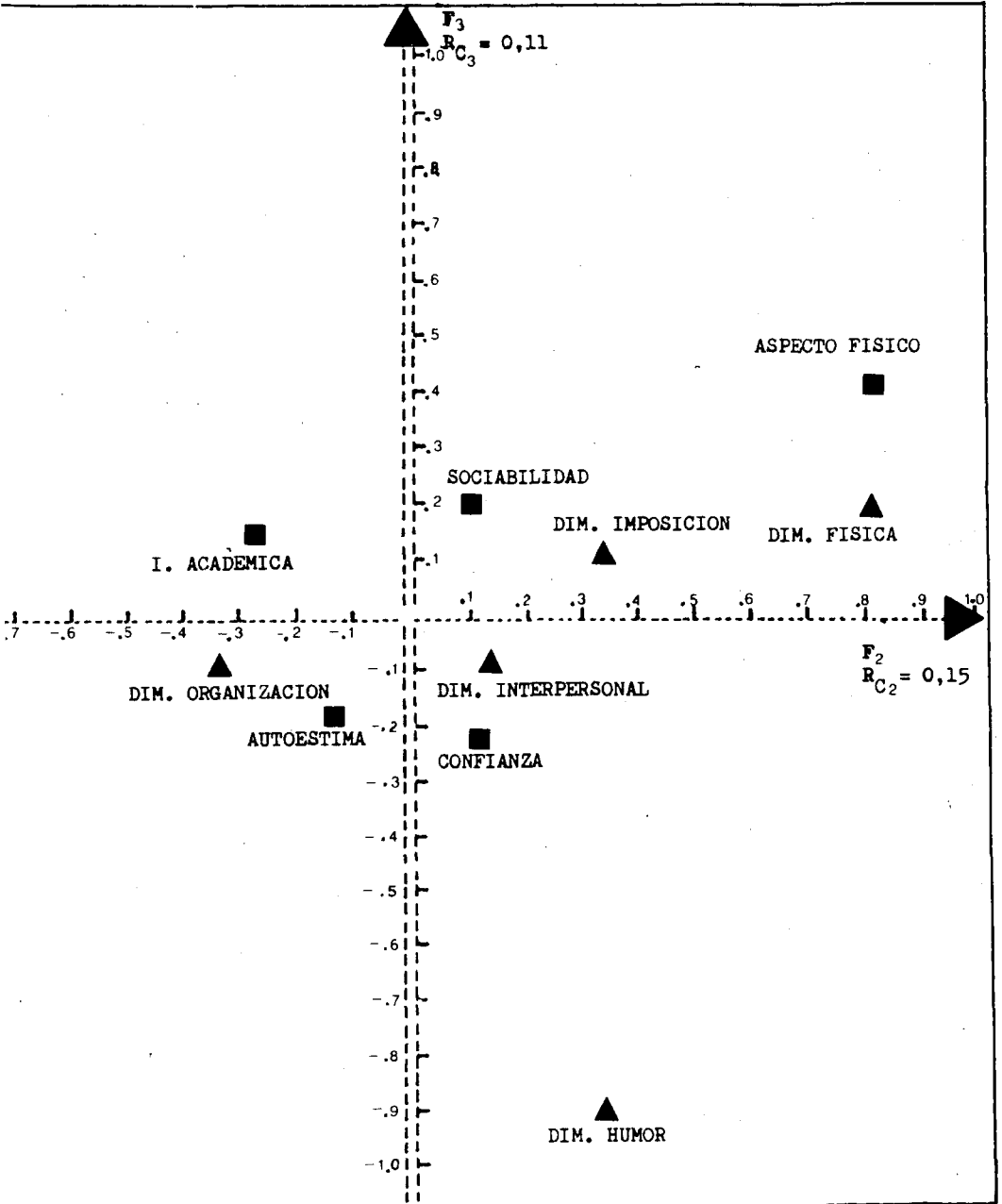


MAPA N.º 4



ANALISIS CANONICO
 CORRELACION CANONICA DE LOS FACTORES DEL PROFESOR IDEAL
 CON LOS FACTORES DEL AUTOCONCEPTO EN EL MAPA CANONICO

EJE VERTICAL (3) — EJE HORIZONTAL (2)



MAPA N.º 6



CAPITULO VI

TIPOLOGIA DEL PROFESOR Y FUNCIONES PEDAGOGICAS

1. Tipos y funciones: descripción.
 - 1.1. Siete tipos de profesores.
 - 1.2. Importancia de estos siete tipos.
 - 1.3. Funciones pedagógicas.
 - 1.4. Valoración de las funciones pedagógicas.
2. Análisis de correspondencias.
 - 2.1. Descripción y composición de los factores.
3. Conclusiones.



1. TIPOS Y FUNCIONES: DESCRIPCION

1.1. Siete tipos de profesores

De las frases anteriores de esta investigación, se obtuvo una tipología del profesor de acuerdo con la percepción del alumno. Los diferentes perfiles del profesor nos han servido para configurar siete tipos diferentes de profesor. Estos siete tipos diferentes fueron denominados del modo siguiente:

- Tipo 1: Profesor didáctico
- Tipo 2: Profesor fisico-deportivo
- Tipo 3: Profesor entusiasta
- Tipo 4: Profesor afectivo
- Tipo 5: Profesor organizado
- Tipo 6: Profesor cordial
- Tipo 7: Profesor dominante

Como en esta última fase de la investigación se necesitaba trabajar con estos siete tipos de profesores para conocer, por una parte, las preferencias de los alumnos, y por otra, para averiguar hasta qué punto cada uno de estos siete tipos de profesores cumplen una serie de funciones pedagógicas, siempre desde la perspectiva del alumno. Nos pareció oportuno definir de un modo breve cada uno de estos siete tipos de profesores, de tal modo que al valorarlos y manipular con ellos (en forma de tarjetas), todos los alumnos manejasen conceptos semejantes. Puede verse en el apéndice 1, pág. las tarjetas con los dibujos y las frases que describen a cada profesor.

Tipo 1: *Profesor didáctico* (explica con claridad, se le entiende bien, es ameno).

Tipo 2: *Profesor fisico-deportivo* (es atractivo, deportista, fuerte, alto).

Tipo 3: *Profesor entusiasta* (disfruta con las clases, tiene entusiasmo por lo que hace, sabe motivar e interesar).

Tipo 4: *Profesor afectivo* (se preocupa de los problemas del alumno, es cercano, abierto, comprensivo).

Tipo 5: *Profesor organizado* (organiza bien las clases, es ordenado, da las clases con método).

Tipo 6: *Profesor cordial* (tiene buen humor, es alegre y divertido, simpático).

Tipo 7: *Profesor dominante* (es exigente, impone orden, ejerce su autoridad).

1.2. Importancia de estos siete tipos de profesor

Los alumnos valoraron cada uno de estos siete tipos de profesor según la importancia y preferencia que tenían para cada uno de ellos. El orden de preferencia queda establecido del siguiente modo: en primer lugar, el *profesor didáctico* (elegido por el 32 por 100 de los alumnos), seguido del *profesor afectivo*, con un 31 por 100 de alumnos, y ya con una notable diferencia el tipo 6, *profesor cordial* (por un 19 por 100), *profesor entusiasta* (13 por 100), *profesor organizado* (3 por 100) y los tipos de *profesor físico-deportivo* y *profesor dominante* sólo un 0.5 por 100.

Se puede por consiguiente afirmar que para una gran mayoría de alumnos, los tipos de profesores fundamentalmente preferidos serían aquellos que fuesen primordialmente «didácticos» y que fomentasen las relaciones personales («Profesor afectivo»), posteriormente analizaremos con mayor profundidad estos tipos de profesor.

Si tenemos en cuenta el tipo de centro donde estudian los alumnos, estos porcentajes presentados tienen ciertas diferencias.

Los centros educativos fueron clasificados en cuatro tipos de centro: centros públicos (estatales), ikastolas, privados-laicos y privados-religiosos. Los alumnos de cada uno de estos tipos de centro prefieren los tipos de profesores que pueden verse en el cuadro número 1.

CUADRO N.º 1

TIPO DE CENTRO	TIPO DE PROFESOR PREFERIDO EN PRIMER LUGAR EN %	1	2	3	4	5	6	7
1. Público (estatal)		36	1	17	19	2	25	—
2. Ikastola		40	1	14	28	3	13	1
3. Privado-laico		21	—	10	41	6	22	—
4. Privado-religioso		32	—	11	36	2	18	1

En el gráfico número 1, pueden observarse el orden preferente de cada uno de los tipos de profesores según los alumnos de los cuatro tipos de centros: públicos, ikastolas, privados-religiosos y privados-laicos, ordenados según el método de rangos (1).

Realizado el análisis estadístico pertinente, para comparar los cuatro grupos de datos, podemos afirmar:

1. En los cuatro tipos de centros docentes, los siete tipos de profesores se agrupan en dos: formados por los tipos de profesores 1, 3, 4

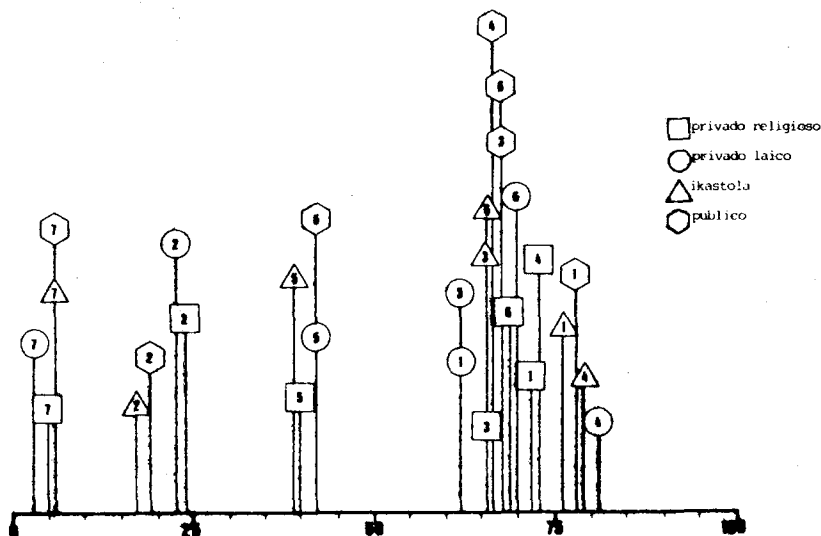
(1) DUNN-RANKIN, P., y KING, F. J.: «Multiple Comparisons in a Simplified Rank Method of Scaling». *Educational and Psychological Measurement*, 1969, 29, 315-329.

DUNN-RANKIN, P.: *Scaling Methods*. Hillsdale, New Jersey, 1983, pp. 55-66.

- y 6 por un lado, y siendo estos tipos de profesores los más importantes y los tipos números 2, 5 y 7 por otro lado.
- Entre los tipos de profesores 1, 3, 4 y 6 dentro de cada centro no hay diferencia significativa, lo que quiere decir que el orden probablemente puede alterarse entre estos cuatro tipos de profesores.
 - En todos los casos, los tipos de profesores 1, 3, 4 y 6 difieren significativamente de los tipos 5, 2 y 7.
 - En los cuatro tipos de centros, los tipos de profesores 5 (profesor organizado, 2 (profesor físico-deportivo) y 7 (dominante) difieren significativamente entre sí, es decir, un orden claramente establecido.
 - Se puede afirmar que para los cuatro tipos de centro estudiados, los tipos de profesores 5, 2 y 7 quedan claramente ordenados, siendo el orden de los tipos 1, 3, 4 y 6 distinto para cada centro, pero como se dijo anteriormente, esta diferencia existente no es estadísticamente significativa.
 - Quizás la diferencia entre los centros digna de mención está en que los centros privados-religiosos, laicos y las ikastolas valoran más al tipo de profesor afectivo y en cambio los alumnos de centros públicos valoran más al profesor didáctico y menos al profesor afectivo.

Ordenación según rangos de los tipos de profesores

GRAFICO N.º 1



El profesor rechazado

Se puede observar en el siguiente cuadro los tantos por ciento de respuesta de los alumnos sobre los tipos de profesores rechazados.

CUADRO N.º 2

% de respuestas de los alumnos sobre los tipos de profesores rechazados

TIPO DE CENTRO	TIPO DE PROFESOR RECHAZADO EN TANTO POR CIENTO							
		1	2	3	4	5	6	7
1. Público	(estatal)	—	21	—	1	—	1	77
2. Ikastola		—	22	1	—	—	—	77
3. Privado-laico		—	12	—	—	1	—	87
4. Privado-religioso		1	12	—	1	1	—	84

Las palabras sobran al observar el cuadro, los números hablan por sí solos. Se puede observar cómo la gran mayoría de las casillas correspondientes a los diversos tipos de profesores se encuentran vacías o con un porcentaje insignificante.

En realidad se puede concluir que sólo existen dos tipos de profesores rechazados: el profesor físico-deportivo y el profesor autoritario, sobre todo este último es rechazado al unísono por todos los alumnos.

No cabe duda de que los alumnos actuales, nos referimos como siempre a lo largo del estudio, a los de 8.º de EGB de Vizcaya, no admiten al profesor que pretende dominar, que basa su relación didáctica y personal en una jerarquía de autoridad. El autoritarismo es rechazado de plano.

Las consecuencias didácticas son, a nuestro entender, importantes. El profesor que recurra a la autoridad establecida para imponerse a la clase, se encontrará con una negativa, una oposición, que es evidente, conllevará a una menor motivación. Esta puede basarse en el «miedo», el castigo y es, por consiguiente, una motivación negativa que aunque tuviese efectos inmediatos, tendrá a la larga otros efectos secundarios negativos.

1.3. Funciones pedagógicas

Hemos entendido el término función de un modo general como aquel comportamiento o conducta que el profesor manifiesta en clase. La relación de funciones que vamos a exponer a continuación han sido recogidas de diversas investigaciones que han analizado el comportamiento docente en el aula. Se pueden destacar los trabajos de Flanders, De Landsheere, Haughes, Castillo Brull, Vázquez Gómez, sólo por citar algunos de los más representativos (2). Pueden verse en Vázquez

(2) FLANDERS, A. N.

DE LANDSHEERE, G.: *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las Interacciones verbales en clase*. Santillana, Madrid, 1977.

HUGHES, M. M.: *Development of the Means for the Assesment or the Quality of Teachers in Elementary Schools*, Salt Lake City, University of Utah, 1959.

CASTILLEJO BRULL, J. L.: *Aproximación al análisis del acto didáctico*. ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 1976.

VAZQUEZ GOMEZ, G.: *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*. EUNSA, Pamplona, 1975.

Gómez, Rodríguez Diéguez y Villar Angulo, unas buenas síntesis de algunos de los modelos para analizar los comportamientos docentes (3).

Hemos descrito de un modo breve y claro, cada una de las funciones pedagógicas, para que los alumnos entendiesen su significado y pudieran valorarlas y trabajar con ellas.

A continuación exponemos las once funciones con las frases-síntesis que se entregaron en cada tarjeta correspondiente a cada función.

Cada alumno recibía 11 tarjetas que debía en primer lugar valorar cada una de estas funciones según una clave de importancia: poco importante-regular-muy importante. Posteriormente debía situar en orden jerárquico, cada una de las 11 funciones.

Las funciones pedagógicas elegidas fueron estas:

Función 1: MOTIVACION

- Hace interesante la materia.
- Estimula el trabajo del alumno.
- Da ánimos en el trabajo y estudio.

Función 2: ORIENTACION

- Responde a las preguntas y dudas del alumno.
- Escucha con atención al alumno.
- Enseña cómo estudiar.

Función 3: SOCIALIZACION

- Hace trabajar a los alumnos en grupos
- Permite elegir temas que interesen a los alumnos
- Mantiene relación con los grupos de trabajo

Función 4: PERSONALIZACION

- Se relaciona con cada uno de los alumnos
- Ofrece ayuda e información individual.
- Estimula el trabajo personal

Función 5: INSTRUCCION

- Explica con claridad
- Indica a los alumnos cómo trabajar.
- Hace resúmenes, sintetiza.

Función 6: IMPOSICION

- Impone orden.
- Da órdenes y normas para actuar.
- Señala lo que los alumnos tienen que hacer.

(3) VAZQUEZ GOMEZ, op. cit.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L., y MARTINEZ SANCHEZ, A.: *Estudios sobre el maestro*. Nav Llibres, ICE, Universidad de Valencia, 1979.

VILLAR ANGULO, L. M.: *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Santillana, Madrid.

Función 7: ORGANIZACION

- Estructura la participación.
- Organiza las actividades, métodos.
- Existe orden en los materiales.

Función 8: CONTROL

- Evalúa los resultados de los alumnos.
- Plantea cuestiones, problemas, etc.
- Hace preguntas para conocer las dudas de los alumnos.

Función 9: INNOVACION

- Lleva a cabo sugerencias que hacen los alumnos.
- Incita a los alumnos a que expresen sus ideas.
- Introduce materiales y métodos nuevos.

Función 10: AFECTIVA

- Reconoce el mérito de lo que hace el alumno.
- Recompensa las tareas de los alumnos.
- Alienta y da ánimos a los alumnos.

Función 11: IRONICA

- Ridiculiza al alumno cuando se equivoca.
- Desaprueba la iniciativa del alumno.
- Se ríe del alumno.

1.4. Valoración de las funciones pedagógicas

Puede apreciarse en el cuadro siguiente, la importancia que los alumnos asignan a cada una de las funciones pedagógicas, expresando esta valoración en porcentaje.

CUADRO N.º 3
Valoraciones de los alumnos sobre las funciones pedagógicas

FUNCION	Valoración en % Poco importante	Indiferente	Muy importante
1. MOTIVACION	2	8	90
2. ORIENTACION	3	7	90
3. SOCIALIZACION	11	35	54
4. PERSONALIZACION	14	33	52
5. INSTRUCCION	6.6	15	78
6. IMPOSICION	47	40	12
7. ORGANIZACION	22	47	30
8. CONTROL	12	31	57
9. INNOVACION	10	23	66
10. AFECTIVA	7	13	79
11. IRONICA	88	7	4

El orden de importancia de las 11 funciones pedagógicas en estudio quedaría, según los alumnos, del siguiente modo.

En primer lugar, las funciones de motivación y orientación (90 por 100), seguidas de la función afectiva (79 por 100), instrucción (78 por 100), innovación (66 por 100), socialización (54 por 100), personalización (52 por 100), organización (30 por 100), imposición (12 por 100) y finalmente función irónica (4 por 100).

2. ANALISIS DE CORRESPONDENCIA

Este método fue creado en Francia por Benzecri (4). Se aplica a los cuadros o tablas de contingencia.

De manera formal se obtiene un cuadro de contingencia cuando se observa sobre n individuos *dos variables nominales*, una con p modalidades y la otra con q modalidades y con las que se constituye un cuadro en donde la intersección de la línea i de la columna j se encuentra el número de individuos que presentan la modalidad i de la primera variable y la modalidad j de la segunda.

Presentamos a continuación los principios del análisis de correspondencia y sus objetivos con el ejemplo que hemos llevado a cabo en nuestra investigación.

En la última fase de la investigación realizada a los alumnos de 8.º de EGB de Vizcaya se les solicitaban los siguientes datos:

- La importancia que tenían para cada uno de ellos once (11) funciones pedagógicas.
- Los tipos de profesores preferidos.

Los datos obtenidos se han trasladado a un cuadro x , con $k=11$, siendo k el número de funciones pedagógicas y siete (7) columnas representando los siete tipos de profesor en estudio.

Se solicita al sujeto que a cada una de las funciones pedagógicas enunciadas indique cada tipo de profesor, cómo cumple esa función, siguiendo esta clave: mal, regular, bien. Posteriormente esta clave se transformaría matemáticamente en 1, 2 y 3.

Como resultado se obtiene el siguiente cuadro global:

CUADRO N.º 4
TIPOS DE PROFESOR

		1	2	3	4	5	6	7
FUNCIONES	I							
	I'							
	II							
		$\sum n_{ij} = n_{.j}$						

$\sum n_{ij} = n_{.i}$

(4) BENZECRI, J. P.: *L'Analyse des Données*. Dunod, Paris, 1980, 2 vol.

El cuadro que acabamos de presentar permite:

1. Comparar en qué medida las funciones son semejantes entre sí.
2. Comparar si ciertas funciones han sido repartidas en forma análoga en los diferentes tipos de profesor.
3. De un modo más global, se pueden resaltar ciertos grupos de funciones, ciertos tipos de profesores y la relación entre estos grupos.

Los dos primeros grupos se pueden abordar con la ayuda de perfiles, es decir, construyendo para cada tipo de profesor un gráfico, situando en la abscisa las diferentes funciones pedagógicas, equidistantes y ordenadas según frecuencias.

Las líneas y las columnas (de la tabla) juegan el mismo rol: puede interesar tanto comprobar las proximidades entre las líneas (funciones) como las proximidades entre las columnas (tipos de profesor). Para hallar esta distancia no se empleará la distancia euclidiana entre dos puntos, que es generalmente utilizada en el análisis factorial de componentes principales, sino la distancia distribucional del χ^2 .

La distancia entre dos líneas i e i' (es decir, entre dos funciones pedagógicas) viene dada por la siguiente fórmula:

$$d^2(i, i') = \sum_{j=1}^{11} \frac{n}{n_j} \left(\frac{n_{ij}}{n_i} - \frac{n_{i'j}}{n_{i'}} \right)^2$$

Y la distancia entre dos columnas (dos tipos de profesores) j y j' , por la fórmula siguiente:

$$d^2(j, j') = \sum_{i=1}^7 \frac{n}{n_i} \left(\frac{n_{ij}}{n_j} - \frac{n_{i'j'}}{n_{j'}} \right)^2$$

La utilización de la distancia del χ^2 viene por consiguiente como consecuencia de traducir las fórmulas permitiendo calcular los ejes factoriales en r^{11} y r^7 menos simples que en análisis de componentes principales.

Se puede demostrar que la coordenada de la función pedagógica i sobre el eje x es igual a:

coordenada del tipo j sobre el eje x

A un coeficiente k aproximadamente, los puntos representativos de una nube de funciones son sobre un eje los centros de gravedad de los puntos representativos de la otra nube (la nube correspondiente a los tipos de profesor), ponderados por los porcentajes condicionales correspondientes.

La misma propiedad se cumple para la otra nube. Esta propiedad permite una representación simultánea de líneas y columnas (funciones pedagógicas y tipos de profesores) en un mismo plano.

El método trata de descubrir las eventuales proximidades que existen entre funciones pedagógicas y tipos de profesor, teniendo en cuenta

CUADRO N.º 5

Matriz de datos. Análisis Factorial

T*J	FMGT	X011	X012	X013	X021	X022	X023	X031	X032	X033	X041	X042	X043	X051	X052	X053	X061	X062
TP01	4679.	7.	96.	323.	16.	112.	298.	65.	194.	166.	74.	207.	144.	18.	43.	365.	256.	126.
TP02	4679.	195.	150.	81.	229.	139.	58.	210.	103.	113.	203.	120.	103.	192.	152.	81.	176.	128.
TP03	4684.	17.	53.	356.	21.	110.	295.	37.	164.	225.	37.	157.	232.	39.	158.	228.	245.	139.
TP04	4681.	29.	159.	237.	19.	89.	318.	48.	152.	225.	17.	69.	339.	37.	202.	187.	242.	139.
TP05	4679.	85.	218.	122.	42.	174.	209.	122.	183.	120.	129.	207.	89.	29.	100.	297.	82.	166.
TP06	4668.	31.	127.	267.	32.	152.	241.	44.	159.	221.	41.	139.	244.	55.	215.	153.	263.	120.
TP07	4679.	345.	46.	35.	241.	131.	53.	302.	87.	37.	328.	63.	35.	196.	153.	77.	73.	38.
FMGJ	32749.	709.	849.	1421.	600.	907.	1472.	828.	1042.	1107.	829.	962.	1186.	566.	1023.	388.	1337.	856.
VARJ	10562.	934.	186.	457.	734.	38.	358.	525.	64.	197.	642.	150.	400.	453.	143.	348.	215.	79.

T*J	FMGT	X063	X071	X072	X073	X081	X082	X083	X091	X092	X093	X101	X102	X103	X111	X112	X113
TP01	4679.	42.	54.	197.	175.	48.	200.	176.	53.	159.	214.	54.	173.	199.	383.	23.	19.
TP02	4679.	122.	146.	160.	118.	218.	150.	57.	196.	134.	95.	164.	133.	128.	241.	111.	73.
TP03	4684.	42.	60.	227.	139.	53.	182.	191.	39.	133.	254.	26.	128.	272.	386.	21.	18.
TP04	4681.	45.	64.	243.	119.	56.	177.	193.	39.	143.	244.	29.	69.	328.	393.	14.	17.
TP05	4679.	178.	29.	85.	311.	39.	177.	210.	97.	200.	129.	102.	209.	114.	291.	112.	22.
TP06	4668.	42.	79.	225.	121.	63.	202.	159.	54.	147.	224.	34.	110.	280.	362.	44.	18.
TP07	4679.	314.	184.	135.	106.	209.	118.	98.	300.	89.	37.	300.	87.	38.	120.	59.	245.
FMGJ	32749.	785.	616.	1272.	1089.	686.	1206.	1084.	778.	1005.	1197.	709.	909.	1359.	2176.	384.	412.
VARJ	10562.	575.	212.	110.	201.	385.	30.	123.	541.	46.	248.	603.	108.	343.	199.	189.	729.

las frecuencias marginales de ambos, reduciendo los espacios vectoriales asociados a funciones y tipos a un espacio factorial conjunto de pocas dimensiones, con la mínima pérdida de información que contienen las tablas. Generalmente dos o tres dimensiones suelen ser casi siempre suficientes.

Cada dimensión (eje factorial o factor) está caracterizada por el porcentaje de inercia explicada (que expresa el porcentaje de las desviaciones de funciones y tipos con relación a un reparto rigurosamente proporcional) que absorbe dicho factor.

Dicho porcentaje permite evaluar la importancia relativa de la dimensión extraída. Además de multitud de resultados intermedios, facilita enormemente la interpretación del fenómeno estudiado al imprimir configuraciones gráficas en el mismo espacio factorial de las funciones pedagógicas y los tipos de profesor.

Antes de describir el mapa factorial de correspondencias, pasamos a presentar los datos obtenidos:

- Matriz de datos
- Tabla de valores propios
- Mapa de correspondencias

CUADRO N.º 6

Valores propios de los factores

Número de factor	Valor propio	Inercia	Acumulado
Factor 1	0.25	78.13	78.13
Factor 2	0.04	12.55	90.68
Factor 3	0.01	4.96	95.64
Factor 4	0.01	3.24	98.88

Como puede observarse con los dos primeros factores se puede explicar el 90 por 100 de varianza. Por lo que prescindimos del resto de los factores.

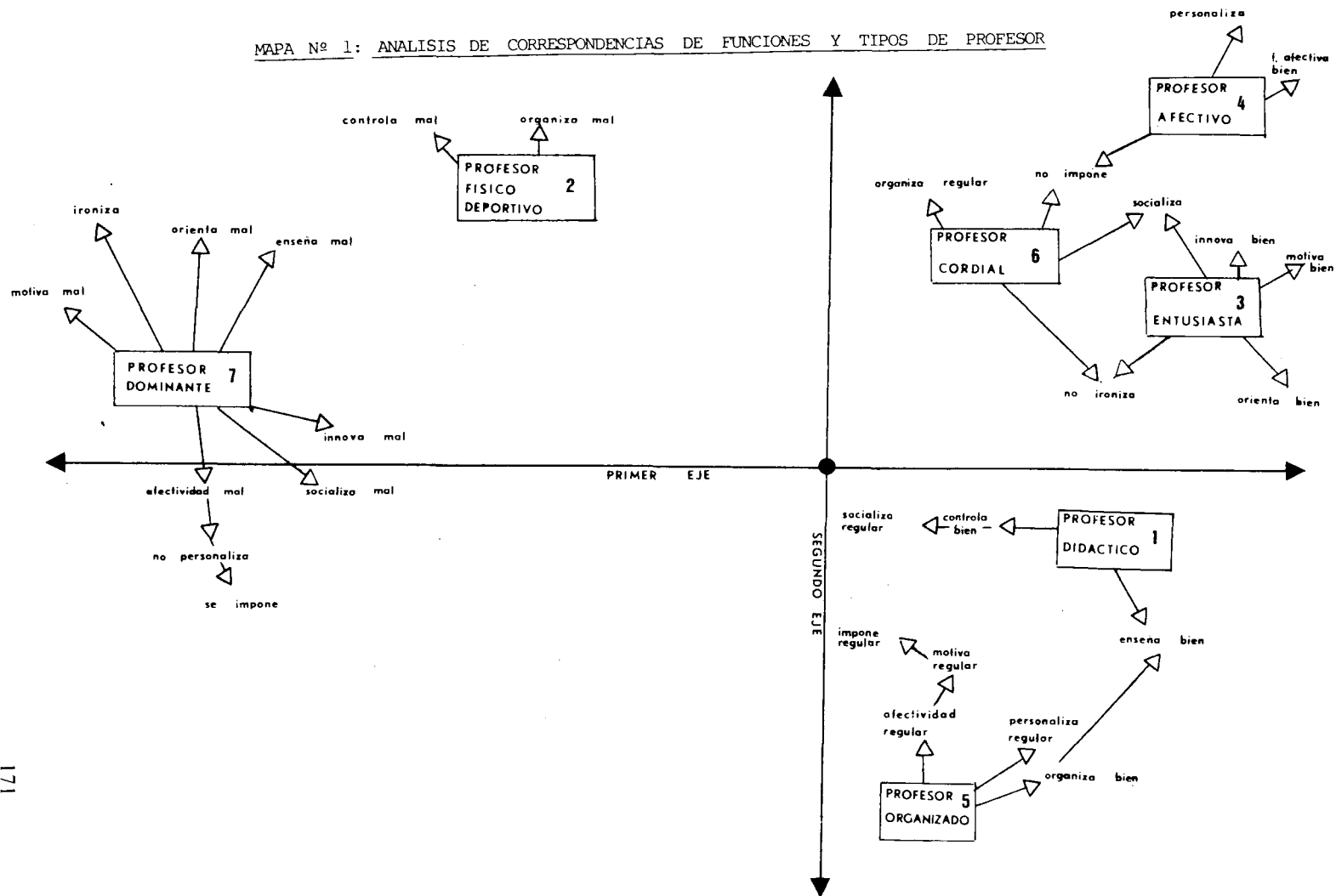
El análisis de correspondencias, como indica Lefebvre, es muy reciente. Con este análisis se ha generalizado el cambio de rol de las variables y observaciones y la representación simultánea de los datos en el mismo espacio. El interés de la representación de las variables en el espacio de las observaciones había sido indicado por Kendall, pero ha sido prácticamente inutilizado, conservando un carácter insólito (5).

El primer eje factorial, representado por la abcisa, indica la dimensión con mayor valor propio que explica el mayor porcentaje de inercia, en nuestro caso el 78 por 100. El segundo factor indica la siguiente dimensión más grande ortogonal a la primera, que explica el 12 por 100. Entre ambos factores se explica, como se puede observar el 90 por 100 del fenómeno.

Los ejes del mapa n.º 1 son las dimensiones que condensan y sumarizan criterios intercorrelacionados.

(5) LEFEBVRE, Jacques: *Introduction aux analyses statistiques multidimensionnelles*. Nasson, París, 1976.

MAPA N° 1: ANALISIS DE CORRESPONDENCIAS DE FUNCIONES Y TIPOS DE PROFESOR



2.1. Descripción y composición de los factores

Primer factor

Como indicábamos anteriormente, el primer factor está representado por la abscisa. Las variables que ayudan a definir este factor son las que se encuentran en sus extremos derecho e izquierdo. En la parte derecha están situadas las variables que definen la parte positiva del factor. Se puede observar en el gráfico, cómo existe una nube de variables que se encuentran alejadas del punto de origen. Cuanto mayor sea esta distancia mejor definido estará el factor, y por consiguiente mayor claridad de comprensión del mismo. En esta nube de variables habría que destacar las siguientes x023 (Orienta bien), x013 (Motiva bien), x093 (Innova bien), x033 (Socializa bien), x103 (Da afectividad), x043 (Personaliza), x061 (No impone), x111 (No ironiza).

En el otro extremo, es decir, en el polo negativo del factor, se encuentran las siguientes variables, X113 (Ironiza), X011 (Motiva mal), X021 (Orienta mal), X101 (No fomenta afectividad), X091 (No innova), X031 (No socializa), X041 (No personaliza), X063 (Se impone).

Podríamos definir este primer eje de forma bipolar como una línea pedagógica tutelar-impositiva.

Este eje refleja dos modos diferentes de pedagogía: por un lado, una visión tutelar de la educación cuya misión principal se centra en el desarrollo de las capacidades del alumno y cuyas funciones principales serían orientar, motivar, personalizar, desarrollar la afectividad, innovar, no imponer. El polo opuesto representa la imposición y el dominio del profesor, cuya relación didáctica se sustenta en su autoridad como persona que «sabe» y en su rol jerárquico de superioridad sobre el alumno.

Los tipos que mejor cumplen estas funciones pueden observarse en el mapa factorial. El profesor entusiasta (n.º 3), el profesor afectivo (n.º 4) y el profesor cordial (n.º 6) son a juicio de los alumnos los que mejor cumplen las funciones que definen este eje factorial en su parte positiva y el tipo autoritario (7), el que mejor define el extremo negativo.

Los alumnos valoran este aspecto relacional, afectivo, de un modo más genérico se podría dimensionar humanista, en el sentido que la educación viene dando a esta tendencia pedagógica que se centra en las relaciones humanas, que define al profesor como una persona competente en crear un clima de respeto y confianza.

El concepto de enseñanza es entendido desde esta perspectiva más como un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es el desarrollo y potenciación de las capacidades del sujeto discente, partiendo de sus necesidades, de sus sentimientos, en un clima de participación y de comunicación.

De ahí que si se analizan sus funciones, los profesores deben orientar más que enseñar, desarrollar las relaciones y la comunicación de sentimientos más que reprimirlas, personalizar y socializar más que llevar a cabo una enseñanza impersonal.

En el extremo de este polo se encuentra el tipo de profesor autoritario (7), cuya visión es más la información y enseñanza en un sentido más tradicional, más preocupado en desarrollar los *contenidos* que el aprendizaje de actitudes y más centrado en la obediencia y sumisión que en el desenvolvimiento de los aspectos y peculiaridades individuales.

En el mapa puede comprobarse cómo estas variables o funciones se encuentran en los extremos del eje factorial, lejos del punto de origen (+) y por consiguiente se puede afirmar que es un eje que está claramente definido.

Segundo factor

El segundo factor podría denominarse organización instructiva. Vendría definido por las siguientes variables: X073 (Organiza bien), X053 (Enseña bien), X102 (Afectividad regular), X042 (Personaliza regular), X012 (Motiva bien), X083 (Controla bien) y otras que se acercan más al punto de origen. Este segundo factor no está tan claramente definido como el anterior.

Los tipos de profesores que mejor representan esta línea pedagógica, según los propios alumnos, serían los números 5 (Profesor organizado) y el 1 (Profesor didáctico).

El segundo eje podría denominarse organización instructiva. Este eje está configurado por las siguientes funciones: organización, instrucción, afectividad, personalización, motivación y control.

Los tipos de profesores que mejor representarían esta línea pedagógica, serían los tipos números 5 (profesor organizado) y el tipo número 1 (profesor didáctico).

Estos profesores encajan perfectamente en esta concepción educativa, en la que se destaca la preocupación por un ambiente donde reina la organización, el orden, la metodología. El énfasis en esta línea pedagógica vendría puesto en los aspectos de información e instrucción del alumno, en el aprendizaje y su control. Por consiguiente, podríamos afirmar que la finalidad de este enfoque quedaría reflejado en los aspectos instructivos, didácticos y organizativos. Existe por consiguiente una preocupación por la eficacia de la enseñanza, línea que ha ocupado a un importante número de investigadores durante todo el segundo tercio de este siglo, dándose mucha importancia a los aspectos didácticos y sobre todo metodológicos.

Creemos que el mapa factorial recoge en síntesis los diversos ámbitos y líneas pedagógicas. Desde el ambiente autoritario y tradicional, hasta una zona donde los profesores desarrollan los aspectos afectivos en una enseñanza-personal y social, en una línea abierta y participativa. Finalmente, un terreno donde se resalta la importancia de los diversos aspectos didácticos-organizativos que delinean un ambiente de trabajo pedagógico.

3. CONCLUSIONES

Acabamos de ver el espacio factorial del mundo pedagógico tal como es percibido por los alumnos. Creo que lo reflejado en este mapa, nos da pie para una reflexión educativa. Queda expuesto de modo claro, lo que los alumnos no desean o incluso de forma más positiva lo que los alumnos rechazan de plano, manifestándose actitudinalmente en contra: el autoritarismo escolar.

En cuanto a los otros aspectos o líneas mencionadas, sería muy positivo y, sin duda, aumentaría la eficacia del profesor, si fuese capaz de ensamblar los aspectos didácticos-organizativos en un clima de aceptación, de afectividad positiva, en un ambiente donde los alumnos pueden expresarse sin temor.

Los alumnos de 8.º de EGB valoran de modo muy positivo e insistente, a lo largo de las diversas pruebas realizadas, los aspectos afectivos. Sin duda, este aspecto afectivo ha sido olvidado y a veces rechazado de un modo general. Parece como si en la escuela no tuviese lugar el mundo de las emociones y sentimientos personales, cuando en realidad, es precisamente la afectividad la que va impregnando todos nuestros actos con una incidencia decisiva en cualquier tipo de aprendizaje.



CONCLUSIONES

A. CONSIDERACIONES DEL ESTUDIO EMPIRICO

A modo de conclusión y síntesis, presentamos las líneas que estimamos quedan más definidas en el estudio teórico realizado, y que han sido analizadas de modo más amplio en los capítulos correspondientes.

Las dimensiones perceptuales que más veces aparecen en los instrumentos de valoración del profesor son las siguientes:

- Aspectos personales, personalidad y carácter.
- Exposición clara y organizada.
- Relación con los alumnos.
- Enusiasmo e interés por la enseñanza.
- Calificación y comportamiento general justo y sin favoritismos.
- El «feed-back» de los alumnos es una vía para ayudar al profesor a comprender mejor su comportamiento en el aula y para su perfeccionamiento.
- Se considera importante la incidencia de las actitudes del profesor en el aprendizaje: actitudes hacia el alumno, hacia la sociedad, hacia sí mismo y hacia su propio perfeccionamiento o formación.

Una gran parte de las investigaciones sobre el profesor han utilizado modelos en los que únicamente se asume el flujo de influencia profesor-alumno, es decir, unidireccional.

Consideramos importante que la investigación sobre la función docente tenga en cuenta las relaciones bidireccionales.

Parece que las evaluaciones de los alumnos sobre sus profesores son válidas y estables. Las valoraciones de los alumnos, de los colegas y las mismas autoevaluaciones del propio profesor son de gran ayuda para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se apunta con suficiente claridad que las variables interpersonales influyen de manera decisiva a la hora de analizar la función del docente.

Finalmente, se debe reseñar que la afectividad docente aparece relacionada con una visión de sí mismo más positiva que negativa, con una identificación, más que con una alienación con los otros, y con una apertura, más que con una cerrazón ante la experiencia.

B. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPIRICO

1. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medida utilizados han resultado ser técnicamente muy adecuados, con índices de alta fiabilidad y con probada validez, en las dos variables multidimensionales: Clima escolar y Autoconcepto.

- a. Las subescalas del clima escolar han alcanzado un índice de fiabilidad, a través del alfa de Cronbach, entre 0.79 y 0.85. Los resultados del análisis factorial nos permiten afirmar la coincidencia total entre los factores hallados por su creador Marjoribanks y los encontrados en nuestra traducción y adaptación.
- b) Las dimensiones que definen el clima escolar percibido por los alumnos son:
 - Contexto o dimensión interpersonal.
 - Contexto o dimensión regulativa.
 - Contexto o dimensión instruccional.
 - Contexto o dimensión imaginativa.

Además de estos factores coincidentes con la escala original, hemos obtenido un quinto factor que denominaremos *Contexto Satisfacción*.

- c) La fiabilidad de la Escala de Autoconceptos creada por nosotros, ha sido determinada por el alfa de Cronbach, obteniendo un índice de 0.84.
El análisis factorial ha corroborado la tesis de investigaciones anteriores, mostrando que el Autoconcepto es general y multifacético.
- d) Asimismo se demuestra que el Autoconcepto es jerárquico, es decir, con percepciones de conducta en la base que promueven ingerencias acerca de sí mismo en diversas subáreas: imagen académica, relaciones interpersonales (sociabilidad), imagen física, etc.

2. Percepción del profesor

- a) La percepción del profesor ideal, o valoración de la imagen del profesor deseado, puede afirmarse compuesta por dos características.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Aunque en cada uno de los capítulos precedentes se han ido presentando y comentando los resultados obtenidos, sin embargo, queremos, de forma global, exponer al menos las conclusiones más relevantes a las que hemos llegado.

Las conclusiones desde el punto de vista estadístico sólo tienen una generalización válida a nivel de 8.º de EGB de Vizcaya, aunque es lógico suponer su extensión a otras poblaciones similares.

1. Percepción del profesor ideal

La percepción del profesor ideal ha sido la variable dependiente en nuestro estudio, que definimos operativamente a través de una escala de 200 ítems (fase primera) y posteriormente reducida a una escala de 44 ítems.

Entre los resultados más importantes cabe destacar:

1.1. *Un perfil básico del profesor ideal*

Este perfil básico está compuesto por un conjunto de 16 variables consideradas como muy importantes por la mayoría de los alumnos. Estas variables hacen referencia a dos grandes dimensiones:

Dimensión pedagógica: «que sea comprensivo», «se relacione con los alumnos», «confíe en los alumnos», «ayude», «reconozca errores», etc.

Dimensión didáctica: «explique bien», «sepa enseñar», sea fácil de entender», «buen calificador», etc.

1.2. *Perfil diferenciador*

Existen otra serie de dimensiones, que hemos denominado Perfil Diferenciador, que viene determinado por los siguientes factores o dimensiones:

- Dimensión físico-deportiva.
- Dimensión personal y de relación.
- Dimensión humorística.
- Dimensión imposición y exigencia.
- Dimensión organizativa.

1.3. *Diferencias significativas en razón de las diversas variables independientes en la percepción del profesor ideal.*

A través del Análisis Multivariado a la Varianza hemos hallado diferencias estadísticamente significativas (NC 99 por 100) en el conjunto del perfil diferenciador, en razón de las siguientes variables:

- Sexo.
- Clase social.
- Origen.
- Tipo de centro.
- Tipo de agrupación.
- Rendimiento.
- Comarca.

2. Correlación canónica

A través de la correlación canónica hemos podido hallar la relación entre dos conjuntos multidimensionales, de tal forma que podemos afir-

mar que existe relación estadísticamente significativa entre percepción del Clima Escolar y Percepción del Profesor Ideal.

Asimismo, se puede afirmar la relación significativa entre Autoconcepto y Percepción del Profesor Ideal.

- a) De una forma más específica, podemos afirmar que existe una relación significativa entre las dimensiones de Exigencia e Imposición, Organización y negativamente de la Dimensión Físico-deportiva del conjunto Profesor Ideal con la dimensión Contexto Instruccional del conjunto Clima Escolar. Dicho de otra manera, los alumnos que perciben un clima instruccional fuerte de forma positiva, prefieren un profesor dominante, exigente y organizado.
- b) Los alumnos que perciben un clima escolar negativamente imaginativo y disciplinar, prefieren un profesor con atributos personales tales como cercano, justo y abierto.
- c) Los alumnos que, poseyendo un elevado autoconcepto académico, tienen confianza en sí mismos y alta sociabilidad, prefieren un profesor cercano, justo, exigente y dominante.
- d) Los alumnos que se perciben físicamente atractivos, sociables y con bajo autoconcepto académico, desean un profesor fundamentalmente atractivo y deportista. Existe una clara asociación entre cómo se ve un alumno físicamente y cómo desea a su profesor.
- e) Finalmente, los alumnos que se autoperciben con baja sociabilidad (falta de relación) desean un profesor serio. Es decir, los alumnos poco sociables, solitarios, con baja autoestima y poca confianza en sí mismos, tienden a preferir un profesor serio, sobrio más que alegre y divertido.

Análisis de correspondencia

- Los profesores preferidos por los alumnos, en primer lugar y en segundo lugar, son el tipo de profesor didáctico y el profesor afectivo.
- El tipo de profesor rechazado casi unánimemente es el profesor autoritario.
- A través de Correspondencias Múltiples hemos hallado dos ejes factoriales que explican el 90 por 100 de inercia.
- El primer factor ha quedado definido de modo bipolar como una línea pedagógica tutelar-impositiva.
- El segundo factor se refiere a la Organización Instructiva. Está configurado por las siguientes funciones: organización, instrucción, afectividad, personalización, motivación y control.

Los tipos de profesores que mejor corresponden con las mencionadas funciones serían los tipos de profesor organizado y el profesor didáctico.



INDICE DE MAPAS, GRAFICOS Y
CUADROS



MAPAS	Págs.
CAPITULO II	
1. Subdivisión por comarcas de la provincia de Vizcaya	73
CAPITULO III	
1. Mapas de los diversos espacios factoriales. Segunda fase. Anexo 5	273/282
CAPITULO V	
1. Correlación canónica de los factores del profesor ideal con los factores del clima escolar. Ejes 1 y 2	148
2. Correlación canónica de los factores del profesor ideal con los factores del clima escolar. Ejes 1 y 3	149
3. Correlación canónica de los factores del profesor ideal con los factores del clima escolar. Ejes 3 y 2	150
4. Correlación canónica de los factores del profesor ideal con los factores del autoconcepto. Ejes 1 y 2	155
5. Correlación canónica de los factores del profesor ideal con los factores del autoconcepto. Ejes 1 y 3	156
6. Correlación canónica de los factores del profesor ideal con los factores del autoconcepto. Ejes 3 y 2	157
CAPITULO VI	
1. Análisis de correspondencias de funciones y tipos de profesor	171
GRAFICOS	
CAPITULO III	
1. Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales. Dimensión físico-deportiva	97
	181

2. Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales. Dimensión personal y de relación ..	99
3. Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales. Dimensión humorística	102
4. Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales. Dimensión imposición y exigencia ..	103
5. Posicionamiento de las variables en los mapas factoriales. Dimensión organizativa	105

CAPITULO IV

1. Perfil de medias y razón F. Percepción del profesor ideal. Variable sexo	111
2. Perfil de medias y razón F. Percepción del profesor ideal. Variable clase social	115
3. Perfil de medias y razón F. Percepción del profesor ideal. Variable origen	119
4. Perfil de medias y razón F. Percepción del profesor ideal. Variable tipo de centro	122
5. Perfil de medias y razón F. Percepción del profesor ideal. Variable agrupamiento	125
6. Perfil de medias y razón F. Percepción del profesor ideal. Variable rendimiento	128

CAPITULO V

1. Relación entre las variables $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, Y_1, Y_2, Y_3, Y_4, Y_5$	137
2. Relaciones entre las variables X_1, X_5, Y_1, Y_5 , y las variables canónicas X_I, X_V, Y_I, Y_V	138
3. Correlaciones canónicas	139
4. Estimaciones canónicas	140

CAPITULO VI

1. Ordenación según rangos de los tipos de profesores	163
---	-----

CUADROS

CAPITULO I

1. Apreciación de los diferentes grupos sobre la importancia de las características del profesor ..	27
2. Tabla de elecciones de los rasgos del profesor ideal	28
3. Diez primeros rasgos, ordenados según importancia	29
4. Escala del profesor ideal (Gadzella, 1966)	30
5. Datos comparativos de estudios que han utilizado el cuestionario sobre el profesor ideal de Gadzella	32

CAPITULO II

1. Datos de población de alumnos de 8.º de EGB de Vizcaya. Curso 81-82 por tipo de centro y comarca	68
2. Población de 8.º de EGB. Curso 81-82 (Vizcaya)	69
3. Población distribuida por tipo de centro. Número de alumnos de 8.º de EGB	69
4. Muestreo estratificado por tipo de centro	69
5. Reparto proporcional de alumnos del total de tamaño de la muestra estratificada por comarcas	69

CAPITULO III

1. Perfil básico. Medias y desviaciones típicas	88
2. Índice de comunalidad de las variables. Percepción del profesor	90
3. Valores propios y porcentajes de varianza total debido a los seis factores más importantes	91
4. Porcentajes de varianza común explicada por los cinco factores más importantes	91
5. Matriz de componentes factoriales. Saturación de cada variable sobre los ejes rotados	92
6. Porcentaje de respuesta a los ítems que componen la dimensión humorística	100
7. Porcentaje de respuesta a los ítems que componen la dimensión organizativa	104

CAPITULO V

1. Estimaciones canónicas. Análisis de la significación profesor ideal-clima escolar	142
2. Ejes canónicos y saturaciones de las variables profesor ideal-clima escolar	143
3. Matriz de correlaciones. Percepción del profesor ideal y clima escolar	144
4. Estimaciones canónicas. Profesor ideal-Autoconcepto	151
5. Ejes canónicos y saturaciones de las variables profesor ideal-Autoconcepto	151
6. Matriz de correlaciones. Profesor ideal-Autoconcepto	153

CAPITULO VI

1. Tipo de profesor preferido en primer lugar	162
2. Tipo de profesor rechazado en tanto por 100 ..	164
3. Valoraciones de los alumnos sobre las funciones pedagógicas	166
4. Interrelación tipos y funciones. Cuadro global ..	167
5. Matriz de datos. Análisis factorial	169
6. Valores propios de los factores	170

ANEXO II

1. Conceptuación del clima escolar con la taxonomía de Tagiuri (1968), incluyendo las dimensiones de Moos (1974) y las de Insel y Moos (1974)	221
2. Patrones subyacentes de situaciones sociales ...	225
3. Fiabilidad de las subescalas de L.E.I.	230
4. Fiabilidad de las subescalas. Inventario de la clase	231
5. Descripción y análisis de los factores. Descripción escalas clima escolar	240
6. Saturación factorial. Escala clima escolar	240
7. Comparación de los datos obtenidos con la escala de Marjoribanks	241

ANEXO III

1. Correlación de cada ítem con el total de la escala menos el propio ítem	254
2. Matriz de intercorrelaciones. Análisis factorial autoconcepto	255
3. Factores y porcentajes de varianza explicado. Análisis factorial autoconcepto	256
4. Índice de comunalidad	257
5. Peso factorial	258



ANEXO I

CUESTIONARIOS

1. Cuestionario Piloto
2. Cuestionario Profesor Ideal: 200 variables.
3. Cuestionario Profesor Ideal. Matices de diferenciación.
4. Escala de Autoconcepto original: 30 variables.
5. Escala de Autoconcepto reducida: 21 variables.
6. Escala Clima Escolar original: 40 variables.
7. Escala Clima Escolar reducida: 28 variables.
8. Cuestionario sobre Tipos y Funciones del Profesor.



CUESTIONARIO PILOTO DEL PROFESOR IDEAL

IMAGINATE que pudieras escoger las características o cualidades principales de un profesor. Qué cualidades crees que debería tener, según tu opinión, un buen profesor.

POR FAVOR: ESCRIBE estas características con adjetivos o palabras.

NO HAY NINGUNA RESPUESTA CORRECTA

Se trata de **SEÑALAR** cada uno, las principales características de cómo *te gustaría a ti* que fuese tu profesor.

INTENTA ESCRIBIR 15 PALABRAS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
- _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

CUESTIONARIO PROFESOR IDEAL (200 variables)

Vamos a buscar cuáles son las características que según tú debería tener un buen profesor o *tu profesor ideal*.

A continuación encontrarás una lista de palabras referidas al profesor. *En cada una de las palabras* señala el grado de importancia que para ti tienen de acuerdo con esta clave:

1. Nada importante
2. Poco importante
3. Regular
4. Bastante importante
5. Muy importante

Ten en cuenta que se trata de encontrar *tu* profesor ideal. RESPONDE TODAS LAS PALABRAS.

ADJETIVOS

	Nada importante	Poco importante	Regular	Bastante importante	Muy importante
1. Amigo					
2. Ameno					
3. Buen carácter					
4. Comprensivo					
5. Culto					
6. Amable					
7. Agradable					
8. Ayudador					
9. Con aptitudes para enseñar					
10. Autoritario					
11. Asequible					
12. Joven					
13. Dialogador					
14. Con buen humor					
15. Compañero					
16. Cariñoso					

Nada importante Poco importante Regular Bastante importante Muy importante

- 17. Cree clima de confianza
- 18. Competente
- 19. Comunicativo
- 20. Creativo
- 21. Cercano
- 22. Con vocación
- 23. Abierto
- 24. Animador
- 25. Acepte críticas
- 26. Activo
- 27. No aterrorice
- 28. Atento con los alumnos
- 29. Divertido
- 30. Serio
- 31. Accesible
- 32. Bromista
- 33. Superior
- 34. Buen calificador
- 35. Buen explicador
- 36. Coherente
- 37. Consejero
- 38. Tranquilo
- 39. Confíe en los alumnos
- 40. Contenga el genio
- 41. Dedicado
- 42. Alto
- 43. Audaz
- 44. Alentador

- | | Nada
importante | Poco
importante | Regular | Bastante
importante | Muy
importante |
|--|--------------------|--------------------|---------|------------------------|-------------------|
| 45. Apoyo al alumno | | | | | |
| 46. Crítico | | | | | |
| 47. Castigador | | | | | |
| 48. Chillón | | | | | |
| 49. Considere a los alumnos como iguales | | | | | |
| 50. Deportista | | | | | |
| 51. Disfrute enseñando | | | | | |
| 52. Aseado | | | | | |
| 53. No tenga afán de fastidiar | | | | | |
| 54. Cotilla | | | | | |
| 55. Buen tipo | | | | | |
| 56. Macizo | | | | | |
| 57. Humano | | | | | |
| 58. Inteligente | | | | | |
| 59. Dictador | | | | | |
| 60. Elocuente | | | | | |
| 61. Equilibrado | | | | | |
| 62. Duro | | | | | |
| 63. Escuchador | | | | | |
| 64. Fácil de entender | | | | | |
| 65. Imparcial | | | | | |
| 66. Imaginativo | | | | | |
| 67. Exigente | | | | | |
| 68. Domine la clase | | | | | |
| 69. Diligente | | | | | |
| 70. Disciplinado | | | | | |
| 71. Especialista | | | | | |
| 72. Educado | | | | | |

Nada importante Poco importante Regular Bastante importante Muy importante

- 73. Firme
- 74. Entusiasta
- 75. Sepa imponerse
- 76. Experto
- 77. Informado
- 78. Enérgico
- 79. Honrado
- 80. Fácil expresión
- 81. Diplomático
- 82. Detallado
- 83. Exacto
- 84. Directo
- 85. Estable
- 86. Esquemático
- 87. Eficaz
- 88. Expresivo
- 89. Fluidez de palabra
- 90. Entregado a la asignatura
- 91. Flexible
- 92. Gracioso
- 93. Generoso
- 94. Humilde
- 95. Guapo
- 96. Intuitivo
- 97. Ingenioso
- 98. Investigador
- 99. Influyente
- 100. Fiel

	Nada importante	Poco importante	Regular	Bastante importante	Muy importante
101. Sin defectos físicos					
102. Fuerte					
103. Familiar					
104. Igualitario					
105. Juicioso					
106. De libertad					
107. Mantenga orden					
108. Participativo					
109. Objetivo					
110. Justo					
111. Organizado					
112. Ordenado					
113. Moderno					
114. Integrado en el ambiente					
115. Metódico					
116. Se da a los alumnos					
117. Desinteresado					
118. Pacífico					
119. Práctico					
120. Resuelto					
121. Natural					
122. Jovial					
123. Ideas propias					
124. Impulsivo					
125. Lógico					
126. Irónico					
127. Excitable					
128. Moderado					

	Nada importante	Poco importante	Regular	Bastante importante	Muy importante
129. <u>Majo</u>					
130. <u>Meticuloso</u>					
131. <u>Sin preferencias</u>					
132. <u>Exigente consigo mismo</u>					
133. <u>Repita las cosas</u>					
134. <u>Puntual</u>					
135. <u>Preciso</u>					
136. <u>Respetuoso</u>					
137. <u>Democrático</u>					
138. <u>No pegue</u>					
139. <u>No engañe</u>					
140. <u>Que sepa enseñar</u>					
141. <u>Deje desahogarse</u>					
142. <u>Paternalista</u>					
143. <u>Piensa antes de obrar</u>					
144. <u>Normativo</u>					
145. <u>Deje fumar</u>					
146. <u>Sincero</u>					
147. <u>Sociable</u>					
148. <u>Rencoroso</u>					
149. <u>Sencillo</u>					
150. <u>Simpático</u>					
151. <u>Trabajador</u>					
152. <u>Relación con los alumnos</u>					
153. <u>Recto</u>					
154. <u>Reconoce errores</u>					
155. <u>Realista</u>					
156. <u>Sonriente</u>					

	Nada importante	Poco importante	Regular	Bastante importante	Muy importante
157. Guste la música					
158. Bueno					
159. Elegante					
160. Alegre					
161. Liberal					
162. Vasco					
163. Buen educador					
164. Que aguante bromas					
165. Religioso					
166. Atractivo					
167. Interesado por nosotros					
168. Castigue justamente					
169. Buen examinador					
170. Atleta					
171. Delgado					
172. Original					
173. Optimista					
174. Maduro					
175. Sabe motivar					
176. Emprendedor					
177. Es paciente					
178. Se perturba fácilmente					
179. Se interesa por nuestros problemas					
180. Reposado					
181. Evita dificultades					
182. Accesible a los alumnos					
183. Original					
184. Conoce a cada alumno					

	Nada importante	Poco importante	Regular	Bastante importante	Muy importante
185.	Da participación				
186.	Amenaza				
187.	Hombre				
188.	Mujer				
189.	Compasivo				
190.	Intelectual				
191.	Ingenioso				
192.	Liberal				
193.	Orgullosa				
194.	Seguro				
195.	Habrador				
196.	Severo				
197.	Trabajador				
198.	Sociable				
199.	Sincero				
200.	Actual				

**CUESTIONARIO SOBRE EL PROFESOR IDEAL
MATICES DE DIFERENCIACION**

DATOS BIOGRAFICOS

(Marca con un X, el recuadro correspondiente).

1.—Edad

13 años 1

14 años 2

15 años 3

16 años 4

17 años 5

2.—Sexo

Hombre 1

Mujer 2

3.—Nacido en la Provincia de
Tu padre y tu madre

4.—De las cuatro asignaturas que se señalan a la derecha, pon una X en el recuadro correspondiente más cercano a las calificaciones que obtuviste el curso pasado en julio.

Ciencias Naturales
Matemáticas
Lengua
Ciencias Sociales

1. Más de un sobresaliente y ningún suspenso

2. Sólo un sobresaliente y ningún suspenso

3. Ningún sobresaliente y ningún suspenso

4. Uno o más suspensos

5.—De los grupos mencionados más abajo, señala en cuál de ellos situarías a tu padre, según el trabajo que realiza:

Grupo 1 Empresario con asalariados, Director de empresa, Gerente o alto funcionario, Médico, Abogado, Juez, Catedrático.

Grupo 2 Funcionario, Técnico de grado medio, Profesor, Maestro, Escultor, Músico.

Grupo 3 Mecanógrafo, Perforista, Empleado de Banca, Contable, Oficinista, Administrativo, Comerciante, Tendero.

Grupo 4 Capataz, Especialista, Obrero cualificado, Camarero, Telefonista.

Grupo 5 Peón, Portero, Bedel, Conserje.

DATOS DEL CENTRO

6.—Nombre del Centro

7.—Localidad

8.—Comarca

9.—Marca con una X el recuadro a que pertenezca el centro según sea:

Público estatal	Ikastola	Privado laico	Privado religioso
1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>

10.—Y según el centro sea

Masculino	Femenino	Mixto
1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>

PROFESOR IDEAL

Vamos a buscar cuáles son las características que según tu opinión debería tener un buen profesor o *tu profesor ideal*.

A continuación encontrarás una lista de palabras referidas al profesor. *En cada una de las palabras* señala el grado de importancia que para ti tienen de acuerdo con esta clave:

1. Nada importante
2. Poco importante
3. Regular
4. Bastante importante
5. Muy importante

Ten en cuenta que se trata de encontrar *tu* profesor ideal. **RESPONDE TODAS LAS PALABRAS. PROCURA SER SINCERO.**

1. Culto	NI	PI	R	BI	MI	_____
2. Autoritario	NI	PI	R	BI	MI	_____
3. Joven	NI	PI	R	BI	MI	_____
4. Aseado	NI	PI	R	BI	MI	_____
5. Exigente	NI	PI	R	BI	MI	_____
6. Gracioso	NI	PI	R	BI	MI	_____
7. Humilde	NI	PI	R	BI	MI	_____
8. Sin defectos físicos	NI	PI	R	BI	MI	_____
9. Fuerte	NI	PI	R	BI	MI	_____
10. Moderno	NI	PI	R	BI	MI	_____
11. Metódico	NI	PI	R	BI	MI	_____
12. Impulsivo	NI	PI	R	BI	MI	_____
13. Irónico	NI	PI	R	BI	MI	_____
14. Que sepa imponerse	NI	PI	R	BI	MI	_____
15. Exigente consigo mismo	NI	PI	R	BI	MI	_____
16. Democrático	NI	PI	R	BI	MI	_____
17. Alegre	NI	PI	R	BI	MI	_____
18. Sonriente	NI	PI	R	BI	MI	_____
19. Guste la música	NI	PI	R	BI	MI	_____
20. Elegante	NI	PI	R	BI	MI	_____
21. Vasco	NI	PI	R	BI	MI	_____
22. Religioso	NI	PI	R	BI	MI	_____
23. Que domine la clase	NI	PI	R	BI	MI	_____
24. Atletas	NI	PI	R	BI	MI	_____
25. Original	NI	PI	R	BI	MI	_____
26. Maduro	NI	PI	R	BI	MI	_____

27. Hombre	NI	PI	R	BI	MI	_____
28. Mujer	NI	PI	R	BI	MI	_____
29. Liberal	NI	PI	R	BI	MI	_____
30. Hablador	NI	PI	R	BI	MI	_____
31. Divertido	NI	PI	R	BI	MI	_____
32. Guapo	NI	PI	R	BI	MI	_____
33. Familiar	NI	PI	R	BI	MI	_____
34. Deportista	NI	PI	R	BI	MI	_____
35. Ordenado	NI	PI	R	BI	MI	_____
36. Organizado	NI	PI	R	BI	MI	_____
37. Ingenioso	NI	PI	R	BI	MI	_____
38. Especialista (en los temas)	NI	PI	R	BI	MI	_____
39. Justo	NI	PI	R	BI	MI	_____
40. Optimista	NI	PI	R	BI	MI	_____
41. Creativo	NI	PI	R	BI	MI	_____
42. Cercano	NI	PI	R	BI	MI	_____
43. Abierto	NI	PI	R	BI	MI	_____
44. Buen humor	NI	PI	R	BI	MI	_____

ESCALA DE AUTOCONCEPTO ORIGINAL (treinta variables)

Abajo tienes una serie de afirmaciones, *rodea con un círculo* la opinión que tú creas que responde mejor al modo que tú eres y como te sientes. Procura responder con toda sinceridad, según esta clave.

- TA. Totalmente de acuerdo
- A. De acuerdo, bastante de acuerdo
- I. Indeciso, no lo sé
- D. En desacuerdo, bastante en desacuerdo
- TD. Totalmente en desacuerdo

EJEMPLO

Me gustaría ser músico:

TA. A. I. D. TD.

Si estás totalmente en desacuerdo, porque no te gustaría nada ser músico, rodearías con un círculo las letras TD.

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

1.	Muchas veces siento que no sirvo para nada	1	TA	A	I	D	TD
2.	Estoy convencido de que triunfaré en la vida	2	TA	A	I	D	TD
3.	Es difícil entenderse conmigo	3	TA	A	I	D	TD
4.	Soy bastante torpe	4	TA	A	I	D	TD
5.	En la mayoría de las cosas que hago me siento inseguro	5	TA	A	I	D	TD
6.	Me considero una persona valiosa	6	TA	A	I	D	TD
7.	En general mis compañeros me aprecian	7	TA	A	I	D	TD
8.	Soy una persona atractiva	8	TA	A	I	D	TD
9.	En general caigo bien a mis profesores	9	TA	A	I	D	TD
10.	Me gusta arriesgarme	10	TA	A	I	D	TD
11.	En general soy un buen estudiante	11	TA	A	I	D	TD
12.	Mis profesores tienen confianza en mí	12	TA	A	I	D	TD
13.	Soy una persona tímida	13	TA	A	I	D	TD
14.	No sé hablar bien	14	TA	A	I	D	TD
15.	Soy un cero a la izquierda	15	TA	A	I	D	TD
16.	Siento simpatía hacia mí mismo	16	TA	A	I	D	TD
17.	Creo que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso	17	TA	A	I	D	TD
18.	A veces me siento como un montón de escombros	18	TA	A	I	D	TD
19.	Soy nervioso e insoportable	19	TA	A	I	D	TD
20.	Me siento muy alejado de mi familia	20	TA	A	I	D	TD
21.	Estoy descontento de mí mismo	21	TA	A	I	D	TD
22.	Nadie me aprecia	22	TA	A	I	D	TD
23.	Estoy convencido de que triunfaré en la vida	23	TA	A	I	D	TD
24.	En general creo que tengo muchos más aspectos negativos que positivos	24	TA	A	I	D	TD
25.	Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy	25	TA	A	I	D	TD
26.	A la gente le gusta estar conmigo	26	TA	A	I	D	TD
27.	Cuando tengo problemas casi siempre encuentro la manera de salir de ellos	27	TA	A	I	D	TD
28.	Considerados todos los aspectos, estoy satisfecho conmigo mismo	28	TA	A	I	D	TD
29.	En general, soy una persona de poco valor	29	TA	A	I	D	TD
30.	Generalmente los profesores la toman conmigo	30	TA	A	I	D	TD

ESCALA DE AUTOCONCEPTO REDUCIDA (Veintiuna variables)

INSTRUCCIONES

A continuación tienes una serie de frases que expresan las maneras de ser de las personas. Rodea con un círculo la opción que tu creas que responde mejor al modo como tú te ves a ti mismo y como te sientes .

Procura responder con toda sinceridad, según esta clave:

- TA: Totalmente de acuerdo
 A: De acuerdo, bastante de acuerdo
 I: Indeciso, no lo sé
 D: En desacuerdo, bastante en desacuerdo
 TD: Totalmente en desacuerdo.

EJEMPLO

Me gustaría ser músico: TA A I D TD

Si estás totalmente en desacuerdo, porque no te gustaría nada ser músico. Rodearías con un círculo las letras TD.

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

1. Muchas veces siento que no sirvo para nada	TA	A	I	D	TD	___
2. Soy bastante torpe	TA	A	I	D	TD	___
3. En general, mis compañeros me aprecian	TA	A	I	D	TD	___
4. Soy una persona atractiva	TA	A	I	D	TD	___
5. En general caigo bien a mis profesores	TA	A	I	D	TD	___
6. En general soy buen estudiante	TA	A	I	D	TD	___
7. Soy un cero a la izquierda	TA	A	I	D	TD	___
8. Creo que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso	TA	A	I	D	TD	___
9. A veces me siento como un montón de escombros	TA	A	I	D	TD	___
10. Soy nervioso e insoportable	TA	A	I	D	TD	___
11. Me siento muy alejado de mi familia	TA	A	I	D	TD	___
12. Estoy descontento de mí mismo	TA	A	I	D	TD	___
13. Nadie me aprecia	TA	A	I	D	TD	___

14. Estoy convencido de que triunfaré en la vida	TA	A	I	D	TD	___
15. En general creo que tengo más aspectos negativos que positivos	TA	A	I	D	TD	___
16. Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy	TA	A	I	D	TD	___
17. A la gente le gusta estar conmigo	TA	A	I	D	TD	___
18. Cuando tengo problemas casi siempre encuentro la manera de salir de ellos	TA	A	I	D	TD	___
19. Considerados todos los aspectos, estoy satisfecho conmigo mismo	TA	A	I	D	TD	___
20. En general soy una persona de poco valor	TA	A	I	D	TD	___
21. Generalmente los profesores la toman conmigo	TA	A	I	D	TD	___

ESCALA CLIMA ESCOLAR ORIGINAL (cuarenta variables)

Las frases que aparecen en el siguiente cuestionario están relacionadas con el sentir de los estudiantes sobre sus escuelas.

Después de leer cada frase rodea con un círculo la letra que mejor exprese tu opinión sobre la frase, siguiendo esta clave:

- TA: Totalmente de acuerdo
 A: De acuerdo, bastante de acuerdo
 I: Indiferente, sin opinión clara
 D: En desacuerdo, bastante en desacuerdo
 TD: Totalmente en desacuerdo

Es un cuestionario anónimo. Procura ser sincero.

1. La mayor parte de los profesores hacen de este colegio un lugar muy atractivo para el aprendizaje.	TA	A	I	D	TD	___
2. La mayor parte de los profesores de este colegio están muy interesados en los problemas personales de los alumnos.	TA	A	I	D	TD	___
3. En general, los profesores de este colegio no son muy pacientes con los estudiantes.	TA	A	I	D	TD	___
4. A menudo los profesores en las clases dan la impresión de no estar muy interesados en lo que hacen.	TA	A	I	D	TD	___

- | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|-----|
| 5. La mayoría de mis profesores nos ayudan a usar mucho la imaginación en nuestro trabajo escolar. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 6. Este es un colegio en el que existe una buena relación. Los profesores y los alumnos se preocupan unos de otros. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 7. Muy a menudo los profesores ponen en ridículo a los estudiantes que no conocen las respuestas correctas a sus preguntas. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 8. La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 9. En este colegio nuestros profesores nos animan a pensar sobre carreras atrayentes y a menudo poco corrientes. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 10. Este colegio es un lugar muy impersonal. Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus alumnos. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 11. En este colegio estoy muy a gusto. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que hay que obedecer. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 12. En la mayoría de mis lecciones creo que he aprendido mucho. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 13. Este centro está lleno de estudiantes y profesores bastante «plomos» y desinteresados. Generalmente no es un lugar que me atraiga mucho para estar. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 14. Fuera de las clases, la mayor parte de los profesores son muy amistosos y encuentran mucho tiempo para charlar con los estudiantes. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 15. Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores, sin saber realmente las razones por las que se les castiga. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 16. La mayor parte de mis clases están muy bien planificadas por los profesores. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 17. La mayor parte de mis profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 18. En este centro la mayor parte de los profesores dedican mucho tiempo en ayudar a los estudiantes en su trabajo escolar y en sus problemas personales. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 19. En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 20. La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando. | TA | A | I | D | TD | ___ |

- | | | | | | | |
|--|----|---|---|---|----|-----|
| 21. Los profesores están siempre intentando maneras nuevas y atrayentes de hacer las cosas en el colegio. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 22. En este colegio los profesores están auténticamente preocupados por los sentimientos de los alumnos. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 23. A menudo los profesores de esta escuela echan la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y no hicieron. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 24. La mayor parte de mis profesores no parecen que están muy bien preparados para las clases. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 25. En este centro los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera diferente. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 26. Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen los profesores por los estudiantes. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 27. A menudo los profesores discuten con nosotros por qué el colegio tiene ciertas reglas y por qué son importantes. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 28. A menudo da la impresión de que los profesores de este centro no están muy interesados de si aprendemos o no. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 29. La mayor parte de mis profesores animan mucho a los estudiantes a que sean ellos mismos y les permiten que hagan cosas por sí mismos. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 30. Los estudiantes en este colegio intentan de muchas maneras ser amistosos, especialmente con los nuevos. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 31. En este colegio la mayor parte de los profesores parecen pensar que los estudiantes están siempre intentando engañar y les castigan por tonterías. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 32. Los profesores en este colegio impulsan a los estudiantes hasta el límite de sus posibilidades. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 33. Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de los profesores nos ayudan y nos dan mucho ánimo. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 34. La mayor parte de mis profesores no parecen preocuparse mucho sobre cuáles son los sentimientos de los estudiantes a cerca de las cosas en el colegio. | TA | A | I | D | TD | ___ |
| 35. Si los estudiantes no están de acuerdo con las normas de este colegio, es posible discutir este desacuerdo con los profesores y a lo mejor cambian las reglas. | TA | A | I | D | TD | ___ |

36. La mayor parte de los profesores mandan deberes para casa que son realmente provechosos para ayudarme a comprender mi trabajo escolar. TA A I D TD ____
-
37. En este colegio hay profesores con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar. TA A I D TD ____
-
38. Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales del estudiante. TA A I D TD ____
-
39. Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio. TA A I D TD ____
-
40. La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera interesante. TA A I D TD ____
-

ESCALA CLIMA ESCOLAR REDUCIDA (veintiocho variables)

INSTRUCCIONES

Las frases que aparecen en el siguiente cuestionario están relacionadas con la manera que los estudiantes ven y sienten sobre su colegio.

Después de leer cada frase, rodea con un círculo la letra que mejor exprese tu opinión sobre la frase, siguiendo esta clave:

- TA: Totalmente de acuerdo
 A: De acuerdo, bastante de acuerdo
 I: Indeciso, sin opinión clara, en duda.
 D: En desacuerdo, bastante en desacuerdo
 TD: Totalmente en desacuerdo

Es un cuestionario anónimo. Procura ser sincero.

1. En este colegio nuestros profesores nos animan a pensar sobre carreras atrayentes y a menudo poco corrientes. TA A I D TD ____
-
2. La mayor parte de los profesores de este colegio están muy interesados en los problemas personales de los alumnos. TA A I D TD ____
-
3. En general, los profesores de este colegio no son muy pacientes con los estudiantes. TA A I D TD ____
-

4. La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.	TA	A	I	D	TD	___
5. La mayor parte de mis profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos.	TA	A	I	D	TD	___
6. Este es un colegio en el que existe una buena relación. Los profesores y los alumnos se preocupan unos de otros.	TA	A	I	D	TD	___
7. En este colegio estoy muy a gusto. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que hay que obedecer.	TA	A	I	D	TD	___
8. En la mayoría de mis lecciones creo que he aprendido mucho.	TA	A	I	D	TD	___
9. Los profesores están siempre intentando maneras nuevas y atrayentes de hacer las cosas en el colegio.	TA	A	I	D	TD	___
10. Este colegio es un lugar muy impersonal. Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus alumnos.	TA	A	I	D	TD	___
11. Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores, sin saber realmente las razones por las que se les castiga.	TA	A	I	D	TD	___
12. La mayor parte de mis clases están muy bien planificadas por los profesores.	TA	A	I	D	TD	___
13. En este centro los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera diferente.	TA	A	I	D	TD	___
14. En este centro, la mayor parte de los profesores dedican mucho tiempo en ayudar a los estudiantes en su trabajo escolar y en sus problemas personales.	TA	A	I	D	TD	___
15. En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.	TA	A	I	D	TD	___
16. La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.	TA	A	I	D	TD	___
17. La mayor parte de mis profesores animan mucho a los estudiantes a que sean ellos mismos y les permiten que hagan cosas por sí mismos.	TA	A	I	D	TD	___
18. En este colegio, los profesores están auténticamente preocupados por los sentimientos de los alumnos.	TA	A	I	D	TD	___
19. A menudo, los profesores de esta escuela echan la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y no hicieron.	TA	A	I	D	TD	___

20. La mayor parte de mis profesores no parece que están muy bien preparados para las clases. TA A I D TD ____
-
21. Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de los profesores, nos ayudan y nos dan mucho ánimo. TA A I D TD ____
-
22. Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen los profesores por los estudiantes. TA A I D TD ____
-
23. En este colegio, la mayor parte de los profesores parecen pensar que los estudiantes están siempre intentando engañar y les castigan por tonterías. TA A I D TD ____
-
24. A menudo da la impresión de que los profesores de este centro no están interesados de si aprendemos o no. TA A I D TD ____
-
25. En este colegio hay profesores con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar. TA A I D TD ____
-
26. Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales del estudiante. TA A I D TD ____
-
27. Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio. TA A I D TD ____
-
28. La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera interesante. TA A I D TD ____
-

CUESTIONARIO SOBRE TIPOS Y FUNCIONES DEL PROFESOR

DATOS BIOGRAFICOS

(Marca con una X, el recuadro correspondiente).

Cuestionario n.º (1) (2) (3)

(4)

Ficha n.º

(5) Edad

(6) Sexo

13 años 1

HOMBRE 1

14 años 2

MUJER 2

15 años 3

16 años 4

17 años 5

(7) Nacido en la provincia de

Tu padre y tu madre

(8) De las cuatro asignaturas que se señalan a la derecha, pon una X en el recuadro correspondiente más cercano a las calificaciones que obtuviste el curso pasado en julio.

1. Más de un sobresaliente y ningún suspenso

2. Sólo un sobresaliente y ningún suspenso

3. Ningún sobresaliente y ningún suspenso

4. Uno o más suspensos

Ciencias Naturales
Matemáticas
Lengua
Ciencias Sociales

(9) De los grupos mencionados más abajo, señala en cuál de ellos situarías a tu padre, según el trabajo que realiza:

Grupo 1 Empresario con asalariados, Director de empresa, Gerente o alto funcionario, Médico, Abogado, Juez, Catedrático.

Grupo 2 Funcionario, Técnico de grado medio, Profesor, Maestro, Escultor, Músico.

Grupo 3 Mecnógrafo, Perforista, Empleado de Banca, Contable, Oficinista, Administrativo, Comerciante, Tendero.

Grupo 4 Capataz, Especialista, Obrero cualificado, Camarero, Telefonista.

Grupo 5 Peón, Portero, Bedel, Conserje.

DATOS DEL CENTRO

- Nombre del Centro
- Localidad
- Comarca

(10) Marca con una X el recuadro a que pertenezca el centro según sea:

Público estatal	Ikastola	Privado laico	Privado religioso
1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>

(11) Y según el centro sea

Masculino	Femenino	Mixto
1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>

1.—De los siete profesores que te hemos entregado en fichas, señala por orden de importancia, cuáles prefieres tú. En 1.^{er} lugar elige el profesor que más prefieras, luego el siguiente, así hasta el último de todos. Ordénalos con las fichas que tienes y luego escribe en los cuadros de abajo el n.º en el orden que los has colocado.

- 1.—Profesor preferido en 1.^{er} lugar n.º _____ (12)
- 2.—Profesor preferido en 2.^o lugar n.º _____
- 3.—Profesor preferido en 3.^{er} lugar n.º _____
- 4.—Profesor preferido en 4.^o lugar n.º _____
- 5.—Profesor preferido en 5.^o lugar n.º _____
- 6.—Profesor preferido en 6.^o lugar n.º _____
- 7.—Profesor preferido en 7.^o lugar n.º _____ (18)

ANTES DE PASAR A LA SIGUIENTE CUESTION, COM-
PRUEBA QUE ESTAN LOS 7 TIPOS DE PROFESORES Y QUE
NO HAS REPETIDO NINGUNO.

2.—Te hemos presentado 7 tipos de profesores. Tienes que agruparlos ahora en cuatro montones, buscando que los de un mismo montón se parezca lo más posible entre sí.

Puedes dejar un tipo de profesor sólo en un montón, pero **no dejando ningún montón vacío**.

En el cuadro de abajo rodea con un círculo el n.º del montón en el que incluirías cada tipo de profesor según su parecido.

	MONTON I	MONTON II	MONTON III	MONTON IV	
TIPO 1 PROFESOR DIDACTICO	I	II	III	IV	(19)
TIPO 2 PROFESOR FISICO	I	II	III	IV	
TIPO 3 PROFESOR ENTUSIASTA	I	II	III	IV	
TIPO 4 PROFESOR AFECTIVO	I	II	III	IV	
TIPO 5 PROFESOR ORGANIZADO	I	II	III	IV	
TIPO 6 PROFESOR CORDIAL	I	II	III	IV	
TIPO 7 PROFESOR DOMINANTE	I	II	III	IV	(25)

3.—Tienes ahora los 7 tipos de profesores en cuatro montones. En el cuadro (A) rodea con un círculo los números de los dos montones que creas que más parecido tienen entre sí.

(A)		(B)	
MONTON I _____	1	MONTON I _____	1
MONTON II _____	2	MONTON II _____	2
MONTON III _____	3	MONTON III _____	3
MONTON IV _____	4	MONTON IV _____	4

En el cuadro (B) rodea con un círculo el montón que creas que menos se parece a los demás.

4.—Te hemos presentado en fichas una serie de funciones, queremos que nos digas la importancia que para ti tiene cada función.

Si consideras poco importante la función, rodea con un círculo el n.º 1

Si la consideras indiferente, rodea el n.º 2

Si la consideras muy importante, rodea el n.º 3

	Poco importante	Indiferente	Muy importante	
Función 1. <i>Motivación</i>	1	2	3	(34)
Función 2. <i>Orientación</i>	1	2	3	
Función 3. <i>Socialización</i>	1	2	3	
Función 4. <i>Personalización</i>	1	2	3	
Función 5. <i>Instructiva</i>	1	2	3	
Función 6. <i>Imposición</i>	1	2	3	
Función 7. <i>Organización</i>	1	2	3	
Función 8. <i>Control</i>	1	2	3	
Función 9. <i>Innovación</i>	1	2	3	
Función 10. <i>Afectiva</i>	1	2	3	
Función 11. <i>Irónica</i>	1	2	3	(44)

¿Cómo crees que cumplen estas funciones, los diferentes tipos de profesores? ESCRIBE, en cada cuadro, siguiendo esta clave, la nota según pienses que cumplen las funciones:

- Cuando creas que cumple la función muy bien = 3
- Cuando creas que cumple la función regular = 2
- Cuando creas que cumple la función mal = 1

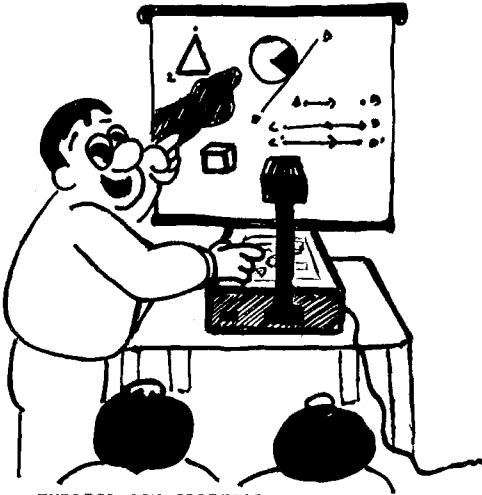
CONTESTA TODOS LOS CUADROS

Funciones \ Tipo de profesor	Tipo 1 Didáctico	Tipo 2 Físico	Tipo 3 Entusiasta	Tipo 4 Afectivo	Tipo 5 Organiz.	Tipo 6 Cordial	Tipo 7 Domi- nante
1. Función Motivación							
2. Función Orientación							
3. Función Socialización							
4. Función Personalización							
5. Función Instructiva							
6. Función Imposición							
7. Función Organización							
8. Función Control							
9. Función Innovación							
10. Función Afectiva							
11. Función Irónica							

TIPOS DE PROFESOR

1

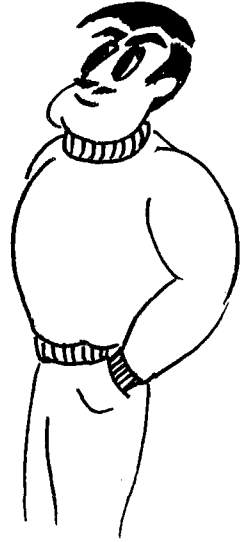
PROFESOR DIDACTICO



- EXPLICA CON CLARIDAD
- SE LE ENTIENDE BIEN
- ES AMENO

2

PROFESOR FISICO



- ES ATRACTIVO
- DEPORTISTA
- FUERTE, ALTO

3

PROFESOR ENTUSIASTA



- DISFRUTA CON LAS CLASES
- TIENE ENTUSIASMO POR LO QUE HACE
- SABE MOTIVAR E INTERESAR

4

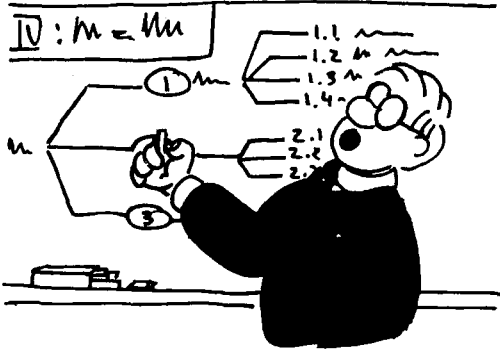
PROFESOR AFECTIVO



- SE PREOCUPA DE NUESTROS PROBLEMAS
- ES CERCANO, ABIERTO
- COMPRENSIVO

5

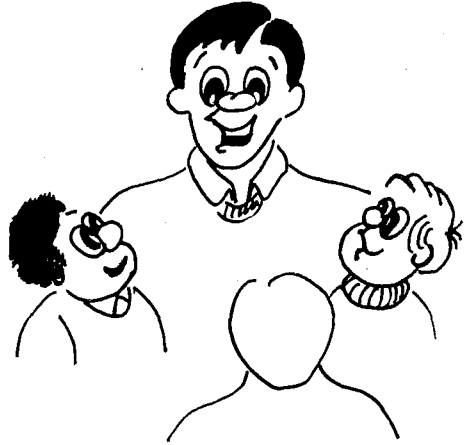
PROFESOR ORGANIZADO



- ORGANIZA BIEN LAS CLASES
- ES ORDENADO
- DA LAS CLASES CON METODO

6

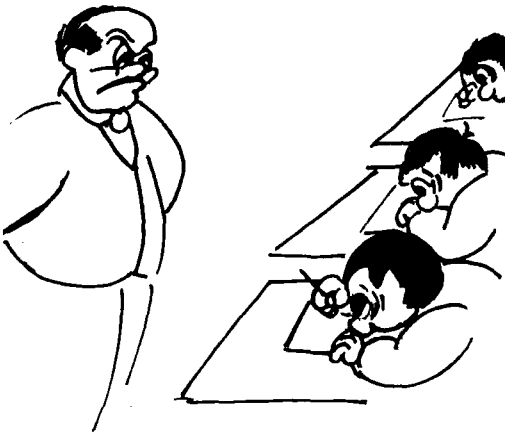
PROFESOR CORDIAL



- TIENE BUEN HUMOR
- ES ALEGRE, DIVERTIDO
- SIMPATICO

7

PROFESOR DOMINANTE



- ES EXIGENTE
- IMPONE ORDEN
- EJERCE SU AUTORIDAD

1**FUNCION DE MOTIVACION**

- HACE INTERESANTE LA MATERIA
- ESTIMULA EL TRABAJO DEL ALUMNO
- DA ANIMOS EN EL TRABAJO Y ESTUDIO

2**FUNCION DE ORIENTACION**

- RESPONDE A LAS PREGUNTAS Y DUDAS DEL ALUMNO.
- ESCUCHA CON ATENCION AL ALUMNO.
- ENSEÑA A LOS ALUMNOS COMO ESTUDIAR.

3**FUNCION DE SOCIALIZACION**

- HACE TRABAJAR A LOS ALUMNOS EN GRUPOS.
- PERMITE ELEGIR TEMAS QUE INTERESAN AL ALUMNO.
- EXISTE RELACION PROFESOR Y GRUPOS DE TRABAJO.

4**FUNCION DE PERSONALIZACION**

- SE RELACIONA CON CADA UNO DE LOS ALUMNOS.
- OFRECE AYUDA E INFORMACION INDIVIDUAL.
- ESTIMULA EL TRABAJO PERSONAL"

5

FUNCION INSTRUCTIVA

- EXPLICA CON CLARIDAD.
- INDICA A LOS ALUMNOS COMO TRABAJAR.
- HACE RESUMENES, SINIETIZA.

7

FUNCION DE ORGANIZACION

- ESTRUCTURA LA PARTICIPACION.
- ORGANIZA LAS ACTIVIDADES, METODOS.
- EXISTE ORDEN EN LOS MATERIALES.

6

FUNCION DE IMPOSICION

- IMPONE ORDEN.
- DA ORDENES Y NORMAS PARA ACTUAR.
- SEÑALA LO QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE HACER.

8

FUNCION DE CONTROL

- EVALUA LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS.
- PLANTEA CUESTIONES, PROBLEMAS, ETC.
- HACE PREGUNTAS PARA CONOCER LAS DUDAS DE LOS ALUMNOS.

9**FUNCION DE INNOVACION**

- LLEVA A CABO SUGERENCIAS QUE HACEN LOS ALUMNOS.
- INCITA A LOS ALUMNOS A QUE EXPRESEN SUS IDEAS.
- INTRODUCE MATERIALES Y METODOS NUEVOS.

10**FUNCION AFECTIVA**

- RECONOCE EL MERITO DE LO QUE HACE EL ALUMNO.
- RECOMPENSA LAS TAREAS DE LOS ALUMNOS.
- ALIENTA Y DA ANIMOS A LOS ALUMNOS.

11**FUNCION IRONICA**

- RIDICULIZA AL ALUMNO CUANDO SE EQUIVOCA.
- DESAPRUEBA LA INICIATIVA DEL ALUMNO.
- SE RIE DEL ALUMNO.



ANEXO II

CLIMA ESCOLAR

1. El Clima Escolar.
 - 1.1. Valoración y evaluación de aspectos no cognoscitivos.
 - 1.2. Delimitación del concepto clima escolar.
 - 1.3. Modelos subyacentes de los ambientes sociales.
 - 1.4. Análisis de escalas del clima escolar.
 - 1.4.1. Class Atmosphere Scale (CAS).
 - 1.4.2. Cuestionario del clima escolar.
 - 1.4.3. Inventario de aprendizaje ambiental.
 - 1.4.4. Inventario de mi clase.
 - 1.4.5. Perfil climático escolar.
 - 1.4.6. O.C.D.G. de Halpin y Groft.
 - 1.4.7. Índice de clima organizacional.
 - 1.5. Instrumentos de medida: adaptación de la escala de clima escolar.
 - 1.5.1. Descripción de la escala.
 - 1.5.2. Fiabilidad de la escala original.
 - 1.5.3. Adaptación y fiabilidad en nuestro país.
 - 1.5.4. Validez de la escala. Análisis factorial.
 - 1.5.5. Clave de corrección de la escala reducida.



1. EL CLIMA ESCOLAR

1.1. Valoración y evaluación de aspectos no cognoscitivos

Durante mucho tiempo se ha venido sobrevalorando los aspectos cognoscitivos del aprendizaje, y todavía mucho más fijándose como indicador de éste en la calificación obtenida a través de las pruebas de examen. Como señalan Walberg y Moos (1980).

«Los profesores, administradores educativos y evaluadores se basan demasiado, y a veces exclusivamente, en los tests de rendimiento estandarizados, diseñados por el profesor de forma convencional y en altos resultados de rendimiento cognitivo para objetivar la valoración de los programas y de los alumnos» (1).

Creemos que, efectivamente, el énfasis queda subrayado en los aspectos mencionados, quizás muchas veces por la dificultad que entraña evaluar conductas no cognoscitivas, es decir, actitudes, intereses y todos aquellos comportamientos que hacen relación al mundo afectivo de la persona.

Herbert, Walberg y Moos han estudiado el clima escolar, determinando su incidencia en los resultados del aprendizaje. Estos autores declaran que el rendimiento entendido *sólo* como aprendizaje cognoscitivo y medido con tests de conocimientos es inservible para predecir el índice del éxito adulto, la felicidad autoevaluada, la participación política y social en la sociedad y en la producción de trabajo científico, artístico y práctico.

En segundo lugar, estos tests en sí mismos no reflejan rasgos de los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, civismo, madurez ética, crecimiento afectivo, que los educadores tanto desean conocer. Y finalmente, aunque estos tests permiten a los individuos y a los grupos ser comparados a lo largo del tiempo y entre ellos, posibilitan muy poco alcance de comprensión de las causas de los cambios y de las diferencias de los resultados.

Necesitamos, por consiguiente, instrumentos que puedan medir las variables afectivas: relaciones interpersonales entre compañeros, entre

(1) WALBERG, H., y MOOS, R. G.: «Assessing Educational Environments». *New Directions for Testing and Measurement*, 7, 1980, 63.

compañeros y profesores, sus autoconceptos, sus percepciones del clima de la clase, etc.

1.2. Delimitación del concepto clima escolar

En los últimos 15 años se han realizado numerosos estudios sobre el clima de los centros docentes, se han analizado los factores que inciden en el clima y las repercusiones que éste tiene sobre otros factores: rendimiento, autoconcepto, etc.

Veremos a lo largo de páginas sucesivas que los autores, cuando utilizan el término «clima», están hablando de conceptualizaciones diferentes.

Como dice Howard:

«Durante mucho tiempo la palabra “clima” ha sido usada de modo general y con cierta imprecisión para describir la sensación o la atmósfera de las organizaciones. Al término “clima” organizacional se le ha dado en los últimos años un significado más preciso» (2).

Aunque con esta definición Howard se refiere al clima organizacional, creemos que en términos generales se puede afirmar que se ha venido definiendo el concepto clima de modo impreciso.

Anderson señala que:

«... las definiciones del clima en la literatura tienden a ser verificables intuitivamente más que empíricamente» (3).

Y nos indica la analogía empleada por Halpin y Croft (1963) cuando dicen:

«... la personalidad es al individuo, como “el clima” lo es a la organización» (4).

O, cuando de forma similar, Nwanko (1979) se refería al clima como:

«... el sentimiento general, vida de interacción o de subcultura de grupo en la escuela» (5).

Es indudable que el término clima se ha ido delimitando, especificando, definiendo más precisamente. Los esfuerzos mayores por llegar a

(2) HOWARD, E. R.: *Seminario sobre clima escolar*. INCIE, Madrid, 1976.

(3) ANDERSON, C. S.: «The Search for School Climate: A review of the Research». *Review of Educational Research*, 1982, vol. 52, 3, 368-420.

(4) HALPIN, A. W., y CROFT, D. B.: *The Organizational climate of Schools*. Chicago, University of Chicago, 1963.

(5) NWANKO, J. T.: *The School Climate as a factor in Students' conflict in Nigeria*. *Educational Studies*, 1979, 10-267-279.

delimitar este concepto se deben a Tagiuri (1968), Insel y Moos (1974), Anderson (1982) (6).

Anderson considera preferible el sistema de Tagiuri al de Moos, porque según el autor, refleja el creciente consenso de muchos investigadores del clima, considerando que éste incluye la calidad ambiental total dentro de un edificio escolar dado. Contrariamente, Moos explica este constructo en base a un determinado número de dimensiones ambientales que las reduce fundamentalmente a cuatro. Más tarde analizaremos estas dimensiones expuestas por Moos.

Reproducimos la tabla fabricada por Anderson, quien introduce de forma comparativa la taxonomía del clima desarrollada por Tagiuri, con las dimensiones propuestas por Moos.

CUADRO N.º 1

Conceptuación del clima escolar con la taxonomía de Tagiuri (1968), incluyendo las dimensiones de Moos (1974) y las de Insel y Moos (1974) (*)

CATEGORIAS DIMENSIONES	AMBIENTE (Environment)	LOCALIZACION (Setting)	SITUACION (Situation)
	(Ecología Social)		(Análisis funcional de situaciones específicas)
ECOLOGIA (Dimensiones ecológicas)	Variables materiales físicas de la escuela que son exteriores a los participantes.		
MEDIO (Características de fondo medias)	Variables que representan las características de los individuos en la escuela.		
SISTEMA SOCIAL (Estructura organizativa)	Variables que implican modelos o normas (formales e informales) de funcionamiento e interacción en la escuela.		
CULTURA (Características psicológicas)	Variables que reflejan normas, creencias, valores, estructuras cognoscitivas y significados de personas dentro de la escuela.		

NOTA: La terminología de Moos y Moos e Insel se da entre paréntesis mientras que la empleada por Tagiuri está en letra normal.

(*) INSEL Y MOOS, *Issues in Social Ecology*. Palo Alto, California: National Prees Books, 1974.

La categoría de situación (SITUATION) es apropiada para categorizar estudios de clima escolar y de comportamiento procesado por el profesor.

(6) TAGIURI, R.: «The Concept of Organizational Climate» in Tagiuri and Litwin (Eds.) *Organizational Climate: Exploration of a Concept*. Boston: Harvard University Division y Research, 1968.

INSEL, P. M., y MOOS, R. H.: «Psychological Environments: Expanding the Scope of Human Ecology». *American Psychologist*, 1974, 29, 179-188.

ANDERSON, C. S.: «The Search for School Climate: A Review of the Research». *Review of Educational Research*, 1982, vol. 52, 3, 368-420.

Dentro de esta categoría se pueden incluir aquellos estudios que tratan de determinar el clima del aula, basándose en el tipo de relaciones que se establecen entre profesores y alumnos.

Podríamos situar el aula como unidad funcional. La categoría de localización (SETTING) incluye la mayor parte de los trabajos de Barker y otros, con unidades considerablemente más pequeñas que la escuela entera (7).

Esta dimensión hace referencia no sólo al aula y la relación establecida en ella, sino a un núcleo o círculo mayor, como podría ser, los departamentos, los locales, materiales, etc., de una zona determinada.

Esta dimensión intenta recoger el ambiente no sólo del aula sino de una zona más amplia sin llegar a la escuela entera.

La categoría ambiental (ENVIRONMENT) hace referencia al contexto más amplio, se centra en la escuela como unidad.

Como indica Anderson:

«El criterio de selección para incluir estudios está orientado hacia la representatividad más que a una precisión metodológica, porque el ritmo variable de la investigación sobre climas pasa por mucha investigación que quedaría olvidada si se aplicara un diseño y/o análisis estrictos» (8).

En su análisis de recopilación de estudios, Anderson recoge una serie de puntos de acuerdo, en los que se basan casi todos los estudios:

1. Las escuelas poseen algo denominado clima que es original de cada organización (Kalis, 1980; Owens, 1970; Sinclair, 1970) (9).
2. Tales diferencias, aunque discernibles, son evasivas, complejas y difíciles de describir y medir (Cusick, 1973; Rutter, y otros, 1979; Tye, 1974; Weber, 1971).
3. El clima está influenciado por, pero no originado por, dimensiones particulares de la escuela tales como características del alumnado (Bloom, 1966; Farkas, 1974; Snyder y Spreitzer, 1979; Willower y Jones, 1963) (10), o proceso de clase (Bidwell, 1972; Cohen, Deal, Meyer y Scott, 1976) (11).

(7) BARKER, R. G.: *Ecological Psychology*. Stanford, Stanford University Press, 1968.

(8) *Ibidem*, 370.

(9) KALIS, M. C.: «Teaching experience: its Effect in School Climate. Tacher Morale». *Nassp Bulletin*, 1980, 64, 435, 89-102.

OWENS, R. G.: *Organizational Behavior in Schools*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1970.

SINCLAIR, R. L.: «Elementary School Educational Environments: toward Schools that are Responsive to Students». *National Elementary Principal*, 1970, 49, 5, 53-58.

(10) CUSICK, P. A.: *Inside High School*. New York, Holt, Rinehart-Winston, 1973.

RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J., y SMITH, A.: *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

TYE, K. A.: «The Culture of the School», en GOODLAD y otros: *Towards a Mankin School: an Adventure in Humanistic Education*, New York, McGraw-Hill, 1974.

WEBER, G.: «Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools»

4. El clima afecta a muchos resultados de los estudiantes, incluyendo el comportamiento afectivo y cognitivo (Barker, 1963; Brookover y otros, 1978; Duke y Perry, 1978; Weber, 1971), valores (Taba, 1955; Vyskocil y Goens, 1979) y a la satisfacción y crecimiento personal (Bailey, 1979; Coyne, 1975; Cox, 1978; Vyskocil y Goens, 1979) (12).
5. La comprensión de la influencia del clima mejorará la comprensión y predicción del comportamiento estudiantil.

1.3. Modelos subyacentes de los ambientes sociales

Walberg y Moos (1980) sintetizan el número de variables ambientales a cuatro, que consideran fundamentales (13):

- Situación física.
- Factores de organización.
- Ambiente suprapersonal.
- Clima social.

Según estos autores, las tres primeras variables pueden influenciar directamente los resultados educativos, pero mucho de su efecto está mediatizado por el tipo de ambiente social que ayudan a crear (14).

(Occasional Paper 18). Washington, D. C., Council for basic education, October, 1971. ERIC.

BLOOM, B. S.: *Human Characteristics and School Learning*. New York, McGraw-Hill, 1966.

FARKAS, G.: «Specification, Residuals and Contextual Effects». *Sociological Methods and Research*, 1974, 2, 333-363.

SNYDER, E. E., y SPREITZER, E.: «High School Value Climate as Related to Preferential Treatment of Athletes». *Research Quarterly*, 1979, 50, 460-467.

WILLOWER, D. J., y JONES, R. G.: «When Pupil Control Becomes an Institutional Theme. *Phi Delta Kappan*, 1963, 45, 107-109.

(11) BIDWELL, C. E.: «Schooling and Socialization for Moral Commitment». *Interchange*, 1972, 3 (4), 1-27.

COHEN, E. G.; DEAL, T. E.; MEYER, J. W., y SCOTT, W. R.: *Organization and Instruction in Elementary Schools: First Results*. Stanford Center for Research and Development in Teaching, 1976.

(12) BARKER, R. G.: *Ecological Psychology*, op. cit.

BROOKOVER, W. B., y otros: «Elementary School Social Climate and School Achievement». *American Educational Research Journal*, 1978, 15, 301-318.

DUKE, D. L., y PERRY, C.: «Can Alternative Schools Succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew and B. F. Skinner Have Failed? *Adolescence*, 1978, 13, 375-392.

WEBER, G.: «Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools» (Occasional Paper 18). Washington D. C., Council for Basic Education, 1971, ERIC.

TABA, H.: *School Culture*. Washington, D. C., American Council on Education, 1955.

VYSKOCIL, J. R., y GOENS, G. A.: «Collective Bargain and Supervision a Matter of Climate». *Educational Leadership*, 1979, 37, 175-177.

BAILEY, M.: «The Art of Positive Principalsip». *Momentum*, 1979, 10, 46-47.

COYNE, R.: «Environmental Assessment: Mapping for Counselor Action». *Personnel and Guidance Journal*, 1975, 54, 150-155.

COX, W. B.: «Crime and Punishment on Campus: An Inner City Case». *Adolescence*, 1978, 13, 339-348.

(13) WALBERG, H. J., y MOOS, R. F.: «Assessing Educational Environments». *New Directions for Testing and Measurement*, 7, 1980, 63-76.

(14) MOOS, R. F.: «Evaluating Educational Environments: Procedures, Merasures, Findings and Policy Implications». San Francisco, Jersey Bass, 1979.

Durante los últimos 15 años, Moos y sus colaboradores han descubierto que pueden ser empleados grupos de dimensiones comunes o similares para describir estas situaciones ampliamente diferentes. Estas dimensiones han sido conceptualizadas (ver Moos 1974), en tres dominios amplios: (15).

- Dimensión de relación;
- Dimensión de crecimiento personal u orientación de las metas, y
- Mantenimiento del sistema.

La dimensión de relación refleja la calidad percibida de las interacciones interpersonales dentro de un ambiente. Con palabras de los autores:

«Las dimensiones de relación valoran el punto hasta el cual la gente está integrada en las situaciones, el punto hasta el cual se apoyan y se ayudan mutuamente y el grado en el que se expresan libre y abiertamente» (16).

«Las dimensiones de crecimiento personal y orientación de metas miden las metas básicas de la situación, esto es, las áreas en las que tiende a existir el desarrollo personal y la automotivación. La naturaleza de estas dimensiones varía de situación a situación, de acuerdo con sus objetivos subyacentes» (17).

Finalmente, las dimensiones de cambio y mantenimiento del sistema miden el punto hasta el cual el ambiente es claro, ordenado en sus expectativas, mantiene el control y responde al cambio. Las dimensiones básicas son orden y organización, claridad de las expectativas, control e innovación.

1.4. Análisis de escalas del clima escolar

1.4.1. *Class Atmosphere Scale (CAS)*

La Class Atmosphere Scale (CAS) se basa en las formulaciones teóricas de Henry Murray y Kurt Lewin. Los autores de la misma son Manderscheid, Koenin y Silbergerl (18).

La escala intenta medir doce dimensiones del ambiente psico-social de la clase. Cada subescala está compuesta por 10 ítems verdadero-falso mezclados a lo largo del instrumento.

Para controlar el grupo de respuestas de cada subescala, 5 ítems están formulados de forma positiva y los otros 5 de forma negativa.

(15) MOOS, R. F.: «Evaluating Treatment Environments: A Social Ecological Approach». New York, Wiley, 1974.

(16) WALBERG, H. J., y MOOS, R. H.: «Assessing Educational Environments». *New Directions for Testing and Measurement*, 1980, 7, 65.

(17) *Ibidem*, 66.

(18) MURRAY, H., *op. cit.*

LEWIN, K., *op. cit.*

MANDERSCHIED, R.; KOENIN, G., y SILBERGELRD, S.: «Psychosocial Factors for Classroom. Group and Ward. *Psychological Reports*, 1978, 43, 555-561.

CUADRO N.º 2

Patrones subyacentes de situaciones sociales (*)

SITUACION	RELACION	CRECIMIENTO PERSONAL U ORIENTACION-METAS	MANTENIMIENTO SISTEMA Y CAMBIO DEL SISTEMA
CLASES DE EGB Y BUP	DEDICACION, AFILIACION, APOYO AL PROFESOR	ORIENTACION DE LA TAREA, COMPETITIVIDAD	ORDEN Y ORGANIZACION, CLARIDAD DE LAS NORMAS, CONTROL DEL PROFESOR, INNOVACION
UNIVERSIDAD	DEDICACION, APOYO EMOCIONAL	INDEPENDENCIA, ORIENTACION SOCIAL TRADICIONAL, COMPETITIVIDAD, LOGRO ACADEMICO, INTELLECTUALIDAD	ORDEN Y ORGANIZACION, INNOVACION, INFLUENCIA DEL ESTUDIANTE
FAMILIA	COHESION, EXPRESIVIDAD, CONFLICTO	INDEPENDENCIA, ORIENTACION DEL LOGRO, INTELLECT-CULTU., ORIENTAC. CREATIVA-ACTIVA, ENFASIS EN LA RELIGION-MORAL	ORGANIZACION CONTROL
TRABAJO	DEDICACION, COHESION DEL GRUPO, APOYO DEL PERSONAL	AUTONOMIA, ORIENTACION DE LA TAREA, PRESION DEL TRABAJO	CLARIDAD, CONTROL, INNOVACION, COMODIDAD FISICA

(*) Reproducido de Walberg, H. J., y Moos: «Assessing Educational Environments». *New Directions for Testing and Measurement*, 7, 1980.

Además de los 120 ítems de contenido, el instrumento contiene 10 frases para medir el «halo y la inconsistencia de los modelos de respuesta». El CAS está diseñado para clases de niveles de segunda etapa de EGB y BUP-COU.

Subescalas del instrumento CAS

La escala de clima escolar (Class Atmosphere Scale) está compuesta por 12 dimensiones o subescalas, que exponemos a continuación:

1. *Agresión*: permite o fomenta las peleas verbales, expresiones abiertas de enfado, u otras formas de comportamiento agresivo.
2. *Sumisión*: determina o impone normas, empleando un comportamiento controlador.
3. *Autonomía*: fomenta la autosuficiencia y la toma de decisiones independientes.
4. *Orden*: presta atención a las actividades y a la limpieza.
5. *Intimidación*: promueve la ayuda y el apoyo moral.
6. *Entrega*: anima a participar en las funciones y tareas de todos los días.
7. *Comprensión*: muestra preocupación y comprensión por los problemas personales.

8. *Practicidad*: prepara a los estudiantes para el futuro.
9. *Espontaneidad*: anima a ser abierto y a expresar los propios sentimientos.
10. *Apoyo*: facilita el apoyo interpersonal.
11. *Variedad*: tolera las diferencias y comportamientos individuales.
12. *Claridad*: promueve la explicitación de las expectativas, normas y procedimientos para la consecución de metas.

Además de estas 12 subescalas, existen, como ya hemos dicho, la subescala de Halo y la de Inconsistencia.

Subescala de Halo

El término de Halo tiene aquí un significado específico, indica la tendencia a aceptar ítems positivos y a rechazar ítems negativos extremos.

Para calcular este índice se realiza el siguiente procedimiento: se suman los ítems positivos marcados como verdaderos y los ítems negativos marcados como falsos.

Subescala de Inconsistencia

Esta subescala vendría determinada por la tendencia a aceptar ítems extremos de cualquier tipo, incluyendo los contradictorios.

Para la obtención de este índice, se suman tanto los ítems positivos como negativos marcados como verdaderos.

1.4.2. *Classroom Climate Questionnaire (Cuestionario del Clima Escolar)*

Fue elaborado por Herbert Walberg el instrumento denominado «Cuestionario de clima escolar» (19) que incluía 18 escalas seleccionadas por análisis factorial y consideradas significativas para la descripción de grupos de clase escolar.

Este cuestionario fue un primer paso para el diseño de medidas de clima escolar más fiables y válidas. Doce de las dieciocho escalas contenían tan sólo 20.3 ítems, insuficientes para una consistencia interna individual.

1.4.3. *Learning Environment Inventory (Inventario de aprendizaje ambiental)*

El Learning Environment Inventory (LEI) es un instrumento diseñado para medir el clima social de aprendizaje de una clase, tal como

(19) WALBERG, H. J.: «Structural and Affective Aspects of Classroom Climate». *Psychology in the Schools*, 1968, 5.

se percibe por los estudiantes de esa clase. El creador de este instrumento es Gary Anderson (20).

Se puede utilizar para describir la naturaleza de las relaciones interpersonales de la clase y para determinar las características estructurales.

La primera redacción del cuestionario estaba compuesta por 14 escalas, realizada en 1968, un año más tarde se añadió una nueva dimensión, resultando una escala definitiva compuesta por 15 subescalas.

Al seleccionar las 15 escalas se intentó incluir aquellas que habían sido previamente identificadas como buenas predictoras del aprendizaje, aquellos conceptos que eran relevantes para la teoría psicológica social y aquellos conceptos que ejemplificaban la investigación y teoría útil en educación.

Anderson indica, por su experiencia anterior, la conveniencia de incluir seis o siete ítems por subescala, para garantizar la consistencia interna de las mismas.

Descripción de las subescalas de LEI

El LEI está compuesto por 15 subescalas con siete ítems cada una, por tanto tiene un total de 105 ítems. La escala de respuesta se compone de cuatro puntos, desde un «máximo acuerdo» hasta un «total desacuerdo».

Factores o dimensiones del LEI

1. Coherencia

Cuando varios individuos interactúan por un período de tiempo se desarrolla un sentimiento de intimidad o de coherencia. Esta propiedad separa a los miembros del grupo de los no miembros. Esta subescala de LEI correlaciona con tres importantes propiedades de curso o de clase. Son más coherentes: clases más pequeñas (con menos de 16 alumnos), clases con profesores sin experiencia, etc.

Las clases coherentes aprueban sólo comportamientos dirigidos a la meta, si la «norma de grupo» incluye el aprendizaje, la coherencia influye a incrementar el aprendizaje; en clases no orientadas al aprendizaje la coherencia actúa contra aquellos alumnos que intentan aprender.

2. Diversidad

El grado en el cual la clase cubre la diversidad de intereses y actividades de los alumnos. La escala de diversidad no tiene una fuerte relación

(20) ANDERSON, Gary: «The Assessment of Learning Environments: a Manual for the Learning Environment Inventory and the My Class Inventory». Halifax, Nova Scotia, Canadá, *Atlantic Institute of Education*, 1973.

con el criterio de aprendizaje y, por lo tanto, se considera más relevante para los estudios de evaluación de innovaciones metodológicas. Es más, la fiabilidad de la escala es extremadamente baja.

3. *Formalidad*

El punto para el cual el comportamiento dentro de la clase se guía por reglas formales, nos dice algo sobre las normas de comportamiento del grupo. Parece que esta escala no está relacionada significativamente con las medidas comunes del aprendizaje del alumno.

4. *Velocidad*

El ritmo del progreso de la clase debería de estar idealmente de acuerdo con las características de los individuos dentro de la misma.

Esta escala nos indica la forma en que el profesor se comunica y se adapta a las necesidades del grupo.

5. *Ambiente*

En grupos de niños, el ambiente físico, incluyendo la cantidad de espacio disponible y el tipo de material de recreo, tiene una gran influencia en la estructura del grupo (Cartwright y Zander, 1968) (21). Esta escala es también una medida afectiva y está correlacionada positivamente con la medida del aprendizaje del alumno (Anderson, 1970) (22).

6. *Fricción*

Grado de roce, de fricción entre los estudiantes. Se trata de comprobar el respeto entre los miembros del grupo. Las interferencias producidas por conductas de pelea, falta de cooperación.

7. *Metas establecidas*

Bany-Johnson (1964), en su obra «La dinámica del grupo en la Educación», considera las metas de grupo de vital importancia para el aprendizaje individual. El reconocimiento de las metas actúa como una sanción para el comportamiento orientado a ellas y da una norma a la clase (23).

(21) CARTWRIGHT, D., y ZANDER, A.: *Group Dynamics: Research and Theory*. Evanston. Illinois, Row Peterson, 1968. Traducción en castellano, Ed. Trillas, México, 1971.

(22) ANDERSON, G. J.: «Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning». *American Educational Research Journal*, 1970, 7, 2, 135-152.

(23) BANY, M. A., y JOHNSON, L. V.: *Class Group Behavior*. The McMillan Company, 1964.

8. *Favoritismo*

Es una medida de afecto negativo. Podría esta escala ser empleada para indicar si ciertos alumnos tienen un bajo autoconcepto académico. Las relaciones con las variables de aprendizaje son bajas e inconsistentes.

9. *Dificultad*

Se considera importante esta subescala, lo mismo que la de velocidad, y completa el paradigma «profundidad-extensión» (depth-breadth) empleado por algunos teóricos de la educación. Las puntuaciones de dificultad están altamente relacionadas con medidas de aprendizaje cognitivo de alumnos que asisten a muchas clases percibidas como las más difíciles (Anderson, 1970, Walberg, 1969) (24).

10. *Apatía*

Complementa la escala de coherencia e indica si los individuos dentro de la clase no sienten afinidad, no sintonizan con las actividades.

11. *Democracia*

A un gran número de estudios ha intentado apoyar u oponerse uno de los extremos del continuum democracia-autoritarismo. Pero no se estudiaba la interacción del procedimiento democrático con otras propiedades de la clase. La escala no se relaciona significativamente con el aprendizaje escolar.

12. *Agrupamiento*

Los subgrupos o pandillas dentro de una clase pueden crear hostilidad entre miembros de otros subgrupos de la clase. Protegen a los fracasados en el grupo total y dan normas alternativas en contra de la productividad del grupo. Sin embargo, en algunos casos, las pandillas pueden ser positivas en la orientación e incremento del aprendizaje.

13. *Satisfacción*

Si los alumnos están contentos o no de la clase es una variable que afecta a su aprendizaje. La satisfacción está relacionada negativamente con el tamaño de la clase (Walberg, 1969) (25).

(24) ANDERSON, G. J.: «Effects of Teacher Sex and Course Content on the Social Climate of Learning». *Aera Abstracts*, 1970, 40.

WALBERG, H. J.: «The Social Environment as a Mediator of Classroom Learning». *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 443-448.

(25) WALBERG, H. J.: «Physical and Psychological Distance in the Classroom». *School Review*, 1969, 77, 64-70.

14. Desorganización

Se ha demostrado consistentemente que una alta desorganización lleva a una reducción del aprendizaje del alumno (Anderson y Walberg, 1968) (26).

15. Competitividad

Es un concepto central de la dinámica de grupos y se añadió al LEI en su revisión del 69.

Validez y fiabilidad de las subescalas de LEI

El instrumento, Learning Environment Inventory (LEI), ha sido utilizado en un gran número de estudios de investigación desde su creación en 1967 por Anderson.

En el apartado que hemos dedicado a describir brevemente cada subescala, aparecen algunos de los autores que han utilizado dicha escala o subescalas ayudando a su justificación y fundamentación teórica.

La fiabilidad o consistencia interna fue hallada a través del Alfa de Cronbach en cada una de las 15 subescalas, dando el siguiente índice:

CUADRO N.º 3

Fiabilidad de las subescalas de Lei

FIABILIDAD DE LAS SUBESCALAS DE LEI

ESCALA DE LEI	ALFA DE CRON- BACH		CORRELACION INTRA CLASE		FIABILIDAD TEST-RETEST
	1967	1969	1967	1969	
COHERENCIA	.78	.69	.82	.82	.52
DIVERSIDAD	.58	.54	.43	.31	.43
FORMALIDAD	.64	.76	.82	.92	.55
VELOCIDAD	.77	.70	.71	.81	.51
AMBIENTE	.65	.56	.76	.81	.64
FRICCION	.78	.72	.77	.83	.73
METAS	.86	.85	.71	.75	.65
FAVORITISMO	.77	.73	.53	.76	.64
AGRUPAMIENTO	.74	.65	.77	.71	.68
SATISFACCION	.80	.79	.74	.84	.71
DESORGANIZACION	.81	.82	.82	.92	.72
DIFICULTAD	.66	.64	.84	.78	.46
APATIA	.83	.82	.79	.74	.61
DEMOCRACIA	.67	.67	.54	.67	.69
COMPETITIVIDAD	.78	.78	—	.56	—

(26) ANDERSON, G. J., y WALBERG, H. J.: «Classroom Climate and Group Learning». *International Journal of the Educational Sciences*, 1968, 2, 175-180.

1.4.4. *The My Class Inventory (Inventario de mi clase)*

Este instrumento fue diseñado por Gary Anderson, viene a ser el paralelo del instrumento denominado «Learning Environment Inventory» para el nivel secundario (EGB), niños de 8-12 años (27).

Está compuesto por un total de 45 ítems, configurado por 5 escalas, que contienen 9 ítems cada una de ellas.

Las cinco escalas son las siguientes:

SATISFACCION, FRICCION, COMPETITIVIDAD, DIFICULTAD Y COHESION.

La definición de cada una de estas cinco subescalas queda expuesta en la descripción del instrumento: «inventario del aprendizaje ambiental».

A continuación se expone un cuadro con la consistencia interna de cada subescala.

CUADRO N.º 4

SUBESCALA	FIABILIDAD
SATISFACCION	.77
FRICCION	.70
COMPETITIVIDAD	.56
DIFICULTAD	.56
COHESION	.54

Este instrumento ha sido utilizado en diversas situaciones con objeto de investigación o de evaluación. Véase Walberg, 1969; Cayne, 1970; Walberg, Sorenson y Fishback, 1972 (28). Otros estudios son los de Little, 1971; Maguire, Gaetz y Manos, 1972 (29).

1.4.5. *School Climate Profile (Perfil Climático Escolar)*

El perfil climático escolar ha sido desarrollado por Howard en el año 1973.

Howard enmarca el concepto de clima escolar conectándolo en un campo más amplio de la conducta de las organizaciones. Este intento de delimitar y describir el concepto de clima, parte de una investigación sobre el estudio de las complejidades de la conducta derivadas de

(27) ANDERSON, G.: «The Assessment of Learning Environments: A Manual for the Learning Environment Inventory. The My Class Inventory». *Atlantic Institute of Education*. Halifax, Nova Scotia, Canadá, 1973.

(28) WALBERG, H. J.: «The Social Environment as a Mediator of Classroom Learning», loc. cit.

CAYNE, R. E.: «Relationships of Teacher Personality to Classroom Social Climate». *Area Abstracts*, 1970, 40.

(29) WALBERG, H. J.; SORENSON, J., y FISCHBACH, T.: «Ecological Correlates of Ambience in the Learning Environment». *American Educational Research Journal*, 1972, 139-148.

hechos esenciales de la vida organizativa: como por ejemplo, que el individuo se encuentra en una red dinámica de relaciones que implican a organizaciones formales e informales y que existe, asimismo, una interacción dinámica entre sus necesidades y las exigencias de la organización.

Howard señala cuatro aspectos fundamentales en el clima escolar (30):

A. *Factores climáticos generales*

- a.1. Respeto
- a.2. Confianza
- a.3. Alta moral
- a.4. Oportunidad para la participación
- a.5. Continuo crecimiento académico y social
- a.6. Cohesión
- a.7. Renovación educativa
- a.8. Estima

B. *Determinantes del programa*

- b.1. Oportunidad para el aprendizaje activo
- b.2. Expectativas de acción individualizada
- b.3. Variados entornos del aprendizaje
- b.4. Actividades flexibles: curriculares y extracurriculares
- b.5. Soporte y estructura apropiada a la madurez del alumno
- b.6. Estatutos, reglamentos, determinados cooperativamente
- b.7. Variados sistemas de recompensa

C. *Determinantes del proceso*

- c.1. Capacidad de solucionar problemas
- c.2. Metas escolares
- c.3. Identificación y trabajo con conflicto
- c.4. Comunicaciones efectivas
- c.5. Toma de decisiones
- c.6. Autonomía con responsabilidad
- c.7. Estrategias efectivas en la enseñanza aprendizaje.
- c.8. Capacidad para trazar un plan para el futuro

D. *Determinantes del material (recursos)*

- d.1. Recursos adecuados
- d.2. Apoyo y eficiencia al sistema logístico
- d.3. Conveniencia de una planta escolar (mantenimiento, limpieza...)

Como puede observarse en el esquema presentado, Howard distingue en primer lugar unos aspectos generales que inciden en el clima escolar, estos aspectos hacen relación en la dinámica interpersonal: respeto, confianza, cohesión, estima, etc.

(30) HOWARD, E. R.: «Seminario sobre el clima escolar». The CFK LTD. School Climate Profile. Documento presentado en el seminario que impartió el autor en el INCIE, Madrid, 1976.

En un segundo apartado se van analizando aquellos comportamientos en relación con el currículo o programa: son los aspectos didácticos.

Seguidamente se analizan las interrelaciones y procedimientos tenidos en cuenta en el proceso pedagógico: determinación o no de metas escolares, redes de comunicación existentes en la organización, el modo en que se toman las decisiones en el centro, el grado de autonomía de que se dispone.

Finalmente, describen los aspectos relacionados con los recursos: existencia y utilización adecuados de los recursos, quiénes y de qué forma obtienen el material didáctico, los locales, planes, edificios, si se mantienen limpios, atractivos, etc.

Howard destaca los modos en que se puede realizar el cambio en las escuelas (31). Asimismo, presenta las características que debe poseer un clima abierto (32).

Howard se refiere, como hemos podido comprobar al analizar los diversos apartados y variables que entran en su escala sobre el clima, tanto al clima del aula como al clima organizacional.

1.4.6. *Organizational Climate Description Questionnaire (OCDG) de Halpin y Croft*

El instrumento OCDG fue diseñado por Halpin y Croft en 1963, con el objeto de medir el clima organizativo de las escuelas elementales, aunque su contenido es asimismo apropiado para su uso en las escuelas secundarias (33).

El cuestionario va dirigido a los profesores, directores u otro personal escolar.

El OCDG fue desarrollado factorialmente. Los autores reunieron en un principio 1.000 ítems que demostraron:

- Un control social y necesaria satisfacción;
- Una tarea y orientación socioemocional;
- Una guía de conducta, una conducta de grupo, regulación de procedimientos, y
- Una orientación de la personalidad.

El instrumento quedó reducido finalmente a 80 ítems, de los cuales los doce primeros son preguntas sobre cuestiones biográficas del que responde, los restantes 68 ítems fueron agrupados en 8 subescalas moderadamente independientes con una intercorrelación media de 0.17.

(31) HOWARD, E. R.: «Comunidad escolar y cambio», en *Dinámica de Grupos para Educadores*. Ed. S. M., Madrid, 1974, vol. 1, 167-18.

(32) HOWARD, E. R.: «Cómo definir las opciones básicas de una escuela», en *Dinámica de Grupos para Educadores*, loc. cit., 186-192.

(33) HALPIN, A. W., y CROFT, D. B.: *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, Midwest Administration Center, University of Chicago, 1963.

Las subescalas que componen este instrumento son:

- A. Las cuatro primeras hacen referencia a la conducta del profesorado.
 1. Subescala de *desempeño*.
 2. Subescala de *impedimento*. Grado en el que el profesor se siente cargado por el director con tareas burocráticas.
 3. Subescala *moral* (Espíritu). Grado de alta o baja moral del profesorado.
 4. Subescala de *intimidación*. Relaciones socio-emocionales positivas que existen entre los profesores.
- B. Las otras cuatro escalas hacen referencia a la conducta del director.
 5. Subescala de *aislamiento*. *Conducta formal, impersonal*.
 6. *Subescala de énfasis productivo*. Supervisión, autocrítica.
 7. Subescala de *empuje*. Conducta activa, orientada hacia una tarea.
 8. Subescala de *consideración*.

Los sujetos responden al test, clasificando cada uno de los ítems sobre una escala de 4 puntos que va desde ocurre «raramente» a «ocurre muy frecuentemente».

Ejemplo de ítems

- El director ve a los profesores todos los días.
- El director llega a la escuela antes que los profesores.
- Se pierde una gran parte del tiempo en reuniones en la Facultad.
- Los profesores se relacionan uno con otros fuera de la escuela.

Fiabilidad

La confiabilidad media para los subtests de OCDG va de 0.26 a 0.84 con una media de 0.64.

Validez

Este instrumento ha sido empleado en numerosos estudios y por lo tanto existe una gran abundancia de datos que apoyan su validez.

Andrews interpreta el OCDG más como una medida de dirección que como clima, ya que el instrumento lo que trata de medir es fundamentalmente la interacción profesor-director (34).

Anderson (35) encontró una correspondencia entre la personalidad del director y la apertura del clima de la escuela, mientras que Ford encontró una relación semejante entre los tanteos del OCDG y la salud psicológica del director, como determinado por el «Inventario de Orientación Personal» de Shostrom.

(34) ANDREWS, J. H. M.: «School Organizational Climate: Some validity Studies». *Canadian Education and Research Digest*, 1965, 5, 317-334.

(35) ANDERSON, D. P.: «Organizational Climate of Elementary Schools». Minneapolis: Educational Research and Development Council of the Twin Cities Metropolitan Area, University of Minnesota, 1964.

Un gran número de estudios, revisados por Brown y House han proporcionado una evidencia de validez concurrente. Estos han relacionado el OCDG con otras medidas de conducta-guía o clima organizador con logros académicos, con adiestramiento de relaciones humanas y con distintas variables de personalidad (36).

1.4.7. *Organizational Climate Moles (OCI)*. (*Índice de clima organizacional de Stern y Steinhoff*).

El instrumento denominado «Índice de Clima Organizacional» ha sido diseñado por George Stern y Carl Steinhoff (37).

Originariamente fue diseñado para determinar la presión institucional experimentada por profesores de escuela elemental y secundaria, el OCI funciona como una medida generalizada de clima de organización que puede aplicarse en gran variedad de medios ambientales.

Composición de la escala

El OCI está compuesto por 300 ítems que describen procedimientos, actividades y expectativas que caracterizan «las organizaciones». Estos ítems cubren 30 escalas, que representan seis factores de primer orden que varían algo de una muestra a otra.

Realizados tres análisis separados con diferentes grupos se hallaron tres resultados de seis factores muy similares. El grupo perteneciente al campo educativo incluyó los factores siguientes:

- Clima intelectual.
- Perfeccionamiento.
- Falta de práctica.
- Falta de apoyo.
- Falta de orden.
- Control.

Fiabilidad

La fiabilidad de las escalas (Kuder Richardson 20) están representadas por tres muestras:

- 931 profesores de 43 escuelas.
- 2.511 reclutas de cuerpos para la paz.
- 223 trabajadores industriales.

Los índices fluctúan de .23 a .87; .39 a .79 y .12 a .77

Validez

La validez está indicada por la capacidad del instrumento para diferenciar entre grupos, como así se ha demostrado.

(36) BROWN, A. E., y HOUSE, J. J.: «The Organizational Component in Education», *Review of Educational Research*, 1967, 37, 339-416.

(37) STERN, G. G., y STEINHOFF, C. R.: «*Organizational Climate Index*», Form I.163, Syracuse, New York, 1963.

La semejanza de los tres análisis factoriales nos ofrece alguna evidencia de su validez constructiva.

1.5. Instrumentos de medida: adaptación de la escala de clima escolar

Para la obtención de los datos sobre la percepción de los alumnos del Clima Escolar, se utilizó el instrumento «School Environment Scale», del autor Kevin Marjoribanks, quien amablemente nos dio autorización para su traducción y adaptación a nuestro país (38).

La escala del Clima Escolar propuesta por Marjoribanks se basó en el modelo conceptual diseñado por Berstein (1977), utilizado para examinar el modelo familiar. Berstein propuso que la socialización del joven en la familia procede dentro de un ambiente crítico de contextos interrelacionados (39).

La nueva escala de Marjoribanks mide las percepciones de los alumnos en cuatro situaciones interrelacionadas, denominadas: regulativa, instruccional, imaginativa e interpersonal.

1.5.1. Descripción de la escala

La escala sobre el ambiente o clima escolar mide las percepciones de los estudiantes sobre cuatro situaciones escolares interrelacionadas:

1. *Contexto regulativo*: se define en base a la naturaleza de las relaciones de autoridad en un ambiente.
2. *Contexto instruccional*: donde el niño aprende sobre el objetivo principal de los objetos y las personas y adquiere habilidades de varias clases. Trata de medir la percepción por parte de los alumnos de la organización y orientación académica.
3. *Contexto innovador o imaginativo*: donde se anima a los niños a experimentar y recrear su mutuo en sus propios términos.
4. *Contexto interpersonal*: donde los niños perciben sus propios estados afectivos y los de los otros niños.

Para conocer los ítems que definen cada uno de estos cuatro contextos, véase el capítulo dedicado a metodología, o el anexo n.º 1, donde se detalla el cuestionario.

1.5.2. Fiabilidad de la escala original

Según el profesor Marjoribanks, cada una de las cuatro subescalas alcanza una fiabilidad theta mayor que .75

(38) MARJORIBANKS, K.: «School Environment Scale». Adelaide, Australia, Jan Press, 1980.

(39) BERSTEIN, B.: «Social Class, Language and Socialisation», in KARABUL, J., y HALSEY, A. H.: *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

1.5.3. Adaptación y fiabilidad en nuestro país

La escala fue traducida al castellano y posteriormente al euskera. Fue contestada por 182 alumnos de 8.º de EGB, aproximadamente una séptima parte de la muestra empleada en nuestra investigación.

La fiabilidad fue estudiada a través de dos procedimientos:

- a) Método de las dos mitades.
- b) A través del coeficiente alfa de Cronbach.

a) Método de las dos mitades

Para el estudio del mencionado coeficiente de fiabilidad de las cuatro subescalas se utilizó el método de las dos mitades, eligiendo los ítems pares e impares de cada escala. Este coeficiente suele denominarse *coeficiente de consistencia interna*.

Se hallaron los coeficientes de correlación de Pearson entre los ítems pares e impares de cada contexto.

Cuando se puntúa un test según el criterio par-impar, lo que realmente se hace es dividir en dos la longitud del test original. En estas condiciones, el coeficiente de fiabilidad calculado equivale al de un test de una longitud mitad que la del original.

Para corregir este defecto se aplicó la fórmula de Spearman-Brown, siguiente:

$$rvv = \frac{2 \text{ rip}}{1 + \text{rip}} \text{ donde}$$

rvv = fiabilidad del test original.

rip = fiabilidad del coeficiente obtenido de correlacionar las puntuaciones pares e impares.

Sustituyendo los datos en dicha fórmula, obtuvimos los siguientes coeficientes:

1. En el contexto imaginativo .86
2. En el contexto interpersonal .84
3. En el contexto regulativo .72
4. En el contexto instruccional .79

b) Fiabilidad a través del alfa de Cronbach

Para hallar este segundo coeficiente de fiabilidad, se aplicó la fórmula de Cronbach:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma^2 \text{ total}} \right) \text{ donde}$$

K = n.º de ítems.

$\sum \sigma_i^2$ = sumatorio de las varianzas de los ítems.

σ^2 = varianza total del test.

Los resultados obtenidos en cada escala, fueron los siguientes:

1. Contexto imaginativo $\alpha = .84$
2. Contexto interpersonal $\alpha = .84$
3. Contexto regulativo $\alpha = .74$
4. Contexto instruccional $\alpha = .80$

Como esta escala había sido traducida y viendo que la subescala 3, que hace referencia al contexto regulativo, obtenía un índice de fiabilidad bastante menor que el resto de las subescalas, nos pareció oportuno realizar un análisis de ítems; pues a simple vista nos había parecido que algunos ítems no «encajaban» en nuestro contexto escolar.

Para la realización de este análisis de ítems se escogió el método de la correlación entre el total de cada ítem con el total de la subescala menos el propio ítem (véase la subescala para determinar de este modo la contribución de cada ítem a la misma).

SUBESCALA 1 CONTEXTO INTERPERSONAL

Item 1 - 0.474	Item 6 - 0.512
Item 2 - 0.479	Item 7 - 0.499
Item 3 - 0.563	Item 8 - 0.513
Item 4 - 0.432	Item 9 - 0.566
Item 5 - 0.659	Item 10 - 0.699

SUBESCALA 2 CONTEXTO REGULATIVO

Item 1 - 0.541	Item 6 - 0.637
Item 2 - 0.542	Item 7 - 0.673
Item 3 - 0.577	Item 8 - 0.268
Item 4 - 0.421	Item 9 - 0.489
Item 5 - 0.634	Item 10 - 0.644

SUBESCALA 3 CONTEXTO INSTRUCCIONAL

Item 1 - 0.502	Item 6 - 0.569
Item 2 - 0.344	Item 7 - 0.179
Item 3 - 0.432	Item 8 - 0.545
Item 4 - 0.437	Item 9 - 0.305
Item 5 - 0.593	Item 10 - 0.495

SUBESCALA 4 CONTEXTO IMAGINATIVO

Item 1 - 0.445	Item 6 - 0.487
Item 2 - 0.593	Item 7 - 0.488
Item 3 - 0.490	Item 8 - 0.102
Item 4 - 0.507	Item 9 - 0.413
Item 5 - 0.613	Item 10 - 0.657

Se eliminaron los tres ítems que correlacionaban menos con cada total de su subescala y se procedió a hallar de nuevo la fiabilidad de las nuevas escalas más reducidas (7 ítems).

- α 1 = 0.823
 α 2 = 0.859
 α 3 = 0.796
 α 4 = 0.810

Como podrá observarse, comparando los coeficientes obtenidos con 10 y con 7 ítems, sólo la subescala primera, que hace referencia al contexto imaginativo, baja dos décimas su fiabilidad, el resto de las subescalas suben al eliminar los tres ítems señalados.

Estas serán por lo tanto escalas empleadas (7 ítems) en el estudio que vamos a realizar, ya que nos permitirá trabajar con una escala total de 28 ítems, con una fiabilidad muy aceptable.

1.5.4. *Validez de la escala. Análisis factorial*

Aunque la escala de clima escolar propuesta por Marjoribanks tiene una validez reconocida y demostrada por su autor en varios estudios (40), quisimos conocer de un modo empírico la estabilidad de las dimensiones, denominadas por el autor «contextos».

El análisis factorial dio como resultado cinco factores, los cuatro primeros coincidentes con los cuatro contextos propuestos por Marjoribanks, lo que demuestra una estabilidad en las dimensiones del clima, a pesar de referirse a alumnos de países tan dispares como Australia y España.

El primer factor se refiere al «contexto interpersonal», los ítems que saturan este factor son exactamente los mismos que los de Marjoribanks.

El segundo factor, denominado «contexto regulativo», coincide con el de Marjoribanks salvo en un ítem, que conjuntamente con otros dos de otros factores forman un quinto factor.

El tercer factor, «contexto instruccional», los ítems que saturan el factor coinciden cinco de los siete que señala el autor.

El cuarto factor, «contexto imaginativo», queda algo menos explicado, aunque asimismo concuerda en varios ítems con el test inicial.

Finalmente, los otros ítems han originado un quinto factor, que por otro lado hay que señalar que explica sólo un 10 por 100 de la varianza.

Descripción y análisis de los factores

A continuación se presentan los factores con sus autovalores o valores Eigen y el porcentaje de varianza que cada uno de ellos explica.

(40) MARJORIBANKS, K.: «An Adlerian Typology of School Learning Environment and Children's Feeling of Inferiority». *Psychological Reports*, 1980, 47, 787-794.

MARJORIBANKS, K.: «Family and School Environmental Correlates of Intelligence, Personality and School Related Affective Characteristics». *Genetic Psychology Monographs*, 1979, 99, 165-183.

MARJORIBANKS, K.: «Ethnicity, School Attitudes, Intelligence and Academic Achievement». *International Journal of Psychology*, 1978, 13, 167-178.

MARJORIBANKS, K.: «School Attitudes, Cognitive Ability, and Academic Achievement». *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 653-660.

CUADRO N.º 5

Descripción y análisis de los factores.
Descripción escala clima escolar

Factor	Autovalor	Pct. Var. Comun. Explicada
1. Contexto interpersonal	8.35	28.78%
2. Contexto regulativo	1.27	25.63%
3. Contexto instruccional	.84	18.54%
4. Contexto imaginativo	.46	13.95%
5. Contexto satisfactorio	.36	10.20%

Puede afirmarse que son los dos o tres factores primeros los que mayor varianza explican y los que más merece la pena tenerlos en cuenta. De todos modos vamos a explicar cada uno de estos cinco factores, señalando los ítems que saturan cada factor.

En el cuadro que a continuación presentamos, se puede observar cómo la gran mayoría de los ítems tienen un peso o saturación factorial mayor que .35, y sólo unos pocos ítems tienen una correlación menor con el factor.

Esto origina que el cuarto factor quede un tanto menos definido que el resto de los factores.

CUADRO N.º 6:

Saturación factorial

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
ITEM 1				.30	
2	.57				
3		.28			
4			.35	.48	
5				.57	
6	.38				
7					.55
8			.30		.37
9				.30	
10			.35		
11		.58			
12			.36		
13		.36			
14	.56				
15		.61			
16			.44		

17	.38			
18	.65			
19		.56		
20			.60	
21	.43			
22	.62			
23		.61		
24			.47	
25				.34
26	.75			
27		.57		
28			.47	

NOTA: Sólo se exponen las saturaciones de los ítems en los factores donde más cargan (pesan) y sólo con dos decimales.

CUADRO N.º 7

Comparación de los datos obtenidos con la escala original de Marjoribanks

Primer factor	Segundo Factor	Tercer factor	Cuarto factor	Quinto factor
% Var. Com. Exp. 28.78	% 25.63	% 18.54	% 13.95	% 10.20
Cont. Interpersonal	Cont. Regulativo	Cont. Instruccional	Cont. Imaginativo	Cont. Satisfactorio
Coincidencia absoluta de todos los ítems.	Coincidencia de seis ítems. El séptimo forma junto con otros dos un quinto factor	Coinciden cinco ítems y los otros dos forma el quinto factor	Coinciden en tres ítems, y carga también en otros factores.	De forma absoluta y carga también en otros factores.

1.5.5. *Clave de corrección de la escala reducida*

La escala de clima escolar es de tipo Likert. Se ofrece a los sujetos cinco opciones de respuesta que van desde un «total desacuerdo» hasta un «total acuerdo». (Ver anexo 1).

TD: Totalmente en desacuerdo

D: En desacuerdo

I: Indiferente

A: Acuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

La escala, como ya hemos mencionado, está compuesta por cuatro dimensiones o subescalas.

SUBESCALA 1: Contexto Interpersonal
Items N.º: 2-6-10-14-18-22-26

SUBESCALA 2: Contexto Regulatorio
Items N.º: 3-7-11-15-19-23-27

SUBESCALA 3: Contexto Instruccional
Items N.º: 4-8-12-16-20-24-28

SUBESCALA 4: Contexto Imaginativo
Items N.º: 1-5-9-13-17-21-25

Acabamos de exponer la escala reducida, la original se componía de 10 ítems cada subescala. Puede verse en el apéndice. Escala original de clima escolar.

Las puntuaciones para cada respuesta oscilan entre 1 y 5.

En los ítems positivos de las subescalas números 1-2-4-5-6-7-8-9-12-14-16-17-18-21-22-25-26 y 28, la puntuación se realiza del siguiente modo:

TA: 5 puntos

A: 4 puntos

I: 3 puntos

D: 2 puntos

TD: 1 punto

En los ítems negativos de las subescalas, es decir, en todos los demás números 3-10-11-13-15-19-20-23-24 y 27, la puntuación se realiza en sentido inverso:

TA: 1 punto

A: 2 puntos

I: 3 puntos

D: 4 puntos

TD: 5 puntos



ANEXO III

EL AUTOCONCEPTO

1. Análisis de escalas de autoestima y autoconcepto.
 - 1.1. Escala de autoconcepto de Tennessee.
 - 1.1.1. Naturaleza de la escala.
 - 1.1.2. Validez y fiabilidad de la escala.
 - 1.1.3. Ejemplos de ítems de esta escala.
 - 1.2. Escala de autoestima de Coopersmith.
 - 1.3. Escala de autoestima de Rosemberg.
 - 1.4. Escala de autoconcepto de Bhatnager.
 - 1.5. Escala de autoimagen académica de Berker-Lumn.
 - 1.6. Escala de autoconcepto de Lipsitt.
2. Instrumentos de medida: Creación de una nueva escala de autoconcepto.
 - 2.1. Descripción de la escala.
 - 2.2. Clave de corrección de la escala.
 - 2.3. Fiabilidad.
 - 2.4. Reducción de la escala.
 - 2.5. Validez-Análisis Factorial.
 - 2.5.1. Descripción de los factores.



1. ANALISIS DE ESCALAS DE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

A lo largo de las páginas siguientes iremos presentando algunos de los instrumentos más relevantes en los estudios realizados sobre autoconcepto. Hemos tenido en cuenta esta revisión y análisis de los ítems que componen estas escalas a la hora de diseñar nuestro propio instrumento para medir la variable autoconcepto en nuestro estudio.

Variable que hemos escogido entre otras, para su inclusión en el estudio sobre la percepción del Ideal de Profesor, por la importancia educativa y personal que tiene.

Describiremos cada instrumento, señalando sus ítems completos cuando la escala sea pequeña y cuando la escala está compuesta por extenso número de ítems, señalaremos aquellos que puedan ser más representativos y nos den un retrato del instrumento.

Al final de esta descripción de los diversos instrumentos de medida del autoconcepto, presentamos un apartado con los resultados más interesantes o sobresalientes a nuestro juicio, que hayamos encontrado en los diferentes estudios.

1.1. Escala de autoconcepto de Tennessee

Fue elaborada por Williams H. Fitts. Sin duda se puede considerar una de las escalas más importantes en la actualidad, tanto por la numerosa utilización en diferentes estudios, como por haber sido una escalabase de otro buen número de escalas.

El grupo original de ítems fue derivado de otros instrumentos de medida del autoconcepto como los elaborados por Balester (1956) y Engel (1956) y Taylor (1953) (1). Se componen de 100 ítems, 90 propiamente y 10 que comprenden una escala de autocrítica.

(1) BALESTER, R. J.: «The Self-Concept and Juvenile Delinquency». Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, 1956.

ENGEL, Mary: «The Stability of the Self Concept in Adolescence». Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College, 1956.

TAYLOR, D. M.: «Consistency of the Self-Concept». Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, 1953.

Naturaleza de la escala

Como señala el propio Fitts:

«Esta escala fue elaborada para describir el autoconcepto como escala simple para el sujeto, aplicable a muchas situaciones, bien estandarizada y multidimensional» (2).

La escala tiene dos formas: una de counseling y otra de investigación clínica. Se puede utilizar a partir de sujetos de 12 años, que tengan un cierto nivel de lectura.

Las diferencias de estas dos formas se centran en el sistema de puntuar y perfilar.

1.1.1. Naturaleza y significado de las escalas

a) *Puntuación de autocrítica* compuesta por 10 ítems. Son frases que más o menos la mayoría de la gente admite como verdaderas. Los que niegan muchas se defienden (postura defensiva).

b) *Puntuaciones positivas:*

b.1. Puntuación total (nivel general de autoestima).

b.2. Identidad.

b.3. Autosatisfacción.

b.4. Comportamiento (forma de actuar).

b.5. Sí mismo físico.

b.6. Sí mismo ético-moral.

b.7. Sí mismo personal: sentimiento de adecuación como persona.

b.8. Sí mismo familiar: percepción de sí mismo en relación con el ambiente familiar.

b.9. Sí mismo social: refleja el sentido personal de adecuación y valor con otra gente, en general, en su acción social.

c) *Puntuación de variabilidad (V):* grado de inconsistencia de un área a otra:

— V Total.

— Columna de V total: variación entre las columnas.

— Fila V total: variación entre las filas.

d) *Puntuación de distribución (D):* es una puntuación resumen de la forma en que uno distribuye sus respuestas entre las cinco opciones posibles:

— Completamente falso.

— Mayormente falso.

— En parte falso y en parte verdad.

— Mayormente verdad.

— Completamente verdad.

(2) FITTS, W. H.: «Manual Tennessee Self Concept Scale». *Counselor Recording and Test*. Nashville, Tennessee, 1964.

- e) *Puntuaciones de tiempo*: rapidez o lentitud en que se desenvuelve el sujeto. No está excesivamente estudiada, aunque correlaciona con una $r = .32$ con la subpuntuación conflicto neto.

1.1.2. *Validez y Fiabilidad de esta Escala*

Fiabilidad: los coeficientes test-retest obtenidos por Congdon (3) son de .88. Otra evidencia de la fiabilidad se encuentra en la gran similitud de modelos de perfiles descubierta en repetidas mediciones.

Validez de contenido: los ítems se incluyeron en la escala sólo cuando pasaron la prueba de la clasificación por *unanimidad* de los jueces.

Discriminación entre los grupos y correlaciones con otras medidas.

El propio autor señala las diferencias significativas entre diversos grupos, como cabía esperar entre personas normales y pacientes psiquiátricos y otros tipos de grupos.

Asimismo se ha demostrado correlación con el Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), con varias medidas de personalidad.

1.1.3. *Ejemplos de ítems de la escala de autoconcepto de Tennessee*

- Soy una persona atractiva.
- Soy un don nadie.
- Soy miembro de una familia feliz.
- Soy una persona enfermiza.
- A veces pierdo la razón (no me controlo).
- Debería tener más atractivo sexual.
- No soy la persona que me gustaría ser.
- A veces tengo ganas de jurar.
- Sigo mi religión en mi vida diaria.
- A veces hago cosas muy malas.
- Utilizo medios injustos para adelantarme a la gente.
- No me siento cómodo con otras personas.
- Encuentro difícil hablar con extraños.
- Intento escapar de mis problemas.

Como puede comprenderse, estos ítems son sólo una muestra de las 100 que componen la escala (4).

La escala recoge todos los ámbitos en que se mueve una persona: familia, calle, escuela, la iglesia, así como la perspectiva personal, social, moral, etc.

(3) GONGDON, C. S.: «Self Theory and Chloripromazine Treatment». Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, 1958.

(4) FITTS, William, op. cit.

1.2. Escala de autoestima de Coopersmith

Coopersmith desarrolló en 1959 su inventario o escala de autoestima, basándose en ítems que habían sido contestados por los niños a través de la metodología que había utilizado Butler y Haigh en 1954.

Añadió y eliminó una serie de ítems utilizando el juicio de expertos.

Los ítems que resultaron elegidos fueron juzgados por psicólogos como indicativos de alta o baja autoestimación.

La escala fue publicada finalmente en 1967. Está compuesta la escala de autoestima por 58 ítems (5). Los sujetos se posicionan ante los diversos ítems señalando con una marca si el ítem describe la forma en que normalmente se *siente* la persona o, contrariamente, *no como él se siente*.

La escala de Coopersmith es una de las más utilizadas para el estudio de la autoestima.

Señalamos unos cuantos ítems, que sirven como ejemplo de la composición de la escala:

- Estoy bastante seguro de mí mismo.
- A menudo desearía ser otra persona.
- Estoy orgulloso de mi trabajo escolar.
- Soy popular entre los chicos de mi edad.
- Me gusta toda la gente que conozco.
- Es bastante duro ser yo mismo.
- Mis padres me entienden.

Coopersmith diseñó también una escala conductual Behavior Rating Form (BRF). Se trata de una escala descriptiva de 13 ítems que una persona (el profesor) puede contestar sobre el comportamiento del alumno. Desarrolla igualmente un cuestionario para el padre (80 ítems) y una entrevista de 72 preguntas. Son dos instrumentos para conocer las actitudes de los padres (6).

1.3. Escala de autoestima de Rosemberg

Rosemberg ha logrado una medida unidimensional de autopercepción, denominada por él mismo como autoestima (Self-Esteem) (7) utilizando una escala tipo Guttman.

A continuación expondremos la escala original compuesta por 10 ítems. Los sujetos pueden matizar su respuesta en cinco posibles opciones:

- Casi siempre verdad.
- A menudo verdad.

(5) Cfr. COOPERSMITH, Stanley: *The Antecedents of Self-Steem*, W. H. Freeman and Company, San Francisco, 1967.

(6) *Ibidem*, apéndice B, C y D.

(7) ROSENBERG, M.: *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey, Princeton, Princeton University Press, 1964.

- Algunas veces verdad.
- Raramente verdad.
- Nunca verdad.

Los ítems que componen la mencionada escala son:

1. Creo que tengo un conjunto de buenas cualidades.
2. Desearía tener más respeto por mí mismo.
3. Creo que soy una persona de valer, al menos igual que otros.
4. Creo que no tengo mucho de qué sentirme orgulloso.
5. Adopto una actitud positiva hacia mí mismo.
6. A veces ciertamente me siento un inútil.
7. Teniendo todo en cuenta, me inclino a pensar que soy un fracaso.
8. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.
9. A veces pienso que no valgo nada.
10. En conjunto estoy satisfecho conmigo mismo.

Fiabilidad

La escala de autovaloración o autoestima de Rosenberg está construida, como ya hemos dicho, con una forma escalar denominada de tipo GUTTMAN.

Tiene un índice de reproducibilidad de .93 y una escalabilidad de .73.

1.4. Escala de autoconcepto de Bhatnager

Bhatnager en 1969 elaboró 2 escalas compuestas por 15 ítems para medir el «sí mismo percibido» y el concepto sobre sus compañeros (iguales) (8).

Empleó la medida para examinar las diferencias entre los autoconceptos de niños inmigrantes y las puntuaciones dadas a ellos por compañeros de una escuela de Londres.

La escala está compuesta según el tipo Guttman.

Descripción de la escala de Bhatnager

A continuación exponemos la escala con sus ítems correspondientes.

Los sujetos que responden deben leer cada frase y ver hasta qué punto les describe.

Se dan tres opciones:

- Rodea la letra v (verdadero), si la frase te describe.
- Rodea la letra f (falso), si la frase no te describe.
- Rodea la letra d (duda), si no sabes.

(8) BHATNAGER, J.: «A Study of Adjustment of Inmigrant Children in a London School». Ph. D. Dissertation. University of London 1969, 161-162.

1. Gusto a mis compañeros de clase.
2. Soy un fracaso.
3. Normalmente me gusta la gente.
4. Soy bueno en los juegos.
5. Soy bueno trabajando en clase.
6. Normalmente mis libros están cuidados.
7. Los profesores normalmente se meten conmigo.
8. Mi comportamiento generalmente es bueno.
9. En general mis libros están bien cuidados.
10. Voy generalmente bien vestido.
11. Soy inteligente.
12. Soy un buen estudiante.
13. Mis profesores confían en mí.
14. Soy útil.
15. Soy una persona atractiva.

1.5. Escala de autoimagen académica de Barker-Lunn

Barker-Lunn creó en 1970 una medida de la percepción del niño sobre sí mismo desde el punto de vista académico (9).

La escala se compone de nueve ítems, se dan tres posibles opciones al sujeto que responde.

- Casi nunca.
- A veces.
- Sí, a menudo.

La escala va dirigida a alumnos de escuelas primarias.

ITEMS

OPCIONES

- Casi nunca
- A veces
- Sí, a menudo

1. Hago muchas sumas mal.
2. Creo que soy bastante bueno en el trabajo escolar.
3. Mi profesor cree que soy listo.
4. Soy muy bueno haciendo sumas.
5. Soy un inútil en el trabajo escolar.
6. En general consigo buenas notas en los exámenes.
7. Encuentro que el trabajo escolar es difícil de entender.
8. A veces creo que no soy bueno en nada.
9. No parece que sea capaz de hacer algo realmente bien en la escuela.

Fiabilidad

La escala de autoimagen académica de Barker-Lunn se construyó a partir de una gran muestra representativa de aproximadamente 2.300

(9) BARKER-LUNN, J. C.: «Streaming in the Primary School». Slough N.F.E.R., 1970.

BARKER-LUNN, J. C.: «The Development of Scales to Measure Junior School Children's Attitudes». *British Journal of Educational Psychology*, 1969, 39, 64-71.

niños y niñas de 28 escuelas primarias, de los que se escogieron al azar 400.

La escala tiene un índice alto de consistencia interna, hallado a través del alfa de Cronbach = .88.

1.6. Escala de autoconcepto de Lipsitt

Lipsitt construyó en 1958 una escala de autoconcepto compuesta por 22 adjetivos descriptivos (10).

Cada adjetivo va precedido por la palabra «Soy» y a continuación cinco opciones:

- Absolutamente nada.
- No muy a menudo.
- Algunas veces.
- La mayoría de las veces.
- Todas las veces.

ITEMS

Soy:

1. Amigable
2. Feliz
3. Amable
4. Valiente
5. Honesto-honrado
6. Simpático, agradable
7. Digno de confianza
8. Bueno
9. Orgullosa
10. Vago, perezoso
11. Leal
12. Cooperativo
13. Alegre
14. Pensativo
15. Popular
16. De buenas maneras
17. Celoso, envidioso
18. Obediente
19. Educado
20. Vergonzoso
21. Limpio, aseado
22. Util

La escala de Lipsitt puede ser utilizada para obtener el autoconcepto ideal del individuo poniendo delante de los 22 adjetivos ME GUSTARÍA SER.

(10) LIPSITT, L. P.: «A Self-Concept for Children and its Relationship to the Children's of the Manifest Anxiety Scale» *Child Development*, 1958, 29, 4, 463-469.

Fiabilidad

Lipsitt utilizó el método test-retest para obtener la fiabilidad de su escala.

Obtuvo una correlación, con dos semanas de intervalo de
 $r = .79$ en los niños (como media de varias edades)

$r = .83$ en los niños (como media de varias edades)

2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA: CREACION DE UNA NUEVA ESCALA DE AUTOCONCEPTO

2.1. Descripción de la escala

En nuestro estudio, nos pareció interesante incluir una variable de tipo afectivo y de personalidad como es el autoconcepto. Incluyendo en este autoconcepto, el aspecto de estimación propia.

Para la creación de una escala que recogiese estos aspectos, se realizó un análisis de una serie de escalas de autores reconocidos. Escalas que hubiesen sido utilizadas de modo frecuente y, por tanto, tuviesen con su experimentación una validez y fiabilidad reconocida.

Las escalas que se revisaron y que han sido descritas sucintamente en el apartado anterior son en resumen:

- Escala de autoconcepto de Tennessee.
- Escala de autoestima de Coopemisth.
- Escala de autoestima de Rosemberg.
- Escala de autoimagen académicaa de Barker-Lunn.
- Escala de autoconcepto de Lipsitt.
- Escala de autoconcepto de Bhatnager.

De entre estas escalas se seleccionaron varios ítems, algunos de los cuales estaban incluidos en varias de ellas. Además se añadieron ítems nuevos que midiesen los aspectos que nos interesaba tener en cuenta.

Finalmente, la escala quedó compuesta por 30 ítems. Antes de ser utilizada de un modo general en nuestra investigación, se aplicó a un grupo compuesto por 289 alumnos y alumnas de 8.º de EGB. El mismo curso con el que después realizaríamos el estudio posterior.

Los resultados de dicha aplicación aconsejaron, como se verá más adelante, la reducción de la escala inicial (30 ítems) quedando esta en 21 ítems. Estos hacen referencia a aspectos diversos del autoconcepto, tema que ya hemos discutido en páginas anteriores y en el que varios autores demuestran que el autoconcepto es multifacético.

2.2. Clave de corrección de la escala

La escala presentada es de tipo Likert. En ella se ofrece a los sujetos cinco opciones de respuesta que van desde un «total acuerdo» hasta

«un total desacuerdo». Para ver la descripción de los ítems de la escala. (Ver anexo n.º 1).

TA: Totalmente de acuerdo
A: De acuerdo
I: Indiferente
D: En desacuerdo
TD: Totalmente en desacuerdo

Las puntuaciones para cada respuesta oscilan entre 1 y 5.

En los ítems positivos (números: 3, 4, 5, 6, 14, 18, 19) la puntuación se realiza del siguiente modo:

TA - 5 puntos
A - 4 puntos
I - 3 puntos
D - 2 puntos
TD - 1 punto

En los ítems negativos (números 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 20 y 21) la puntuación se realiza en sentido inverso a la de los ítems positivos.

TA - 1 punto
A - 2 puntos
I - 3 puntos
D - 4 puntos
TD - 5 puntos

2.3. Fiabilidad

La fiabilidad o mejor denominada consistencia interna de la escala dio un índice, obtenido a través del Alfa de Cronbach de .84.

Se consideró un índice alto de consistencia interna.

Se realizó un análisis de ítems, con el objeto de intentar eliminar aquellos que menos correlacionasen con el total y de este modo conseguir una escala fiable, aunque algo más reducida, con el objeto de no alargar excesivamente el número de preguntas de nuestro estudio posterior.

Presentamos a continuación la tabla donde se puede observar la correlación de cada ítem con el total, menos el propio ítem.

De este modo podemos comprobar la contribución de cada uno de ellos al total escalar.

CUADRO N.º 1:

Correlación de cada ítem con el total de la escala menos el propio ítem

ITEM N.º 1 -r =	0.411	ITEM N.º 16 -r =	-0.280
ITEM N.º 2 -r =	0.340	ITEM N.º 17 -r =	0.376
ITEM N.º 3 -r =	-0.224	ITEM N.º 18 -r =	0.436
ITEM N.º 4 -r =	0.358	ITEM N.º 19 -r =	0.385
ITEM N.º 5 -r =	-0.228	ITEM N.º 20 -r =	0.359
ITEM N.º 6 -r =	-0.297	ITEM N.º 21 -r =	0.481
ITEM N.º 7 -r =	-0.290	ITEM N.º 22 -r =	0.407
ITEM N.º 8 -r =	0.355	ITEM N.º 23 -r =	0.398
ITEM N.º 9 -r =	0.371	ITEM N.º 24 -r =	0.437
ITEM N.º 10 -r =	-0.128	ITEM N.º 25 -r =	0.423
ITEM N.º 11 -r =	0.323	ITEM N.º 26 -r =	0.344
ITEM N.º 12 -r =	-0.261	ITEM N.º 27 -r =	0.424
ITEM N.º 13 -r =	-0.239	ITEM N.º 28 -r =	0.443
ITEM N.º 14 -r =	-0.270	ITEM N.º 29 -r =	0.569
ITEM N.º 15 -r =	0.476	ITEM N.º 30 -r =	-0.292

2.4. Reducción de la escala

Se escogieron aquéllos cuya correlación con el total escalar fuese menor que .30.

Estos ítems fueron los siguientes números: 3-5-6-7-10-12-13-14-16. Aunque el ítem número 30 tenía una contribución menor que lo indicado, exactamente .29, decidimos mantenerlo por incidir en el aspecto de la relación profesor-alumno, centro de interés de nuestro estudio.

Se volvió a hallar el índice de consistencia interna a través del alfa de Cronbach, con estos 21 ítems obteniendo un índice de .82.

Como puede observarse, la diferencia entre ambos índices .84 y .82 es lo suficientemente pequeña como para decidimos a tomar esta última escala (escala reducida) para su posterior aplicación en nuestra investigación.

Creemos que la escala reducida resulta con una consistencia interna muy aceptable.

2.5. Validez-Análisis factorial

En nuestro estudio, para comprobar esta hipótesis de la multiplicidad de facetas en el autoconcepto y apoyar su validez, hemos realizado un análisis factorial, por rotación varimax.

Los resultados del análisis factorial cuya muestra fue de 1.313 sujetos (niños y niñas) de 8.º curso de EGB, se presentan en diferentes cuadros.

1. Matriz de intercorrelaciones

En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos al correlacionar las variables entre sí.

*** ESTUDIO PERCEPTIVO DEL PROFESOR ***
 — DEFINICION FACTORES AUTOCONCEPTO —
 MATRIZ DE CORRELACION ENTRE LAS 21 VARIABLES

CUADRO N.º 2

Matriz de intercorrelaciones

X1	1.00000																				
X2	.39452	1.00000																			
X3	.12245	.14507	1.00000																		
X4	.22619	.21101	.25754	1.00000																	
X5	.16734	.15665	.22153	.11227	1.00000																
X6	.17234	.22055	.07891	.12824	.36926	1.00000															
X7	.30655	.32295	.21165	.17418	.23230	.35397	1.00000														
X8	.24712	.24514	.14668	.14932	.16268	.17940	.28157	1.00000													
X9	.50818	.37063	.13096	.21214	.14856	.17882	.38432	.33855	1.00000												
X10	.20570	.24048	.18772	.17817	.11972	.11763	.23679	.19439	.26259	1.00000											
X11	.21591	.16650	.09924	.04519	.11535	.08908	.21620	.11659	.31648	.24936											
X12	.41046	.30652	.17344	.17255	.17977	.17863	.32239	.32575	.46651	.28610											
X13	.28033	.26961	.35306	.19448	.20760	.14446	.31374	.25174	.33399	.31099											
X14	.25024	.24341	.21152	.28156	.19185	.22859	.23230	.22495	.22629	.17104											
X15	.33720	.33313	.20970	.22422	.17567	.21115	.32869	.29672	.35992	.25108											
X16	.22636	.21583	.19402	.12284	.20717	.20036	.26567	.17435	.22951	.18993											
X17	.10288	.14679	.39483	.19664	.18416	.08571	.11061	.14432	.11911	.12590											
X18	.13612	.15832	.12514	.12135	.13569	.13270	.13270	.13757	.16939	.16685											
X19	.29018	.25511	.22825	.21389	.21729	.21027	.29499	.25841	.34949	.21483											
X20	.35638	.39234	.16114	.16676	.14443	.18985	.33037	.28761	.37023	.26237											
X21	.10286	.08104	.09353	-.09193	.39292	.27749	.21526	.14305	.13308	.14908											

	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21
X1											
X2											
X3											
X4											
X5											
X6											
X7											
X8											
X9											
X10											
X11	1.00000										
X12	.31565	1.00000									
X13	.26395	.38560	1.00000								
X14	.11897	.21936	.23776	1.00000							
X15	.21471	.37407	.34445	.27273	1.00000						
X16	.14607	.28669	.22141	.22002	.31001	1.00000					
X17	.06769	.16403	.26721	.21560	.15090	.21921	1.00000				
X18	.14381	.21278	.19606	.17783	.17973	.22457	.23539	1.00000			
X19	.20697	.43583	.28039	.32442	.35533	.46311	.25341	.36080	1.00000		
X20	.19450	.33459	.37290	.25803	.39152	.22536	.18248	.19366	.32491	1.00000	
X21	.19305	.12245	.16670	.00738	.14176	.15603	.00691	.03585	.11608	.11222	1.00000

Prácticamente la totalidad de los valores de los cuadros tienen un nivel de significación de .01. Salvo el señalado con un asterisco, cuyo nivel de significación es de .05.

Los valores del cuadro que se encuentra por debajo de .067 no pueden decirse que sean significativos estadísticamente. Dichos valores aparecen subrayados.

2. Factores y tanto por ciento de la varianza explicada

El análisis factorial dio como resultado cinco factores. En el cuadro n.º 3 puede verse los autovalores o valores Eigen de cada factor y el tanto por ciento de la varianza que cada uno de ellos explica.

3. Índice de comunalidad

La comunalidad puede interpretarse como la correlación múltiple cuadrática entre la variable (ítem o frase) de origen dada y el resto de las variables.

Los ítems cuyo índice es más alto son los que mejor explican el fenómeno en su conjunto, por esta razón presentamos los datos en el cuadro n.º 4 de forma jerarquizada, para una mayor claridad.

4. Peso factorial (Loadings)

Por último se trataría de ver cuáles son los ítems cuyo peso es mayor en cada factor, o dicho de otro modo, la correlación de cada ítem con el factor.

Para una mayor claridad exponemos en el cuadro n.º 5 aquellos ítems cuyo peso corresponde al factor en el que aparecen.

CUADRO N.º 3:

Factores y porcentajes de varianza explicado

Factor	Valor propio	Pct. de varianza	Pct. acumulado
1-	5.03	61.98%	61.98%
2-	.93	11.48%	73.46%
3-	.87	10.82%	84.28%
4-	.55	6.79%	91.08%
5-	.48	5.99%	97.07%

CUADRO N.º 4
Índice de comunalidad

VARIABLE	
— Considerando todos los aspectos, estoy satisfecho conmigo mismo.	.70407
— A veces me siento como un montón de escombros.	.57562
— Generalmente los profesores la toman conmigo.	.52064
— En general mis compañeros me aprecian.	.48943
— Estoy descontento de mí mismo.	.46449
— Muchas veces siento que no sirvo para nada.	.45683
— Nadie me aprecia.	.45573
— En general caigo bien a mis profesores.	.43796
— En general soy una persona de poco valor.	.42112
— En general soy buen estudiante.	.41836
— En general creo que tengo muchos más aspectos negativos que positivos.	.36372
— Soy un cero a la izquierda.	.35965
— Soy bastante torpe.	.35404
— A la gente le gusta estar conmigo.	.33358
— Si volviera a nacer, me gustaría volver a ser como soy.	.31552
— Estoy convencido de que triunfaré en la vida.	.28561
— Soy una persona atractiva.	.28145
— Me siento muy alejado de mi familia.	.24168
— Soy nervioso e insoportable.	.22583
— Creo que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso.	.21667
— Cuando tengo problemas, casi siempre encuentro la manera de salir de ellos.	.20146

2.5.1. Descripción de los factores

PRIMER FACTOR

Este factor podría definirse como *dimensión global* del autoconcepto o autoconcepto global.

La formulación de los ítems está referida a aspectos generales de la persona o autovaloraciones globales.

Es el factor que más varianza explica, alcanzando un 61.9 por 100 de varianza explicada.

Viene definido por 9 de los ítems que componen la mencionada escala. En la tabla n.º 12 se ofrece el contenido del ítem y la correlación de cada ítem (loadings) en el factor en el que más contribuye.

Los ítems que mejor definen este primer factor son:

- Me siento como un montón de escombros.
- No sirvo para nada.

CUADRO N.º 5

Peso factorial (Loadings). Loading de los ítems

VARIABLE	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
1. No sirvo para nada	.59611				
2. Soy torpe	.44050				
3. Compañeros aprecian				.66791	
4. Soy atractivo					.40580
5. Caigo bien al profesor			.60037		
6. Soy buen estudiante			.54435		
7. Soy cero izquierda	.40149				
8. No me siento orgulloso					
9. Como montón escombros	.71570				
10. Soy nervioso					
11. Alejado mi familia	.42691				
12. Descontento mí mismo	.59224				
13. Nadie me aprecia	.45276			.42388	.35162
14. Triunfaré en la vida					
15. Más aspectos negativos	.43971				
16. Volver a ser como soy		.46468			
17. Gente gusta conmigo				.50429	
18. Resuelvo mis problemas		.38165			
19. Satisfecho conmigo					
20. Persona poco valor	.46350				
21. Prof. toman conmigo			.63200		

- **Estoy descontento de mí mismo.**
- **Soy una persona de poco valor.**
- **Nadie me aprecia.**
- **Tengo más aspectos negativos que positivos.**

Se puede comprobar que los ítems que mejor definen el factor hacen referencia a la valoración de sí mismo como persona, es lo que se denomina con la terminología psicológica *autoestima*.

SEGUNDO FACTOR

Este segundo factor explica un 11 por 100 de la varianza. Está mucho más débilmente definido.

Está compuesto por dos ítems fundamentales que son:

- **Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy.**

- Cuando tengo problemas casi siempre encuentro maneras de salir de ellos.

Se podría definir este factor como *Aceptación*, confianza en uno mismo.

TERCER FACTOR

Podría definirse este tercer factor como *Imagen Académica*. Este factor explica un 11 por 100 del total de la varianza.

Sus ítems correlacionan bastante alto.

Está compuesto por los siguientes ítems:

- Generalmente caigo bien a los profesores.
- Soy un buen estudiante.
- Los profesores la toman conmigo.

CUARTO FACTOR

Este factor hace referencia a la *relación humana*. Se podría definir como dimensión social o sociabilidad.

Los ítems que mejor lo definen son:

- Mis compañeros me aprecian.
- Nadie me aprecia.
- A la gente le gusta estar conmigo.

QUINTO FACTOR

Este quinto factor está un poco más indefinido. El tanto por ciento de varianza que explica es muy pequeño y su valor propio es muy bajo. Podría claramente despreciarse.

Los ítems que mejor lo definen son:

- Soy una persona atractiva.
- Estoy seguro de que triunfaré en la vida.



ANEXO IV
RESULTADOS DEL MANOVA

Cuadro n.º 1
Variable: sexo

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0236	18.7852	1.0477	17.9292	0.0135	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1694	4.0339	1.3676	2.9497	0.0022	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3518	0.1289	1.8275	0.0705	0.0001	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0543	24.2539	1.1116	21.8192	0.0164	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.1278	0.9375	1.2720	0.7370	0.0006	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1380	10.9727	1.2951	8.4722	1.0064	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.3043	0.0156	1.7011	0.0092	0.0000	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3227	17.4819	1.7494	9.9929	0.0076	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.0980	14.9700	1.2056	12.4169	0.0094	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2686	82.9727	1.6094	51.5563	0.0378	1313
METODICO	X11	2.6108	1.3273	2.5566	1.7617	1.4512	0.0011	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1448	1.2400	1.3105	0.9462	0.0007	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1362	7.6372	1.2909	5.9162	0.0045	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1822	3.4609	1.3976	2.4763	0.0019	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2246	0.8906	1.4997	0.5939	0.0005	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.4150	11.0859	2.0022	5.5368	0.0042	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7761	1.1094	0.6023	1.8419	0.0014	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0799	16.2344	1.1661	13.9218	0.0105	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.3022	0.0977	1.6957	0.0576	0.0000	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.2132	3.4219	1.4717	2.3250	0.0018	1313
VASCO	X21	2.6641	1.5919	8.6094	2.5342	3.3973	0.0026	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2352	8.3171	1.5257	5.4515	0.0041	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2936	0.5039	1.6733	0.3011	0.0002	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3108	8.1663	1.7181	4.7530	0.0036	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1211	0.2109	1.2568	0.1678	0.0001	1313
MADURO	X26	2.9398	1.3057	13.0742	1.7049	7.6684	0.0058	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3760	13.9575	1.8933	7.3722	0.0056	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3456	46.1511	1.8105	25.4904	0.0191	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2915	11.7148	1.6680	7.0231	0.0053	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.2110	0.3437	1.4665	0.2344	0.0002	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0175	0.8516	1.0353	0.8225	0.0006	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3844	37.8428	1.9165	19.7458	0.0148	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.3043	3.2617	1.7012	1.9173	0.0015	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.2993	30.6328	1.6881	18.1460	0.0137	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9703	3.6094	0.9414	3.8339	0.0029	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8728	5.7695	0.7618	7.5739	0.0057	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9382	0.0352	0.8803	0.0399	0.0000	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8501	3.5898	0.7227	4.9671	0.0038	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7926	9.2148	0.6282	14.6693	0.0111	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1712	19.7891	1.3717	14.4262	0.0109	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9471	11.9844	0.8969	13.3618	0.0101	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1188	18.8398	1.2518	15.0501	0.0113	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8313	28.8203	0.6910	41.7086	0.0308	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7892	3.8398	0.6229	6.1647	0.0047	1313

Significativo al 99% **
Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 1
GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1311

Cuadro n.º 2
Edad

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0287	2.3937	1.0582	2.2621	0.0052	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1708	0.8921	1.3707	0.6508	0.0015	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3503	3.1192	1.8232	1.7108	0.0039	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0620	1.7273	1.1279	1.5315	0.0035	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.1273	1.6874	1.2708	1.3279	0.0030	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1410	1.5299	1.3020	1.1750	0.0027	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.3047	0.6156	1.7023	0.3616	0.0008	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3277	1.1947	1.7627	0.6777	0.0016	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.1036	0.3739	1.2180	0.3069	0.0007	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2933	1.1731	1.6725	0.7014	0.0016	1313
METODICO	X11	2.6108	1.3276	1.6222	1.7626	0.9203	0.0021	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1453	0.7913	1.3116	0.6033	0.0014	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1381	1.4797	1.2953	1.1424	0.0026	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1824	1.8729	1.3981	1.3396	0.0031	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2216	4.6442	1.4923	3.0451*	0.0069	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.4163	3.3888	2.0060	1.6893	0.0039	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7770	0.1822	0.6037	0.3018	0.0007	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0859	0.4955	1.1792	0.4202	0.0010	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.3005	3.0684	1.6913	1.8142	0.0041	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.2119	3.4884	1.4686	2.3753	0.0054	1313
VASCO	X21	2.6641	1.5907	6.2733	2.5302	2.4793	0.0057	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2375	1.2842	1.5314	0.8386	0.0019	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2939	0.9510	1.6741	0.5681	0.0013	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3126	1.7945	1.7229	1.0416	0.0024	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1198	2.1160	1.2540	1.6874	0.0039	1313
MADURO	X26	2.9398	1.3077	3.2481	1.7101	1.8994	0.0043	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3801	0.9194	1.9047	0.4827	0.0011	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3538	6.8608	1.8328	3.7433*	0.0085	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2940	2.2286	1.6744	1.3310	0.0030	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.2114	0.6908	1.4674	0.4708	0.0011	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0180	0.5049	1.0364	0.4871	0.0011	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3955	0.3770	1.9475	0.1936	0.0004	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.3041	2.4296	1.7007	1.4286	0.0033	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.3086	0.7182	1.7125	0.4194	0.0010	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9718	0.5754	0.9443	0.6094	0.0014	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8758	0.1637	0.7670	0.2135	0.0005	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9380	0.8088	0.8798	0.9192	0.0021	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8507	1.2562	0.7237	1.7358	0.0040	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7973	0.2043	0.6357	0.3214	0.0007	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1781	0.4114	1.3880	0.2964	0.0007	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9523	0.2603	0.9068	0.2871	0.0007	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1223	3.6989	1.2596	2.9365*	0.0067	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8433	1.2588	0.7112	1.7700	0.0040	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7897	1.3744	0.6236	2.2040	0.0050	1313

Significativo al 99% **

Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 3
GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1309

Cuadro n.º 3
Clase Social

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0289	1.9110	1.0587	1.8051	0.0055	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1694	2.0732	1.3675	1.5161	0.0046	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3527	0.6840	1.8297	0.3738	0.0011	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0599	3.0660	1.1233	2.7295 *	0.0083	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.1242	3.8667	1.2638	3.0596	0.0093	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1417	0.9953	1.3034	0.7636	0.0023	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.3019	3.3057	1.6949	1.9503	0.0059	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3193	8.5557	1.7406	4.9152 **	0.0148	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.0974	5.1113	1.2042	4.2446 **	0.0128	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2943	0.4562	1.6751	0.2724	0.0008	1313
METODICO	X11	2.6108	1.3209	7.4482	1.7449	4.2685 **	0.0129	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1421	3.2950	1.3044	2.5261 *	0.0077	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1386	1.0479	1.2965	0.8082	0.0025	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1846	0.0964	1.4032	0.0687	0.0002	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2161	8.1212	1.4790	5.4910 **	0.0165	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.4051	13.3668	1.9744	6.7700 **	0.0203	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7763	0.6447	0.6026	1.0699	0.0033	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0830	2.7427	1.1728	2.3386 *	0.0071	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.3000	3.1912	1.6899	1.8884	0.0057	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.2133	1.8455	1.4721	1.2537	0.0038	1313
VASCO	X21	2.6641	1.5777	18.8020	2.4890	7.5539 **	0.0226	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2361	2.4725	1.5280	1.6181	0.0049	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2892	5.0630	1.6621	3.0462 *	0.0092	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3092	4.6387	1.7141	2.7062 *	0.0082	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1186	2.7822	1.2513	2.2234	0.0068	1313
MADURO	X26	2.9398	1.3040	6.0368	1.7004	3.5503 **	0.0107	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3797	1.5733	1.9035	0.8266	0.0025	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3556	4.0301	1.8376	2.1931	0.0067	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2931	2.8873	1.6720	1.7268	0.0053	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.2111	1.1017	1.4668	0.7511	0.0023	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0143	3.1417	1.0288	3.0538 *	0.0093	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3897	6.1122	1.9311	3.1651 *	0.0096	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.2999	5.8089	1.6898	3.4376 **	0.0104	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.3042	4.7602	1.7009	2.7987 *	0.0085	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9698	1.9067	0.9405	2.0273	0.0062	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8743	1.1232	0.7645	1.4758	0.0045	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9322	4.3623	0.8690	5.0199 **	0.0151	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8492	1.9695	0.7211	2.7313 *	0.0083	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7962	0.8685	0.6340	1.3698	0.0042	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1684	8.1415	1.3651	5.9640 **	0.0179	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9492	2.3284	0.9010	2.5842 *	0.0078	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1235	2.2296	1.2623	1.7664	0.0054	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8403	2.7730	0.7061	3.9270 **	0.0119	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7908	0.6124	0.6254	0.9792	0.0030	1313

Significativo al 99% **

Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 4
GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1308

Cuadro n.º 4
Origen

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0269	3.2718	1.0545	3.1027 *	0.0094	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1703	1.3688	1.3696	0.9994	0.0030	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3523	0.9775	1.8288	0.5345	0.0016	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0601	2.8943	1.1238	2.5754 *	0.0078	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.1260	2.5096	1.2679	1.9793	0.0060	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1413	1.3094	1.3025	1.0053	0.0031	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.3048	0.8557	1.7024	0.5026	0.0015	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3216	6.5588	1.7467	3.7549 **	0.0114	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.0997	3.4515	1.2093	2.8542 **	0.0087	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2905	3.5956	1.6655	2.1589	0.0066	1313
METODICO	X11	2.6108	1.3100	16.9033	1.7160	9.8504 **	0.0292	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1444	1.5394	1.3098	1.1753	0.0036	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1384	1.1949	1.2960	0.9220	0.0028	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1836	0.8604	1.4009	0.6142	0.0019	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2257	0.5256	1.5022	0.3499	0.0011	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.4092	9.6616	1.9857	4.8655	0.0147	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7766	0.4741	0.6031	0.7861 **	0.0024	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0863	0.3943	1.1800	0.3341	0.0010	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.3021	1.3286	1.6956	0.7835	0.0024	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.2069	6.9452	1.4565	4.7684 **	0.0144	1313
VASCO	X21	2.6641	1.4210	172.4376	2.0192	85.3984 **	0.2071	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2339	4.2234	1.5226	2.7738 **	0.0084	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2871	6.8285	1.6567	4.1218 **	0.0124	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3071	6.4902	1.7084	3.7989 **	0.0115	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1171	3.9050	1.2479	3.1292 *	0.0095	1313
MADURO	X26	2.9398	1.3053	4.9495	1.7037	2.9051 *	0.0088	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3753	5.4621	1.8916	2.8876 *	0.0088	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3586	1.3679	1.8458	0.7411	0.0023	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2954	0.9037	1.6780	0.5415	0.0017	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.2101	1.8728	1.4644	1.2789	0.0039	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0178	0.7922	1.0359	0.7648	0.0023	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3961	0.2226	1.9491	0.1142	0.0003	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.3034	2.8280	1.6989	1.6646	0.0051	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.2984	9.6509	1.6859	5.7245 **	0.0172	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9705	1.4582	0.9419	1.5481	0.0047	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8749	0.7812	0.7655	1.0205	0.0031	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9376	1.0370	0.8792	1.1795	0.0036	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8524	0.1693	0.7266	0.2329	0.0007	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7974	0.2420	0.6359	0.3806	0.0012	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1779	0.8318	1.3875	0.5995	0.0018	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9493	2.2870	0.9011	2.5380	0.0077	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1158	7.8535	1.2451	6.3077 *	0.0189	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8411	2.3161	0.7075	3.2735 **	0.0099	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7917	0.1722	0.6267	0.2747 *	0.0008	1313

Significativo al 99% **

Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 4
GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1308

Cuadro n.º 5
 Tipo de centro

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0211	9.2088	1.0426	8.8327**	0.0198	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1180	53.5957	1.2499	42.8791**	0.0895	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3490	4.5721	1.8199	2.5123	0.0057	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0478	14.8158	1.0997	13.4953**	0.0300	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.0921	35.7834	1.1926	30.0040**	0.0643	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1312	11.2646	1.2797	8.8028**	0.0198	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.2962	10.3015	1.6801	6.1313**	0.0139	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3275	1.4377	1.7622	0.8159	0.0019	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.1023	1.6693	1.2151	1.3738	0.0031	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2908	3.8883	1.6663	2.3335	0.0053	1313
METODICO	X11	2.6108	1.2939	40.1668	1.6743	23.9906**	0.0521	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1423	3.7586	1.3048	2.8805 *	0.0066	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1289	10.5869	1.2744	8.3071**	0.0187	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1821	2.1729	1.3974	1.5549	0.0036	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2075	19.4882	1.4580	13.3661**	0.0297	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.4112	9.7181	1.9915	4.8799**	0.0111	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7759	0.9323	0.6019	1.5488	0.0035	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0850	1.3668	1.1772	1.1611	0.0027	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.3024	0.9532	1.6962	0.5620	0.0013	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.2091	6.3756	1.4620	4.3609**	0.0099	1313
VASCO	X21	2.6641	1.3702	291.1558	1.8773	155.0910**	0.2622	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2321	7.1480	1.5180	4.7089**	0.0107	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2737	23.4977	1.6224	14.4831**	0.0321	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3068	8.3499	1.7078	4.8891**	0.0111	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1118	9.9301	1.2361	8.0333**	0.0181	1313
MADURO	X26	2.9398	1.3005	11.4887	1.6912	6.7932**	0.0153	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3808	0.0779	1.9066	0.0408	0.0001	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3580	1.8724	1.8443	1.0153	0.0023	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2899	6.9039	1.6637	4.1497**	0.0094	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.0970	15.7930	1.4328	11.0223**	0.0246	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0179	0.6263	1.0361	0.6045	0.0014	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3907	6.1798	1.9342	3.1951 *	0.0073	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.2930	15.0011	1.6719	8.9726**	0.0201	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.3012	9.1357	1.6932	5.3956**	0.0122	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9651	6.1992	0.9314	6.6556**	0.0150	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8694	4.9922	0.7559	6.6044**	0.0149	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9363	2.1759	0.8767	2.4820	0.0057	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8506	1.3320	0.7235	1.8410	0.0042	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7945	2.1562	0.6312	3.4160 *	0.0078	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1675	11.2735	1.3631	8.2704**	0.0186	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9484	3.4760	0.8995	3.8646**	0.0088	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1104	15.3477	1.2329	12.4480**	0.0277	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8372	5.7474	0.7009	8.2001**	0.0184	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7910	0.4753	0.6257	0.7596	0.0017	1313

Significativo al 99% **
 Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 3
 GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1309

Cuadro n.º 6
Agrupamiento

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0122	25.2584	1.0245	24.6535**	0.0363	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1574	21.5181	1.3397	16.0623**	0.0240	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3521	1.4091	1.8281	0.7708	0.0012	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0564	10.3604	1.1160	9.2836**	0.0140	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.1133	22.5806	1.2394	18.2183**	0.0271	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1404	3.1848	1.3005	2.4488	0.0037	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.3028	4.1658	1.6973	2.4544	0.0037	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3250	5.6316	1.7557	3.2077 *	0.0049	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.1002	3.3562	1.2104	2.7728	0.0042	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2835	15.4752	1.6475	9.3933**	0.0141	1313
METODICO	X11	2.6108	1.3250	6.9031	1.7555	3.9323 *	0.0060	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1445	1.3680	1.3098	1.0445	0.0016	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1379	2.0372	1.2948	1.5734	0.0024	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1826	2.5238	1.3985	1.8047	0.0027	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2208	7.2015	1.4903	4.8323**	0.0073	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.4176	1.8983	2.0097	0.9446	0.0014	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7764	0.6671	0.6028	1.1066	0.0017	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0827	4.6492	1.1721	3.9664 *	0.0060	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.3014	2.1605	1.6937	1.2757	0.0019	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.1213	4.3640	1.4698	2.9691 *	0.0045	1313
VASCO	X21	2.6641	1.5868	17.3088	2.5181	6.8739**	0.0104	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2359	3.7899	1.5274	2.4813	0.0038	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2936	0.8276	1.6733	0.4946	0.0008	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3073	11.6987	1.7090	6.8455**	0.0104	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1162	8.4255	1.2459	6.7628**	0.0102	1313
MADURO	X26	2.9398	1.2997	17.9371	1.6893	10.6183**	0.0160	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3770	6.2462	1.8961	3.2943 *	0.0050	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3498	16.5820	1.8220	9.1008**	0.0137	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2878	12.2323	1.6585	7.3755**	0.0111	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.2115	0.8143	1.4677	0.5548	0.0008	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0182	0.0212	1.0367	0.0205	0.0000	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3904	8.6149	1.9331	4.4564 *	0.0068	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.3001	10.3143	1.6904	6.1018**	0.0092	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.3040	8.1992	1.7004	4.8221**	0.0073	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9714	1.3389	0.9436	1.4189	0.0022	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8719	4.6531	0.7602	6.1210**	0.0093	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9368	2.1057	0.8776	2.3993	0.0037	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8472	5.6195	0.7177	7.8298**	0.0118	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7947	2.9459	0.6315	4.6649**	0.0071	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1686	14.4006	1.3657	10.5449**	0.0159	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9465	6.9508	0.8959	7.7581**	0.0117	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1241	2.3696	1.2637	1.8752	0.0029	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8404	4.9091	0.7063	6.9503**	0.0105	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7912	0.3336	0.6260	0.5329	0.0008	1313

Significativo al 99% **

Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 2
GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1309

Cuadro n.º 7
Rendimiento

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0176	12.3347	1.0354	11.9128**	0.0266	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1675	4.1887	1.3632	3.0728 *	0.0070	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3486	5.1124	1.8186	2.8111 *	0.0064	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0637	0.1612	1.1314	0.1425	0.0003	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.1228	6.0414	1.2608	4.7918**	0.0109	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1400	2.5615	1.2996	1.9710	0.0045	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.3037	1.7847	1.6997	1.0501	0.0024	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3260	3.1611	1.7582	1.7979	0.0041	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.0975	6.2801	1.2045	5.2139**	0.0118	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2922	2.4016	1.6697	1.4383	0.0033	1313
METODICO	X11	2.6108	1.3283	0.8049	1.7645	0.4562	0.0010	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1442	1.8097	1.3093	1.3821 *	0.0032	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1361	3.4417	1.2908	2.6663**	0.0061	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1787	5.7218	1.3893	4.1185**	0.0094	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2057	21.3847	1.4537	14.7107**	0.0326	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.4001	23.3637	1.9602	11.9191 *	0.0266	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7746	1.7870	0.6000	2.9784 *	0.0068	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0831	3.1637	1.1730	2.6970**	0.0061	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.2954	8.8055	1.6782	5.2471	0.0119	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.2132	2.0675	1.4719	1.4046	0.0032	1313
VASCO	X21	2.6641	1.5928	3.3131	2.5370	1.3059	0.0030	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2372	1.6130	1.5307	1.0538 *	0.0024	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2906	4.6152	1.6657	2.7707**	0.0063	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3079	7.1682	1.7105	4.1906	0.0095	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1205	1.4914	1.2555	1.1879**	0.0027	1313
MADURO	X26	2.9398	1.3015	10.2889	1.6940	6.0739**	0.0137	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3739	8.3592	1.8876	4.4284 *	0.0100	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3553	5.1338	1.8368	2.7950	0.0064	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2938	2.4780	1.6739	1.4804	0.0034	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.2100	2.1200	1.4642	1.4479 *	0.0033	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0155	2.7907	1.0312	2.7063	0.0062	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3927	3.8592	1.9395	1.9898	0.0045	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.3032	3.4779	1.6983	2.0479	0.0047	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.3067	2.9192	1.7074	1.7097	0.0039	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9709	1.2712	0.9427	1.3485**	0.0031	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8717	3.2395	0.7599	4.2630**	0.0097	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9348	3.4281	0.8738	3.9232 *	0.0089	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8493	2.2964	0.7213	3.1836**	0.0072	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7886	6.2305	0.6219	10.0187**	0.0224	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1615	17.4459	1.3490	12.9327	0.0288	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9504	1.8144	0.9033	2.0086**	0.0046	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1122	13.5476	1.2371	10.9514**	0.0245	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8402	3.5464	0.7059	5.0237	0.0114	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7916	0.0894	0.6266	0.1426	0.0003	1313

Significativo al 99% **
Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 3
GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1309

Cuadro n.º 8
Comarca

TEST GLOBALES DEL MODELO MANOVA

Variable	Código	Med. global	Desv. stand.	Inter M**2	Intra M**2	F. de Fisher	Eta-Square	N. casos
CULTO	X1	4.1424	1.0184	4.5647	1.0371	4.4016**	0.0295	1313
AUTORITARIO	X2	2.4684	1.1572	5.7952	1.3391	4.3279**	0.0290	1313
JOVEN	X3	3.3481	1.3359	7.8445	1.7846	4.3957**	0.0295	1313
ASEADO	X4	4.0754	1.0614	1.4978	1.1267	1.3294	0.0091	1313
EXIGENTE	X5	3.0586	1.1173	4.6646	1.2483	3.7369**	0.0252	1313
GRACIOSO	X6	3.6687	1.1346	3.4868	1.2874	2.7084**	0.0184	1313
HUMILDE	X7	3.3168	1.3034	1.8273	1.6990	1.0755	0.0074	1313
SIN DEFECTOS FISICOS	X8	2.2422	1.3167	5.7834	1.7336	3.3360**	0.0225	1313
FUERTE	X9	1.8987	1.0936	4.1435	1.1959	3.4648**	0.0234	1313
MODERNO	X10	3.3100	1.2882	3.3973	1.6595	2.0472 *	0.0139	1313
METODICO	X11	2.6108	1.2954	13.9619	1.6780	8.3204**	0.0543	1313
IMPULSIVO	X12	2.4387	1.1321	5.4814	1.2816	4.2769**	0.0287	1313
IRONICO	X13	2.0000	1.1335	2.8743	1.2848	2.2371 *	0.0152	1313
QUE SEPA IMPONERSE	X14	3.6420	1.1780	3.0667	1.3877	2.2099 *	0.0150	1313
EXIGENTE CGO. MISMO	X15	3.6542	1.2022	9.3187	1.4452	6.4478**	0.0426	1313
DEMOCRATICO	X16	3.7898	1.3988	9.5982	1.9567	4.9053**	0.0328	1313
ALEGRE	X17	4.4661	0.7706	1.8851	0.5938	3.1744**	0.0215	1313
SONRIENTE	X18	3.8233	1.0735	4.8308	1.1524	4.1920**	0.0281	1313
GUSTE LA MUSICA	X19	2.6489	1.2994	2.5821	1.6883	1.5294	0.0105	1313
ELEGANTE	X20	2.5506	1.2105	2.6316	1.4652	1.7960	0.0123	1313
VASCO	X21	2.6641	1.5139	38.2636	2.2920	16.6942**	0.1034	1313
RELIGIOSO	X22	2.2414	1.2295	4.3151	1.5116	2.8546**	0.0193	1313
DOMINE LA CLASE	X23	3.4966	1.2723	9.4565	1.6187	5.8422**	0.0388	1313
ATLETA	X24	2.4143	1.3054	4.4671	1.7041	2.6215**	0.0178	1313
ORIGINAL	X25	3.5697	1.1122	4.0023	1.2370	3.2354**	0.0219	1313
MADURO	X26	2.9398	1.2938	7.4771	1.6738	4.4671**	0.0299	1313
HOMBRE	X27	2.2437	1.3726	4.5606	1.8841	2.4206**	0.0164	1313
MUJER	X28	2.2346	1.3564	2.4942	1.8398	1.3557	0.0093	1313
LIBERAL	X29	3.2445	1.2906	3.1157	1.6658	1.8705 *	0.0128	1313
HABLADOR	X30	2.8210	1.2100	1.7043	1.4640	1.1642	0.0080	1313
DIVERTIDO	X31	3.9749	1.0086	3.6215	1.0173	3.5598**	0.0240	1313
GUAPO	X32	2.3709	1.3813	7.1301	1.9080	3.7390**	0.0252	1313
FAMILIAR	X33	3.5986	1.2507	21.6857	1.5643	13.8627**	0.0874	1313
DEPORTISTA	X34	2.7350	1.2987	5.1332	1.6865	3.0466**	0.0206	1313
ORDENADO	X35	4.0685	0.9720	0.7670	0.9447	0.8119	0.0056	1313
ORGANIZADO	X36	4.2597	0.8722	1.4734	0.7607	1.9369 *	0.0132	1313
INGENIOSO	X37	3.9619	0.9294	3.1886	0.8637	3.6918**	0.0249	1313
ESPECIALISTA TEMAS	X38	4.3998	0.8465	1.9319	0.7166	2.6960**	0.0183	1313
JUSTO	X39	4.5339	0.7940	1.2647	0.6304	2.0063 *	0.0137	1313
OPTIMISTA	X40	3.6954	1.1579	7.9137	1.3407	5.9027**	0.0392	1313
CREATIVO	X41	3.9315	0.9384	4.4968	0.8806	5.1068**	0.0341	1313
CERCANO	X42	3.9718	1.1045	7.8192	1.2199	6.4095**	0.0424	1313
ABIERTO	X43	4.4242	0.8276	4.6867	0.6850	6.8421**	0.0451	1313
BUEN HUMOR	X44	4.4334	0.7854	1.8587	0.6168	3.0135**	0.0204	1313

Significativo al 99% **

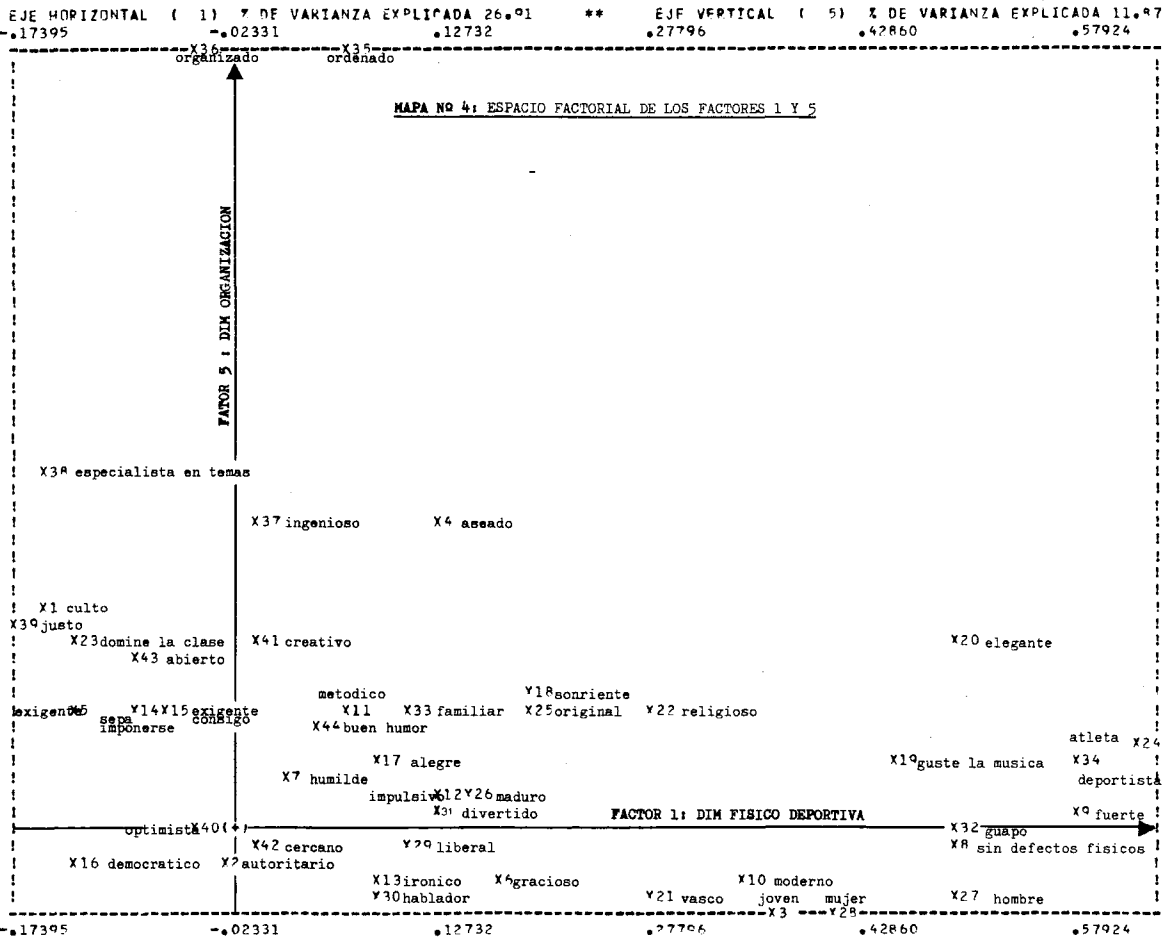
Significativo al 95% *

GRADOS LIBERTAD NUMERADOR 9
GRADOS LIBERTAD DENOMINADOR 1303



ANEXO V

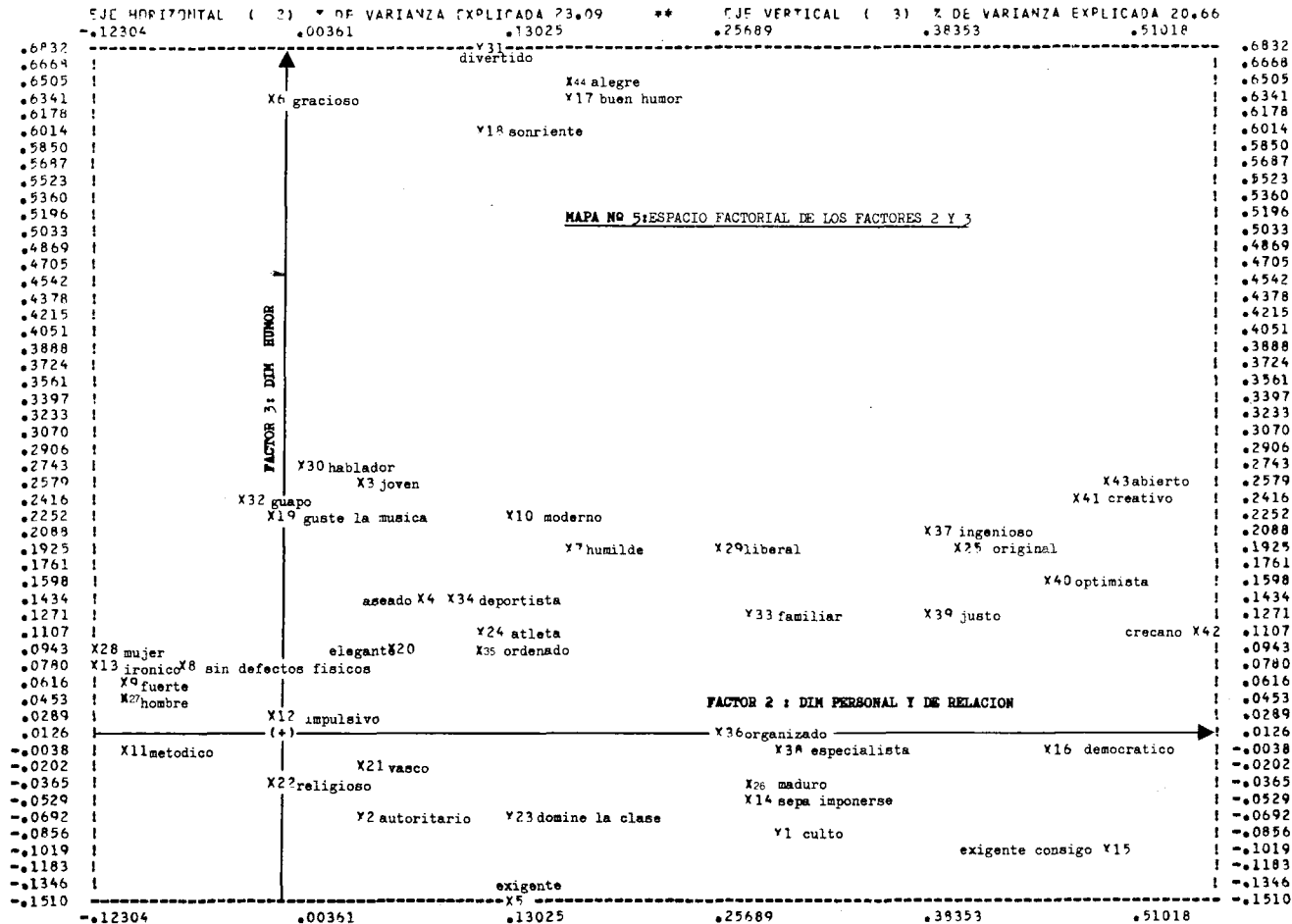
MAPAS DE LOS DIVERSOS ESPACIOS FACTORIALES



276

PUNTOS MULTIPLES = (X12, X31)

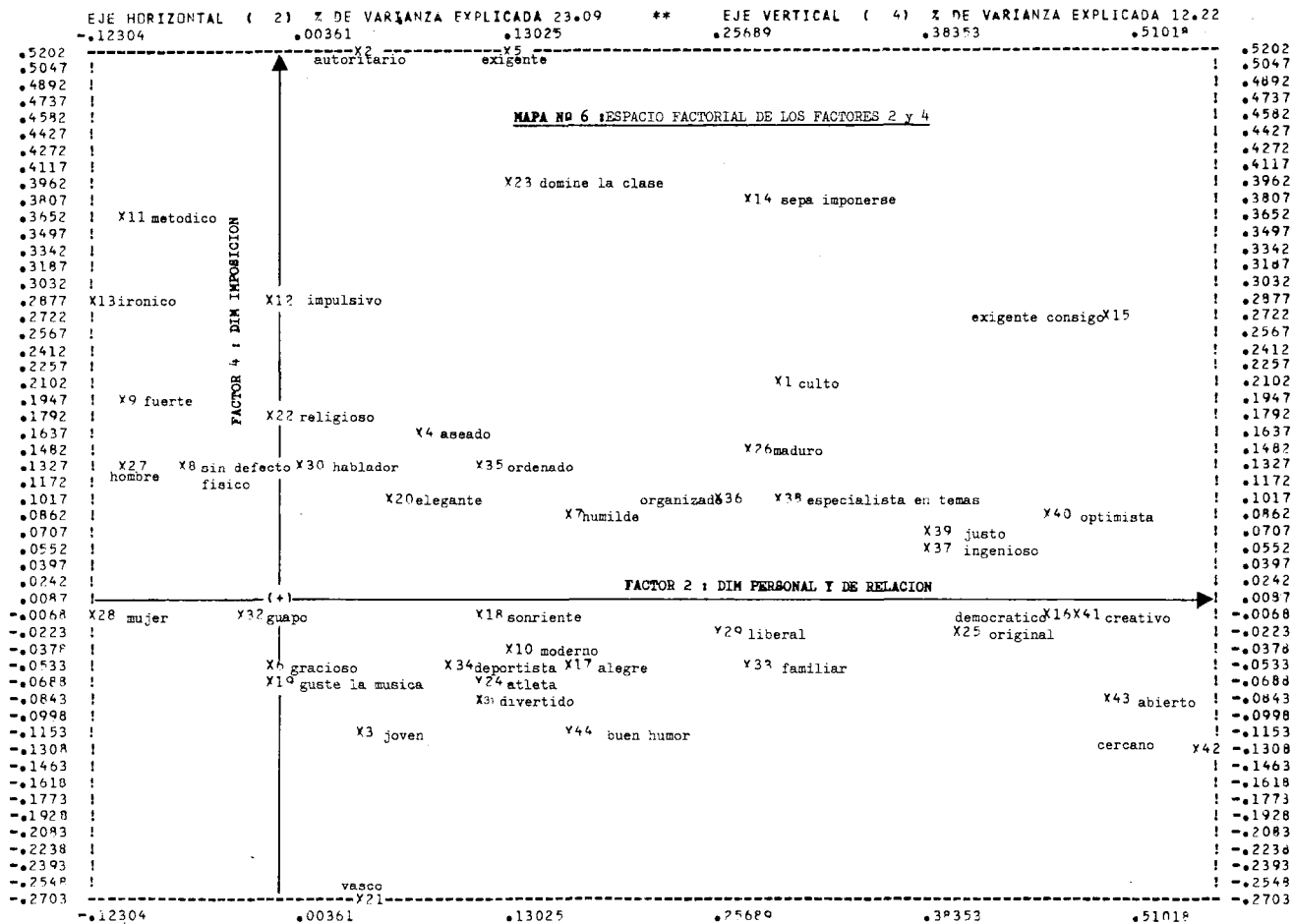
ABSCISAS EXTREMAS -0.17395E+00 0.64379E+00
 ORDENADAS EXTREMAS -0.81338E-01 0.70233E+00



PUNTOS MULTIPLES = (X17, X44)(X24, X35)(X9, X27)(X14, X26)

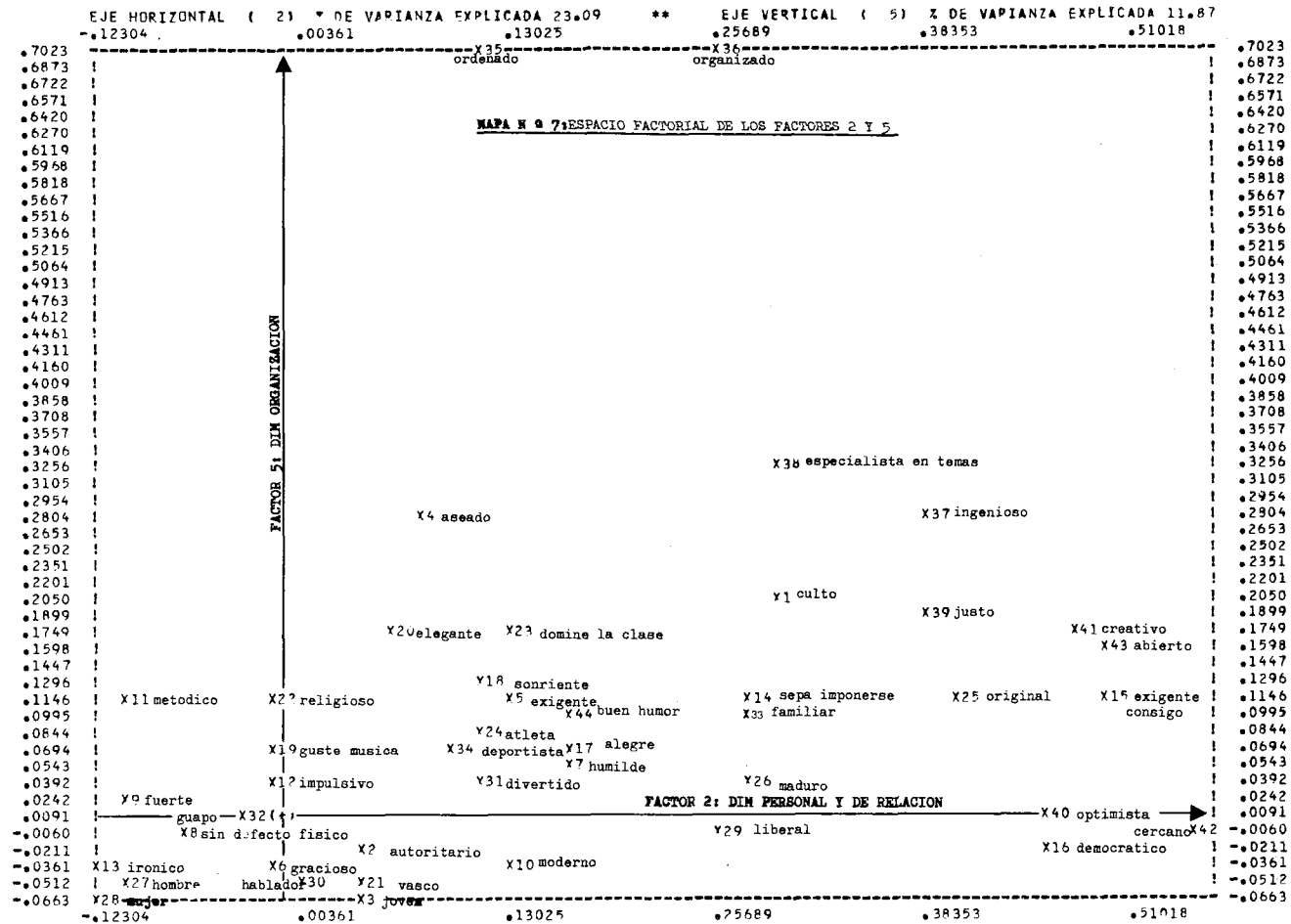
ABSCISAS EXTREMAS = -.12304E+00 .56445E+00
 ORDENADAS EXTREMAS = .16736E+00 .68318E+00

278



PUNTOS MULTIPLES = (X24, X31)

ABSCISAS EXTREMAS -.12304E+00 .56445E+00



279

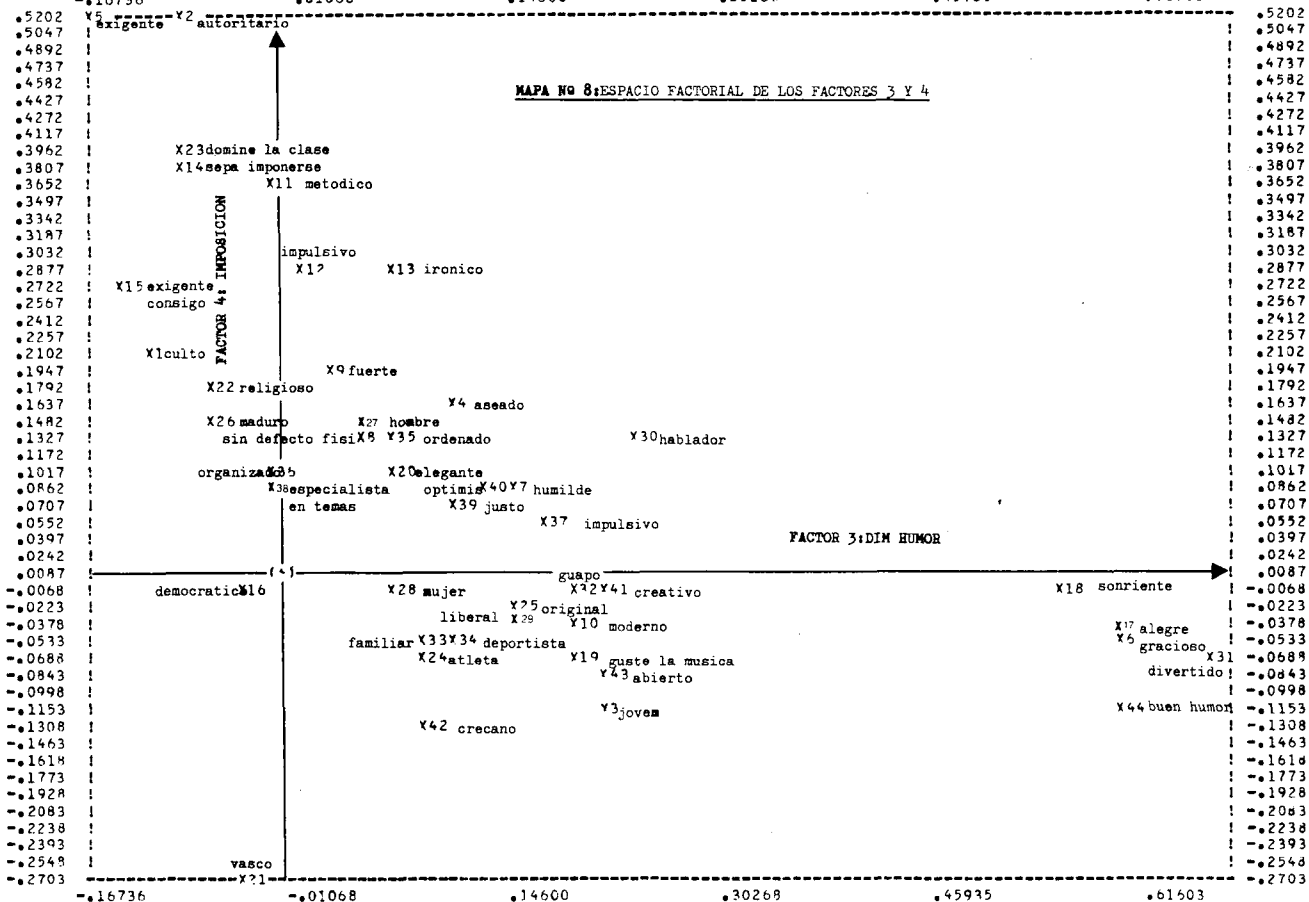
PUNTOS MULTIPLFS = (X14, X33) (

ABSCISAS EXTREMAS -1.2304E+00 .56445E+00

ORDENADAS EXTREMAS -1.1338E-01 .70233E+00

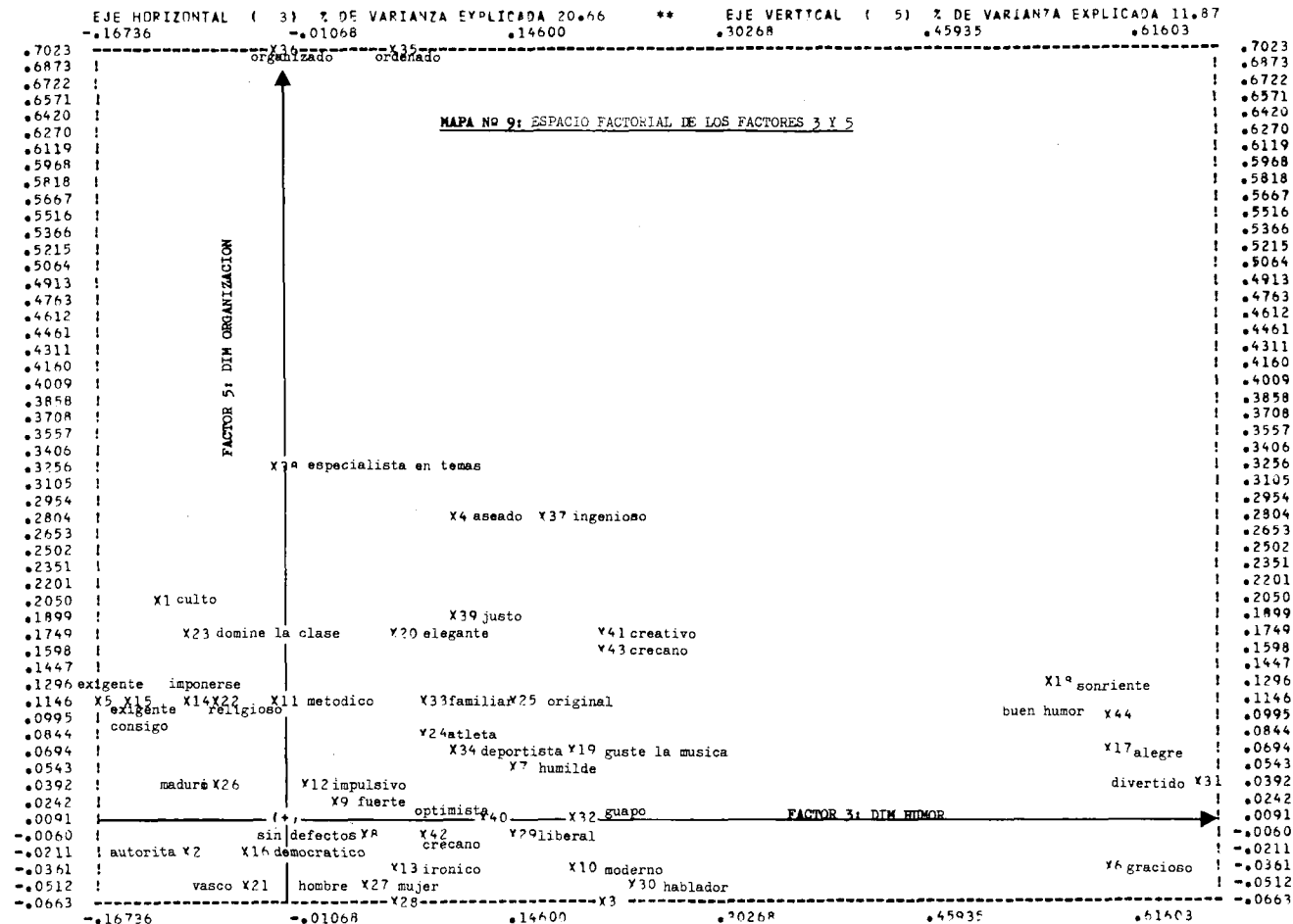
EJE HORIZONTAL (3) % DE VARIANZA EXPLICADA 20,66 ** EJE VERTICAL (4) % DE VARIANZA EXPLICADA 12,22
 -.16736 -.01068 .14600 .30268 .45935 .61603

280



PUNTOS MULTIPLES = (X8 ,X27)(X36,X38)(Y25,X29)(X6 ,X17)

ABSCISAS EXTRFEMAS -.16736F+00 .61603E+00
 ORDENADAS EXTRFEMAS -.2703F+00 .52017E+00

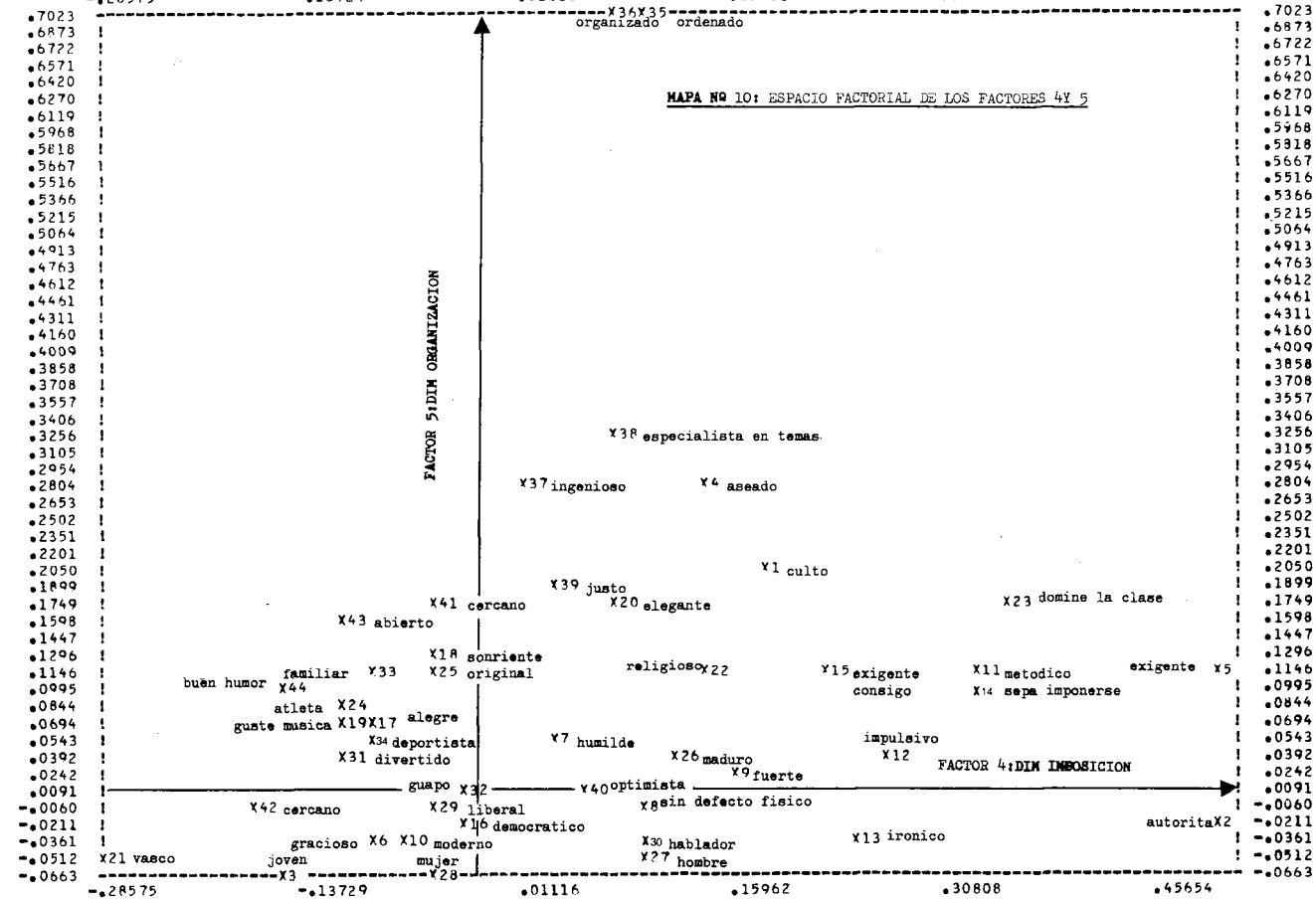


281

ABSCISAS EXTREMAS : -.16736E+00 .51603E+00
 ORDENADAS EXTREMAS : .11333E-01 .70233E+00

EJE HORIZONTAL (4) % DE VARIANZA EXPLICADA 12.22 ** EJE VERTICAL (5) % DE VARIANZA EXPLICADA 11.07
 -.28575 -.13729 .01116 .15962 .30808 .45654

282



PUNTOS MULTIPLES = (X11,X14)(X17,X34)(X32,(+))(X27,X30)(

ABSCISAS EXTREMAS -.28575E+00 .52017E+00
 ORDENADAS EXTREMAS -.81338E-01 .70233E+00



BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ABRAHAM, A.: *El mundo interior del docente*. Ed. Promoción Cultural, S. A., Barcelona, 1975.
- ACKERMAN, W. I.: «Teacher Competence and Pupil Change». *Harvard Educational Review*, 1954, 24, 273-289.
- ADAMS, R. C.: «Is Physics a Laughing Matter? *Physics Teacher*, 1972, 1, 265-266.
- ADAMS, W. J.: «The Use of Sexual Humor in Teaching Human Sexuality at the University Level». *Family Coordinator*, 1974, 23, 365-368.
- AEBLI, H.: «De l'étude de la Pédagogie à la pratique en classe. Problems de Passage». *Bulletin d'Information Conseil de l'Europe*, 1973, 67-76.
- AITKIN, M.; BENNETT, S. N., y HESKETH, J.: «Teaching styles and Pupil Progress: A Re-Analysis», *British Journal Educational Psychology*, 1981, 51, 170-186.
- ALVIRA; MARING, F., y COLLAZOS GIMENEZ, C.: *El rol del profesor universitario*. INCIE, Madrid, 1981.
- AMATORA, M.: «Diagnostic Teacher-rating Scale». *Educators' employers' Test and Services Associates*, Cincinnati, Ohio, 1938.
- APARICIO, J. J.; SAN MARTIN, R., y TEJEDOR, F. J.: «La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior». *Cuadernos de Capacitación Docente*, Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid, 1982, 10.
- ARROYO SIMON, M.: «La personalidad del educador y su influjo en la educación». *Bordón*, 1957, 66, 77-84.
- ARROYO CASTILLO, V. del: «Medios objetivos de valorar el rendimiento del maestro». *Revista Española de Pedagogía*, 1965, 91-92, 263-279.
- ARROYO SIMON, M.: «Función docente, actitud personal del profesor y problemas del alumno». *Revista Española de Pedagogía*, 1971, 115, 251-273.
- BAIED, L. «Common and Uncommon Models for Evaluation Teaching». *New Directions for Higher Education*. 1973, 4, 77-97.
- BARRETO, Cl.: «La personalidad del profesor y su importancia en el aprendizaje». *Educadores*, 1866, 36, 85-93.
- BENNETT, S. N.: «Recent Research on Teaching: A Dream a Beleaf, and a Model». *British Journal Educational Psychology*, 1978, 48, 127-147.
- BENTLEY, R. R., y STARRY, A. E.: *Manual for the Purdue Teacher Evaluation Scale*, Purdue Research Foundation, Purdue University, Lafayette, Indiana, 1970.
- BERNARD, J. A.: «El rol del profesor y sus conflictos actuales». *Educadores*, 1975, 83, 323-335.
- BIDDLE, B. J., y ELLENA, W. G.: *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1964.
- BROWN, D. L.: «Faculty Ratings and Student Grades: a University wide multiple regression analysis». *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 573-578.
- CANTRELL, R. P.; JACKSON STENNER, A., y KATZENMEYER, W. G.: «Teacher Knowledge, Attitudes, and Classroom Teaching Correlates of Student Achievement». *Journal of Educational Psychology*, 1977, 2, 172-179.
- CASTILLEJO BRAULL, J. L.: *Aproximación al análisis del acto didáctico: por medio del CC. de TV*, IV Plan Nacional de Investigaciones del INCIE-MEX, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 1976.
- CASTILLEJO BRAULL, J. L.: «Las actitudes educativas del profesor», en *La investigación pedagógica y la formación del profesor*, VII Congreso Nacional de Pedagogía, 1980, tomo I, 37-54.

- CENTRA, J. A.: «Effectiveness of Student feed-back in modifying College Instruction». *Journal of Educational Psychology*, 1933, 3, 395-401.
- CENTRA, J. A.: «Self-rating of College Teachers: A Comparason with student ratings». *Journal of Educational Measurement*, 1973, 10, 287-295.
- CENTRA, J. A.: «The Relationship Between Student and Alumni Ratings of Teachers». *Educational and Psychological Measurement*, 1974, 34, 321-325.
- CENTRA, J. A., y CINN, R. L.: «Student points of view in Ratings of College instructions». *Educational and Psychological Measurement*, 1976, 36, 693-703.
- CENTRA, J. A.: «Student ratings of instructions and their Relationship to Student Learnings». *American Educational Research Journal*, 1977, 14, 17-24.
- CHANDLER, T. A.: «The Questionable Status of Student Evaluations of Teachers». *Teaching of Psychology*, 1977, 5, 156-152.
- CHRONEISTER, J.: «Implementing Management & Objetives». *Community College Review*, 1974, 61-69.
- CLIFTON, J.: *Perfeccionamiento Docente*. Troquel, Buenos Aires, 1971.
- CLINTON, R. J.: «Qualitites College Students Desire in College Instructions». *School and Society*, 1930, 32, 702.
- COATS, W. D.: *Students' perceptions of Teachers: A Factor Analytic Study*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis, Minnesota, March, 1970.
- COFFMAN, W. E.: «Determining Students' Concepts of Effective Teaching from their Ratings of Instructions». *Journal of Educational Psychology*, 1954, 45, 277-286.
- COGAN, M. L.: «Theory and Design of a Study of a Teacher Pupil Interactions». *Harvard Educational Review*, 1956, 4, 315-342.
- COHEN, E. G.; DEAL, T. E.; MEYER, J. W., y SCOTT, W. R.: *Organization and Instruction in Elementary Schools: First Results 1973*. Stanford, Calif., Stanford Center for Research and Development in Teaching, October, 1976.
- COHEN, P. A.: «Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies». *Review of Educational Research*, 1981, 51, 3, 281-309.
- COHEN, S. M., y BERGER, W. G.: *Dimensions of Students' Ratings of College Instructions under subsequent Achievement on Course Examination*. Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association, 1970, 605-606.
- COLLIER, K. G.: «La Tecnologie de la formation des enseignants». *Bulletin d'information. Conseil de l'Europe*, 1973, 77-78.
- COMBS, A. W.: «Algunos conceptos básicos para la formación de profesores». *La educación, hoy*, 1974, vol. 2, I, Barcelona.
- COMBS, A.: *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. E.M.E.S.A., Madrid, 1979.
- COOMBS, P. H.: *La crisis mundial de la educación*. Península, Barcelona, 1972.
- COOPER, H. M., y BARON, R. M.: «Academic Expectations and Attributed Responsibility as Predictors of Professional Teachers' Reinforcement Behavior». *Journal of Educational Psychology*, 1977, 4, 409-418.
- CORCORAN, M. E.: «Where does college teaching stand in the career plans of superior college seniors?». *Research Bulletin*. Minneapolis: Bureau of institutional research University of Minnesota, 1961.
- COSTIN, Frank, y GRUSH, Joseph, E.: «Personality Correlates of Teacherstudent Behavior in the College Classroom». *Journal of Educational Psychology*, 1973, núm. 1, 35-44.
- COSTIN, F.; GRENOUGH, W. T., y MENGES, R. J.: «Student Rating of College Teaching: Reliability Validity and Usefulness». *Review of Educational Research*, 1971, 41, 511-535.
- COUSINET, R.: *Formación del educador*. Ed. Planeta, Barcelona, 1976.
- COVERT, R. W., y MANSON, E. J.: «Facotiral validity of a Student evaluations of Teaching Instrument». *Educational and Psychological Measurement*, 1974, 34, 903-905.
- COWARD, R. T.; KENT DAVIS, J., y WICHERN, R. L.: «Cognitive Style and Perceptions of the Ideal Teacher». *Contemporary Educational Psychology*, 1978, 3, 232-238.
- COX, C. Philip: «Experiments on the Evaluation of Course Instruction». *Educational and Psychological Measurement*, 1979, 39, 813-820.
- CRAWFORD, P. L., y BRADSHAW, H. L.: «Percepcion of characteristics of Effective University Teachers». *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 1969, 28, 1079-1085.
- CRITTENDEN, K. S.; NORR, J. L., y LEBAILLY, R. M.: «Size of University Classes

- and Student Evaluations of Teaching». *Journal of Higher Education*, 1975, 46, 461-471.
- DAW, R. W., y CAGE, N. L.: «Effect of Feedback from Teachers to Principals». *Journal of Educational Psychology*, 1967, 58, 181-188.
- DELLOW, D. A.: *A Study of the Perceptual Organizations of Teachers and Conditions of Empathy Consequence and Positive Regard*. University of Florida, 1971, 126.
- DOYLE, WALTER, y Mc NALLY REDWINE, J.: «Effect of Intent-action Discrepancy and Student Performance Feedback on Teacher Behavior Change». *Journal of Educational Psychology*, 1974, 5, 750-755.
- DOYLE, K. O., y CRICHTON, L. I.: «Student, Peer and Self Evaluations of College Instructors». *Journal of Educational Psychology*, 1978, 5, 815-826.
- DUNKIN, M. J., y BIDDLE, B. J.: *The study of teaching*. Holt, Rinehart-Winston, New York, 1976.
- DRUCKER, A. J., y REMMERS, M. H.: «Do Alumni and Students Differ in their Attituded Toward Instructors?». *Journal of Educational Psychology*, 1951, 42, 129-143.
- EBLE, K. E.: «To What Extent Should the University Investigator be Freed from Teaching». *Science*, 1906, 24, 129-145.
- ECKERT, R. E.: «New Tasks for Teachers the Changing Personnel». *New Directions for Higher Education*, 1973, 4, 41-74.
- EVANS, K. M.: «A Critical Survey of Methods of Assessing Teaching Ability». *British Journal of Educational Psychology*, 19, 85-95, 1951.
- FELDMAN, K. A.: «Student Assessment of Teaching: a Selected Bibliography». *Improving College and University Teaching*, 1973, 21, 62-63.
- FELDMAN, R. S., y THEISS, A. J.: «The Teacher and Student as P join effects of teacher and student expectations». *Journal of Educational Psychology*, 192, 74, 2, 217-221.
- FERNANDEZ MARCH, Amparo, y otros: «Percepción de cualidades y defectos del profesor», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, C.S.I.C., tomo II, Madrid, 1980.
- FULLMAN, J.: «Student Ratings and Student Achievement». *ISAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1976, 4, 136 (M.S. núm. 791).
- FREEDMAN, R. D., y STUMPF, Stephen A., y AGUANNO, J. I.: «Validity of the Course-faculty Instrument (CFI): Intrinsic and Extrinsic Variables». *Educational and Psychological Measurement*, 1979, 39, 153-158.
- FRENCH, G. N.: «College Students' Concepts of Effective Teaching». *Dissertation Abstracts*, 1957, 17, 1380-1381.
- FREY, P. W.: «Student Rating of Teaching: Validity of Several Rating Factors». *Science*, 1973, 182, 83-85.
- FREY, P. W.: «A Two-dimensional Analysis of Student Ratings of Instructors». *Research in Higher Education*, 1978, 9, 69-91.
- FREY, P. W.: *The Endeavor Instructional Rating Form*. North Western University, Evanston, Illinois, 1973.
- GADZELLA, B. M.: *A Questionnaire of Student's Views of an Ideal Professor*. East Texas State University, Texas, 1966.
- GADZELLA, B. M.: «College Student Views and Ratings of an Ideal professor». *College and University*, 1968, 44, 89-96.
- GADZELLA, B. M.: «How College Students View a Professor's Role». *College Student Journal*, II, 1, 1977.
- GADZELLA, B. M.: «Student View of an Ideal Professor». *College Student Survey*, 1967, 1, 21-78.
- GAGE, N. L.; LEAVITT, G. S., y STONE, G. C.: «Teachers' Understanding of their Pupils' Ratings of their Teachers». *Psychological Monographs*, 1959, 69, 21.
- GAGE, N. L.: «The Appraisal of College Teaching». *Journal of Higher Education*, 1961, 32, 17-22.
- GAGE, N. L.: *Handbook of Research on Teaching* Rand. McNally, Chicago, 1963.
- GAGE, N. L.; RUNKEL, P. J., y CHATTERJEE, B. B.: «Changing Teacher Behavior through Feedback from Pupils: An Application of Equilibrium Theory». W. W. CHARTERS y N. L. GAGE: *Readings in the Social Psychology of Education*. Boston, Allyn and Bacon, 1963.
- GAGE, N. L.: «Students' Ratings of College Teaching: Their Justification and Proper Use», en N. S. GLASMAN y B. R. Killait (EDS): Second UCCSB Conference of Effective teaching, Graduate School of Education and Office of Instructional Development, University of California, Santa Bárbara, Calif., 1974.
- GARCIA CARRASCO, J., y VILLA SANCHEZ, A.: «Lineas dominantes de investigación

- en el análisis de la formación docente». Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía, Málaga, 1982.
- GILLILAND, H., y MAURITSEN, H.: «Humor in the Classroom». *Reading Teacher*, 1971, 24, 753-756.
- GIMENO SACRISTAN, J., y BEJARANO PEREZ, J.: «Aproximación experimental a la relación educativa: congruencia entre el alumno modelo y el compañero modelo». *Revista Española de Pedagogía*, vol. XXXI, 1973, 124, 461-493.
- GIMENO SACRISTAN, J.: «Hacia un análisis del rol del profesor». *Bordón*, 1975, 208, 183-210.
- GOBLE, N. M., y PORTER, J. F.: *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Ed. Narcea, Madrid, 1980.
- GOEBEL, B. L., y CASHEN, V. M.: «Age, Sex and Attractiveness as Factors in Student Rating of Teacher: A Development Study». *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 5, 646-653.
- GONZALEZ SOLER, Antonio: «El perfil del profesor eficaz como base para la evaluación de los programas de formación del profesorado: problemas y perspectivas», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. VII Congreso Nacional de Pedagogía, 1980, tomo, I, 239-266.
- GONZALEZ TEMPRANO, J. A.: «El tutor ideal de nuestros alumnos». *Revista Ciencias de la Educación*, 1978, 94, 269-281.
- GOOD, T. L., y BROPNY, J. E.: «Behavioral Expression of Teacher Attitudes». *Journal of Educational Psychology*, 1972, 6, 61-624.
- GRAZIN, K. L., y PAINTER, J. J.: «A New Explanation for Students' Course Evaluation Tendencies». *American Educational Research Journal*, 1973, 10, 115-124.
- HILDEBRAND, M.: «The Character and Skills of the Effective Professor». *Journal of Higher Education*, 1973, 44, 41-50.
- HILDEBRAND, M., y WILSON, R. C.: *Effective University Teaching and Its Evaluation*. Center for Research and Development in Higher Education, ERIC, Document Reproduction Service, N.º ED 039860, Berkeley, Uni. of California, 1970.
- HILDERBRAND, M.; WILSON, R. C., y DIENST, E. R.: *Evaluating University Teaching*. Center for Research and Development in Higher Education, Berkeley, University of California, 1971.
- KING, E. J.: *Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro*. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- KING, F. J.: «The Role of the Ideal Teacher as Related to Classroom Behavior Traits». *Journal of Industrial Teacher Education*, 1970, 7, 4.
- KULIK, J. A., y KULIK, C. L.: «Student Ratings of Instruction». *Teaching of Psychology*, 1974, 1, 51-57.
- KULIK, J. A., y McKEACHIE, W. J.: «The Evaluation of Teachers in Higher Educational», en F. N. KERLINGER (Eds.): *Review of Research in Education*, vol. 3. ITASCA, Peacock, Illinois, 1975.
- KYRIACOU, C., y SUTCLIFFE, J.: «Teacher Stress: prevalence, Sources and Symptoms». *British Journal Educational Psychology*, 1978, 40, 159-167.
- LANDSHEERE, G. de, y BAYER, E.: *¿Cómo enseñan los profesores? Análisis de las interacciones verbales en la clase*. Ed. Santillana, Madrid, 1977.
- LARA GUERRERO, J.: «La orientación como parte integrante de la función docente». *Bordón*, 1982, 241, 57-65.
- LEVENTHAL, L.; ABRAM, Ph. C.; PERRY, R. P., y BREEN, L. J.: «Section Selection in Multi-section Courses: Implications for the Validations and Use of Teaching Rating Forms». *Educational and Psychological Measurement*, 1975, 35, 885-895.
- LEVIN, H.: «A view Perspective on Teacher Competence Research». *Harvard Educational Review*, 1954, 24, 29-105.
- LEVINTHAL, Ch. F., LANSKY, L., y ANDREWS, E.: «Student Evaluation of Teacher Behaviors as Estimations of Real-ideal Discrepancies: A Critique of Teacher Rating Methods». *Journal of Educational Psychology*, 1971, 2, 104-109.
- LOADMAN, W.: *Identifying the characteristics of the Ideal Professor: An application of Multidimensional scaling*. Paper presented at annual meeting of the National Council on Measurement Education (60th., San Fco., California, 1976).
- LYNCH, J., y PLUNKETT, M. D.: *Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio*. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- LYNCH, J.: *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Instituto de Educación de la UNESCO, Hamburgo, 1977.
- MARROQUIN PEREZ, M.: *La relación de ayuda en Robert Carkhuff*. Ed. Mensajero, Bilbao, 1982.

- MARS, M.; FLEINER, y THOMAS: «Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 833-839.
- MARS, H. H. W., y OVERALL, J. V.: «Midterm Feedback from Students: Its Relationship to Instructional Improvement and Students' Cognitive and Affective Outcomes». *Journal of Educational Psychology*, 1979, 72, 856-865.
- MARS, H. H. W.; OVERALL, J. V., y KESLER, S. P. «Validity of Student Evaluation of Instructional Effectiveness: A Comparison of Faculty Self-evaluations and Evaluations by their Students». *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 149-160.
- MARS, H. H. W., y OVERALL, J. V.: «Validity of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria». *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 4, 468-475.
- MARSCH, H. W.: «Research on Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A Reply to Vecchio». *Instructional Evaluation*, 1980, 2, 5-13.
- MARS, H. H. W.: «Validity of Students' Evaluations of College Teaching: A Multitrait-Multimethod Analysis». *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 2, 264-279.
- MARTINEZ SANCHEZ, A.: «Indicadores de perfeccionamiento de la función docente del profesor». *Escuela Española de Pedagogía*, Madrid, 1977, 135.
- MARTINEZ SANCHEZ, A.: «¿Cómo son los profesionales?». *Revista Española de Pedagogía*, 1978, 139.
- MARTINEZ SANCHEZ, A.: «Cómo son los profesores de hoy», en RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L., y MARTINEZ SANCHEZ, A.: *Estudios sobre el maestro*, Nau Llibres, Valencia, 1979.
- McCOMAS, J. D.: «Profile of Teachers». *Improving College and University Teaching*, 1965, 18, 135-136.
- MCKEACHIE, W. J.; LIN, Y., y MANN, W.: «Student Rating of Teacher Effectiveness: Validity Studies». *American Educational Research Journal*, 1971, 8, 435-445.
- MCKEACHIE, W. J.: «Student Rating of Faculty: A Reprise». *Academe*, 1979, 65, 384-397.
- MCKEACHIE, W. J.; LIN, Y.; DAUGHERTY, M.; MOFFETT, M. M., y otros: «Using Student Rating and Consultation to Improve Instruction». *British Journal Educational Instruction*, 1980, 50, 168-174.
- MEDLEY, D. M. «The Effectiveness Teachers», en P. L. PETERSON y M. J. WALBER: *Research on Teaching*, Berkeley, McCutchau, 1979.
- MENGES, R.: «The New Reporters: Student Rate Instruction». *New Directions for Higher Education*, 1973, 4, 59-75.
- MIALARET, G.: «Perfil del educador-enseñante», en DEBESSE, M., y MIALARET, G.: *La función docente*, Ed. Dikos-Tau, Barcelona, 1980.
- MIALARET, G.: «¿Qué es la calidad de la educación?». *Revista de Educación*, 1980, 264, 5-13.
- MILLER, M. T.: «Instructor Attitudes Toward, and Thier Use of Student Rating of Teacher». *Journal of Educational Psychology*, 1971, 62, 235-239.
- MINON, M., y SEGAL, E.: «The Ideal Professor». *Improving University Teaching*. Sixth International Conference, Lausanne, Switzerland, 1980, 9-20.
- MINON, M., y SEGAL, E.: «Students' Conception of a Good Lecture». *Megamot*, 1975, 1, 119-126.
- MUELLER, R. H.; ROACH, R. J., y MALONE, J. A.: «College Students Views of the Characteristics of an Ideal Professor». *Psychology in the Schools*, 1971, 2, 8.
- NASH, R.: *¿Qué ocurre en las aulas?* Centro Press, Madrid, 1977.
- OLIVEROS ALONSO, A.: «Las actividades del profesor y su influencia en la conducta». *Bordón*, 1970, 169-170, 3-9.
- OLIVEROS ALONSO, Angel: «Evaluación de los profesores. Algunos criterios técnicos». *Bordón*, 1977, 219, 267-273.
- ORDEN, Arturo de la: «Hacia el Desarrollo de Competencias Docentes Específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores». *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 1977, 138, 350-413.
- ORDEN, Arturo de la: «Algunas aportaciones de la investigación pedagógica experimental a la formación del profesorado». *Bordón*, Madrid, 1977, 219, 253-265.
- OVEJERO, P., y otros: «Detección de actitudes hacia el propio perfeccionamiento del profesorado». *Documentación Enseñanzas Integradas*, 1982, 1, 31-37.
- PACIOS LOPEZ, A.: «El profesor educador», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. VII Congreso Nacional de Pedagogía, 1980, tomo II, 135-135.
- PAMBOOKIAN, H. S.: «Initial Level of Student Evaluation of Instruction as Source of Influence on Instruction Change After Feed-back». *Journal of Educational Psychology*, 66, 52-56.

- POGUE, F. G.: «Student's Ratings of the Ideal Teacher». *Improving College and University Teaching*, 1967, 15, 133-136.
- POSTIC, M.: *Observación y formación de profesores*. Ed. Morata, Madrid, 1978.
- RAYNOLDS, W. M.: «Relationship of Affective Characteristics of Students to their Evaluations of Instructions». *Educational and Psychological Measurement*, 1979, 39, 965-97.
- READ, R. R.: «Components of Student-faculty Evaluation Data». *Educational and Psychological Measurement*, 1979, 39, 353-361.
- REARDON, M., y WATERS, L. K.: «Leniency and Halo in Student Ratings of College Instructors: A Comparison of Three Rating Procedures with Implications for Scale Validity». *Educational and Psychological Measurement*, 1979, 39.
- REES, R. D.: «Dimensions of Student's Points of View in College Teaching». *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 476-482.
- REMMERS, R. H., y ELLIOTT, D. N.: «The Indiana College and University Staff-Evaluation Program». *School and Society*, 1949, 70, 168-171.
- REMMERS, H. H., y GAGE, N. L.: *Educational Measurement and Evaluation*. Harper Brothers, New York, 1955.
- REMMERS, H. H.: «Manual for Instruction for the Purdue Rating Scale for Instruction» (Rev. Ed.). *Purdue Research Foundation*, Purdue University, Lafayette, Indiana, 1960.
- REYNOLDS, W. M.: «Relationship of Affective Characteristics of Students to Their Evaluations of Instructions». *Educational and Psychological Measurement*, 1974, 39, 965-970.
- ALLEY, J. W.; RYAN, B. F., y LIFSCHITZ: *The Student Looks at his Teacher an Inquiry into the Implications of Student Ratings at the College level*. New Brunswick, Rutgers Univ. New Jersey, Press, 1950.
- RODIN, M., y RODIN, B.: «Student Evaluations of Teachers». *Science*, 1972, 177, 1164-1166.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: «Indicadores de eficacia en la enseñanza universitaria». *Patio de Escuelas*, 1978, 1, 37-49.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L., y MARTINEZ SANCHEZ, A.: *Estudios sobre el maestro*. Ed. Nau Llibres, Universidad de Valencia, 1979.
- ROSENBERG, M.: *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton University Press, New Jersey, Princeton, 1964.
- ROSENSHINE, B., y FURST, N.: «Research on Teacher Performance Criteria», en *Research on Teacher Education*, Prentice Hall, 1971.
- ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehar and Uginston, New York, 1968.
- ROTHBART, M.; DALFEN, S., y BARRETT, R.: «Effects of Teacher's Expecancy on Student-teacher Interaction». *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
- ROTTER, J. B.: «Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement». *Psychological Monographs*, 1966, 80, (1. Whole, N.° 609).
- RYANS, D. G.: *Characteristies of Teachers*. American Council on Education, Washington, 1960.
- SCAIFE, R.: *Children's Evaluations of Teacher Characteristics*. M. Sc. Dissertation, School of Research in Education, University of Bradford, 1973.
- SCHECK, D. C., y BIZIO, S.: «Students' Perceptions of the Ideal Professor». *College Student Journal*, 1977, 11-4, 335-342.
- SCOTT, C. A.: «Student Ratings and Instructor-defined Extenuating Circunstances». *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 744-747.
- SCOTT, Myrthle: «Some Parameters of Teacher Effectiveness as Assessed by an Ecological Approach». *Journal of Educational Psychology*, 1977, 3, 217-226.
- SCOTT, T. M.: «Humour in Teaching». *Journal of Physical Education and Recreation*, 1976, 7, 18.
- SEIBERT, W. F.: «Student Evaluations of Instructions», en *Erickson*. Ed. *Support for Teaching at Major Universities*. University of Michigan, Center for Research on Learning and Teaching, Ann Arbor, Mich., 1979.
- SHAPIRA, R., y ETZIONI-HALEVI, H.: *Who is the Israeli Student?*. Tel-Aviv, Am Maoved, 1973.
- SHEEHAN, D. S.: «On the Invalidity of Student Ratings for Administative Personnel Decisions». *Journal of Higher Education*, 1975, 46, 687-700.
- SHERMAN, B. R., y BLACKBURN, R. T.: «Personal Characteristics and Teaching Effectiveness of College Faculty». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 1, 124-131.
- SOLOMON, D.; ROSENBERG, L., y BEZDEK, W. E.: «Teacher Behavior and Student Learning». *Journal of Experimental Education*, 1964, 33, 23-40.

- SOLOMON, D.: «Teacher Behavior Dimensions, Course Characteristics and Student Evaluations of Teachers». *American Educational Research Journal*, 1966, 3, 35-47.
- SUBKOVIK, M., y LEWIN, J. R.: «Determining the Characteristics of Ideal Professor: An Alternative Approach». *Journal of Educational Measurement*, 1974, 2, 4.
- SULLIVAN, A., y SKANES, G.: «Validity of Student Evaluation of Teaching and the Characteristics of Successful Instructors». *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 584-590.
- TADDEO, I. S.: «Do Teacher attitudes Affect Learning?». *Nassp Bulletin*, 1977, 61, 7-13.
- TAYLOR, P. H.: «children's Evaluation of the Characteristics of a Good Teacher». *British Journal of Educational Psychology*, 1962, 23, 258-266.
- TAYLOR, WILLIAM: «Formation des Enseignants. Recherche et Changement». *Bulletin d'Information. Conseil de l'Europe*, December, 1973, 33-45.
- THONGUTAI, U.: «Ideal Characteristics of University Instructors. Improving University Teaching». *Sixth International Conference*, Lausanne, 1980, 37-39.
- TOLOT, A.: «Evaluation of Perceived Teacher Effectiveness». *Journal of Educational Psychology*, 1973, 64, 1, 98-104.
- TOUG, M. S.; FELDHUSEN, J. F., y HALSTEAD, J.: *Criterion-referenced Validity of Student Ratings of Instructors*. Paper Read at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1973.
- TRAVERS, R. M.: *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand, Mc Nally, Chicago, 1973.
- TUCKMAN, B. W., y OLIVER, W. F.: «Effectiveness of Feedback to Teacher as a Function of Source». *Journal of Educational Psychology*, 1968, 59, 297-301.
- UMBLE, M. M., y WRITTEN, B. J.: «The Significant Dimensions of Teaching Behavior and their Relative Importance for Instructor Evaluations». *Educational and Psychological Measurement*, 1977, 37, 1023-1030.
- VAZQUEZ GOMEZ, G.: *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*. EUNSA, Pamplona, 1975.
- VELDMAN, D. J., y PECK, R. F.: «Student Teacher Characteristics from the Pupils' View Point». *Journal of Educational Psychology*, 1963, 6, 346-355.
- VELDMAN, D. J., y PECK, R. F.: «The Pupil Observation Survey: Teacher Behavior from the Pupils Viewpoint». *Research and Teacher Education*, University of Texas, Austin, Texas, 1967.
- VELDMAN, D. J., y PECK, R. F.: *Student Evaluation of Teaching*. Research Methodology Monograph N.º 0, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, Austin, Texas, 1970.
- VILLAR ANGULO, L. M., y otros: *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Ed. Santillana, Madrid, 1977.
- VONK, H. G.: *The Relationship of Teacher Effectiveness to Perception of Self and Teaching Purposes*. University of Florida, 1970.
- WETRUBA, T. R., y WRIGHT, P. L.: «How to Develop a Teacher Rating Instrument». *Journal of Higher Education*, 1975, 633-663.
- WHITE, W. F.; HSU YI-MING, y MEANS, R. J.: «Productions of Student Ratings of College Instructors from Multiple Achievement Test Variables». *Educational and Psychological Measurement*, 1978, 38, 1077-1083.
- WHITTEN, B. J., y UMBLE, M. M.: «The Relationship of Class Size, Class Level, and Core Vd. Non-core Classification for a Class to Student Ratings of Faculty: Implications for Validity». *Educational and Psychological Measurement*, 1980, 40, 419-423.
- WILLIAMS, H. Y.: *College Students' Perceptions of the Personal Traits and Instructional Procedures of Good and Poor Teacher*. Unpublished Doctoral Dissertation. Universidad de Minnesota, 1965.
- WILSON, R. C.; DIENST, E. R., y WATSON, N. L.: «Characteristics of Effective College Teachers as Perceived by their Colleagues». *Journal of Educational Measurement*, 1973, 10, 31-37.
- WINNE, Ph. H., y MARX, R. W.: «Reconceptualizing Research on Teaching». *Journal of Educational Psychology*, 1977, 6, 668-678.
- WRIGHT, R., y ALLEY, R.: «A Profile of the Ideal Teacher». *Nassp Bulletin*, 1977, 60-64.
- YAMAMOTO, K., y DIZNEY, H. F.: «Eight Professors. A Study on College Students' Preferences Among their Teachers». *Journal of Educational Psychology*, 1966, 57, 146-150.
- YONGE, G. D.; SASENRATH, J. M.: «Student Personality Correlates of Teaching». *Journal of Educational Psychology*, 1968, 59, 44-52.

- ZAHORIK, J. A.: «What Good Teaching is». *The Journal of Educational Research*, 1973, 10, 435-440.
- ZANNA, M. P.; SHERAS, P. L.; COOPER, J., y SHAW, C.: «Pygmalion and Galatea: The Interactive of Teacher and Student Expectancies». *Journal of Experimental Social Psychology*, 1975, 11, 279-287.



BIBLIOGRAFIA SOBRE METODOLOGIA

- ALLPORT, G. W.: *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Ed. Herder, Barcelona, 1975.
- ALLPORT, G. W., y ODBERT, H. S.: «Trait-names: A Psycho-lexical Study». *Psychological Monographs*, 1936, 47 (1. WHOLE, N.º 211).
- ANDERSON, D. P.: «Organizational Climate of Elementary Schools». *Educational Research and Development Council of the Twin Cities Metropolitan Area*, University of Minnesota, Minneapolis, 1964.
- ARKIN, H., y COLTON, R.: *Métodos Estadísticos*. Compañía Editorial Continental, s. a., México, 1977.
- ANDERSON, G. I.: «Effects of Teacher Sex and Course Content on the Social Climate of Learning». *Aera Abstracts*, 1970, 40.
- ANDERSON, G. J.: «Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning». *American Educational Research Journal*, 1970, 7, 2, 135-152.
- ANDERSON, G.: *The Assessment of Learning Environments: A Manual for the Learning Environment Inventory and the My Class Inventory*. Atlantic Institute of Education, Halifax, Nova Scotia, Canadá, 1973.
- ANDERSON, G. J., y WALBERG, H. J.: «Classroom Climate and Group Learning». *International Journal of the Educational Sciences*, 1968, 2.
- ANDERSON, H. H.: «The Measurement of Domination and of Socially Behavior in Teachers' Contacts with Children». *Child Development*, 1939, 10, 73-89.
- ANDERSON, H. H., y BREWER, H.: «Studies of Teachers' Classroom Personalities, I. *Applied Psychology Monographs*. Stanford University Press, 1945, 6, Stanford, Calif., 8, 11, 1946.
- ANDERSON, N. H.: *Likableness Ratings of SSS Personality-trait Adjectives*. University of California, Los Angeles, 1964.
- ANDERSON, N. H.: «Primary Effects in Personality Impression Formation, using a Generalized Order Effects Paradigm». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 2, 1-9.
- ANDERSON, N. H.: «Likableness Ratings of SSS Personality Traitwords». *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. V, 1968, 3, 272-279.
- ANDREWS, J. H. M.: «School Organizational Climate: Some Validity Studies». *Canadian Education and Research Digest*, 1965, 5, 317-334.
- ARCHIBALD, W. P.: «Alternative Explanation for the Self-fulfilling Prophecy». *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 74-84.
- BALESTER, R. J.: *The Self-Concept and Juvenile Delinquency*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt Univer., 1956.
- BANY, M. A., y JOHNSON, L. V.: *Classroom Group Behavior*. The Mac Millan Co., New York, 1964.
- BARKER-LUNN, J. C.: «The Development of Scales to Measure Junior School Children's Attitudes». *British Journal of Educational Psychology*, 1969, 39, 64-71.
- BARKER-LUNN, J. C.: *Streaming in the Primary School*. Slugh, N.F.E.R., 1970.
- BARKER, R. G.: «On the Nature of the Environment». *Journal of Social Issues*, 1963, 19 (4), 17-38.
- BARKER, R. G.: *Ecological Psychology*. Stanford University Press, Stanford, 1968.
- BERNSTEIN, B.: «Social Class, Language and Socialization», en J. KARABEL y A. H. HALSEY: *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, 1977.

- BHATNAGER, J.: *A Study of Adjustment of Immigrant Children in a London School*. Ph. D. Dissertation, University of London, 1969.
- BIDWELL, C. E.: «Schooling and Socialization for Moral Commitment», *Interchange*, 1972, 3 (4), 1-27.
- BIRNEY, R. C.; COPLIN, H. R., y GROSE, R. F.: *The Class of 1959 at Amherst College: A preliminary Report*. Committee on Guidance and Counseling, Amherst College, Amherst, Massachusetts, 1960.
- BLOOM, B. S.: «Stability and Change in Human Characteristics Implications for School Reorganization», *Educational Administration Quarterly*, 1966, 2 (1), 35-49.
- BLOOM, B. S.: *Human Characteristics and School Learning*. New York. Mc Graw Hill, 1966.
- BONJEAN, Hill, McLEMORE: *Sociological Measurement: An Inventory of Scales And Indexes*. Chandler, San Francisco, Calif., 1867.
- BOUSFIELD, W. A.: «A Student's Ratings of Qualities Considered Desirable in College Professors», *School and Society*, 1940, 51, 253-256.
- BROOKOVER, W. B.; SCHWEITZER, J. H.; SCHNEIDER, J. M.; BEADY, C. H.; FLOOD, P. K., y WISENBAKER, J. M.: «Elementary School Social Climate and School Achievement» *American Educational Research Journal*, 1978, 15, 301-318.
- BROPHY, J. E., y GOOD, T. L.: «Teacher's Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data», *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
- BENTLER, P. M., y HUBA, G. J.: «Symmetric and Asymmetric Rotations in Canonical Correlation Analysis: New Methods with Drug Variable Examples», en HIRSCHBERG, H., y HUMPHREYS, L. G.: *Multivariate Applications in the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher Hillsdale, New Jersey, 1972.
- BENZECRI, J. P.: *L'Analyse des Données*, Dunod, Paris, 1980, 2 vol.
- BROWN, A. F., y HOUSE, J. J.: «The Organizational Component in Education», *Review of Educational Research*, 1967, 37, 399-416.
- BROWN, O. H., RICHEK, H. G.: «The Brown Self-report Inventory (SRI): A quick-screening Instrument for Mental health Professionals», *Comprehensive Psychiatry*, 1961, 8 (1), 45-52.
- BRUNER, J. D.: «The Act of Discovery», *Harvard Educational Review*, 1961, 31, 21-32.
- BURNS, R. B.: *The Self Concept*. Logman, London, 1979.
- BUROS, O. K.: *The Fifth Mental measurements year-book*. Highland Parck, The Stryphon Press, New Jersey, 1959.
- BUTLER, H.: Citado en COOPERSMITH, Stanley: *The Antecedents of Self-Steem*. W. H. Freeman and Co., San Francisco, 1967.
- CALVO, Félix: *Estadística Aplicada*, Ediciones Deusto, Bilbao, 1978.
- CARTWRIGHT, D., y ZANDER, A.: *Group Dynamics: Research and Theory*, Row, Peterson, Evanston, Illinois, 1969. Existe traducción en castellano, Ed. Trillas, México, 1971.
- CATTELL, R. B.: «The Description of Personality: 2. Basic Traits Resolved into Clusters», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1943, 38, 476-507.
- CATTELL, R. B., y KLINE, P.: *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Ed. Pirámide, Madrid, 1982.
- CAYNE, R. E.: «Relationships of Teacher Personality to Classroom Social Climate», *Aera Abstracts*, 1970, 40.
- CENTRA, J. A.: *The Student Instructional Report: Ist. Development and Uses*. Sir Report N.º 1, Educational Testing Service, Princeton, N. J., 1972.
- CONDGON, C. S.: *Self Theory and Chlorpromazine Treatment*, Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, 1958.
- COOLEY, W. W.: «Interactions among Interest Abilities and Career Plans», *Journal of Applied Psychology*, 1967, 51, Part 2, Monograph.
- COOPERSMITH, S.: *The Antecedents of Self-steem*, W. H. Freeman and Co., San Francisco, 1967.
- COCHRAN, W. G.: *Técnicas de muestreo*, Compañía Editorial Continental, S. A., México, 1981.
- COOLEY, W., y LOHNES, P. R.: *Multivariate Data Analysis*. John Wiley, New York, 1971.
- COUCH, H. G., y HEILBRUN, A. B.: *The Adjective Check List*. Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, Calif., 1962.
- DOWNIE, N. M., y HEAT, R. W.: *Métodos estadísticos aplicados*, Ediciones del Castillo, Madrid, 1971.
- ENGEL, Mary: *The Stability of the Self Concept in Adolescence*, Unpublished Doctoral Dissertation, George Peabody College, 1956.

- ERIKSON, E. H.: «The Problem of Ego Identity». *Psychological Issues*, 1959, 1, 101-166.
- FARKAS, G.: «Specification, Residuals, and Contextual Effects». *Sociological Methods and Research*, 1974, 2, 333-363.
- FERNANDEZ DE LUCO, Ignacio V., y otros: *La problemática de la infancia en Vizcaya*. Ed. Caja de Ahorros Vizcaína. Bilbao, 1979.
- FITTS, W. H.: *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Counselor Recording and Test, Nashville, Tennessee, 1964.
- FORD, R. W.: *The Relationship of Psychological Health of Elementary School Principals to the Organizational Climate of Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Syracuse University, 1966.
- GLASS, G. V., y STANLEY, J. C.: *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. Ed. Prentice/Hall Internacional, Madrid, 1980.
- GOUGH, H. G., y HEILBRUN, A. B.: *Manual for the Adjective Check List*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto, Calif., 1965.
- HALPIN, A. W., y CROFT, D. B.: *The Organizational Climate of Schools*. Widwest Administration Center, University of Chicago, Chicago, 1963.
- HAMACHEN, D. E.: *Encounters with the Self*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.
- HAMPTON, J. D., y KERASOTES, D. L.: «Faculty Level of Self-Actualization in Relation to Student Rating of Instructors». *Educational and Psychological Measurement*, 1979, 39, 971-973.
- HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Ed. Narcea, Madrid, 1979.
- HARTMORNE y MAY: Citado por GOUGH, H. G., y HEILBRUN, A. B.: *The Adjective Check List*. Consulting Psychologist Press, Inc. Palo Alto, Calif., 1962.
- HARMAN, H. H.: *Modern Factor Analysis*. University of Chicago, Press, Chicago, 1967.
- HOPE, Keith: *Métodos de análisis multivariante*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1972.
- HOPE, K.: *Manual Práctico de Estadística Avanzada*. Trillas, México, 1977.
- HEILBRUM, A. B.: «Relationships Between the Adjective Check List, Personal Preference Schedule and Desirability Factors Under Varying Defensiveness Conditions». *Journal of Clinical Psychology*, 1958, 14, 237-238.
- HEILMARN, J. D., y ARMENTROUT, W. D.: «The Rating of College Teachers on Ten Traits by their Students». *Journal of Educational Psychology*, 1936, 27, 197-216.
- HOWARD, E. R.: «Comunidad escolar y cambio». en *Dinámica de Grupos para educadores*. Ed. S.M., Madrid, 1974, vol. I, 167-18.
- HOWARD, E. R.: «Cómo definir las opciones básicas de una escuela, en *Dinámica de Grupo para educadores*. Ed. S.M., Madrid, 1974. Vol. I, 192-196.
- HOWARD, E. R.: *Seminario sobre el clima escolar*. INCIE. Madrid, 1976.
- HOTELLING, M.: «The Most Predictable Criterion». *Journal of Educational Psychology*, 1935, 26, 134-142.
- HOTELLING, H.: «Relations Between Two Sets of Variates». *Biometrika*, 1936, 28, 321-327.
- INSEL, P. M., y MOOS, R. M.: *Issues in Social Ecology*. National Press Books, Palo Alto, Calif., 1974.
- INSEL, P. M., y MOOS, R. H.: «Psychological Environments: Expanding the Scope of Human Ecology». *American Psychologist*, 1974, 29, 179-188.
- JACKSON, P. SILBERMAN, M., y WOOLFSON, B.: «Signs of Personal Involvement in Teachers' Descriptions of their Students». *Journal of Educational Psychology*, 1969, 68, 22-27.
- KAHN, R. L.; WOLFE, D. M.; GUINN, R. P.; SNDR, J. D., y ROSENTHAL, R. A.: *Organizational Stress: Studies in sole Conflict and Ambiguity*. John Wiles, New York, 1964.
- KALIS, M. C.: «Teaching Experience: Its Effect on School Climate, Teacher Morale». *Nassp Bulletin*, 1980, 64 (435), 89-102.
- KAISER, H. F.: «The Varimax Criterion for Analytic Rotation in Factor Analysis». *Psychometrika*, 1958, 23, 187-200.
- KERLINGER, F. K.: *Foundations of Behavioral Presearch*. Holt, Rinehart y Winston, New York, 1973.
- KERLINGER, F. N.: *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Ed. Interamericana, México, 1981.
- KERLINGER, F. N., y PEDHAZUR, E. J.: *Multiple Regression in Behavioral Research*. Holt, New York, 1973.

- KRUSKAL, J. B.: «Multidimensional Scaling and Other Methods for Discovering Structures», en SUSTEIN, RALSON y WILY Eds.: *Methods for Digital Computers*. John Wiley, New York, 1979.
- KRUSKAL, J. B.: «Non-metric Multidimensional Scaling: A Numerical Method», *Psychometrika*, 1964, 29, 115-129.
- KRUSKAL, J. B., y WISM, M.: *Multidimensional Scaling*. Sage, London, 1978.
- LEVINE, Mark S.: *Canonical Analysis and Factor Comparison*, Sage Publication, Inc., London, 1977.
- LEWIN, K.: *Field Theory in Social Science*. Harper, New York, 1951.
- LEWIN, K.: *A Dynamic Theory of Personality*. Academic Press, New York, 1935.
- LININGER, C. A., y WARWICK, D. P.: *La encuesta por muestreo. Teoría y práctica*. Compañía Editorial Continental. S. A., México, 1978.
- LIPSITT, L. P.: «A Self-concept Scale for Children and Its Relationship to the Children's Form of the Manifest Anxiety Scale», *Child Development*, 1958, 29, 4, 463-469.
- LOHNES, P. R.: *Measuring: American Institutes for Research*, Pittsburg, 1966.
- MAGNUSSON, D., y ENDLER, N. S.: *Personality at the Crossroads: Current Issues in Interactional Psychology*. New York, Wiley, 1977.
- MANDERSCHIED, R.; KOENING, G., y SILBERGERLD, S.: «Psychological Factors for Classroom, Group and Ward», *Psychological Reports*, 1978, 43, 555-561.
- MARJORIBANKS, K.: «School Attitudes, Cognitive Ability, and Academic Achievement», *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 653-660.
- MARJORIBANKS, K.: «Ethnicity, School Attitudes, Intelligence and Academic Achievement», *International Journal of Psychology*, 1978, 13, 167-178.
- MARJORIBANKS, K.: «Family and School Environmental Correlates of Intelligence, personality and School Related Affective Characteristics», *Genetic Psychology Monographs*, 1979, 99, 165-193.
- MARJORIBANKS, K.: «Bloom's Theory of School Learning: An Analysis», *Educational Studies*, 1980, vol. 6, 1.
- MARJORIBANKS, K.: *School Environment Scale*. Jan Press, Adelaide, Australia, 1980.
- MARJORIBANKS, K.: «An Adlerian Typology of School Learning Environment and Children's Feelings of Inferiority», *Psychological Reports*, 1980, 47, 787-794.
- MARJORIBANKS, K.: «Person-School Environment Correlates of Children's Affective Characteristics», *Journal of Educational Psychology*, 1980, vol. 72, 4, 583-591.
- MOOS, R. F.: *Evaluating Treatment Environments: A Social Ecological Approach*. Wiley, New York, 1974.
- MOOS, R. F.: *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. Bass, San Francisco, Jersey, 1979.
- MORALES VALLEJO, P.: *Actitudes hacia los idiomas y culturas regionales en el profesorado*. ICE, Deusto. Bilbao, 1973.
- MURRAY, H.: *Explorations in Personality*. Oxford University, Oxford, England, 1938.
- NEWCOMB, T. M.: *Social Psychology*. Tavistock Publications Ltd., London, 1947.
- NUNNALLY, J.: *Educational Measurement and Evaluation*. Mc Graw Hill Book, New York, 1963.
- NWANKWO, J. F.: «The School Climate as a Factor in Student's Conflict in Nigeria», *Educational Studies*, 1979, 10, 267-279.
- OSGOOD, C. E.; SUCI, G. J., y TANNESBAUM, P. M.: *La medida del significado*. Ed. Gredos, Madrid, 1976.
- OWENS, R. G.: *Organizational Behavior in Schools*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1970.
- PARISH, T. S.; BRYANT, W. T., y SHIRAZI, A.: *The Personal Attribute Inventory*. Perceptual and Motor Skills, 1967, 12, 714-720.
- PARKER, G. V. C., y MEGARGEE, E. I.: *Factor Analytic Studies of the Adjective Check List*. Proceedings, 75th. Annual Convention, American Psychological Association, Washington, 1967.
- PALACIOS, J.: *Análisis dimensional*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1964.
- PEDHAZUR, E. J.: *Multiple Regression in Behavioral Research. Explanation and Prediction*. Holt, New York, 1982.
- PECK, R.; HAAK, R., y KELIBER, R. D.: *Manual: Student Evaluation of Teacher Instrument. II*. The Research and Teacher Education, University of Texas, Austin, Texas, 1972.
- PERNEY, Jan: «The Development and Validation of the Student Opinion Inventory Factor Scales», *Educational and Psychological Measurement*, 1975, 35, 983-986.
- REYNOLDS, W. M., y GRECO, V. T.: «The Reliability and Factorial Validity of a Scale for Measuring Teachers' Attitudes towards Mainstreaming», *Educational and Psychological Measurement*, 1980, 40, 463-468.

- RHINE, R. J.: «A Concept Formation Approach to Attitude Acquisition», *Psychological Review*, 1958.
- RUTTER, M.; MAUGHN, B.; NORTIMORE, P.; OUSTON, J., y SMITH, A.: *Fif-ç teen Thousand Hors: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1979.
- RUNNEL, R. J.: *Applied Factor Analysis*, Evanston Northwestern University Press, 1970.
- SCARR, S.: «The Adjective Check List as a Personality Assessment Technique with Children», *Journal of Consulting Psychology*, 1966, 122-128.
- SHAVELSON, R. J., y BOLUS, R.: «Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods», *Journal of Educational Psychology*, 1982, 14, 3-11.
- SHAW, M. E., y WRIGHT, J. M.: *Scales for the Measurement of Attitudes*, Mc Graw Hill, New York, 1967.
- SECADAS, Fco.: *Práctica del método de análisis dimensional*. Ejemplar multicopiado, Madrid, sin fecha.
- SCHWARZTMAN, S., y otros: *Técnicas avanzadas en ciencias sociales*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- SIEGEL, J.: *Estadística paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta*, Ed. Trillas, México, 1980.
- SNEDECOR, G. W., y COHRAN, W. G.: *Métodos estadísticos*, Compañía Editorial Continental, S. A., México, 1981.
- STEWART, D., y LOVE, W.: «A General Canonical Correlation Index», *Psychological Bulletin*, 1970, 70, 160-163.
- SHEPARD, R. N.; CARROL, y CHANG: «The Analysis of Pro: Multidimensional Scaling with an Unkown Distance Function», *Psychometrica*, 1962, 27, 125-140, 219-246.
- SILBERMAN, M.: «Behavioral Expression of Teachers' Attitudes Toward Elementary School Students», *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 402-407.
- SINCLAIR, R. L.: «Elementary School Educational Environments Towards Schools that are Responsive to Students», *National Elementary Principal*, 1970, 49 (5), 53-58.
- SNYDER, E. E., y SPREITZER, E.: «High School Valve Climate as Related to Preferential Treatment of Athletes», *Research Quarterly*, 1979, 50, 460-467.
- STERN, G. G., y STEINHOFF, C. R.: *Organizational Climate Index*, Form 1.163, Syracuse, New York, 1963.
- SUCZEK, R.: Citado por GOUGH, H. G., y HEILBRUM, A.B.: *The Adjective Check List*, Consulting Psychologist Press, Inc. Palo Alto, Calif., 1962.
- TASA, H.: *School Culture*, American Council on Education, Washington, D. C., 1955.
- TAGIURI, R.: «The Concept of Organizational Climate», en TAGIURI y LITWIN (Eds.): *Organizational Climate: Exploration of a Concept*, Harvard University, Division and Research, Boston, Mass, 1968.
- TAYLOR, D. M.: *Consistency of the self-concept*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, 1953.
- TYE, K. A.: «The Culture of the School», en J. I. GOODLAND, M. F. KLEIN, J. M. NOVOTNEW, K. A. Tye (Eds.): *Towards a Mankind School: An Adventure in Humanistic Education*, Mc Graw-Hill, New York, 1974.
- TATSUOKA, M. N.: *Multivariate Analysis*, John Wiley, New York, 1971.
- VAN DE GEER, J. P.: *Introduction to Multivariate Analysis for the Social Sciences*, W. H. Freeman and Co., San Francisco, 1971.
- WELKOWITZ, J.; EWEN, R. B., y COHEN, J.: *Estadística aplicada a las ciencias de la educación*, Ed. Aula XXI/Santillana, Madrid, 1981.
- VELDMAN, D. J., y PARKER, G.: «Adjetive Rating Scales for Self Description», *Multivariate Behavioral Research*, July, 1970, 295-301.
- VYSKOCIL, J. R., y GOENS, G. A.: «Collective Bargaining and Supervision: A Matter of Climate», *Educational leadership*, 1979, 37, 175-173.
- WALBERG, H. J.: «Structural and Affective Aspects of Classroom Climate», *Psychology in the Schools*, 1968, 5.
- WALBERG, H. J.: «Social Enviroment as a Mediator of Classroom Learning», *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 443-448.
- WALBERG, H. J.: «Physical and Psychological Distance in the Classroom», *School Review*, 1969, 77, 64-70.
- WALBERG, H. J., y MOOS, R. F.: «Assessing Educational Environments», *New directions for Testing and Measurement*, 1980, 7, 63-76.
- WALBERG, H. J.; SORENSON, J., y FISCHBACH, T.: «Ecological Correlates of Ambient in the Learning Environment», *American Educational Research*, 1972, 139-148.

- WEBB, B. W., y MOLAN, C. Y.: «Student, Supervisor and Self-rating of Instructional proficiency», *Journal of Educational Psychology*, 1955, 46, 42-46.
- WEBER, G.: *Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools* (Occasional paper 18). Council for Basic Education, Washington, D. C., 1971.
- WYLE, R.: «The Self Concept», vol. II, *A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*, University of Nebraska Press, 1974.
- WYLIE, R.: *The Self Concept*, vol. I, *Theory and Research on Selected Topics*, University of Nebraska Press, 1979.

Aurelio Villa Sánchez, doctor en Ciencias de la Educación, director adjunto del ICE y profesor de Introducción a la investigación educativa de la Universidad de Deusto. Ha realizado diversos trabajos de investigación y es autor de libros sobre educación, como *Actitudes e intereses de los profesores hacia la formación permanente*, *Curso de relaciones interpersonales y convivencia* (coautor con M. Marroquín), así como diversos artículos.

La presente obra es fruto de una investigación llevada a cabo en el País Vasco, bajo la financiación del CIDE, dentro del XII Plan de Investigación Nacional. Este libro ofrece una perspectiva desde el punto de vista de los alumnos sobre el profesor, tiene en cuenta una serie de variables personales (sexo, autoconcepto, etc.) y otras variables socioeducativas (tipo de centro, clima escolar, etc.). La obra contiene un conjunto de instrumentos validados y fiabilizados sobre relevantes aspectos educativos como el autoconcepto, clima escolar, escala de percepción del profesor, que pueden servir de ayuda para la medición de estas variables en los centros educativos.

