UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Metodología Educativa (Didáctica)

TESIS DOCTORAL

Método de control y medición de la influencia en el rendimiento escolar de variables del ámbito afectivo

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Jesús Bosch Giménez

Madrid, 2015

© Jesús Bosch Giménez, 1983

TP
1983
024

Jesús Bosch Giménez

* 5309860107 *
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X-53-09985-4

METODO DE CONTROL Y MEDICION DE LA INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE VARIABLES DEL AMBITO AFECTIVO

ARCHIVO

Departamento de Motodología Educativa (Didáctica)
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1983

Colección Tesis Doctorales. Nº 24/83

© Jesús Bosch Giménez
Edita e imprime la Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1983
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-1702-1983

BIBLIOTECA

METODO DE CONTROL Y MEDICION DE LA INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE VARIABLES DEL AMBITO AFECTIVO .

Tesis doctoral
realizada por:
JESUS BOSCH GIMENEZ
dirigida por Cat. Dr. D.
ARSENIO PACIOS LOPEZ

Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación.
Universidad Complutense. Madrid
Febrero 1981

I N D I C E

I N D I C E

PROLOGO i

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONCEPTOS BASE..... 1

CAPITULO II

LINEAS DE INVESTIGACION 52

CAPITULO III

METODOLOGIA GENERAL DE LA TESIS..... 136

CAPITULO IV

TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS..... 209

CAPITULO V

REFORMULACIÓN DE LA VARIABLE Y CONCLUSIONES..... 302

APENDICE I..... 345

APENDICE II..... 360

APENDICE III..... 372

APENDICE IV..... 393

BIBLIOGRAFIA..... 461

INDICE ANALITICO..... 505

P R O L O G O

P R O L O G O

En los ambientes educativos se vive, hoy en día, una triste ambivalencia. Por un lado se propugna 'la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad' (1) ; y por otro, 'la mayor parte de las preocupaciones se centran en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos, pero no en la educación , en el ir haciéndose un hombre cada vez más completo' (2).

El profesor Jimeno Sacristán denuncia este problema en la introducción a su obra "AUTOCONCEPTO, SOCIABILIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR" observando la dificultad seria que encierra el estudio del fenómeno educativo debido a la complejidad del mismo y al no haber caido en la cuenta todos los educadores que el cambio es una de las características más salientes del mundo en que vivimos.

Nos encontramos, pues, ante una realidad patente: transmitimos conocimientos, pero no educamos para formar personas integralmente humanas en un

mundo en cambio, como es el nuestro.

Es de destacar también en primer plano la importancia del marco relacional del proceso - instructivo. Dicho proceso ya no se entiende, solamente, como un profesor que enseña y un alumno que debe aprender lo que el profesor - juzgue estimable de ello. Las investigaciones en psicología educacional y en didáctica han puesto de manifiesto la importancia de los elementos personales que inciden en el proceso instructivo y el carácter relacional y de - proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

El marco paradigmático de las investigaciones en educación ha evolucionado desde la búsqueda de una enseñanza eficaz hacia una comprensión del hecho educativo dentro y desde la - relación personal entre educadores y educandos, por una parte (3); y por otra, desde una preocupación casi exclusiva por el ámbito cognoscitivo a una toma de conciencia de la relevancia de los ámbitos afectivo y psicomotor.

El presente trabajo de investigación pretende lograr un doble objetivo. Proporcionar al maestro un método -sencillo y de poco costo en su puesta en práctica- de control y medición de la influencia de las variables afectivas - en el rendimiento escolar; y presentar un ejemplo de aplicación de dicho método a una - variable concreta.

He elegido como variable concreta de estudio, la actitud del alumno hacia su profesor para destacar el marco relacional en que se da el proceso instructivo.

La posibilidad de que el maestro interesado - pueda repetir esta investigación en su Centro y comparar sus conclusiones con las mias ha condicionado el diseño de la parte experimental de esta tesis.

Espero que mi trabajo contribuya a un mayor conocimiento del cotidiano hacer entre educadores y educandos con el convencimiento de que un mejor conocimiento sobre qué procesos se dan en el aula y cómo se establecen, faci-

lita el recto hacer educativo.

Quiero agradecer a cuantos me han ayudado en la elaboración de esta tesis. Expresamente agradezco al profesor Jesús Ferrer Miralles, Director del Departamento de Orientación del Colegio de Educación General Básica 'San José' de Valencia, su colaboración desinteresada.

- - -

NOTAS

1.- Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (B.O.E. 6 de Agosto), Art.1.1

2.- JIMENO SACRISTAN, J., "Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar", Incie, Madrid 1976, p.11

3.- Cfr:, Cap.II pp 60 y ss

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONCEPTOS BASE

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONCEPTOS BASE

1.0. INTRODUCCION

A la Didáctica, como ciencia que estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje, le preocupa seriamente la interpretación de las múltiples variables que inciden en el hecho instructivo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto produce Instrucción es, por definición, de carácter dinámico. Para su mayor eficacia, el maestro planifica y programa su enseñanza y pretende conocer los rendimientos obtenidos por el alumno en su aprendizaje. Para ello, mediante el sistema de evaluación, intenta medir la correlación existente entre dicho rendimiento y los objetivos formulados en la programación.

El proceso instructivo, en cuanto tiende a crear en el alumno educación intelectual, propende en última instancia que el alumno "aprenda a aprender", es decir, llegue a ser cada vez más autorientador de su propio aprendizaje.

1.0.1. La evaluación

Sabemos que el hecho evaluador del proceso instructivo formativo tiene, entre otras, la función de reorientación del mismo proceso. Es por ello que compete al proce

so evaluador detectar los fallos en el proceso instructivo, así como delimitar en lo posible las causas de dichos fallos para evitar toda posibilidad de fracaso escolar, en orden a que el proceso instructivo sea perfecto, que es el modo de llegar a una educación intelectual.

Por lo dicho en los párrafos anteriores queda claro el sentido del proceso instructivo, la conveniencia de un proceso programador y la incidencia del hecho evaluador.

Fué sorprendente para mi asistir a varias sesiones de evaluación a lo largo de todo un curso de E.G.B.

Es evidente que existe el éxito y el fracaso en el rendimiento escolar, y muchas veces ante el fracaso nos vemos imposibilitados para encontrar el modo de convertirlo en éxito. Encontrar las causas del fracaso escolar no es tarea fácil. Esto lo venimos observando con frecuencia al verificar que los resultados de las evaluaciones realizadas en E.G.B. y también en B.U.P. no nos ofrecen vias de solución del fracaso escolar.

Reflexionando sobre las experiencias negativas de varias sesiones de evaluación, llegué a la conclusión de que hay un doble motivo para esta situación de insuficiencia. Por un lado, los criterios de evaluación no suelen abarcar la realidad total del alumno; y por otro, en nuestras sesiones de evaluación nos conformamos con detectar el hecho del fracaso, pero no de sus causas.

Estos dos motivos hacen referencia a dos cuestiones básicas del hecho evaluador: qué evaluar y cómo hacerlo.

A decir verdad hay que reconocer que en nuestro -- actual sistema educativo, la implantación del hecho evaluador se ha hecho francamente mal.

La teoría de la evaluación está muy clara para los técnicos y a nivel legislativo hay criterios más que suficientes para poder pensar que el hecho evaluador se va a realizar con niveles significativos de perfección (1). Pero 'del dicho al hecho hay un buen trecho'. Al maestro no se le ha dicho cómo hay que evaluar, ni tan siquiera se le explicó el concepto de evaluación. Pienso que es inadmisible que un maestro termine el curso en julio y se le diga que "ponga notas a sus alumnos" y que al comienzo del curso siguiente en septiembre (2) se le diga que "evalúe el proceso educativo".

El hecho de que no se supiera cómo hay que evaluar ha contribuido a que se hiciese lo que se sabía hacer; es decir, cambiar los términos sin cambiar su significado.

Desde el momento en que se implanta el hecho evaluador se van a cambiar los términos; es decir, el profesor dirá que va a evaluar, pero lo único que hace es poner un 'suficiente' donde antes ponía un'5'.

Esto implica que la evaluación se va a seguir preocupando, como tarea fundamental, de la medición de los niveles de asimilación de contenidos.

La realidad escolar del alumno puede ser estudiada en el conjunto del ámbito cognoscitivo, del ámbito afectivo y del psicomotor. Vemos claramente que el hecho -

evaluador en nuestras escuelas se viene preocupando casi exclusivamente del ámbito cognoscitivo y de forma parcial. Siguiendo a Bloom (3) podemos decir que en la mayoria de los casos sólo nos fijamos en los niveles de 'conocimiento' y 'comprensión' y muy poco en el de 'aplicación', olvidando generalmente los niveles de 'análisis', 'síntesis y 'evaluación' y desconociendo por completo el ámbito de la afectividad.

Una sesión de evaluación queda entroncada en el hacer didáctico, es decir, en la práctica del hacer docente discente. Por tanto, es muy importante saber cómo se realiza, qué pasos hay que dar y cuál es el proceder. Pero esto aunque es muy importante no es suficiente y es necesario conocer otros aspectos.

La evaluación podemos estudiarla como la revisión de un proceso. La evaluación no es el proceso instructivo, sino la revisión del mismo; por tanto, no podemos confiar al hecho evaluador el dar consistencia al proceso instructivo.

En muchos casos, cuando se evalúa un proceso instructivo éste ya se ha realizado. Es necesario conocer previamente los elementos que intervienen y las leyes de funcionamiento del proceso instructivo. La ignorancia de estos términos imposibilita, en gran medida, el quehacer evaluativo.

La evaluación en educación ha de ser educativa, --- aunque parezca una frase lapidaria es una gran verdad-, por eso hay que insistir en su bien hacer. Pero tenemos que tener presente que muchas veces no puede ser educati

va porque el proceso instructivo se ha realizado ya. La evaluación podrá ser más educativa cuanto mejor plantea do esté el proceso instructivo.

El hecho evaluador tiene una transcendencia social de doble sentido. En primer lugar el resultado del hecho evaluador tiene en muchos casos carácter jurídico reconocido socialmente e incluso profesionalmente. En segundo lugar no podemos olvidar que la sociedad también marca - criterios de evaluación que van a influir excesivamente en el proceso instructivo en orden a conseguir un "veredicto positivo" en la evaluación. Un ejemplo claro lo tenemos en la ortografía. Se considera socialmente desechable una falta de ortografía en una secretaria, mientras que no es la ortografía lo más importante de la expresión escrita.

El hecho evaluador incide sobre la persona del evaluado - en el caso de que el sujeto de la evaluación sea el alumno - en su totalidad. El peligro está en evaluar una variable solamente y dar una opinión generalizada.

1.0.2. Las variables intervinientes

Por otra parte, el éxito escolar depende de una serie de factores y variables que se interelacionan de modo complejo. Esta dependencia se complica cuando la interrelación de varias variables constituye en sí misma otra variable.

Michel Gilly plantea tres conjuntos de factores que influyen (4).

Por un lado habla de factores sociales y familiares; en segundo lugar de factores personales del alumno y también de las condiciones pedagógicas.

La interrelación de estos factores es conocida y estudiada en múltiples trabajos.

Las relaciones existentes entre inteligencia y medio con el rendimiento escolar han sido estudiadas ampliamente (5). Tradicionalmente se ha entendido que la inteligencia y el medio eran los datos clave para el estudio del rendimiento escolar y la búsqueda de las causas del fracaso escolar. Pero no es esta toda la verdad, ya que hay estudios en los que se demuestra que con inteligencia general fija y el mismo estatus socio-cultural, el éxito escolar ofrece variaciones significativas. El estatus socio-cultural y el éxito escolar ofrecen relaciones importantes, al margen del factor inteligencia,

Es conocido por todos y socialmente aceptado como verdadero, que cuanto más elevado es el nivel socioprofesional de los padres, más dificil es encontrar dificultades de rendimiento escolar. Este hecho se dá mucho más durante la enseñanza básica y bachillerato.(6)

También tenemos que tener presente el papel de los factores sociales de la inteligencia general que determinan el éxito escolar, aunque no son los únicos factores condicionantes, pues cómo señala muy bien Gilly "es cierto que una manifiesta insuficiencia de las posibilidades intelectuales, a menudo ligado a la existencia de condiciones sociales desfavorables, puede ser suficiente para engendrar el fracaso. Pero, por el contrario, nó es cier

to que una inteligencia general normal y la ausencia de condiciones sociales desfavorables arrastren automática mente al éxito" (7).

La relación existente entre las condiciones pedagógicas y el éxito escolar es evidente. Pero no nos podemos referir sólo a los aspectos externos de las condiciones pedagógicas, como podría ser el pertenecer a un mismo centro con los mismos planes y organización, métodos de enseñanza y los mismos profesores.

En esta relación entre condiciones pedagógicas y rendimiento escolar observamos que los alumnos de las mismas características respecto a inteligencia y factores socioculturales se integran de diversa manera en las condiciones 'aparentemente' iguales. No es, pues, una relación independiente. En las condiciones pedagógicas inciden problemas de actitud 'procedentes' de diverso estatus social de la familia, y esta influencia puede ser doble: el estatus de la familia suele condicionar la elección de determinadas condiciones pedagógicas (8); pero, por otro lado, el profesor y demás miembros del estamento docente son 'víctimas' de sus propios condicionamientos sociales, que los vierten en su trabajo cotidiano, condicionando positiva o negativamente la formación de su actitud hacia el alumno por su diversa procedencia sociocultural.

Gilly señala la tendencia del educador a considerar más favorable el niño de buena posición que el de clase popular (9). Esto es verdad si situamos al profesor en una clase media o alta, pero también encontramos casos en los cuales el maestro procedente de una clase popular

propende a rechazar al alumno de una clase superior. Este rechazo se dá en más casos y con mayor intensidad cuando el profesor procede de clase media y ha hecho opción personal por la docencia de alumnos de clase popular.

Las diferencias de actitud ayudan a reforzar rápidamente las diferencias de éxito y contribuyen a acentuarlas.

También es conocido el papel de los problemas afectivos del alumno ligados muy frecuentemente a una perturbación importante en las relaciones familiares o a un -- planteamiento de conflictos de orden interno de la familia.

Estos problemas inciden en el rendimiento escolar - produciendo dificultades para el esclarecimiento del fracaso escolar obtenido.

Es dificil precisar si el conflicto familiar con-- tribuye a que se sucite un problema afectivo en el alumno de desajuste consigo mismo, que lo explana en el am-- biente escolar con un mal rendimiento, o, por el contrario, se ampara en el conflicto familiar para alimentar - su problema afectivo producido por un rechazo de las condiciones pedagógicas del centro, que le produce un mal - rendimiento. En este último caso el fracaso escolar habrá que apuntarlo al 'haber' de las condiciones pedagógicas.

También es verdad que estos procesos no son químicamente puros. El alumno no es un ser aislable en los di-- versos campos de su realidad. No podemos distinguir to-- talmente al niño 'hijo' del niño 'alumno'.

Estos problemas de índole afectiva podrían ser detectados en sujetos que tuvieran condiciones iguales respecto a inteligencia general, condiciones pedagógicas y ambiente sociocultural (10).

Por otro lado, en el ámbito de lo afectivo podemos distinguir dos tipos de situaciones problemáticas que condicionan la forma de tratar el tema. Me refiero a los alumnos con una sintomatología claramente patológica, por una parte, y por otra a los alumnos cuyo problema de índole afectiva está dentro de lo que podríamos llamar normal, pues condicionando su proceso de aprendizaje, no lo altera radicalmente.

1.1. CAMPO DE TRABAJO DE LA INVESTIGACION

Después de hacer este análisis de las interrelaciones de las diversas variables y aspectos que influyen en el hecho educativo, me planteo la conveniencia de concretar un campo de acción para mi investigación. En primer lugar, y por razones didácticas, me sitúo en el tema de las condiciones pedagógicas.

Dentro de este campo, me voy a fijar en los aspectos menos externos de estas condiciones. Voy a estudiar la influencia que pueda tener en el rendimiento escolar algún aspecto de la actitud (11) que el profesor suscita en sus alumnos hacia él mismo con sus rasgos personales, ciertos comportamientos, y formas de ser.

Mi empeño en este trabajo es doble. Por un lado, como ya he dicho, el estudio de la actitud del alumno hacia el profesor suscitada por el mismo profesor, y en segundo lugar, la presentación de un método viable para el estudio de diversas variables que se puede presumir inciden en el rendimiento escolar, que por ser del ámbito afectivo ofrecen mayor dificultad.

La base del método será operar con las variables inteligencia, medio sociofamiliar y condiciones pedagógicas externas de un modo controlado.

El estudio de los aspectos que voy a realizar en este trabajo no es pionero, pero creo que la perspectiva que ofrece el método y la finalidad de contribuir a la mejor evaluación de aspectos no cognoscitivos es interesante y suficiente para dar valor a este trabajo.

1.2. HIPOTESIS

El presente trabajo tiene una doble hipótesis:

La primera hace referencia al método:

Separar en dos la muestra objeto de estudio, según el criterio del rendimiento escolar, para comprobar la relación existente entre una variable afectiva determinada, por una parte, y rasgos de personalidad y adaptación, por otra, es método de control y medición de la influencia de las variables afectivas en el rendimiento escolar.

La segunda hace referencia al estudio de una variable determinada:

Si un alumno posee un conocimiento de sí mismo y de su profesor adecuado lo más posible a la realidad, y un alto grado de satisfacción de la valoración que, sobre él mismo, piensa que hace su profesor, su rendimiento escolar será más alto.

Para la mayor comprensión de la hipótesis es necesario explicitar varios conceptos y aclarar una serie de cuestiones, que hacen referencia principalmente a las variables y factores que intervienen en el proceso instructivo.

1.3. CONCEPTOS BASE

Hay un triple orden de conceptos que aclarar:

Primero : Los conceptos que hacen referencia al alumno en cuanto persona

Me refiero a los conceptos de ámbito cognoscitivo ámbito afectivo y ámbito psicomotor.

Segundo : Conceptos que hacen referencia al alumno bajo el prisma de su realidad relacional.

Me refiero a los conceptos de relación e interacción.

Tercero : Conceptos que hacen referencia al hecho docente.

Me refiero a los conceptos de función docente y rendimiento escolar.

1.3.1. Ambito cognoscitivo

Bloom en el prefacio a su taxonomía dice: " En la del conocimiento... se incluyen aquellos objetivos que se hallan relacionados con el recuerdo o el reconocimiento y el desarrollo de las aptitudes y dotes intelectuales" (12).

El conocer lo entiende como un proceso con sus niveles de gradación, que van desde el mero recuerdo a la elaboración de un juicio.

Esta gradación no es exclusiva ni para el mismo - Bloom, pues dice: "Aunque es posible idear otras combinaciones de estos tipos fundamentales, opinamos que la que acabamos de ofrecer constituye una expresión bastante acertada del orden jerárquico de las diversas -- clases de objetivos" (13).

La gradación que propone Bloom es la siguiente:

1.00 Conocimiento: "Recuerdo de los conceptos específicos y universales, el de los métodos y procesos, o, finalmente, el de unas normas, estructuras o - situaciones" (14).

2.00 Comprensión : "Representa el nivel inferior de la comprensión. Es laproyección de una clase de comprensión por la que el individuo logra enterarse de las ideas fundamentales de un mensaje, pudiendo aplicarlas sin que le sea preciso relacionar-- las con otras materias ni llegar a sus últimas -- consencuencias" (15).

3.00 Aplicación : "Proyección de los conceptos abstractos a coyunturas específicas e individuales. Las abstracciones pueden también presentarse bajo la forma de conceptos o métodos de carácter general. Pueden ser también las abstracciones principios, ideas o teorias de tipo técnico que habrán de memorizarse y aplicarse" (16).

4.00 Análisis : "Fragmentación de un mensaje en sus elementos o partes integrantes con el fin de poner de relieve la reltiva jerarquización de sus ideas y hacer más explícitas las relaciones entre ellas" (17).

5.00 Síntesis : "Agrupación de todos los alementos y partes para constituir un todo" (18).

6.00 Evaluación : "Elementos de juicio sobre el valor de las materias y métodos que se proponen con determinado objetivo. Juicios cuantitativos y cualitativos sobre el grado en que dichos métodos y materias cumplen con los criterios que los condicionan. Aplicación de ciertas normas fijas de apreciación" (19).

1.3.2. Ambito afectivo

Este ámbito hace referencia al campo de los "intereses, actitudes y valores y la adquisición de elementos de juicio y de una correcta adaptación" (20).

La gradación que propone Bloom en este ámbito, radica en los siguientes niveles:

1.0 Recepción : "Despertar la sensibilidad del alumno ante ciertos estímulos o fenómenos; es decir, que se sienta inclinado a su recepción o a presentarles su atención" (21).

2.0 Respuesta : Supone una atención de tipo activo, 'aceptación de la respuesta', 'predisposición a la respuesta' y 'satisfacción en la respuesta'. - En este nivel se trata de poner de relieve el -- "deseo de que el alumno se implique en el fenómeno materia o actividad o se entregue a ellos en - grado suficiente para que vaya en su búsqueda o - para que le cause satisfacción su manipulación"(22).

Este nivel incide de lleno en el campo de los intereses.

3.0 Valoración : "Proceso de internalización de una serie de ideales o valores específicos"(23). Los avances en este nivel constituyen "como la materia prima que facilitará la conversión de la conciencia (24) del individuo en el resorte de control de la conducta" (25).

La valoración lleva implícita la aceptación de un valor, la preferencia por un valor y la entrega a un valor o creación de una convicción.(26)

4.0 Organización: Cuando en el proceso de internalización de valores se presenta la situación en la que es necesaria la presencia de más de un valor, se precisa " a) 'la estructuración de los valores dentro de un sistema', b) 'el análisis de las interrelaciones que existen entre ellos' y c) 'la fijación de los valores predominantes'" (27).

5.0 Caracterización por un valor o un conjunto de valores : En este nivel se presupone: un lugar definido para cada uno de los valores del individuo en la jerarquía de conjunto; una estructura según las normas de algún sistema de equilibrio armónico e interno; un control de la conducta del individuo a lo largo de un tiempo suficiente para que se haya adaptado a portarse de un modo específico. Este modo de comportarse ya no provoca en el individuo ningún estado emotivo o afectivo, a excepción de aquellos casos en que se cierne sobre él algún peligro. (28)

1.3.3. Ambito psicomotor

El ámbito psicomotor hace referencia a la vertiente de la manipulación o de capacitación motora.

1.3.4. Relación - interacción

Estos tres ámbitos sólo pueden ser admitidos tal como se han estudiado si tenemos presente que los hemos estudiado analíticamente. En la realidad del alumno no encontramos estos ámbitos por separado.

Lo que observamos en el alumno son conductas y actividades que son causadas y motivadas por diversos niveles cognoscitivos, afectivos y motores.

Pero las conductas del alumno tampoco son independientes. Los hechos del alumno hay que enmarcarlos dentro del conjunto de actividades y conductas, que se llevan a término o se realizan en un mismo escenario, en nuestro caso el escenario escolar.

En el escenario escolar concurren como personajes el alumno y el profesor primordialmente, más todos los personajes con papeles secundarios, pero que posibilitan que se cree la escena.

También hay que tener en cuenta que los personajes de esta escena actúan en otras tablas, asimismo, como las familiares, sociales, culturales,... y su vivencia en dichos escenarios condiciona la marcha de su personaje en el escolar. Por tanto podemos decir que en el

escenario escolar actúan varios personajes que son personas únicas e indivisas en ámbitos de realidad. Integran en sí mismas los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor en forma realmente única a través de la propia personalidad.

Estas personas realizan sus tareas relacionándose los unos con los otros, creando formas de relación, como puede ser la relación profesor-alumno o alumno-alumnos.

Pero el conjunto de relaciones no está formado por elementos independientes o estancos, sino que las diversas formas de relación se interaccionan entre sí. Esto quiere decir que un alumno actuará según sus niveles cognoscitivos, afectivos y psicomotores, que se van formando progresivamente y en interacción. Estos niveles están condicionados y posiblitados por el conjunto de experiencias previas del alumno obtenidas en el ámbito escolar o en otros ámbitos de la realidad total del alumno. Estos ámbitos también se interactuan entre sí.

Estos niveles de interacción están condicionados y posibilitados por la proyección que haga el alumno de sus niveles cognoscitivos, afectivos y psicomotores -que se interaccionan en todo momento- sobre los otros personajes de su escenario -por ejemplo, el profesor-. Estos niveles cognoscitivos-afectivos-psicomotores pueden quedar modificados, y de hecho quedan, por el encuentro con el otro personaje, en este caso el profesor.

Este proceso lo establecemos desde el alumno, pero hay que pensar que desde el profesor ocurre lo mismo. Nos encontramos con dos personajes en auténtica y llana interacción.

El último eslabón de este proceso se dá cuando la actividad del docente y del discente se identifica con la pura interacción. En este caso podríamos decir -y sin el ánimo de rizar el rizo- que la interacción está condicionada y posibilitada por la misma interacción.

Hemos llegado a un nivel bastante avanzado de comprensión del concepto de interacción docente. Pero no caigamos en el error de pensar que la actividad docente es sólo el producto de una serie, más o menos compleja, de combinaciones de factores y variables intervinientes. En este caso estaríamos ante un conductismo determinista o, todo lo más, un probabilismo férreo. Esto no es verdad, pues en todos estos procesos de interacción se juega con un factor muy importante, que es la libertad de la persona.

1.3.5. Rendimiento escolar

El concepto de rendimiento escolar es imprescindible en el presente trabajo.

Entiendo por rendimiento escolar el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos.

Esta definición de rendimiento está exigiendo :

Primero : Unos objetivos formulados previamente.

Segundo : Un proceso instructivo-educativo mediante el cual se alcancen dichos objetivos.

Tercero : Un sistema de evaluación que nos indique el grado en que se alcanzan dichos objetivos.

1.3.5.1. Rendimiento real - rendimiento observado

Tenemos que distinguir entre el rendimiento real y el rendimiento que observamos mediante el sistema de - evaluación.

El rendimiento real siempre se dá; será positivo o negativo, conocido o desconocido, pero darse, se dá siempre, aún en el caso de que los objetivos no estén explicitados.

El rendimiento observado mediante el sistema de -- evaluación depende de los objetivos propuestos y de los criterios de evaluación. Si el sistema de evaluación -- está bien hecho, el rendimiento real y el observado mediante ese sistema de evaluación deben coincidir.

Las fuentes de impedimentos que hacen no coincidir a ambos rendimientos radican en dos campos, fundamentalmente: los objetivos y los criterios de evaluación.

Los objetivos pueden ser apropiados o no, pero -- también influye el hecho de que en el rendimiento real se incluye también los objetivos no explícitos que - se alcanzan. Dado la complejidad del proceso instructivo concreto y las variables y factores que intervienen será dificil objetivar todos los aprendizajes que, de - hecho, se obtienen.

Un sistema de evaluación -por definición-da por supuestos objetivos propuestos (29) por lo que en sana lógica podemos decir que a la evaluación se le escapan los objetivos no propuestos, que de hecho se pueden alcanzar

pero que no se han explicitado por desconocimiento de los modos de aprendizaje.

Aquí radica uno de los elementos motivadores para realizar este trabajo. El mayor conocimiento de la influencia del ámbito afectivo contribuirá a una mejor planificación de los procesos instructivo-educativo, lo que permitirá un acercamiento mayor entre rendimiento real y rendimiento observado.

Por supuesto que el mayor error en este tema está en identificar -de hecho- el rendimiento real y el observado.

1.3.5.2. Rendimiento suficiente - rendimiento satisfactorio

Cuando valoramos el rendimiento real, a través del rendimiento observado, podemos emplear criterios distintos de valoración. Podemos hacer referencia a :
a). Un programa básico que establecemos como suficiente.
b). La propia capacidad del alumno. Este criterio se establece en virtud del cumplimiento del fin de la educación como desarrollo integral de la persona. Se buscará un rendimiento adecuado al conjunto de sus capacidades, que entendemos como satisfactorio.
c). La norma media del grupo de aprendizaje. En este caso valoramos el rendimiento según el rendimiento medio del grupo.

El criterio último expuesto lo desecho porque pienso que es un criterio estadístico y no didáctico.

Puede ser útil para contrastar grupos entre sí o para momentos determinados de investigación según el método experimental. Lo único que podemos decir según este -- criterio es que el rendimiento medio del grupo es x, y nada más.

Nos quedan los rendimientos suficiente y satisfac torio.

Entiendo que la mejor valoración es la referente al rendimiento satisfactorio, pues hace referencia a - la capacidad del sujeto. No hay problema en admitir -- como teóricamente más idóneo el satisfactorio mientras no entre en conflicto con el rendimiento suficiente.

Los rendimientos suficiente y satisfactorio entran en conflicto cuando el rendimiento satisfactorio sea in ferior al suficiente. En este caso entra por medio la - educación especial y los criterios y objetivos son dife rentes. Lo que nunca podremos hacer es considerar rendi miento suficiente al satisfactorio cuando éste sea in-- ferior al primero.

He dicho anteriormente que considero teóricamente más idóneo el rendimiento satisfactorio que el suficien te. Pero no seamos ingenuos; el rendimiento satisfacto- rio es prácticamente imposible de precisar hoy por hoy. Las razones son las siguientes: el conjunto de variables y factores que intervienen en el desarrollo de la perso na humana no es fácil de precisar, y menos aún los nive les de influencia de unas variables en otras dentro del marco de la interacción. Lo que sí puedo decir ya - es que considerar el rendimiento satisfactorio por el -

cociente de inteligencia es un craso error.

El rendimiento satisfactorio lo podemos mantener como utopía y caminar en el estudio de la influehcia -- de una variables en otras, así como en el conocimiento de variables nuevas.

1.3.6. ACTITUD

Dentro del ámbito afectivo se suelen estudiar las actitudes, aunque no hay que olvidar que toda actitud tiene su componente cognoscitiva.

Entiendo por actitud el estado de ánimo que predispone y facilita a un modo de conducta predominante con relación a un objeto determinado en virtud del conocimiento que de él se tiene.

Es conveniente que comente esta definición clarificando su contenido. Posteriormente traeré al texto otras definiciones de actitud con el ánimo de compararlas entre si y con la mía.

Sentidos del término actitud

En la definición propuesta se pueden contemplar dos interpretaciones o sentidos de la actitud.

Actitud como modo de dirección u orientación de un comportamiento o de un proceder selectivo; y actitud como estado de ánimo

1. Actitud como modo de proceder

En el primer significado contemplado -actitud como modo de proceder-, hago hincapié en dos puntos: a) dirección a un objetivo; b) tendencia determinante.

La actitud puede ser entendida como 'dirección a un objetivo', y entiendo 'dirección' como una cualidad fundamental del comportamiento, que se manifiesta de modos diversos y se puede concretar en un impulso, un afán, un interés, una inclinación.

También se puede entender la actitud como 'tendencia determinante' u orientación a un modo de conducta predominante.

Estas dos interpretaciones de la actitud no son excluyentes, sólo hacen hincapié en matices distintos del modo de proceder. La primera interpretación resalta la importancia de la tendencia a un objeto determinado y la segunda a un determinado comportamiento en relación con dicho objeto.

En el primer caso se resalta el fin objeto de la tendencia, y en el segundo el modo de comportamiento implícito en la tendencia a un fin determinado. Evidentemente la tendencia requiere el conocimiento del obejto o fin al que se tiende.

2. Actitud como estado de ánimo

La actitud como estado de ánimo no hace referencia al comportamiento actitudinal, sino a la valoración afectiva que se hace de un 'objeto' en virtud del conocimiento que se tiene del mismo. Este objeto puede ser una persona, una idea, una opinión, etc..

La valoración afectiva que hace la persona de un objeto determinado condicionará de modo diverso su comportamienro hacia el -el modo de dicho comportamiento ha sido señalado en el punto anterior-, pero no es preciso que se de dicho comportamiento para que haya actitud.

Componentes de la actitud

De la definición propuesta de actitud infiero tres componentes en la actitud.

1. Componente cognoscitivo

La tendencia a un objeto o un fin determinado requiere el conocimiento de dicho objeto o fin. De este modo la actitud como estado de ánimo es la valoración afectiva que se hace de un objeto en virtud del conocimiento que se tiene del mismo, y que facilita la tendencia a un comportamiento predominante.

Para poder tender hacia algo es requisito imprescindible conocer dicho algo. Conocer al menos su existencia.

2. Componente afectivo

La persona que conoce un objeto determinado puede proyectar sobre dicho objeto su afectividad y sentir que 'le gusta' o 'no le gusta' tal objeto. También puede crear en su ánimo un sentimiento positivo hacia el objeto que conoce y manifestarlo diciendo 'me siento bien' o 'me siento mal' cuando pienso en tal persona o en tal cosa.

El componente afectivo de la actitud es, pues, el estado de ánimo que se crea en la persona al proyectar su afectividad sobre un objeto que conocey sentir que le gusta o no, o que se siente bien o mal cuando conoce o recuerda dicho objeto.

3. Componente de comportamiento

Entiendo por componente de comportamiento la predisposición a actuar de la persona de un modo determinado hacia un objeto en virtud del estado de ánimo de la persona suscitado por el conocimiento que tiene de dicho objeto.

Estructura de la Actitud

1. Relaciones entre los tres componentes de la Actitud

Del estudio de las tres componentes de la actitud se deducen sus interrelaciones.

El conocimiento de un objeto suscita en la persona una valoración afectiva hacia el mismo objeto y esta valoración afectiva predispone a actuar de un modo determinado predominantemente.

Las características concretas de una persona en lo cognoscitivo, afectivo y forma de comportamiento condicionarán el tipo concreto de actitud.

Siguiendo las investigaciones realizadas sobre las relaciones entre las tres componentes de la actitud podríamos concluir igualmente que hay pruebas que permiten confirmar su interrelación y su independencia. Veamos un ejemplo de tales investigaciones y se podrá concluir más razonadamente.

Rosenber (30) especifica que cuanto mayor es el lazo percibido entre un objeto de actitud y los valores de una persona, y cuanto más preponderantes son estos valores, más efecto experimentará esta persona.

Fishbein (31) demuestra que cuanto mayor es la relación entre un objeto de actitud y ciertas creencias respecto a él, y cuanto mayor es el afecto relacionado con estas creencias, mayor es el afecto hacia el objeto de la actitud.

Estas dos investigaciones sirven de ejemplo para

comprobar que los componentes de la actitud están interrelacionados.

Por otra parte, también encontramos investigaciones de otro signo como la de Gardner, Wonnacott y Taylor (32). En esta investigación se examina la percepción de canadienses franceses por canadienses ingleses. Se utilizó un diferencial semántico de 39 escalas para estudiar los estereotipos de los sujetos. Surgió un esquema muy claro de estereotipos: los canadienses franceses eran considerados excepcionalmente 'habladores, excitables, orgullosos, religiosos, sensibles, dramáticos, emotivos, etc..' Se utilizó también una 'Escala de Actitud Canadiense Francesa' que había sido preparada con anterioridad para medir el afecto hacia los canadienses franceses. Las escalas de diferencial semaántico y la medida de afecto fueron entonces sometidas a un análisis factorial. El primer factor tenía una elevada carga sobre la escala de afecto y las características 'hospitalaria, generoso, sociable, agrada ble y amable'. Se trata pues, claramente, de un factor afectivo. El segundo factor tenía una carga cero sobre la escala de afecto, pero tenía elevadas cargas sobre todas las escalas que constituian el estereotipo canadiense francés antes mencionado. Además de este estereotipo de comunidad mencionado anteriormente había dos clase de estereotipos relacionados con imágenes positivas o negativas de los canadienses franceses. Estos podían verse en los factores tercero y cuarto. El tercer factor tenía una carga negativa sobre la escala de afecto y elevadas cargas sobre 'estúpido, inculto e ignorante', y el cuarto factor tenía una carga positiva sobre la escala de afecto y elevadas cargas sobre 'fiable, formal y fuerte'. Aquí pues tenemos una separación de los componentes afectivo y perceptivo y también factores que muestran la forma del componente perceptivo en

sujetos que son positivos, en contraposición a sujetos que son negativos hacia el objeto de actitud. (33)

De esta investigación podemos concluir que los tres componentes de la actitud pueden ser conceptualizados y medidos por separado, pero no podemos concluir que no estén interrelacionados.

Creo que los tres componentes están interrelacionados, aunque puedan ser estudiados por separado.

Cuando tomemos por separado, para su estudio, los componentes de la actitud, tendremos que tener en cuenta sus interrelaciones, que también serán objeto de estudio.

2. Aspecto dinámico de la Actitud

Sabemos y tenemos múltiples experiencias de cambios de actitud. Las actitudes pueden cambiar, pero no cambian del mismo modo los tres componentes de la actitud.

Los cambios perceptivos son fáciles. Tener un conocimiento nuevo sobre el objeto de la actitud es sencillo, pero todo cambio de conocimiento del objeto de la actitud no supone un cambio del componente afectivo de dicha actitud.

Los cambios en el componente afectivo son más difíciles. Modificar un sentimiento o una valoración no es facil. La experiencia directa con el objeto de la actitud puede modificar el componente afectivo, las experiencias indirectas no suelen facilitar dicho cambio.

Los cambios de comportamiento son los más costosos.

Podemos sentirnos positivamente hacia un objeto, pero no ser lo suficientemente positivos para actuar. Igualmente podemos sentirnos muy negativos sobre un objeto pero actuar en contra puede sernos demasiado costoso.

"Si concebimos el afecto como el componente energizante y la percepción cognoscitiva como el componente directivo del comportamiento, la intención de comportamiento puede requerir no sólo algunos elementos perceptivos de apoyo de la acción sino también una cantidad sustancial de afecto congruente con la acción antes de superar una fuerte resistencia o inhibición"(34).

El grado y nivel de cambio depende también de los rasgos de personalidad, interés y niveles de adaptación de las personas, así como todo rasgo que configure a la persona.

Tipos de Actitud

Es dificil ofrecer un esquema de los diferentes tipos de actitud, ya que en realidad no se dan siempre por separado. Puede ser util la siguiente clasificación según el objeto de la actitud.

Actitud de la persona hacia:

1. El propio ser
   - . Autoconcepto
   - . Autoestima
   - . propia acción
2. Los otros seres
   - . personales
   - . no personales
     - . animales
     - . cosas

3. El campo gnoseológico . ideas
. percepciones
. ...

4. El campo afectivo . creencias
. sentimientos
. ...

5. La actividad . Cognoscitiva . percepción
. reflexión
. expresión
. ...
. Afectiva . valoración
. aprecio
. ...
. Psicomotriz . deporte
. expresión corp.

En el esquema propuesto clasifico los objetos de la actitud en cinco categorias o niveles.

1. Actitud hacia el propio ser

La actitud de la persona hacia su propio ser, según la definición inicial de la actitud, es el estado de ánimo de la persona que le predispone a un modo de conducta predominante con relación a su propio ser en virtud del conocimiento que de su propio ser tiene.

Ante esta definición podría resultar extraño la subdivisión que hago de esta categoría. Autoconcepto, autoestima y propia acción podrían ser entendidos como los tres componentes de la actitud y en este caso estariamos ante una tautología, o por lo menos ante un sofisma.

Pero no es así. La causa del posible equívoco está en que la persona es, en este caso, sujeto y objeto de la actitud.

El Autoconcepto, la Autoestima y la propia Acción de la persona son elementos constitutivos de cada persona. El conocimiento de dichos elementos puede suscitar un estado de ánimo en la persona que le predisponga a una acción determinada, y esto decimos que es la actitud hacia su propio ser.

El Autoconcepto, la Autoestima y la propia Acción nos son elemtos estancos. El conocimiento que tenga la persona de su autoestima es, evidentemente, parte de su autoconcepto; la valoración que haga la persona de su propia acción es parta de su autoestima y su conocimiento, por tanto, es parte de su autoconcepto; y la valoración que haga de su autoconcepto le condicionará a una propia acción concreta.

El Autoconcepto, la Autoestima y la propia Acción de la persona se interrelacionan entre si.

El autoconcepto de la persona puede ser objeto de actitud. La percepción del si mismo puede suscitar un estado de ánimo para consigo mismo. La persona puede sentirse bien o mal consigo mismo. Este estado deánimo puede predisponerle a un modo de conducta predominante con relación a sí mismo; por ejemplo: puede actuar negándose a sí mismo si se minusvalora.

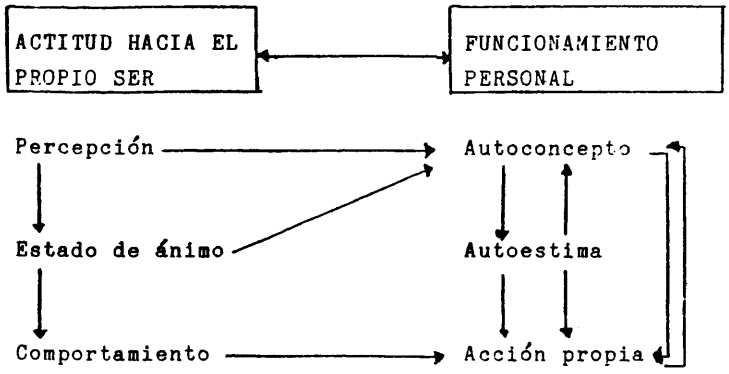
La Autoestima de la persona puede ser objeto de actitud. La percepción de su propia valoración puede suscitar un estado de ánimo para consigo mismo. La persona

puede estar satisfecha o no de su propia valoración. Igualmente podemos decir que la propia acción es objeto de actitud.

El propio conocimiento de las actitudes de la persona hacia su propio ser perfecciona su autoconcepto. Esta perfección puede modificar su autoestima y facilitar un cambio de comportamiento, lo cual vuelve a facilitar mayor perfección de autoconcepto y originar un nuevo ciclo con un cambio de actitud hacia su propio ser.

Tanto el esquema de funcionamiento de la persona como el esquema de la formación de actitudes hacia el propio ser actuan interaccionadamente.

En el esquema siguiente expongo las interconexiones entre ambos esquemas.



2. Actitud hacia los otros seres

El conocimiento de otro ser puede crear afecto hacia él facilitando un comportamiento predominante hacia dicho ser.

En la categoría 'los otros seres' incluyo, como posibles objetos de la actitud, a los otros seres personales distintos a la persona sujeto de la actitud. La propia persona como objeto de la actitud ha sido reseñada en la categoría anterior.

Pero con los 'otros seres personales' no se agota esta categoría de la clasificación. Los seres no personales también son objeto de actitud, tanto los seres animados como las cosas y seres inanimados.

Existe una diferencia entre la actitud hacia otro ser personal y la actitud hacia un ser no-personal. Cuando el objeto de la actitud es una persona, la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de la actitud puede ser recíproca.

3. Actitud hacia elementos del campo gnoseológico y afectivo

El objeto de la actitud bien puede ser una idea o una creencia. Una persona puede tener actitudes positivas o negativas hacia la idea socialista o hacia el estilo de vida que implica una forma socialista de interpretar la realidad.

Una actitud positiva hacia formas de comportamiento socialistas facilitará actitudes positivas hacia aquellas personas que encarnen dichas formas de comportamiento

5. Actitud hacia la actividad

La actividad cognoscitiva, afectiva o psicomotriz puede ser, en sí misma, objeto de actitud. Se puede hablar de una actitud positiva hacia la actividad cognoscitiva de la reflexión, o hacia la actividad afectiva de la apreciación, o hacia la actividad deportiva.

Diferencio claramente lo que es la actitud hacia la reflexión y el hábito intelectual de la reflexión. Entiendo por hábito intelectual'la capacidad,adquirida y estable, de ejecutar los actos de conocimiento con una perfección mayor' (35). El ejercicio de esta capacidad supone una actividad cognoscitiva, que es la que considero posible objeto de actitud.

Actitud y hábito se complementan en el sentido de que una actitud positiva hacia la actividad cognoscitiva, que supone el ejercicio del hábito intelectual,facilita el perfeccionamiento en dicho hábito.

Otras definiciones de actitud

El estudio de las definiciones de actitud de diversos autores puede ayudar a comprender mejor la mía.

Para Louis L. Thurstone actitu es 'la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico' (36).

Para entender esta definición hay que tener presente que está publicada en 1928, y que es un primer intento de medición de actitudes.

Entrecruza en la definición los tres componentes de la actitud, explanándose más en el componente afectivo, no resaltando tanto el componente de acción.

No pretende ser extrictamente una definición, sino aclarar el concepto de actitud que va a estar latente a lo largo del trabajo de investigación que Thurstone publica, por ello emplea tantos sinónimos.

El mismo autor pone un ejemplo con el ánimo de aclarar. "La actitud de una persona a cerca del pacifismo significa todo lo que piense y sienté a cerca de la paz y la guerra" (37). Esta claro que no le preocupa el componente comportamental y que funde los elementos cognoscitivo y afectivo.

Lo más destacable de la aportación de Thurstone no es la presente definición, sino el intento de medir

las actitudes.

Para Campbell las actitudes representan 'consistencia en respuesta a objetivos sociales' (38).

Esta definición implica, por su contexto, los tres elementos de la actitud, aunque restringe el objeto de la actitud a objetivos sociales. Triandis aclara el sentido de esta definición:"consideremos primero una serie de situaciones que tienen algunos objetivos sociales en común; luego supongamos una serie de conductas sociales que una persona emite en presencia de tales situaciones. Si existe semejanza entre esas conductas sociales, deducimos que la persona muestrauna ACTITUD hacia los objetivos sociales presentes en las situaciones sociales. Por ejemplo, si observamos un número de situaciones en las que hay negros presentes y una serie de conductas sociales que son en su mayor parte positivas, deduciremos que la persona tiene una actitud positiva hacia los negros" (39)

Para Cook y Selltiz la actitud "es una disposición fundamental que interviene, junto con otras influencias, en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, incluyendo declaraciones de creencias y sentimientos hacia el objeto y acciones de aproximación y evitación con respecto a él"(40).

Esta acepción de la actitud incluye, de alguna manera, el triple componente de la actitud que he señalado anteriormente.

Componente_cognoscitivo: se presupone, aunque no deja claro si el conocimiento del objeto suscita la 'disposición fundamental...', o si, por el contrario, la

disposición fundamental es previa al conocimiento del objeto y de alguna manera predispone a dicho conocimiento.

Componente_afectivo: encuentro dicho componente en 'incluyendo declaraciones de creencias y sentimientos hacia un objeto o clase de objetos' . También se podría decir que hay componente afectivo en 'disposición fundamental", aunque no está claro. Por 'disposición' puede entenderse tendencia a actuar, y en este caso sería componente de comportamiento. También se puede entender que en 'disposición' incluye 'un cierto estado de ánimo a', pero en este caso, no queda claro qué se quiere decir con 'incluyendo':

Componente_de comportamiento. Es el más relevante en esta definición.

Para Cook y Delltiz lo más destacable de la actitud es la tendencia a discriminar conductas hacia un objeto. No queda claro el componente afectivo.

Para Allport actitud es "un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia orientadora o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona" (41).

Esta definición precede a la línea de Cook y Selltiz (42). Insiste en la disposición a respuestas determinadas, tanto mentales como motoras.

No hay mayor referencia al componente afectivo.

Para Anne Anastasi actitud es "la tendencia a reaccionar favorablemente o desfavorablemente hacia una clase determinada de estímulos. En la práctica el término actitud se ha asociado frecuentemente con estímulos sociales y respuestas matizadas emocionalmente"(43)

Esta definición aparentemente sencilla por su brevedad, encierra gran complejidad, lo cual va en detrimento de la claridad que se pide a toda definición.

Componente cognosctitivo: es dificil de precisar en esta definición el componente cognoscitivo. La percepción de 'una clase determinada de estímulos' no se ve que tome parte en la actitud.

. La misma determinación de estimúlos sociales no añade nada a la claridad de la definición.

Componente afectivo : sería posiblemente mucho pedir el afirmar que en la calificación de reacción favorable o desfavprable se de el componente afectivo. No se entiende claramente qué se quiere decir con 'respuestas matizadas emocionalmente'; me sería dificil pensar que la actitud se resume en un matiz emocional.

Componente de comportamiento: El componente de comportamiento se inserta claramente en un esquema de estímulo-respuesta.

No creo que se pueda llamar actitud a la respuesta más o menos mati zada emocionalmente a un estímulo.

Mittnecker afirma que "no pueden distinguirse netamente actitud y opinión. Son tendencias o inclinaciones relaticamente específicas, poco estables en el tiempo, dirigidas a determinadas cosas y situaciones, sobre todo intituciones y clases sociales, la nación, otros grupos..." (44).

En primer lugar resulta dificil discernir cuándo se refiere a la actitud cuándo a la opinión. La opinión no es una tendencia o inclinación.

Si se entiende por opinión la valoración afectiva del conocimiento de una cosa o situación, se podría decir que el autor entiende que opinión es la suma de los componentes cognoscitivo y afectivo de la actitud. En esta caso podríamos pensar que reserva el término actitud para el componente de comportamiento de la actitud.

En todo caso no acepto que se tome como característica de la actitud el hecho de ser poco estable en el tiempo.

Para Travers se advierte ya en los niños "tendencias de aproximación y de evitación cuando ciertos objetos se tornan atrayentes y el sujeto se aproxima hacia ellos, mientras que otros suscitan una actitud de retirada... Algunas de estas tendencias internas a aceptar o a rechazar se denominan actitudes, otras intereses, y otras valores" (45).

Estas afirmaciones de Travers cobran interés por la diferenciación entre actitud, interés y valor, aunque advierte que no son diferencias claras.

Intereses: Corresponden a preferencias por determinadas actividades

Actitudes: se refieren a una aproximación positiva o una evitación negativa de ideas y objetos

Valor: cuando el objeto está relacionado con objetivos más amplios como el logro de la riqueza, poder, o una categoría social.

No entro en el campo que el autor adjudica al valor.

Intereses y actitudes se diferencian por su objeto y ambos implican el concepto de rechazo o el de aceptación y suponen un tipo de respuesta afectiva (sentimiento) hacia el objeto de que se trate.

Travers reconoce que toda actitud tiene elementos afectivos, cognoscitivos y de acción.

Para Triandis "una actitud es una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales"(46).

El propio autor explica su definición y aclara el triple componente de la actitud reflejados en su definición.

componente cognoscitivo, es decir la IDEA que generalmente es una categoría usada por los humanos al pensar. Las categorías se deducen por conformidad en las respuestas a diversos estímulos distintos. La categoría automóviles puede deducirse, por ejemplo, comprobando que la gente presenta reacciones similaresfrante a Fords, Chevrolets,etc, y ffente a otros estímulos que sean capaces de distinguir.

componente_afectivo, esto es, la emotividad que impregna la idea. Si una persona 'se siente bien' o 'se siente mal' cuando piensa sobre una categoría, diremos que tiene un sentimiento positivo o negativo hacia los componentes de esa categoría.

componente_de comportamiento, es decir una predisposición a actuar, como pueda ser conducir, comprar o admirar coches. (47)

Considero esta definición como muy acertada.

En el conjunto de estas definiciones se aprecia un cambio progresivo en la acepción del término actitud. Se produce una cierta traslación de la actitud como consistencia de la conducta hacia un objeto, a la actitud como el estado de ánimo que facilita una conducta predominante hacia el objeto de la actitud.

En el fondo es insistir en una de las dos caras de la misma moneda.

La conclusión de las tres componentes en la actitud es muy importante para nuestro trabajo. Voy a estudiar como influye en el rendimiento escolar del alumno la actitud que tiene hacia su profesor. Evidentemente, el conocimiento que tiene el alumno de su profesor es el primer paso que tendremos que investigar en este trabajo. Una vez en posesión de este conocimiento podremos estudiar el componente afectivo.

1.3.7. Función del docente y del discente

La significación de la función del docente y del discente que contempla el presente trabajo requiere la lectura previa del capítulo II. Al menos tener en cuenta que se elabora a partir de lo generado en el estudio de las lineas de investigación reseñadas en dicho capítulo.

Haciendo un breve resumen,que sirva de avance, encontramos cuatro periodos definidos-que se generan progresivamente- en la evolución de la significación de la función del docente y del discente.

El primer periodo hace referencia a la búsqueda de la enseñanza eficaz (48).

Se busca el buen profesor para una enseñanza eficaz, por lo que se estudian las características del buen y del mal profesor.

En este periodo se puede hablar de la relevancia de la función del docente y la subordinación de la función del discente . No se plantea en este periodo de la investigación la interacción entre la función del docente y la función del discente.

No hay preocupación por la investigación de la correlación existente entre las conductas del profesor y el aprendizaje del alumno. Predomina una serie

de valores, entre los que se encuentra el de que el alumno debe seguir las instrucciones del profesor; por ello interesa estudiar cuál es el mejor profesor.

En el segundo periodo -de la búsqueda de la influencia del comportamiento docente en el alumno, al análisis de la interacción en clase- se dá un avance serio en la aceptación del término función docente-discente.

Al preocupar ya el tema de la interacción en la clase entra en juego el estudio de la influencia en el alumno de las conductas del profesor. Esto supone la interdependencia entre la función docente y la discente y la -- toma de conciencia de que influyen tanto las características del alumno y del profesor en cuanto tales, como -- las características de la interrelación.

No preocupa en este momento excesivamente el hecho del estudio de las características del acto didáctico. La preocupación estriba en los procesos de comunicación (49).

Los avances del segundo periodo llevan a la necesidad de estudiar más profundamente el acto didáctico, dando paso al tercer periodo, en el cual va a preocupar tanto los aspectos funcionales del acto didáctico, como los aspectos cognitivos (50).

Esto supone un paso decisivo en la evolución del término de función docente y discente.

El cuarto periodo -influencia de los aspectos afectivos en el acto didáctico- supone una mayor perfección - respecto al tercer periodo, que asume y no desecha.

Este periodo corresponde al momento actual y lo más significativo es el proponer que en el acto didáctico no sólo cobra importancia los aspectos cognitivos, sino que también los afectivos (51). A partir de este momento los aspectos afectivos ya no pueden ser considerados elementos "extrínsecos" al acto didáctico.

Siguiendo este avance progresivo entiendo por función docente-discente el ejercicio del acto didáctico, que se realiza propiciando la acción interdependiente del profesor y del alumno o grupo de alumnos que posibilite el alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos, mediante un método apropiado, la manipulación de unos contenidos y el uso de recursos convenientes.

1.4. CUESTIONES PREVIAS

A continuación pretendo hacer una referencia, que no quiere ser más que una llamada de atención, a una serie de cuestiones previas, acerca de las variables y factores que intervienen en el proceso instructivo, y que van a estar de manifiesto en todo el presente trabajo.

1.4.1. Marco de referencia del trabajo

El presente trabajo sostiene implícitamente una serie de conceptos base, que han sido expuestos anteriormente. El no captar esta línea conceptual imposibilita -en gran parte- la comprensión de esta tesis.

Los conceptos son fruto de la crítica a los trabajos y líneas de investigación, que se exponen en el segundo capítulo. A lo largo del estudio de estas líneas de investigación se han recogido una serie de conceptos y concepciones sobre el hacer docente y discente, que han llevado a redefinir la variable relación profesor-alumno.

También ha sido significativo el conocer el progresivo avance de las técnicas empleadas en los estudios científicos presentados, así como la comprensión de los objetivos y puntos de partida conceptuales de las distintas investigaciones. Esto también justifica el que haya resultado más extenso el capítulo segundo.

Otro punto para asegurar la compresión del marco de referencia de esta tesis es el de la muestra empleada.

Pretendo hacer el estudio de la variable relación profesor-alumno en una muestra normal de alumnos. Con esto quiero resaltar la importancia de estos estudios para la cotidianidad del trabajo docente. Es improcedente pensar que sólo hay que estudiar las influencias afectivas en los casos extremos o especiales.

1.4.2. Dinamicidad de las variables

Es de consideración fundamental para este trabajo el hecho de la multiplicidad de variables intervinientes en el proceso instructivo. Este dato ha sido señalado y detectado varias veces en lo ya expuesto de este trabajo y se señalará de nuevo en diversas ocasiones.

Pero con esto no termina la dificultad. Se observa -y hay que obrar en consecuencia- que las variables actuan dinámicamente.

Cuando estudiamos un momento concreto, o un periodo determinado, de una relación no podemos prescindir de los momentos previos en dicha relación.

En el presente trabajo estudiamos la relación profesor-alumno en el marco del acto didáctico. El acto didáctico no es puntual ni momentáneo, ya que se establece como proceso y se realiza en un contínuo de procesos.

Se da un doble carácter de dinamicidad en las variables intervinientes. El acto didáctico tiene sus

fases previas y los elementos personales que intervienen en el acto didáctico también han tenido sus fases de desarrollo previas, que facilitarán, al menos, diferencias de actuación en la realización del acto didáctico y posibilitarán también diferentes modos de relación, al tener diferentes conjuntos de experiencias vividas.

Estos datos explican parte de la estructura del modelo empleado en esta tesis.

1.4.3. Dificultad de aislar las variables

De lo dicha hasta aquí es facil inferir que vamos a encontrar serias dificultades a la hora de aislar las variables.

Para resolver, en la medida de lo posible, este problema se han tomado dos caminos. Explicitar lo más posible cada variable, es decir, facilitar en lo posible el conocimiento de cada variable, y hacer intervenir en el juego de la investigación el mayor número de ellas.

Quizá sea sorprendente este sistema de aislar variables, pero ha parecido -al menos- el más util y eficaz. Había otra posibilidad consistente en buscar una muestra con la mayor cantidad de variables intervinientes igualadas en todos sus miembros. Pero esto llevaba a crear una muestra tan complicada como irreal. Por este motivo se ha decidido controlar el máximo de variables intervinientes por el sistema de búsqueda al máximo de sus interdependencias con la variable independiente, así como localizar, al máximo de lo posible, la muestra.

1.4.4. Alcance de la generalización de las conclusiones

El hecho de la multiplicidad de variables intervinientes, que enturbian las variables independientes, nos ha obligado a localizar al máximo la muestra salvando los mínimos para una posible inferencia.

Generalizar al total de la población los resultados obtenidos en una muestra localizada solo será posible mediante posterior comparación de otros estudios de la misma variable en muestras diferentes.

El alcance en la generalización de las conclusiones queda así reducido, en gran parte, a la propia muestra y a las muestras similares. Pero esto no altera el método que queremos obtener en este tesis.

NOTAS

1.- Desde la Ley General de Educación, 1970, y disposiciones siguientes.

2.- Me refiero claramente a los cursos académicos 1969-70 y 1970-71.

3.- BLOOM,B.S. y Cols., "Taxonomía de los objetivos de educación". Marfil, Alcoy, 1975

4.- GILLY,M. "El problema del rendimiento escolar", Oikos tau, Barcelona, 1978, pp. 25-29

5.- Cfr.: BINET,A.(1911); BURT,C. (1917,1921); CLAPAREDE (1924); NASSRI,K. (1930); FOUCAULT,M.(1933); FINZEL, (1931); DELAPORTE y WEINBERG,(1939); PICHOT y RENNES, (1949); CHAUFFARD,(1949); DREVILLON, (1953); MAILLARD (1953); MAURY, (1955); HOTYAT,(1954); FASQUASY,(1961); JOHANSSON, (1965); y un largo etcétera.

6.- Cfr.: COURTOIS, (1926); FREEMAN y cols.(1928); BUSEMANN y BAHR, (1931); MÜLER, (1932); BUSSEMAN, (1933); KACZINSKA, (1934); RADLINSKA, (1937,1938); DELAPORTE y WEINBERG, (1939); WARNER, (1950,1953); CAMPBELL,(1952); SKELDON y CARRILLO, (1952); KEMP, (1955); FLOUD y Cols, (1957); MALMQUIST, (1958); FRASER, (1959); WASHBURNE, (1959); HOTYAT, (1954,1956,1957, 1962); SEXTON, (1961); CURRY, (1962); GIRARD y BASTIDE, (1963); GILLY, (1963, 1967); CLERC, (1964); SAUVY y GIRARD, (1965).

7.- GILLY, M., op. cit. p. 27

8.- Cfr.: los estatutos de Warner, (1950, 1953); BECKER, (1952).

9.- GILLY, M., op.cit. p. 27

10.- Esta posibilidad condicionará el proceso metodológico de la fase experimental de este trabajo. Sería bueno obtener una muestra de alumnos con dichas igualdades, pero la verdad es que la realidad no nos ofrece dicha igualdad. Haremos un intento de aproximación máxima, que se verá en los criterios de selección de la muestra a utilizar en este trabajo.

11.- Cfr.: p.160ssde esta tesis, donde aclaro qué aspectos trato.

12.- BLOOM,B.S. y Cols. Op.cit. I, p.19

13.- Ibid, I, p.30

14.- Ibid.II, p.222

15.- Ibid. II, pp.226-227

16.- Ibid. II. pp.227-228

17.- Ibid. II. p.228

18.- Ibid. II, p.229

19.- Ibid. II. p.230

20.- Ibid. I, p.19

21.- Ibid. II, p.211

22.- Ibid. II, p.214

23.- Ibid. II, p.216

24.- Se entiende por conciencia "la capacidad de poder tener en cuenta una situación, fenómeno, objeto o coyuntura. No implica obligatoriamente la presencia de la atención. Puede producirse una simple conciencia sin la diferenciación o reconocimiento específicos de las características del objeto, aún en el supuesto de que estas características ejerzan realmente algún efecto. Es posible que el individuo no sea capaz de expresar verbalmente los resortes del estímulo que dan origen a ese estado consciente". Ibid. II p.216. Conciencia podríamos decir que es la parte cognoscitiva requerida para una valoración o una actitud. Parte cognoscitiva que la vemos desde el prisma del ámbito afectivo.

25.- BLOOM,B.S. y Cols. op.cit. II, p.216

26.- Este implícito dá lugar a los subniveles dentro del nivel 'valoración' en la taxonomía de BLOOM-KRATHWOHL.

27.- BLOOM,B.S. y Cols. op.cit. II, p.218

28.- Ibid. II, p.220

29.- Entendemos por evaluación la valoración de la correlación existente entre los objetivos propuestos y el rendimiento obtenido.

30.- ROSENBERG, M.J., "Cognitive Structure and Attitudinal affect", J. of Abn. and Soc. Psy., 1956,53, 367-372

31.- FISHBEIN, M.A., "Consideration of beliefs, attitudes and their relationships", en Steiner, I.D. y Fishbein, M.A., (eds.),'Current Studies in Social Psychology', Holt Rinehard and Winston, Nueva York, 1965, 107-120

32.- GARDNER, R.C., WONNACOTT, E.J., TAYLOR,D.M., "Ethnic Stereotipes: A factor analytic investigation", Canadian J. of Psy., 1968,22,35-44

33.- El resumen de esta investigación en TRIANDIS, H.C., "Actitudes y cambios de actitudes", Toray, Barcelona, 1974, p. 62-63

34.- TRIANDIS, op. cit. p 69

35.- PACIOS, A., "Curso de introducción a la didáctica" p.35.

36.- THURSTONE, L.L., "Las actitudes pueden medirse" en Summers (Ed.) 'Medición de actitudes', Trillas, México,1976, 157-173 (Original publicado en Am. J. of Soc. 1928, 33, 529-554) p.158

37.- Ibid

38.- CAMPBELL, D.T., "Social attitudes and other acquired behavioral dispositions". en Koch,S., 'Psychology: A study of science', Vol. 6 McGraw-Hill, Nueva York, 1963, 94-172. (Se puede encontrar referencia de esta investigación en castellano en TRIANDIS,H. C., op.cit. p.2).

39.- TRIANDIS, H.C., op,cit. p.2

40.- COOK, S.W. - SELLTIZ,C., "Enfoque de indicadores múltiples en la medición de actitudes" en Summers, 1975.pp.37-58

41.- ALLPORT, G.W., "Attitudes", en Murchison (Ed.),'Handbook of Social Psychology' , Clark Univ. Press., Worcester, 1935, 798-844

42.- Los propios autores reconocen la cercanía con Allport. Cfr.: Cook-Selltiz, op. cit. p.38

43.- ANASTASI, A., /Tests Psicológicos", Aguilar, Madrid, 1976 (1966), p.496

44.- Cfr.: 'Actitud', en Diccionario de Psicología, Editorial Herder, Barcelona.

45.- TRAVERS, R.M.W., "Fundamentos del aprendizaje", Santillana, Madrid, 1976, pp.323 ss.

46.- TRIANDIS, H.C., op. cit. pp.2-3

47.- Triandis, H.C., op. cit. p.3

48.- Sobre este punto conviene leer Cap.II, punto 2.1.4.1. de este trabajo.p.72

49.- Para mayor conocimiento de este periodo Cfr.: Cap. II punto 2.1.4.2. de este trabajo. p.79

50.- Cfr.: Cap.II, punto 2.1.4.3. de este trabajo p.96

51.- Cfr.: Cap. II, punto 2.1.4.4. de este trabajo. p.107

CAPITULO II

LINEAS DE INVESTIGACION

CAPITULO II

LINEAS DE INVESTIGACION

2.0. INTRODUCCION

Este capítulo surge de la necesidad de delimitar -- lo estudiado, hasta el momento, sobre el tema de nuestra investigación: "la relación alumno-profesor y su incidencia en el rendimiento escolar del alumno".

Lo referente a rendimiento escolar lo hemos estudiado anteriormente (1). Es necesario estudiar ahora lo que concierne al tema de la relación alumno-profesor.

El estudio de este punto posibilitará la delimitación de un marco de referencia a nuestro trabajo (2), mediante la crítica a las investigaciones que se aportan. A la vez que conocemos lo estudiado sobre el tema que nos preocupa, pretendo conocer la evolución de una serie de - conceptos y concepciones sobre el hacer docente y discente que me van a permitir redefinir la variable relación alumno-profesor en el marco de la idea actual de la función docente.(3)

Además de crear un marco teórico de referencia, pretendo analizar las diversas líneas de investigación y las técnicas empleadas, así como sus distintos objetivos y - puntos de partida conceptuales.

Esto me va a permitir conocer la teoria de paradigmas que se ha dado. El delimitarlos nos proporciona, --

por una parte, distinguir una idea clara de cómo se ha entendido la función docente y los cometidos del discente y, en ese marco, cómo se ha entendido la relación alumno profesor; y, por otra parte, evitar las confusiones derivadas de mezclar distintas situaciones y concepciones; es decir: anular la posibilidad de aplicar a un momento paradigmático determinado elementos o conceptos que -siendo válidos en otro momento paradigmático- son erróneos en el caso concreto que consideramos.

Clarificar las nociones de base que encontramos a lo largo del estudio de las líneas de investigación es tarea de este capítulo.

2.0.1. Aproximación al tema

Analizar las líneas de investigación que se han seguido hasta el momento actual sobre el hecho de la relación entre el alumno y el profesor, nos puede hacer caer en un error grave de principio: pretender considerar sólamente los trabajos realizados bajo el título típico de "relación profesor-alumno".

Hay que hacer una adevertencia inicial. En la relación profesor-alumno inciden multitud de variables. Esto se hace patente: si damos una ojeada panorámica a bibliografía básica sobre el tema, veremos que los títulos hacen referencia a la totalidad de la relación profesor-alumno, como pueden ser las obras de D.Hargreaves (4), o de Brophy-Good (5). Pero también podemos encontrar obras que, estudiando más o menos directamente el tema, son tituladas bajo el epígrafe de una de las variables que

pueden incidir en la relación profesor-alumno. Así tenemos, por ejemplo, la de Bennett (6) sobre los estilos de enseñanza y su relación con el progreso de los alumnos, o la de Brembeck (7) sobre el ambiente.

También podemos encontrar estudios que hacen referencia a la técnica de trabajo empleada para estudiar la relación profesor-alumno. Así, el de Stubbs y Delamont (8) cuyo título original hace referencia a la técnica empleada de la Observación y al análisis de dichas observaciones, y que al traducirla al castellano ha quedado como "las relaciones profesor-alumno".

En la misma línea de la técnica de la observación tendríamos la obra de Postic (9) que, aparentemente, catalogaríamos dentro del tema de la formación del profesorado y que, sin embargo, es muy del nuestro.

Estas obras hacen referencia contínua a los manuales sobre investigación en educación, sobre todo los de Gage (10) y Travers (11).

No he pretendido con estos ejemplos agotar las posibilidades bibliográficas sobre el tema, sino sólo advertir de posibles errores a la hora de buscar fuentes bibliográficas y enunciar brevemente los puntos de apoyo en dicha búsqueda, que fundamentalmente serían seis: a). Manuales sobre investigación en educación. b). Estudios que hacen referencia al título típico de "relación profesor-alumno" c). Obras referidas al estudio de alguna de las variables que pueden incidir en la relación profesor-alumno. d). Obras que hagan referencia al estudio de alguna o algunas de las técnicas empleadas en las investigaciones sobre la

relación profesor-alumno. e). Obras sobre temas generales de didáctica que, por su titulación, podemos sospechar que inciden en nuestro tema, tal como las referidas a Instrucción, Didáctica aplicada,... f). Temas que hagan referencia a alguna de las partes que inciden en la relación profesor-alumno, aunque no se trate directamente el hecho de la relación, como por ejemplo la obra de Flanders (12) o la de Gordon (13).

2.0.2. Aproximación metodológica y técnica al tema

Nos encontramos , de entrada, con un buen arsenal de datos bibliográficos, lo que podría dar la impresión de - la existencia de unos niveles de investigación avanzados. Pero no es así. Sin negar la importancia de lo realizado, hay que destacar una serie de inconvenientes que han de-- preciado el alcance de las investigaciones.

Bennett (14) nos dá las pistas de estos inconvenientes. No ha habido una tarea de revisión sistemática de - las investigaciones desde todas las fuentes empleadas en ellas. Pero tampoco esto ha sido posible dado que no ha - habido una línea clara de interrelación entre los diversos campos de investigación, llegando así a una escisión metodológica.

Los partidarios de líneas metodológicas distintas se

han ignorado (15) fijándose en su trabajo sin ver que en las otras líneas habría datos interesantes que recabar.

Este desinterés por líneas metodológicas distintas - se ve claro en las revisiones hechas a los trabajos de investigación.

Podemos pensar que se ha dado un triple campo de -- acción en las investigaciones que nos van a llevar al de la interacción profesor-alumno: la observación sistemática, estudios experimentales y estudios de supervisión comparativa (16).

La diferencia entre ellos radica en que el primero - observa directamente el aula y los otros dos no.En revi-- siones realizadas como la de Dunkin y Biddle (17) sólo se atiende a la observación sistemática. Medley (18) olvida intencionalmente las investigaciones experimentales referentes al comportamiento docente.

Nos encontramos, pues, con que las investigaciones - sobre enseñanza y las interrelaciones en ella han tenido más o menos éxito según el marco teórico y el campo metodológico empleado. Pero pensar que la indiferencia de -- unas metodologías para con otras ha sido absoluta sería - también erróneo.

Podemos decir con Postic (19) que lo que se ha dado son dos clases de aproximación metodológica al acto didáctico. Una que se apoya sobre una teoria y otra que actúa por observación previa de los hechos. La diferencia radica en que mientras la primera parte de una teoria de base la segunda elabora la teoria por "aproximación inductiva

o baconiana de investigación".(20)

2.0.3.Aproximación a un esquema general de investigación

Otro problema es el de determinar los tipos de paradigmas (21) que no son otra cosa que el esquema general de la investigación. Gage (22) hace un estudio de estos paradigmas, teniendo presente que no son teorias (23), sino esquemas de funcionamiento. Es verdad que cuando se adopta un paradigma es como si hiciésemos un contrato para determinar las categorías de variables que nos proponemos explorar y las relaciones que se pretenden establecer.(24)

Hemos podido observar en el análisis de las investigaciones que, partir desde el paradigma en el que se insertan las diversas investigaciones ayuda a ver la línea generatriz del proceso de investigación que en lo que llevamos de siglo se ha realizado.

Una vez que se clarifica la situación de paradigmas, hay que fijarse en los aspectos metodológicos (25). En primer lugar nos fijaremos en la Estrategia de la Investigación: es decir, qué orientación damos a la investigación. Determinamos el marco conceptual que especifique la serie de elecciones que permanecen constantes con relación a las variables, los tipos de relación y los modos de explicación que damos a los atributos de las distintas variables.

Una vez que tenemos el marco conceptual clarificado tenemos que realizar una serie de elecciones que especifiquen las perspectivas de nuestro estudio dentro del marco conceptual propio.

Creo que son de utilidad las cuatro citadas por -- Postic (26), que son de Meux (27).

-"¿Qué componentes del fenómeno van a ser analizados: el comportamiento, el acto, las actitudes, los rasgos de personalidad, las relaciones maestro-alumno, alumno-alumnos, etc.?

- ¿Sobre qué de los componentes va a regirse la orientación? ¿Atributos cognoscitivos, afectivos, psicomotores perceptivos, motivacionales?

- ¿En qué situación se producen los efectos que deben ser explicados?

- ¿En qué perspectiva temporal van a ser estudiados estos efectos? ¿Se van a considerar los efectos a largo o a corto plazo?"

Después de determinar estas elecciones, que tipifican la investigación, es necesario explicar las relaciones entre los componentes. Cuanto más numerosas son las relaciones establecidas, más se acentúa la comprensión de la situación.(28)

Smith y sus colaboradores (29) distinguen los siguientes tipos de relaciones:

1. Las relaciones empíricas, cuya evidencia es reconocida y que aparecen entre elementos sucesivos o simultáneos.

2. Las relaciones convencionales establecidas por -- decisión.

3. Las relaciones conceptuales (ej.: relación entre los sentidos de dos conceptos, entre las premisas de un silogismo,...)

4. Las relaciones intencionales establecidas entre el acto y las razones de ese acto.

El siguiente paso es establecer la técnica y el instrumento que voy a utilizar para la toma de los datos, así como el sistema de cuantificación de los mismos.

Este esquema general para describir una investigación y que también sirve para determinar el puesto que una investigación ocupa en el "continuo" de un proceso investigacional nos va a servir para obtener las líneas de investigación que se han seguido hasta llegar al estudio de la relación profesor-alumno.

2.0.4. ¿Paradigma en evolución o proceso de paradigma?

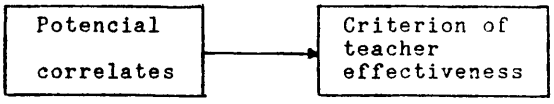
A lo largo del periodo de investigación que estamos estudiando tenemos que hacer referencia en primer lugar a la definición de paradigmas, o esquemas generales de las investigaciones.

Tenemos que clarificar si se trata de un paradigma que evoluciona o de un proceso genético de paradigmas. Es decir, a partir del paradigma punto de partida se ha dado una evolución en profundidad del mismo, o por el contrario, hemos asistido a la muerte y nacimiento de varios paradigmas que han ido generándose unos a otros.

Pienso que interpreta mejor el proceso investigador

la primera hipótesis, aunque no veo razón para afirmarla taxativamente. En última instancia tampoco es imprescindible tomar una decisión en este campo, pues los tres momentos fundamentales que "dividen" el proceso de investigación los podemos establecer en un continuo. Esto es lo que nos interesa ahora. El lector tendrá datos, después de exponer estos tres momentos paradigmáticos, para opinar mejor y con más rigor.

Como punto de partida podemos centrarnos en Gage (30) y ver que el primer paradigma,o momento paradigmático,es el siguiente:



Paradigma: Factores de eficacia para la investigación en educación.

Cuando se ha querido estudiar la efectividad de la enseñanza, se ha tomado como punto de partida la investigación de los criterios de la eficacia del profesor.(31)

Lo básico de este paradigma lo recoge Postic (32) parafraseando a Gage, "se trataba, pues, de identificar y de seleccionar un criterio de eficacia o una serie de -- ellos, de medir sus asociaciones potenciales (potencial - correlates) y de determinar las correlaciones actuales entre este criterio y las variables asociadas, con objeto - de tener una indicación sobre su validez".

El segundo momento lo vemos señalado en el paso que

se dá de estudiar los criterios de eficacia del profesor a estudiar la caracterización del comportamiento docente.

El tercer momento está delimitado por el estudio de la interacción en el aula.

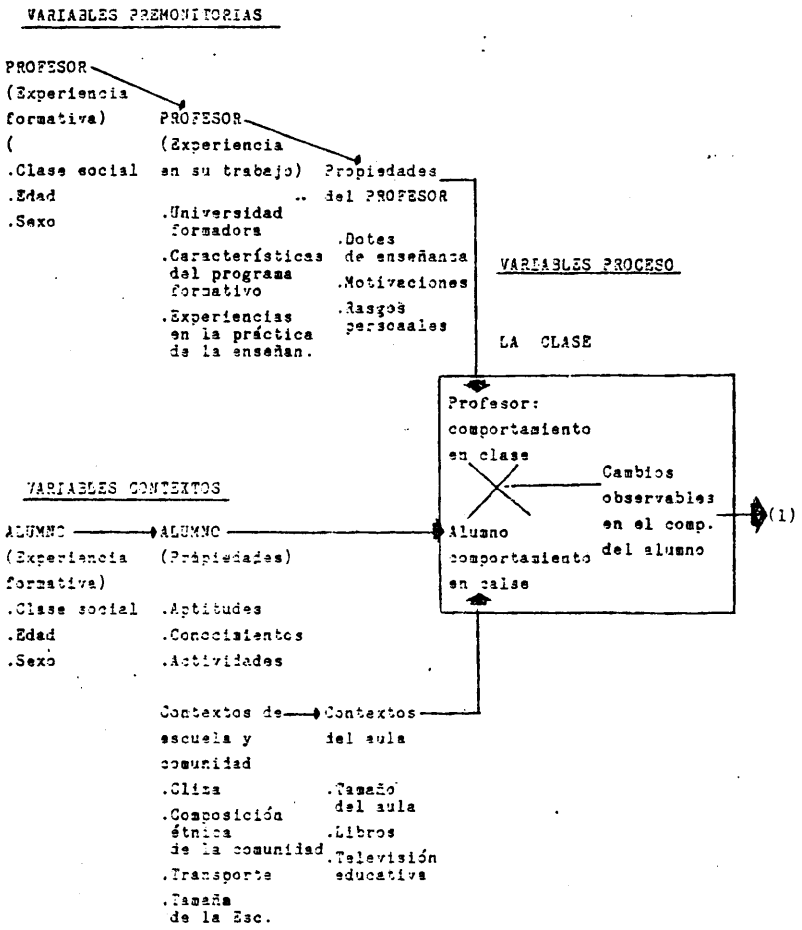
El segundo y tercer paso tienen un proceso puente; al estudiar el comportamiento docente se vé que influye en el alumno. Del estudio de la influencia en el alumno del comportamiento del docente se pasa al estudio de la interacción en el aula, que es el tercer momento.

Estos tres momentos se ven perfeccionados o complementados por otros dos, que no son cronológicamente los últimos. Se trata de los estudios encaminados al análisis de los aspectos cognoscitivos del acto didáctico, que se deriva en parte de la investigación sobre los criterios de eficacia del docente; y la influencia de los aspectos afectivos en el acto didáctico.

Indico a continuación tres gráficos: el primero corresponde al estudio de las relaciones entre los comportamientos del docente y los efectos que producen , lo que permite captar mejor el concepto de eficacia del docente. Lo podemos identificar , dentro del proceso paradigmático como el segundo momento, en parte originado por el primero y posibilitante del tercero. Corresponde a Biddle.(33)

Para la comprensión del tercer momento que hemos citado será de utilidad observar el croquis del "esquema generalizado para la investigación de la eficacia del profesor" de Mitzel (34) que estudia Gage.(35)

Para mayor comprensión traigo al texto, en la página siguiente, el modelo para el estudio de la enseñanza en el aula, realizado por Dunkin y Biddle (36), que es una adaptación del modelo de Mitzel citado en el párrafo anterior.



(1). → VARIABLES PRODUCTO

Progreso inmediato del alumno	Progresos en el alumno a largo plazo
.Materia del estudio	.Personalidad adulta
.Actitudes ante la materia	.Facultades profesionales u ocupacionales
.Progresos en otras Discipl.	

DUNKIN - BIDDLE. 'Modelo para el estudio de la enseñanza en el aula'

2.1. LINEAS DE INVESTIGACION

Después de esta aclaración sobre el marco teórico - en el que se insertan las investigaciones que nos llevan al estudio emprendido en el presente trabajo: la relación alumno-profesor y su influencia en el rendimiento escolar, podemos presentar un posible esquema de las líneas de investigación.

Hago una doble distinción: líneas de investigación - con respecto al tema de estudio y líneas de investigación con respecto a la técnica empleada.

Creo que esta distinción es necesaria -conveniente al menos- aunque hay que tener presente que no son dos -- criterios excluyentes; es decir, el hecho de optar por -- una técnica determinada no hace que se determine el tema de estudio. Pero el hecho de elegir una técnica u otra hace el estudio significativamente diferente, aunque sea -- sobre el mismo tema, ya que la elección de la técnica, en este caso, presupone una determinación sobre la orienta-- ción del tema de estudio.

2.1.1. Líneas de investigación según el tema de estudio

Expongo brevemente y con el ánimo de presentar un - simple esquema, lo que podrían ser las líneas de investigación teniendo en cuenta el criterio del tema de estudio. Posteriormente las analizaré detenidamente, pero creo que ahora es conveniente tener una idea de conjunto.

1. De los factores relacionados con la enseñanza eficaz a la caracterización del comportamiento docente.

2. De la búsqueda de la influencia del comportamiento del docente en el alumno al análisis de la interacción en la clase.

   2.1. Análisis de los procesos de comunicación en la clase

      2.1.1. Análisis de interacción
      2.1.2. Observación antropológica

3. Profundización en el estudio del acto didáctico

   3.1. Análisis de los aspectos funcionales del acto didáctico
   3.2. Análisis de los aspectos cognitivos del acto didáctico

4. Influencia de los aspectos afectivos en el acto didáctico.

5. Situación actual. Líneas de futuro.

Estas cuatro líneas no son exclusivas, sino que más bien tienden a generar unas a otras. Así lo vemos a lo largo del estudio sobre estas investigaciones.

Pero, como hemos dicho anteriormente, en este tipo de investigaciones el criterio de elección de tema a estudiar puede quedar modificado por el criterio de la técnica que se emplea; por eso, será conveniente presentar el esquema según ese criterio.

2.1.2. Líneas de investigación según la técnica empleada

Fundamentalmente al hablar de técnica empleada me refiero a la técnica con que se observan los datos del estudio.

En primer lugar puede haber observación dentro o fuera del aula, y puede ser directa o indirecta.

1. Investigación en el aula
   - 1.1. Análisis de interacción (observación mediatizada)
   - 1.2. Observación antropológica (Observación no mediatizada)

2. Investigación fuera del aula
   - 2.1. Estudios experimentales
   - 2.2. Estudios de inspección comparativos

2.1.3. Criterios complementarios

Al hacer esta doble clasificación de líneas de investigación, según los dos criterios empleados, no pretendo significar que sean independientes, sino que, como ya he dicho anteriormente, hacer una clasificación según el objetivo de las investigaciones sería erróneo si no tenemos en cuenta la técnica empleada, ya que de ser una técnica de análisis de interacción a ser una técnica de observación antropológica, puede modificar por completo la investigación, y de hecho la modifica.

Como ejemplo, veamos una investigación característica del ámbito del "Analisis de Interacción" y otra de "Observación Antropológica".

Del campo del "Análisis de Interacción" quizá sea el más representativo N. Flanders. Sin detrimento de que posteriormente sea analizado de forma más amplia, señalemos las características básicas de la técnica de observación que emplea.

En varias clases, cuyos alumnos mostraban una actitud más o menos positiva hacia ésta, se recogen datos de observación según una serie de categorias preestablecidas. Estos datos se comparan después con las medidas de actitud y logro intentando verificar que se dá una relación positiva entre el modo indirecto del profesor y el desarrollo en logros positivos por parte de los alumnos.

Lo característico radica en la observación en el aula en base a unas categorias previamente establecidas. (37)

Tomemos ahora un ejemplo de "Observación Antropológica" y, para mayor diferencia, buscamos dicho ejemplo en el área de investigación británica para contrastar con el área estadounidense representada aquí por la línea Flanders.

V. Furlong (38) en su investigación sobre "esferas de interacción en el aula" nos proporciona un buen ejemplo.

Parte del hecho de que "no todos los alumnos "saben" las mismas cosas acerca de sus vidas escolares. No todos forman idénticos juicios sensatos sobre sus maestros o el plan de estudios, no todos ven a los otros alumnos con - los mismos ojos".(39)

Por ello, se plantea que "un estudio de la experiencia del alumno o "conocimiento" de la vida escolar debe - comenzar por mirar a la forma en que algunos alumnos vienen a compartir perspectivas comunes y cómo los alumnos se influyen mutuamente en lo que ellos "saben"".(40)

En ete ensayo se pretende "ofrecer la infraestructura para un estudio más detallado del conocimiento del -- alumno".(41)

Es necesario estudiar la interacción a medida que - tiene lugar y los propios alumnos la ven.

Se trata de observar qué pasa en cada esfera de interacción (42) sin tener categorías preestablecidas.

Comparemos los dos ejemplos buscando sus semejanzas y sus diferencias.

Los dos autores están preocupados por ver lo que - sucede en el aula, estudiar las relaciones que ocurren en élla. Desde este punto de vista, podemos decir que - tienden al mismo objetivo o tema de estudio.

Pero está claro que utilizan técnicas distintas de observación. Flanders busca contrastar los comportamientos de la clase mediante categorías de interacción esta-

blecidas, y más en concreto determinar cómo se relacionan los comportamientos y características del enseñante con - el desarrollo del alumno.

No sólo utiliza una técnica de observación determina da, sino que establece los criterios para definir el re-- sultado de los comportamientos que analiza; es decir, -- según el resultado de la observación califica al profesor de "directo" o "indirecto".(43)

Furlong, partiendo del mismo interés del que podría partir Flanders -o cualquier representante de la línea - del Análisis de interacción-, que es el de estudiar lo -- que sucede en el aula, utiliza una técnica de observación distinta.

Parte del hecho de que "el comportamiento en el aula debe ser observado directamente con el fin de poner al - descubierto su complejidad"(44). Por esta razón no puede emplear técnicas de observación que presupongan determina das restricciones y presiones externas que dén la aparien cia de que el acontecer en el aula es algo rígido y esta-- ble.

Lo que pretende contemplar Furlong es "más bien la - "cultura" como aquello que tenemos que "conocer" para po- der comportarnos apropiadamente a cada instante en cir--- cunstancias cambiantes".(45)

Partiendo de la experiencia que nos dice que la ob-- servación de alumnos individuales con diferentes profeso- res muestra que su comportamiento cambia en el transcurso de diferentes situaciones dentro de breves periodos de -

tiempo , será conveniente plantearse que hay que observar la interacción de los alumnos según se desenvuelva.

Esto permite plantearse el método de "descubrir cómo los propios alumnos contemplan su comportamiento"(46) y - puede ser visto como un "ajuste ininterrumpido al cambiante escenario social".(47)

Este escenario social se observa tal como se desarrolla, sin ser "determinado" por categorías preestablecidas sino observando al alumno en su "esfera de interacción" - natural.(48)

2.1.4. Análisis de las líneas de investigación

Para hacer un recorrido por las líneas de investigación que me van a conducir al punto actual de inserción, en el marco general de la investigación educativa, de la variable que se estudia en esta tesis, voy a seguir el - siguiente esquema:

- Momento
- Punto de partida: objetivo de investigación
- Motivo
- Pasos
- Estudio de los conceptos latentes
- Enumeración de los grandes conceptos ausentes
- Autores que demarcan la línea de investigación
- Valoración

En la delimitación de líneas sigo el esquema presentado al comienzo del capítulo.(49)

2.1.4.1. De los factores relacionados con la enseñanza eficaz a la caracterización del comportamiento docente.

Nos situamos aproximadamente en los 30 primeros años de este siglo, en la línea estadounidense de investigación de la enseñanza.

Para centrarnos mejor en este momento y poder tomar en cuenta el punto de partida real contemporáneo, conviene tener presente el momento paradigmático. Recojo aquí lo dicho anteriormente sobre el primer paradigma que cito de Gage.(50)

En dicho paradigma se aprecia que el punto de partida radica en la búsqueda de los "criterios de eficacia del profesor". Dicho de otro modo, se intentan buscar los factores relacionados con la enseñanza eficaz.(51)

Esta necesidad de estudiar los criterios de eficacia surge ante una clara necesidad: se busca al "mejor" profesor. Estamos en un momento en que cobra mucho interés el movimiento de organización científica del trabajo (52) determinado en términos de eficacia.(53)

Por esto no es de extrañar que los dos miembros de la ecuación que se igualan sean por una parte la búsqueda del mejor profesor y, por otra, la del más eficaz. Enunciando la ecuación diríamos :

Mejor profesor = Profesor más eficaz

Es también importante señalar que a la hora de ver cuál es la mejor enseñanza o, lo que es lo mismo en este momento, la enseñanza más eficaz, se busquen en primer - lugar los criterios de eficacia del profesor.

Si pudiésemos representar por medio de ecuaciones matemáticas los juicios de este momento, haríamos la siguiente demostración:

Mejor enseñanza = Enseñanza más eficaz

Enseñanza más eficaz = Profesor más eficaz

Profesor más eficaz = Profesor más competente

Profesor más competente = Profesor mejor = Buen profesor

Luego para organizar científicamente la enseñanza -- habría que buscar la descripción del "buen" profesor, teniendo en cuenta que la forma de encontrar al buen profesor será buscar y formular los criterios de eficacia, que son los que hacen competente al profesor.

En todo este proceso de búsqueda hay latente una aspiración: mediante la búsqueda de criterios de eficacia - se pretende alcanzar "un criterio universal, adecuado, -- concreto y objetivo para medir la capacidad de enseñar. " (54)

Con esto tenemos claro cuál era el motivo que ayudó a que se diesen estas investigaciones; el poder predecir qué profesor va a ser competente como requisito y vía para conseguir una enseñanza eficaz.

El hecho de identificar enseñanza eficaz con docente eficaz va a producir que las investigaciones vayan al estudio del profesor olvidándose fundamentalmente del acto didáctico y del comportamiento del docente, así como de la interacción docente-discente. Pero la importancia de establecer la igualdad implícita enseñanza = docente, no radica sólo en que se olviden temas muy importantes, sino que el hecho de estudiar al profesor como protagonista de la enseñanza -lo cual en parte es verdadero, pero sólo en parte- será un "lastre" en las líneas de investigación consiguientes, retardando el aparecer de la importancia del alumno y la de la interacción docente-discente.

Por otro lado, hemos de tener presente también que estas investigaciones surgen desde una exigencia de organización científica del trabajo y no tanto desde una exigencia didáctica. Sabemos que cuando hablamos de criterios de eficacia estamos entenciendo eficacia según las connotaciones valorativas del momento social y también sabemos que estas connotaciones no son siempre buena novia para el estudio didáctico, aunque si que tenemos que ver que influyen seriamente en los criterios de organización.

En resumen, el buscar los criterios de eficacia del profesor, retardará la aparición de la interacción como variable a estudiar -aunque se encontrará por exigencia de la propia evolución de la línea de investigación- y el carácter didáctico de estos estudios dejará paso, en parte, al carácter organizativo.

En esta línea de investigación se dieron los siguientes pasos:

- descripción del "buen" profesor
- criterios de eficacia
- valoración de los criterios de eficacia
- características del comportamiento docente.

2.1.4.1.1. Conceptos latentes

Eficacia y competencia docente

Los conceptos de eficacia y competencia docente están íntimamente relacionados.

Por competencia podemos entender (55)"la aptitud para comportarse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos demostrados empíricamente y aprobados por los miembros del ambiente en el cual ejerce sus funciones".

Por eficacia del profesor (56) se entiende "el efecto del que enseña en la realización de un valor que toma la forma de un objetivo educativo reconocido por el sistema institucional en vigor en una sociedad dada".

Hemos definido competencia y eficacia, relacionándolos entre sí: competencia como aptitud para un comportamiento y eficacia como el efecto de ese comportamiento en el alumno.

Estas definiciones son dadas en 1.964, cuando incluso ya se había estudiado las relaciones entre los comportamientos del docente y los efectos que producen, inten-

tando comprender, a través de esta relación, la eficacia del docente.

Representativo en este sentido es el estudio de Biddle (57) donde ya distingue dos tipos de variables : los comportamientos del profesor como variable independiente y los efectos del profesor como variable dependiente.(58)

2.1.4.1.2. Criterios de eficacia

Para la comprensión más perfecta de estos criterios será bueno y conveniente ver cómo surgen en la investigación educativa y su proceso evolutivo.

Los criterios de eficacia del profesor aparecen en el momento en que se ha querido estudiar la cuestión de la efectividad de la enseñanza. Esto es claro y ha sido demostrado por Gage (59). Lo que se pretendía -como ya se ha enunciado al hablar de los motivos de esta línea de investigación- era identificar y seleccionar un criterio de eficacia o una serie de ellos, medir sus asociaciones potenciales y determinar las correlaciones actuales entre este criterio y las variables asociadas, con objeto de tener una indicación sobre su validez.(60)

Los criterios de eficacia han dependido de la categoría de los sujetos implicados o del lugar que ocupaban en la carrera del profesor. Postic (61) cita tres posibilidades según se trate de a) reclutar estudiantes que deseen llegar a ser profesores; b) formar profesores; c) observar profesores en ejercicio. En cada una de éstas

tres posibilidades los criterios son distintos. En el primer caso se orientan hacia las aptitudes y actitudes en - orden a poder hacer una predicción de aptitud o ineptitud para ser profesor. En el segundo caso se incide más sobre los comportamientos del docente que obstaculizan la relación pedagógica; y en el tercer caso se pretende mejorar, modificar sus actitudes y también evaluarlas para posi--- bles promociones.

No pensemos que ha habido unanimidad a la hora de establecer cuál es el criterio de eficacia que marca si el profesor es competente o no.

Guyot (62) señala el criterio de la cualidad de -- transmisión del saber del docente.

Remmers y Gage (63) dice que "el mejor educador es - aquel que produce en sus alumnos el máximo de cambios deseables en el grado más elevado".

Esta visión ha ayudado a la tendencia de definir operacionalmente los objetivos educativos. El hecho de que - se disponga de una formulación objetiva de lo que se pretende que cambie en el alumno ofrece la posibilidad de -- medir los progresos del alumno y determinar, de esta -- manera, la eficacia de la acción del profesor. Este aspecto ha sido investigado experimentalmente por McNeill.(64)

Hemos visto como tres posibles líneas de criterios - de eficacia:

- transmisión del saber
- produce cambios deseables en el alumno

- relación entre comportamientos del docente y efectos que producen.

Podemos ver, en un análisis de estos posibles criterios, encerradas ya las líneas de investigación que explicitamos en este trabajo.

En el primer criterio/preocupa la actividad transmisora del docente; en el segundo ya se dá una preocupación por la incidencia en el alumno de la tarea del docente; y en el tercero se dá el salto a la relación docente.

Podemos decir que en los dos primeros no ha preocupado, en un principio, el plantearse la definición del acto mismo de enseñanza. Pero cuando se dá el cambio o evolución al pasar de analizar las características del profesor a insertar al profesor y al alumno en un proceso de interacción, se plantea la urgencia de definir el acto didáctico (65) que hasta el momento era uno de los grandes ausentes.

El investigador más representativo en esta línea es sin duda, David G. Ryans.(66)

2.1.4.1.3. Valoración de la etapa

Creo que a lo largo de la exposición de esta línea de investigación he ido dando los juicios de valor sobre la misma. En resumen diría que fué una etapa facilitadora. He criticado anteriormente el hecho de que se comenzase el estudio de la enseñanza por la eficacia del docente y lo he hecho por dos razones. En primer lugar dió una --

preponderancia excesiva al maestro, y en segundo lugar, olvidó tratar el tema del acto didáctico. Pero también hay que pensar que, si obvió el tema del acto didáctico y sus interacciones, también es verdad que desembocó el tal estudio creando la posibilidad de serios avances.

2.1.4.2. De la búsqueda de la infuencia del comportamiento docente en el alumno al análisis de la interacción en la clase.

La etapa anterior no había llegado a ninguna evidencia absoluta sobre la eficacia del profesor.

Morsh y Wilder (67) examinaron las investigaciones hasta el año 52 y llegan a la conclusión en los siguientes términos: "No se ha llegado a encontrar un único acto específico que haya podido observarse en un maestro, cuya frecuencia o porcentaje de incidencia haya correspondido, sin lugar a dudas y de manera significativa en el nivel alcanzado por el alumno".

En esta misma línea podemos encontrar las revisiones de Anderson (68), Medley y Mitzel (69) que restan importancia a gran parte del trabajo realizado sobre la eficacia del profesor por carecer de un criterio determinado ni medidas objetivas.

En la misma línea de actitud podemos situar a Gage (70) y Wallen y Travers (71), llegando a afirmar que el cambio en la mayoria de los estudiantes no marcaba una relación significativa con los estilos de enseñanza. Faltaba evidencia. (72)

.2.1.4.2.1. Punto de partida y proceso en esta etapa

Había que salir de este'impasse', pues, de lo contrario, la investigación sobre la enseñanza entraría en un callejón sin salida. La solución sólo podía venir por un camino que facilitara la objetividad de los estudios.

Para aportar una solución de avance se tomaron dos opciones, que fueron de trascendencia para el futuro de la investigación. Estas opciones hicieron posible poner en marcha lo que parecía estancado por el momento.

Una opción hace referncia al tipo de estudio, al objetivo del mismo; y la otra a la técnica a emplear.

Referente al primer punto se optó por 'estudiar comportamientos específicos que puedan describirse objetivamente, tales como ''el profesor pide ideas de los alumnos'' o ''el profesor critica/alaba al alumno'' '.(73)

En el segundo punto -referente a la técnica- se opta por abandonar los instrumentos de escalas de valoración, en orden a una mayor objetividad. De esta manera se evita, en lo posible, la subjetividad del investigador al valorar las características del maestro.

MEDLEY (74) resume en tres características esta nueva etapa que surge:

1ª Miden patrones o rasgos de comportamiento llenos de sentido y de gran importancia.

2ª Conservan la objetividad y fiabilidad de los puntos originales en los que se basan.

3ª Por medir comportamientos específicos se ayuda más al maestro a la hora de cambiar su comportamiento - en orden a un perfeccionamiento.

Para entender mejor esta etapa hay que centrarse en el esquema de conceptualización de las variables de Dunkin y Biddle.(75)

Los pasos fundamentales que se dán en esta etapa son

- Observación objetiva de comportamientos específicos
- Estudio del proceso de comunicación en clase
- Establecimiento de la técnica del "análisis de interacción".
- Análisis de los aspectos funcionales del acto didáctico
- Establecimiento de la técnica de la "observación antropológica".

En estos momentos ya se sabía que el comportamiento del que enseña tenía efectos directos en la conducta del que aprende y en el clima general de la clase.(76)

Era necesario crear una técnica que pudiera recoger cualitativamente y cuantitativamente las dimensiones del comportamiento del profesor desde pautas objetivas de -- observación. Va a ser preocupación de esta etapa el perfeccionamiento de estas técnicas. Incluso, en momentos determinados, cobrará más importancia el interés por llevar a cabo la técnica empleada que el mismo objetivo a

investigar. De aquí deduciremos algún elemento de crítica posteriormente.

En este momento, el uso de una técnica determinada - podrá variar el sentido de la investigación.(77)

2.1.4.2.2. Conceptos latentes.

2.1.4.2.2.1. Clima socioemocional de la clase

El intentar definir este concepto -"social - emotio_ nal - climate"- es tarea dificil. Todos, por lo menos de una forma ambigüa, sabemos a lo que nos referimos al - hablar del clima de la clase. Raramente lo definimos, a - todo lo más que llegamos es a decir que es muy importante y hay que tenerlo presente, dejando luego a la"intuición" individual del profesor el "captar" el clima de la clase y que haga lo que pueda.

Para nuestro trabajo va a ser necesario tener una - idea clara de lo que es "clima socioemocional de la clase" pues es marco de referencia de muchas investigaciones. Es el sustrato referencial o cualificador del escenario do-- cente, de la situación docente.

La dificultad mayor que encontramos en este intento de definir radica en que pretendemos definir una cualidad no un objeto estático y fácilmente observable y delimita- ble. Cualidad que se constituye por un conjunto de inter- relaciones con componentes actitudinales y cognoscitivos que influyen y que ese mismo influir es parte del clima.

"Es un factor general emocional que aparece en las interacciones que se producen entre individuos en los - grupos restringidos. Parece tener una relación con el - grado de aceptación de las necesidades y de los objetivos de unos y otros miembros del grupo".(78)

J. Withall dá un paso más al intentar definir operacionalmente lo que puede ser el clima socioemocional de la clase, dando una serie de factores que influyen en la creación de clima:

"-1. el mundo interior del individuo

-2. el espíritu de cuerpo del grupo

-3. la percepción de la significación de los fines, de las actividades de individuos o de grupos

-4. la objetividad con que se aborda un problema

-5. el número y la naturaleza de las interacciones entre los individuos o grupo" (79)

Postic (80) hace referencia a una precisión de la noción de "clima" de Flanders (81) en la que "se refiere a las actitudes generales que los alumnos tienen en común a pesar de sus diferencias individuales en relación al - profesor. Los alumnos saben de antemano cómo va a actuar éste, a comportarse, porque han tenido la ocasión de observarle en el curso de sus actividades anteriores. Estas previsiones colorean todos los aspectos del comportamiento de la clase y crean un clima social que aparece relativamente estable, una vez estructurado".

Una explicitación mayor de este concepto la encontraremos en los trabajos de revisión de Dunkin y Biddle. (82)

2.1.4.2.2.2. Interacción

Tomando como base el esquema del modelo de enseñanza en el aula de Dunkin y Biddle (83), vemos que, fundamentalmente, señala cuatro tipos de variables : previas, de contexto, de proceso y de producto. (84)

Me voy a fijar en las variables del proceso -process variables-. El autor crea un esquema comportamental. La base de las variables del proceso son los comportamientos del profesor y de los alumnos.

La distinción entre comportamientos del profesor y - del alumno se mantiene en este esquema y se afirma que se pueden estudiar con una serie de pocas categorías de comportamientos.(85)

Pero no es esa la solución idónea, pues no se apunta a la realidad del aula, ya que no se dan comportamientos del profesor, por un lado, y, por otro, de los alumnos. Por eso, "una solución a este problema radica en no sólo estudiar el comportamiento del profesor y del alumno, - sino sus interacciones(86). Así, la secuencia típica de la clase : profesor pregunta - alumno responde - profesor asiente, se considera como un bloque único"(87). Una categoría única, un intervalo simple de tiempo, no corresponde a los límites de la acción del profesor o del alumno, sino a la interacción.

Este enfoque es importante pues nos aporta dos datos de sumo interés. En primer lugar, nos dá una base de definición del término interacción como la actividad entre el profesor y el alumno no considerando los elementos perso

nales que intervienen como aislados en cuanto a su actividad.

En segundo lugar, nos da una base para entender la función docente en relación con el esquema de la interacción.

Postic parte del acto didáctico, que "tiene lugar en un contexto caracterizado desde el punto de vista sociológico"(88). Los elementos personales que entran en interacción poseen estatutos diferentes: -profesor-alumno-. Para Postic es en la clave del contexto sociológico donde se fijan los objetivos, hacia los cuales se dirigen las conductas y suscita modelos de comportamiento.(89)

"En las interacciones que se establecen entre el maestro y los alumnos interviene, en unos y otros, el tipo de conocimiento del otro"(90).

Postic, después de ponernos en la clave sociológica y caracterizarnos, en cierta manera, el modo de interaccionar nos señala un esquema organizado de las variables que influyen en la interacción del aula, que las señala en clave psicosocial.(91)

Con la visión de Dunkin y Biddle que nos han dado la pauta de definición, y el enfoque de Postic, que nos ha cualificado la forma y variables de la interacción, creo que queda suficientemente explicitado el significado de este concepto.

2.1.4.2.2.3. "Análisis de interacción"

Para captar el significado del término "análisis de interacción" la primera referncia ineludible que tenemos que hacer es a N.A. Flanders (92).

"El análisis de interacción no se refiere a un sólo sistema, sino a muchos sistemas de codificación de la comunicación verbal espontánea, a través de los cuales se organizan los datos dentro de un esquema de presentación putil, procediéndose después de analizar los resultados con vistas al estudio de las pautas o patrones de enseñanza y aprendizaje." (93)

El objetivo último del análisis de interacción nos lo señala el mismo Flanders : "Los sistemas de análisis de interacción en clave persiguen la posibilidad de "abstraer" la comunicación, prescindiendo de la mayoría de sus características" (94).

El análisis de interacción supone un avance positivo por dos razones fundamentales: en primer lugar, supone un abandono de las escalas de valoración como instrumento único en aras de una mayor objetividad; y en segundo lugar, observa comportamientos concretos del alumno y del profesor, lo que facilita la eficacia de la observación.

Estas dos razones de avance las planteó Flanders y, en verdad, suponen un avance, pero no todo en absoluto. Podemos señalar fallos a este sistema muy importantes, que nos ayudarán a comprender mejor el alcance de lo que supuso el término análisis de interacción.

El análisis de interacción se refiere a la comunicación verbal espontánea. No hace referencia a tode el gran campo de la comunicación no-verbal, tan importante en el aula.

Supone que es un sistema de codificación con categorías de observación previamente definidas y delimitadas. Esto supone que por el factor de análisis se pierde, en muchas ocasiones, comportamientos que sólo se ponen de manifiesto ante una observación sintética del aula.

El análisis de interacción busca un estudio de patrones de enseñanza y aprendizaje. Se parte de la presunción, al menos así se ve en Flanders, de que un profesor indirecto produce mejores rendimientos que un profesor directo (96)..

Al hablar de profesor indirecto y directo estamos haciendo mención a conceptos que están latentes en el pensamiento pedagógico del momento, y que tendremos que aclarar. También estudiaremos a continuación otros conceptos derivados de un estudio diferente de la interaación en el aula. Me refiero al concepto de 'esfera de interacción' (97), que presupone el conocimiento de otro concepto que es el de 'observación antropológica' del aula.

2.1.4.2.2.4. <u>"Direct - indirect influence"</u>

Flanders, a la vista de los estudios precedentes a él, que los considera incompletos, se hace las siguientes preguntas: ¿Porqué un profesor reacciona de una forma determinada y no de otra? ¿Cómo se da esa reacción? ¿Hay incidentes en la clase que van a obligar al profesor

a adoptar estilos diferentes de comportamiento? ¿Hay relación entre estos comportamientos determinados y los de los alumnos? (98).

Para resolver estas preguntas se establece una serie de conceptos de suma importancia en este momento que estudiamos, y que nos señalan pautas interesenates para entender el concepto de función docente que se baraja.

DUNKIN - BIDDLE señalan que muchas de las investigaciones que han revisado contemplan la enseñanza como liderazgo sobre los alumnos por parte del profesor. En dichas investigaciones se contempla también que un 'buen' profesor es democrático, integrador o centrado en el alumno, mientras que un 'mal' profesor es antidemocrático, dominante o centrado en el profesor (99).

Hay,pues, dos elementos básicos para entender la enseñanza del momento: en primer lugar, si se establece o no influencia sobra la conducta de los lumnos. Dicho de otra manera, si hay dependencia o no de los alumnos con respecto al profesor; y en segundo lugar, cómo se cualifica dicha influencia.

Los diversos autores del momento establecerán su propio binomio dialéctico que define su concepción de la enseñanza, cuyos polos serán: el positivo, que hará referencia a la no-directividad sobre los alumnos; y el negativo, que hará referencia a la directividad sobre los alumnos. Así tendremos pares definitorios de la enseñanza:'democrático - dominante' , 'centrado en el alumno - centrado en el profesor', 'influencia indirecta-directa'.

En el fondo, estos pares o binomios dialécticos son prácticamente sinónimos.

"Una elección que el profesor realiza para ejercer su influencia crea las condiciones de dependencia. En el profesor existe la influencia directa cuando afirma sus propias opiniones o ideas, dirige la actividad del alumno, critíca su conducta, justifica su autoridad y el uso que de ella hace. Ejerce una influencia indirecta cuando solicita las opiniones y las ideas de los alumnos para tenerlas en cuenta en la aplicación, cuando estimula la participación de éstos, acepta y calrifica sus sentimien tos"(100).

Después de la alusión a esta serie de pares de térmisnos prácticamente sinónimos, se comprenderá mejor lo dicho anteriormente sobre el objetivo del análisis de interacción para Flanders (101).

2.1.4.2.2.5. Observación Antropológica (102)

Se dijo algo sobre este término al hablar de la investigación de V. Furlong (103). Ahora se pretende hacer de una forma más sistemática dentro de este apartado de explicación de conceptos.

El término de 'observación antropológica' viene ya acuñado por S. Delamont y D. Hamilton (104).

Antes de explicitar el significado de este término -observación antropológica- es conveniente hacer alguna aclaración. Delamont y Hamilton son representantes de la línea británica deinvestigación. Esto es importante, pues

la'crítica principal de estos dos autores apunta a la adopción exclusiva e irreflexiva del tipo de investigación en el aula conocida como 'análisis de interacción', que se ha convertido en una tradición predominante en Estados Unidos' (105).

Los autores mantienen que el análisis de interacción "contiene un cierto número de graves prejuicios y limitaciones cuando se utiliza como instrumento de investigación" (106).

Tal como estoy planteando la presentación de la investigación de Delamont -Hamilton, podría parecer que se tratara de una declaración de guerra pedagógica de los británicos a los estadounidenses. Nada más lejos de la realidad. Quizá por las citas que he entresacado del prólogo de Stubs pueda parecerlo, pero hay que hacer la advertencia de que esto, creo yo, es debido al lenguaje propio de un prólogo. La lectura de todo el capítulo de la investigación hace ver un alto grado de objetividad, aunque también de sana crítica a la línea estadounidense. Linea que no dicen deba ser desechada, sino que consideran incompleta. No sostienen la supremacia de un determinado método; lo que proponen es que la "naturaleza del problema de la investigación debería determinar la elección del método" (107).

La 'Observación antropológica' "Ha evolucionado más allá de los márgenes de la corriente principal de la psicología educativa, vinculándose en su lugar a la antropología social, a la psiquiatría y a la investigación de observación participante en sociología"(108).

Los estudios antropológicos del aula se basan en la observación participante. Implican la presencia de un observador durante periodos prolongados en una sóla o

en un número reducido de aulas. Durante este tiempo, el observador no sólo observa, sino que también habla con los alumnos. (109).

Esta participación del observador anula, en parte, el carácter exclusivo de observador. " Cuando los observadores están físicamente presentes y son físicamente abordables, el concepto de observador como no participante, aunque es sociológicamente correcto, es psicológicamente falso" (110).

Tanto si el investigador de campo está total, parcial o de ningún modo disfrazado, el que responde se forma una imagen de él y utiliza esta imagen como base de respuesta.(111).

El marco que utiliza el antropólogo es exhaustivo. "Acepta como dado el complejo panorama que descubre y toma esta totalidad como base de sus datos"(112).

Los datos que toma son incompletos. Se ampara también en entrevistas, cuestionarios y grabaciones. No intenta manipular, controlar o eliminar variables. Comenzando desde una visión sintática del conjunto, enfoca analíticamente aquellos rasgos de la clase que considera más resaltantes. La observación antropológica "permite y alienta el desarrollo de categorías nuevas"(113).

La crítica más generalizada se ha hecho a la observación antropológica desde la consideración de que los resultados no pueden ser generalizados a otros marcos, fuera de los que la investigación ha sido realizada. Pero esta crítica no se sostiene. Puesto que no establece categorías previas de análisis, tampoco pretende aplicar esquemas generales a comprobar. Pretende estudiar concretos determinados, aclarar relaciones mútuas, identificar fenó

menos comunes , y esto se puede hacer por comparación de investigaciones concretas.

- Crítica al análisis de interacción desde la observación sistemática.

Es importante hacer esta crítica, pues obtendremos un doble beneficio: por una parte, completaremos la crítica hecha anteriormente al análisis de interacción; por la otra, al ser los elementos de crítica propuestos por partidarios de la observación antropológica, podemos entender que el subsanar tales defectos es lo que ellos pretenden. Por lo tanto, el comprender estos elementos de crítica nos puede ayudar a definir lo que es la observación antropológica.

Fundamentalmente se dán seis puntos de crítica:

1. Generalmente se ignora el contexto temporal y espacial
2. Preocupan sólo los comportamientos inequívocamente observables. No se tiene en cuenta directamente las intenciones que puede haber tras tales comportamientos.
3. Observan lo que es más fácil de ser categorizado o medido.
4. Excesivo análisis: los sistemas de análisis de interacción se enfocan sobre pequeños fragmentos de acción o comportamiento, más que sobre conceptos globales.
5. Utiliza categorías preestablecidas.
6. Coloca límites arbitrarios en fenómenos contínuos. Esto impide una representación dinámica del proceso del aula.(114)

He intentado narrar las características de la observación antropológica; la he situado en su clave de contexto británico; he intentado ver como critican la línea del análisis de interacción con el ánimo de establecer crítica y comprender mejor el significado de la observación antropológica.

Ahora, por último, comparo las dos líneas para ver sus diferencias fundamentales.

El enfoque básico sería etnográfico para la observación antropológica, mientras que para el análisis de interacción sería psicométrico. El marco conceptual educativo se establecería en amplios términos socioculturales para la primera, mientras que para la segunda se establecería en términos de "cognoscitivo" y "afectivo". Metodológicamente, la primera se basa en la observación participante en periodos prolongados en una misma aula; la segunda se basa en la observación de categorías preestablecidas en tiempos relativamente cortos"(115).

2.1.4.2.2.6. Esfera de interacción

Este término viene a completar el anterior - observación antropológica-.

Mientras que en el análisis de interacción podemos decir que el horizonte de observación es la clase, o reduciendo, las personas que intervienen en el comportamiento observado, en la observación sistemática es la "Esfera de interacción".

Ya hablamos de este término anteriormente (116). Explicitamos ahora formalmente su significado.

"Esfera de interacción en cualquier momento dado serán aquellos alumnos o alumnas que perciban lo que está sucediendo bajo el mismo prisma, comuniquen esto a cada uno de los demás y definan la acción apropiada conjuntamente"(117).

2.1.4.2.3. Autores que demarcan esta línea de investigación

Es dificil hacer una clasificación única de autores. En esta línea de investigación he presentado, en el fondo a dos escuelas, o dos formas de proceder: "análisis de interacción" y "observación antropológica".

Las dos posturas han sido bien diferenciadas en la explicitación de conceptos implícitos a cada escuela.

He unido -en la presentación- estas dos escuelas porque persiguen , de alguna manera, lo mismo: el estudio de los procesos de comunicación en el aula. Pero también las he diferenciado, tanto por el uso de metodologías distintas en las investigaciones, como en la concepción misma de lo que es el aula.

No pretendo hacer un elenco completo de autores. Intento dar una visión de los más significativos (118).

Dada la extensión requerida, se señalan en el Apéndice 1.

2.1.4.2.4. Valoración

Al tener que especificar los significados de los conceptos latentes en este periodo, he establecido suficientes elementos de crítica para poder valorar la importancia de esta línea de investigación, que supuso introducir al alumno en el área de influencia de las investigaciones. El hecho de partir del clima socio-emocional de la clase ha facilitado serios avances en los estudios de la interacción en el aula. Con sus pros y sus contras ha sido importante el hecho de crear instrumentos de recogida de datos de observación.

Quizá lo más importante de este periodo haya sido el proceso en los paradigmas de investigación. Del hecho de la caracterización del comportamiento del docente -herencia del periodo anterior- se ha dado el salto al estudio de la influencia de este comportamiento en el alumno, lo que ha facilitado la línea del "análisis de interacción" y la de la "observación antropológica".

Estos estudios han dado lugar a analizar los diversos estilos de roles del profesor y su influencia en el alumno.

La preocupación por el estudio de los procesos de comunicación en la clase da lugar a la profundización en el estudio de los problemas de organización y funcionamiento del grupo de clase, estudiando el quehacer en el aula. Esto hace posible el paso al siguiente periodo de investigación preocupado por el análisis del acto didáctico.

2.1.4.3. Profundización en el estudio del acto didáctico

3.1. Análisis de los aspectos funcionales del acto didáctico.

3.2. Análisis de los aspectos cognitivos del acto didáctico.

Este periodo en las líneas de investigación sobre enseñanza no tiene solución de continuidad con el anterior; más bien es su consecuencia.

Los intentos de una búsqueda de la enseñanza eficaz desembocaron en el estudio de las características del "buen" profesor, que supuso el plantearse una caracterización del comportamiento docente, y su influencia en el discente. El paso siguiente era obvio: pasar del estudio del comportamiento docente en sí mismo, al estudio de su influencia, estudiando esa influencia en su escenario natural de actuación: la clase.
Entramos así en el periodo de estudio de los procesos de comunicación en el aula y del clima socio-emocional. La clase se considera como un sistema social, en la cual se realiza una actividad. Esta actividad queda cualificada por el hecho del fin que pretende, que es educativo -al menos instructivo-. De aquí la preocupación por el estudio del acto didáctico.

Pero el acto didáctico ofrece dos vertientes: en cuanto su fin y fundamento, y en cuanto su funcionamiento. Por ello hago esta doble distinción: funcionamiento del acto didáctico y aspectos cognitivos del acto didáctico.

2.1.4.3.1. Punto de partida teórico

Gage (119) dá una razón suficientemente clara del porqué no se ha tenido muy en cuenta el estudio del acto didáctico como objetivo de investigación. Se ha prestado más atención a la profundización de las teorias del aprendizaje debido a que el psicólogo, cuando estudia el acto del aprendizaje, vé en el acto didáctico su imagen en el espejo; no entra dentro de dicha imagen. Es más fácil el estudio de las teorias del aprendizaje, que rebasa el marco escolar, que introducirse en la especificidad propia del acto didáctico, inscrito en un marco relacional.

Hay, pues, dos razones que han dificultado el estudio teórico del acto didáctico; la dificultad de entrar en el ámbito escolar y la dificultad de captar el marco relacional en el que se inscribe. Por esto en tanto se vaya investigando este marco relacional, al profundizar en los procesos de comunicación en el aula, se posibilitará el estudio del acto didáctico.

Según mi parecer, el proceso que ha hecho surgir los estudios teóricos sobre el acto didáctico ha sido el siguiente. Partiendo del hecho de la necesidad de encontrar el criterio universal que defina al buen profesor (120) se llegó a la caracterización del comportamiento docente. Este comportamiento docente, al que se le dió el cargo de protagonista en la investigación, lega su protagonismo "personal" a la influencia que ejerce sobre el comportamiento del alumno. El estudio de esta influencia es el que va a dar paso al segundo periodo de investigación (121), que posibilita conocer los procesos de comunicación en el aula y sus interacciones. Estos estudios han

producido un conocimiento sobre el "status" y "rol" de -- los componentes personales que intervienen en dichas in-- teracciones. Han sido,en este momento, mediante este proceso, y por causa de este proceso, cuando ha salido a flote de la realidad el marco relacional en el que se inscribe el acto didáctico.

A lo largo de este proceso se han dado pasos, que - suponen avances cualitativos, pero viendo el proceso en - su conjunto se pude decir que no ha habido solución de -- continuidad.

Para perfilar más la interpretación que he hecho del proceso por el que surgen los estudios teóricos del acto didáctico, hay que aportar una nota más.

He presentado cómo del estudio del comportamiento docente se ha llegado a resaltar el marco relacional en el que se inscribe el acto didáctico. Pero queda por perfi-- lar cómo se ha resuelto la dificultad, que proponía Gage (122) de entrar en el ámbito escolar, o mejor dicho, en - el escenario donde se "representa" -se hace- el acto di-- dáctico.

Creo que sí se ha dado el paso necesario para investigar en ese escenario e investigar dicho escenario (do-- ble vertiente muy importante). Esto ha podido ser posi-- ble por el paulatino conocimiento de las variables que -- influyen en dicho acto didáctico obtenidas por las investigaciones de las interacciones en el aula.

Ha sido un proceso genético. El investigador ha tenido que meterse en el terreno de acción del acto didáctico

para que comenzando a estudiarlo en una interacción, -- pudiera paulatinamente conocer las variables de dicho - acto didáctico (123).

Momento. Es difícil precisar cuando comienza este período de investigación, por la razón que he expuesto - de no tener solución de continuidad con el período anterior. Pero lo que sí se puede señalar es el doble campo de estudio: funcionamiento del acto didáctico y aspectos cognoscitivos.

2.1.4.3.2. Definición de acto didáctico

Insistiendo en el marco relacional, Gage define el acto didáctico en los siguientes términos : "toda influencia interpersonal que tiende a cambiar el modo en el que otros pueden comportarse o se comportarán. La restricción a la influencia "interpersonal" es intencional, para - anular las diversas maneras físicas, fisiológicas o económicas de influir en los comportamientos de otros (por medio de empujones, drogándolos o quitándoles el trabajo) más exactamente, la influencia debe actuar sobre el otro por procedimientos perceptivos y cognoscitivos, es decir por el modo de hacer significantes los objetivos y los hechos o acontecimientos para el sujeto" (124).

Pero aunque en esta definición ha pretendido resaltar el marco relacional, ya incluye que la influencia debe actuar sobre el otro con procedimientos perceptivos y cognoscitivos.

Gage nos ha dado una definición sintética del acto

didáctico, basándose en el hecho de la influencia interpersonal en el proceso de transformación de los comportamientos.

Si quisiéramos tener una visión analítica, tomaríamos la definición de Hough y Duncan en que conciben el acto didáctico como una actividad que comprende cuatro fases: organización, en la que se determinan objetivos y seleccionan medios; intervención, de puesta en práctica de estrategias y tácticas en la clase; realización de instrumentos de medida de los resultados y análisis de datos; y evaluación. Todo esto con el fin del aprendizaje del alumno (125).

P.W. Jackson (126) discute que la actividad observable en clase del profesor sea a lo que se reduzca el acto didáctico. Piensa que hay que tener en cuenta otras actividades; entrevistas con los alumnos, preparación de una lección de clase.

Esta doble aportación es muy importante, pues abre horizontes de comprensión del acto didáctico. Por la aportación primera nos damos cuenta que no sólo forma parte del acto didáctico el momento de intervención en el aula sino su planificación previa y su valoración posterior. Por la segunda se nos dice que no sólo la actividad en el aula integra el acto didáctico, sino que se extiende a todo momento de actividad en la que haya una relación interpersonal de influencia como la que pueda ser propia del aula.

Esta doble apertura abre horizontes en el campo de la investigación sobre el funcionamiento del acto didác-

tico, pues incluye situaciones nuevas, como puede ser la conversación de pasillo, y personas nuevas, como puede ser el tutor. Rompe esquemas al negar el aula como escenario único del acto didáctico y posibilitar, en consecuencia, distintos tipos de relación interpersonal de influencia.

El hecho de incluir la programación y evaluación como integrantes del acto didáctico puede ofrecer discrepancias en algunos autores. El estudio de la evaluación no forma parte,para todos los autores,del campo de la Didáctica; por lo tanto no formaría parte del acto didáctico. Pero podemos buscar en lo que, pienso, estaríamos todos de acuerdo: el hecho de la evaluación sí que incumbe a la Didáctica. No nos podemos permitir el lujo de que el acto didáctico no sea verificado, ya que no nos podemos quedar con la incertidumbre de si el acto didáctico ha sido válido o no. En éste sentido, sí que podemos decir que el hecho de la evaluación forma parte del acto didáctico.

Pero lo importante a destacar en este momento es el no dejar que se permita dejar el acto didáctico al libre arbitrio del profesor y a su buena imaginación.

2.1.4.3.3. Investigaciones sobre análisis de los aspectos funcionales y cognoscitivos del acto didáctico.

He señalado anteriormente (127) que este periodo no tiene solución de continuidad con el anterior -que estudia las relaciones de interacción en los procesos de comunicación en al aula-. Pretendo ahora exponer una breve

muestra de las investigaciones en este periodo.

Nos encontramos cuatro bloques de investigaciones. 1. Investigaciones que pueden hacer de puente entre el periodo anterior y el que ahora nos ocupa. 2. Investigaciones sobre los aspectos funcionales del acto didáctico 3. Investigaciones sobre los aspectos cognoscitivos del acto didáctico, y 4. Investigaciones que tratan en conjunto los aspectos funcionales y cognoscitivos.

2.1.4.3.3.1. Investigaciones puente

John B. Hough(128) nos ofrece la posibilidad de comprobar hipótesis derivadas de una teoria del aprendizaje estableciendo diferencias entre los comportamientos que facilitan el aprendizaje y los que son improductivos. Analiza las respuestas previsibles e imprevisibles de los alumnos para poder estudiar los diversos efectos de varios tipos de refuerzo dados por un profesor.

Si nos fijamos en el cuadro de categorías de Hough (129) observaremos que los titulares hacen referencia a niveles de interacción, mientras que los niveles dentro de las categorias hacen referencia a aspectos instructivos.

P.W. Jackson (130) investiga sobre el análisis de los modelos de comunicación en la clase e identifica tres categorias de comunicación, entre el alumno y el profesor dentro de la comunicación verbal. Estas tres categorias las señala como mensajes destinados a instruir, dirigir, controlar.

Se puede decir algo similar a lo dicho de Hough. Jackson pretende estudiar los modelos de comunicación en el aula, es decir, parte del estudio de los procesos de comunicación en el aula, y termina haciendo referencia a los mensajes relacionados con los conocimientos y con - los relacionados con la fijación de procedimientos y reglas (131).

Este camino ha sido realizado de otros modos, como el de estudiar los actos del profesor para suscitar el - aprendizaje. Este es el caso de M.D.Waimon y H.J.Hermanowicz (132). Identifican tres grandes categorias de com-- portamientos verbales de profesor según el tipo de mensaje emitido; destinados a fijar objetivos y organización del procedimiento; información y explicación de la materia; y evaluación de las respuestas de los alumnos.

Esta investigación ofrece la característica de estudiar los comportamientos del profesor en orden a facilitar la formación del profesorado.

He señalado dos investigaciones en orden al aula y una en orden a la formación del profesorado. Las investigaciones en orden al aula se refieren normalmente a la - totalidad del aula y aquí radica una de las novedades de la investigación de Perkins (133) que nos ofrece la ob-- servación del comportamiento de los alumnos en diversas formas de actividad dentro del aula: la clase entera, -- grupos pequeños, trabajo individual o cuando los alumnos trabajan sobre un mismo tema o temas diferentes. Insiste en el tema de los comportamientos propios del profesor - impositivo o crítico.

Este tipo de investigaciones que he reseñado en este apartado no llegan a sistematizar los componentes del acto didáctico(134). Se conceptualizan los aspectos del proceso instructivo que interesa y se intenta observar las interacciones en el aula, en orden a confirmar o desechar la hipótesis planteada, que normalmente se plantea en términos similares a cómo influye un profesor : autoritario - democrático; centrado sobre sí - centrado en el alumno...; en el comportamiento y aprendizaje del alumno.

El paso siguiente es obvio. Si hasta ahora ha interesado ver cómo influyen en el alumno los profesores catalogados por características conceptuales concretas, ahora se plantea el ver que funciones se desempeñan en el acto didáctico..

2.1.4.3.3.2. Investigaciones sobre los aspectos funcionales del acto didáctico.

Se parte del principio de que el maestro, al tener una posición privilegiada en la situación pedagógica, no puede actuar sin realizar una función, para un alumno o la clase entera (135). Este es el caso de Hughes (136) y sus colaboradores con su "provo code for the analysis of teaching".

Lo significativo, en primer lugar, para nuestro estudio de líneas de investigación, es que los titulares de las categorias han cambiado. Los planes de análisis definen categorias que hacen referencia a funciones a desempeñar, ya no se hace referencia a comportamientos -

del profesor - comportamientos del alumno. Estos comportamientos pasan a ser los niveles dentro de las categorias, pero lo que ahora interesa es qué funciones se desempeñan en el acto didáctico.

En esta línea están las investigaciones de Hughes, Landsheere y Bayer, Gardner y Cass, Spaulding. Hughes no sólo hace una división de funciones sino que llega a crear el modelo óptimo en base a los tanto por ciento de protagonismo de cada categoría de funciones (137). Quizá Hughes haya sido demasiado pretenciosa y su éxito en conseguir estas categorias funcionales se vea disminuido por el querer obtener el modelo del buen docente, sobretodo al haberse apoyado en juicios de inspectores y directores. Esta es la crítica que le hacen Landsheere y Bayer (138), que en su investigación siguen la línea trazada de "comenzar por un estudio descriptivo de la enseñanza y la circunscripción a los comportamientos verbales" (139) formulando la hipótesis de que "los comportamientos verbales son representativos del conjunto de los comportamientos que constituyen las interacciones entre el profesor y los estudiantes"(140).

Gardner y Cass (141) estudian una serie de jardines de infancia señalando 13 categorias de funciones. R.Spaulding (142) señala un conjunto de 13 categorias de comportamientos del niño y 11 categorias para el docente, Observando las categorias de Spaulding se aprecia una posible influencia skineriana (143).

2.1.4.3.3.3. Investigaciones sobre los aspectos cognoscitivos del acto didáctico.

Wright y Muriel en 1.959 (144) se basan en tres criterios (aptitud para razonar, el sentido matemático y la actitud de curiosidad y de iniciativa) para evaluar a través de las interacciones verbales profesor-alumnos, en qué medida los comportamientos de enseñanza se han modificado en función de las reformas introducidas en los programas de matemáticas. Este trabajo será revisado por Wright y Proctor en 1.961 (145).

Gallagher y Ashner (146) investigan sobre los comportamientos del docente en relación con tipos de actividad intelectual en sus alumnos. El conjunto de los resultados confirma que los procesos de pensamiento de los alumnos que aparecían en sus comportamientos verbales están, en muy larga medida, dirigidos por el profesor y especialmente por el tipo de cuestiones que él plantea.

Taba (147) se interesa en tres aspectos de la actividad intelectual: la formación de conceptos, la interpretación de datos y la inferencia, la aplicación de hechos y de principios conocidos para explicar fenómenos nuevos o formular previsiones o hipótesis.

Bellack y sus colaboradores se han interesado principalmente en los diferentes tipos de contenido trasmitidos por el lenguaje que utilizan el profesor y los alumnos (148).

Smith y Meux (149) estudian si la iniciación a la lógica por las materias enseñadas en las "High Schools"

tienen efectos sobre las aptitudes para el pensamiento lógico.

2.1.4.3.3.4. Valoración

Este periodo, dentro de la investigación sobre enseñanza, que considero no terminado y de clara vigencia contemporánea, recoge todos los alcances de los periodos anteriores. Creo que su gran valor es el haber entrado en el análisis del acto didáctico en sí. Este periodo está muy influenciado por los estudios de Bloom y su equipo (150). Se ha estudiado durante este periodo qué funciones se desempeñan en el acto didáctico y cuál es su procedimiento. Pero hay que dar un salto: tenemos que estudiar cuáles son los facotres que hacen al acto didáctico tal acto didáctico.

2.1.4.4. Influencia de los aspectos afectivos en el acto didáctico

Este periodo es dificil de sistematizar porque, hoy en dia, se está aún haciendo.

El estudio del comportamiento del docente y del discente en un marco relacional como es el de la interacción en la clase, llevó a los investigadores al estudio del acto didáctico.

Este estudio, como hemos visto anteriormente, se ha perfilado en un doble campo: las funciones que se desempeñan y los aspectos cognoscitivos. Pero el salto cuali-

tativo que ha supuesto este nuevo periodo es claro: se ha pasado de estudiar la influencia del comportamiento en el alumno, a estudiar la influencia de las características del profesor en el alumno y viceversa. Esto ha ocasionado que se contemple en el estudio del acto didáctico una ingente cantidad de variables nuevas, - con las que antes no se contaba. Ya no sólo preocupan las variables funcionales y cognoscitivas del acto didáctico, sino también las llamadas variables - "extrínsecas" al mismo acto didáctico: las variables afectivas. El hecho de que un profesor sea ameno produce que sea mejor valorado por los alumnos y esto influya en su rendimiento.

2.1.4.4.1. Contribuciones que facilitan este momento

A este momento han contribuido los avances de -- la investigación en varios campos

1. Por un lado, las investigaciones sobre la influencia observada entre las características de los profesores y los progresos de los alumnos.

2. Por otro, los avances en la medición de las actitudes y su conocimiento.

3. También ha contribuido la Sociología y la Psicología social que han proporcionado el dato de la incidencia de la escuela en el resto de la vida del alumno y viceversa. Esto ha producido que se estudie al acto didáctico teniendo en cuenta las variables sociológicas y de medio ambiente.

En el primer punto destaquemos las investigaciones de Seyfert y Tindal (1.934)· (151) o de Bimson (1.937) (152) que se basan en la comparación de dos grupos de - profesores juzgados "buenos o malos" por los directores e inspectores escolares. Este tipo de investigaciones, pioneras por un lado, conducen a resultados discutibles. Sus fallos son lógicos. Si observamos el momento en que se realizan, nos daremos cuenta que estamos en un perio do en que interesa el estudio del buen profesor y la en señanza eficaz. Técnicamente se utilizan escalas y juicios valorativos. No es ilógico, pues, que se basen en los juicios de los inspectores. Aunque ahora veamos que los resultados no son válidos, tenemos que destacar el objetivo mismo de la investigación como pionero.

En 1.950 Anderson (153) ya se plantea en qué medida pueden adquirirse actitudes positivas científicas. Cogan en 1.958 (154) busca obtener de los alumnos una - descripción del comportamiento del profesor, a partir de las categorías: comportamiento de acogida, de domi-- nación, actitudes de relación. Obtiene numerosas rela-- ciones significativas entre el comportamiento de acogida de los profesores y el trabajo personal voluntario - de los alumnos. Reed en 1.961 (155) estudia los intereses de los alumnos para las ciencias en relación con - tres características de los profesores, tal como ellos las perciben: el calor, las exigencias, la crea-ción de una motivación intrínseca. Reed junto con Cooley (156) no encontró relación significativa entre las exigencias de los profesores y el interés de los alumnos. Por el contrario, se revelan relaciones significativas entre - el entusiasmo del profesor y el interés de los alumnos y la motivación intrínseca, tal como es percibida por - éstos.

Altman (151) crea un sistema de observación para las ciencias en las cuales considera categorias para la comunicación, el procedimiento, el comportamiento cognoscitivo y el comportamiento afectivo.

Llegamos, pues, por esta breve serie de investigaciones a valorar el comportamiento afectivo como integrante del acto didáctico.

En segundo lugar hemos señalado los avances en el conocimiento de las actitudes y su medición. Aquí sólo hago referencia a los trabajos de Thurstone, Likert, Triandis, Osgood, Kerlinger, et., que quedan recogidos en dos obras, traducidas al castellano : " Medición de actitudes" y "Actitudes y cambio de actitudes" (158).

Tenemos que reconocer que el estudio de las actitudes ha posibilitado su conocimiento, pero también que se tengan en cuenta a la hora de diseñar nuevas investigaciones sobre el acto didáctico.

En tercer lugar, se han señaldo los avances en la Sociología y la Psicología social.

Es importante destacar los cambios que se han dado en el medio ambiente y su valoración por parte de los alumnos. "Varios estudios, recientemente, han demostrado que la imagen del ambiente escolar ha cambiado en varios aspectos, sobre todo a partir de los años 60"(159).

Hay un dato muy importante que destacar en este momento de los 60. Hasta este momento la escuela es considerada socialmente muy importante, pero relegada den-

tro de sus muros. No hay serios canales de comunicación entre la escuela y el resto de la realidad. Esto se comprueba si observamos las líneas de investigación hasta este momento. Preocupa el comportamiento del profesor, su incidencia en el alumno, el alcanzar objetivos instructivos, y, si apuramos un poco más, preocupan también las características del profesor y su incidencia afectiva. Pero todo esto dentro del sistema social escolar. Se considera a la escuela como un sistema social, pero marginado del resto de la sociedad. Por esto, las variables que influyen en la vida normal del alumno fuera de la escuela no han interesado demasiado. La Psicología social reivindica para el alumno un nuevo protagonismo, lo inserta en el grupo social de su propio ambiente vital y lo considera sujeto de sí mismo. Todas las áreas de actuación del sujeto son coordinadas por él mismo. Esto supone que el alumno introduc en el acto didáctico su problemática personal total; inciden de lleno en el acto didáctico las variables que el aporte de otros de sus campos de realidad.

El alumno introduce en la escuela nuevas valoraciones que se traducirán en comportamientos diferentes. Esto es importante pues supone dos cambios significativos: la estructura cerrada de la escuela cede y el alumno introduce en la escuela nuevas valoraciones sociales.

En torno a los 60, y a lo largo de esta década, los alumnos, como personas, tornan hacia valores más personales, primordialmente hacia la propia autorealización del sí mismo. Se camina por posturas liberales hacia un des-

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
BIBLIOTECA

prestigio de la religión organizada y de la aceptación de los criterios de autoridad (160).

Por otro lado, se entrevé un cambio en la concepción de la educación misma. Rich y Jolicoeur cuando presentan su investigación antes citada (161) manifiestan el cambio que ven de entender la educación como desarrollo de la personalidad en potencia que todos tenemos y orientada fundamentalmente hacia el niño hasta que se hace joven, como uno de los primeros agentes de socialización en los más impersonales años de la vida, a entenderla como los cambios en las actitudes y personalidad como un resultado de la experiencia educacional.

Este cambio es muy importante y supone que hemos cambiado el clima socioemocional de la clase, como marco de referencia del comportamiento docente, por el medio ambiente en el que vive el alumno, como suscitante de valores que el mismo alumno querrá vivir en su experiencia educativa.

2.1.4.4.2. Investigaciones

En este mismo apartado de este capítulo he hecho alusión a algunas investigaciones recogidas por Rich y Jolicoeur (162).

Pero para conocer mejor el conjunto de investigaciones que conciernen al periodo que estamos describiendo es conveniente referirse a Solomon y Kendall (163), que recogen las investigaciones y revisiones de investigaciones hasta el momento, dividiéndolas en "Investiga-

ción no interaccional en educación", "Estudios sobre enseñanza", "Estudios de clima de clase y programas de instrucción", "Estudios de interacciónes alumno y estilos de enseñanza" (164).

El punto que nos interesa resaltar en este momento es el de Estudios de interacción alumno y estilos de enseñanza.

En este tema se han dado varios enfoques. Estudios que implican "open education"(165) como Brophy and Everston (1976); White and Howard (1970); Judd (1974); Arlin (1975); Parent y otros (1975); Klein (1975); Papay y otros (1975); Ward and Barcher (1975).

Dentro de esta línea de estudios de la "open education" encontramos estudios comparativos con la educación tradicional. Estudios que encuentran mayor correlación entre rendimiento y "open education" (166). Alguna investigación muestra conclusiones anecdóticas, para nosotros pero que en una población con diferencias raciales cobra especial importancia; por ejemplo, lo tenemos en Rentfrow and Larson (167) en la que observa que las niñas negras aprenden más en un sistema de "open education", mientras que los niños y muchachos blancos aprenden más en un sistema tradicional. Esta investigación se llevó a cabo en las áreas de lectura y matemáticas. Otra investigación hace referencia a diferencias de rasgos de carácter, como alumnos constantes y no constantes.

No todos los estudios han sido en torno a "open-traditional education". Se han recogido trabajos sobre interacción alumno-estilos de enseñanza como la revisión y

discusión que hacen Crombach y Snow (1977) (169).

Otro tipo de estudios son los que han estudiado -- los diversos estilos y su influencia a partir de los resultados obtenidos (170).

En general, también se han tratado rasgos tempera-- mentales como nerviosismo y timidez (171); rasgos de inteligencia y la capacidad de resolver problemas en ambiente autoritario o permisivo (172); extrovertido o intro-- vertido (173); sociable o insociable (174).

Podríamos señalar un largo etcétera. Esta rápida - visión de una serie de investigaciones nos dá lugar a - ver el estado actual de la cuestión y los últimos pasos realizados.

1. Se ha estudiado la influencia de diversos estilos - de enseñanza, [que se han polarizado en dos focos. Ej.: "open -traditional"; centrada en el alumno - centrada en el profesor; autoritaria - permisiva... De esta polarización ya hablé anteriormente (175)] en el rendimiento de - los alumnos según distintas variables referentes a las - características del alumno.

2. Otro paso ha sido estudiar este rendimiento según - las expectativas del profesor.

El profesor al exponer o definirse ante la clase - con un rol determinado, define implícitamente el rol estimable como adecuado que deberá asumir el alumno. "No - puede especificar lo que se propone al actuar sin determinar a la vez cómo pretende que se comporten los alumno" (176).

Este dato es muy importante pues, en el fondo, "la definición que hace el profesor de su propio rol y la - definición que hace del rol del alumno forman las dos - caras de una misma moneda"(177), por lo que las expectativas que el profesor tenga para con los alumnos hacen de la propia definición de su rol.

Teniendo presente que las dos funciones más características del profesor son las de instructor y mantenedor de la disciplina, está claro, como señala Wickman - (178) que "los problemas que hieren la sensibilidad moral y la autoridad del profesor o que frustran los objetivos de su enseñanza inmediata son relativamente más - graves que los problemas que, en su mayor parte, afectan sólo al bienestar social del alumno".

Investigaciones en este campo encontramos a Williams y Knecht (179) que demostraron que los alumnos que más agradan a los profesores son los que consiguen éxitos - mayores en la instrucción. Jackson y Lahaderne (180) - destacan la importancia de la aptitud y los logros del alumno para el profesor. Al parecer, el profesor deduce que si un alumno consigue éxito ha de estar satisfecho de la escuela.

Lambert (181) está en la línea de estudios que sostiene la opinión de que los alumnos que apoyan el rol - del profesor obtienen una mayor percepción. Lambert -- vino a concluir que se dá correlación positiva entre la consideración por parte de los profesores como alumnos con éxito y la consideración como alumnos capaces. Ausubel, Schiff y Zeleny (182) consideran que los alumnos estimados por el profesor como mejor adaptados se -

perciben a sí mismos como de mayor perseverancia y competitividad. Esta investigación tiene la importancia de -- ofrecernos otro campo de investigación, que trataremos a continuación, y que hace referencia al autoconcepto.

Bush (183) descubre que los alumnos que se adaptan a las previsiones del profesor se consideran con cualidades, mientras que los que no se adaptan se cargan de defectos.

Pickles (184) llegó a una serie de correlaciones positivas entre la aprobación del profesor del comporta--- miento del alumno cuando lo vén semejante a sí mismo y - más aún si los alumnos aprueban al profesor. Los profesores manifiestan agrado con los alumnos que se conforman a sus predicciones.

En esta misma línea de investigaciones, podríamos - introducir a Toogood (185), Hallworth (186),...

3. Otra línea dentro de este campo serían las investigaciones que hacen relación a la percepción y evaluación de los alumnos por parte del profesor, en base al criterio de antecedentes sociales, o clase social a la que -- pertenece. Ejemplos de este bloque de investigaciones -- los tenemos en McIntyre, Morrison y Sutherland (187), -- Jackson (188), Barker Lunn (189), Douglas (190).

4. Hemos hablado de la relación profesor-alumno desde el punto de vista del profesor, pero también se puede - abordar desde el punto de vista del alumno, y nos encontramos con gran cantidad de investigaciones que hacen referencia al amplio campo de la vida de las aulas y la --

consideración que los alumnos tienen de los profesores según sus roles manifiestos.

Como obras generales introductorias citaría a -- Jackson (191), Nash (192), Barker y Wright (193).

Hay que hacer referencia también a las investigaciones de Bush (194), Tiedeman (195), Michael (196), - Allen (197), Taylor (198), que nos permiten hacer una generalización sobre lo que agrada y desagrada al alumno del profesor.

El intentar cerrar estas líneas de investigación sobre las actitudes referentes a la relación profesor-alumno es, hoy dia, algo pretencioso, sino inútil, dado que es una de las líneas vigentes. Para una mayor comprensión de este momento sería conveniente hacer referencia a una serie de obras generales sobre este punto. Citaría a Brophy-Good (199), que, además de tratar el tema, ofrece una buena bibliografía. También puede ser interesante tener referencia de las últimas revisiones de investigaciones, como las de Medley (200) y Cronbach and Snow (201).

5. Otro campo de tratamiento de las actitudes de los alumnos y del profesorado es el llevado a cabo en el gran tema del estudio del autoconcepto y su influencia en el rendimiento escolar. Cito solamente las obras de referencia ineludibles, como la de Rosenberg (202) y, para nuestra realidad española, ineludible es asímismo la tesis doctoral de Gimeno Sacristán (203), donde el lector encontrará amplio tratamiento del tema y adecuada bibliografía.

Y, como última aportación, creo que hay que destacar la corriente actual que investiga la influencia del ambiente en el rendimiento escolar. Ejemplos tenemos en las investigaciones de Solomon y Kendall (204) y Rich y Jolicoeur (205).

2.2. SITUACION ACTUAL

Los progresos en los últimos años en el conocimiento sociológico, de la Psicología evolutiva, Psicología -social y de las formas de organización, han contribuido -sin duda- a que se perfilen las líneas actuales de in-- vestigación didáctica.

De las líneas de investigación estudiadas en el presente capítulo, se pueden entresacar varios temas interesables al momento actual: a) Características del profe-- sor; b) Estudio del aula; c) Estudio del acto didáctico y de sus interinfluencias.

Hoy en día, pienso, las líneas de investigación -- didáctica deberían tomar los siguientes derroteros :

A). El estudio del acto didáctico, con los siguientes puntos:

   A. Aspectos que constituyen el acto didáctico en cuanto tal. (Teoría del acto didáctico).

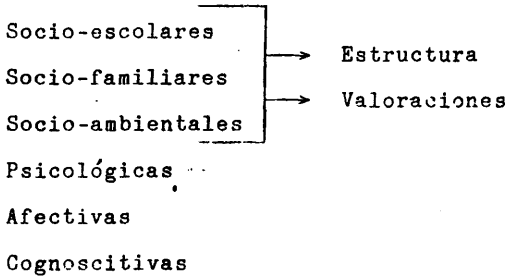
   B. Aspectos funcionales del acto didáctico.(Posible línea dentro de la organización escolar).

   C. Reinterpretación de los conceptos de rendimiento y fracaso escolar.

B). El estudio del medio y clima en el que se lleva a término el acto didáctico, con los siguientes puntos :

   A. Interacción en el aula.

B. Interinfluencias medio escolar-medio no escolar en el alumno:



NOTAS

1.- Cfr.: Capítulo 1. p. 18 y ss

2.- Punto que se trata en el capítulo III. p. 141 y ss

3.- Hago referencia a los capítulos III y IV. Para poder hacer la redefinición que señalo es preceptivo conocer las líneas de investigación que trato en este capítulo.

4.- HARGREAVES,D., "Las relaciones interpersonales en la escuela", Narcea, Madrid, 1977.

5.- BROPHY,J.E - GOOD,T.L., "Teacher-student relationships"., Holt, Rinehart and Winston,Inc, New York, 1974.

6.- BENNETT,N., "Teaching Styles and pupil progress", Open Books, Londres, 1976. (Traducción castellana en Morata, Madrid, 1979).

7.- BREMBECK,C.S., "Social Foundations of Education. Environmental influences in teaching and learning", John wiley, Chichester,

8.- STUBBS,M. y DELAMONT,S (eds.), "Explorations in Class room observations", John Wiley, Sons Ldd., Chichester 1979 (1976) (Traducción castellana "las relaciones profesor-alumno", Oikos-tau, Barcelona, 1978).

9.- POSTIC,M., "Observation et formation des enseignants" P.U.F, Paris, 1977 (Traducción castellana en Morata-Aguilar, Madrid, 1978).

10.- GAGE,N.L., "Handbook of Research on teaching", Rand McNally, Chicago, 1963.

11.- TRAVERS,R.M., "Second Handbook of Research on teaching", Rand McNally, Chicago, 1973.

12.- FLANDERS,N.A., "Analysing Teacher Behavior", Addison Wesley, Pub.Co., Reading,Mass, 1970 (Traducción castellana "Análisis de la interacción didáctica, Anaya Salamanca, 1977).

13.- GORDON,T., "M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados" (Teacher effectiveness training,1974), Diana, México, 1979.

14.- BENNETT,N., op. cit. p.34

15.- GAGE,N.L. y UNRUH,W.R., "Theroretical formulations for research on teaching", Rev. of Educ. Res., 1967 37, 358-370.

16.- BENNETT,N., op. cit. p.35

17.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE,B.J., "The Study of Teaching", Holt, Rinehart and Winston, Neww York, 1974.

18.- MEDLEY,D.M., "Early history of Research on teacher behavior", Int. Rev. of Educ., 1978, 18, 430-439.

19.- POSTIC,M., op. cit. p.39

20.- Ibid., p.40

21.- Para una definición exhaustiva de paradigma, Cfr. KUHN,T.S., "La estructura de las revoluciones científicas", F.C.E., México, 1975. En este trabajo entendemos paradigma como el esquema general de la investigación.

22.- GAGE,N.L., "Paradigms for Research on Teaching", en "Handbook of Research on teaching", Rand McNally, Chicago, 1963, p.94-141.

23.- Ibid., p.95

24.- POSTIC,M., op. cit. p.42. En estas páginas Postic recoge el pensamiento de Gage.

25.- Seguimos la línea de clarificación que nos ofrece POSTIC,M., op. cit. p.47-56.

26.- POSTIC.M., op. cit. p.48

27.- MEUX,M.O., "Studies of learning in the School Setting" Rev. of Educ. Res., 1967, 37.5, 539-562.

28.- POSTIC,M., op. cit. p.49

29.- SMITH,B.O. y MEUX,M.O., "Research in Teacher Education; Problems, Analysis and Criticism", in CYPHERT-SPAIGHTS, "An Analysis and Projection of Research in Teacher Education", 1964, p.103-122. (Citado por - POSTIC, op. cit.p.49-50).

30.- GAGE,N.L., "Paradigms for Research on Teaching",p.114

31.- Ibid.

32.- POSTIC,M., op. cit. p.29

33.- BIDDLE,B.J., "The Integration of Teacher Effectiveness Research", en BIDDLE,B.J. y ELLENA,W.J. (eds.), "Contemporary Research on Teacher Efectiveness", Holt, Rinehart and Winston, New York, 1964.

34.- MITZEL,H.E., " A Behavioral approach to the assesment of teacher effectiveness", Informe inédito, City of New York College, New York, 1957, p.5

35.- GAGE,N.L., op.cit. p.119

36.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE,B.J., "The study of teaching", Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974, p.38

37.- Para un estudio más profundo, FLANDERS,N., "Análisis de la interacción didáctica", Anaya, Salamanca, 1977 en la p.59 figura la tabla de categorías.

38.- FURLONG,V., "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno", en STUBBS,M y DELAMONT,S.(eds.), "Las relaciones profesor-alumno" Oikos-tau, Barcelona, 1978, p.37-59

39.- Ibid. p.39

40.- Ibid. Este punto lo explico más profundamenete en I-

41.- Ibid.

42.- Esta esfera de interacción en cualquier momento dado sería aquellos alumnos o alumnas que perciban lo que está sucediendo bajo el mismo prisma, comuniquen esto a cada uno de los demás, y definan la acción apropiada conjuntamente.

43.- Según el "indirecto" general de FLANDERS, un profesor indirecto es aquel que acepta los sentimientos, anima y utiliza las ideas de los alumnos. Por el contrario el profesor directo es el que tiende a dar lecciones marcar el camino y criticar.

44.- DELAMONT,S., Introducción a Furlong. op.cit. p.37

45.- Ibid.

46.- Ibid.

47.- Ibid.

48.- Ya hemos definido "esfera de interacción" en la nota 2.42, p.123

49.- Cfr.: apartado 2.1.1.p.66

50.- p. II

51.- Para el estudio de este momento es conveniente ver MEDLEY,D.M., "Early history of research on teacher behaviour", Int. Rev. of Educ., 1972,4.18, 430-439.

52.- POSTIC,M., op.cit. p.57

53.- Se dá bastante consenso entre los diversos autores al determinar este movimiento de organización científica del trabajo en términos de eficacia.

54.- BENNETT,N., op.cit. p.36. Esta idea la toma de MEDLEY

55.- ROSENCRANZ y BIDDLE,B.J., "The Role Approach to Teacher Competence", en BIDDLE,B.J. y ELLENA,W.S., "Contemporary Research on Teacher Effectiveness", Holt, Rinehart and Winston, New York, 1964. El subrayado es mio.

56.- Ibid. El subrayado es mio.

57.- BIDDLE,B.J., "The Integration of Teacher Effectiveness Research", en BIDDLE-ELLENA, op.cit.

58.- Para comprender más estas variables, ver el cuadro de estructura general de estas variables en POSTIC,M op.cit. p.35

59.- GAGE,N., "Paradigms for Research on Teaching", en GAGE, 1963, p.113 y ss.

60.- POSTIC,M., op.cit. p.29

61.- Ibid., p.30

62.- GUYOT,Y., "Contribution à l'étude de la psychologie du personnel enseignant", Revue belge de psychologie et de pédagogie , 1967, nº.117,24

63.- REMMERS,H.H., "Rating Methods in Research on Teaching" en GAGE,N, "Handbook of Research on Teaching", 1963, p.329

64.- MCNEILL,J.D.,"Concomitants of using Behavioral Objetives in the Assessment of Teacher Effectiveness", J. of Exp. Educ., 1967, 36.1, 69-74

65.- POSTIC,M., op.cit. p.36

66.- RYANS,D.G., su obra principal "Characteristics of Teachers", American Council on Education, Washington D.C., 1960,

67.- MORSH,J.E. y WILDER,E.W., "Identifying the effective instructor: a review of the quantitative studies 1900-52", Research Bulletin, Nº. AFPTRC-TR-54-44, USAF, Personnel Training Researchs Center, San Antonio, Texas, 1954

68.- ANDERSON,R.C., "Learning in discussions: a resume of the authoritarian-democratic studies", Harv.Educ.Rev. 1959,29, 201-215

69.- MEDLEY,D.M. y MITZEL,H.E., "Measuring classroom Behaviour by systematic observation", en GAGE,1963, p.247-328

70.- GAGE, N., op.cit. p.63

71.- WALLEN y TRAVERS,R.M."Analysis and investigation of teaching methods", en GAGE,N. 1963, 448-505

72.- BENNETT.,N. op.cit. p.37

73.- Ibid.

74.- MEDLEY,D.M., op.cit. p.436

75.- Cfr.: II p. 64

76.- Este concepto de "clima de la clase" será uno de los conceptos clave en esta etapa.

77.- Cfr.: el ejemplo planteado en este mismo capítulo, p. ss. entre FLANDERS y FURLONG.

78.- WITHALL,J., "The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom" J. of Exp. Educ., 1949, 17, 347-361

79.- Ibid.

80.- POSTIC,M. op.cit. p.68

81.- FLANDERS,N., "Some Relationships among Teacher Influence, pupil Attitudes and Achievement", en AMIDON-Houg, 1967, 217-242.

82.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE,B.J., "The Study of Teaching", Holt, Rinehart and Winston, New York, cap.5, "Classroom Climate", p.93-133

83.- Ibid. p.38, señalado en II, p.64

84.- Un estudio más detallado de estas variables lo encontramos en la misma obra, p.39-48

85.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE,B.J., op.cit. p.45

86.- El subrayado es del autor.

87.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE,B.J., op.cit. p.45

88.- POSTIC,M., op.cit. p.127

89.- Ibid.

90.- Ibid.

91.- El esquema se puede ver en POSTIC,M. op.cit.p.130

92.- Su obra es muy extensa. Para tener una idea de ella, consultar la Bibliografía de este trabajo. En este momento del trabajo nos interesa fijarnos en: FLANDERS,N.A. "Analysing Teacher Behavior", Addison-Wesley Pub. Co, Inc., 1970 (Traducción castellana "Análisis de la interacción didáctica", Anaya, Salamanca, 1977).

93.- FLANDERS,N.A., "Análisis de interacción didáctica", op.cit., p.51-52. Será bueno estudiar el Análisis de Interacción en otros autores que recogen estudios de

Flanders desde ópticas más objetivas que las del propio autor.
a) DUNKIN,M.J y BIDDLE,B.J. "The Study of Teaching", op.cit., p.100-133. b) HARGREAVES,D. "Las relaciones interpersonales en la educación", caps. 4 y 5.; DELAMONT,S, y HAMILTON,D., "Investigación en el aula: una crítica y nuevo planteamiento", en STUBBS-DELAMONT "Las relaciones profesor-alumno", p.15-33. En este estudio se hace una crítica muy interesante al análisis de interacción desde la perspectiva británica de la 'observación antropológica'. También es recomendable leer los capítulos 5,7,24,30 y 32 de TRAVERS,R.H "Second Handbook of Research on Teaching", Rand Mc Nally College Pub. Co., Chicago, 1973.

94.- FLANDERS,N.A., "Análisis de Interacción didáctica", op.cit., p.53

95.- Todos aquellos comportamientos no verbales y los que cobran su significación en valoraciones afectivas internas al clima de la clase.

96.- Este último punto se comprenderá mejor posteriormente cuando se especifiquen los términos de profesor directo-indirecto.

97.- "Análisis de Interacción" y "Esferas de Interacción" presuponen estudios con técnicas diferentes. Es este un ejemplo más de la importancia -ya señalada anteriormente- de la diferencia en el uso de técnicas distintas en estudios que aparentemente pretenden estudiar lo mismo: la interacción en el aula.

98.- FLANDERS,N.A., "Teacher Influence in the Classroom", en AMIDON-HOUG, "Interactinn Analysis Theory, Research and Aplication", Reading, Mass., Addison-Wesley, Pub Co., 1967, p.103-116

99.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE,B.J., op.cit. p.93-94

100.- POSTIC,M. op.cit. p.77. Aquí Postic intenta hacer una síntesis de la idea de Flanders al respecto.

101.- Cfr.: II, p.86

102.- "Antropological Observation"

103.- Cfr.: II, p.68 y ss

104.- DELAMONT,S. y HAMILTON,D., "Classroom Research: a critique and a new approach", en STUBBS-DELAMONT, "Explorations in classroom observation", John - Wiley, Chichester, 1979 (1976), p.3-20 (Traducción castellana, "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento" en STUBBS-DELAMONT, "La relación profesor-alumno", Oikos-tau, Barcelona, 1978, p. 15-33. Cito con insistencia el original inglés y la traducción castellana por la posibilidad de confusión en la traducción del título de la obra. Cfr.: lo dicho sobre esta obra en II,p.55

105.- STUBBS,M., en el prólogo a DELAMONT-HAMILTON. op. cit. p.15

106.- Ibid.

107.- Ibid.

108.- DELAMONT,S, y HAMILTON,D.; op.cit., p.26. No existe para esta tradición ningún nombre satisfactorio Ha sido descrita como "microetnográfica" (Smith y Geoffrey, 1968), "naturalista" (McDonald, 1970); y "ecológica" (Parlett, 1969). A diferencia del Análisis de interacción, cuyos orígenes están claramente arraigados en la Psicología del comportamiento, la tradición antropológica carece de raices - profundas. Algunos de sus partidarios son antropólogos (Jules Henry), otros son sociólogos (Howard Becker), psiquiatras (Zachary Gussow) y algunos -- son 'conversos' del conductismo (Philip Jackson, Malcdm Parlett y Louis Smith).

109.- DELAMONT,S y HAMILTON,D. op.cit.,p. 26

110.- GUSSOW,Z., "The observer-observed relationships as information about structures in small group research" Psichiatry, 1964,27, p.240

111.- VIDICH,A.J., "Participant observation and collection and interpretation of data". Am. J. of Soc., 1955, 60,355

112.- DELAMONT,S. y HAMILTON,D., op.cit., p.27

113.- Ibid.

114.- DELAMONT,S. y HAMILTON,D., op.cit., p.22-23

115.- DELAMONT,S. y HAMILTON,D., op.cit., p.26-27

116.- Cfr.: nota 2.42.

117.- FURLONG,V., "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno", en STUBBS-DELAMONT, op.cit., p.37-59

118.- Una visión más amplia de estos autores se puede obtener en DUNKIN-BIDDLE, op.cit, así como en SOLOMON -KENDALL, op.cit y STUBBS-DELAMONT, op.cit.

119.- GAGE,N., "Paradigms for Research on Teaching", p.94 ss.

120.- Hago referencia al primer periodo de investigación señalado en este trabajo como "de los factores relacionados con la enseñanza eficaz...", cfr. II,p72,ss.

121.- "De la búsqueda de la influencia...", cfr. II,p79 ,ss.

122.- Cfr.: II,p.97

123.- Esto va a influir en la metodología de la fase experimental de este trabajo.

124.- GAGE,N., "Paradigmas for Research on Teaching", p.96-97. Esta definición la dá como paso previo para definir "Research on Teaching".

125.- HOUGH,J.B. y DUNCAN,J., "Teaching: Description and Analysis", Addison Wesley, 1970,

126.- JACKSON,P.W., "The way teaching is", Informe del Seminario de Didáctica, N.E,A, 1966, p.7-27. Este informe no es asequible fácilmente. Para comprender la línea de Jackson es bueno leer "Life in Classroom" Holt, Rinehart and Winston, New Hork, 1968 (Traduc. castellana, Marova, 1975).

127.- Cfr.: II,p.96; II,p.98

128.- HOUGH,J., "An Observational System for the Analysis of Classroom Instruction", in AMIDON-HOUGH, 1967, op.cit, p.150-157

129.- Ibid.(Traducción castellana: POSTIC,M., op.cit. p.84-85)

130.- JACKSON,P.W., 1965, op.cit. nota 2.126

131.- Cfr.: LANDSHEERE,op.cit, p. 184-186; POSTIC, op.cit p.87-88, y Apéndice 1.

132.- WAIMON,M. y HERMANOWICZ,H.J., "A Conceptual System for Prospective Teachers to Study Teaching Behavior", artículo leido en la American Educational Research Association Convention, Chicago 1965. Revisada por WAIMON en 1968, "An Application of Research into Teaching,Scientia Paedagogica Experimentalis", 1968,v.2, p.265-276

133.- PERKINS,H., "Classroom Behavior and underachievement", Am. Educ. Res. J., 1965,2, 1-11

134.- POSTIC,M., op.cit., p.92

135.- Ibid. p.93

136.- HUGHES,M.M., "What is Teaching?, One view point" Educational Leadership, 1962, 19-4, 251-259

137.- HUGHES,M. , op.cit., p.251-259. Se puede encontrar datos de esta investigación en GAGE, 1963, op.cit., p.270 ss. y en POSTIC,M., op.cit., p.93-95, LANDSHEERE, op.cit., p.26-31

138.- LANDSHEERE,G. de y BAYER,E. "Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase", Santillana, Madrid, 1977 (original francés, 1969), p.31

139.- Ibid. p.21

140.- Ibid. p.23

141.- GARDNER,D. y CASS,J., "The Role of the Teacher in the infant and nursery school", Pergamon Press Oxford, 1965

142.- SPAULDING,R.L., "An Introduction to the Use of Coping Analysis Schedule for Educational Setting (CASES)", Educ. Improvement Program, Duke Univ. Durham, Nort Carolina, 1967

143.- LANDSHEERE,G. de. op.cit., p.169

144.- WRIGHT,E y MURIEL,J., "Development of an Instru-- ment for Studying Verbal Behaviors in a Secondary School Mathematics Classroom", J. of Exp. Educ. 1959, 28.2.10, 3-121

145.- WRIGHT,E y PROCTOR,V.H., "Systematic Observation of Verbal Interaction as a Method of Comparing - Mathematics Lessons", Washington University, San Luis, 1961

146.- GALLAGHER,J. y JENNE,J.W., "Productive Thinking of Gifted Children", University of Illinois, Urbana, 1965.
ASCHNER,M.J., y Cols., "A System for Classfying thought Processes in the Context of Classroom -- Verbal Interaction", University of Illinois, -- Urbana, 1965

147.- TABA,H., "Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children", San Francisco Stage College, San Francisco, 1965

148.- BELLACK,A.A. y Cols., "The Language of the Classroom: Meanings Comunicated in High School Teaching", Institute of Psychological Research. Teachers College, Columbia University, New York, 1965

149.- SMITH,B.O. y MEUX,M.O., "A Study of the Logic of Teaching", University of Illinois, Urbana, 1962

150.- BLOOM,B.S. y Cols. "Taxonomía de los objetivos - de la educación", Marfil, Alcoy, 1975 (1956)

151.- SEYFERT,W.C. y TYNDAL,B.S., "An Evaluation of -- Differences in Teaching Ability", J. of Educ. Res. 1934,28.10, 10-15

152.- BIMSON,O.H., "Do good Teachers Produce Good Re-- sults?", North Central Quart, 1937,12, 271-276

153.- ANDERSON,K.E. "A Frontal Attack on the Basic Problem in Evaluation: the Achievement of the Objetives in Instruction in Specific Areas", J. of Exp. Educ., 1950,18, 163-174

154.- GOGAN,M.L. "The Behavior of Teachers and the Productive Behavior of their Pupils", J.of Exp. Educ. 1958,27, 89-105

155.- REED,H.B.jr. "Effects of Teacher Warmith", J. of Exp. Educ., 1961,12. 330-334

156.- COOLEY,W.W. y REED,H.B.jr. "The Measurement of - Science Interests: An operational and multidimen sional approach", Sci. Educ., 1961, 45. 320-326

157.- ALTMAN,H., "A Science Observation System", Univ. of Califormia, Los Angeles, 1969

158.- SUMMERS,G.F., "Medición de actitudes", México, Trillas, 1976. TRIANDIS,H.C. "Actitudes y cambios de actitudes", Toray, Barcelona, 1974

159.- RICH,H.E. y JOLICOEUR,P.M., "Student Attitudes - and Academic Environments", Praeger Pub., New - York, 1978, p.3

160.- En esta línea encontramos investigaciones como - las de YANKELOVICH,D., "The New Morality: A profile of American youth in the 1970's", McGraw-Hill, New York, 1974; BAYER,A.L. y DUTTON,J.E., "Trends in Attitudes on Political, Social and -- Collegiate Issues among College Students mid -- 1960's to mid-1970's", J. of Higher Educ., 1976, 47, 159-170; HOGE,D.R., "Changes in College Student's Value Patterns in the 1950's, 1960's and -- 1970's", Sociology of Education, 1976,49. 155-163

161.- Cfr. nota 2.159

162.- Cfr.: nota 2.160

163.- SOLOMON,D. y KENDALL,A.J., "Children in Classroom: an Investigation of Person-Environment Interac-- tion", Praeger Pub., New York, 1979

164.- Ibid. p.19-41

165.- Se define frente a tradicional y se caracteriza por el rol no autoritario del profesor y el protagonismo del interés del alumno.

166.- THUS, EPSTEIN y McPARTLAND, 1975

167.- RENTFROW y LARSON, 1975

168.- REISS y DYHDALO, 1975

169.- Recoge los estudios de BERLINER y CAHEN, 1973; BRACHT, 1970; HUNT, 1971, 1975; TOBIAS, 1976, todos ellos tratan sobre el ATI ("Aptitude Treatment Interaction")

170.- GOLDBERG, 1969; McKEACHIE, 1961, 1966, 1965

171.- GRIMES y ALLINSMITH, 1961; DOWALIBY y SCHUMER, 1973; TALLMADGE y SHEARER, 1971.

172.- CALVIN y otros, 1957.

173.- DANIELS y STEVENS, 1976

174.- BEACH, 1960

175.- Cfr.: II ,p.87 y ss.

176.- HARGREAVES,D., "Las relaciones interpresonales en la educación", Narfea, Madrid, 1977, p.146

177.- Ibid.

178.- WICKMAN,E.K., "Children's Behaviour and Teacher's Attitudes", Commonwealth Foundation, 1928

179.- WILLIAMS,J.R. y KNECHT,W.W., "Teachers' rating of high school students on 'likeability' and their relation to measures of ability and achievement", J. of Educ. Res., 1962,56, 152-159

180.- JACKSON,P.W. y LAHADERNE ,H.M., "Scholastics Success and attitudes toward School in a population of sixth graders", J. of Educ. Psy., 1967, 58, 15-18

181.- LAMBERT,P."The 'Succesful' child: some Implications of Teacher's stereotyping", J. of Educ. Psy., 1963,56, 551-553

182.- AUSUBEL,D.P., SCHIFF,H.M, y ZELENY,M.P., "Validity of teacher's rating of adolescents' adjustment and aspirations", J. of Educ. Psy., 1954,45, 394-405

183.- BUSH,R.N., "Study of student-teacher relations-hips", J. of Educ. Res., 1942,35, 645-656

BUSH,R.N., "The reacher-pupil relationships", Prentice-Hall, 1954

184.- PICKLES,H.C., "Pupils' reaction to a teacher's verbal comments", University of Manchester, 1970

185.- TOOGOOD,J.E., "The selection of children for -- responsability in the junior school", University of Manchester, 1967

186.- HALLWORTH,H.J., "A Teacher's perception of his pupils", Educational Review, 1962,14, 124-133; "Teachers' personality rating of high school pupils", J. of Educ. Psy., 1961,52, 297-302

187.- McINTIRE,D., MORRISON,A, y SUTHERLAND,H., "Social and Educational variables relating to teachers' assesments of primary school pupils", Brit. J. of Educ. Psy., 1966,36,272-279

188.- JACKSON,B., "Streaming: an Education System in miniature", Routledge and Kegan Paul, 1964

189.- BARKER LUNN,J.C., "Streaming in the primary school" N.F.E.R. 1970

190.- DOUGLAS,J.W.B., "The Home and School", MacGibbon y Kee, 1964

191.- JACKSON,P.W., "Life in Classroom", Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968 (Traducción castellana, "La vida en las aulas", Marova, Barcelona, 1975)

192.- NASH,R., "Classroom observed", Routledge and Kegan Paul, 1973 (Traducción castellana, "Qué ocurre en las aulas?, Centropress, Madrid, 1977) También es conveniente tener presente del mismo autor "Teacher Expectations and pupil learning", Routledge and Kegan Paul, 1976.

193.- BARKER,R.G.y WRIGHT,H.F., "One boy's day", Harper 1951

194.- BUSH,R.N. op.cit.

195.- TIEDEMAN,S.C., "A study of pupil-teacher relationships", J. of Educ. Res., 1942,35, 657-664

196.- MICHAEL,W.B, HERROLD,E.E. y CRYAN.E.W.,"Survey of Student-teacher relationships", J. of Educ. Res., 1951,44, 657-674

197.- ALLEN,E.A., "Attitudes to school and teachers in a secondary modern school", Brit. J. of. Educ. Psy., 1961,31, 106-109

198.- TAYLOR,P.H., "Children's evaluations of the Characteristics of the good teacher", Brit.J. of educ. Psy., 1962,32, 258-266

199.- BROPHY,J.E. y GOOD,T.L., "Teacher-student relationships: causes and consecuences", Holt, Rine hart and Winston, New York, 1974

200.- MEDLEY,D.M., "Teacher competence and teacher -- effectiveness: a review of process-product research", American Association of Colleges of Teacher Education, Washington, C.C., 1977

201.- CRONBACH,L.J. y SNOW,R.E., "Aptitudes and instructional methods", Irvington, New York, 1977

202.- ROSENBERG,M., "La autoimagen del adolescente y la sociedad", Paidós, Buenos Aires, 1973

203.- GIMENO SACRISTAN,J., "Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar", INCIE, Madrid, 1976

204.- SOLOMON,D. y KENDALL, A.J. "Children in classroom an investigation of person-environment interaction", Praeger Pub., New York, 1979

205.- RICH,H,E. y JOLICOEUR,P.M., "Student Attitudes and Acdemic Environments", Praeger Pub., New York 1978

CAPITULO III

METODOLOGIA GENERAL DE LA TESIS

CAPITULO III

METODOLOGIA GENERAL DE LA TESIS

3.0. INTRODUCCION

El método de trabajo seguido en esta tesis presenta, esencialmente, tres fases:

Primera. Obtener una muestra localizada y dividirla en dos submuestras tomando como criterio el rendimiento escolar del alumno. Una submuestra quedaría compuesta por los alumnos que alcanzan o superan el nivel de suficiente; y la otra submuestra por los alumnos que suspenden, es decir, los alumnos atrasados o de rendimiento bajo.

Segunda. Comparar los datos obtenidos del estudio de la variable afectiva en las dos submuestras.

Tercera. Hallar la correlación existente entre los datos de la variable afectiva, los rasgos de personalidad y adaptación de los alumnos en las dos submuestras.

Si se pueden establecer correlaciones entre rasgos de la variable afectiva y los rasgos de personalidad y adaptación, y si además se puede afirmar que dichas correlaciones son de signo distinto en cada una de las dos submuestras, respectivamente formadas por alumnos con rendimiento escolar bueno y alumnos con rendimiento escolar bajo, podremos concluir que un fallo de rendimiento en un alumno de rasgos de personalidad y adaptación definidos, puede ser debido a alguna de las variables que correlacionan altamente con dichos rasgos de personalidad y adaptación.

No quiero decir con esto que las variables del ámbito afectivo sean causa matemática del fracaso escolar, o razón exclusiva de su éxito. Al ser variables que se integran en la realidad del alumno y ser el alumno el que obtiene el fallo en el rendimiento (1), son elementos coadyuvantes del fracaso, y así son considearadas.

El método que se propone no se agota con el estudio de una variable. En la estructura de este método tenemos que señalar dos bloques que se armonizan. Por un lado, tenemos las dos submuestras contrastadas por el criterio del rendimiento escolar, y los datos respectivos de cada alumno sobre personalidad y adaptación. Este bloque es permanente, por lo menos teóricamente. Sólo requerirá un cambio cuando cambiemos la muestra a estudiar, pero no es necesario cambiar de muestra al estudiar una variable nueva.

El segundo bloque de datos proviene de la variable concreta en estudio, que cambiará según se vayan estudiando variables diferentes.

Los conocimientos sobre la influencia de una variable no dejan de tenerse en cuenta porque se cambie de variable en estudio, sino que pasan a formar parte de los datos de la muestra y se puede estudiar la influencia de la nueva variable teniendo presente los resultados de las varibles ya estudiadas.

Este método nos permite estudiar el grado de influencia de las varibales afectivas en el rendimiento escolar, que no tiene porqué ser del mismo grado en todas las personas, ya que las variables no se dan por aislado, sino en interacción.

Si Obtenemos una correlación, positiva o negativa, entre variables afectivas que influyen en el rendimiento y rasgos de personalidad y adaptación, habremos encontrado un método de control y medición de la influencia de dichas variables en el rendimiento escolar, que es el objeto de esta tesis.

El conocimiento de estas correlaciones también propicia, al menos teóricamente, el mejoramiento del rendimiento escolar al conocer una posible causa del fracaso en el mismo.

El obtener las correlaciones anteriormente señaladas entre influencia de variables y rasgos de personalidad y adaptación es teóricamente sencillo, pues si presuponemos un posible factor de éxito en el rendimiento escolar, sólo tendríamos que observar dicho factor en una muestra determinada en la que todas las variables restantes estén aisladas y en la que se pueda medir -por obeervación, por ejemplo- las variaciones correlativas del rendimiento escolar según modifiquemos las características del factor que presuponemos de éxito.

Pretender hacer un estudio experimental de este tipo es, en la práctica, algo menos que imposible, o por lo menos no es posible realizarlo con el rigor científico necesario. Aun en el supuesto de que se pudiese hacer dicho estudio no proporcionaría gran posiblidad de inferencia, dado que tendríamos que buscar una muestra tan determinada que dejaría de ser comparable con cualquier otra muestra real.

La razón de este problema radica en que no existe una situación en que sólo opere un factor determinado, que sería el que intentaría estudiar. Hay que señalar

que todo proceso instructivo se da en un estado de interacción.

En esto encontramos un doble problema para nuestro estudio. Por un lado no se dan variables aisladamente, sino en conjunto interaccionado. Por otro lado es difícil controlar todas las variables que intervienen juntamente con la variable en estudio.

3.1. ESTUDIO DE UNA VARIABLE

La variable afectiva que voy a estudiar en el pre-- sente trabajo es la Actitud del alumno hacia su profesor propiciada por el conocimiento que tiene el alumno de su profesor. Se presume que diferencias en el rendimiento - escolar del alumno pueden ser ocasionadas por la posible influencia de las valoraciones que el alumno hace del co nocimiento que tiene de su profesor, de sí mismo y del - que cree tener su profesor del mismo alumno, en el marco de la relación profesor-alumno en la tarea docente-discen te.

Una vez conocida la variable que vamos a estudiar,- la primera pregunta que nos debemos hacer es porqué se - ha elegido precisamente esta variable. La razón fundamen tal está en el carácter de generalidad de la variable, - ya que engloba todos los elementos de la relación educa- tiva en el aula,que nos permitirá acceder al estu - dio de nuevas variables más particulares.

También he elegido esta variable por su propio valor intrínseco, debido al presumible grado de influencia en el rendimiento escolar.

3.1.1. Presupuestos para el estudio de esta variable

Antes de poder estudiar la influencia que esta varia ble puede tener en el signo del rendimiento escolar del alumno, es conveniente estudiar aspectos de dicha varia- ble.

El conocimiento de los elementos que intervienen, - sus características y la estructura y entramado de dichas características, son elementos ineludibles que deben ser estudiados previamente.

3.1.1.1. Elementos personales

Las personas que intervienen en la relación profesor alumno no necesitan especial aclaración, pues es evidente que son el profesor, el alumno, el grupo de alumnos y el grupo de profesores (2).

3.1.1.2. Elementos no personales

Se hace referencia en este punto a todos los factores que hay que tener en cuenta en el área didáctica, que intervienen en el proceso instructivo en el aula. Así, podemos enumerar los objetivos, contenidos, métodos, procesos instructivos, programaciones didácticas, criterios - de evaluación, rendimientos,...

3.1.2. Características del modelo

Es conveniente tener un modelo que ayude a integrar los elementos y factores que intervienen e influyen en - la variable a estudiar.

Como punto de partida, tomo el acto didáctico, ya - que es el marco en el que se establece la relación profesor-alumno, y como criterio para desarrollar el modelo -

tomo el proceso de comportamientos en el aula.

Parto del modelo de Dunkin-Biddle (3), aunque amplio el sector de las variables premonitorias, tanto en lo que se refiere a los elementos personales, como a los elementos del proceso instructivo que Dunkin-Biddle no señalan explícitamente.

Este modelo está recogido en los cinco esquemas siguientes.

En el gráfico primero se recoge el esquema general del modelo, y que dará entrada a los otros cuatro esquemas.

En un cuadro de doble piso señalo el modelo general de proceso en el aula (piso inferior), bajo la clave de "proceso".

Bajo la clave de "contexto" señalo los elementos y factores requeridos o que influyen en el proceso en el aula.

En la columna de "situación previa" señalo los "elementos personales", "sociales" y "pedagógicos", que se señalan en los esquemas tercero, cuarto y quinto del presente modelo de forma más explícita.

Estas propiedades de los elementos personales, sociales y pedagógicos se constituyen en "situación previa" al proceso en el aula cuando se toman de forma concreta.

En la columna "fin" establezco los objetivos que se

pretenden conseguir a través del proceso de enseñanza. Evidentemente han de estar en clave de contexto.

En las columnas "medios", "proceso", "tecnología", "producto" se hace referencia a los elementos intervinientes en la programación didáctica que se establecen en orden a conseguir los objetivos y revisar el grado de dominio alcanzado.

En el esquema segundo se pretende concretizar los posibles tipos de procesos que se pueden establecer en el aula, teniendo presente que estos tipos de procesos no se dán ni por separado ni en exclusiva, sino en conjunto e interaccionadamente(4).

El tercer esquema señala los elementos personales que intervienen en la variable que estudio, que son el alumno y el profesor. A cada elemento personal se le asigna una serie de rasgos, que pienso son sus propiedades personales. Evidentemente no pienso que esté completo, pero me parece válido ya que cumple con el carácter de modelo que tiene este esquema.

En la columna "modificadores" señalo una serie de rasgos y datos que siendo propiedades del alumno también son modificadores o concretizadores de los rasgos asignados en la columna de "propiedades".

En el elemento personal referente al profeso se señalan las columnas de "propiedades" y "modificadores" que vienen a ser similares a las del alumno. Además, se ha incluido una columna que hace referencia a las "características como profesor" en virtud de su gran influencia

en la forma de llevarse a cabo la relación profesor-alumno.

En el esquema cuarto se precisan los factores sociales que pueden condicionar y posibilitar la relación educativa. En la primera columna señalo elementos personales que intervienen en la relación educativa y otros elementos que pueden influir de forma indirecta o por proyecciones.

Las columnas siguientes: "elementos situacionales" y "elementos funcionales " requieren la aclaración de algún concepto como el de "cultura", "tradición", - "caida de civilización", "situación en la cultura", "clase social", "habitat".

Cultura : "conjunto de respuestas al medio que el - hombre ha ido dando en su vida con otros hombres".

Tradición: "La parte de la cultura que se hereda".

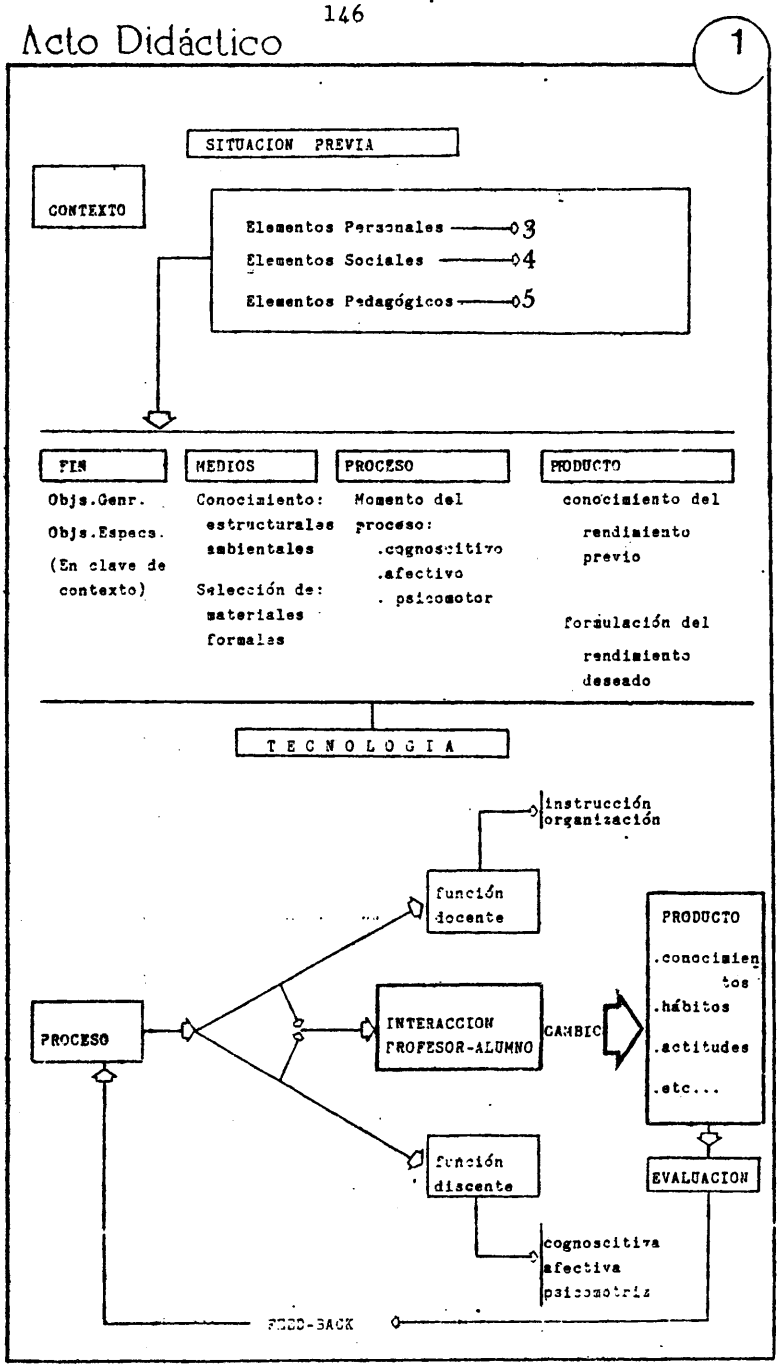
Caida de civilización: "Una cultura que no es capaz de seguir dando respuestas a las nuevas y continuas exigencias del medio" (5)

Situación en la cultura: La situación en la cultura se hace a través de la clase social y del habitat.

Clase social: Estratificación social por nivel económico o profesional.

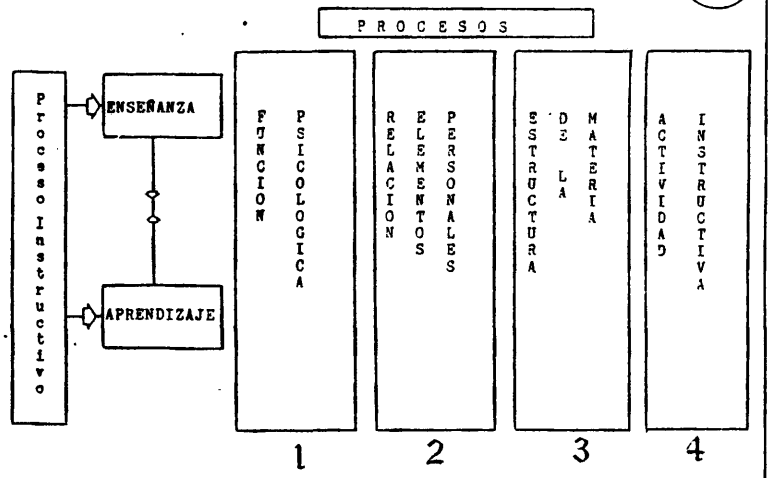
Habitat: Conjunto de vivienda, barrio, posibilidades de expansión.

Acto Didáctico



procesos

2



APRENDIZAJE

≃ Proceso-resultado del proceso instructivo

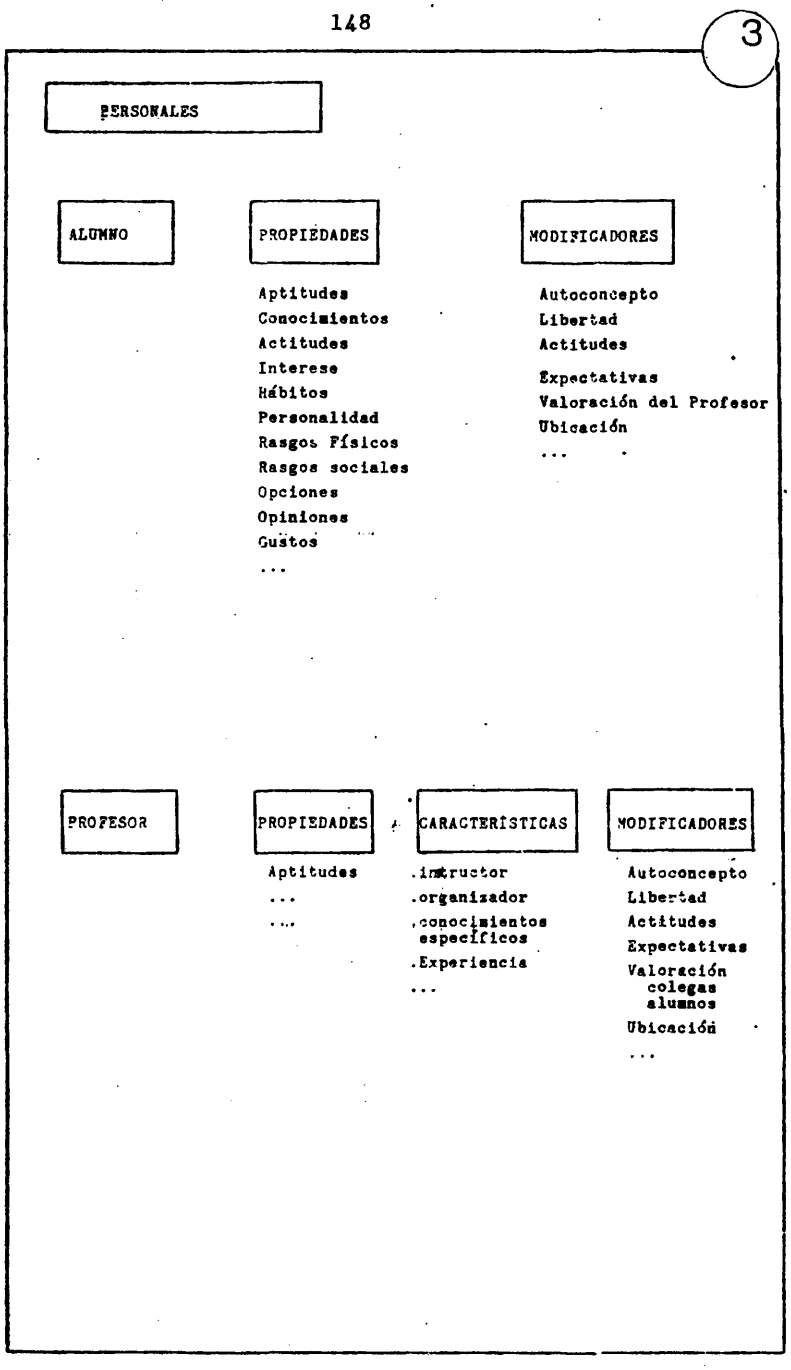
RENDIMIENTO ESCOLAR

EVALUACION

- RENDIMIENTO REAL
- RENDIMIENTO SUFICIENTE
- RENDIMIENTO SATISFACTORIO

TIPOS

1. INTUICION, ELABORACION, EXPRESION
2. INDIVIDUALIZADO, PERSONALIZADO, SOCIALIZADO
3. COGNOSCITIVO, AFECTIVO, PSICOMOTOR
4. INSTRUCCION, FORMACION, EDUC.INTELECTUAL


3
PERSONALES
ALUMNO
PROPIEDADES
Aptitudes
Conocimientos
Actitudes
Interese
Hábitos
Personalidad
Rasgos Físicos
Rasgos sociales
Opciones
Opiniones
Gustos
...
MODIFICADORES
Autoconcepto
Libertad
Actitudes
Expectativas
Valoración del Profesor
Ubicación
...
PROFESOR
PROPIEDADES
Aptitudes
...
...
CARACTERÍSTICAS
.instructor
.organizador
.conocimientos específicos
.Experiencia
...
MODIFICADORES
Autoconcepto
Libertad
Actitudes
Expectativas
Valoración colegas alumnos
Ubicación
...

4

ELEMENTOS SOCIALES

PERSONALES	SITUACIONALES	FUNCIONALES
Alumno	Edad	Leyes
Alumnos	Sexo	Costumbres
Profesor	Clase social	Ritos
Profesores	Opciones	Símbolos
Familia:	religiosas	Tradición
padre	políticas	Mitos-leyendas
madre	culturales	Tabús
hermanos	...	Actitudes generalizadas
otros	nivel cultural	(ética moral social)
Amigo-a	nivel económico	Intereses
Amistades	nivel profesional	Opiniones
Vecinos		Creencias
Otros		Roles
		Comportamientos
		Valoraciones
		positivas
		negativas

El conjunto de elementos personales con sus propiedades y características diferenciales constituyen los grupos sociales: familia, pandilla, grupos de pares, que están interrelacionados no forzosamente con una relación de causa-efecto.

Estos grupos se comportan teniendo presente elementos constituyentes y funcionales, según roles y comportamientos diferenciados.

5

ELEMENTOS PEDAGOGICOS

	SIT. PREV.	FIN	MEDIOS	PROCESOS	TECNOLOGIA	RESULTADOS
SITUACION PREVIA	legislación costumbres tradición valores opciones personas	T.Educ. (antropología) fines objetivos	estructural. centro aula formales método materiales técnicos contenidos personales ambientales	cognitivo afectivo relación actividad evaluación clima	T. Progra. objetivos método contenido actividad recursos crit.ev.	rendimiento fracaso hábitos aprendizaje deseado cognitivo afectivo relaciónal
CONTEXTO	PERSONAS prof. alumno propiedad experien. PEDAGOG: SOCIALES	concreción de fines según las claves de la situa- ción prev. en contexto	conocimien- to de estruc turales, per- sonales, ambientales selección de formales, materiales.		Programa	Rendimiento previo deseado
PROCESO	PROFESOR ALUMNO AULA PROGRAMA MEDIOS RECURSOS	ESPECIFICOS OPERATIVOS	uso	actividad comports. interacc. clima función: docente discente	uso de: medios técnicas	aprendizaje cambio
RESULTADO	Cambio deseado en: valores opciones conductas saberes	objetivos alcanzados	verifica- ción de medios empleados	E. intel. E. afect. E. relac.	evaluación	CAMBIO

En el esquema cinco se señalan los elementos y factores que intervienen, condicionan y permiten la relación profesor-alumno bajo la óptica pedagógica

3.1.3. Modificadores generales del modelo

Hasta aquí he señalado el conjunto de elementos, factores y variables que intervienen en la relación profesor - alumno, y los he organizado creando un modelo.

En el modelo se cabalga entre un esquema general y un esquema de concreción (6). Pero esto no es suficiente para llegar a niveles aceptables de operatividad del modelo. Necesitamos caracterizar el modelo con un conjunto de modificadores generales a todo el modelo.

3.1.3.1. 'Elementos en abstracto'

En el modelo se habla de elementos que no se aplican a ninguna persona en concreto, es decir: los elementos están formulados en abstracto (7).

En toda relación un elemento abstracto se concreta en las personas que se relacionan. Estos elementos de relación concretos puedes ser estudiados según diversos modos de manifestación de los mismos, es decir: a) tal como son proyectados; b) tal como son conocidos; c) tal como se cree que son proyectados y conocidos.

La aportación sobre los modos en que se concreta el elemento abstracto me parece de gran trascendencia, pues es un paso fundamental para la operatividad del modelo.

3.1.3.2. Resonancia

Todo acontecimiento vivido por un sujeto tiene un grado de influencia en el mismo tanto mayor o menor

cuanto mayor o menor es su grado de secundariedad. Este modificador general está claramente inspirado en un rasgo caracterológico concreto, por lo que debería ser considerado como tal rasgo concreto y no un modificador general. Pero dada su trascendencia general, considero que es un modificador general..

3.1.3.3. Intencionalidad - valoración

Muchas veces hemos comprobado, por experiencia, que dos 'comportamientos iguales' resultan ser sólo 'aparentemente iguales', pues cambián de significado según la intencionalidad que le de el sujeto del comportamiento y la valoración que de dicha intencionalidad haga el receptor del comportamiento. Este modificador se complica más si lo contrastamos con el modificador general primeramente tratado sobre el 'elemento abstracto'. En este caso se podría hablar de: a) intencionalidad de un comportamiento tal como es proyectado; b) Intencionalidad tal como es conocida; c) intencionalidad tal como se cree que es proyectada o conocida.

No es mi intención complicar las cosas porque sí, ni ser retorcido en la exposición de un problema. Pero tengo que hacer una aclaración más a este punto. Intencionalidad puede hacer referencia al sujeto del comportamiento y valoración al que padece dicho comportamiento y ve la intencionalidad que valora. Pero al ser comportamientos en relación profesor- alumno, las dos partes tienen componentes de intencionalidad y de valoración que, muchas veces, sólo pueden ser analizadas en teoría. El nivel de complejidad máxima de la situación se alcanza cuando vemos que los comportamientos del alumno y del profesor se llevan a cabo en interacción.

3.1.3.4. Confluencia de factores

La confluencia de varios factores no es igual a la suma de los factores. Está el factor confluencia que modifica a los factores tomados en conjunto.

3.1.3.5. Carencia de factores

En el desarrollo concreto de una persona puede no haberse desarrollado algún factor requerible como necesario. En este caso se dice que hay una 'carencia de factores'.

3.1.3.6. Factores 'aéreos'

Son los factores derivados de la interacción como, por ejemplo, el clima de la clase.

Este modificador se diferencia del de confluencia de factores en que no se trata de que se den varios factores en conjunto, sino de los factores que se derivan por interacción de otros.

3.1.3.7. Factor 'cambio' de factores

Se trata del factor cambio debido a un aprendizaje nuevo..

3.1.3.8. Competencia

El ajuste progresivo de factores positivamente integrados en la persona da lugar a un grado de 'competencia' humana. El no tener tal grado de competencia puede producir efectos similares al modificador de 'carencia de factores', e incluso de caracter más drástico, pues sabemos que gran parte del bagaje educativo del hombre lo alcanza en el grado de perfección con que realiza las tareas instructivas.

3.1.3.9. Falsos pasos

El ejercicio erróneo de una propiedad o de una facultad de la persona puede producir una construcción incorrecta de dicha facultad o propiedad. Consecuentemente la persona afectada actuará con una facultad 'mal construida'.

3.1.3.10. Rechazo de factores 'extraños'

La persona tiene la capacidad de seleccionar los factores que le pueden ser perjudiciales y rechazarlos. Esta capacidad está íntimamente ligada al nivel de educación de las personas, que viene a ser sinónimo del grado de competencia.

3.1.3.11. Libertad

Toda persona puede actuar en favor o en contra de lo que cree conveniente. Evidentemente, en el ejercicio de la libertad influyen los rasgos de personalidad y otras características y situaciones de la persona. Pero solamente influyen, no determinan, por lo que el ejercicio de la libertad es el modificador menos controlable de los expuestos.

A la hora de formular las conclusiones de este trabajo se tendrá en cuenta este modificador.

3.1.4. Dinamismo del modelo

En el modelo que hemos presentado se contemplan las posibles variables que intervienen en el acto didáctico en sus diversas fases.

Un mismo factor en fase distinta crea una nueva variable.

El modelo presenta el ciclo que se establece desde que se planifica una enseñanza hasta que se llega al aprendizaje implícitamente esperado. Pero la persona humana no establece un sólo ciclo a lo largo de su vida, sino que un ciclo genera a otro, y a su vez se pueden llevar a término varios ciclos simultáneamente y no forzosamente sincronizados.

3.2. FORMA DE ESTUDIO DE LA VARIABLE

Como dije al comienzo del capítulo (8), lo esencial del método estriba en comparar los rasgos de una variable de índole afectiva en dos muestras contrastadas por el criterio de rendimiento escolar, intentando encontrar la correlación existente entre dichos rasgos de la variable y los rasgos de personalidad y adaptación de los elementos de las muestras.

La variable a estudiar ya ha sido definida: la relación profesor-alumno, a partir del estudio de la actitud del alumno hacia el profesor, causada por los rasgos y formas de ser del profesor.

Lo primero que me planteé fué crear un modelo que integrase los elementos y factores que intervienen en la relación profesor-alumno, en el marco del acto didáctico que ha quedado expuesto en este mismo capítulo (9).

Es necesario este modelo para poder aislar las variables intervinientes que debemos considerar como fijas.

3.2.1. Cuestionario de opinión

A pesar de las deficiencias que puede ofrecer el uso de la técnica del cuestionario (10), he decidido su uso después de haber contrastado las posibilidades y ventajas en su empleo con otras técnicas, como la observación directa por las técnicas del "análisis de interacción" y "observación antropológica". Estas técnicas han sido -

estudiadas y reseñadas en el capítulo precedente sobre - líneas de investigación. La valoración de dichas técni-- cas ya fueron expuestas en dicho capítulo (11).

La mayor dificultad para el empleo de la técnica - del análisis de interacción radica -aparte del hecho de observar con categorías previas y la dificultad propia - de los costes de la observación directa- en obtener da-- tos sobre qué piensan los alumnos de sus comportamientos en el aula, de sus causas y razones. Es dificil, -si no - imposible- determinar el pensamiento de los alumnos a -- través de la observación de sus comportamientos.

También es verdad que la técnica del cuestionario - ofrece sus deficiencias -que la observación directa supe ra- como es el hecho de ver "in situ" los comportamien-- tos en el aula. Hay multiplicidad de aspectos y rasgos - de dichos comportamientos que escapan a un cuestionario. Pero pareció más importante el poder conocer la mente -- del alumno, aún con el riesgo de perder matices en la de- finición de los comportamientos estudiados.

El cuestionario tiene la ventaja del tratamiento es tadístico más sencillo.

La pérdida de matices de apreciación de los compor- tamientos que sufre la técnica del cuestionario puede -- quedar compensada por el contraste con los datos sobre - rasgos de personalidad, interés y adaptación que también son empleados en el método de este trabajo.

3.2.2. Cuestionario piloto

3.2.2.1. Estructura general del cuestionario

La variable que queremos estudiar requiere del cuestionario una estructura específica. Estudiamos la actitud del alumno hacia su profesor y la influencia de dicha actitud en el rendimiento escolar. Por otra parte, queremos comprobar si hay relación entre dicha influencia y los rasgos de personalidad y adaptación del alumno.

No podemos olvidar que eestudiamos la influencia de una actitud. Ya he expuesto anteriormente lo que entiendo por actitud (12). La definición de Triandís (13), así como la mía propia, dejan claramente de manifiesto la triple componente de toda actitud: a) componente de conocimiento; b) comopnente afectiva: c) componente de comportamiento.(14)

Creo conveniente hacer referencia en este momento al modificador general del modelo, que denomino 'elemento abstracto' (15). Todo comportamiento en una relación personal puede ser estudiado tal como es proyectado, tal como es conocido, o tal como se piensa que es proyectado o que es conocido.

Es claro que tanto el triple componente de toda actitud, como el triple modo de manifestarse un comportamiento deben de tomarse en cuanta a la hora de crear el modelo de estructura para el cuestionario.

En este sentido establecemos tres partes en el cuestionario:

1.Cómo vé el alumno al profesor

2.Cómo se vé el alumno a sí mismo

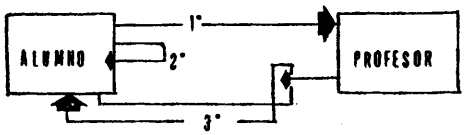
3.Cómo cree el alumno ser visto por su profesor.

El cuestionario definitivo tiene un pequeño apéndice con dos items (16) en que el alumno manifiesta si se siente considerado por su profesor tal como es él mismo, menos o más; y si está satisfecho con el aprecio concreto que le tiene su profesor.

La razón de estructurar el cuestionario en este triple campo tiene una doble razón . . Por un lado, abordar el triple componente actitudinal. Se le pide al alumno el conocimiento que tiene de su profesor, si se siente a gusto o no en la clase y cómo actúa. Teniendo estos tres componentes por separado podemos estudiarlos teniendo siempre en cuenta como criterio externo de estudio -- los rasgos que tenemos de personalidad, y adaptación del alumno.

Por otro lado también se intenta resolver el -- problema planteado por el modificador general referente al elemento abstracto. Por eso, y teniendo presente que estamos estudiando una actitud que se dá en el marco de la relación profesor-alumno, y teniendo también presente que se estudia desde el punto de vista del alumno (17), me ha parecido conveniente establecer en el cuestionario el recorrido que hace el alumno en la relación: 1º. Cómo vé él a su profesor, 2º, cómo se vé a sí mismo, 3º, cómo -- cree ser visto por el profesor. Podríamos señalar esta -

triple visión en el siguiente esquema:



El punto tercero nos dá la clave relacional. No estudio cómo vé el alumno al profesor solamente, ni como vé el profesor al alumno, sino como cree el alumno ser visto por el profesor. A la luz de esta visión, los puntos 1º y 2º son estimables para poder desentrañar el 3º, y conocer algo más las causas de la visión que nos dá el punto tercero.

El conocimiento de los elementos que incluye el cuestionario contribuirá, sin duda, a ampliar el conocimiento de la estructura del cuestionario.

3.2.2.2. Elementos del cuestionario

Partiendo de los avances que se habían hecho sobre el conocimiento de las funciones del profesor, el conocimiento de los procesos de comunicación en el aula, la profundización en el estudio del acto didáctico, tanto en los aspectos cognoscitivos como de los funcionales, y de la influencia de los aspectos afectivos en el acto didáctico (18) hice un primer esquema de los posibles elementos que iban a intervenir en el cuestionario en los términos siguientes.

3.2.2.2.1. Primer esquema de categorías de elementos

1º Cómo vé el alumno al profesor

Con referencia a :
- La persona del profesor
- sus funciones
- sus valoraciones
- sus procedimientos

2º Cómo se vé el alumno a sí mismo

Con referencia a su:
- persona
- proceder
- valoración

3º Cómo cree el alumno ser visto por el profesor

Con referencia a su:
- persona
- proceder
- valoraciones.

Este primer esquema fué completado especificando -- las categorías de elementos y vinculando la categoría -- "valoraciones" en la categoría "persona". El segundo esquema quedó de la siguiente manera.

3.2.2.2.2. Segundo esquema de elementos del cuestionario

1. Cómo vé el alumno al profesor

1.1. Persona:
- Fachada personal
- Escenario físico que crea
- Escenario comunicativo que crea
- Aptitud pedagógica
- Valoración de la asignatura
  . método
  . evaluación
  . actividad del alumno

(19)

1.2. Funciones: (20)
- Instructor
  . Remota : preparación
  . Próxima: enseñanza
- Mantenedor del orden

1.3. Procedimiento:
- Remoto:
  . Rol adaptado
  . definición del aula
  . definición de la situación en el aula
  . expectatividad profesor
- Próximo: Forma de ejercer el rol
  . en síntesis
  . en análisis.

2. Cómo se vé el alumno a sí mismo

2.1. Persona: (21)
- Autoestima
- Autoconcepto:
  . estabilidad del "sí mismo"
  . confianza en la gente
  . sensibilidad a la crítica
  . afectos depresivos
  . fantaseo
  . índice de interés de los padres.
- Inserción: (22)
  . social
  . familiar
  . escolar

2.2. Valoración de :
- Asignatura
- Método
- Evaluación
- Actividad docente-discente

2.3. Proceder: (23)
- Remoto:
  . rol adaptado
  . definición del aula
  . definición de la situación en el aula
  . expectativas del alumno
- Próximo:
  . comunicación en la clase
    profesor
    alumnos
  . actividad docente-discente

3. Cómo cree el alumno ser visto por el profesor

3.1. Persona: - Definición (24)
- Inserción
- Valoración

3.2. Proceder:- Remoto
- Próximo

Con este esquema se fueron elaborando items, obteniendo un total de 240 items. Para construir estos items me apoyé en los resultados de las investigaciones que, respectivamente, habían dado lugar a los apartados del 'esquema de elementos del cuestionario' (25).

Estos 240 items fueron cribados según los siguientes criterios:

- Items al alumno, no al profesor
- el item debería suponer una 'ida y vuelta'. La pregunta debería llevar implícita una situación de relación.
- para 11 a 13 años
- forma de la respuesta
- validez aparente del item.

De esta forma la lista de items se redujo a 135, que se distribuían de la siguiente forma.

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.1. Persona

1.1.1. Fachada personal y escenario físico (1 - 6)

1. Altura del profesor
2. Edad del profesor
3. Aseo en el vestir: presencia
4. Correspondencia imagen profesor - otra imagen asociada
5. Visión general por correspondencia de un animal
6. Escenario que crea al explicar

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.1. Persona

1.1.2. Escenario comunicativo que crea (7 - 18)

7. Atiende a las preguntas el profesor
8. Claridad de expresión profesor
9. Posibilidad libre de comunicación
10. Atiende a las preguntas
11. Propicia colaboración grupal
12. Posibilidad de hacer preguntas

13. Seguridad en sí mismo que se transfiere
14. Inseguridad en sí mismo que se trans-- fiere
15. Actitud accesible
16. Creación de ambiente positivo
17. Claridad en la comunicación
18. Valoración de ambiente positivo.

Esquema

1. Comunicación en los procedimientos para la instrucción.
   1.1. Ambiente (Clima de clase) padre
   niño
   adulto
   1.2. Comunicación generante de procesos de ayuda para la instrucción.
      1.2.1. Seguridad en sí mismo transferida
      1.2.2. Claridad en la expresión
      1.2.3. Propicia colaboración grupal

2. Comunicación en los procedimientos para el trato
   2.1. Ambiente
   2.2. Actitudes de acceso
      2.2.1. Disponibilidad - acogida
      2.2.2. Comprensión
      2.2.3. Interés
      2.2.4. Estímulo

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.1. Persona

1.1.3. Valoración de la asignatura. Actividades del alumno. Evaluación. Métodos. (19 - 24)

19. Valor. asignatura
20. Participación activa del alumno
21. Valor. de trabajos
22. Participación activa de alumnos. Valoración negativa.
23. Valoración de evaluación
24. Valoración de evaluación

Esquema

1. Valoración de asignatura 19
2. Valoración de actividades 21
3. Valoración de métodos
   - 3.1. métodos activos 20
   - 3.2. métodos no activos 22
4. Valoración de evaluación 24

1. ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.2. Preparación. Aptitudes pedagógicas

1.2.1. Preparación. Aptitudes Pedagógicas (25 - 28)

25. Creatividad positiva
26. Creatividad negativa
27. Valoración general de aptitud
28. Preparación negativa

Esquema

1. Preparación
2. Aptitud pedagógica

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.3. Rol del profesor

1.3.1. Conjunto de funciones asumidas (29 - 56)

Esquema

1. Instructor
   - 1.1. Contenido de enseñanza
     - 1.1.1. contenidos
     - 1.1.2. habilidades hábitos
     - 1.1.3. método de estud.
   - 1.2. Procesos de enseñanza
     - 1.2.1. elección de actividades
     - 1.2.2. elección de métod. recursos
     - 1.2.3. coordinación: activ.+recursos+ tiempo
     - 1.2.4. claridad. Seguimiento en la expl.
2. Mantenedor del orden
   - 2.1. Disciplinar
     - 2.1.1. control de la clase
   - 2.2. Instructivo
     - 2.2.1. motivación. atenc.
     - 2.2.2. Animac. participac.
     - 2.2.3. hacer trabajos
3. Orientador
   Asesor
   Consejero
4. Evaluador
   Corrector
5. Organizador
   Planificad.
   Programador
6. Modelo de identific personal
   - . Portador de valore
   - . Mediador
   - . Líder
7. Modelo de identific social

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.3. Rol del profesor

1.3.1. Conjunto de funciones asumidas

1.3.1. 1. Instructor (29 - 41)

29. Actitud general
30. Prevalencia de los contenidos: memorismo
31. Contenidos interesantes
32. Contenidos impuestos
33. Utilidad de los contenidos
34. Método de estudio

35. Interés de las actividades
36. Apropiadas-no apropiadas. Actividades
37. Método
38. Claridad-seguimiento en la explicac.
39. Método (forma de trabajar)
40. Coordinación
41. Apropiadas-no apropiadas. Actividades

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.3. Rol del profesor

1.3.1. Conjunto de funciones asumidas

1.3.1. 2. Mantenedor del orden (42 - 48)

42. Control externo de la clase (padre-adulto-niño)
43. Suprimido
44. Animación: valor del trabajo
45. Animación-motivación
46. Participación
47. Animación-motivación
48. Animación: hacer trabajar

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.3. Rol del profesor

1.3.1. Conjunto de funciones asumidas (49-56)

1.3.1. 3. Orientador

1.3.1. 4. Evaluador

1.3.1. 5. Planificador

1.3.1. 6. Identidad personal

1.3.1. 7. Identidad social

49. Evaluación: imparcial
50. Evaluación: válida
51. Correlación evaluación profesor-autoevaluación
52. Evaluación: caracterización
53. Orientador
54. Orientador
55. Orientador: identidad personal
56. Orientador: identidad social

1. ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.3. Rol del profesor

1.3.2. Forma de ejercer el rol.(Personificación) (57 - 60)

57. Autoridad
58. Evaluación
59. Trato: favoritismos
60. Trato: afectividad

1. ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.3. Rol del profesor

1.3.3. Rasgos de comportamiento. (61-81)

61. Ayuda eficaz personal
62. Ayuda eficaz social
63. Ayuda personal
64. Disposición para la ayuda: sensible
65. Flexible-no flexible
66. Flexible-no flexible
67. Amigable
68. Hostil
69. Centrado sobre sí mismo
70. Abierto
71. Agresivo
72. Delicado
73. Dominante
74. Participativo
75. Sensible
76. Distante
77. Interesante
78. Aburrido
79. Exigente
80. Estimula
81. Evaluar negativo

Esquema

1. Objetivo final: Ayuda
   Eficacia
2. Apertura-cerrazón:
   - Pensamiento-carácter: . Flexible-inflexible
     . Amigable-hostil
     . Centrado sobre sí-abierto
     . Agresivo-delicado
     . Exigente-no exigente
   - Comunicación-trato: . Cooperativo-dominante
     . Sensible-distante
     . Interesante-aburrido
3. Evaluación : Sanciona-estimula
   Justo-injusto

(1.) ¿COMO VE EL ALUMNO AL PROFESOR?

1.4. Alumno ideal (82 - 83)

82. Alumno ideal
83. Alumno ideal

(2.) ¿COMO SE VE EL ALUMNO A SI MISMO?

2.1. Persona

2.1.1. Autoconcepto. (84 - 90)

84. Autoestima
85. Estabilidad del 'sí mismo'
86. Afectos depresivos-animado
87. Fantaseo
88. Temor interpersonal
89. Indice de interés de la madre
90. Indice de interés del padre

2.1.2. Inserción

2.1.2.3. Escolar (92)

92. Miedo al desajauste con el profesor

Esquema

2.1.1. Autoconcepto: Autoestima
Estabilidad del'sí mismo'
Afectos depresivos
Fantaseo
Indice del interés de los padres
Temor interpersonal

2.1.2. Inserción: Social
Familiar
Escolar

2.1.3. Valoración: Asignatura: Método: Evaluación

(2.) ¿COMO SE VE EL ALUMNO A SI MISMO?

2.1. Persona

2.1.3. Valoración: Asignatura - Método - Evaluación. (93 - 95)

93. Valoración asignatura
94. Métodos - actividades
95. Evaluación

(2.) ¿COMO SE VE EL ALUMNO A SI MISMO?

2.2. Proceder

2.2.1. Remoto

2.2.1.1. Definición de la situación en el aula (100)

100. Situación aula

2.2.1.2. Expectativas del alumno

Campo de actividades

130. Deporte
131. Saber
132. Amigos
133. Lecturas
134. Lecturas

Protagonismo-dependencia

96. Profesor
97. Líder
98. Independiente

2.2.2. Próximo

2.2.2.1. Rol

96. Profesor
97. Líder
98. Alborotador
99. Trabajador

Esquema

2.2.1. Remoto.

2.2.1.1. Definición situación en el aula

2.2.1.2. Expectativas del alumno:

. Actividades

. Protagonismo-dependencia

2.2.2. Próximo.

2.2.2.1. Rol

(3.) ¿COMO CREE EL ALUMNO SER VISTO POR EL PROFESOR?

3.1. Persona Definición (101 - 114)

3.1.1.1.

101. Exito - fracaso
103. Seguro - inseguro
104. Util - inútil
105. Util - inútil (con relación a sus comp.)
106. Conoce - no conoce. Lugar que ocupa
108. Fantaseo
129. Responsable

3.1.1.2.

107. Lugar en la clase

3.1.2.

102. Adepto - no adepto
109. Satisfecho - insatisfecho
110. Estima
113. Aceptación - manía

3.1.3.

111. Correlación

3.1.4.

114. Satisfacción del alumno

Esquema

1. Definición que tiene el profesor del alumno
   1.1. Sobre sí mismo: . Exito-fracaso
   . Seguro-inseguro
   . Fantaseo
   . Conoce-no conoce
   1.2. En relación con sus compañeros:
   . Lugar que ocupa

2. Valoración que cree el alumno da su profesor del mismo alumno:
   . Satisfecho-insatisfecho
   . Aceptación-manía
   . Estima-no estima
   . Adepto-no adepto

3. Correlación entre la valoración del alumno y la que el alumno cree tener su profesor.

4. Satisfacción del alumno con la valoración del profesor.

(3.) ¿COMO CREE EL ALUMNO SER VISTO POR EL PROFESOR?

3.1. Persona — Inserción escolar (115-117)

- 115. Adaptación escolar
- 116. Líder
- 117. Rechazo compañeros

(3.) ¿COMO CREE EL ALUMNO SER VISTO POR EL PROFESOR?

3.2. Valoración (118 - 120)

118. Asignatura
119. Proceso - Método
120. Actividad

(3.) ¿COMO CREE EL ALUMNO SER VISTO POR EL PROFESOR?

3.3. Proceder

3.3.1. Remoto

121. Situación en el aula
122. Expectativas del profesor:positiva
123. Expect. del profesor: indiferencia

3.3.2. Próximo

124. Atención en clase
125. Aplicación
126. Actividad. Interés
127. Modo de estar
96. Protagonismo-dependencia
97. Protagonismo-dependencia

Estos items formaron el 'Cuestionario Piloto Provisional'.

Este cuestionario fué repartido a un conjunto de 25 maestros, de los cuales 18 eran maestros en ejercicio; 2 habían tenido experiencia docente, pero en el momento de entregarles el cuestionario estaban en paro; y, los 5 -- restantes no tenían experiencia docente.

Se les entregó el cuestionario con un doble objetivo: Diesen su opinión sobre la validez aparente de cada item y revisasen el lenguaje empleado.

Los dos objetivos eran importantes, pero el segundo era el más dificil.

En la relectura del cuestionario, una vez terminado y antes de entregarlo a los maestros, había observado -- que el lenguaje empleado podría resultar en muchos items excesivamente técnico. Esto me animó a entregarlo al grupo de los 25 maestros y, conscientemente, elegí algún - maestro sin experiencia docente para que en las sesiones de puesta en común, que se hizo por grupos de cinco, pudiese quedar más evidente si había rasgos excesivos de - lenguaje técnico, ya que dicha dificultad sería resaltada fácilmente sólo por los maestros con experiencia do-- cente.

Fueron suprimidos 20 items que correspondían a los items 3, 5, 13, 17, 24, 25, 30, 32, 43, 48, 63, 66, 96, 97, 98, 116, 117, 121, 128 y 134 del cuestionario piloto provisional; por tanto, quedaban 115 items, Posterior--

mente se fusionaron cuatro items en dos, por lo que la - prueba piloto quedó constituida por 113 items (26).

3.2.3. Cuestionario experimental

El cuestionario experimental quedó reducido a 63 items, reconsiderando también el orden de los items, dada la experiencia de la aplicación del cuestionario piloto.

Se mantuvo la triple división :

1. Cómo vé el alumno alprofesor
2. Cómo se vé al alumno a sí mismo
3. Cómo cree el alumno ser visto por el profesor.

Items del cuestionario experimental

El punto primero "Como vé el alumno al profesor" sufre una modificación de planteamiento que implica un cambio de orden de los items.

El esquema de este punto es el siguiente :

1. "Como vé el alumno al profesor" (31 items)
   - 1.1. Actitudes (8 items) : - comunicación
     - participación
     - actitud general
     - asignatura
     - trabajos
     - evaluación

1.2. Aptitudes : (9 items)
- comunicación
- participación
- animador
- trabajos
- método de trabajo
- método clase
- evaluación

1.3. Rasgos de comportamiento : (10 items)
- seguridad
- sensibilidad
- flexibilidad
- amigo/hostil
- abierto/cerrado
- agresivo/amable
- interesante/aburrido
- Exigente/blando
- evaluador/calificador

1.4. Rasgos personalizados : (4 items)
- padre
- niño
- adulto
- funcionario

Los puntos segundo y tercero no sufren cambios sustanciales.

Los dos últimos items, 62 y 63, piden al alumno - opinión personal sobre :

62. Valoración adecuada o no por parte del profesor -- hacia el alumno.

63. Grado de satisfacción del alumno por la valoración que, de él, hace el profesor.

Los items del cuestionario experimental con respecto a los del piloto tendrían la siguiente numeración :

1. Cómo vé el alumno al profesor

1.1. Actitudes del profesor

Exper.	Piloto	
3	5	..... comunicación
4	15	..... participación
5	23	..... actitud general
6	14	..... asignatura
7	17	..... trabajos del alumno
8	19	..... evaluación

1.2. Aptitudes del profesor

9	6	..... comunicación
10	9	..... participación
11	36	..... animador
12	37	..... trabajos clase
13	33	..... trabajos clase
14	25	..... método trabajo
15	31	..... método clase
16	40	..... evaluación
17	39	..... evaluación

1.3. Rasgos de comportamiento del profesor

18	11	..... seguridad
19	53	..... sensibilidad
20	54	..... flexibilidad
21	55	..... amigo-hostil

Exper.	Piloto	
22	58	..... abierto-cerrado
23	60	..... agresivo-amable
24	66	..... interesante-aburrido
25	67	..... exigente-blando
26	68	..... evaluador-calificador
27	69	..... evaluador-calificador

1.4. Rasgos personalizados

28	8	..... comunicación
29	71	..... expectativas
30	47	..... autoridad
31	48	..... evaluación

Nota: A través de estos cuatro items (28-31) se pretende saber si el profesor es prediminantemente :
- padre
- niño
- adulto
- funcionario

(Según los criterios del "análisis transaccional" o "conciliatorio")

2. Cómo se vé el alumno a sí mismo

Exper.	Piloto	
32	72	..... Autoestima
33	74	..... Afectos depresivos
34	75	..... Fantaseo
35	76	..... Estabilidad
36	77	..... Indice del interés de la madre
37	78	..... Miedo al profesor
38	79	..... Indice del interés del padre
39	80	..... Ind. de valoración de la Asig.
40	81	:..... Preferencia de métodos

Exper.	Piloto	
41	82	..... valoración de la evaluación
42	83	..... importancia del deporte
43	84	..... gusto por aprender
44	85	..... gusto por tener amigos
45	86	..... gusto por la laectura
46	87	..... ind. dep. del profesor

3. Cómo cree ser visto el alumno por el profesor

47	94	..... útil, capaz
48	92	..... seguro
49	95	ser conocido
50	113	..... responsable
51	96	..... puesto en la clase
52	98	..... con satisfacción
53	91	..... dócil-obediente
54	101	..... manía
55	99	..... valoración de cualidades
56	103	..... centrado en el colegio
57	104	..... gusto por la asignatura
58	105	..... adaptado al método
59	111	..... interés por el trabajo
60	107	..... valoración personal
61	110	..... alumno aplicado

Como criterio externo de validez se empleó el criterio de jueces. El cuestionario fue analizado por un conjunto de 25 maestrod, como ya se ha indicado anteriormente.

Para obtener la fiablidad de la prueba se aplicó el cuestionario piloto a la muestra piloto, formada por 79 alumos de 7º de EGB correspondientes a dos grupos. Se realizó la prueba de X^2 a los 133 items de la prueba, reduciéndose la prueba a 63 items.

3.2.4. Otros instrumentos

3.2.4.1. Pruebas psicotécnicas

Las pruebas psicotécnicas son de gran utilidad por el lugar metodológico que ocupan. Podríamos representar tal lugar metodológico como uno de los vértices de un triangulo, en el que los otros dos vértices estarían ocupados por el rendimiento escolar y los datos del cuestionario sobre la relación profesor-alumno, repectivamente.

Las pruebas psicotécnicas se aplicaron con un doble fin; unas para poder aislar variables a la hora de constituir la muestra experimental; y otras como vértice metodológico.

3.2.4.1.1. Pruebas psicotécnicas que ayudan a construir la muestra experimental

1. Test de Matrices Progresivas de Raven
2. Formas Idénticas. TEA
3. Prueba de Memoria Visual. CEIS
4. Pueba de Memoria Auditiva. CEIS
5. Razonamiento Abstracto
6. Aptitud Verbal — Test de Aptitudes Escolares. TEA-1
7. Aptitud Numérica

Se aplican estas pruebas psicotécnicas con el ánimo de buscar alumnos con cierta uniformidad.

Uno de los problemas más serios que se han planteado en este trabajo ha sido el de aislar las variables que

intervienen en el proceso instructivo.

Con la aplicación de estas pruebas se ha seguido el criterio de excluir de la muestra experimental a los elementos extremos. Consta -y de esto soy consciente- que no es el mejor sistema para aislar las variables, pero probablemente sea el más útil y eficaz para nuestro trabajo, así como el menos costoso.

En las pruebas señaladas se pretende medir :

1. Test de Matrices Progresivas de Raven

Inteligencia general: Indica la capacidad intelectual básica y general, sin especificar factores. Se manifiesta en la habilidad, penetración y agudeza mental.

2. Formas Idénticas. TEA

Atención: Cualidad específica de la mente para concentrar la actividad cognoscitiva sobre un punto determinado.

3. Prueba de Memoria Visual. CEIS

Memoria Visual: Aptitud para recordar imágenes visuales Facilidad para evocar formas, figuras y relaciones espaciales.

4. Prueba de Memoria Auditiva. CEIS

Memoria Auditiva: Capacidad para organizar, retener y evocar estímulos auditivos: como ideas, palabras, conceptos y conocimientos que se presentan por la vía auditiva.

5.6.7. Test de Aptitudes Escolares. TEA-1

5. Razonamiento abstracto: Capacidad para resolver procesos lógicos no verbales y para descubrir las relaciones causales de ideas o hechos. Implica dotes de -- análisis y síntesis.

6. Aptitud verbal: Capacidad para comprender y utilizar símbolos verbales. Mide la aptitud para manejar la información que nos llega a través del lenguaje -- oral o escrito.

7. Aptitud numérica : Disposición para comprender relaciones numéricas y habilidad para el manejo rápido y exacto -de modo casi automático- del cálculo aritmético. Unido al factor abstracto, indica capacidad matemática.

3.2.4.1.2. Pruebas psicotécnicas que controlan las variables intervinientes.

1. Cuestionario de personalidad CCP. ad. R.G.G. de CEIS

1.1. Dominio-sumisión: Independencia de las opiniones; oposición a las estructuras socioculturales. Deseo de imponer las propias concepciones. Tendencia a dominar a los demás.

1.2. Estabilidad-inestabilidad: Control de sí mismo; dominio de los propios nervios y emociones; estabilidad en el humor, aún en los contratiempos; facilidad en la comunicación social.

1.3. Seguridad-ansiedad: Sentimiento de seguridad en sí mismo; convicción de su propia capacidad de éxito; - confianza en los demás; ausencia de situaciones de an-- siedad y de sentimientos de culpabilidad.

1.4. Responsabilidad-flojo en el deber: Tenacidad en el trabajo; preocupación con el deber; sentimiento de responsabilidad; respeto a la autoridad y a las disposi ciones emanadas de ésta; propensión a la reflexión; docilidad.

1.5. Sociabilidad-individualismo: Inclinación natural a la sociabilidad; gusto y aprecio por los contactos sociales; deseo de compartir intereses, actividades y proyectos con los demás.

1.6. Audacia-reserva: Preferencia por la actividad, en cuanto opuesta a la reflexión, gusto por el riesgo, espi ritu de aventuras. Atrevimiento contra timidez.

2. Escala de Integración Social. CEIS

2.1. Integración social objetiva: Mide el nivel real de integración del sujeto en el grupo, según la actitud que sus compañeros de aula manifiestan hacia él.

2.2. Actitud personal de integración social: Explora los sentimientos predominantes del sujeto con respecto al grupo. La distancia afectiva entre el alumno y sus compañeros de clase.

3. Test de Adaptación -VG-74. CEIS

3.1. Familiar: Grado de satisfacción e integración que el sujetoexperimenta subjetivamente frente a las personas los valores y actitudes de la propia familia.

3.2. Escolar: Se explora la adaptación del alumno a la vida escolar, con las estructuras, exigencias y actividades que conlleva.

3.3. Social: Modo de relacionarse el sujeto con las personas que conviven con él y el grado de satisfacción con que manifiesta vivir la proyección social de su persona.

3.4. Emocional: Aceptación de sí mismo; de las propias emociones. Sentimiento saludable de confianza en su propio futuro. Afirmación de sí ante los demás.

3.2.4.1.3. Pruebas psicotécnicas que controlan la variable dependiente

1. Exploración de conocimientos. 76. CEIS

1.1. Area de lenguaje: Nivel de conocimientos básicos logrados en el área de lenguaje, como resultado de su comprensión de la asignatura, del sistema de estudio empleado y de su poder de asimilación.

1.2. Area de matemáticas: Nivel de conocimientos adquiridos en los diversos campos relacionados con las matemáticas, basado en su capacidad de razonamiento numérico y en el grado de exactitud en su trabajo con números.

1.3. Area de experiencias: Nivel de conocimientos obtenido de forma globalizada. Representa las áreas sociales y naturales, como índice de su nivel cultural.

El uso de esta prueba requiere una aclaración. Se ha utilizado esta prueba y no las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diversas áreas por varias razones. Se ha obtenido una correlación estimable como suficiente (o,73) entre las puntuaciones directas de la 'prueba de exploración de conocimientos' y las calificaciones dadas por los respectivos maestros. Se evita de este modo, posibles influencias personales a la hora de calificar los maestros al no utilizar como base de medición del rendimiento obtenido dichas calificaciones. También ofrece la ventaja de contrastar a todos los alumnos con una misma prueba como criterio.

3.3. MUESTRA EXPERIMENTAL

3.3.1. Características requeribles

La muestra experimental viene condicionada básicamente por la necesidad de aislamiento de las variables independientes y la conveniencia en grado sumo de excluir la influencia de las variables intervinientes.

Se trata -en lo posible y en grado suficiente para - obtener resultados válidos- de aislar las variables de inteligencia general y aptitudes del alumno, así como del - medio sociofamiliar y de las condiciones pedagógicas.

Una forma de aislar estas variables podría ser la -- que expreso a continuación:

Condiciones pedagógicas. Se trata de obtener una -- muestra en la que todos los alumnos hayan tenido una escolaridad regularizada desde primero de Educación General - Básica. Pero no sólo respecto a la cronología, sino tam-- bién respecto a la forma de llevarla.

Buscamos alumnos que hayan realizado juntos sus estudios, para que podamos decir que han disfrutado de las -- mismas condiciones pedagógicas externas. Para ello lo mejor es buscarlos en un mismo centro.

Dentro de los alumnos de este centro buscaremos los que han cursado desde 1º. de E.G.B. en dicho centro. Ob-- tendremos así una muestra de alumnos que con la misma organización del centro, los mismos programas, métodos y -- profesores puedan ser presumiblemente considerados con -- similares condiciones pedagógicas externas.

Las ventajas e inconvenientes de la elección de centro único se verán posteriormente.

Condiciones personales del alumno. Entre los alumnos seleccionados por los criterios anteriores, seleccionamos de nuevo a aquellos que están en el curso de su edad, evitando en lo posible influencias originadas por el retraso o adelanto de un curso escolar. De esta manera obtendremos alumnos con la misma edad civil.

Para aislar la variable inteligencia general, seleccionamos aquellos alumnos que tengan la misma edad mental, según la aplicación del test de "Matrices Progresivas de Raven".

Condiciones del medio sociofamiliar: De los alumnos hasta aquí seleccionados se vuelve a seleccionar según los siguientes criterios: categoría profesional del padre y de la madre, estabilidad de ambos, renta familiar y condiciones de alojamiento. Se procura también tener en cuenta el puesto del alumno en el conjunto de sus hermanos y que no presente conflicto familiar.

3.3.2. Descripción de la muestra experimental

A la luz de los criterios expuestos como características requeribles, elegimos la muestra experimental de esta investigación.

Se trataba de elegir un centro que fuese lo suficientemente grande para poder tomar la muestra necesaria y que tuviese Departamento de Orientación, ya que iba a ser

necesario tener datos de rasgos de personalidad y adaptación. Se optó por el colegio de E.G.B. "San José" de Valencia, pues además de reunir todas las características requeribles. ofrecía una ventaja más: el Centro tiene además de la Básica, Formación Profesional, B.U.P y C.O.U. Esta característica es importante a la hora de un posible seguimiento de casos.

Se optó por los cursos 5º y 6º de E.G.B. En 5º los alumnos tienen un único maestro y en 6º un profesor por asignatura. Este problema se subsanó pidiendoles el parecer por el profesor en la clase de lengua. La ventaja que ofrece el elegir estos dos cursos es doble: a) En estos 2 cusrsos el Departamento de Orientación aplica las pruebas psicotécnicas necesarias para este estudio, b) Obtenemos una muestra algo superior a los 400 alumnos que permite ciertos niveles de inferencia.

Un problema que ofrecía esta muestra era el aislar las variables sociofamiliares. Por la ubicación del centro y los criterios de admisión podríamos presumir que estas variables estaban controladas. Esta solución pareció demasiado fácil para ser válido. Se pensó en preparar un cuestionario para los padres, pero no pareció oportuno, ya que no disponíamos de elementos de contraste para verificar las respuestas. Se prefirió obtener los datos generales de adaptación familiar y social por medio de la aplicación de un test de Adaptación (27) y de una escala de Integración Social (28).

Aplicados los criterios anteriormente expuestos los 410 alumnos se redujeron a 358 que se distribuían del siguiente modo :

Curso	Nº. Alum.	Curso	Nº. Alum.
5ºA	40	6ºA	36
5ºB	38	6ºB	33
5ºC	39	6ºC	31
5ºD	38	6ºD	33
5ºE	37	6ºE	33
Total 5º.	192	Total 6º.	166
Total 5º ± 6º		358 Alumnos	

El número de alumnos desechado no fué muy grande --52- dado que el centro tiene unos criterios de admisión muy definidos. A esto hay que añadir que tomamos los límites más amplios de lo considerable como normal.

La distribución de la muestra total por grupos es característica destacable. La aplicación del cuestionario se hará por secciones.

3.3.3. Descripción de la muestra piloto

La muestra piloto fué tomada del mismo centro. Se optó por tomar dos secciones de 7º curso de E.G.B. con un total de 79 alumnos.

En este curso los alumnos tienen, en teoria, un profesor por materia. En este curso concreto se daba la coincidencia de que un mismo profesor daba tres áreas en las dos secciones.

Se pensó en concreto en estas dos secciones en virtud de lo que se les iba a pedir. La muestra piloto era necesaria para aplicar el cuestionario piloto. Para esta aplicación era conveniente que las dos secciones tuviesen el mismo profesor, así como también era conveniente que fuesen del mismo centro donde íbamos a hacer el estudio.

3.3.4. Comentario acerca de la posibilidad de inferir de la muestra experimental al total de la población

Puede sorprender, en primera instancia, el hecho de haber elegido un único centro. El haber tomado esta decisión con un criterio de localización ofrece dos dificultades, que pienso se han superado,: a) una muestra pequeña ya que de un centro sólo no es normal poder obtener un gran número de elementos para la muestra experimental; b) la muestra queda muy sesgada con dificultades serias de posibilidad de inferir a la población.

La primera dificultad queda suficientemente solucionada al tomar un centro que puede ofrecer una muestra superior a los 400 alumnos, que parcializado por secciones, por necesidad del método de trabajo, dá diez grupos de más de 30 alumnos todos ellos, que es el límite mínimo para no operar con muestras pequeñas.

La segunda dificultad es más seria y requiere mayor aclaración. Es indudable que de esta muestra no se puede inferir a la población total. Si la muestra es de algo más de 400 alumnos de los cursos de 5º y 6º de E.G.B. y con unas características muy definidas y localizadas, sería pretencioso decir que los niños españoles de 5º y 6º de E.G.B. no aceptan ser responsables en el aula si su

profesor se muestra autoritario, suponiendo que este dato fuera un resultado obtenido en nuestra muestra experimental.

Pienso que esta inferencia no se podría dar en virtud de que el dato ha sido obtenido de una muestra experimental con unas características muy definidas y localizadas, no porque la muestra sea de sólo 400 elementos.

Antes de seguir adelante hay que introducir dos datos. Esta investigación tiene una doble dificultad: a) las variables afectivas ofrecen grandes dificultades, de entrada, para su estudio; b) en la realización del acto didáctico intervienen multitud de variables, que se manifiestan y concretan de forma muy diversa según los diferentes grupos. Y esto sucede precisamente en virtud de la multiplicidad de variables intervinientes, procedentes de ámbitos diversos de realidad del sujeto y que producen reacciones no matemáticas en el mismo, debido a los "modificadores" (29) que actúan sobre el modelo teórico de relación en el acto didáctico.

Retomando el hilo de la reflexión deboaclarar porqué hago una investigación con una muestra de características muy definidas y localizadas. En primer lugar, es claro y evidente que la muestra de este centro ofrece diferencias -seguramente significativas- con lo que podríamos llamar una muestra nacional. Esto pasaría con cualquier centro. Si hiciéramos un estudio de muestras -tomando cada centro como muestra- nos encontraríamos también con sorpresas significativas.

Esto quiere decir que la muestra que yo utilizo sólo

responde de dicha muestra, y de alguna manera se convierte en población. Y esto en virtud -repito- de la multiplicidad de variables intervinientes concretadas de forma tan diversa que se dá en cada grupo de instrucción.

De esta serie de observaciones concluyo que el estudio de la influencia de variables afectivas en el rendimiento escolar es conveniente sea realizado con un método inductivo: estudiar grupos de características definidas, localizadas y conocidas; generalizar a partir del estudio de dicho grupo -teniendo presente que sólo generalizamos a dicho grupo- y contrastar dichas generalizaciones con las procedentes de estudiar otras muestras.

Con este procedimiento el nivel posible de generalización es pequeño. Estoy de acuerdo con esta dificultad, pero tenemos que optar por este proceder en virtud de la validez. Cuantos más estudios parciales hagamos, más posibilidades tendremos de poder inferir teorias generales -que presupongo pocas y muy poco concretas- en este campo.

Otra razón que apoya el estudio por muestras localizadas la encuentro en uno de los objetivos de esta tesis: ofrecer al maestro un método suficientemente válido y de poco coste para estudiar en su realidad localizada la influencia de las variables afectivas en el rendimiento escolar.

Para esto es necesario que el maestro pueda investigar sus aulas concretas, pues es más válido conocer una serie de aspectos concretos del acontecer de la propia aula, que recibir publicaciones con todos los datos y porcentajes posibles sobre escuelas maravillosas en los Estados Unidos de América.

NOTAS

1.- En el supuesto de que sea el alumno el origen del fallo, pues puede ser perfectamente originado por otro factor interviniente en el proceso instructivo.

2.- En la relación profesor-alumno puede darse la intervención de otros elementos personales, pero no es de forma directa, sino en proyección. Ej.: si un alumno proyecta en la relación profesor-alumno la figura de su padre, no podemos decir que su padre es el elemento directo en la relación profesor alumno, sino que es una influencia en el elemento alumno de la relación.

3.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE,B.J., "A model for the study of classroom teaching ", en "The study of teaching" p. 38, citado en esta tesis en II, p.64

4.- La división de tipos de procesos establecida en este esquema hace alusión a la división de actividades que hace GÄRTNER,F. en "planeamiento y conducción de la enseñanza", Kapelusz, Buenos Aires, p. 126 y ss.

5.- OGBUM, . "Hipótesis del retorno cultural", en ETZIONI,E. y A., "Los cambios sociales, fuentes, tipos y consecuencias", F.C.E., México, 1968 (64) p.

6.- Ejemplo claro lo tenemos en el esquema segundo -- que supone ser una concrección de la clave proceso del esquema 1.

7.- Por ejemplo, "comportamiento del profesor" hace referencia al comportamiento del profesor en cuanto tal, sin ir más lejos.

8.- III,p.137

9.- III,p.147 y ss.

10.- TRAVERS, KERLINGUER,...

11.- II, p.86-87;89-95

12.- I, p.22

13.- TRIANDIS,H.C. op.cit., p.2-3, citado en I,p.39

14.- Ibid.

15.- III, p.151

16.- Items nº. 62 y 63

17.- No ha sido necesario recabar datos directamente del profesor.

18.- Cfr.: II , p.65 y ss.

19.- Me orienté en las teorias e investigaciones de Erving GOFFMAN.

20.- Prácticamente casi todas las investigaciones sobre las funciones del profesor vienen a coincidir primariamente en estas dos.

21.- Me orienté en las investigaciones de M. ROSENBERG

22.- Este apartado se suprimiría posteriormente, pues ya se evidencia con las pruebas psicotécnicas normalmente aplicadas a los alumnos de la muestra en estudio.

23.- Este apartado también se suprimiría, pues queda ya cubierto con los datos obtenidos por las pruebas psicotécnicas de Adaptación e Intereses.

24.- La especificación de este apartado es similar a la del apartado segundo: 'Cómo se vé el alumno a sí mismo'.

25.- Las investigaciones de referencia se reseñan en II , p. 65 y ss.

26.- Cfr.: Apéndice 3 , p. 372

27.- Test de Adaptación-VG-74 de CEIS. Cfr.: III,p.198

28.- Escala de Integración Social de CEIS. Cfr.: III, p.197

29.- Para mayor aclaración de lo que quiero decir con el término 'modificadores', cfr.: III,pp.151 y ss.

CAPITULO IV

TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

CAPITULO IV

TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

4.0. INTRODUCCION

Queremos estudiar la influencia posible, en el rendimiento escolar del alumno, de la actitud que este tiene hacia su profesor, permitida por : a) el conocimiento que tiene el alumno de su profesor acerca de sus actitudes hácia aspectos concretos de la enseñanza; aptitudes concretas tal como se manifiestan en el aula; rasgos de comportamiento en el hacer docente; b) el conocimiento que tiene el alumno de sí mismo; y c) la impresión que tiene el alumno de lo que cree ser el pensamiento del profesor sobre él -el alumno-.

El estudio de esta variable ya ha sido realizado(1) y se ha ofrecido un modelo para poder comprender mejor el alcance de su posible influencia. También se ha mostrado la serie de instrumentos empleados; se ha demarcado la muestra empleada en la investigación, así como la metodología general que ha informado este trabajo.

Corresponde a este capítulo el mostrar el tratamiento de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario sobre la relación profesor-alumno (2), así como de las otras pruebas aplicadas(3). También es objetivo de este capítulo dar cuenta de los resultados obtenidos.

Dada la dificultad de este estudio, debido a la multiplicidad de líneas que se entrecruzan, se irá mostrando progresivamente el alcance da cada línea, así como sus limitaciones.

4.1. ASPECTOS GENERALES QUE CONDICIONAN LA ESTRATEGIA EN EL PROCEDIMIENTO

4.1.1. El conjunto de maestros

Es un hecho evidente que en este estudio entran en juego varios profesores. Interesa estudiar la influencia de una actitud del alumno en su propio rendimiento escolar. Es el alumno el portador del objeto de nuestro estudio; no lo es el profesor -al menos directamente y en cuanto tal profesor-. Queremos estudiar las diversas reacciones que pueden tener distintos alumnos en razón de su propia actitud ante el profesor.

Según lo dicho en el párrafo anterior sería -"lógicamente"- más rentable el que estudiaramos sólo la actitud hacia un único profesor. De esta manera el trabajo se simplificaría enormemente, aunque perdiera grado de inferencia. Esto es imposible. No hay un aula con un profesor y cuatrocientos alumnos (4). Hay que hacer el estudio contando con un conjunto de profesores.

Pero no se pueden igualar todos los elementos del conjunto de maestros como si fuese único.

Esto condiciona el tratamiento de los datos. No podemos sumar puntuaciones directas, ni tan siquiera comparar simplemente dos alumnos de distinta aula; podríamos estar sumando 'peras con manzanas'. Tampoco podemos dar el mismo valor, sin más, a dos puntuaciones directas iguales, pero obtenidas en distinta aula. A simple vista la dificultad expuesta puede elevar esta investigación al rango de imposible.

Pero, por otro lado, se vé que la solución al problema planteado es fácil. En primer lugar se estudiará por grupos separados -formado cada grupo los alumnos de cada aula respectivamente- el cuestionario acerca de la relación profesor-alumno (5).

Este estudio se detallará más en el apartado siguiente. Aquí sólo destacamos el hecho de proceder al tratamiento de los datos teniendo presente el conjunto de las aulas como punto de partida. Este es el primer condicionante.

4.1.2. Papel de las variables intervinientes

En el presente trabajo está muy claro lo correspondiente a la variable dependiente: el rendimiento escolar; así como a la variable independiente: la relación profesor-alumno. Las variables intervinientes no están en el mismo grado de clarificación en el planteamiento del problema.

Por definición, las variables intervinientes "son las situadas entre las variables independientes y dependientes, de tal modo que acontecerían resultados distintos si éstas se modificaran" (6).

También se las califica de "variables extrañas" (7) por lo que deben de estar controladas ,para que los resultados de la investigación sean atribuidos a las variables independientes.

Se pide que tomemos las precauciones necesarias para

poder hacer depender la variable dependiente -valga la redundancia- de la variable independiente y sólo de ella.

Para poder cumplir esta misión tenemos que resolver dos problemas, nada pequeños, derivados de la propia índole de la investigación.

Primero: El número de las variables intervinientes es dificil de precisar dada la multiplicidad de interrelaciones que se dán en el Acto didáctico y su propio carácter dinámico.

Segundo: La dificultad de controlar dichas variables se agudiza por la cantidad de las mismas.

Hay varias posibilidades para resolver estos problemas. Destaquemos dos: a) emplear una muestra en que -después de haber detectado el máximo posible de variables intervinientes- se las controla una a una. Tendremos una muestra muy uniforme y podremos ver las variaciones de la dependiente respecto a la independiente; b) hacer que en el método de trabajo empleado tomen forma activa las variables intervinientes.

Se ha optado por esta última alternativa por una doble razón. En primer lugar, por exclusión de la primera opción por ser quimérica. Encontrar una muestra de esas características es algo menos que imposible. En segundo lugar, por las propias características de las variables intervinientes y sus relaciones con la independiente.

El hecho de haber adoptado como variable indepndiente una relación, -no olvidemos que la variable indepen--

diente es la actitud del alumno hacia su profesor en virtud del conocimiento que aquel tiene de las actitudes, aptitudes y de los rasgos de comportamiento de su profesor ; hace, al menos indirentamente, parte constituyente de la variable independiente a los elementos y características de dicha relación que -en la mayoría de los casos- es lo mismo que decir las variables intervinientes.

Hemos definido anteriormente (8) la relación profesor-alumno como una interrelación. Podemos decir, pues, que la variable independiente se define, en parte, por la interrelación de las variables intervinientes.

Esto quiere decir que no se puede controlar las variables intervinientes creando una muestra uniforme, sino haciendo'intervenir' a las variables intervinientes activamente en el tratamiento de la variable independiente.

4.1.3. Complejidad de las variables. Multiplicidad de tanteos

No agotamos la narración del problema enunciando la estrecha relación constituyente entre las variables intervinientes y la independiente.

Las variables intervinientes son muchas y el entramado de interrelaciones entre ellas es muy amplio y complejo. Esto obliga a abordar un mismo problema desde muchos puntos de vista y con múltiples tanteos.

4.2. ESTRATEGIA DE PROCEDIMIENTO

4.2.1. Primera línea de procedimiento

Originariamente se pensó en recorrer la siguiente línea de procedimiento.

A. En primer lugar -y en cualquier caso- había que partir de un estudio de la visión que los alumnos tienen del profesor respectivo. Esto se podía hacer a partir de los datos del cuestionario, y estudiando cada aula por separado (9).

B. Detectar los alumnos que ofrecen diferencia respecto a la visión que el grupo ofrece del profesor, tanto a nivel general (10) como a nivel diferencial (11). A estos alumnos los llamaremos alumnos "B". Los alumnos "B" serían contrastados con "D". Esto se hará posteriomente.

C. Estudiar los items 32-46, integrantes del punto segundo del cuestionario referente a cómo se vé el alumno a sí mismo. Este estudio se haría del siguiente modo:
Obtener las correlaciones entre la puntuación directa de cada item (32-46) y la obtenida en el conjunto de items correspondientes a Actitudes (3-8), Aptitudes (9-17) y Rasgos de comportamiento (18-27).
Este estudio de correlación se haría en dos conjuntos determinados de alumnos:

C.1. Todos los alumnos
- por aulas
- total

C.2. Alumnos B.

De esta forma encontraríamos una posible causa de la razón de existir de los alumnos B.

D. Estudio comparativo de los items 62 y 63. Estos dos items (13) pretenden medir:

62.- Opinión del alumno sobre si es adecuada o no - la valoración que el profesor hace del alumno.

63.- Grado de satisfacción del alumno de la valoración que hace de él el profesor.

Por el item 62 sabemos si el alumno tiene opinión positiva o negativa de la valoración esperada. Por el item 63, si el grado de satisfacción sobre dicha valoración es positiva o negativa.

Según el cuadro de doble entrada del gráfico 1

	63 SI	63 NO
62 SI	D_1	D_2
62 NO	D_3	D_4

Gráfico 1.

podemos detectar cuatro tipos de alumnos:

- Alumnos D_1. Aquellos que están satisfechos de la valoración del profesor, que a su vez consideran adecuada.
- Alumnos D_2. Aquellos que, estando de acuerdo con la valoración del profesor, no están satisfechos con ella.

- Alumnos D_3. Aquellos que, no estando de acuerdo con la valoración del profesor, se encuentran sin embargo satisfechos con ella.
- Alumnos D_4. Aquellos que ni están de acuerdo con la valoración del profesor ni satisfechos con ella.

Una vez sabido quienes corresponden a cada grupo 'D' determinado, se podrán hacer los siguientes contrastes:

a) Porcentajes de D_1 , D_2 , D_3 y D_4 entre los alumnos B, tanto a nivel general como diferencial. Por este contraste conoceremos si hay relación entre lo que significa ser alumno B y la opinión que tiene el alumno de la valoración que hace de él su profesor, así como del grado de satisfacción en el alumno por dicha valoración del profesor.

b) Porcentaje de D_1 , D_2 , D_3 y D_4 en la distribución de alumnos "SI" y "NO" en el estudio de los items 47 a 61 (14).

c) Contrastar los grupos D con los resultados del apartado C,de la siguiente manera. Por el contraste señalado en a) sabemos la distribución de los grupos D de los alumnos B. Ahora se trata de comparar las puntuaciones directas de los items estudiados en el apartado C (32-46) obtenidaa por los alumnos B distribuidos en los grupos D. Con esto comprobaríamos si hay alguna relación entre 1) la valoración que dá el alumno a la valoración del profesor; 2) la valoración que se dá a sí mismo y 3) la diferencia de conocimiento del profesor respecto de su grupo.

E. Estudio de los items 47-61. Este conjunto de items corresponde al apartado tres del cuestionario, referente al tema "Cómo cree ser visto el alumno por el profesor".

El estudio de este apartado es complejo. De cada item se obtendría una tabla, compuesta por cuatro gráficos, como la que se presenta para el item 47, en el gráfico 2.

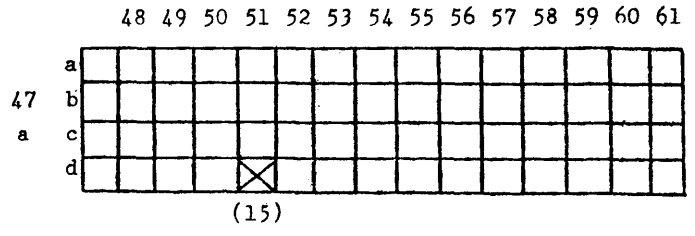


Gráfico 2.

En este gráfico se contempla lo que han contestado todos los alumnos con respuesta "a" en el item 47, a los items 48-61. Este gráfico se completaría con otros tres en los que se diesen las respuestas respectivas al 47b, 47c y 47d.

Esta tabla de 4 gráficos habría que hacerla con todos los items. Los datos de este apartado E se pueden contrastar con los obtenidos en otros apartados. El modo es el siguiente: substituir en el párrafo anterior el término todos por :

- alumnos B
- alumnos B distribuidos en los grupos D
- todos distribuidos en los grupos D (16)

- cualquier otra clasificación de alumnos que convenga.
- todo lo anterior, pero por aulas,... etc.

Con el estudio del apartado E sabremos :

a) como cree ser visto el conjunto de la muestra por su profesor.

b) Al hacer el estudio con los alumnos B conoceremos la posible relación entre, por una parte, la diferencia existente entre la visión que tiene el alumno de su profesor y la que tiene el grupo; y por otra, la que el alumno cree que tiene, de él, el profesor.

c) Si encontramos diferencias entre a) y b) podremos encontrar una causa en lo que significa ser alumno B.

d) Podremos hacer lo mismo para los alumnos B distribuidos en grupos D.

e) o con cualquier otra clasificación en base a una variable determinada, por lo que conoceremos la relación existente entre lo obtenido en a) de este apartado E y lo que formule la variable, en virtud de la cual hemos clasificado la muestra.

F. Contraste con el rendimiento escolar. En esta fase del estudio se trataría de contrastar todos los análisis y comparaciones realizadas hasta el momento con una distribución de los alumnos en base al rendimiento escolar.

Esta distribución estaría formada por tres grupos:

- Alumnos de rendimiento bajo
- Alumnos de rendimiento normal
- Alumnos de rendimiento alto.

Tendríamos que hacer también la siguiente distribución, que señalo en el cuadro de doble entrada del gráfico 3, y contrastarla con todos los estudios realizados hasta el momento.

	D_1	D_2	D_3	D_4
R.+	D_1 +	D_2 +	D_3 +	D_4 +
R.N	D_1 N	D_2 N	D_3 N	D_4 N
R.-	D_1 -	D_2 -	D_3 -	D_4 -

Gráfico 3.

G. Contraste con los Rasgos de Personalidad y Adapt.

Como final del proceso se trataría de contrastar todos los datos obtenidos en el apartado F (contraste con el rendimiento escolar) con los datos obtenidos en las pruebas aplicadas de personalidad y adaptación (17).

4.2.2. Valoración de la primera línea de procedimiento

Analicemos, en primer término, lo que pretende conseguir el procedimiento expuesto y comprobemos si será factible el conseguirlo.

Se trata de detectar la posible influencia en el rendimiento escolar de las diversas formas de relación profesor-alumno y ver si hay razón para pensar que hay relación entre esta influencia y una serie de variables intervinientes, como pueden ser los rasgos de personalidad y niveles de adaptación del alumno.

Dados los pasos que dá el procedimiento reseñado es presumible su validez por la serie de interconexiones que hace entre la variable dependiente, la independiente y las intervinientes.

No obstante, ofrece una serie de dificultades que el intento de puesta en marcha ha evidenciado sensiblemente.

En primer lugar es un método de gran costo, tanto por la cantidad de cálculos necesarios como por la extensión de los mismos. Esta dificultad hace poco rentable su realización. Además no cumple uno de los objetivos de este trabajo: el obtener un método sencillo y de poco costo, queofrecer al maestro, para estudiar su aula. A pesar de ello, me ha parecido útil exponerlo.

Otra dificultad la encontramos en el contínuo y progresivo desdoblamiento de la muestra al ir incluyendo en el estudio variables nuevas. Un ejemplo de este

desdoblamiento lo tenemos en los criterios de agrupación de la muestra. Hemos hablado de :

- todos los alumnos
- alumnos B
- alumnos según el criterio de grupos D
- alumnos B según los grupos D
- contraste de alumnos B según los grupos D, con alumnos de rendimiento alto, medio o bajo
- contraste de lo obtenido en el punto anterior con los rasgos de personalidad.

Estos desdoblamientos hay que hacerlos en una muestra de cuatrocientos alumnos. En algún momento del proceso de desdoblamiento progresivo de la muestra es teóricamente imposible encontrar alumnos para todas las posibilidades. En el caso de que se encuentren, no hay posibilidad de inferencia ni dentro de la misma muestra, por el escaso número de alumnos que cumplen dichas condiciones.

Esta dificultad se podría resolver ampliando la muestra, por ejemplo, a nivel nacional. Pero tendríamos como contrapartida, un mayor número de variables intervinientes: distintos centros, características propias de la idiosincrasia regional, etc. Estas nuevas variables intervinientes son muy importantes en el estudio del ámbito afectivo -razón por la cual nuestro estudio lo hacemos en un sólo centro-.

Pero aún en el supuesto de que resolviésemos el problema de nuevas variables intervinientes -teniendo en cuenta que, a más variables intervinientes se necesitan más desdoblamientos de la muestra- no cumpliríamos

con el objetivo de ofrecer un método sencillo al maestro ya que dificilmente un maestro vá a investigar a escala nacional desde su aula.

Por esta serie de razones abandonamos el procedi-- miento expuesto,y propuesto en origen, en espera de poder experimentarlo a nivel nacional en otro trabajo.

Pero del procedimiento presentado podemos tomar -- rasgos que nos ayuden a definir la línea que vamos a -- seguir. Tenemos que crear una línea que solvente los -- problemas planteados por ésta, que en resumen expondría en los siguientes términos: evitar el costo, en lo posible, tanto en número de cálculos, como en la extensión de los mismos, y reducir, también en lo posible, el número de desdoblamientos. Prácticamente si resolvemos esto último, resolvemos lo primero.

4.2.3. Segunda línea de procedimiento

Incorporando las medidas de precaución obtenidas - en la valoración de la posible línea a seguir expuesta anteriormente, paso a explicitar el procesdimiento a seguir en el tratamiento de los datos.

Este procedimiento tiene cuatro partes :

1ª. Registro por aulas de los datos del cuestionario.
2ª. Registro de los datos de las variables
   - dependiente
   - intervinientes

3ª. Conexión entre las variables

4ª. Análisis de los resultados

4.2.3.1. Registro por aulas de los datos del cuestionario

4.2.3.1.1. Registro de los datos (3-27)

De la necesidad de comenzar por este punto me referí ya en otra parte de este trabajo (18). Allí expuse - el porqué de este comienzo, dejando para este momento - el estudio detallado del mismo.

El estudio por aulas tiene por objetivo el conocer la visión que tiene el conjunto del aula de su profesor referente a tres puntos :

a) La actitud que tiene el profesor hacia aspectos de la enseñanza, que podemos presumir esenciales (items 3-8)

b) La aptitud que manifiesta en el ejercicio docente en puntos considerados clave (items 9-17)

c) Rasgos de comportamiento. La visión que tiene - el alumno respecto a los rasgos de comportamiento, como seguridad, sensibilidad, flexibilidad,... (items 18-27)

d) Roles personificados. En cuatro items queremos ver cómo define el alumno a su profesor entre los roles de 'padre', 'niño', 'adulto' (19) y 'funcionario' (20).

Creo que se puede afirmar que la visión que tiene el conjunto del aula de su profesor se ajusta, en gran medida, a la forma real de manifestarse el profesor.

Gráfico 4

	$r_{Mo\ \bar{X}}$			$r_{f\ Mo\ \bar{X}}$		
	Actit.	Aptit.	R.Cómp.	Actit.	Aptit.	R.Comp.
5º A	.6469	,4262	.6326	.8035	.5679	.4337
5º B	.5454	.7693	.7841	.7710	.7777	.6382
5º C	.9958	.6550	.8682	.9665	.8505	.5941
5º D	.6515	.6556	.7384	.7275	.6068	.9325
5º E	.7697	.8194	.8720	.8775	.8498	.8178
6º A	.7977	.7462	.9379	.9129	.8820	.9727
6º B	.5717	.5732	.1024	-.1011	.8903	.7711
6º C	.5000	.9091	.8965	.4690	.8957	.6432
6º D	.5162	.8050	.7320	.4140	.8776	.7757
6º E	.9616	.7790	.8668	.9116	.8564	.9208

Esta afirmación la considero válida en función de la correlación existente entre la moda y la media de las puntuaciones directas de cada item dentro de los bloques anteriormente señalados. Entiendo que si no hay diferencia entre la puntuación media otorgada por los alumnos en un punto concreto a su profesor y la moda de dicha -- puntuación, puedo sospechar que la mayoría de la clase lo vé de la misma manera, y si prácticamente todos lo -- vén igual, siendo los alumnos diferentes, puedo presumir que la afirmación es real.

A continuación expongo en el gráfico 4 las correlaciones señaladas. Su simple observación avala lo dicho en el párrafo anterior.

Observando el cuadro de correlaciones sólo apreciamos una correlación negativa; la correspondiente al curso 6º. B y referente a la correlación entre la M^{o} x, su frecuencia y la $\bar{X}$, en lo referente a actitudes.

Tiene su explicación si observamos la frecuencia de las puntuaciones obtenidas enél gráfico 5 por esta sección en el conjunto de items respectivos.

ITEMS

Respuestas	3	4	5	6	7	8
e	1	2	6	0	0	4
d	2	0	0	0	0	0
c	6	2	2	4	8	3
b	(13)	10	(20)	14	(13)	9
a	12	(20)	6	(16)	(13)	(18)

Gráfico 5 (21)

Se observan dos cosas claramente; Primero, que el item 7 tiene la Moda compartida entre a y b; y en segundo lugar, la mayoría de las puntuaciones se encuentran en a y b. Las diferencias entre a y b son fundamentalmente de matiz. Si tomamos como Moda la frecuencia redondeada por círculo nos dará negativa, pero si hacemos la Media entre las frecuencias de a y b y correlacionamos con la Media, obtenemos una correlación de 0,44, que ya es algo más estimable.

Es muy importante el poder mantener la afirmación por la que identificamos la visión que tiene cada grupo de alumnos de su profesor y la que realmente manifiesta el profesor, pues nos permite poder afirmar que el alumno que presente diferencia en su visión del profesor, respecto a la visión del grupo, tiene una diferencia real. Esto nos permite detectar los alumnos con diferencia respecto al grupo (22).

Estudiando cada aula por separado podemos definir la forma en la que se manifiesta el profesor, que es uno de los elementos que intervienen en la relación profesor-alumno. Al quedar definido el conjunto de los profesores por el conocimiento de cada uno de los elementos de dicho conjunto, hemos controlado una serie de variables intervinientes -las referentes a la forma de ser del profesor-.

El Registro de los datos 1 (3-27) se realiza mediante la construcción de una tabla por cada aula según el modelo que propongo en el gráfico 6 (23). En este cuadro los números inscritos en un círculo significan ;

1.- Puntuación directa obtenida por los alumnos de la clase en los items 3 al 8, correspondientes a "Actitudes". Esta puntuación se ha hecho en base al siguiente criterio:

a = 4
b = 3
c = 2
d = 1
e = 0

2.- Se señala en esta columna la suma obtenida por cada alumno por el conjunto de items de este apartado. Hay que tener presente que es la suma de un conjunto de apreciaciones que hace el alumno, por lo que refleja una impresión de conjunto. Esto permite a un alumno, que ha concedido una puntuación baja en un item, tener una suma alta, aunque no es lo normal. El conjunto de los items se contrarestan y ofrecen un total admisible como real. No obstante, no impide que se haga un estudio por items. En esta misma columna se señalan con un signo más (+) o menos (-) según sean considerados alumnos que ofrecen diferencia, respecto al grupo, de signo positivo o de signo negativo.

3.- Puntuación directa obtenida por los alumnos de la clase en los items 9 al 17 correspondientes a "Aptitudes". La puntuación se ha hecho en base al mismo criterio que en "Actitudes" y que se hará en "Rasgos de Comportamiento".

4.- Lo mismo que en 2, pero referente a "Aptitudes".

5.- Lo mismo que en 1 y en 3, pero referente a "Rasgos de Comportamiento".

6.- Lo mismo que en 2 y 4, pero referente a "Rasgos de Comportamiento".

7.- En esta columna se señala la suma de los apartados 2, 4 y 6.

8.- Frecuencias de las puntuaciones directas en cada item. Se redondea con un círculo la Moda y se señala la la $\bar{X}$ de las puntuaciones directas de cada item.

9.- Se indica la $\bar{X}$ y desviación típica de cada bloque de items, así como la puntuación directa máxima que se puede alcanzar.Para dar validez a estos datos obtenidos por el cuestionario se ha hecho el siguiente estudio de correlaciones.

Se han calculado las correlaciones entre las sumas parciales entre sí y éstas con la total, obteniendo el siguiente resultado , señalado en el gráfico 7.

Observamos que las correlaciones entre Bloques parciales suelen ser más bajas que éstos con el total, siendo las correlaciones entre bloques parciales lo suficientemente altas para poder pensar que son elementos de un conjunto, aunque mantienen una relativa autonomía.

Volveremos sobre esta tabla en el análisis de resultados para poder justificar el porqué hay diferencias en una misma correlación entre las aulas.

Gráfico 6

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

	Actitudes						Aptitudes										Rasgos Comportamiento.											TOT
n	3	4	5	6	7	8	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Σ	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													
15																													
16																													
17																													
18																													
19																													
20																													
21																													
22		1					2		3								4		5									6	7
23																													
24																													
25																													
26																													
27																													
28																													
29																													
30																													
31																													
32																													
33																													
34																													
35																													
36																													
37																													
38																													
39																													
40																													
0							R										Σ											R	
1							s										s											s	
2							s										s											s	
3		8					24		8								36		8									40	100
4																													
R							9										9											9	

Gráfico 7

r	Ap.	Rc.	T
Ac.	.6354 .3458 .6059 .1676 .4829 .2529 .6609 .6295 .6809 .3404	.4514 .2057 .2045 .2606 .5536 .3222 .6170 .7146 .3462 .0900	.8593 .5852 .7392 .6278 .7407 .7475 .8616 .8362 .7887 .5381
Ap.		.6606 .6692 .3803 .4662 ..4485 .2257 ..6506 .7889 .4626 .6181	.8571 .8872 .8048 .6428 .7878 .7286 .8754 .8203 .8732 .8740
Rc.			.7806 .8487 .7305 .8844 .8512 .7321 .8654 .9541 .7736 .8078

4.2.3.1.2. Registro de datos 2 (28-31)

Como elemento de contraste se pusieron en el cuestionario los items 28-31, que son considerados integrantes de la primera parte del cuestionario: "Cómo vé el alumno al profesor", y pretenden medir al profesor en base al criterio de la personificación de ciertos roles. Estos son los roles de padre, niño, adulto y funcionario (24).

El rol de padre quedaría definido por ciertos rasgos de autoritarismo, dogmatismo, autosuficiencia, poseedor de la única verdad,y de lo que conviene al alumno en cada momento, directivo,... (25).

El rol de niño vendría representado por un conjunto de comportamientos que suponen la prevalencia del sentimiento frente a la lógica o el razonamiento, con criterios arbitrarios e ilógicos.

El rol de adulto intentaría comprobar en el profesor el grado de equilibrio, visión de la realidad (26),

El estudio de esta fase se ha hecho elaborando una tabla por aula, según el modelo del gráfico 8 (27).

1.- En estas columnas señalamos las puntuaciones directas de los alumnos. Las señalamos con letra, pues sólo van a ser utilizadas para contrastar lo que significan con lo obtenido de los items 3-27. No van a sufrir operación aritmética alguna.

2.- En este conjunto de columnas se señalará con

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33				1	2			
34								
35								
36								
37								
38								
39								
40								
A								
B								
C	3							
D								
Mo								

más (+) o con signo menos (-) el rol que ofrezca, en la puntuación de un alumno concreto, diferencia con respecto a la Moda del grupo.

3.- Señalo en este apartado las frecuencias de las puntuaciones directas de los alumnos y la Moda del grupo.

Este estudio nos servirá para contrastar con lo obtenido en los apartados de "Actitudes", "Aptitudes" y "Rasgos de Comportamiento". Al contrastar lo mismo desde dos puntos de vista de visión podremos inferir mayor validez de la prueba y sinceridad por parte del alumno, en sus respuestas.

4.2.3.1.3. Registro de datos 3 (32-46)

El siguiente paso consiste en elaborar, también por aulas, las tablas de puntuaciones directas correspondientes a los items 32-46, que se refieren a la segunda parte del cuestionario: "Cómo se vé el alumno a sí mismo" (28).

Esta parte del cuestionario se podría suprimir en el caso de que se tuviesen estos datos por una prueba de autoconcepto y autoestima. La he intercalado en el cuestionario por no ser muy frecuente este tipo de datos en los departamentos de orientación.

No presento el modelo de esta tabla, dado que no ofrece ninguna dificultad su interpretación.

4.2.3.1.4. Registro de datos 4 (47-61)

Es importante también para este estudio el señalar los datos sobre la parte tercera del cuestionario referente a "Cómo cree el alumno ser visto por el profesor" y que abarca los items 47 al 61. Estos datos se presentan en tablas similares a las anteriores (29).

4.2.3.1.5. Registro de datos 5 (62-63)

Y, por último, presento, por aulas también, los datos de los items 62-63, correspondientes a los dos últimos items del cuestionario (30).

Estos dos items son como un apéndice del cuestionario; nos dán una clave importante: la opinión que tiene el alumno acerca de la valoración que hace de él el profesor y el grado de satisfacción de la misma en el alumno.

La importancia de estos items radica en ser un resumen de la relación profesor-alumno.

Se pregunta al alumno una opinión personal sobre la opinión personal de otro -en este caso el profesor-. Pero no cualquier opinión del otro, sino la que tiene - del alumno. En esta ida y vuelta sintetizamos la relación profesor-alumno.

En las respuestas al item 62 importa ver si hay adecuación entre opinión del alumno y valoración del profesor. Si no la hay podremos crear un elemento de contraste entre los alumnos que ofrecen diferencia de visión

del profesor con respecto al grupo y los alumnos que presentan inadecuación con la valoración del profesor.

Con el item 63 también podemos crear elementos - de contraste añadiendo, a los obtenidos por el item anterior, la variable satisfacción-insatisfacción.

Los datos de estos items se registran en una tabla según modelo expresado en el gráfico 9 (31). Este registro contempla los siguientes datos:

1.- Puntuaciones directas de los items 62 y 63

2.- Grupo "D" al que pertenece cada alumno

3.- Rendimiento bajo, normal o alto, obtenido por el alumno.

El punto 2 requiere una aclaración. Denomino grupo "D" a cada uno de los posibles grupos resultantes de la comparación de las respuestas obtenidas en los items 62 y 63 (32).

En la exposición del método anterior, que abandonamos por su gran costo (33) hablábamos de cuatro grupos "D". Ahora he ampliado los grupos "D" a 20, según el gráfico 10, en virtud del criterio de las respuestas de los items.

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	↑	D	-	N	↓
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22	1		2			3		
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37								
38								
39								
40								

Gráfico 10.

63 / 62	a	b	c	d	e	∑.
a	D_1	D_2	D_3	D_4	D_5	
b	D_6	D_7	D_8	D_9	D_{10}	
c	D_{11}	D_{12}	D_{13}	D_{14}	D_{15}	
d	D_{16}	D_{17}	D_{18}	D_{19}	D_{20}	
∑						

Cada uno de estos grupos significa:

	Considerados.	Satisfecho.
D_1	Tal como eres	Muchísimo
D_2	Tal como eres	Mucho
D_3	Tal como eres	Poco
D_4	Tal como eres	Nada
D_5	Tal como eres	No sé
D_6	Menos de lo que eres	Muchísimo
D_7	Menos de lo que eres	Mucho
D_8	Menos de lo que eres	Poco
D_9	Menos de lo que eres	Nada
D_{10}	Menos de lo que eres	No sé
D_{11}	Más de lo que eres	Muchísimo
D_{12}	Más de lo que eres	Muchísimo

	Considerados	Satisfecho
D_{13}	Más de lo que eres	Poco
D_{14}	Más de lo que eres	Nada
D_{15}	Más de lo que eres	No sé
D_{16}	No sé	Muchísimo
D_{17}	No sé	Mucho
D_{18}	No sé	Poco
D_{19}	No sé	Nada
D_{20}	No sé	No sé

El disponer de 20 'grupos D' permite mayor posibilidad de contraste que el disponer de sólo 4, como sucedía en el modelo anterior. Pero el mayor número de grupos vá en perjuicio de la norma, asumida por parte de este modelo, de evitar en lo posible los desdoblamientos (34); por ello -sin perjuicio de mantener los 20 'grupos D' para su uso en un momento determinado y por conveniencia del trabajo- he reducido dichos 20 grupos a 8, según la siguiente lista:

$D_A = D_1 + D_2$

$D_B = D_3 + D_4 \longrightarrow D$

$D_C = D_6 + D_7$

$D_E = D_8 + D_9 \longrightarrow D$

$D_F = D_{11} + D_{12} \longrightarrow D$

$D_G = D_{13} + D_{14} \longrightarrow D$

$D_H = D_5 + D_{10} + D_{15}$

$D_I = D_{16} + D_{17} + D_{18} + D_{19} + D_{20}$

A la hora de establecer el contraste entre los denominados 'alumnos B' y 'alumnos D',-para verificar la posible coincidencia entre la diferencia de visión con respecto al grupo y la inadecuación de la opinión que - tiene el profesor del alumno-, sólo sería necesario en un primer contraste hacerlo entre los alumnos B y los - alumnos D (fusionando en lista única los DB, DE, DF y DG). Esto simplifica los desdoblamientos de la muestra. A este grupo de alumnos será al que denominaremos generalmente 'alumnos D'. Este conjunto es el señalado con un círculo en el gráfico 10 (35).

Estas tres modalidades de grupos D se señalan en el gráfico 9 con las siguientes siglas:

20 = grupos D del 1 al 20
I = grupos D de la A a la I
D = alumnos D.

El contraste de los 'grupos D' con el rendimiento se aprecia cualitativamente en el gráfico 9. Este mismo registro por aulas se encuentra en el apéndice 4.

4.2.3.2. Registro de los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad de cada aula

Este registro tiene como finalidad ser el punto de referencia de todo posible contraste. Se realiza por aulas, siguiendo el modelo del gráfico 11 (36).

4.2.3.3. Registro de los datos obtenidos en los estudios de interacción de variables

Los estudios realizados por interacción de variables fueron planeados para ser los siguientes:

4.2.3.3.1. Correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad-integración de toda la muestra

Este primer paso de esta fase consiste en buscar -tomando como 'n' a todos los alumnos de la muestra: en total y por aulas- las correlaciones existentes entre las puntuaciones directas de :

a) Suma total y parciales del cuestionario / Pruebas de personalidad-integración

b) Suma total y parciales del cuestionario / Prueba de rendimiento

c) Pruebas de personalidad-integración / Prueba de rendimiento

Estas correlaciones se hacen en base al criterio de actuar con todas las combinaciones entre variables

Gráfico 11

| | Cuestionario | | | | PERSONALIDAD-ADAPATACION | | | |

dependiente, independiente e intervinientes.

En el cálculo de una correlación nos podemos encontrar con un resultado de signo positivo o de signo negativo; muy dificlmente nos encontraremos con el cero, que significaría una 'matemática independencia' de ambas variables. En el cuadro 12 señalo las posibilidades que se pueden dar entre el sí y el no en la combinación de los tres grupos de correlaciones a las que hago referencia.

Gráfico 12.

a	+	+	+	+	-	-	-	-
b	+	+	-	-	+	+	-	-
c	+	-	+	-	+	-	+	-

4.2.3.3.2. Correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad-integración de los alumnos con fallo

En este paso se buscan las correlaciones existentes entre las puntuaciones directas de :

a) Sumas total y parciales del cuestionario
Pruebas de personalidad-integración

tomando como N los alumnos de bajo rendimiento.

b) Suma total y parciales del cuestionario
Prueba de rendimiento

tomando como N los alumnos de puntuación baja en las pruebas de personalidad.

c) Pruebas de personalidad
Prueba de rendimiento
tomando como N los alumnos de puntuación baja en la suma total y parciales del cuestionario.

4.2.3.3.3. Correlación entre los datos de rendimiento y personalidad-integración de los alumnos con puntuación baja en cada item

Se busca en este paso calcular la correlación existente entre las puntuaciones directas obtenidas en la -- prueba de rendimiento y las obtenidas en laspruebas de - personalidad e integración de aquellos alumnos que hemos denominado 'alumnos B' (37) en cada item de la primera - parte del cuestionario.

4.2.3.4. Análisis de los registros de datos obtenidos en las interacciones de variables

Hemos hablado de tres pasos:

1º. 4.2.3.3.1.: Correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad-integración en toda la muestra.

2º. 4.2.3.3.2.: Correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad-integración de los alumnos con fallo.

3º. 4.2.3.3.3.: Correlación entre los datos de rendimiento y personalidad-integración de los -- alumnos con puntuación baja en cada item.

Hemos enumerado (38) las probabilidades que ofrece el primer paso de correlacionar positiva o negativamente. El modo de actuar sería el siguiente:

A.- Si se dá en 1 la hipótesis de correlación positiva, se pasa a estudiar el momento 2.

A'.- En el estudio del momento 2 puede ser que la

- r_2 r_1 (39)(40) : en este caso se confirma la hipótesis de influencia y se pasa al momento tercero.
- $r_2 = r_1$: se pasa al momento tercero.
- r_2 r_1 : se niega la hipótesis de influencia en los alumnos B, por la razón de serlo.

A".- Se estudia el momento tercero.

Se verifica la hipótesis de influencia o no se verifica con respecto al contenido de cada item.

B.- En el momento 1 se verifica la hipótesis nula por darse una correlación negativa. En este caso se pasa a estudiar el momento segundo.

B'.- En el estudio del caso 2º. se puede dar

- r_2 + : se confirma hipótesis de influencia en alumnos con fallo, y se pasa a estudiar el momento tercero.
- r_2 - : se confirma hipótesis nula.

B".- Se estudia el momento tercero.

Esta fase de búsqueda de correlación entre las variables se ha expuesto presuponiendo que se busca la correlación existente entre dos variables; por ello se emplea el coeficiente de correlación de Pearson. Pero las variables interrelacionan entre si, por eso conviene utilizar la correlación parcial y múltiples.

C.- Hemos contemplado la hipótesis de correlación positiva y negativa, por ser las más lógicas, pero puede darse la hipótesis de correlación nula (r=0). En este caso se pasa a la tercera línea de procedimiento.

4.2.4. Tercera línea de procedimiento

4.2.4.1. Posibles dificultades

La gran complejidad de variables del ámbito afectivo, que se pueden estudiar por los procedimientos señalados, y las interconexiones tan enormes que se dán en las variantes intervinientes, así como el gran número de --- ellas, puede hacer invélido un estudio por correlación - lineal.

También puede hacer inválido o inviable el hecho de actuar con una muestra localizada que no permite grandes alardes de desdoblamiento de la misma.

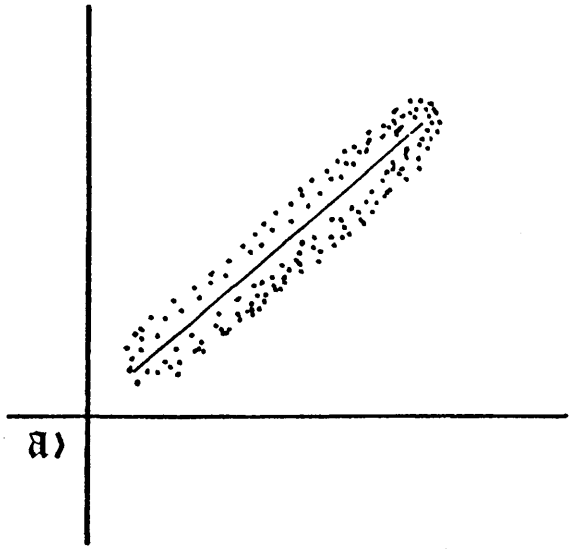
Puede ocurrir perfectamente que "observemos" o "tengamos intuición" sobre la influencia de una variable afectiva en el rendimiento escolar y obtengamos correlaciones nulas en las fases del método previamente propuesto.

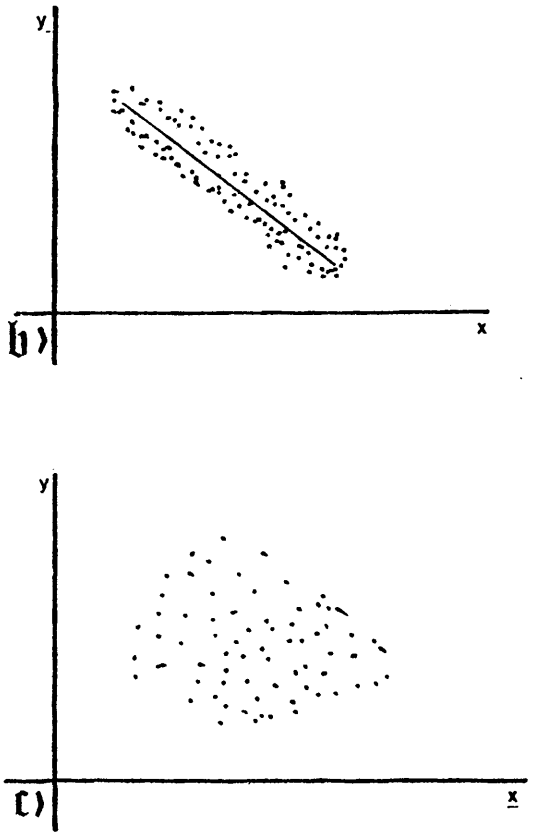
Sin embargo, es posible que la influencia sea real. La conclusión -en este caso- sería evidente: dicha variable afectiva y el rendimiento escolar no se ajustan a la ecuación de la recta, por lo que es inútil buscar la correlación existente entre dichas variables. Tendremos que buscar nuevas alternativas.

4.2.4.2. Relación curvilínea

El término correlación hace referencia -generalmente- al término correlación lineal. Supongamos X e Y las dos variables que consideramos correlacionables; Mediante un diagrama de dispersión podemos mostrar la localización de los puntos (X,Y). Por teoria de correlación lineal -- conocemos tres posibles tipos de diagramas de dispersión que señalamos en el gráfico 13.

Gráfico 13.





a) Correlación lineal positiva
b) Correlación lineal negativa
c) No hay correlación lineal

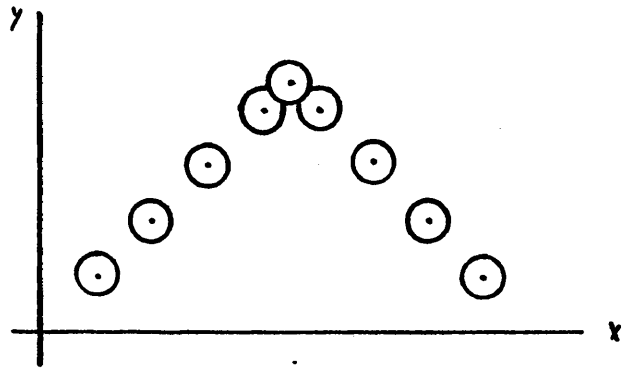
Pero con estas tres posibilidades no agotamos todas las existentes de relación entre variables.

Supongamos dos variables que se distribuyen del siguiente modo:

X	Y
9	1
8	2
7	3
6	4
5	4,5
4	4
3	3
2	2
1	1

En este caso el diagrama de dispersión tendría la forma expresada en el gráfico 14.

Gráfico 14.



Este modo de relación es denominado regresión curvilínea. Está claro que los valores de las variables no se agrupan según la ecuación de la recta. Podríamos hablar de 'correlación no-lineal'. "Este término se refiere a la correlación entre variantes donde la regresión no es lineal. Es así un nombre inapropiado; la correlación, siendo un número, no puede ser lineal. Tal uso no es recomendado" (41).

Hagamos caso de Kendall y Buckland y no utilicemos el término 'correlación no-lineal'. Pero sí que vamos a manejar su contenido.

El coeficiente de correlación nulo (r = 0) "significa ausencia de correlación, pero no necesariamente la independencia de las variantes" (42). Sabemos que el coeficiente de correlación nulo indica que no se dá correlación lineal (43) y que un coeficiente de correlación lineal nulo puede significar que estamos ante un caso de regresión curvilínea, como podemos ver en el ejemplo antes propuesto.

Estamos ante un ejemplo perfecto de relación curvilínea. Si aplicamos la fórmula

$$r = \frac{n \Sigma XY - \Sigma X \Sigma Y}{(n \Sigma X^2 - (\Sigma X)^2)\ (n \Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2)}$$

obtendremos

$$r = \frac{(9 \times 122.5) - (45 \times 24.5)}{(9 \times 285) - 45^2 \quad (9 \times 80.25) - 24.5^2} = 0$$

r = 0, al ser el numerador nulo.

4.2.4.3. Método de relación no-lineal

Según la línea de procedimiento marcada en el "análisis de los registros de datos obtenidos en las interacciones de variables" (44) se dán tres fases. El criterio para pasar de una fase a otra es la obtención de correlaciones positivas o negativas. La correlación de signo negativo, anulación de hipótesis y se recomienda pasar a la segunda fase si se está en la primera; y confirmar la hipótesis nula si se dá también correlación negativa en la segunda fase.

Pero por lo dicho anteriormente sobre la posibilidad de la relación curvilínea, convendría modificar este punto del procedimiento marcado. En el caso de que, tanto en la fase 1 como en la fase 2 se mantuviese la sospecha de influencia real de la variable afectiva en el rendimiento escolar, convendría estudiar la posibilidad de una relación entre variables no-lineal.

4.2.4.4. Procedimiento para el estudio de una posible relación no-lineal

a) Coeficiente 'η' ('eta')

Para poder hacer este estudio es necesario saber con certeza que estamos ante una relación no-lineal, mediante la aplicación del coeficiente η ('eta').

Se emplea este coeficiente 'η' para ver la relación entre dos variables que se relacionan curvilíneamente.

Una vez obtenido el coeficiente 'η' podremos compararlo con el coeficiente de correlación 'r' de Pearson, ofreciendo las siguientes posibilidades:

a. $\eta = r$
b. $\eta \neq r$

a. si 'η' es igual a 'r' indica que no hay correlación curvilínea, sino que estamos ante un ejemplo de correlación lineal.

b. si 'η' es desigual a 'r' estamos ante un ejemplo de correlación curvilínea.

El coeficiente 'η' nos indica, pues, dos datos: a) si se trata de una relación curvilínea o no y b) cual es el coeficiente de correlación curvilínea.

b) Diagrama de dispersión

El coeficiente 'η' requiere muchos cálculos. Por ello, si la muestra no es muy grande, es conveniente construir el diagrama de dispersión de las variables en estudio para saber si estamos ante un caso de correlación lineal o curvilínea.

Si obtenemos, mediante el diagrama de dispersión, una imagen que corresponda a una relación curvilínea, pasaremos a aplicar el coeficiente 'η'.

Si comprobamos, por el contrario, que no existe correlación (curvilínea o lineal), necesitaremos pasar a otro método.

4.2.5. Método a seguir cuando no hay correlación aparente

Podemos encontrarnos con el caso en el que la correlación entre la variable dependiente y la independiente se nos manifieste como nula y que no podamos demostrar - que se trata de una relación curvilínea, mediante el diagrama de dispersión o la aplicación del coeficiente 'ŋ'.

No obstante, podemos seguir pensando en la posibilidad de algún otro tipo de relación, y llamamos a esta correlación inicial "correlación nula aparente".

Podemos fundamentar la existencia de la "correlación nula aparente" en la interinfluencia de las múltiples -- variantes intervinientes.

Propongo dos procedimientos para estudiar la posible influencia de la variable independiente en el caso de -- una correlación inicial "aparentemente" nula.

4.2.5.1. Primer procedimiento para el estudio de una posible relación en el caso de correlación inicial "aparentemente" nula

A.) Distribuir en grupos de frecuencia los valores tomados por las variables.

B.) Asignar los elementos de la muestra en el grupo de frecuencia correspondiente.

C.) Contrastar los grupos de muestra obtenidos en - las variables en relación.

D.) Calcular los porcentajes de pertenencia de los elementos de los grupos contrastados a un conjunto común formado por la suma de los elementos de los grupos contrastados.

Estos cuatro pasos nos permitirán realizar el estudio de una posible relación.

En el caso de no poder desechar todavía la hipótesis nula, podemos afirmar razonablemente la no existencia de criterios objetivos que rijan la influencia de una variable afectiva en el rendimiento escolar, o pasar al siguiente procedimiento.

4.2.5.2. Segundo procedimiento para el estudio de una posible relación en el caso de correlación inicial "aparentemente" nula.

Tomamos como punto de partida el estudio individual de cada caso del conjunto de los que ofrecen dificultad o fallo en la variable dependiente.

A partir de algún elemento significativo de la variable independiente, observamos como actúan, en dichos casos, el mayor número de variables intervinientes posibles de estudio.

Contrastando todos los casos entre sí podremos desentrañar una posible relación entre la variable independiente y la dependiente, o al menos, cómo contribuyen las variables intervinientes a condicionar o no la posible influencia de la variable independiente en la dependiente.

4.3. RESULTADOS OBTENIDOS

La 'primera línea de procedimiento' fué abandonada por la extensión de los cálculos, y por haber optado por una muestra localizada en un único centro escolar.

Este primer procedimiento es más útil para muestras que superen las posibilidades de un centro; al menos se requiere un nivel de ciudad o provincia (45).

Comencé, pues, por la 'segunda línea de procedimiento'.

4.3.1. Correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad de toda la muestra

Se hizo el cálculo de los coeficientes de correlación entre las puntuaciones directas de la prueba de personalidad y el cuestionario de relación profesor-alumno, primero por aulas separadamente, para buscar luego la correlación de toda la muestra.

Efectuada la parte correspondiente al estudio por aulas, topamos con la primera dificultad: las correlaciones obtenidas eran de signo negativo o positivo indistintamente todas ellas y muy bajas, no habiendo similitud forzosa entre unas aulas y otras.

Señalo en el gráfico 15 y en el 16 las correlaciones obtenidas en dos aulas, a modo de ejemplo.

Gráfico 15

5º A	Act.	Apt.	R.C.	TOTAL
Dominio Suminion	-.1442	-.2957	-.2440	-.1296
Estabil. Inestab.	∓0845	-.0518	-.1097	-.0226
Seguridad Ansiedad	-.0859	-.0895	.0313	.0122
Respnnsab Irrespons	.0837	.0746	.0572	.1252
Sociabil. Individua	-.2892	-.0866	-.1309	-.2339
Audacia Reserva	-.0822	.0395	-.1587	-.0113
Integrac. Soc. Obj.	.0123			
Act. Pers. Int. Soc.	-.1320			

Gráfico 16

5º B	Act.	Apt.	R.C.	TOTAL
Dominio Sumisión	.0764	-.2746	-.4248	-.3043
Estabil. Inestab.	.1743	.1134	-.0649	.0882
Seguridad Ansiedad	-.0779	.0186	-.1134	-.0432
Responsab Irrespons	-.0416	.0195	-.0225	-.9943
Sociabil. Individua	.1040	-.0239	-.3053	-.2201
Audacia Reserva	-.0175	.0806	.1832	.1183
Integrac. Soc.Obj.	.0378	.0844	.1737	.1337
Act. Pers. Int. Soc.	.2404	.3559	.0939	.2855

También encontré dificultad a la hora de valorar - las correlaciones obtenidas entre las sumas total y parciales del cuestionario y la prueba de rendimiento. Según se observa en el gráfico 17, las correlaciones -- ofrecen las mismas dificultades que las anteriores. Se - obtienen correlaciones de signo positivo o negativo aleatoriamente y muy bajas, no habiendo paralelismo de una - sección a otra.

La razón que explica en parte esta doble hecho está -pienso yo- en la diferencia de profesores. Digo que lo

Gráfico 17.

		Actitudes	Aptitudes	Rasgos comp.	Total
5º. A	Rendimiento	- 0.0591	- 0.0262	0.2133	0.0554
5º. B		0.1281	0.1294	- 0.1564	0.0262

explica sólo en parte. La diferencia de profesor puede - justificar la diferencia de correlaciones de un aula a - otra, pero no justifica el valor de las correlaciones. Es muy difícil admitir que sean tan independientes entre sí las variables correlacionadas.

Esto me hizo pensar en la posibilidad de la regre-- sión curvilínea.

4.3.1.1. Estudio de los profesores

Antes de estudiar dicha posibilidad analicé los profesores por aulas, según la visión que manifestaban los alumnos, esperando que dicho estudio diese luz.

Contrastando los resultados de los items 28-31 con los resultados de los items 3-27 se debe alcanzar una relación coherente.

Los items 28-31 dán una visión del profesor en base al criterio de su rol manifiesto. Los items 3-27 dán dicha visión en base al criterio de las Actitudes, Aptitudes y Rasgos de comportamiento también manifiestos por el profesor.

Los items 28-31 comparan al profesor con 4 roles (46):

A. Padre
B. Adulto
C. Niño
D. funcionario

En el gráfico 18 quedan reflejadas las opiniones de los alumnos de cada aula con respecto a su profesor. Para conseguir la fórmula de caracterización de cada profesor me he servido de la Moda. He tomado el rol elegido más veces en primer y segundo lugar.

En el gráfico 19 se observa en un cuadro de doble entrada, la Media, la Desviación típica, la Media MENOS una desviación típica y la media MAS una desviación típica, correspondientes a profesores por aula y opinión de los alumnos sobre actitudes, aptitudes, rasgos de comportamiento y el total obtenido por el cuestionario.

Contrastando los gráficos 18 y 19 obtenemos el gráfico 20, en el cual sólo hemos colocado los datos del -- gráfico 18 junto a los del 19. Observando dicho cuadro vemos que puede haber un criterio de coherencia estudiando la razón existente entre cada Media y Desviación típica respectiva. Dicha razón es bien clara:cuanto menor es la Media del aula es mayor la dispersión observada en la Desviación típica.

Por otro lado, también se observa que las fórmulas de caracterización de los roles del profesor pueden agruparse en conjuntos de elementos iguales, según la primera elección.

Con esto he conseguido un criterio tanto para los - datos del gráfico 18 como para los del gráfico 19. Si -- podemos crear una relación coherente entre dichos criterios, habremos solucionado dos puntos importantes.

En primer lugar, los dos cuadros reflejan, por separado, datos que miden lo mismo desde ópticas distintas. Si hay relación entre ambos, significa que el cuestionario es válido.

En segundo lugar, se podrá dar una explicación a la no similitud de las correlaciones de unas aulas a otras (47) al entrar en juego la variable de diferente rol del profesor.

Pero queda un punto por aclarar. Me refiero al progresivo aumento de dispersión conforme disminuye la Media. Al agrupar los profesores por aula, observamos que en un mismo conjunto de elementos iguales corresponden Medias distintas. Para resolver este problema observé la segunda

Gráfico 18

profesores	ITEMS 1ª Elecc.				ITEMS 2ª Elecc.			
	28	29	30	31	28	29	30	31
5º A	A	A	B	B	B	B	D	C
5º B	A	A	B	B	B	B	C	A
5º C	A	A	B	B	B	B	A	A
5º D	A	A	B	B	B	B	C	C
5º E	B	A	B	B	A	B	C	A
6º A	A	B	B	B	B	A	C	A
6º B	A	B	B	B	B	A	C	A
6º C	A	B	C	B	C	A	B	A
6º D	A	A	B/C	B	B	B/C	D	A
6º E	A	A	B	B	B	B	C	A/D

Gráfico 19

$\bar{X}$ s $\bar{X}$-1s $\bar{X}$+1s	Actit.	Aptit.	R. Comp.	TOTAL
5ª A	18.03 4.33 13.7 22.36	26.08 5.37 20.71 31.45	27.25 4.53 22.72 31.78	71.4 11.8 59.6 83.2
5ª B	19.98 2.87 17.11 22.85	27.5 3.96 23.54 31.46	26.47 4.16 22.31 30.63	74 8.73 65.27 82.73
5º C	20.6 2.35 18.25 22.95	29.77 3.21 26.56 32.98	32 3.34 28.68 35.34	82.05 7.44 74.61 89.49
5º D	19.74 2.77 16.97 25.51	30.66 2.53 28.13 33.19	28.4 5.84 22.56 34.24	78.5 8.85 69.65 87.35
5º E	19.8 2.3 17.5 22.1	27 4 23 31	27 4.5 22.5 31.5	73.5 8.6 64.9 82.1
6º A	18.9 2.79 16.11 21.69	29.25 3.13 26.12 32.38	28.8 3.38 25.42 32.18	77.05 6.96 70.09 84.01
6º B	18.4 3.8 14.6 22.2	25 5.2 19.8 30.2	23.5 5.5 18 29	67.24 12.56 54.68 79.80
6º C	16.8 3.72 13.08 20.52	25 5.6 19.4 30.6	25.8 6.5 19.3 32.2	68 14.3 53.7 82.3
6º D	16.7 3.78 12.92 20.48	24.8 4.86 19.94 29.66	25.4 5.2 20.2 30.6	67.1 11.4 55.7 78.5
6º E	19.7 2.6 17.1 22.3	28.9 3.92 24.98 32.82	28.4 3.75 24.65 32.15	77.2 8.04 69.16 85.24

Gráfico 20

	ROLES		ACTITUDES	
	1ºelec.	2º elec.	Med.($\bar{X}$)	Desv.Tip.(s)
5º A	A A B B	B B D C	18.03	4.33
5º B	A A B B	B B C A	19.98	2.87
5º C	A A B B	B B A A	20.6	2.35
5º D	A A B B	B B C C	19.74	2.77
5º E	B A B B	A B C A	19.8	2.3
6º A	A B B B	B A C A	18.9	2.79
6º B	A B B B	B A C A	18.4	3.8
6º C	A B C B	C A B A	16.8	3.72
6º D	A A B/C B	B B/C D A	16.7	3.78
6º E	A A B B	B B C A/D	19.7	2.6

Gráfico 21

ROLES						
1ª elec.	2ªel.	Prof.	Act.(X̄)	Apt.(X̄)	R.C.(X̄)	TOT.(X̄)
A B B B	C A	5º E	19.8	27	27	82.5
	C A	6º A	18.9	29.25	28.8	77.05
	C A	6ª B	18.4	25	23.5	67.24
A A B B	---	5º C	20.6	29.77	32	82.05
	C A	5º B	19.98	27.5	26.47	74
	C C	5º D	19.74	30.66	28.4	78.5
	C A/D	6º E	19.7	28.9	28.4	77.2
	D C	5º A	18.03	26.08	27.25	71.4
A B C B	C A	6º C	16.8	25	25.8	68
A A C B	D C	6º D	16.7	24.8	25.4	67.1

elección del gráfico 18 y dí con la explicación de la - cuestión. En la segunda Moda se aprecia al aparecer de nuevas componentes de rcles que hacen disminuir la Media y aumentar la dispersión.

Hacen disminuir la Media porque dichas componentes tienen menor valor en las respuestas de los items; aumenta la dispersión al definir al profesor por una gama más amplia de componentes de rol.

Con estas observaciones reconvertimos el gráfico 20 y obtenemos en gráfico 21. Para dar más consistencia a las afirmaciones anteriores se buscó la correlación existente en las Medias, según el gráfico 22.

Gráfico 22.

	$\bar{X}$ Actit.	$\bar{X}$ Aptit.	$\bar{X}$ R.Comp.	$\bar{X}$ Total
$\bar{X}$ Actit.		0.79	0.63	0.86
$\bar{X}$ Aptit.			0.82	0.81
$\bar{X}$ R.Comp.				0.79
$\bar{X}$ Total				

Sobre este punto hay que hacer una breve aclaración. Si correlacionamos las Medias de las puntuaciones de las aulas respectivas, encontramos coeficientes positivos y altos (48). Si correlacionamos las puntuaciones directas dentro de un aula obtendremos coeficientes positivos y - altos entre las puntuaciones parciales y la total y coeficientes positivos, pero menos altos si se trata de pun

tuaciones parciales entre sí (49). La razón de las variaciones en los coeficientes de correlación es clara. Dentro de un aula, las puntuaciones directas acusan las diferencias individuales posibles. Las Medias de los grupos al correlacionar alto, dan consistencia a la visión media del grupo. Con esto confirmo que la aplicación de este cuestionario posibilita detectar la visión -bastante cercana a la real- que tiene el grupo de su profesor y las diferencias individuales con relación a dicha visión del grupo.

4.3.1.2. Posibilidad de regresión curvilínea

Anteriormente se vislumbró la posibilidad de que la relación entre la variable rendimiento escolar (dependiente) y la variable actitud del alumno hacia su profesor (independiente) se estableciera con un criterio de regresión curvilínea. Esta posibilidad se fundamentaba en la aparente correlación nula entre ambas variables al establecerse -según se puede ver en los gráficos 14 y 15 (59)- una serie de correlaciones positivas y negativas todas ellas tendentes a cero.

Antes de aplicar el coeficiente 'η' ('etá') opté por construir el diagrama de dispersión dado el número de la muestra.

El diagrama de dispersión lo construí por separado para los alumnos de rendimiento bajo y rendimiento alto, para poder compararlos posteriormente (ver gráficos 23 y 24, respectivamente).

Gráfico 23. Alumnos de Bajo rendimiento
Puntuación Total Cuestionario

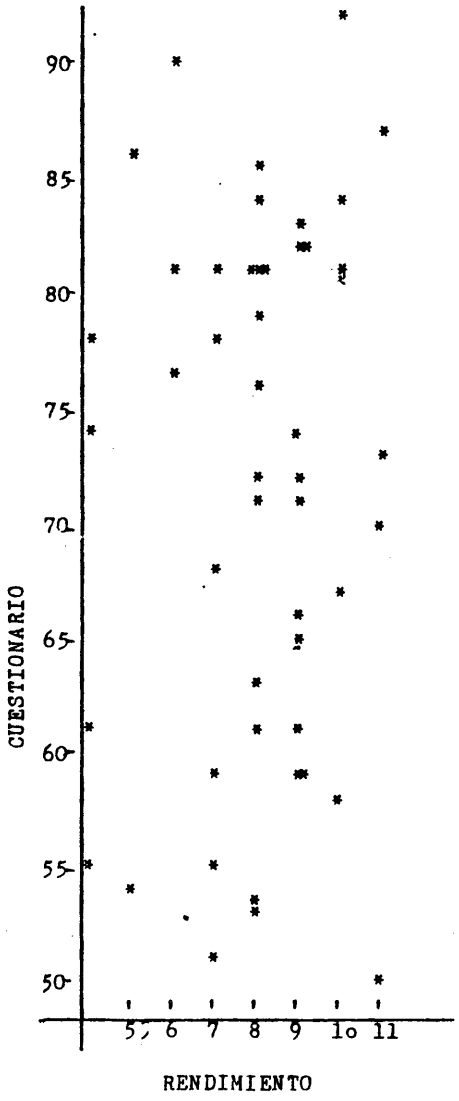
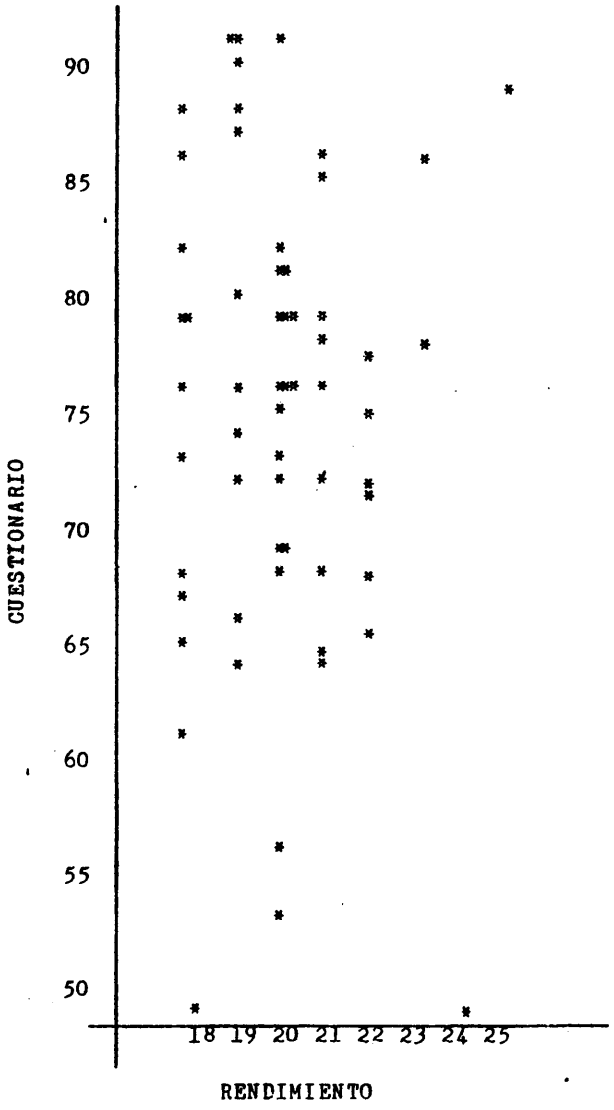


Gráfico 24. Alumnos con Rendimiento Alto
Puntuación total cuestionario



La visión y contraste de ambos diagramas borra toda sospecha de regresión curvilínea, indicándonos claramente la inexistencia de correlación aparente.

No obstante, en el diagrama de dispersión referente a los alumnos de bajo rendimiento observamos una peculiaridad que no se dá en el diagrama de alumnos con rendimiento alto. Intentando buscar la línea que abarque la mayor cantidad de elementos obtenemos una línea en zig-zag bastante simétrica si tomamos como centro el punto 70 del eje de las YY.

Este dato puede explicarse por el mero azar. Pero ya que estamos buscando cualquier dato que dé posibilidad a enunciar una relación entre las variables dependiente e independiente, tomaremos este dato en consideración en la espera de poderle dar explicación más adelante. Como anticipo podemos presuponer que esta línea en zig-zag puede ser debida a la interacción de variables intervinientes que se correlacionan unas líneal y otras curvilíneamente, o curvilíneamente pero de signo contrario, con la variable independiente. De todos modos, esta afirmación habrá que probarla; de lo contrario, pensaremos en el azar como causa.

En el diagrama de dispersión referente a los alumnos con rendimiento alto no observamos esta característica. Esto nos puede hacer pensar en una posible intervención del azar.

4.3.2. Procedimiento para el estudio de una posible relación en el caso de correlación inicial aparentemente nula

Dado que no hay certeza de correlación entre la variable independiente y la dependiente, paso a estudiar los casos que ofrecen rendimiento bajo.

En el segundo procedimiento para este tipo de estudios que he señalado anteriormente (51) se pide que se aglutine este estudio entorno a algún elemento aparentemente significativo de la variable independiente. Este dato lo encontramos en la clasificación que se ha hecho de los alumnos según el criterio de los grupos "D" (52).

Aparentemente podemos afirmar la inexistencia de correlación entre rendimiento del alumno y el conocimiento que tiene de su profesor. Pero también observamos que la mayoría de los alumnos con bajo rendimiento se encasillan en el que hemos denominado 'grupo D' por excelencia (53), que corresponde al conjunto de grupos que inscribimos dentro de círculos en el cuadro 10 (54).

Este grupo conviene recordar que lo integran aquellos alumnos que no están de acuerdo o poco satisfechos con relación a la valoración que piensan hace el profesor de ellos mismos, o que no tienen opinión formada al respecto.

Esto nos llevaría a concluir -en principio- que lo que influye en el rendimiento del alumno es la valoración que hace el alumno de la opinión que, según él, tiene el profesor acerca del mismo alumno.

Este dato se comprueba con el estudio de los items 62 y 63. Pero de estos datos sólo podemos conocer aquellos alumnos que discrepan en general de la opinión de su profesor. No podemos concretizar en qué discrepan. Esto es lo que podemos saber a través de las respuestas a los items 47-61 (55).

Podemos sospechar que si un alumno no está de acuerdo, en líneas generales, con su profesor contestará negativamente a los items concretos en los cuales no esté de acuerdo. Estos datos los obtendremos estudiando a los -- "alumnos 'd'". Consideramos alumnos 'd' aquellos que contestan negativamente (con una d) a los items 47-61.

Ya tenemos, pues, tres elementos de confrontación:

1.- Rendimiento:
   - alto
   - bajo
   - medio

2.- Alumnos D:
   - D + (satisfechos)
   - D - (no satisfechos)
   - D ? (sin opinión)

3.- Alumnos d:
   - con respuestas 'd'
   - sin respuestas 'd'

4.3.2.1. Rendimiento y alumnos "D"

Tomemos el rendimiento y alumnos D y contrastemos - dichos aspectos en sus tres posibilidades y veamos cuantos

alumnos hay en cada grupo de Intersección (ver gráfico 25).

Gráfico 25.

	D +	D -	D ?	≤
Rto. +	42	10	7	= 59
Rto. M.	157	44	48	=249
Rto. -	20	13	20	= 53
≤	219	67	75	=361

Tomemos, por otro lado, los alumnos con rendimiento bajo y contrastemos con los grupos D. (ver gráfico 26). Observamos en dicho gráfico que el número de los no satisfechos es superior al de los satisfechos y que la Media del rendimiento de los satisfechos es mayor. Si nos servimos de la Media como estimación, observamos que -- hay relación directa entre la insatisfacción y el rendimiento bajo.

4.3.2.2. Alumnos 'd' y rendimiento

Sabemos ya, pues, que los alumnos con bajo rendimiento tienden a estar insatisfechos con su profesor a niveles generales. Para concretizar esta afirmación pasa--- mos a estudiar los alumnos 'd'.

Gráfico 26

Rto.-	D +	D -	D ?	
5º A	34.8		27.9 33.9	
5º B	34.8	9?8 23.4	8.7 6.8 25.9	
5º C	18.8 38.5 5.6 7.8	15.8	37.6 39.6 27.7	
5º D	33.8 4.9 5.8 37.5		20.4 31.9	
5º E	11.9	1.7 13.9 36.9	18.8 24.7 2.6 5.8	
6º A	1.15 24.11 26.11			
6º B	18.6 6.7	10.4 19.1 22.7	3.10	
6º C	24.8	34.9 9.8	8.4 18.11	
6º D	1.8 8.1	26.11	11.9	
6º E	14.11	3.9	21.10 34.11	
				TOTAL
X̄ n	8.45 20	7.92 13	7.4 20	7.92 53

NOTA: La primera cifra de cada cuadrícula corresponde àl número de alumnos; la segunda al rendimiento.

Vamos a comparar los alumnos 'd' y los alumnos de rendimiento bajo. Lógicamente pueden darse cuatro posibilidades:

a.) alumnos con respuesta 'd' y rendimiento bajo

b.) alumnos con respuesta 'd' y sin rendimiento bajo

c.) alumnos sin respuesta 'd' con rendimiento bajo

d.) alumnos sin respuesta 'd' ni rendimiento bajo.

La última posibilidad no tiene razón de estudio. Sólo quedan tres posibilidades.

En primer lugar, estudiamos a los alumnos 'd' sea - cual sea su rendimiento y obtenemos el gráfico 27. Señalamos los que tienen rendimiento bajo con un guión debajo de su número de puesto en el aula.

En el gráfico 28 indicamos los alumnos 'd' con rendimiento bajo, que suman un total de 25 alumnos.

En el gráfico 29 observamos los alumnos que pertenecíendo al conjunto de "alumnosd" no ofrecen un rendi--- miento bajo, con un total de 57.

En el gráfico 30 analizamos el conjunto de los alumnos que, manifestando un rendimiento bajo, no presentan - respuestas 'd' en sus cuestionarios, que suman 25.

Intentaremos buscar relaciones de coherencia en los fallos de dichos alumnos en base a sus rasgos de personalidad y otros datos que ofrece el cuestionario: res-- puestas a los items de la tercera parte; preguntas no - contestadas y la opinión de sí mismo a través de los -

Gráfico 27

d	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	n
5º A	27	21 27	27	21 37	15 27 32	27	7 27		21 27 35	21 27	27		27	27		7
5º B						2	8		30	16	8		8			4
5º C					27 32 38 39		9 28 32	13		24			8 32	27		8
5º D					5 7 8 17 20 24	7 8 17	7 8	18	7 14		8		20	37	8	9
5º E				18 34	2 10 15 18 24 32	18	7 16		5			2		2	2 24	10
6º A		35	1		14 22 26 27	22	22		8 25 30	25 36	8			25		10
6º B	13 21 22	21	2 5 22 33	4 21 22	3 4 10 11 18 19 21 22 34	4 22	22	15	4 8 15 21 22		12 20 21 31	21 22 33	22	18	4 21 22	18
6º C		8 18	3 8 18	8 9 18	9 18	8 9 15 18	9 18	8 18	8 18	8 15 18 36	3 18	8 18	3 18	18	6 8 18	7
6º D		21	37	7					7 11 37						11	4
6º E	28		21	28	28 34	28 34	21 28	12 22 28	28	21 28	21 28 34		28		28	5
Σ	5	7	11	12	36	15	16	8	21	12	17	8	10	7	12	

Gráfico 28.1 - "d" - Rto.-

Aula	n	f	Rol	D	Tlª P.Cuest.
5º A	27	10	A A C B	5	65
5º B	8	3	B A A D	15	51
5º C	27	2	B A B B	20	81
	38	1	A A B B	1	86
5º D	5	1	B B C B	2	71
	20	2	B C B C	15	74
	37	1	B C A D	6	54
5º E	2	4	A A D B	18	81
	5	1	A B B A	20	53
	18	3	A A B B	5	74
	24	2	A B B B	5	68
6º A	26	1	A A C B	7	87
	30	1	A A B B	1	81
6º B	3	1	B B A B	16	84
	10	1	A A B B	3	61
	18	2	B A B B	1	77
	19	1	A B B B	3	67
	22	10	A C A A	9	55
6º C	8	8	C C C C	19	55
	9	4	C A C D	12	63
	18	14	C C D D	19	26
6º D	11	2	A A C B	20	60
6º E	21	4	C B C A	20	58
	34	3	A A C D	20	70

Gráfico 28.2 - D´y Rto.-

AULA	n	Int.Gen.	Atención	Mem.Vis.	Raz.Abs.	Apt.Verb.	Apt.Num.	Personalidad: Dominio	Estab.	Segur.	Respon.	Sociab.	Audacia	Inter: soc.Obj	Actitud	Adaptac. Famil.	Escolar	Social	Emocional
5º A	27							+							-		-	-	
5º B	8					-	-						-	-	-	-			
5º C	27								-				+			+			
	38			-	-	-			+						-		-	-	-
5º D	5					-	-							-	-				-
	20			+			-			+ +	+								
	37	-	-	-	-	-	-					-		+		-		-	-
5º E	2			-	-	-					+	-			-			-	-
	5					-				-				+				-	
	18	-					-				-		+		-			-	
	24	-			+	-		+					+	-	-		-		
6º A	26	-		+	-							+			+				
	30	-			-	-								+					
6º B	3	-		-	-	-				-					-	-	-	-	-
	10	-	+		-	-				-	-	-						-	
	18					-	-								-				
	19	-			-										-				
	22	-		-									+						
6º C	8	-								-	-				-				
	9			-	-	-	-		-				-		-		-	-	-
	18					-	-						+						
6º D	11	-		-		-	-			-									
6º E	21	-			-		-				-	+	+					+	
	34			+													+		-
TOTAL -		12	1	7	10	14	10	-	2	5	4	3	2	3	12	4	5	9	7
TOTAL +		-	1	3	1	-	-	2	1	2	2	2	6	3	1	1	1	1	-
Influen		-	0	-	-	-	-	0	0	-	-	-	+	0	-	-	-	-	-
Prior.-		2	-	6	3	1	3	-	-	7	7	7	-	-	2	7	7	4	6
Prior.+		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-

Gráfico 29.1 - "d" y NO Rto.-

Aula	n	f	Rol	D	Rto.	1ªP,Cuest.
5º A	7	1	B A A B	5	12	74
	15	1	C C A C	8	14	59
	21	4	B B D -	8	15	77
	32	1	A B B B	5	13	52
	35	1	A A B B	1	17	91
	37	1	A A D B	2		65
5º B	2	1	A A B A	2	11	73
	16	1	A A C A	16	22	71
	30	1	A B A D	1	16	71
5º C	8	1	A A A B	16	16	77
	9	1	A B C B	1	18	86
	13	1	A A B B	1	13	87
	24	1	B C A B	1	14	88
	28	1	B B B B	1	14	85
	32	3	C A B B	3	14	25
	39	1	A A C A	18	13	68
5º D	7	4	B B B B	1	15	65
	8	5	B B B B	17	10	75
	17	2	A A B B	6	10	91
	24	1	A A A C	16	10	64
5º E	7	1	B A A A	7	12	80
	10	1	B A C B	2	11	64
	15	1	B A C B	1	13	83
	16	1	A A C B	20	17	55
	32	1	B B B B	3	17	63
	34	1	A B A A	8	14	65

Gráfico 29.2 - "d" y no Rto.-

Aula	n	f	Rol	D	Rto.	1ªP.Cuest.
6º A	1	1	A B A C	5	15	68
	8	2	C A D B	6	16	79
	14	1	A A B B	5	18	76
	22	3	A A C A	17	17	67
	25	3	A A C B	7	14	69
	27	1	A A B B	1	18	86
	35	1	A B C B	2	22	72
	36	1	A B C B	8	19	63
6º B	2	1	C A A A	18	14	58
	4	5	A A A A	9	24	40
	5	1	A A D A	4	15	70
	8	1	A C C B	4	16	71
	11	1	B A A B	8	12	62
	12	1	A A B C	15	16	82
	13	1	A A A C	8	20	56
	15	2	A B C A	3	14	60
	20	1	A A B B	3	14	70
	21	7	A B A A	9	14	40
	31	1	A B B B	2	12	71
	33	1	A B C A	3	14	74
	34	1	A A C B	3	13	44
6º C	3	3	B C B B	7	15	67
	6	1	A A C A	13	14	58
	15	2	C B A A	15	17	35
	36	1	A A B A	14	14	74
6º D	7	2	A C A C	9	16	48
	21	1	C A D A	13	14	49
	37	2	A A C A	9	17	55
6º E	12	1	B B B A	19	18	78
	22	1	C C D A	19	18	58
	28	11	C A C D	1	14	62

Gráfico 30.1 - Rto. - y NO "d"

Aula	n	D	Rol	Item "C"	N.C.	Auto-concepto
5º A	33	5	B B D B	60-61	4	32-33-34-39-40-41
	34	2	A B B B	47-52-59-61	6	32-32-34-35-45
5º B	6	16	A A B B		2	
	9	4	A A B B	51 al 54 y 56 al 61		32-33-36-38
	23	12	A B B A	50-56		
	25	18	A B B A	47-50-51-52-56 al 61	4	32-36-45
	34	1	A B B A	59		32-34-35
5º C	5	2	B A B B	58		45
	7	2	A A B B	48-58-56-57-59-60-61		32-36-38-42
	15	11	A C B B	52-53-57	1	32-34-35-36-37
	18	1	A A B B	60-61		35-38-45
5º D	4	1	A A A B	47-48-50-52-56-57-60-61	4	32-34-37-45
	31	17	B A B B		1	32-37-45
	33	1	A A B B	56	2	35-41
5º E	1	3	A A B B	50-57-59-60-61		33-34-36-37-38-39-40
	11	1	A B C B		1	37
	13	3	B C B B	50-53-60-61		35-42
	36	3	B C B C	50-52-53-56-59-60-61	2	32-33-35-39

Gráfico 30.2 - Rto. - y NO "d"

Aula	n	D	ROL	Item "C"	N.C.	AUTO-CONCEPTO
6º A	24	2	A A D B	47-50-52-53-56-57-58-59-60		32-33-37-41
6º B	6	7	C B A B	49-55-58-59		33-35-36-38-39
6º C	24	2	- B B B	47-48-59	7	32-35-37
	34	8	A A A D	48-49-50-52-53-55-56-57-58-59-60-61	2	34-35-36-37-38-39-41-45
6º D	8	1	B A B B	50-51-52-53-61		35-41
	26	9	A C D A	47-49-50-53-54-56-57-58-59-60-61	1	33-35-37
6º E	3	13	A A B D	47-48-51-52-56-57-59-61	3	32-33-34-37-39-41-45

Gráfico 30.3 - Rto. - y no "d"

AULA	n	Rtos	Int.Gen.	Atención	Mem.Vis.	Raz.Abs.	Apt.Ver.	Personalidad: Apt.Núm.	Dominio	Estab.	Segur.	Respon.	Sociab.	Audacia	Integrac. Soc.Per.	Soc.Obj.	Adaptac. Famil.	Escolar	Social	Emocio.
5º A	33	9		-	-		-	-							+				+	
	34	8	-			-	-	-			+	-	+	+						-
5º B	6	8		+					-					+	+					-
	9	8					-	-	-	+		-		+				-		
	23	4	-			-	-			-				+						+
	25	9		-		-	-	-	-						+			-		-
	34	8		+		-			-			+				+				
5º C	5	6	-					-			+				-	-	-	-	-	-
	7	8	-		+		-	-				-		+			-			
	15	8			-		-				+	+		+	+		+			
	18	8		+								-								
5º D	4	9				-			-	-		+		-						
	31	9		-		-	-		-				-		+	-			+	+
	33	8			+							-		-						-
5º E	1	7	-																-	
	11	9				-								+		+				
	13	9							+				-							
	36	9		+	-	-		-	+	-		-	-	-	+		-		-	
TOTAL -			5	3	3	8	8	6	6	3	-	6	3	3	1	2	3	3	3	5
TOTAL +			-	4	2	-	-	-	2	1	3	3	1	7	6	2	1	-	2	2

Gráfico 30.4 - Rto. - y no "d"

AULA	n	Int.Gen.	Atencion	Mem.Vis.	Raz.Abs.	Apt.Ver.	Apt.Núm	Personalidad: Dominio	Estab.	Segur.	Respon.	Sociab	Audacia	Integrac: Soc.Per	Soc.Obj	Adaptac: Familia	Escolar	Social	Emocion
6º A	24			+		-			+			+	-						
6º B	6	+	+								-	+						+	
6º C	24	-	-	-		-	-			-	-		-			-	-	-	
	34	-			-	-											-		
6º D	8						-	+			+	+	+		-				+
	26			+		-	-		+			+			-				
6º E	3			-		-	-												-
T-		7	4	5	9	13	10	6	3	1	8	3	5	1	4	4	5	4	6
T+		1	5	4	-	-	-	3	2	3	4	5	8	6	2	1	-	3	3
Influen.		-	0	0	-	-	-	-	0	+	-	+	+	+	-	-	-	0	-
Prior.-		4	-	-	3	1	2	6	-	-	6	-	-	-	7	7	5	-	6
Prior.		-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	3	2	1	-	-	-	-	-

Gráfico 31.1 .- Frecuencias "d" en gráfico 28.1

Aula	n	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
5º A	27	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	
5º B	8						x					x		x		
5º C	27					x									x	
	38					x										
5º D	5					x										
	20					x								x		
	37														x	
5º E	2					x							x		x	x
	5									x						
	18				x	x	x									
	24					x										x
6º A	26					x										
	30									x						
6º B	3					x										
	10					x										
	18					x									x	
	19					x										
	22	x		x	x	x	x	x		x			x	x		x
6º C	8		x	x	x		x		x	x	x		x			x
	9				x	x	x	x								
	18		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6º D	11									x						x
6º E	21			x				x			x	x				
	34					x	x					x				
Total		2	3	5	5	17	8	5	2	7	4	5	4	5	6	6
Orden		8	7	5	5	1	2	5	8	3	6	5	6	5	4	4
Item		47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61

Gráfico 31.2 .- Frecuencias "d" en gráfico 29.1

Aula	n	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
5º A	7							x								
	15					x										
	21		x		x					x	x					
	32					x										
	35									x						
	37				x											
5º B	2					x										
	16										x					
	30									x						
5º C	8													x		
	9							x								
	13								x							
	24										x					
	28							x								
	32					x		x						x		
	39					x										
5º D	7					x	x	x		x						
	8					x	x	x			x					x
	17					x	x									
	24					x										
5º E	7							x								
	10					x										
	15					x										
	16							x								
	32					x										
	34				x											
Total		-	1	-	3	12	3	8	1	4	4	-	-	2	-	1
Orden		x	6	x	4	1	4	2	6	3	3	x	x	5	x	6
Item		47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61

Gráfico 31.3 .- Frecuencias "d" en gráfico 29.2

Aula	n	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
6º A	1			x												
	8									x		x				
	14					x										
	22					x	x	x								
	25									x	x				x	
	27					x										
	35		x													
	36										x					
6º B	2			x												
	4				x	x	x			x						
	5			x												
	8									x						
	11					x										
	12											x				
	13	x														
	15								x	x						
	20											x				
	21	x	x		x	x				x		x				x
	31											x				
	33			x												
	34					x										
6º C	3			x								x		x		
	6															x
	15						x				x					
	36											x				
6º D	7				x					x						
	21		x													
	37			x						x						
6º E	12								x							
	22								x							
	28	x			x	x	x	x	x	x	x	x		x		x
≤		3	3	6	4	8	4	2	4	9	4	8	-	2	1	3
Orden		5	5	3	4	2	4	6	4	1	4	2	x	6	7	5
Total		3	4	6	7	20	7	10	5	13	8	8	-	4	1	4
Orden		9	8	6	5	1	5	3	7	2	4	4	x	8	10	8
Item		47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61

items de la segunda parte del cuestionario sobre "auto-concepto".

4.3.2.3. Rendimiento, alumnos "D", alumnos 'd'

Para buscar una relación de coherencia entre el grupo d y el grupo D y el rendimiento, tomé la columna "fd" - (frecuencia de d) del gráfico 28 y del 29. Quería saber si habría alguna diferencia entre los alumnos que ofreciendo respuestas 'd' en los items 47-61, se diferencian por su rendimiento. Los gráficos 31 (1, 2 y 3) recogen el análisis de las respuestas d. Al final de cada gráfico se reçogen los datos totales de respuestas a cada -- item y el orden de importancia.

Contrastando el gráfico 31.1. con la resultante del 31.2. y 3., observamos dos órdenes diferentes por la -- cantidad de respuestas dadas a cada item.

Los alumnos con bajo rendimiento presentan el siguiente orden :

1 - 51 ..... puesto en la clase
2 - 52 ..... satisfecho el profesor
3 - 55 ..... valoración de las cualidades
4 - 60 ..... valoración personal
4 - 61 ..... alumno aplicado
5 - 59 ..... interesado por el trabajo
5 - 57 ..... interesado por la asignatura
5 - 53 ..... disciplinado
5 - 50 ..... responsable
5 - 49 ..... ser conocido
6 - 58 ..... adaptado al método

6 - 56 ..... centrado en el colegio
7 - 48 ..... seguro
8 - 54 ..... manía del profesor
8 - 47 ..... útil-capaz

Los alumnos, en cambio, que no manifiestan un rendimiento bajo y pertenecen al conjunto de alumnos 'd', -- presentan al siguiente orden:

1 - 51 ..... puesto en la clase
2 - 55 ..... valorado en sus cualidades
3 - 53 ..... disciplinado
4 - 57 ..... gusto por la asignatura
4 - 56 ..... centrado en el colegio
5 - 52 ..... satisfecho el profesor
5 - 50 ..... responsable
6 - 49 ..... ser conocido
7 - 54 ..... manía del profesor
8 - 61 ..... alumno aplicado
8 - 59 ..... interés por el trabajo
8 - 48 ..... seguro
9 - 47 ..... útil-capaz
10 - 60 ..... valorado personalmente
X - 58 ..... adaptado al método

Los alumnos con rendimiento bajo acusan más la creencia de que el profesor no está satisfecho de ellos; se vén menos valorados personalmente que sus compañeros de rendimiento algo más alto.

Los aspectos pedagógicos presentan menos problemas para los alumnos con rendimiento bajo (5 º. y 6º, lugar) que para los alumnos con rendimiento más alto (3er, 4º.

y 8º. lugar). A estos les preocupa más el gusto por la asignatura y algo menos el interés por el trabajo, que les ofrece menos problema.

Los aspectos de la propia valoración preocupan algo más a los alumnos con rendimiento bajo, mientras que a los alumnos con rendimiento más alto acusan más que el profesor les tenga manía.

El problema de adaptación escolar preocupa más a -- los alumnos con niveles de rendimiento más alto.

4.3.2.4. Contraste con los rasgos de personalidad

Los alumnos con rendimiento bajo y respuestas 'd' -según el gráfico 28.2- manifiestan :

A. Mayor carencia de :

Aptitudes

1. aptitud verbal
2. inteligencia general
3. capacidad matemática
6. memoria visual

Personalidad

7. seguridad
7. responsabilidad
7. sociabilidad

Integración social

2. actitud personal de integración social

Adaptación
4. social
6. emocional
7. familiar
7. escolar

(La numeración hace referencia al orden de importancia)

B. Buena capacitación de :

personalidad
1. Audacia

C. Posibilidad de influencia indistinta en :

Aptitudes
atención

Personalidad
dominio
estabilidad
integración social objetiva

Los alumnos con rendimiento bajo, pero sin respuestas 'd' -según los gráficos 30.3 y 30.4- manifiestan:

A. Mayor carencia de :

Aptitudes
1. aptitud verbal
2. aptitud matemática
4. inteligencia general

Personalidad
6. responsabilidad
6. dominio

Integración social
7. actitud personal de integración social

Adaptación
5. escolar
6. emocional
7. familiar

B. Buena capacitación de :

Personalidad
2. audacia
3. sociabilidad
4. seguridad

Integración social
1. integración social objetiva

C. Posibilidad de influencia indistinta en :

Aptitudes
atención
memoria visual

Personalidad
estabilidad

Adaptación
social

Del contraste de los dos órdenes anteriores podemos concluir que el alumno con rendimiento bajo en general, queda caracterizado del siguiente modo :

A. Mayor carencia de :

Aptitudes
1. aptitud verbal
2. inteligencia general
3. capacidad matemática

Personalidad
6. responsabilidad

Integración social
2. Actitud personal de integración social

Adaptación
4. emocional
5. familiar
6. escolar

B. Buena capcitación de :

Personalidad
audacia

C. Posibilidad de influencia indistinta en :

Aptitudes
atención

Personalidad
estabilidad.

Esta caracterización puede modificarse según la influencia de la actitud hacia el profesor.

Se aprecian una serie de rasgos que contribuyen a una mejor relación con el profesor.

en personalidad
-sociabilidad
-seguridad

en integración social
-integración social objetiva.

En menor grado, también contribuyen a una mejor relación con el profesor la atención y la adaptación social.

Estos dos rasgos pueden mejorar la relación profesor alumno, pero por sí mismos no eximen del rendimiento bajo -al menos en la muestra estudiada-. Esto es debido fundamentalmente al bajo nivel de capacitación en aptitudes.

4.3.2.5. Análisis de las frecuencias "D"

Observamos que en los alumnos que manifiestan un rendimiento bajo, no se dá una elección única de grupos "D". Hay quién se 'afilia' a un grupo "D" positivo -están de acuerdo con la valoración que el profesor hace de ellos-; hay quién se encuentra en un grupo "D" negativo -no están de acuerdo con la valoración que el profesor hace de ellos-; y hay quién no sabe, no tiene -- opinión al respecto. A estos últimos los englobamos en los grupos "D" interrogantes.

Según esta clasificación se ha elaborado el gráfico 32. El otro criterio tomado ha sido el contraste entre

rendimiento y espuestas 'd'.

Gráfico 32.

n	D +	D -	D ?
Si d Si Rto. -	6	4	14
Si d No Rto. -	20	20	17
No d Si Rto. -	11	9	4

Los que ofrecen problema son los englobados en la columna "grupos D + ". Estos son estudiados en el gráfico 33.

Los alumnos que presentan respuestas 'd' y manifiestan rendimiento bajo, teóricamente no deberían de encontrarse en ninguno de los grupos "D" positivos. Pero si nos fijamos en el gráfico 33, observaremos que todos - ellos menos uno sólo ofrecen una respuesta 'd'. Aportando, además, resultante positiva en el contraste con los rasgos de personalidad. Este contraste con los rasgos - de personalidad se ha hecho del siguiente modo: comprobar en cada caso el grado que tienen en los rasgos de - personalidad e integración y adaptación social que he-- mos señalado anteriormente como favorecedores de una -- buena actitud hacia el profesor, aunque sigan manifes-- tando rendimiento bajo (56).

Gráfico 33 .- Alumnos D

	Aula	n	fd.	Personalidad	Critica	Autoconcepto
d/Rto -	5º C	38	1	+		
	5º D	5	1	+		
	5º D	37	1	+		
	6º A	26	1	+		
	6º A	30	1	+		
	6º B	18	2	+		
d / No Rto -	5º A	35	1		a	
	5º A	37	1		b	
	5º B	2	1		b	
	5º B	30	1		c	
	5º C	9	1		a	
	5º C	13	1		a	
	5º C	24	1		a	
	5º C	28	1		a	
	5º D	7	4		c	
	5º D	17	2		a	
	5º E	7	1		a	
	5º E	10	1		a	
	5º E	15	1		a	
	6º A	8	2		a	
	6º A	25	3		b	
	6º A	27	1		a	
	6º A	35	1		b	
	6º B	31	1		b	
	6º C	3	3		a	
	6º E	28	11		c	
No d/Rto -	5º A	34		+		x
	5º B	34		+		x
	5º C	5		?		x
	5º C	7		+		x
	5º C	18		+		x
	5º D	4		?		x
	5º D	33		+		x
	5º E	11		+		x
	6º A	24		+		x
	6º C	24		?		x
	6º D	8		+		x

El segundo conjunto de alumnos -dentro del gráfico 33- son aquellos que ofreciendo respuestas 'd' no tienen un rendimiento considerado bajo. Este conjunto de alumnos no ofrece especial problema, ya que su frecuencia de respuestas 'd' es muy baja. Se observa también que estos alumnos son poco críticos ante la función del profesor. Esto se comprueba en la respuesta al item 46. Doce de los veinte que están en este grupo manifiestan que lo que dice el profesor es siempre lo mejor y cinco manifiestan que muchas veces. Esta falta de criticidad puede ser la razón de elegir un grupo "D" positivo, aunque no se vean perfectamente reconocidos por su profesor.

El tercer conjunto está formado por los alumnos que no presentan respuestas 'd' y manifiestan un rendimiento bajo. Este caso es semejante al tratado anteriormente (57). Alumnos que manifestando un rendimiento bajo no presentan problema con el profesor. Por esto se hizo el contraste con los rasgos de personalidad, como se hizo con los alumnos del grupo primero. Sólo tres ofrecían cierta duda. Comprobamos también que estos alumnos tienen problemas consigo mismos (autoconcepto), lo que señalamos también en el gráfico. Estos problemas son generalmente: a) insatisfechos consigo mismos y desanimado; b) no le gusta leer libros además de los de clase; c) prefieren callarse a decir algo, por temor a que se rían aunque tengan razón; d) tienen cierto miedo a la reacción del profesor. Este miedo al profesor se combina con la poca criticidad hacia su función como tal.

4.3.2.6. Diferencias de percepción del rol del profesor

Para poder.saber cuál es el rol manifiesto del profesor de cada aula, optamos por tomar la Moda de las -- respuestas de los alumnos de cada aula (58).

También tomamos como índice estimativo la segunda - Moda; con este índice apreciabamos ciertos rasgos diferenciales del profesor concreto.

En los alumnos con rendimiento bajo se aprecia una tendencia a resaltar la manifestación de dichos rasgos diferenciales. Los alumnos con rendimiento bajo no vén más arbitrarios y autoritarios a su profesor.

Esto se observa como tendencia general; analizando caso por caso se observa que no se dá en todos ellos, - ni tampoco de la misma forma y grado.

También observamos que este ver a su profesor más - autoritario y arbitrario no suscita, como norma general, una reacción crítica o de rechazo hacia el mismo profesor, sino preferiblemente se esconden bajo la capa de - la sumisión.

NOTAS

1.- Cfr.: Cap.III p.156 y ss

2.- Este cuestionario constituye el Apéndice II

3.- Estas pruebas han sido reseñadas en el capítulo III p.194 y ss.

4.- Me refiero a. los niveles de EGB

5.- Cfr.: Apéndice IV

6.- SARRAMONA,J., "Investigación y estadística aplicadas a la educación", Barcelona, CEAC, 1980 pp.35-36

7.- Ibid

8.- Cfr.: p.43

9.- La razón de estudiar cada aula por separado quedó claramente expuesta enIII,p.212

10- Entiendo por nivel general las puntuaciones directas globales del cuestionario, que las determino en cuatro: a) actitudes; b) aptitudes; c) rasgos de comportamiento; d) sumatorio de los tres bloques a,b,yc.

11- Entiendo por nivel diferencial, en este punto, cada uno de los itemes. Es decir: se trataía de detectar los alumnos que ofrecen diferencia entre su puntuación en cada item y la visión que en cada item tiene el grupo. Y esto en los items del 3 al 31.

12- Lo que significa 'D' queda explicado posteriormente en

13- para mayor aclaración cfr.: p.235 y ss.

14- Este estudio se hace posteriormente en el apartado E. p.217 y ss.

15- Esta cuadrícula se suprime ya que el item 51 tiene solo tres posbilidades de respuesta

16- Este contraste es el referido en el apartado C.b.

17- Pruebas que han sido reseñadas en el capítulo III, pp.193 y ss.

18- Cfr.: p. 210-211

19- Estos tres roles:padre, niño, y adulto, están inspirados en los 'estados del ser', realidades psicológicas y fenomenológicas que señala Berne en el análisis transac-

cional o conciliatorio. Para mayor conocimiento de este tema, cfr.: BERNE,E. "Transactional Analysis in Psycoterapy", Nueva York, Grove Press, 1961. Y HARRIS,T.A., "I'm OK - you're OK", Nueva York, Harper and Row publishers, 1969 (Trad castellana en Grijalbo, Barcelona, 1973)

20.- El término 'funcionario' requiere una aclaración. Esta tomado en la acepción popular: el hombre despreocupado de la razón de su trabajo, y que sólo cumple ciertos mínimos burocráticos y de orden. Pido perdón a los funcionarios por utilizar el término en su acepción peyorativa.

21.- Señalo con un círculo la moda

22.- Son los alumnos que con el método anteriormente expuesto denominábamos -alumnos B-.

23.- El conjunto de las lo tablas correspondientes a las loa aulas forman parte del apéndice 4.

24.- Ya expliqué la procedendia o inspiración de estos roles en la nota 19 de este capítulo.

25.- Podríamos añadir todos los aspectos señalados en muchas investigaciones citadas en el capítulo II,como 'centrado en sí mismo' , 'no democrático' ... , para mayor aclaración cfr.: capítulo II p.88 y nota 99 de ese mismo capítulo.

26.- Podemos tomar como propio del adulto aquellos rasgos que en los binomios autoritario-democrático, etc. que señalabamos en el capítulo II, estarían más cercanos al polo de democrático. No sería, sin embrago, totalmente exacto contraponer 'padre' frente a 'aduito'. El adulto en algún momento podrá ser directivo, pero porque lo requiere la realidad del momento no por considerarse autosuficiente.

27.- El conjunto de las 10 tablas correspondeente a las 10 aulas forman parte del apéndice 4.

28.- Las tablas correspondientes se incluyen en el Apéndice IV

29.- También se incluyen en el Apéndice IV

30.- Sobre estos dos items, su significación e importancia ya se ha señalado lo suficiente en IV, p.215

31.- Las tablas correspondeintes se encuentran en el Apéndice 4.

32.- La razón por la que se denomina a este conjunto de alumnos con el término de 'grupo D' es arbitraria. Se ha hecho así para coincidir la terminología con el modelo anteriormente expiesto en IV.p.

33.- Cfr.:IV p.216 y ss.

34.- Cfr.: lo dicho en IV.p. 222

35.- La explicación de los 'grupos D' puede resultar algo confusa para algún lector, pero una vez comprendido el término resulta sencillo el llevarlo a la práctica.

36.- Las tablas correspondientes se encuentran en el Apéndice 4.

37.- Que ofrecen diferencia con respecto a su grupo en lo referente a la visión del profesor.

38.- Cfr.: gráfico 12

39.- Entiendo por r_2: coorelaciones obtenidas en el momento segundo de este estudio.

40.- Entiendo por r_1: correlaciones obtenidas en el momento primero de este estudio.

41.- KENDALL,M.G. - BUCKLAND,W.R., "Diccionario de Estadística", Pirámide, Madrid, 1980. p.58

42.- Ibid. p.38

43.- Cfr. gráfico 13.

44.- Cfr.: 4.2.3.4. , p.244

45.- Este punto ya fue aclarado en p. 221-223

46.- Cfr.: notas 2 y 3 de este mismo capítulo.

47.- Cfr.: cpaítulo IV p. 255

48.- Cfr.- gráfico 22.

49.- Cfr.: capítulo IV pp. 229 yss : y Gráfico 7.p.231

50.- Cfr.- Capítulo IV pp .256-257

51.- Cfr.: 4.2.5.2. p.254

52.- Cfr.: 4.2.3.1.5. y lugares allí citados. p.235-24 o

53.- Cfr. Capítulo IV pp. 238-239

54.- Cfr. Capítulo IV p. 238

55.- Estos datos se encuentran en el apéndice 4

56.- Cfr.: Capítulo IV p. 292-293

57.- Ibid

58.- Cfr.p. 224-226

CAPITULO V

REFORMULACION DE LA VARIABLE Y

CONCLUSIONES

CAPITULO V

REFORMULACION DE LA VARIABLE Y CONCLUSIONES

5.0 INTRODUCCION

El presente capítulo tiene dos objetivos:

a. Reformulación de la variable independiente.

b. Estudio de los datos obtenidos,a modo de conclusiones.

En la reformulación de la variable es clave la re interpretación de los conceptos de 'clima socio-emocional del aula', 'interacción de los comportamientos', 'esferas de interacción', 'relación no-directiva', y la amplitud del ámbito relacional, así como la interconexión entre relación educativa, intrucción y rendimiento escolar.

Se estudia en este capítulo, también, la actitud del alumno hacia el profesor, según el planteamiento de la hipótesis de trabajo, y su incidencia en el rendimiento escolar.

Esta incidencia se estudia en varios apartados:

a. Aptitudes, relación profesor-alumnoy el rendimiento escolar.

b. Integración y adaptación social y relación profesor-alumno.

c. Rasgos de personalidad y relación profesor-alumno.

Estos estudios dan paso a las Coclusiones didácticas y a la valoración del método obtenido en la presente tesis.

5.1. REINTERPRETACION DE LA RELACION PROFESOR-ALUMNO

5.1.0. Introducción

Para reformular lo que entiendo por relación profesor-alumno tomo como punto de partida el modelo propuesto en el Capítulo III (1).

Dicho modelo está articulado en base a un doble criterio: a) el esquema de comportamiento que se dá en el aula (2) y b) los elementos que intervienen en los procesos de dichos comportamientos (3).

El modelo general se concreta al ponerlo en clave de contexto. Esto sucede cuando los elementos y variables que intervienen en los procesos, que se llevan a término en el aula, se especifican según una realidad concreta. Pasan de enumerarse como título en el modelo general a formularse en modo operativo.

En esta tesis he intentado aplicar el modelo general a una situación concreta, que ha sido la muestra estudiada. Del modelo general ha salido el cuestionario aplicado al grupo de alumnos de 5º y 6º de E.G.B. de un colegio determinado.

Para poder concretar bien el modelo general hay que tener presentes los modificadores generales del modelo (4).

Del análisis y estudio de los resultados obtenidos -aplicando el método de contraste entre los datos a nuestro alcance acerca de los rasgos de personalidad, apti-

tudes, integración y adaptación social, por una parte y los datos obtenidos sobre la variable independiente por otra- se ha deducido un modo de entender la relación -- profesor-alumno.

A este nuevo enfoque ha contribuido, sin duda alguna, el estudio realizado acerca de las líneas de investigación en el tema de la función docente (5) y la profundización en el estudio de los modificadores generales del modelo (6).

En este nuevo modo de ver la relación profesor-alumno quedan renovadas también las significaciones de ciertos conceptos. Algunos de ellos, aunque no cambien de significado, sí que lo hacen respecto a su valoración y primacía. Estos cambios se reseñarán en su momento.

En el modelo general se toma como punto de partida para el estudio de la relación profesor-alumno, los elementos personales que intervienen en dicha relación, es decir, el profesor y el alumno, teniendo presente que - se estudian en base a sus comportamientos, introduciendo el concepto de Interacción.

Para conocer mejor el comportamiento interaccionado de profesor y alumno se comtempla el estudio del escenario donde se lleva a cabo dicho comportamiento y se detecta la importancia del clima socio-emocional del aula.

Esto no es suficiente, pues la relación profesor-alumno desborda en muchos momentos el aula. Dicho de - otra manera, el clima socio-emocional desborda lo puramente escolar. Ya no podemos articular la configuración

y funcionamiento de los esquemas comportamentales del - aula con los elementos culturales exclusivamente escolares. Hay que partir de la realidad total del sujeto y de la incidencia de sus múltiples escenarios de actuación en el escenario escolar.

Podemos comprobar que éste ha sido también el hilo conductor de las líneas de investigación tratadas en el Capítulo segundo.

5.1.1. Clima socio-emocional del aula

Vamos a tomar como punto de partida para esta reformulación de la variable relación profesor-alumno, el clima socio-emocional del aula, como medio donde se insertan y relacionan los elementos personales: profesor y alumno.

No queremos quitar el carácter de sujeto al profesor y al alumno. No se lo podemos quitar porque lo tendrán siempre. Pero partir del clima socio-emocional del aula -entendido como "un factor general emocional que - aparece en las interacciones que se producen entre individuos en los grupos restringidos. Parece tener una relación con el grado de aceptación de las necesidades y los objetivos de unos y otros miembros del grupo" (7)-, puede redundar en alguna ventaja.

El contemplar la escena en su totalidad permite una mayor perspectiva. Ganamos en realismo por el carácter sintético de nuestra observación. Luego podremos estudiar algunos de los personajes que intervienen en escena,

pero nunca será aisladamente, sino que tendrá que ser a partir del esquema general de la obra.

Hasta el momento actual ha sido frecuente estudiar la relación profesor-alumno desde uno de sus polos, por ejemplo, el alumno. Esto puede tener su explicación en el considerar al alumno sujeto del aprendizaje. Siendo el alumno sujeto del aprendizaje, es lógico y natural que se haya estudiado las posibles influencias de otros elementos en el alumno, desde la perspectiva del alumno.

Esta tendencia ha ocasionado una serie de estudios monopolares, que han hecho perder la perspectiva del -- conjunto. Esta monopolarización ha oscurecido frecuentemente el carácter de relación entre el profesor y el -- alumno.

Hay que distinguir entre el alumno como sujeto del aprendizaje y el alumno como único polo interesable al estudio de la relación profesor-alumno. El alumno no es el sujeto de la relación profesor-alumno. El sujeto de dicha relación son des: el profrsor y el alumno.

Por estos motivos, como marco de partida tomo el -- clima socio-emocional del aula.

Definir lo que es "clima socio-emocional del aula" no es tarea fácil (8). En este mismo apartado ya hemos dado algún apunte de definición según J. Withall. El -- mismo autor reseñado intenta definir el clima socio-emocional del aula enunciando una serie de factores que influyen en la creación de este clima.

Estos factores fueron enunciados ya en el Capítulo segundo. Los traigo de nuevo al texto, dado su interés - en este momento:

"-1. El mundo interior del individuo
-2. el espíritu de cuerpo del grupo
-3. la percepción de la significación de los fines, de las actividades de individuos o de grupos
-4. la objetividad con que se aborda un problema
-5. el número y la naturaleza de las interacciones entre los individuos y el grupo" (9).

En el ámbito del clima socio-emocional del aula, - podemos establecer los esquemas de comportamientos del modelo general.

En un clima determinado en una situación real se dán unos comportamientos cuyos sujetos son el alumno y el profesor. El clima del aula posibilita y es posibilitado por la relación profesor-alumnos.

5.1.2. Interacción de los comportamientos

Los comportamientos del profesor y del alumno, que son posibilitados y posibilitan el clima socio-emocional en el aula, no son independientes.

No corresponde a una visión real de lo que sucede en el aula fijar los comportamientos del profesor y del alumno por separado e independientemente. M.J. Dunkin y B.J. Biddle aportan la solución de estudiar estos com-- portamientos preferentemente en sus interacciones (10).

Ya en el Capítulo segundo de esta tesis (11) resaltamos la importancia de este enfoque.

No defiendo sólo que los comportamientos del profesor y del alumno son interdependientes, sino que se llevan a término interaccionadamente.

Si el protagonismo de la acción lo lleva el profesor, estaremos ante una relación profesor-alumno de modo "directiva por parte del profesor"; mientras que si el protagonismo lo lleva el alumno, la relación toma el modo de "directiva por parte del alumno".

Me parece erróneo pensar que la relación profesor-alumno es directiva cuando es protagonista el profesor y no-directiva cuando lo es el alumno.

Si el comportamiento en el aula es una resultante de diversos comportamientos interaccionados, no podemos considerar que la relación profesor-alumno pueda establecerse de modo polarizado, tanto por el signo del profesor como por el signo del alumno. Igualmente son directivas las dos.

Entiendo que toda relación entre dos personas hechas debe establecerse en virtud del principio de la interacción, según los criterios de la no-directividad.

5.1.3. Relación no-directiva

El ideal de una relación profesor-alumno, como la de toda relación interpersonal, es guiarse por los crite

rios de la no-directividad.

Este aporte clarificador de la no-directividad lo - debemos, sin lugar a dudas, a Carl Rogers (12).

En la primera parte de su obra "El proceso de convertirse en persona", Carl Rogers formula las bases de una relación no-directiva (13). Este capítulo, que titula -- "Este soy yo", lo encabeza con una advertencia al lector en los siguientes términos : "hablo como persona, desde un contexto de experiencias y enseñanzas personales". De aquí podemos deducir que, aunque se refiere a sus rela-- ciones terapeúticas, podemos aplicar en cierta medida -- sus enseñanzas y advertencias a cualquier tipo de rela-- ción personal.

Enuncio, a continuación, los rasgos más importantes que debe destacar una relación no-directiva.

-" Sin duda alguna, el ejercicio de la Terapia (14) es algo que requiere un desarrollo personal ininterrumpido por parte del terapeuta (podemos decir lo mismo del profesor) (15)".

-" En mi relación con las personas he aprendido que, en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de lo que soy"

-" Soy más eficaz cuando puedo escucharme con tolerancia y ser yo mismo"

-" He descubierto el enorme valor de permitirme comprender a otra persona"

-" He descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus sentimientos, su -

mundo perceptual privado, me enriquece"

-" Me ha gratificado en gran medida el hecho de poder aceptar a otra persona"

-" Cuanto más me abro hacia las realidades mias y de la otra persona, menos deseo 'arreglar las cosas'" (16).

Con estas siete notas, escritas en forma autobiográfica, Rogers nos permite comprender lo que entiende por no-directividad, por ser no-directivo: ser cada uno "uno mismo", posibilitar ser al otro "él mismo", comprendiéndolo y aceptándolo; vivir las realidades no queriendo -- arreglarlas de por sí.

Las notas más características de esta concepción de la relación interpersonal son, para mi, cuatro:

1. Autonomía para ser uno mismo
2. Ausencia de relación de poder sobre el otro
3. Capacidad de posibilitar al otro ser él mismo
4. Capacidad mayor para valorarse a sí mismo y al otro.

Pienso que la relación profesor-alumno puede regirse por los criterios de la no-directividad, lo cual no quiere decir que la relación profesor-alumno tenga que ser - una relación de terapeuta-cliente.

A esta afirmación se le puede poner una dificultad seria. El alumno no está capacitado para una relación no directiva. Este tipo de relación sólo se puede establecer entre personas'hechas', y el alumno, por definición, es una persona 'haciéndose'.

Esta dificultad planteada de este modo, tiene su - parte de verdad y su parte de sofisma.

Es verdad -en teoría- que esta relación sólo puede establecerse plenamente entre personas hechas. Hasta -- aquí la parte de verdad; desentrañemos, ahora, la parte de sofisma.

El decir que este tipo de relación sólo se puede -- establecer entre personas hechas es decir lo mismo que: sólo las personas hechas pueden comportarse como perso-- nas hechas. Esto es claramente una tautología. Si profundizamos más veremos que, además de tautología, estamos - ante una afirmación irreal, ya que no existe la persona plenamente hecha. El hombre es un ser que se está haciendo siempre, puede estar aprendiendo siempre. La capcidad de poder estar haciéndose define al hombre como tal.

Creo que ya no se trata de una tautología ni de un sofisma, sino de torpeza, el pensar que no se puede establecer una relación interpersonal hasta que se sea plenamente persona, ya que la persona se hace a través de dichas relaciones. Se aprende a hacer, haciendo.

Se aprende a ser no-directivo, estableciendo relaciones de no-directividad.

Pero también es cierto que este establecer relaciones de no-directividad hay que aprenderlo, y esto puede - hacerse a través de la relación profesor-alumno: 'aprender a ser' y 'ser' no-directivo.

Es tarea, pues, del profesor enseñar a ser no-direc

tivos. Difícilmente cumplirá con esta función si empieza por ser directivo. Si el profesor es directivo, no hace más que manifestar una actitud de relación de poder; si deja que el alumno sea directivo, simplemente se ha equivocado.

Una cosa es que esta tarea sea progresiva, y que para enseñar a ser autónomo haya que empezar por posibilitar cauces, por medio de los cuales el alumno pueda expresar y aprendera expresar sus sentimientos. Otra cosa muy distinta es dirigir cauces de expresión, en virtud de un mandato pedagógico.

5.1.4. Amplitud del ámbito relacional

Al hablar de clima socio-emocional se dijo que este desbordaba los elementos culturales exclusivamente escolares. Esto requiere una aclaración.

Pensar que el aula es una estructura social autosuficiente no lo admite nadie. La escuela forma parte de una estructura social más amplia, que llamamos Sociedad. De lo contrario, la escuela pierde su sentido.

La escuela no puede formar para la escuela. La escuela no es el centro de nada, es eminentemente subsidiaria e integrada en un ámbito de realidad más amplio que ella misma.

Este ámbito de realidad lo demarcan los elementos personales que intervienen en ella: el profesor y el alumno, principalmente. En el marco del aula inciden todos

los elementos de realidad que aportan tanto el profesor como el alumno. No podemos distinguir el niño hijo, amigo, ciudadano, etc....

Todos los ámbitos de realidad en los que se inserta el alumno son una sóla realidad para él, que integra en su única vivencia personal -me refiero a personas sanas- y que proyecta en el aula.

5.1.5. 'Esferas de interacción'

Estamos tratando el tema de la relación profesor-alumno. Pero esta relación no es independiente de otras, que igualmente se dán en el aula. Me refiero, obviamente a la relación de los alumnos entre sí.

Viv Furlong nos aclara la cuestión al ofrecernos su definición de 'Esferas de interacción' (17).

"Esferas de interacción en cualquier momento dado, serán aquellos alumnos o alumnas que perciban lo que está sucediendo bajo el mismo prisma, comuniquen esto a cada uno de los demás y definan la acción apropiada conjuntamente".

Furlong presupone que los alumnos de una misma aula se agrupan de modo diverso según esferas de interacción. El agruparse de modo diverso no tiene por qué ver muchas veces con el ámbito cognoscitivo, sino con el afectivo. A estas esferas de interacción no se les puede aplicar una lógica matemática en su funcionamiento, Son ellas mismas las que construyen su propia lógica.

El profesor se relaciona con el alumno, que forma parte de una esfera de interacción; también se relaciona con el grupo que forma una esfera de interacción -aunque en muchos casos las desconozca-; y también se relaciona con el grupo-aula, que no es más que el conjunto de esferas de interacción más o menos en interacción mútua.

5.1.6. Relación educativa

La relación profesor-alumno-alumnos es evidentemente educativa. Debe posibilitar un perfeccionamiento mútuo. No sólo en la asimilación de conocimientos de instrucción sino que debe posibilitar un perfeccionamiento relacional. El alumno debe perfeccionar (Educar) su capacidad de relacionarse a través del ejercicio de la relación educativa.

5.1.7. Relación educativa, instrucción y rendimiento escolar

Para comprender mejor lo que es la relación educativa como la relación que se establece entre :profesor-profesores-alumno-alumnos, será bueno que distingamos tres conceptos que, aunque implicados entre sí, son diferentes.

"El término instrucción designa desde luego una actividad que, en algún modo, incluye necesariamente el aprendizaje, puesto que consiste también en la adquisición de unos saberes" (18). Resalto, de entrada, el carácter de actividad que tiene la instrucción porque nos ayuda a diferenciar instrucción y relación educativa, ya que la -

relación educativa,como su nombre indica, es una relación.

Concretando un poco más el término instrucción podemos decir que es "la actividad mediante la cual se adquiere ciencia, bien por sí mismo sólamente, bien con ayuda de algún docente " (19). Pero instrucción no sólo es la actividad, sino también el producto de la misma instrucción, de aquí que el profesor Pacios afirme que "la actividad-instrucción ... produce por sí misma, como resultado propio, la instrucción-perfección" (20).

"La actividad instructiva coincide con el aprendizaje, pero no excluye en modo alguno la enseñanza" (21).

Interpretando, con cierta amplitud, al profesor Pacios, podemos decir que instrucción es la actividad y resultado de la misma, que se dán en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Está claro que relación educativa e Instrucción no son una misma cosa, pero la instrucción se realiza en la relación educativa, y una relación profesor-alumno-alumnos, que no llevase a término la actividad-instrucción no tendrá sentido. Y la relación profesor-alumno-alumnos no será educativa si la actividad instructiva no es perfecta.

Entendemos, generalmente, por rendimiento escolar el resultado manifiesto de la actividad instructiva. De alguna manera podemos identificar el rendimiento escolar con la instrucción-perfección manifiesta.

El término rendimiento escolar admite que lo someta

mos a la piqueta de la crítica. Siempre que hablamos de 'rendimiento' estamos significando algo medible, cuantificable, y que adquiere validez cuando alcanza valor positivo ante criterios de rentabilidad eficaz. En este -- sentido, el rendimiento escolar es mayor cuanto mayor -- sea la asimilación de conocimientos designados como rentablemente eficaces por un sector de la sociedad.

Pienso que rendimiento escolar no debe hacer refe-- rencia a criterios de rentabilidad eficaz, ni mantenerse en el ámbito de lo puramente cognoscitivo.

El segundo punto es fácil de justificar. Si hemos - establecido que la realidad del alumno es una realidad total, que integra los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor, el rendimiento escolar afectará a los tres - ámbitos. Por tanto, cuando hablamos de "influencia del ámbito afectivo en el rendimiento escolar", propiamente- deberíamos decir "influencia del ámbito afectivo en el - ámbito cognoscitivo del rendimiento escolar".

La negativa a que el rendimiento escolar haga referencia a criterios de rentabilidad eficaz se justifica - en que el sujeto de la educación es la persona pefeccionable, con sus propias características, ritmos y necesidades. Cuando hablamos de educación, entendemos educación personalizada, no educación objetiva. No hay una educa-- ción única para todos. Cuando hablamos de rentabilidad - eficaz nos movemos, generalmente, en términos de objetividad. De aquí la razón de su incompetencia educativa.

La significación correcta del término rendimiento - escolar es : resultado del proceso de Aprendizaje, enten

dido como "actividad mediante la cual el que aprende adquiere determinados saberes que antes no tenía. Estos saberes pueden decir relación al hacer, ejecutar; estimaciones, juicios de valor; o a saberes puramente cognoscitivos" (22).

Es interesante destacar esta significación, ya que en la presente tesis hemos empleado el término rendimiento escolar como rendimiento cognoscitivo. A lo largo del presente trabajo hemos detectado su incoherencia, por eso lo reseñamos a título de conclusión.

5.2. ACTITUD DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR

5.2.0. Nota previa

He expuesto en el apartado anterior la reinterpretación del sentido y significación de la relación profesor-alumno.

Este apartado contempla el resultado obtenido del estudio realizado sobre la actitud del alumno hacia el profesor en el marco de la relación profesor-alumno y su incidencia en el rendimiento escolar.

Los resultados que expongo a continuación han posibilitado la reinterpretación antes mencionada.

No pretendo afirmar que en el centro donde he realizado el estudio se estableciese la relación profesor-alumno en los términos manifiestos en la reinterpretación de la variable, sino que, dados los resultados del estudio realizado, intepreté que la relación profesor-alumno debería seguir los derroteros que propongo en la reinterpretación de la variable. Esto mejoraría, sin duda, la situación educativa general.

5.2.1. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis planteadas en este trabajo son dos.

La primera hace referencia a la posibilidad de establecer un método de control y medición de la influencia de las variables afectivas en el rendimiento escolar del alumno.

La segunda hipótesis hace referencia a la influencia de una variable determinada en el rendimiento escolar del alumno.

Nos planteábamos dos posibles influencias en el rendimiento escolar :

1º. el conocimiento que el alumno tiene de su profesor.
2º. el conocimiento que el alumno cree que tiene el profesor acerca del mismo alumno.

'El estudio de los resultados de este trabajo hace que me manifieste por la verificación de la segunda posible influencia , mientras que queda comprobado que el conocimiento que el alumno tiene de su profesor no influye de forma unidireccional en su rendimiento.

Hay datos para plantear la sospecha de que el conocimiento que tiene el alumno de su profesor puede influir en el rendimiento de aquel , según ciertos rasgos del alumno; por ejemplo, el nivel de capacidad crítica de la función del profesor. Pero este punto no ha podido ser comprobado en este trabajo, dejándolo para estudios posteriores sobre este punto concreto.

Una aclaración de matíz. He dicho anteriormente que el conocimiento que el alumno cree posee el profesor con respecto al mismo alumno influye en el rendimiento escolar. Esto es cierto, si añadimos un dato más. Influye en el rendimiento del alumno la valoración que hace al conocimiento que cree tener, de él, su profesor.

5.2.2. El conocimiento del profesor por parte del alumno

5.2.2.1. Conocimiento manifiesto-conocimiento real

El conocimiento que manifiesta poseer el conjunto de los alumnos de una clase -que se obtiene por la primera parte del cuestionario sobre relación profesor-alumno aplicado en este trabajo- acerca de su profesor, podemos pensar que es, prácticamente, el conocimiento real que de dicho profesor tienen.

Me baso, para formular esta afirmación, en los resultados obtenidos en la primera parte del cuestionario aplicado (23).

Estudiando, separadamente por aulas, el conocimiento acerca del profesor que poseen los alumnos, he observado que la Moda viene a coincidir bastante con la Media del grupo. Esta coincidencia puede significar dos cosas:

a) que los alumnos tienden a calificar al profesor con medidas centrales. En este caso, la Media y la Moda tienden a ser idénticas. Esta identificación no apoyaría la afirmación de principio, ya que significaría todo lo más una medida de tendencia central, por lo tanto, poco discriminatoria.

b) que los alumnos tienden mayoritariamente a calificar al profesor en los mismos términos. En este caso, la Moda y la Media también tienden a identificarse, pero no es forzoso que se identifiquen en torno a medidas centrales.

La segunda interpretación -b- es la que se ajusta a

nuestro estudio. Por eso puedo afirmar que el conocimiento que los alumnos manifiestan poseer acerca de su profesor puedo tomarlo como el conocimiento real que dichos alumnos poseen. No sería razonable pensar que los alumnos de las 10 aulas estudiadas se pusieron de acuerdo para manifestar un conocimiento sobre su respectivo profesor, de un modo casi unánime, diverso al real. Cualquier sospecha en este punto se desvanece, además, ya que los alumnos ignoraban que se les iba a aplicar el cuestionario hasta el momento de la aplicación.

Se puede pensar, pues, que la tendencia a identificarse la Moda con la Media, y no forzosamente con criterio de tendencia central, manifiesta el nivel de sinceridad en las respuestas y la validez de la identificación de dicho conocimiento manifiesto como conocimiento real de los alumnos.

Lo que no afirmaré con los datos de esta tesis es que el conocimiento que manifiestan poseer los alumnos acerca de su profesor respectivo corresponda forzosamente a la forma exacta y real de ser del profesor. Puede ser que se identifiquen, pero dicha coincidencia puede atribuirse al azar o a cualquier otra causa. Yo en este trabajo, he estudiado el conocimiento que manifiestan poseer los alumnos. No he estudiado el conocimiento que los profesores tienen de sí; por tanto, no he podido hacer la comparación entre conocimiento del profesor y conocimiento del alumno.

El conocimiento que tienen los profesores de sí mismos no es objetivo de esta tesis. Buscamos la influencia

en el rendimiento del alumno del conocimiento que tiene de su respectivo profesor, no del conocimiento que el profesor tenga de sí mismo. Nos interesa el conocimiento que el alumno cree tener de su profesor, porque éste puede influir en él. Difícilmente puede influir en el alumno algo que desconoce; por lo tanto, no es objeto de este trabajo el conocimiento que el profesor pueda tener de sí mismo, ni la forma real de ser del profesor sino la manifiesta y captada por el alumno.

Lo que sí se puede afirmar es que el conocimiento manifiesto que tienen los alumnos acerca de su profesor coincide con la forma de ser manifiesta del profesor.

5.2.2.2. Influencia en el rendimiento escolar

Una vez clarificado el alcance del conocimiento de los alumnos acerca de su respectivo profesor, paso a comunicar el resultado del estudio sobre la influencia de dicho conocimiento del alumno en su rendimiento escolar.

No podemos afirmar que el conocimiento que manifiesta poseer el alumno acerca de su profesor influya en su rendimiento escolar siguiendo una ley generalizada.

De darse una ley generalizada, todos los alumnos de una misma aula con un conocimiento idéntico de su profesor deberían tender a un rendimiento similar -presupongo en este caso que tengo controladas las variables intervinientes, de lo contrario la afirmación precedente carecería de sentido-, lo cual no coincide con la reali

dad: alumnos con nivel similar de conocimiento de su - profesor tienen indistintamente rendimiento bajo, nor-- mal o alto. He estudiado también la posibilidad de in-- fluencia en aquellos alumnos que podemos considerar di- ferenciales, es decir, que divergen de la opinión del resto de sus compañeros, pero el resultado ha sido nega tivo. Se buscó también una posible correspondencia entre conocimiento diferencial del profesor, por parte del -- alumno, y rendimiento , dividiendo la muestra según el criterio de los diferentes rasgos de personalidad del - alumno, pero tampoco dió resultado positivo. Lo mismo ocurrió al hacer el estudio dividiendo la muestra con - el criterio de los diferentes grados de integración y adaptación social de los alumnos.

Con el resultado negativo en todos los intentos reseñados concluí que no se dá una ley generalizada, aparentemente, de influencia entre conocimiento del profesor y rendimiento escolar.

Podemos hablar de cierta tendencia, en los alumnos con rendimiento manifiesto bajo, a detectar en su pro-- fesor aspectos diferenciales de su rol manifiesto. Se dá cierta tendencia a considerar al profesor autorita-- rio y arbitrario en los alumnos con rendimiento bajo, - cuando la mayoría de la clase considera a dicho profesor equilibrado.

Esta tendencia no se puede elevar al rango de ley general, ya que no se dá en todos los casos de rendimien to bajo y se dán casos de esta tendencia en alumnos con rendimiento normal y alto, aunque en menor grado.

Se puede sospechar, y formular una hipótesis para un trabajo posterior, que esta tendencia a detectar en el profesor aspectos diferenciales de su rol manifiesto tiene que ver con el nivel de sentido crítico del alumno, ya que requiere discriminación de valoraciones y -como veremos posteriormente- la capacidad de valorar - incide en el rendimiento escolar.

La posible hipótesis que he bosquejado en el párrafo anterior es planteable como consecuencia de este trabajo y habría que verificarla en un estudio posterior. Los resultados de esta tesis no admiten su verificación aunque la puedan influir.

5.2.3. El conocimiento que el alumno cree tener su profesor acerca del mismo alumno

5.2.3.1. Satisfacción-insatisfacción en la valoración de la alteroapreciación del sí mismo

Al hablar del conocimiento que tiene el alumno de - su profesor y su posible influencia en el rendimiento - escolar, detectamos una cierta tendencia, en los alumnos con rendimiento manifiesto bajo, a detectar en su profesor aspectos diferenciales de su rol.

El dato es importante, pero no podemos pensar en -- afirmar una cierta tendencia. Por el contrario, sí que podemos afirmar cierto nivel de influencia entre el rendimiento cognoscitivo del alumno y la valoración personal que hace de lo que cree ser la opinión, sobre él -- mismo, de su profesor.

Más aún que la valoración de la opinión del profesor influye la satisfacción o no satisfacción del resultado de dicha valoración.

En este tema destacamos dos puntos clave: valoración y satisfacción de dicha valoración.

El alumno con rendimiento manifiesto bajo tiende a valorar negativamente la opinión que piensa tiene su profesor de él mismo, y se muestra insatisfecho ante dicha valoración negativa.

No importa tanto que el contenido de dicho conocimiento, lo que influye en el rendimiento del alumno es el desajuste en la valoración personal de lo que piensa u opina su profesor y de lo que le gustaría que opinase.

La influencia es mayor cuando no hay formulación de opinión, es decir, no hay juicio de valor con respecto a laopinión del profesor respectivo.

Al no enjuiciar la opinión de su profesor -mediante la respuesta 'no sabe, no contesta' a los items respectivos- no podemos afirmar que tenga un nivel de satisfacción positivo o negativo. Sólo podemos afirmar que no hay juicio formulado o que no sabe formular tal juicio. Este no saber formular tal juicio, influye en el rendimiento escolar del alumno más que el valorar positiva o negativamente la opinión del profesor.

Este dato lo considero de radical interés para posibles conclusiones didácticas posteriores.

5.2.3.2. Preocupación por lo que piensa el profesor con respecto a los aspectos pedagógicos

Entre los alumnos que manifiestan un cierto descontento con su profesor, y presentan problema en la relación profesor-alumno, podemos distinguir los alumnos -- con rendimiento bajo y los alumnos que no manifiestan - un rendimiento bajo.

Una confrontación gráfica de los dos órdenes de importancia expuestos en el apartado 4.3.2.3. (24) puede ser muy ilustrativo para poder comprender las diferencias de preocupación entre los dos grupos.

1 - 51	51 - 1
2 - 52	52 - 5
3 - 55	55 - 2
4 - 60	60 - 10
4 - 61	61 - 8
5 - 59	59 - 8
5 - 57	57 - 4
5 - 53	53 - 3
5 - 50	50 - 5
5 - 49	49 - 6
6 - 58	58 - X
6 - 56	54 - 7
7 - 48	48 - 8
8 - 54	54 - 7
8 - 47	47 - 9

Con respecto a los aspectos pedagógicos, observamos con cierta sorpresa, que presentan menos problemas para los alumnos con rendimiento bajo, que a los alumnos con

rendimiento mejor. Hay un aumento del nivel de importancia en los últimos; se pasa de un 5º. y 6º. lugar a un 3er. y 4º. puesto.

A los alumnos con rendimiento más alto les preocupa más lo que pueda pensar su profesor acerca de su gusto por la asignatura y algo menos elinterés por el trabajo.

La sosrpresa inicial decrece cuando se busca una explicación a este hecho. Es lógico que los alumnos se preocupen menos de lo que opine su profesor con respecto a la adaptación al método cuando hay un rendimiento alto, ya que no les ofrece problema de ajuste, al menos el problema de ajuste es menor, debido al rendimiento mayor. Es también lógico que se preocupen más de la opinión sobre el ajuste con la asignatura cuando el rendimiento es más alto, ya que se puede dar interés por aumentar o mantener dicho rendimiento, que es lo que hace mantener satisfecho al profesor.

También entra en una cierta lógica que los alumnos con rendimiento más bajo se preocupen menos por los aspectos pedagógicos, ya que su preocupación está puesta en los aspectos referentes a la propia valoración por parte del maestro. Acusan más la creencia de que el profesor no está satisfecho de ellos. Les preocupa más el hecho de sentirse menos valorados personalmente que sus compañeros con rendimiento algo más alto. En este caso, puede darse -a nivel inconsciente- un cierto rechazo a los aspectos pedagógicos, que son los que permiten a sus compañeros de mejor rendimiento, alcanzar una mejor valoración personal.

Esta última afirmación la formulo más a nivel de intuición que de conclusión probada. Para su sostenimiento pleno se requiere un estudio sobre este punto, más concreto y definido. Pero aunque la presente a nivel de intuición, no está ausente de cierto apoyo. En primer lugar, los alumnos con rendimiento bajo tienden a tener problemas de autoconcepto (aquí entra de lleno el hecho de lano valoración). Este no sentirse satisfechos consigo mismos puede producir una cierta distorsión en su visión de la realidad. Esto puede permitir que el observar a suscompañeros mejor valorados sean rechazados, y con ellos se rechace el vehículo de su éxito que son los aspectos pedagógicos (desde la óptica del alumno con rendimiento bajo). Lo normal sería que se sintieran estimulados a salir de su 'desvaloración' imitando o buscando las razones del éxito de suscompañeros. Pero, como digo, esto sería lo normal. Los alumnos con rendimiento bajo y problemas de minusvaloración en su autoconcepto no están posibilitados a dar este salto, sino que se amparan en la no satisfacción por parte del profesor, precisamente para no salir de ella, echando la culpa de tal insatisfacción del profesor al propio profesor.

De confirmarse este discurso, el problema habría que atacarse por la línea del autoconcepto. Pero muchas veces la distorsión en el autoconcepto no es obra de la escuela, sino del ámbito familiar. Un mal arreglo en un problema de celos con un hermano pequeño puede producir tal distorsión. Hay que tener presente que, hoy en dia, está bastante aceptado el hecho de la importancia en la estructuración de la personalidad, del ámbito afectivo, en los cinco primeros años del niño. En esta etapa, el

ámbito afectivo se configura y es vehículo de configuración.

Todo esto se complica cuando por una causa imputable al ámbito afectivo -familiar se dá un fallo de rendimiento y se considera como causa a los aspectos pedagógicos. En verdad que hay un fallo en los aspectos pedagógicos, pero a lo mejor habría que ir más lejos para buscar la solución. Un fallo afectivo puede ser causa de una inhibición aptitudinal.

Quizá haya sido demasiado psicologista en la explicación del apoyo que tengo para formular lo que dije -- era una simple intuición, pero creo que es el camino -- para que dicha intuición se confirme como afirmación -- real.

5.2.3.3. Las aptitudes, relación profesor-alumno y el rendimiento escolar

Antes de entrar en el tema de las aptitudes, recuerdo que, fundamentalmente, los datos sobre rendimiento - escolar han sido tomados del área de lenguaje; esto condiciona, de alguna manera, las aptitudes implicadas.

Los alumnos con rendimiento bajo y problemas manifiestos en la relación profesor-alumno manifiestan mayor carencia en aptitud verbal, inteligencia general y capacidad matemática, en el orden expresado de importancia.

Se observa cierta carencia de memoria visual aunque en menor grado de importancia. También se observa que la capacidad de atención no presenta una influencia unidireccional, es decir, se dá, en los alumnos con rendimiento bajo y problema en la relación profesor-alumno, doble posibilidad de alumnos con baja capacidad de atención o alta, indiscriminadamente.

En los alumnos con rendimiento bajo, pero que no plantean especial problema en la relación profesor-alumno, observamos las mismas carencias en relación a: aptitud verbal, aptitud matemática e inteligencia general . Se advierte, no obstante, una diferencia en el grado de importancia de dichas carencias; la inteligencia general pierde dos puntos, en el nivel de importancia, en los alumnos sin problema en la relación profesor alumno, cobrando mayor importancia la carencia en aptitud matemática.

Me resulta dificil mantener la afirmación que se puede concluir de lo anteriormente expresado. Tal afirmación sería : una buena relación profesor-alumno es propiciada por cierto nivel de inteligencia general.

Mantener esta afirmación no es del todo congruente ya que es fácil que no se establezca relación causa-efecto, sino que se deba al azar o a otras causas.

Lo que sí podemos afirmar es queen la muestra estudiada coincide que, dentro de los alumnos con rendimiento bajo, los alumnos con mejor relación profesor-alumno tieneden a una menor carencia en los niveles de inteligencia general.

En los alumnos con rendimiento bajo, pero sin especiales problemas de relación con el profesor se dá también la posibilidad indistinta de influencia con respecto a la atención. También entra en este concepto la memoria visual.

En los alumnos con problema de relación se manifiesta más la carencia de memoria visual, que en los alumnos sin tal problema. En estos alumnos la memoria visual pasa a ser indistinta. Tampoco creo -como dije al hablar de la inteligencia general- que se pueda hablar de otra cosa que no sea la pura coincidencia.

Del contraste entre los dos grupos de alumnos reseñados en este apartado, podemos concluir que en la muestra estudiada, los alumnos de rendimiento bajo ofrecen mayor carencia de aptitud verbal, inteligencia general y capacidad matemática, siendo indistinta la posibilidad de carencia en la capacidad de atención.

En el hecho de una mejor o peor relación profesor-alumno no incide decisivamente ningún tipo de aptitudes generales, al margen de las que son causa del rendimiento bajo.

La importancia que toma la carencia de aptitud verbal la atribuyo al estudio prioritario hecho en el área de lenguaje, pero habría que estudiar si se dá esta misma carencia en otras áreas.

5.2.3.4. Integración y adaptación social, y relación profesor-alumno

En los alumnos de rendimiento bajo y que muestran problema de relación con su profesor, se observa una cierta carencia de 'actitud personal de integración social', que hemos definido como los "sentimientos predominantes del sujeto con respecto al grupo, la distancia afectiva entre el alumno y sus compañeros de clase".

El grado de importancia es bastante elevado, ocupa el puestò dos entre siete, siendo el mismo que ocupa la inteligencia general. Por encima de esta carencia, sólo hemos encontrado, en términos de nivel de importancia, la carencia de aptitud verbal.

En este grupo también se destaca como importante, la inadaptación social, emocional, familiar y escolar. El grado de importancia es diverso. En una escala de siete, la inadaptación social ocupa el puesto 4º. y la inadaptación emocional, el 6º., permaneciendo en el último lugar la inadaptación familiar y escolar.

Repercute, por tanto, en grado mayor la inadaptación social, no siendo detectable gran importancia en la adaptación familiar y escolar.

Se observa una posibilidad de incidencia indistinta de la 'integración social objetiva', que definimos como "el nivel real de integración del sujeto en el grupo, según la actitud que sus compañeros de aula manifiestan hacia él". Esto es perfectamente comprensible y su sig-

nificación es evidente. El rendimiento bajo o alto no - influye en la estima que de uno tengan sus compañeros. Esta estima depende de otras causas.

En los alumnos que, perteneciendo al conjunto de -- los alumnos con rendimiento bajo, no ofrecen mayor problema de relación profesor-alumno, observamos que la 'actitud personal de integración social' es menos problemática. Ocupa el 7º. lugar en una escala de siete, mientras que en sus compañeros con problemas de relación ocupaba el segundo. Destaco esta diferencia, que me permite afirmar que una mejor actitud personal de integración social favorece una mejor relación profesor-alumno. También se podría afirmar la recíproca: una mejor relación profesor-alumno favorece la actitud personal de integración social.

En este grupo de alumnos también se destaca la incidencia de la inadaptación escolar, emocional y familiar quedando la inadaptación social como posibilidad de incidencia indistinta.

Por otra parte observamos que en este grupo se destaca una buena aceptación en los niveles de 'integración social objetiva': este dato es destacable sobre todo -- cuando en sus compañeros con problemas de relación, esta característica presenta la modalidad de indistinta. Podemos afirmar que una buena relación con el profesor contribuye a una mejor integración social objetiva. De aquí deducimos la función integradora que tiene el profesor en el aula.

5.2.3.5. Rasgos de personalidad y relación profesor-alumno

Dentro de los alumnos con rendimiento bajo observamos que, cuando hay problema de relación profesor-alumno se dá cierta carencia de seguridad, responsabilidad y sociabilidad, con cierta tendencia consecuente a la ansiedad y sentimientos de culpa, a la despreocupación por el deber, poca tenacidad en el trabajo, poca propensión a reflexionar, poca disposición al respecto a la utoridad y las disposiciones emanadas de ésta, poca docilidad, poca inclinación natural y aprecio por los contactos sociales, no excesivo deseo de compartir intereses, actividades y proyectos con los demás.

En este subconjunto de alumnos, los tasgos de personalidad permanecen indistintos en lo que se refiere al dominio y estabilidad. Mientras que se dá una buena capacitación en los niveles de audacia, definida como "preferencia por la actividad, en cuanto opuesta a la reflexión. Gusto por el riesgo, espíritu de aventura. Atrevimiento contra timidez".

Destacamos como importante la ausencia del gusto por la reflexión, ya que se detecta tanto por los niveles bajos de responsabilidad como por los niveles altos de audacia.

En relación al rasgo de audacia frente a reserva, hay que decir una palabra. Se incluye en este nivel dos aspectos que pueden tener distinto significado. Por un lado, se atribuye a este nivel -audacia- preferencia por la actividad frente a la reflexión y preferencia --

por el riesgo y el atrevimiento. Estos dos elementos -- pueden entrar en conflicto. Se dice que inciden ambos - rasgos en el rendimiento bajo. La reflexión contribuye, sin duda, a un buen rendimiento cognoscitivo. El riesgo y el atrevimiento son características de una mentalidad creativa. Conjuntado la reflexión y el riesgo podemos - decir: a) no hay creatividad sin reflexión, aunque se posea capacidad de riesgo y atrevimiento; b) en la muestra estudiada no se valoran las peculiaridades creativas y se fomenta la reflexión; por lo tanto se pueden - dar alumnos con rendimiento bajo y niveles altos de audacia. De aquí deducimos que las expectativas de un --- centro podría producir rendimientos bajos incongruentes. Formulo conscientemente esta afirmación en modo potencial.

En el subconjunto de los alumnos que no ofrecen especial problema de relación con el profesor, observamos cierta carencia de responsabilidad y dominio, aunque en niveles no muy altos; buenos niveles de audacia, sociabilidad y seguridad, mientras que permanecen como indistintos el rasgo de estabilidad.

Contrastando los dos subconjuntos podemos sacar alguna conclusion.

Aún dentro de un rendimiento bajo puede favorecer - una mejor relación con el profesor un buen nivel de sociabilidad y seguridad.

Estos dos rasgos pueden mejorar la relación profesor-alumno, pero por sí mismos no eximen del rendimiento bajo -al menos en la muestra estudiada-. Esto puede

ser debido fundamentalmente al bajo nivel de capacita-- ción en aptitudes.

En la muestra estudiada, la estabilidad, definida - como "control de sí (escasa excitabilidad), dominio de los propios nervios y emociones, estabilidad en el humor aún en los contratiempos..." permanece como rasgo indistinto tanto en los alumnos con problema con el profesor como en los que no tienen tal problema. Esto es razonable si pensamos en la edad que tienen los alumnos estudiados.

También se observa que mientras que, en los alumnos con problema de relación, el rasgo de dominio, definido como "independencia de las opiniones, oposición a las - estructuras socio-culturales. Deseo de imponer las propias concepciones. Tendencia a dominar a los demás a -- los demás", queda en modalidad de indistinto; en los -- alumnos sin problema de relación se observa cierta carencia de dicho rasgo, con cierta tendencia a la sumisión.

Este también es un dato destacable, pues nos lleva a afirmar que para obtener una buena relación con el -- profesor, independientemente del rendimiento, es aconsejable cierto grado de sumisión.

Si a esto añadimos lo dicho sobre ausencia de opi-- nión con respecto a la opinión de su profesor y la posibilidad de que en la muestra en estudio se propicie un mayor nivel de reflexión cognoscitiva desplazando -creando desequilibrio- a peculiaridades creativas, podemos afirmar que para conseguir una buena relación con el --

profesor en los alumnos con rendimiento bajo 'se pide' cierta 'renúncia' a una educación del sentido crítico; 'se posibilita' cierta dependencia del profesor, propiciando una actuación directiva por parte del profesor, que no contribuye en nada a la formación, progresivamente deseable, de personas autónomas.

5.3. CONCLUSIONES DIDACTICAS

A la luz de las conclusiones precedentes y en virtud de la significación implícita en los planteamientos expuestos en la reformulación de la variable independiente, concluyo en que el acto didáctico quedará favorecido y perfeccionado si se avanza en los siguientes puntos :

1.- Mayor insistencia en una didáctica de la valoración, mediante el aprendizaje de la creación y formulación de las propias opiniones.

2.- Interés efectivo por desvelar la posible distorsión de la realidad producida por la influencia de elementos insanos en el autoconcepto, que propician un deterioro del rendimiento por rechazo de los elementos pedagógicos y una fijación en la autominusvaloración, con las implicaciones consecuentes en la relación educativa.

3.- Ruptura con las relaciones inconscientes de poder por parte del profesor y la exigencia por parte del profesor de relaciones consecuentes de dependencia y sumisión por parte del alumno.

4.- Mayor hincapié en la función integradora del profesor con respecto al grupo de alumnos.

5.4. METODO PARA EL ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE VARIABLES DEL AMBITO AFECTIVO EN EL AMBITO COGNOSCITIVO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

5.4.1. Criterios metodológicos

a) Basar el estudio en muestras localizadas que posibilite controlar, de hecho, muchas variables intervinientes.

b) Contraste de los efectos de la variable independiente en la dependiente con :

- aptitudes
- rasgos de personalidad
- integración social
- adaptación social

creando cauces para controlar de un modo activo las varaibles intervinientes.

c) Uso de técnicas sencillas como el χ^2 ...

d) Si se puede -dado el costo requerido- se recomienda el uso de la regresión múltiple.

e) Operatividad del estudio, propiciando una reformulación de la variable y posibles conclusiones didácticas.

f) Contraste con estudios similares en otras muestras.

5.4.2. Técnicas y rasgos metodológicos no aconsejables

a) Correlación lineal simple. Dado el elevado y complejo número de interacciones en el aula, es de esperar qué dos variables no correlacionen individualmente entre sí.

b) Muestras grandes no localizadas. Se parte del criterio de crear un método asequible para el maestro, de poco costo y la mayor rentabilidad posible. El estudio de una muestra "no localizada" -o no locales- imposibilita, en la mayoría de los casos, la investigación operativa del profesor desde su respectiva aula.

El optar por una muestra grande, aunque no sea localizada, tiene sus ventajas e inconvenientes. Favorece un mayor grado de inferencia de las conclusiones, pero dada la cantidad y complejidad de las variables que intervienen en el acto didáctico, muchas de ellas referentes a idiosincrasias locales y regionales, es difícil llegar a leyes generales.

5.4.3. Valoración del Método

El método que se valora ha sido expuesto en el capítulo IV de esta tesis.

Valoración:

a) Posibilita al profesor un método sencillo y rentable de estudio de las variables del ámbito afectivo y su incidencia en el ámbito cognoscitivo del rendimiento escolar.

b) No requiere más que una muestra suficientemente grande, pero de un único centro.

c) Posibilita mayor preocupación por el ámbito afectivo.

d) Posibilita un mayor conocimiento de la identidad y funcionamiento de las variables del ámbito afectivo.

e) Ayuda a un mejor conocimiento del funcionamiento del acto didáctico y su posible perfeccionamiento en su ejecución.

f) Dá lugar a conocer la identidad, funcionamiento e influencia, en el rendimiento escolar de variables extraescolares.

g) Posibilita el estudio de las variables afectivas y su incidencia en el rendimiento escolar, aunque se -- obtenga una correlación inicial aparentemente nula.

NOTAS

1.- Capítulo III, p.143 y ss .

2.- Capítulo III, pág. 148 Gráfico 1. parte inferior del esquema.

3.- Capítulo III, pág. 143 y ss. Gráfico 1, parte -- superior y Gráficos 2, 3, 4 y 5.

4.- Capítulo III, pp.152-156

5.- Este estudio se encuentra en el Capítulo II de esta tesis.

6.- Capítulo III,

7.- WITHALL,J., "The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom". J. of Exp. Educ., 1.949, 17, 347-361.

8.- Este punto ya quedó aclarado en el Capítulo II, p.82

9.- Cfr.: Capítulo II, notas 78 y 79.

10.- DUNKIN,M.J. y BIDDLE, B.J., op. cit. pág.45, Cfr.: Cap. II de esta tesis, notas 86 y 87.

11.- Capítulo II, pp.84-85

12.- Se recomienda la lectura de "On becoming a person" (1961) (traducción castellana en Paidós, 1.972, "El proceso de convertirse en persona") "Libertad para aprender", Paidós, Buenos Aires, 1.973; también se recomienda la obra de PUENTE, Miguel de la, "Carl Rogers: de la sicoterapia a la enseñanza", Razón y Fé, Madrid, 1973.

13.- ROGERS,C., "El proceso de convertirse en persona", Paidós, Buenos Aires, 1972, pp. 15-35

14.- Podemos trasponerlo a la enseñanza

15.- El paréntesis es mio

16.- ROGERS,C., op.cit., pp. 25-30

17.- Definición que ya se formuló en el Capítulo II y se reseñó en la nota 117 de dicho capítulo.

18.- PACIOS, A., "Curso de introducción a la Didáctica", Departamento de Metodología Educativa, Universidad Complutense (edición ciclostilada) Madrid, 1.979, p. 31

19.- Ibid. pág. 32

20.- Ibid..

21.- Ibid.

22.- PACIOS,A., op.cit. pág. 29

23.- Estos datos se pueden encontrar en el Apéndice 4.

24.- Cfr.:pp.287-288

APENDICE I

AUTORES QUE DEMARCAN LA LINEA DE INVESTIGACION 'DE LA BUSQUEDA DE LA INFLUENCIA DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE, AL ANALISIS DE LA INTERACCION EN LA CLASE'.

A P E N D I C E 1.

AUTORES QUE DEMARCAN LA LINEA DE INVESTIGACION "DE LA BUSQUEDA DE LA INFLUENCIA DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE, AL ANALISIS DE LA INTERACCION EN LA CLASE".

Autores que estudian :

A). Tipos de comportamiento.

ANDERSON, Harold H.

"The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior in Teachers' Contacts With Children". Child Development, 1.939.10. 73-89.

Objetivo: Estudiar los comportamientos integradores y dominadores del maestro.

COGAN, Morris L.

a) "Theory and Design of a Study of Teacher pupil Interaction". Harvard Educational Review.1.956 26. 315-342.

Objetivo: Estudiar la cadena de interacciones entre el profesor y los alumnos.

Método: - Relaciona comportamientos de los docentes con una teoria de la personalidad:H.A.Murray

- Selecciona un cierto número de rasgos referidos a las necesidades de dominancia, afiliación, abnegación, orden o conductas de rechazo, de agresión.

--Reagrupa las variables según que los comportamientos del docente tiendan a dar a los alumnos una posición periférica o central, en relación con los objetivos didácticos y las interacciones sociales en la clase.

- Tres cuestionarios a los alumnos:
  . comportamiento de su profesor
  . modo de hacer los trabajos obligados
  . modo de hacer los trabajos no impuestos

Conclusiones: Categorias del:

I. Comportamiento de Exclusión	II. Comportamiento de Acogida
A. Dominador	A. Cooperativo
B. Agresivo	B. Acogedor
C. Negativo	C. Delicado
Rasgos asociados	Rasgos asociados
Asocial	Espontáneo
Brusco	Benévolo
Rencoroso,...	Amable,...

b) "The Behavior of Teachers and the Productive Behavior of their pupils". J.Exp.Educ. 1.958, 27, 89-124.

Objetivo: Describir la conducta del profesor con estas tres categorías:
- comportamiento de acogida
- comportamiento de dominación
- actitudes de relación

Método: Análisis de covarianza

Variable dependiente:
- Cantidad de trabajo exigido
- Cantidad de trabajo personal voluntario

Variable independiente:
- Comportamiento del profesor tal como lo perciben los alumnos.

B). Categorías de comportamiento.

WITHALL, John

"The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom"
J. Exp. Educ. 1.949,17, 347-361. Amidon - Hough, 1.967, 47-64.

Objetivo: Observar y categorizar la interacción en las aulas.
Análisis del comportamiento verbal del profesor.

Punto de partida: El comportamiento verbal del profesor es una muestra representativa del comportamiento total.

Método:
- Dividir el conjunto de conductas que observamos en un conjunto limitado de categorias.
- Asignar cada conducta observada a la categoria correspondiente.

- A la vista de las conductas de cada categoria -señaladas en un cuadro de observación- podemos tener una panorámica de las interacciones en clase.

Conclusiones y aportación:

- Posibilidad de establecer una relación entre el número de actos centrados en el -- alumno y el profesor.
  . 1 - 3 "centrados en el alumno"
  . 5 - 7 "centrados en el profesor"
- Investigación de la fiabilidad y de la validez del "Climate Index".

Siete categorias de Withall

1. Conductas que manifiestan apoyo al alumno para mantener o ensalzar al alumno.
2. Conductas que manifiestan aceptación y -- aclaración para que el alumno se sienta - comprendido y ayudado a analizar sus ideas y sentimientos.
3. Conductas que manifiestan estructuración - de problemas: información objetiva, suscitar preguntas sobre los problemas a resolver para ayudar al alumno a que los resuelva por sí mismo.
4. Conductas que manifiestan contenido neutro dar intencionalizado, fórmulas de cortesía comentarios administrativos, repeticiones.
5. Conductas que manifiestan directividad para lograr del alumno una determinada línea de acción.

6. Observaciones reprobadoras para conseguir del alumno un cambio de conducta, cuando se considera inaceptable el comportamiento actual.
7. Conductas que manifiestan justificación o mantenimiento de su propia posición o -- manera de actuar.

C). Comportamientos observables.

MORSH, J.E.

"Developmental Report-Systematic Observation of Instructor Behavior". Research Bulletin, USAF personnel Training Research Center,No, 'AFPTRC-TN- 56-52. San Antonio, Texas, 1.956

Referencias en : Postic, 71-73; Medley-Mitzel (Gage, 1.963, 261-263).

Objetivo: Poner a punto un instrumento de observa-- ción objetiva de los instructores en las escuelas de las fuerzas aéreas militares.

Punto de partida:1. Determinar qué comportamientos de instructores y sus alumnos pueden ser realmente y sistemáticamente observados.
2. Determinar si o no los comportamientos -- del instructor que pueden ser observados tienden a ser típicos y consistentes.
3. Determinar la relación entre los elementos

de un comportamiento del instructor o estudiante y la cantidad de conocimiento de los estudiantes o la manera en que los estudiantes son valorados por sus supervisores.

Método : Después de una previa observación construyó 160 items con cuatro criterios:

1. El observador necesitaría solamente -- breve entrenamiento para observar el comportamiento.

2. El item sería bastante corto para que pudiera ser memorizado fácilmente.

3. La fuerza del item radica en la relación con el rendimiento.

4. El item no requeriría juicios cualitativos.

Se seleccionaron 40 items para estudios posteriores.

En tres escuelas de bases aéreas. En cada escuela 3 observadores observaron simultáneamente 10 clases por tres periodos de 15 minutos, generalmente sucesivos, utilizando cada vez un tercio de los items. Elegían 10 estudiantes en cada clase para ser observados. Se eliminaba el item no puntuado al menos 6 veces en 45 minutos por cualquier observador o que no obtuviera al menos correlación de 0,70 entre los puntajes de los tres observadores. Se seleccionó la siguiente lista de control.

Los tres especialistas observaron 120 clases en un periodo de 30 minutos en diferentes momentos.

Items seleccionados por Morsh:

Comportamiento verbal del profesor.

- Da objetivos.
- Define condiciones.
- Explica.,
  a. hechos.
  b. operaciones.
- Pregunta.
  a. designa estudiante y plantea la pregunta.
  b. Plantea la pregunta y designa estudiante.
  c. Pregunta a toda la clase.
  d. Solicita una pregunta.
- Responde.
  a. A su propia pregunta.
  b. A la pregunta del estudiante.
- Repite.
  a. La respuesta del estudiante.
  b. Un punto clave.
  c. Una palabra familiar.
- Dá el ejemplo.
- Dá las directivas.
- Llama al estudiante.
  a. Por su nombre.
  b. De otro modo.
- Amenaza, advierte.

Comportamiento no verbal del profesor.

- Se sitúa.
  a. Detrás de su mesa.
  b. Junto al encerado
- Se desplaza.
  a. Al centro, atrás.
  b. De otro modo.
- Se apoya en la mesa.
- Sonrie.
- Explica.
  a. Yendo a ayudar al alumno.
  b. Por gestos.
  c. En el encerado
- Mira sus notas.
- Utiliza el encerado.
  a. Término clave.
  b. Diagrama.
  c. Borra el encerado.

Comportamiento del estudiante.

- Levanta la mano.
- Habla.
- Responde.
  a. Identificado.
- Formula una pregunta.
  a. Identificado.
- Mira alrededor.
- Garabatea.
- Se recuesta.
- Bosteza.
- Se dirige a la clase.
- Duerme o ensueña.
- Ignora al profesor.
- Sonrie.

Coeficientes de estabilidad.

Comportamiento verbal docente	0,28
Comportamiento no verbal docente	0,68
Comportamiento del estudiante	0,55
Comportam. docentes observados datos de sus superiores	0,46

D). Análisis de interacción.

FLANDERS, Ned A.

Teacher Influence Pupil Attitudes and Achievement; Studies in Interaction Analysis.
Minneapolis. Univ. of Minnesota (U.S Office of Educ. Coop. Res. Project. No.397) 1.960

Nota: Este autor ha sido estudiado en varias partes de este trabajo. Para mayor conocimiento ver Análisis de Interacción didáctica. Salamanca. Anaya., 1.977

AMIDON, Edmund y HUNTER, Elisabeth

Improvising Teaching: The Analysis of Classroom Verbal Interaction.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1.966

Objetivo : Diferencias que existen entre su "Verbal Interaction Category System" y el sistema de observación de Flanders.

Categorías propuestas por el "Verbal Interaction Category System".

Intervención inicial del profesor.	1. Presenta una información o una opinión. 2. Dá directrices. 3. Plantea una pregunta estricta. 4. Plantea una pregunta amplia.
Respuesta del profesor.	5. Acepta - las ideas - las actitudes - los sentimientos. 6. Rechazará - las ideas - las actitudes - los sentimientos.
Respuesta del alumno.	7. Respuesta dirigida al profesor - previsible - imprevisible. 8. Respuesta dirigida a otro alumno.
Intervención inicial del alumno.	9. Intervención verbal dirigida al profesor. 10. Intervención verbal dirigida a otro alumno. Z. Confusión (ruido, detención de las actividades,...)

PERKINS, Hugh V.

"A Procedure for Assessing the Classroom Behavior of Students and Teachers".
Am. Educ.Res.J. 1.964, 1 ,249-260.

Objetivo: Analizar el clima socioemocional de la clase y su influencia en la falta de rendimiento.

Método : Contraste de dos grupos de 36 alumnos de 5º. de primaria, de rendimiento normal y bajo, respectivamente, en actividades de diverso tipo como de grupo pequeño, discusiones con la clase entera, ...

Conclusiones: Relación entre la actitud impositiva crítica del profesor y falta de rendimiento.

Categorias adaptadas por Perkins.
Comportamientos observados.

A. Estudiante.
1. Se interesa en el trabajo en curso; escucha-pasivo.
2. Lee o escribe; se sujeta a la tarea asignada-activo.
3. Gran actividad, participación muy activa- sentimiento positivo.
4. Trabaja activamente, pero en otra tarea distinta a la que precisamente se le ha asignado.
5. Actividad exterior al trabajo mismo: limpia su mesa de trabajo.
6. Relación social con sus compañeros: discute acerca del trabajo.
7. Relación social con el profesor: discute sobre el trabajo.
8. Relación social con sus compañeros: discute acerca de cosas del trabajo.

9. Retraido: indiferente, sin contacto social, no sigue el ritmo de trabajo, soñador.

B. Actividades escolares.

1. Discusiones con participación de toda la clase
2. Recitación: el profesor pregunta a la clase entera o a una parte de la misma.
3. Trabajo individual (los restantes alumnos no trabajan en la misma cosa).
4. Trabajo individual (el mismo para todos).
5. Trabajo en pequeños grupos.
6. El alumno hace referencias de tipo oral (sobre todo la lectura, trabajo de grupo, etc.)

C. Profesor.

I. Comportamientos.

1. Rechaza o corriege la respuesta del alumno.
2. Alaba, estimula, acepta la respuesta con entusiasmo.

2a. Escucha, ayuda al alumno.

3. Acepta o utiliza una respuesta o idea del alumno.
4. Plantea cuestiones sobre el contenido para saber si el estudiante conoce y comprende.
5. Da una lección ex cáthedra, facilita informaciones.
6. Da directivas, órdenes.
7. Reprende, censura.
8. No participa en la actividad de la clase; pregunta por escrito, se ausenta de la clase.

II. Funciones.

1. Líder-toma la iniciativa-activo

2. Consejero-trabaja centrado sobre el alumno-colaborador.
3. Vigilante-toma la iniciativa-pasico.
4. Corrector-califica los trabajos, las lecciones.

E). Modelos de comunicación.

JACKSON, Philip W.

"Teacher-pupil Comunication in the Elementary Classroom; an Observational Study".
Am. Educ.Res.J. Association Convention, Chicago,Feb. 1.965.

Objetivo: Determinar, mediante los datos de las comunicaciones, en qué medida es dominada una clase por el maestro o por el alumno.

Método : Descripción y análisis de los modelos de comunicación en la clase, en tres categorías:

1. Mensajes destinados a instruir, es decir, comunicaciones que tienen relación con los conocimientos o buscan alcanzar objetivos pedagógicos.
2. Mensajes destinados a dirigir, es decir, comunicaciones relativas a la ordenación de procedimientos y reglas.
3. Mensajes destinados a asegurar el control, o comunicaciones relativas al mantenimiento de la disciplina y del orden.

F). Observación antropológica.

DELAMONT, Sara y HAMILTON, David

"Classroom Research: A Critique and a new approach" en Stubbs-Delamont, Explorations in Classroom Observation. Chichester, Wiley, 1.979, 3-20.
Traducción castellana en Oikos-tau, Barcelona, 1978

Objetivo: Crítica del "análisis de interacción" y presentar la evaluación futura de la investigación en las aulas en Gran Bretaña.

FURLONG, Viv

"Interaction sets in the Classroom: Towards a Study of Pupil Knowledge", en Stubbs-Delamont. op. cit. 23-44

Objetivo: El comportamiento en el aula debe ser observado directamente con el fin de poner al descubierto su complejidad.

Método : Observación directa en el aula a través de las esferas de interacción.

Conclusiones: El conocimiento del alumno acerca de la vida escolar está diferentemente distribuido. Los profesores, temas y métodos de enseñanza significan cosas diferentes para diferentes alumnos.

APENDICE II

CUESTIONARIO SOBRE LA RELACION ALUMNO ÷ PROFESOR

APENDICE 2

CUESTIONARIO SOBRE LA RELACION

ALUMNO - PROFESOR

Estoy haciendo un estudio sobre el trato y tipos de relación entre alumnos y profesores. Ahora te pido tu opinión personal, que me es muy necesaria e importante para este estudio. Puedes contestar con toda libertad y sinceridad, pues tus respuestas NO van a ser dadas a conocer.

Las preguntas son sencillas de responder. En cada pregunta redondearás con un círculo la respuesta que, para ti, es la mejor. Esto lo harás en la HOJA DE RESPUESTAS. En el cuadernillo no tienes que escribir NADA.

Muchas gracias por tu colaboración.

Cuando te indiquen puedes comenzar a responder.

1.- TU PROFESOR TE PARECE ;

a.- bajo
b.- normal
c.- alto
d.- no sé

2.- TU PROFESOR TE RECUERDA A ;

a.- un actor de cine
b.- tu padre
c.- un amigo tuyo
d.- no te recuerda a nadie en especial

3.- TU PROFESOR ESCUCHA LAS PREGUNTAS QUE LE HACES EN CLASE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.-pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

4.- TU PROFESOR MUESTRA INTERES EN QUE TODOS PARTICIPEIS EN LA CLASE ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

5.- TU PROFESOR MUESTRA INTERES Y DISFRUTA ENSEÑANDO ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

6.- PARA TU PROFESOR LA ASIGNATURA QUE TE DA ES ;

a.- muy importante
b.- bastante importante
c.- poco importante
d.- nada importante
e.- no sé

7.- TU PROFESOR DA IMPORTANCIA A LOS TRABAJOS QUE HACES EN CLASE ;

a.- muchísima
b.- mucha
c.- poca
d.- ninguna
e.- no sé

8.- TU PROFESOR DA A LA EVALUACION ;

a.- muchísima importancia
b.- mucha importancia
c.- poca importancia
d.- ninguna importancia
e.- no sé

9.- CUANDO TU PROFESOR TE HACE UNA PREGUNTA EN CLASE ¿SUELES ENTENDERLA?

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

10.- TU PROFESOR TE AYUDA A COLABORAR CON TUS COMPAÑEROS;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

11.- TU PROFESOR HACE QUE TE INTERESE LA CLASE ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

12.- LOS TRABAJOS QUE HACES EN CLASE SON INTERESANTES ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

13.- TU PROFESOR TE DA TIEMPO SUFICIENTE PARA HACER LOS TRABAJOS EN CLASE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

14.- TU PROFESOR TE ENSEÑA COMO TIENES QUE ESTUDIAR LA ASIGNATURA ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

15.- LA FORMA DE TRABAJAR EN CLASE QUE TU PROFESOR PROPONE TE SIRVE PARA ENTENDER MEJOR LA ASIGNATURA ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

16.- LO QUE TE PREGUNTA TU PROFESOR EN LOS CONTROLES ES LO QUE HABEIS DADO EN CLASE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

17.- TU PROFESOR ES JUSTO CUANDO PONE NOTAS ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

18.- TU PROFESOR DUDA CUANDO LE HACES ALGUNA PREGUNTA EN CLASE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

19.- TU PROFESOR SE DA CUENTA DE TUS PROBLEMAS Y NECESIDADES ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

20.- CUANDO A TU PROFESOR SE LE METE UNA IDEA EN LA CABEZA NO HAY MANERA DE HACERLE VER LO CONTRARIO, AUNQUE TU TENGAS LA RAZON ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

21.- TU PROFESOR ACTUA COMO UN VERDADERO AMIGO ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

22.- TU PROFESOR ES UNA PERSONA CON LA QUE SE PUEDE HABLAR ABIERTAMENTE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

23.- TU PROFESOR CONTESTA AMABLEMENTE A TUS PREGUNTAS ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

24.- LAS EXPLICACIONES DE TU PROFESOR TE PARECEN ABURRIDAS ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

25.- TU PROFESOR ES MUY EXIGENTE EN LOS TRABAJOS DE CLASE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

26.- CUANDO TU PROFESOR TE PONE UNA NOTA BAJA, TE EXPLICA EL POR QUE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

27.- TU PROFESOR DICE QUE PONDRA MALAS NOTAS SI NO TRABAJAS EN CLASE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

28.- CUANDO LE PREGUNTAS A TU PROFESOR EN CLASE, LA MAYORIA DE LAS VECES ;

a.- te dice que esperes hasta que termine de explicar
b.- te explica en ese momento la pregunta.
c.- se enfada y no contesta.

29.- TU PROFESOR QUIERE QUE ;

a.- hagas lo que él dice, porque él sabe lo que te conviene.
b.- aprendas aquellas cosas que sean útiles para ti
c.- trabajes mucho para que no te dé tiempo a armar jaleo.

30.- SEÑALA LA MANERA DE SER QUE MAS SE PARECE A LA DE TU PROFESOR ;

a.- siempre tiene la razón y no se puede replicar.
b.- cuando se equivoca en algo, lo reconoce.
c.- depende del humor del momento, no actúa siempre igual.
d.- lo único que le interesa es que no haya jaleo en clase.

31.- SEÑALA LA FORMA QUE TIENE TU PROFESOR DE CALIFICAR LOS CONTROLES ;

a.- exige al pié de la letra todo lo explicado.
b.- cuando hacemos un ejercicio mal no se enfada, sino que intenta que veamos el fallo.
c.- tiene muy presente si se trata de un alumno 'enchufado'.
d.- sólo se preocupa de qué esté limpio y con buena letra.

EN LAS PREGUNTAS SIGUIENTES CONTESTA PENSANDO EN TI

32.- CREO QUE LAS COSAS ME SALEN BIEN ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

33.- LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO ME SUELO SENTIR ;

a.- muy animado
b.- bastante animado
c.- poco animado
d.- desanimado

34.- ME GUSTA SOÑAR EN LO QUE SERE DE MAYOR ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

35.- PREFIERO CALLARME A DECIR ALGO POR TEMOR A QUE SE RIAN, AUNQUE YO TENGA RAZON ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

36.- MI MADRE SE PREOCUPA POR CONOCER A MIS AMIGOS ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

37.- CUANDO TRABAJAS POCO, O TU COMPORTAMIENTO NO TE PARECE CORRECTO, ¿TIENES MIEDO A LA REACCION DE TU PROFESOR? ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

38.- A MI PADRE LE GUSTA CONOCER A MIS AMIGOS ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

39.- LA ASIGNATURA QUE DA TU PROFESOR TE PARECE IMPORTANTE ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

40.- ¿QUE TE GUSTA MAS? ;

a.- que el profesor explique y tu escuches.
b.- hacer trabajos individuales en clase.
c.- trabajar en equipo con tus compañeros.

41.- ¿TE PARECE BIEN QUE HAYA QUE PONER NOTAS ?;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

42.- HACER DEPORTE, ES PARA TI ;

a.- muy importante
b.- bastante importante
c.- poco importante
d.- nada importante

43.- ¿TE GUSTA SABER COSAS NUEVAS? ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

44.- ¿TE GUSTA TENER AMIGOS? ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

45.- ¿TE GUSTA LEER LIBROS ADEMAS DE LOS DE CLASE? ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

46.- PIENSAS QUE LO MEJOR ES HACER LO QUE DICE EL PROFESOR ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

47.- SEGUN TU PROFESOR PUEDES HACER LOS TRABAJOS DE CLASE PERFECTAMENTE COMO LA MAYORIA DE TUS COMPAÑEROS O MEJOR ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

48.- TU PROFESOR PIENSA QUE ESTAS SEGURO DE LO QUE HACES ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

49.- CREES QUE TU PROFESOR TE CONOCE ;

a.- muy bien
b.- bastante bien
c.- muy poco
d.- nada

50.- TU PROFESOR CREE QUE ERES UN MUCHACHO RESPONSABLE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

51.- TU PROFESOR TE CONSIDERA ;

a.- de los 10 primeros de la clase
b.- hacia la mitad de la clase
c.- de los 10 últimos de la clase

52.- EN GENERAL PIENSAS QUE TU PROFESOR ESTA SATISFECHO DE TI ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

53.- TU PROFESOR TE CONSIDERA UN ALUMNO DOCIL Y OBEDIENTE ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

54.- TU PROFESOR TE TIENE MANIA Y BUSCA LA FORMA DE CASTIGARTE ;

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca

55.- TU PROFESOR VALORA TUS CUALIDADES PERSONALES ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

56.- TU PROFESOR PIENSA QUE ESTAS CONTENTO EN EL COLEGIO;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

57.- TU PROFESOR PIENSA QUE TE GUSTA LA ASIGNATURA ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

58.- TU PROFESOR CREE QUE TE GUSTA SU FORMA DE LLEVAR LA CLASE ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

59.- SEGUN TU PROFESOR, MUESTRAS INTERES EN LOS TRABAJOS DE CLASE ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

60.- TU PROFESOR CREE QUE ERES UN MUCHACHO QUE VALE ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

61.- TU PROFESOR TE CONSIDERA UN ALUMNO APLICADO ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

62.- TE SIENTES CONSIDERADO POR TU PROFESOR UN ALUMNO ;

a.- tal como eres
b.- menos de lo que eres
c.- más de lo que eres
d.- no sé

63.- ESTAS SATISFECHO CON EL APRECIO QUE TE TIENE TU PROFESOR ;

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

HAS TERMINADO. MUCHAS GRACIAS.

APENDICE III

CUESTIONARIO SOBRE LA RELACION ALUMNO - PROFESOR:

PRUEBA PILOTO

A P E N D I C E

CUESTIONARIO SOBRE LA RELACION

ALUMNO - PROFESOR

(Prueba Piloto)

Estoy haciendo un estudio sobre el trato y tipos de relación entre alumnos y profesores. Ahora pido tu opinión personal, que es muy necesaria e importante para este estudio. Puedes contestar con toda libertad y sinceridad, pues tud res - puestas No van a ser dadas a conocer.

Las preguntas son sencillas de contestar. En cada pregunta redondearás con un círculo la respuesta que para ti es la mejor.

Muchas gracias por tu colaboración.

1.- TU PROFESOR ES:

a.- bajo
b.- normal
c.- alto
d.- no sé

2.- ¿CUANTOS AÑOS CALCULAS QUE TIENE TU PROFESOR?

_____ años

3.- TU PROFESOR TE RECUERDA A:

a.- un actor de cine
b.- tu padre
c.- otra fa,iliar
d.- un amigo
e.- no sé

4.- TU PROFESOR, CUANDO EXPLICA LA LECCION, GENERALMENTE ESTA:

a.- sentado en su mesa
b.- dando vueltas por la clase
c.- escribiendeo en la pizarra
d.- no sé

5.- TU PROFESOR ESCUCHA LAS PREGUNTAS QUE LE HACES EN CLASE

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

6.- CUANDO TU PROFESOR TE HACE UNA PREGUNTA, ENTIENDES LO QUE TE PREGUNTA

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

7.- TU PROFESOR PONE EMPEÑO Y SE ESFUERZA EN QUE PIENSES, HABLES Y ACTUES ESPONTANEAMENTE:
   a.- siempre
   b.- muchas veces
   c.- pocas veces
   d.- nunca
   e.- no sé

8.- CUANDO PREGUNTAS A TU PROFESOR EN CLASE, GENERALMENTE:
   a.- te dice que esperes hasta que termine de explicar
   b.- te explica en ese momento la pregunta
   c.- se enfada y no contesta
   d.- no sé, no me he fijado

9.- TU PROFESOR TE AYUDA A COLABORAR CON TUS COMPAÑEROS
   a.- siempre
   b.- muchas veces
   c.- pocas veces
   d.- nunca
   e.- no sé

10.- TU PROFESOR PERMITE HACER PREGUNTAS EN CLAS
   a.- sólo cuando el te pregunta si tienes alguna dificultad
   b.- siempre que no entiendes algo de la explicación
   c.- unas veces si, otras no: según esté contento o enfadado

11.- TU PROFESOR DUDA CUANDO LE HACES ALGUNA PREGUNTA EN CLASE
   a.- siempre
   b.- muchas veces
   c.- pocas veces
   d.- nunca
   e.- no sé

12.- TU PROFESOR ES AMABLE Y COMPRENSIVO EN CLASE
   a.- siempre
   b.- muchas veces
   c.- pocas veces
   d.- nunca
   e.- no sé

13.- TU PROFESOR CREA UN AMBIENTE INTERESANTE EN LA CLASE

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

14.- PARA TU PROFESOR, LA ASIGNATURA QUE TE DA ES:

a.- muy importante
b.- bastante importante
c.- poco importante
d.- nada importante
e.- no sé

15.- TU PROFESOR TIENE INTERES EN QUE TODOS PARTICIPEIS EN CLASE

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

16.- TE GUSTA EL AMBIENTE DE LA CLASE CON ESTE PROFESOR

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

17.-TU PROFESOR DA IMPORTANCIA A LOS TRABAJOS QUE HACES EN CLASE

a.- muchísima
b.- mucha
c.- poca
d.- nada
e.- no sé

18.- TU PROFESOR CREE QUE CUANTO MENOS INTERVENGAIS EN CLASE ES MEJOR, PUES? LE QUEDA MAS TIEMPO PARA EXPLICAR

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de a cuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

19.- TU PROFESOR DA A LA EVALUACION:
a.- muchísima importancia
b.- mucha importancia
c.- poca im portancia
d.- ninguna importancia
e.- no sé

20.- TU PROFESOR, CUANDO EXPLICA, REPITE EL LIBRO DE MEMORIA
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

21.- TU PROFESOR SABE ENSEÑAR
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

22.- TU PROFESOR LLEGA A CLASE SIN ACORDARSE DE LO QUE EXPLICO EL DIA ENTERIOR
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

23.- TU PROFESOR MUESTRA INTERÈS Y DISFRUTA ENSEÑANDO
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

24.- LO QUE TE ENSEÑA TU PROFESOR TE RESULTA INTERESANTE
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

25.- TU PROFESOR TE ENSEÑA CÓMO TIENES QUE ESTUDIAR LA ASIGNATURA

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

26.- LO QUE APRENDES EN CLASE TE RESULTA UTIL

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

27.- LOS TRABAJOS QUE EL PROFESOR TE MANDA HACER EN CLASE SON INTERESANTES

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

28.- LOS TRABAJOS DE CLASE QUE TE PROPONE EL PROFESOR TE SUPONEN TANTA DIFICULTAD QUE NO PUEDES HACERLOS BIEN

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

29.- TE GUSTA CÓMO DA LA CLASE TU PROFESOR?

a.-muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

30.- TU PROFESOR EXPLICA CON CLARIDAD Y TU LE ENTIENDES CON FACILIDAD

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

31.- LA FORMA DE TRABAJAR EN CLASE, QUE PROPONE TU PROFESOR, TE SIRVE PARA ENTENDER MEJOR LA ASIGNATURA
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

32.- EN CLASE SABES LO QUE TIENES QUE HACER EN CADA MOMENTO
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

33.- TU PROFESOR DA TIEMPO SUFICIENTE PARA HACER LOS TRABAJOS EN CLASE
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

34.- TU PROFESOR MANTIENE EL ORDEN EN LA CLASE
a.- con tranquilidad y sin enfadarse
b.- a base de gritos y castigos
c.- cada uno puede hacer lo que quiera
d.- no sé

35.- TU PROFESOR TIENE EN CUENTA EL ESFUERZO DE TU TRABAJO EN CLASE
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

36.- TU PROFESOR PROCURA QUE TENGAS INTERES EN LA CLASE
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

37.- TU PROFESOR FAVORECE LOS DIALOGOS EN CLASE Y RESPETA TUS OPINIONES:
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

38.- TU PROFESOR TE ANIMA A TRABAJAR Y TE RECOMPENSA EL TRABAJO BIEN HECHO
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

39.- TU PROFESOR ES JUSTO CUANDO PONE NOTAS. PARA EL NO VALEN LOS FAVORITISMOS
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e. no sé

40.- LO QUE TE PREGUNTA TU PROFESOR EN LOS CONTROLES ES LO QUE HABEIS DADO EN CLASE
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

41.- LA NOTA QUE TE PONE TU PROFESOR COINCIDE CON LA QUE TU TE PONDRÍAS
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

42.- EL PROFESOR , CUANDO EVALUA, ES NORMALMENTE
a.- justo
b.- blando
c.- duro
d.- según le de
e.- no sé

43.- TU PROFESOR COMPRENDE TUS PROBLEMAS PERSONALES
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

44.- CON TU PROFESOR SE PUEDE TENER CONFIANZA
a.- muchísima
b.- mucha
c.- poca
d.- ninguna
e.- no sé

45.- TU PROFESOR TE AYUDA A CONOCERTE MEJOR
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

46.- TU PROFESOR TE AYUDA A COMPRENDER MEJOR LAS COSAS QUE PASAN FUERA DEL COLEGIO
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

47.- SEÑALA LA AMERA DE SER QUE MAS SE PARECE A LA DE TU PROFESOR:
a.- siempre tiene la razón, no se puede hablar con él.
b.- cuando se equivoca en algo lo reconoce.
c.- depende del humor con que esté en ese momento.
d.- lo único que le interesa es que no haya jaleo en clase.
e.- es un buenazo, todo lo ve bien.

48.- SEÑALA LA FORMA QUE TIENE TU PROFESOR DE CALIFICAR ; LOS CONTROLES:
a.- exige al pie de la letra todo lo explicado.
b.- cuando hacemos un ejercicio mal no se enfada, sino que intenta que veamos loque está mal.
c.- tiene muy en cuenta si es de un alumno predilecto.
d.- sólo se preocupa de que esté limpio y con buena letra.
e.- todo lo que hacemos le parece bien. Si nos equivocamos hace la vista gorda.

49.- INDICA LA FORMA QUE TIENE TU PROFESOR DE TRATAR A LOS ALUMNOS EN CLASE
a.- le gusta tener un 'delegado' que hable en nombre de la clase.
b.- a cada uno lo trata según su forma de ser.No tiene enchufes.
c.- tiene algún enchufado, aunque no sea siempre el mismo.
d.- se preocupa más de los alumnos que son amigos del director.
e.- para el, todos son buenos.

50.- EN EL TRATO NORMAL CON LOS ALUMNOS, TU PROFESOR
a.- se muestra muy distante
b.- te trata tal como eres
c.- se enfada con mucha facilidad, aunque no haya motivo
d.- te trata con indiferencia
e.- no sé

51.- TU PROFESOR TE AYUDA A ENCONTRAR LA SOLUCION CORRECTA A TUS DIFICULTADES
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

52.- LO QUE TU PROFESOR TE ENSEÑA TE SIRVE FUERA DE LA CLASE
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

53.- TU PROFESOR SE DA CUENTA DE TUS PROBLEMAS Y NECESIDEDES
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

54.- CUANDO A TU PROFESOR SE LE METE UNA IDEA EN LA CABEZA, NO HAY MANERA DE HACERLE VER LO CONTRARIO, AUNQUE TU TENGAS RAZON
a.- siempre
b.- muchas vecs
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

55.- TU PROFESOR ACTUA COMO UN VERDADERO AMIGO
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

56.- TU PROFESOR EVITA EL RELACIONARSE CONTIGO
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

57.- TU PROFESOR SOLO PIENSA EN EL
a.- siempre
b.- muchas vecs
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

58.- TU PROFESOR ES UNA PERSONA CON LA QUE SE PUEDE HABLAR ABIERTAMENTE
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

59.- TU PROFESOR GRITA Y SE ENFADA POR CUALQUIER COSA
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

60.- TU PROFESOR CONTESTA AMABLEMENTE A TUS PREGUNTAS
a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

61.- TU PROFESOR TE MANDA LO QUE TIENES QUE HACER

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

62.- A TU PROFESOR LE GUSTA TRABAJAR CONJUNTAMENTE CON LOS ALUMNOS

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

63.- TU PROFESOR SABE CUANDO ESTÁS ALEGRE Y CUANDO TRISTE

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

64.- TU PROFESOR TE TRATA CON FRIALDAD, MANTENIENDO LAS DISTANCIAS

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

65.- TU PROFESOR ES INTERESANTE; DA GUSTO OIRLE

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

66.- LAS EXPLICACIONES DE TU PROFESOR TE RESULTAN ABURRIDAS

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

67.- TU PROFESOR ES MUY EXIGENTE EN LOS TRABAJOS DE CLASE

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

68.- CUANDO EL PROFESOR TE PONE UNA NOTA BAJA, TE EXPLICA EL PORQUE

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

69.- TU PROFESOR AMENAZA CON PONER MALAS NOTAS SI NO TRABAJAS EN CLASE

a.- siempre
b.- muchas veces
c.- pocas veces
d.- nunca
e.- no sé

70.- PARA TU PROFESOR, EL ALUMNO MEJOR ES AQUEL QUE

a.- no arma jaleo en clase
b.- presta atención y estudia lo que dice el profesor
c.- es responsable en su trabajo y ayuda a los demás

71.- TU PROFESOR QUIERE QUE

a.- hagas lo que el dice, porque el sabe lo que te conviene
b.- aprendas aquellas cosas que sean útiles para ti
c.- trabajes mucho para que no te de tiempo de armar jaleo.

72.- CREO QUE LAS COSAS ME SALEN BIEN

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

73.- EN GENERAL ESTOY SATISFECHO CONMIGO MISMO

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

74.- LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO ME SUELO SENTIR

a.- muy animado
b.- bastante animado
c.- poco animado
d.- desanimado

75.- ME GUSTA SOÑAR EN LO QUE SERE DE MAYOR

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

76.- A VECES PREFIERO CALLARME A DECIR ALGO POR TEMOR A QUE SE REIAN, AUNQUE YO TENGA RAZÓN

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

77.- MI MADRE SE PREOCUPA POR CONOCER A MIS AMIGOS

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

78.- CUANDO TRABAJAS POCO O TU COMPORTAMIENTO NO ES CORRECTO, TIENES MIEDO DE LA REACCIÓN DE TU PROFESOR

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

79.- MI PADRE SE PREOCUPA POR CONOCER A MIS AMIGOS
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

80.- LA ASIGNATURA QUE DA TU PROFESOR TE PARECE IMPORTANTE
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

81.- ¿ QUE TE GUSTA MAS?
a.- qua el profesor explique y tu escuches
b.- hacer trabajos individuales en clase
c.- trabajar en equipo con tus compañeros

82.- TE PARECE BIEN QUE HAYA QUE PONER NOTAS
a,- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

83.- HACER DEPORTE ES, PARA TI, ALGO MUY IMPORTANTE
a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

84.- TE GUSTA SABER COSAS NUEVAS ?
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

85.- TE GUSTA TENER AMIGOS ?
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

86.- TE GUSTA LEER LIBROS, ADEMAS DELOS DE CLASE ?
a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

87.- PIENSAS QUE LO MEJOR ES HACER SIEMPRE LO QUE DICE EL PROFESOR

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

88.- TE GUSTA MAS ARMAR JALEO QUE ESTUDIAR

a.- completamente de acuerdo
b.- bastente se acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

89.- NORMALMENTE ERES TRANQUILO Y TRABAJAS EN CLASE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo.

90.- TU PROFESOR PIENSA QUE ERES UN MAL ESTUDIANTE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

91.- TU PROFESOR TE CONSIDERA UN ALUMNO DOCIL Y OBEDIENTE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

92.- TU PROFESOR PIENSA QUE ESTAS SEGURO DE LO QUE HACES

a.- completamente de acurdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

93.- TU PROFESOR CREE QUE NO SIRVES PARA NADA

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de caurdo
d.- nada de acuerdo

94.- SEGUN TU PROFESOR, PUEDES HACER LOS TRABAJOS DE CLASE PERFECTAMENTE COMO LA MAYORÍA DE TUS COMPAÑEROS

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

96.- TU PROFESOR TE CONOCE BIEN

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acurdo
d.- nada de acuerdo

96.- TU PROFESOR TE CONSIDERA

a.- de los 10 primeros de la clase
b.- hacia la mitad de la clase
c.- de los 10 últimos de la clase

97.- TU PROFESOR CREE QUE SIEMPRE ESTAS EN LAS NUBES,QUE TE PASA LA CLASE SOÑANDO

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo

98.- EN GENERAL, TU PROFESOR ESTA SATISFECHO DE TI

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

99.- EL PROFESOR VALORA TUS CUALIDADES

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada

100.- TE SIENTES CONSIDERADO POR TU PROFESOR UN ALUMNO

a.- tal como eres
b.- mesnos de lo que eres
c.- más de lo que eres
d.- no sé

101.- TU PROFESOR TE TIENE MANIA Y BUSCA LA FORMA DE CASTIGARTE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

102.- ESTAS SATISFECHO CON EL APRECIO QUE TE TIENE TU PROFESOR

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

103.- TU PROFESOR PIENSA QUE ESTAS CONTENTO EN EL COLEGIO

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de caurdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

104.- TU PROFESOR ESTA CONVENCIDO DE QUE TE GUSTA LA ASIGNATURA

a.- muchísimo
b.- mucho
c.- poco
d.- nada
e.- no sé

105.- TU PROFESOR OPINA QUE TE GUSTA SU FORMA DE LLEVAR LA CLASE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

106.- TU PROFESOR OPINA QUE ERES PEREZOSO PARA LOS TRABAJOS EN CLASE?

a.- completamente de acurdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acurdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

107.- TU PROFESOR OPINA QUE ERES UN MUCHACHO QUE VALES MUCHO

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

108.- TU PROFESOR OPINA QUE TE DA LO MISMO ESTAR EN CLASE O NO

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

109.- TU PROFESOR CREE QUE PRESTAS ATENCIÒN EN CLASE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acurdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

110.- TU PROFESOR TE CONSIDERA UN ALUMNO APLICADO

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e,- no sé

111.-SEGUN TU PROFESOR, MUESTRAS INTERÉS EN LOS TRABAJOS DE CLASE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

112.- TU PROFESOR PIENSA QUE TU MANERA DE ESTAR EN CLASE ES CORRECTA

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

113.- TU PROFESOR CREE QUE ERES UN MUCHACHO RESPONSABLE

a.- completamente de acuerdo
b.- bastante de acuerdo
c.- poco de acuerdo
d.- nada de acuerdo
e.- no sé

HAS TERMINADO. MUCHAS GRACIAS

APENDICE IV

REGISTRO DE DATOS POR AULA

REGISTRO DE DATOS POR AULA 1 (3 - 27)

Este registro corresponde a los datos del cuestionario referentes a los items: 3 -27

Critério c

RESULTADOS POR ALUNOS POR AULA - 1 (3 - 27)

S/A	Atitudes							Aptidões									Traços Comportamentais											TOT	
	1	2	3	4	5	6	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1	3	3	2	4	4	4	20	3	3	3	4	3	4	3	4	4	31	4	3	3	4	4	3	3	3	3	33	84
2	0	4	0	4	2	4	14	2	1	4	0	3	2	2	4	2	20	3	3	2	3	3	4	4	4	3	30	64
3	4	4	3	4	4	4	23	3	3	4	2	3	4	4	3	0	26	4	4	0	4	4	4	4	4	3	33	82
4	0	2	0	3	2	0	7	3	2	3	4	3	4	3	3	1	26	4	2	3	2	3	2	5	5	1	25	58
5	3	3	3	3	3	4	19	3	3	4	2	3	3	4	3	3	28	3	2	3	3	4	3	3	2	4	29	76
6	3	0	0	3	0	0	6	2	3	4	0	2	0	3	4	0	18	3	0	0	3	0	3	3	0	3	27	41
7	2	4	3	4	3	4	20	3	4	3	3	2	2	4	3	4	28	4	4	0	4	0	2	4	4	3	26	74
8	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	1	4	3	4	4	4	4	4	1	33	93
9	2	0	3	4	3	4	16	3	0	0	3	3	0	4	4	0	21	4	0	0	4	4	4	4	2	1	27	56
10	3	4	3	4	4	4	22	3	4	4	4	4	3	4	3	4	33	3	4	2	4	4	4	4	1	4	33	88
11	4	4	3	4	4	4	23	3	3	4	4	3	3	3	4	4	31	3	3	2	4	4	4	4	2	4	33	87
12	2	3	0	4	3	4	16	4	0	0	3	2	2	0	4	4	19	4	0	3	2	0	3	3	4	4	27	62
13	3	4	3	4	4	4	22	3	3	4	3	2	4	3	4	4	30	4	4	1	4	4	4	4	1	4	34	86
14	3	3	3	0	3	4	16	3	3	3	4	3	3	3	3	0	29	0	0	0	3	3	2	3	3	2	3	19	60
15	3	2	0	4	3	4	16	2	1	2	2	2	2	1	4	3	19	3	2	3	2	2	3	2	4	1	32	24	59
16	2	0	2	2	0	2	8	3	2	3	2	2	3	2	3	1	21	3	2	1	2	2	2	2	4	3	1	21	50
17	3	4	3	4	3	4	21	3	2	4	0	2	3	3	4	0	21	3	1	4	4	4	0	3	4	0	1	24	66
18	3	4	3	0	3	-	13	2	3	4	2	3	3	4	1	0	22	4	3	3	4	4	2	2	4	-	3	30	65
19	4	4	3	4	4	4	23	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33	4	3	4	4	4	4	4	1	3	4	35	91
20	2	2	3	3	2	3	15	3	1	3	4	1	2	3	2	3	22	3	1	4	3	1	3	2	3	4	1	25	62
21	3	4	3	4	4	4	22	3	3	3	4	2	4	4	4	4	31	3	1	3	4	4	0	3	4	1	1	24	77
22	3	4	4	4	3	4	22	0	4	4	3	3	4	3	4	3	28	0	0	3	3	4	3	2	3	4	1	23	73
23	3	3	3	4	3	3	19	3	2	3	3	2	3	2	3	4	25	3	2	4	3	4	3	2	3	3	3	31	75
24	2	3	3	3	2	3	16	3	2	3	2	2	3	3	3	3	24	3	3	4	3	3	2	3	4	1	2	28	68
25	4	0	3	3	3	3	16	2	2	3	4	3	2	0	4	4	24	3	0	3	3	4	3	3	2	4	4	29	69
26	3	3	0	4	2	4	16	3	2	3	3	3	2	4	3	0	23	3	3	3	2	3	3	3	4	2	4	30	69
27	4	3	4	4	3	3	21	2	3	4	4	2	2	4	2	0	23	3	1	1	4	3	0	0	4	1	4	21	65
28	3	4	3	4	3	3	20	2	3	3	3	3	4	3	3	0	24	3	3	3	3	0	4	2	4	3	3	28	72
29	3	4	2	-	4	3	16	2	3	3	4	3	3	3	4	4	29	3	4	0	4	3	4	3	3	0	3	27	72
30	4	3	3	4	4	4	22	4	4	4	3	4	4	4	4	4	35	3	3	1	4	4	1	3	1	4	1	25	82
31	2	4	3	3	3	4	19	4	3	4	3	4	3	4	4	4	33	4	3	4	3	4	3	3	2	3	-	29	81
32	0	3	0	4	3	4	14	2	3	0	2	2	0	3	3	4	19	4	0	0	3	3	4	2	2	0	1	19	52
33	4	3	4	4	3	3	21	2	4	3	4	0	3	4	4	3	27	3	0	3	4	0	4	3	0	4	2	23	71
34	4	3	0	3	3	3	16	-	4	3	2	0	0	3	4	4	20	4	4	3	3	0	3	4	0	2	2	25	61
35	4	4	4	4	4	4	24	4	4	3	4	2	4	4	4	4	33	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	34	91
36	3	2	3	4	3	4	19	3	3	4	0	4	4	4	4	4	30	3	3	1	3	0	3	4	3	3	1	24	73
37	3	3	0	4	2	4	16	3	2	3	2	2	3	3	3	2	23	3	1	2	0	4	3	3	2	4	4	26	65
38	3	2	4	4	3	4	20	3	4	3	4	3	3	3	3	2	27	3	3	3	4	4	4	3	4	4	1	33	80
39	4	3	0	4	3	4	18	4	3	3	4	4	4	4	4	4	34	4	0	0	0	4	3	3	4	4	4	26	78
40	2	4	3	3	4	2	20	3	2	4	3	3	4	4	4	2	29	3	4	1	3	4	3	4	1	3	1	27	76
0	3	4	16	3	2	3	31	2	2	3	4	2	4	3	0	9	27	2	9	8	2	7	3	1	3	4	2	31	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1	1	2	9	1	5	6	0	1	1	0	6	6	13	39	70
2	8	5	3	1	6	1	24	10	9	1	9	14	8	3	3	4	61	0	5	4	5	2	5	8	7	4	6	46	107
3	18	14	21	9	21	9	92	22	16	19	12	17	14	16	13	6	136	23	12	15	15	8	17	17	7	11	9	150	378
4	11	17	6	27	11	28		6	10	17	15	6	14	17	23	19		14	9	7	13	22	14	14	17	15	11		
5	29	3	23	34	26	35		27	27	32	29	26	28	36	35	26		32	2	22	32	29	29	31	28	27	26		

Gráfico 6

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

S S	Actitudes								Aptitudes										Rasgos Comportamiento.										TOT
n	3	4	5	6	7	8	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Σ	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1	3	4	3	4	3	4	21	2	3	3	4	2	4	3	4	4	29	2	3	4	4	3	4	2	3	4	1	30	80
2	2	3	3	2	3	3	16	2	2	3	4	4	4	4	4	4	27	3	1	2	1	3	2	3	3	4	4	26	69
3	4	3	4	3	4	4	22	3	4	4	4	4	4	4	4	2	33	4	3	o	4	4	4	4	1	4	4	32	87
4	4	4	4	4	4	4	24	3	4	4	3	2	4	4	4	2	30	3	3	4	4	4	4	4	2	2	2	32	86
5	3	4	3	4	4	3	21	2	2	4	4	3	4	3	4	4	30	4	2	3	3	4	4	2	4	4	2	32	83
6	3	2	4	4	3	4	20	3	4	4	3	2	4	3	4	o	27	3	4	o	4	4	4	4	4	4	1	32	79
7	3	3	3	4	3	4	20	2	1	3	3	4	4	3	4	3	24	o	2	3	4	4	3	o	2	o	2	20	67
8	4	2	o	o	o	3	9	3	4	2	1	o	o	2	4	2	18	3	o	4	2	3	4	1	3	3	1	24	51
9	3	4	3	4	3	4	21	2	3	4	3	3	3	4	4	3	29	3	4	2	2	2	3	2	4	3	1	26	76
10	4	3	4	4	3	4	22	3	4	4	3	3	4	3	4	3	31	4	3	3	3	4	4	4	3	3	2	30	83
11	3	4	o	4	3	4	18	4	3	3	3	4	3	4	3	24	31	3	o	3	3	3	4	3	3	3	2	27	76
12	3	2	4	4	3	4	20	3	3	3	2	4	4	3	4	4	30	3	1	4	3	4	3	3	4	1	1	23	73
13	4	3	o	3	3	4	17	3	3	3	2	3	4	3	4	3	28	3	3	o	3	3	4	4	2	4	3	29	74
14	3	4	3	4	3	4	21	3	4	3	4	4	3	4	4	4	33	3	3	3	3	1	4	3	1	3	2	26	80
15	4	3	4	3	3	3	20	3	3	3	3	3	3	o	3	3	24	3	o	o	3	4	4	3	3	o	2	22	66
16	4	4	3	4	3	3	21	3	2	2	2	3	4	3	4	2	25	4	1	1	3	3	4	2	2	1	4	25	71
17	4	4	4	4	4	4	24	3	3	4	3	4	4	4	4	1	30	4	4	o	4	3	4	4	2	4	3	32	86
18	3	4	4	4	3	4	22	4	3	3	4	4	3	4	4	4	33	4	4	2	2	3	4	3	3	4	1	29	84
19	4	4	3	3	3	3	20	3	3	3	3	4	3	3	4	4	30	4	3	4	4	4	4	o	3	o	1	27	77
20	3	4	3	4	o	4	18	3	3	4	2	2	3	3	3	o	23	3	3	o	3	3	2	3	4	2	2	25	66
21	2	4	3	4	4	4	25	2	2	4	3	2	2	4	3	1	23	3	1	1	3	2	4	3	2	4	-	26	74
22	4	4	4	4	3	4	23	2	o	o	2	3	2	3	3	3	19	3	o	o	o	3	3	1	2	1	4	19	56
23	4	4	4	3	4	3	22	4	3	3	4	3	3	4	4	1	29	2	2	3	3	4	3	4	1	4	1	27	78
24	3	4	3	3	4	4	21	3	3	3	3	4	2	3	4	2	27	3	4	2	4	4	3	3	1	3	3	30	78
25	2	o	3	3	4	4	16	3	4	4	2	2	3	3	o	o	21	3	2	o	2	2	2	1	4	3	3	27	64
26	3	3	3	4	2	4	19	2	3	3	3	2	3	3	4	4	28	3	2	o	4	3	3	3	2	3	2	25	72
27	3	4	3	4	4	4	21	3	3	3	4	o	3	4	4	o	24	3	3	o	o	3	4	3	3	1	4	24	69
28	3	3	3	4	3	4	20	3	3	4	3	3	3	3	4	4	30	3	n	o	3	3	3	3	2	2	3	22	72
29	3	3	4	3	3	3	19	3	3	3	4	4	3	3	3	3	29	3	3	1	4	4	4	3	3	2	2	29	77
30	4	3	4	4	2	4	21	2	4	3	2	4	1	3	4	4	27	4	1	3	3	1	4	1	2	3	1	23	71
31	4	3	3	o	3	2	15	2	4	3	3	4	4	3	3	o	26	o	4	4	3	4	4	3	2	2	1	26	67
32	2	4	3	2	2	4	18	2	o	4	2	3	o	2	4	3	26	4	o	o	3	o	4	3	2	2	1	29	97
33	3	4	3	4	3	4	21	3	3	4	3	4	4	4	4	1	36	3	2	3	3	4	4	3	3	3	4	32	89
34	3	4	4	4	3	-	18	4	3	4	4	3	2	4	4	4	32	4	3	2	3	4	2	3	4	4	2	31	81
35	4	3	4	4	4	4	23	3	3	o	4	4	o	3	3	4	24	4	3	o	4	4	4	o	2	4	o	25	72
36	4	3	3	4	4	4	22	2	4	3	4	3	4	4	4	3	33	3	2	3	4	4	3	3	1	2	1	26	79
37	3	3	4	3	3	2	18	3	o	3	3	4	4	4	3	3	27	2	2	o	3	4	3	3	2	2	1	22	67
38	4	3	3	4	3	3	20	4	4	3	4	4	3	3	4	4	33	3	3	4	3	3	4	4	4	4	1	33	86
39																													
40																													
0	o	1	3	2	2	1		o	3	2	o	2	3	2	1	3		2	6	14	2	1	o	3	o	3	2		
1	o	o	o	o	o	o		o	1	o	1	o	1	o	o	4	25	o	4	3	1	2	o	4	6	4	14	24	74
2	4	3	o	2	3	2		12	4	2	8	7	4	2	o	39		3	8	5	4	3	4	4	13	8	12		
3	15	19	9	22	9	22		21	19	20	16	12	11	20	9	16	36	22	13	8	19	13	11	19	11	10	5	43	130
4	25	19	16	25	21	25		5	11	14	13	17	16	14	28	12		11	7	7	12	19	23	8	8	13	6		
5	32	38	25	47	30	47	36	28	30	34	29	29	27	34	37	28		33	20	15	31	32	34	27	19	23	11		

Gráfico o

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 2º)

SC	Actitudes								Aptitudes										Rasgos Comportamiento										TOT	
n	3	4	5	6	7	8	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Σ	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ	
1	4	4	3	3	4	4	22	3	3	4	2	3	3	4	4	4	30	3	0	4	4	4	3	3	4	3	4	32	84	
2	3	4	3	3	3	3	19	3	4	4	3	4	3	3	4	4	32	4	3	4	4	3	4	4	2	4	3	35	86	
3	4	4	4	4	4	4	24	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	39	96	
4	4	4	4	4	3	4	23	4	4	4	3	4	4	4	4	4	35	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	36	94	
5	4	4	4	4	4	4	24	3	4	4	2	4	4	4	4	4	32	4	3	3	4	4	4	4	4	4	1	34	90	
6	4	4	4	3	4	3	22	3	4	3	4	3	3	3	4	3	30	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	37	89	
7	4	3	4	4	3	4	22	3	2	3	4	4	3	4	4	4	31	4	3	1	4	4	4	4	4	3	3	33	86	
8	2	3	4	4	2	4	19	2	2	4	3	1	3	3	4	4	26	3	1	3	4	4	4	4	4	4	1	32	77	
9	4	4	4	4	4	4	24	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33	3	3	0	4	4	4	3	2	3	3	29	86	
10	4	3	0	4	4	3	18	3	3	4	3	3	3	4	4	4	31	0	3	2	4	3	3	3	3	4	4	29	78	
11	3	4	3	4	3	4	21	4	4	4	3	3	3	4	4	4	33	3	4	4	4	4	4	3	4	3	1	34	88	
12	3	4	3	4	2	4	20	3	3	3	2	4	4	4	4	3	30	4	3	2	4	4	2	3	4	3	2	31	91	
13	4	4	3	3	3	3	20	3	3	3	4	4	3	4	4	4	32	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	35	87	
14	2	4	4	3	3	4	20	2	2	3	3	2	3	4	4	4	27	4	2	3	4	4	4	4	3	2	3	33	80	
15	4	4	3	4	4	4	23	2	4	3	3	4	4	4	4	1	29	4	4	0	4	2	4	4	2	4	1	29	81	
16	3	0	2	3	3	3	14	3	2	3	2	2	4	3	4	0	23	3	0	0	4	2	3	2	3	3	2	22	59	
17	4	4	3	4	3	4	22	2	3	3	2	4	4	3	4	4	29	3	3	2	4	3	3	3	4	4	1	30	81	
18	4	3	3	4	3	3	20	3	4	4	3	3	3	3	4	4	31	4	4	1	4	4	4	4	4	3	1	33	84	
19	2	3	3	4	3	4	21	4	3	3	3	4	3	4	4	4	32	3	3	0	3	4	4	4	4	3	1	29	82	
20	3	3	4	4	4	4	22	3	3	3	4	3	4	3	4	4	31	3	3	1	4	3	3	4	2	3	0	26	79	
21	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	3	4	3	4	4	4	34	4	4	2	4	4	3	3	4	1	3	32	90	
22	3	4	4	4	3	4	22	4	4	4	3	3	4	3	4	3	32	3	3	3	4	3	3	3	3	4	1	30	84	
23	4	4	3	4	3	3	21	3	3	3	3	3	3	3	4	4	29	3	3	2	3	3	3	3	4	4	1	28	78	
24	4	4	4	3	4	3	22	2	4	4	4	4	4	4	4	4	32	3	4	4	4	3	4	3	4	4	1	34	98	
25	2	4	4	3	4	3	20	4	2	4	3	3	3	4	4	3	30	3	2	4	4	2	3	3	4	4	2	31	81	
26	3	3	3	4	3	4	20	3	3	3	3	3	4	4	4	3	30	4	3	1	3	4	3	3	4	3	2	30	80	
27	2	4	3	4	3	4	20	3	2	4	2	3	4	4	4	4	30	4	2	3	4	4	3	3	2	2	4	33	91	
28	3	3	4	4	3	4	21	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	38	95	
29	4	4	4	0	4	4	20	3	3	4	3	3	4	4	4	1	29	3	0	1	4	4	4	3	3	3	3	28	77	
30	4	3	3	3	4	-	17	3	3	3	3	4	4	3	4	4	31	4	3	3	3	4	4	4	3	3	0	35	83	
31	4	3	4	3	3	4	21	4	3	3	3	3	0	3	3	1	23	3	3	0	4	4	4	4	4	2	4	32	76	
32	3	4	3	4	4	4	22	3	2	3	4	3	2	2	4	4	27	0	0	2	4	4	3	4	4	2	2	25	74	
33	4	4	4	4	4	0	3	19	2	4	3	4	4	3	4	4	1	29	3	0	4	4	4	4	4	1	4	3	31	79
34	4	4	3	4	3	3	21	3	3	4	3	3	4	3	4	4	31	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	33	85
35	3	3	3	3	0	3	15	2	0	3	2	2	3	0	3	3	27	3	3	4	4	3	4	4	4	4	2	37	82	
36	3	3	3	3	3	3	18	3	2	4	3	2	3	3	4	3	27	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	37	82	
37	3	4	4	3	4	4	22	3	0	3	3	4	4	4	4	4	29	3	3	0	4	4	4	3	4	3	1	29	80	
38	3	4	4	4	4	4	23	3	3	4	3	4	4	4	4	1	29	3	3	2	4	4	4	3	4	4	3	34	86	
39	0	4	0	4	4	4	16	2	3	3	3	4	3	3	4	4	29	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	23	68	
40																														
	1	1	2	1	2	1		0	2	0	0	0	1	1	0	1		2	5	6	0	0	0	0	0	0			
	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	0	0	0	5		0	2	5	0	0	0	0	1	1			
	4	0	1	0	2	0		8	8	0	7	4	1	1	0	0		2	5	8	1	3	1	2	5	4			
	13	12	17	12	18	13		34	15	19	24	17	18	14	2	7		21	20	12	4	9	15	17	16	15			
	21	25	19	25	17	25		7	14	20	8	17	19	23	38	25		14	7	8	34	27	23	20	23	19	6		
	24	26	33	36	33	25		3	3	35	3	32	34	35	39	33		31	26	23	38	26	36	35	35	33	22		

Gráfico 6

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

S/D	Actitudes							Σ	Aptitudes										Σ	Hacgou Comportamiento.									Σ	TOT	Σ
	1	2	3	4	5	6	7		9	10	11	12	13	14	15	16	17			18	19	20	21	22	23	24	25	26	27			
1	4	4	4	4	4	4		24	4	4	3	3	4	3	4	4	4	33		3	4	3	4	4	3	4	2	4	3	34	91	
2	4	4	4	4	0	4	4	28	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33		3	4	4	3	4	4	4	2	2	3	33	86	
3	4	3	3	4	4	4		22	3	3	4	3	4	3	3	4	4	31		3	0	4	4	3	4	2	3	2	27	80	
4	4	4	0	0	3	4		15	3	3	3	4	3	3	3	4	4	31		3	0	0	3	4	4	3	4	2	4	27	72	
5	4	3	0	3	3	3		16	3	3	4	2	4	3	4	4	-	27		3	0	3	3	3	3	3	3	4	28	71	
6	4	3	2	3	3	3		18	2	2	4	3	3	4	4	4	4	30		3	1	0	2	3	3	3	4	3	2	24	72	
7	0	3	3	4	0	4		14	3	3	4	2	0	4	4	4	4	28		3	2	0	4	2	2	4	1	4	1	23	65	
8	3	4	3	3	3	4		20	3	3	4	2	4	2	3	4	4	29		4	0	4	3	3	3	3	4	0	2	26	75	
9	3	4	4	4	3	3		21	4	3	4	3	4	4	4	4	4	34		3	4	4	4	3	4	4	3	4	2	35	90	
10	3	4	4	4	4	4		23	3	3	4	3	3	4	3	4	4	31		3	3	3	3	4	4	2	4	3	32	86	
11	3	3	3	3	3	4		19	3	3	4	4	0	4	3	4	3	29		2	0	3	0	0	4	0	0	0	12	59	
12	4	4	4	0	3	3		18	3	3	4	2	4	4	4	4	4	32		3	3	4	3	4	4	1	4	0	29	79	
13	4	3	3	3	3	4		20	3	3	3	3	4	3	3	4	4	30		3	4	3	3	4	3	3	3	3	32	82	
14	4	3	4	4	4	4		23	4	2	4	3	4	4	4	4	1	30		3	2	4	4	4	4	2	3	3	33	86	
15	4	4	3	3	3	4		21	2	4	3	3	4	4	4	4	4	32		3	2	3	4	4	3	4	2	4	3	32	85	
16	3	4	4	4	3	4		22	3	3	3	4	4	4	4	4	4	33		3	2	3	4	3	3	3	3	2	29	84	
17	4	4	4	1	4	4		21	3	4	4	3	4	4	3	4	4	33		4	4	4	4	4	4	4	1	4	37	92	
18	3	3	4	4	3	3		20	3	3	4	2	4	3	3	4	4	30		3	0	4	4	3	0	2	3	1	20	70	
19	3	3	3	3	3	3		18	3	4	3	3	'	4	4	4	4	29		3	3	3	3	4	4	3	3	3	32	79	
20	4	3	0	4	4	4		19	2	4	3	4	4	3	3	4	4	29		1	4	4	1	4	4	4	1	4	0	27	74	
21	3	4	4	4	4	2		21	3	4	4	3	4	3	4	4	4	33		3	0	3	3	4	3	4	4	4	2	30	81	
22	3	3	4	4	4	4		22	3	3	3	0	4	0	3	4	4	24		3	3	4	4	3	3	4	2	4	0	30	76	
23	3	4	2	3	2	4		18	3	3	4	2	4	4	4	4	4	32		3	4	2	4	0	3	4	3	2	0	25	75	
24	4	0	0	0	3	3		10	3	4	3	3	4	4	4	4	4	33		0	0	0	4	4	4	4	0	1	4	21	54	
25	3	3	0	4	3	4		17	3	3	4	3	3	3	4	4	4	31		2	2	0	3	3	0	4	3	3	2	22	70	
26	3	4	0	3	3	4		17	3	3	3	3	4	3	3	4	4	30		3	3	0	3	4	4	3	2	4	1	27	74	
27	3	4	4	4	3	4		22	4	3	4	3	3	4	3	4	4	32		2	2	3	3	4	4	4	3	4	2	31	75	
28	4	3	4	4	3	3		21	3	4	3	3	3	4	4	4	4	32		0	3	3	4	4	4	0	2	3	3	26	79	
29	3	4	0	4	3	4		19	3	2	4	4	4	4	3	4	4	32		3	3	3	4	4	4	4	4	4	0	33	83	
30	3	4	3	3	4	4		21	2	3	3	3	3	3	3	4	4	29		3	4	4	4	3	3	3	3	2	32	82	
31	4	4	4	3	3	4		22	3	3	4	3	4	4	3	4	3	31		4	3	0	4	4	4	3	3	3	2	30	83	
32	4	3	4	4	3	3		21	4	3	3	3	4	4	4	4	4	33		3	0	4	4	3	4	2	4	0	27	81	
33	3	4	4	4	3	4		22	2	2	3	4	4	4	4	4	4	33		4	0	4	4	4	3	3	3	0	28	83	
34	4	4	4	4	4	3		23	4	4	4	3	3	4	3	4	4	33		4	3	3	4	3	4	3	4	4	35	91	
35	4	3	3	3	4	4		21	4	4	3	3	4	3	3	4	4	32		4	0	4	4	4	4	3	3	3	33	86	
36	3	3	3	3	4			19	3	0	4	3	4	3	3	4	4	29		0	2	4	3	3	4	3	4	3	29	78	
37	3	2	4	3	4	4		20	4	3	4	2	0	2	0	4	4	23		1	0	2	-	0	2	2	1	1	2	11	54	
38	4	3	3	3	4	4		21	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35		0	0	4	4	4	4	4	2	4	0	26	82	
39																																
40																																
	0	1	7	4	1	0			0	1	0	1	4	1	1	0	1			4	7	14	1	2	2	2	2	2	9			
	1	0	0	0	1	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	2			2	1	0	1	0	0	0	4	3	3			
	0	1	2	0	1	1			5	1	0	7	0	2	0	0	0			2	6	4	1	2	2	1	12	3	11			

Gráfico 6

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

S E	Actitudes								Aptitudes										Rasgos Comportamiento										TOT
nº	3	4	5	6	7	8	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Σ	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1	3	3	3	3	3	3	18	3	4	3	2	4	3	3	4	4	30	3	3	2	4	3	4	3	2	4	2	30	78
2	4	4	3	4	4	4	23	4	4	3	4	2	4	4	4	3	32	3	0	0	3	4	2	4	3	4	3	26	81
3	3	4	4	4	3	4	22	3	3	3	3	4	4	3	4	2	29	4	0	3	3	4	4	0	1	1	1	25	72
4	4	3	3	3	3	4	20	3	4	4	3	3	4	3	4	4	32	4	4	0	3	3	3	3	3	2	2	27	79
5	3	4	0	3	3	4	17	0	4	3	2	0	2	0	3	0	14	2	1	3	4	2	2	2	4	1	1	22	53
6	3	3	3	3	4	4	20	3	2	3	2	4	3	4	3	3	27	3	2	3	3	0	3	3	3	2	4	26	73
7	3	3	3	4	0	4	17	3	3	4	3	4	4	2	4	4	31	3	2	4	3	3	3	4	4	2	4	32	80
8	3	4	0	4	3	4	18	2	3	4	0	3	4	0	4	3	23	4	3	0	3	4	3	3	3	0	3	26	67
9	4	4	4	4	4	4	24	3	4	4	3	4	4	4	4	2	32	3	4	3	4	4	4	4	4	3	2	35	91
10	4	3	0	4	3	4	18	4	2	3	0	4	3	3	4	0	23	4	3	0	3	0	4	4	2	1	2	23	64
11	3	4	3	4	3	4	21	4	0	3	3	2	3	4	4	4	27	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	34	82
12	4	3	4	4	4	4	23	3	3	3	4	4	4	4	4	1	30	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	33	86
13	4	3	3	3	4	4	21	3	2	4	3	4	4	4	4	3	31	3	3	4	4	2	3	4	4	2	1	30	82
14	4	4	4	3	3	4	22	3	4	4	3	3	3	4	3	2	29	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	25	76
15	4	4	3	4	4	4	23	3	2	4	4	2	4	4	4	4	31	4	4	1	4	4	4	2	1	1	4	29	83
16	3	3	2	2	0	4	14	4	2	3	3	4	3	4	4	0	27	3	0	1	0	0	4	3	0	1	2	14	55
17	4	3	3	3	4	4	22	4	0	4	3	3	3	4	4	4	29	4	2	3	3	4	4	4	4	3	3	34	85
18	2	4	3	4	3	4	20	2	4	3	4	4	4	3	4	1	28	4	2	2	4	3	2	4	3	1	2	26	74
19	3	3	3	4	3	4	20	3	0	3	0	3	4	3	4	4	24	4	0	3	4	3	4	3	3	3	2	28	72
20	2	3	4	3	2	4	18	3	3	3	3	4	4	3	4	2	29	3	4	3	3	0	4	3	4	1	4	29	76
21	3	3	4	4	4	4	22	3	2	4	3	2	3	3	3	3	29	3	2	3	2	3	3	3	4	2	2	27	75
22	3	3	3	0	2	4	15	4	1	3	2	3	4	3	4	4	29	3	0	4	3	2	2	-	1	2	4	19	62
23	3	2	3	4	2	4	18	3	2	2	3	2	2	2	4	1	21	3	1	2	2	2	4	4	3	2	1	24	63
24	2	3	3	4	3	4	19	2	1	4	2	2	2	2	4	4	23	3	1	3	1	3	2	3	4	4	2	26	68
25	4	4	4	3	4	4	23	3	2	4	4	3	4	3	3	1	27	3	2	0	3	4	3	3	3	4	0	25	75
26	4	4	4	4	3	4	23	4	4	4	4	4	3	4	3	2	32	2	4	3	4	3	4	3	2	4	1	31	76
27	3	3	4	2	3	3	18	2	3	4	2	2	4	3	3	2	25	2	2	2	4	3	3	3	4	3	3	29	72
28	4	4	0	4	3	4	19	3	1	3	2	3	2	3	4	3	24	3	0	0	3	3	3	3	2	3	2	22	65
29	4	3	3	4	3	4	21	4	2	3	3	2	1	1	3	3	22	3	2	2	3	4	4	3	3	2	1	27	70
30	4	2	3	4	4	4	21	3	2	2	3	4	4	4	4	2	28	4	2	2	3	4	4	3	2	4	1	29	78
31	3	3	3	3	4	3	19	3	3	3	3	4	3	3	4	4	30	3	3	2	4	3	3	3	4	2	2	29	78
32	4	3	0	3	4	3	17	3	0	3	3	4	0	4	4	0	21	3	0	3	3	1	4	3	3	1	4	25	63
33	4	3	3	4	3	4	21	4	4	4	3	2	4	4	3	4	32	4	3	3	2	2	4	4	2	4	1	29	82
34	4	2	0	4	4	4	18	3	2	3	4	4	0	3	3	0	22	3	1	4	2	2	2	3	4	3	1	25	65
35	3	3	3	3	3	4	19	3	3	4	0	4	3	3	4	3	27	3	3	2	4	3	4	3	3	4	2	31	77
36	2	2	4	4	2	4	18	2	2	4	3	2	3	3	3	2	27	3	2	2	2	3	3	0	0	1	3	19	61
37	4	4	3	4	2	3	20	3	2	3	3	4	3	3	4	3	28	4	2	3	4	4	4	4	3	1	3	32	80
38																													
39																													
40																													
0	e	o	o	6	1	3	0	1	4	o	4	1	2	2	o	5	1	c	7	6	1	4	o	3	2	1	1	0	
1	o	o	o	o	o	o	38	o	3	o	o	o	1	1	o	4	27	o	4	4	1	1	o	c	3	1o	2	27	85
2	4	4	1	2	5	o	23	5	13	2	7	1o	4	3	o	8	54	3	11	9	5	6	6	2	6	9	13	75	86
3	15	2o	2o	11	17	5	44	22	8	19	19	8	13	17	11	9	36	21	9	14	16	15	12	21	13	8	7	20	100
4	15	13	1o	2	13	3		9	9	16	7	18	17	14	26	1		13	6	4	14	11	19	11	13	9	6	-	
5	34	32	25	31	31	39		33	24	34	27	31	31	31	37	25		33	21	22	21	28	34	39	29	24	22		

Grifico o

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

Nº	Actitudes							Aptitudes									Rasgos Comportamiento.										TOT
n	3	4	5	6	7	8	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Σ	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1	2	3	0	3	2	4	14	4	4	3	1	3	2	3	4	4	28	3	3	4	2	4	2	3	3	1	1	26	68
2	4	4	3	4	4	3	22	3	3	3	4	3	4	3	4	3	30	4	3	3	4	4	3	3	1	1	1	27	79
3	2	4	3	3	3	4	19	4	3	3	2	4	4	4	4	4	32	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	29	80
4	3	0	2	4	3	3	15	4	3	3	3	4	4	3	4	4	32	3	3	2	3	3	3	4	1	3	3	28	75
5	3	3	4	4	3	3	20	4	3	4	3	4	4	4	4	4	34	4	3	3	4	4	4	3	2	3	3	30	90
6	3	4	0	3	0	4	14	3	3	3	3	4	3	3	4	4	30	3	4	2	4	4	4	3	3	4	2	33	77
7	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	4	4	4	3	4	4	31	4	4	3	4	3	3	3	2	0	3	29	78
8	3	4	3	3	1	4	18	4	3	3	2	3	4	4	4	4	31	0	2	4	4	4	4	3	4	2	3	30	79
9	3	3	2	3	4	3	18	3	3	4	4	2	2	3	3	3	27	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	26	71
10	2	2	3	4	3	4	19	4	3	3	3	4	3	3	4	4	31	3	0	4	4	4	3	2	3	2	3	28	77
11	0	4	0	4	3	4	15	2	2	3	3	2	4	3	4	4	27	2	2	3	4	4	4	2	2	0	1	22	64
12	3	3	2	3	0	4	15	4	4	2	0	3	2	4	4	4	27	3	2	2	4	3	3	2	3	4	1	27	69
13	4	4	3	4	3	4	22	4	3	4	4	4	4	4	4	4	35	4	3	0	4	4	4	3	2	4	0	26	83
14	4	3	3	4	3	4	21	3	4	3	2	3	3	2	4	3	27	4	3	2	3	3	3	2	3	2	3	28	76
15	3	3	3	3	3	3	18	3	3	2	2	4	4	4	4	4	30	3	3	3	3	4	3	3	2	2	1	27	75
16	4	4	4	4	4	4	24	3	3	4	3	4	4	3	4	3	31	4	3	2	4	4	4	3	2	2	3	31	86
17	3	4	3	3	4	3	20	4	2	3	3	2	3	4	4	3	28	4	0	4	4	4	4	4	1	1	2	28	76
18	2	3	4	3	2	4	18	4	3	3	4	4	2	3	4	3	30	4	2	3	2	4	4	4	4	1	4	32	80
19	3	3	4	4	3	4	21	4	3	4	3	4	3	3	4	4	32	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	33	86
20	4	3	4	4	3	3	21	3	3	3	3	4	4	3	3	3	29	3	2	2	3	4	4	4	1	2	2	27	77
21	4	3	3	3	4	4	21	4	2	3	3	4	3	3	4	4	30	4	3	3	4	4	4	2	2	4	2	34	85
22	3	3	2	4	3	4	19	2	4	3	3	3	4	4	4	4	27	3	0	3	3	2	4	1	3	1	1	21	67
23	2	3	3	3	4	4	19	4	3	4	3	4	3	4	4	2	29	3	0	0	4	3	1	4	4	1	4	24	72
24	4	4	3	4	2	3	20	2	2	3	2	4	1	4	4	2	24	3	4	1	4	4	4	3	4	1	1	29	73
25	2	3	2	3	3	3	16	3	4	3	4	3	2	3	4	3	29	3	3	0	3	2	3	2	2	3	2	24	69
26	4	4	4	4	3	4	23	3	3	4	4	4	3	4	4	4	33	4	4	1	4	4	4	33	2	2	3	33	87
27	3	4	4	4	4	4	23	3	4	4	4	4	4	4	4	0	31	3	4	4	4	3	4	4	1	4	1	32	86
28	4	3	3	4	3	4	21	2	0	3	4	4	3	3	4	4	27	3	0	3	4	4	4	2	2	4	2	28	76
29	3	4	4	4	4	4	23	4	3	4	3	4	3	4	4	4	33	4	3	4	4	4	4	3	3	4	2	35	91
30	2	4	4	4	4	3	21	3	4	3	4	3	4	3	4	4	32	3	4	1	4	4	3	3	2	3	1	28	81
31	3	3	2	4	4	0	16	4	3	3	3	3	4	3	4	4	33	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	30	77
32	2	2	3	4	3	4	18	4	3	2	2	4	4	4	4	2	29	3	4	3	4	4	3	4	4	4	1	34	81
33	4	3	3	3	3	3	19	3	2	3	2	4	3	4	4	4	29	3	3	3	3	4	4	3	2	4	3	32	80
34	4	3	0	4	3	3	17	3	3	0	4	3	0	0	4	3	20	4	3	3	4	3	4	3	2	3	1	31	68
35	3	4	2	3	3	3	18	3	0	3	2	3	0	3	4	4	20	4	2	4	3	4	4	3	1	3	2	32	72
36	2	2	0	3	3	3	13	4	2	1	2	3	3	2	4	4	25	3	3	2	3	2	3	2	4	2	1	25	63
37																													
38																													
39																													
40																													
n	1	1	5	0	2	1	F	6	2	1	1	0	2	1	0	2	1	2	5	3	0	0	0	0	0	2	1	F	
1	0	0	0	0	1	0		0	0	1	1	0	1	0	0	0	29	0	0	3	0	0	1	1	6	7	1	28	77
2	9	2	7	0	3	0	89	4	6	4	9	3	5	2	0	2	31	0	8	7	2	2	1	8	14	11	10	72	96
3	15	19	15	14	20	15	279	15	21	22	14	12	12	18	2	9	31	21	16	15	12	11	15	19	9	7	11	45	165
4	11	14	9	2	10	10		17	7	9	11	21	16	15	34	23		13	7	8	22	23	19	8	7	9	2		
5	29	33	27	35	29	35		14	29	3	3	35	31	33	39	34		32	25	26	35	36	34	29	25	24	2		

Gráfico 6

REGISTRO DE DATOS POS AULA - 1 (3 - 27)

6 / 6	actitudes							aptitudes								rasgos comportamiento											
n	3	4	5	6	7	8	T	9	10	11	12	13	14	15	16	T	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	T	T
1	4	4	3	3	4	4	22	4	3	3	2	2	3	4	4	29	4	0	4	2	4	4	3	4	4	4	33	84
2	2	4	0	4	3	2	15	4	2	1	2	1	3	4	3	21	1	2	4	2	1	2	1	4	4	1	22	58
3	4	4	3	3	3	4	21	2	4	3	3	3	2	4	4	29	3	4	3	4	4	4	3	4	2	3	34	84
4	2	2	0	2	2	0	8	2	1	0	2	2	3	3	0	16	2	2	2	2	23	3	2	2	3	2	16	40
5	2	3	3	3	2	4	17	3	3	4	2	2	4	4	4	29	3	2	4	1	1	2	2	4	4	1	24	70
6	2	3	3	2	3	4	17	3	4	2	2	2	2	2	4	24	4	2	1	2	1	2	1	3	1	1	18	59
7	4	4	4	4	0	4	20	3	3	4	3	4	4	4	4	33	4	0	0	4	0	3	3	2	1	2	19	72
8	4	4	4	4	4	4	24	4	4	1	2	1	4	3	4	4	27	1	1	4	2	1	3	1	4	4	1	20	71
9	4	3	3	3	2	4	19	3	3	3	2	3	3	3	4	3	27	4	4	3	4	4	4	3	2	1	1	30	76
10	3	4	3	3	3	0	16	2	0	3	4	2	3	3	4	1	22	1	4	3	2	2	2	2	4	21	1	23	61
11	3	3	3	3	2	3	17	2	3	2	1	2	2	2	4	4	22	4	2	1	2	2	3	2	4	2	1	23	62
12	4	4	4	4	4	3	23	2	4	4	1	2	4	4	4	4	29	4	3	4	4	4	4	1	4	1	1	30	82
13	3	4	4	4	2	3	20	2	0	3	2	1	3	2	4	2	19	4	1	1	0	1	1	4	4	1	0	17	56
14	3	4	3	4	4	4	22	4	4	4	3	2	4	4	4	4	33	1	4	1	3	1	4	3	4	1	1	23	78
15	4	2	3	3	3	3	18	3	2	2	2	4	4	4	4	1	26	3	0	1	1	1	2	2	4	1	1	16	60
16	3	4	4	4	3	0	18	0	3	2	3	2	3	3	4	4	26	3	2	1	2	3	3	2	4	3	1	24	68
17	4	4	3	4	4	4	23	3	3	4	3	3	3	4	4	3	30	4	3	2	3	4	4	3	3	4	2	32	85
18	4	4	3	4	4	3	22	2	3	4	1	2	4	2	4	4	26	3	4	1	4	2	4	1	4	2	4	29	77
19	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	2	2	3	3	4	3	26	3	2	2	3	3	2	3	1	1	3	23	67
20	3	4	3	4	4	0	18	2	4	4	2	2	4	4	4	3	29	3	4	1	2	3	2	1	3	4	1	23	70
21	1	4	2	3	3	3	16	1	1	1	2	2	0	1	4	0	12	0	1	4	2	0	1	1	0	1	2	12	40
22	2	3	2	4	2	4	17	2	2	1	1	1	3	1	4	2	17	3	1	4	2	1	2	1	4	2	1	21	55
23	3	4	3	4	4	4	22	3	4	4	3	3	4	3	4	4	32	3	3	2	2	3	4	4	4	2	2	29	83
24	4	3	3	3	3	4	20	3	2	3	2	2	3	4	2	3	24	4	2	0	3	3	3	2	3	1	1	22	66
25	3	3	3	3	3	3	18	3	4	3	3	4	4	3	4	4	32	4	2	3	3	4	3	3	3	2	2	29	79
26	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	--	--
27	3	4	3	4	4	4	22	3	3	4	3	4	4	4	4	1	30	3	4	4	2	4	3	3	4	1	1	29	81
28	2	0	0	3	4	2	11	2	0	3	2	1	2	0	3	3	16	2	2	3	2	1	1	1	4	1	2	17	44
29	4	4	3	4	4	4	23	4	4	2	2	3	3	2	4	3	27	3	3	4	3	4	4	1	3	2	1	29	79
30	3	4	0	3	4	2	16	3	2	2	2	1	2	2	3	1	18	3	1	4	2	1	2	4	4	1	2	24	58
31	4	3	3	3	3	3	17	3	3	3	2	2	3	3	4	4	27	3	4	3	3	3	2	3	2	2	2	27	71
32	2	4	3	2	2	4	16	2	4	3	2	1	1	2	4	4	23	4	1	3	1	2	2	3	4	2	1	23	62
33	3	4	4	4	4	4	23	4	3	2	3	3	2	2	4	3	26	3	1	4	2	3	3	2	4	2	1	25	74
34	0	0	0	2	3	4	9	2	0	3	3	2	3	0	3	4	20	0	3	0	2	2	0	3	0	2	3	15	44
0	1	2	6	0	0	4	X 18,4	1	4	1	0	0	1	2	1	1	I 25	3	3	3	1	2	1	0	2	1	1	X 23,5	672
1	2	0	0	0	0	0		2	2	4	4	7	1	3	0	5		4	7	8	4	11	3	10	1	13	19		
2	6	2	2	4	8	3	s 3,8	12	5	7	19	16	6	8	1	2		1	11	4	17	6	12	7	5	11	9		
3	13	10	10	14	13	9		13	13	13	10	7	15	9	4	11	s 4,2	15	5	8	7	7	9	14	6	3	3	s	
4	12	10	6	16	13	18		6	10	9	1	4	11	12	28	15		11	8	11	5	8	9	3	20	6	2	5,5	26
X	29	28	26	9	4	32	11	26	26	27	22	22	3	28	27	3		28	22	25	23	22	26	23	32	2	15		

Gráfico 1

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

Sc	Actitudes							Aptitudes										Rasgos Comportamiento.										TOT
n	3	4	5	6	7	8	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Σ	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	3	4	3	3	4	4	21	3	3	4	3	4	3	4	4	3	31	3	4	4	3	4	3	4	2	4	1	32	84
3	3	3	0	4	4	3	17	2	2	3	2	4	1	2	1	1	21	2	2	4	2	4	2	4	4	4	1	29	67
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	3	2	3	3	3	4	18	4	4	0	3	4	1	4	4	4	28	3	1	4	3	2	3	1	4	4	2	27	73
6	2	2	2	3	2	2	13	3	2	3	3	3	2	2	3	2	23	3	2	2	2	2	2	3	4	1	1	22	58
7	4	3	0	4	4	4	19	3	2	3	4	4	0	4	4	0	24	3	0	1	4	0	4	1	4	2	1	20	63
8	0	1	1	4	3	3	12	2	1	1	2	4	2	4	4	1	21	3	1	4	1	4	2	1	4	1	1	22	55
9	2	4	0	2	4	2	12	2	3	2	2	4	4	3	4	4	28	3	2	3	4	2	3	0	3	0	3	23	63
10	4	4	3	3	3	4	21	4	4	4	3	4	3	3	-	3	28	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	35	85
11	3	4	3	2	4	4	20	3	2	3	2	4	4	3	4	1	26	3	4	3	4	3	2	3	4	2	3	31	77
12	3	4	3	3	3	3	19	4	3	3	4	4	4	3	4	2	31	4	1	4	2	4	3	4	4	1	1	28	78
13	4	3	4	2	3	3	19	4	3	0	2	3	4	4	4	3	27	4	1	0	4	4	4	3	4	1	1	26	72
14	2	2	1	3	1	4	13	3	4	3	2	4	2	4	4	1	27	4	1	3	1	4	3	4	4	4	1	29	69
15	3	0	2	1	2	4	12	4	1	1	1	2	1	1	1	1	13	0	1	0	1	0	1	1	1	0	2	10	35
16	4	3	4	3	0	4	18	3	0	0	3	3	3	0	0	4	16	4	0	0	4	4	4	4	2	3	3	28	72
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	2	1	1	2	1	1	8	1	1	1	0	1	1	1	2	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	26
19	4	3	3	3	3	0	16	3	0	0	3	2	3	0	4	2	17	3	0	2	2	0	3	3	0	0	0	13	46
20	4	4	3	3	4	4	22	2	3	4	4	4	4	2	1	4	28	4	4	3	0	4	2	4	4	4	3	31	81
21	4	3	3	4	4	3	21	4	3	3	3	4	4	4	4	4	33	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	36	92
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	4	3	3	3	3	3	19	4	3	3	3	4	3	3	3	3	29	0	4	0	4	4	3	3	2	3	2	25	73
24	3	0	3	3	3	0	12	2	4	3	2	3	3	0	4	0	22	3	0	0	3	3	4	3	0	4	1	21	54
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	4	4	0	3	3	4	18	3	3	4	4	4	4	3	4	2	31	3	3	2	3	3	4	4	4	2	3	31	80
27	4	3	0	3	3	3	16	3	4	3	3	4	2	0	4	4	27	3	0	2	4	4	4	2	2	3	1	25	68
28	4	3	0	0	3	3	13	3	4	3	3	3	4	3	4	4	33	3	0	3	3	3	4	3	3	4	1	27	71
29	3	3	3	2	2	2	15	3	4	3	2	4	4	3	4	0	27	3	2	4	4	4	4	3	2	3	3	32	74
30	3	3	3	3	3	4	19	3	4	3	3	3	3	4	4	2	29	3	3	2	3	3	4	3	4	3	2	30	78
31	3	3	3	3	4	3	19	4	3	4	4	3	0	3	4	4	29	4	3	1	4	4	4	0	0	4	1	25	73
32	4	4	3	3	4	4	22	3	3	4	3	4	0	3	4	3	27	3	3	0	4	4	3	0	3	4	2	26	75
33	4	4	4	4	3	4	23	3	4	3	4	4	3	4	4	4	33	3	4	3	3	4	3	3	4	4	1	32	88
34	4	2	2	3	2	4	17	3	2	2	2	3	2	3	0	1	18	3	2	3	2	0	3	2	3	3	2	24	59
35	2	4	3	3	4	4	20	3	4	4	3	3	4	3	3	2	29	3	4	3	4	4	2	4	3	4	1	32	81
36	3	2	3	4	4	3	19	2	2	3	4	3	3	3	4	3	27	4	3	0	2	3	3	4	3	3	3	28	74
37																													
38																													
39																													
40																													
..	2	3	6	1	2	2		0	3	4	1	0	4	4	3	4		2	0	8	1	5	0	3	4	2	2		
.	0	2	3	2	2	1	168	1	4	4	2	1	4	2	3	8	25	1	9	4	7	2	2	7	1	8	15		
.	7	6	7	6	5	4		7	8	3	12	3	6	5	1	6		2	8	6	7	5	8	2	6	4	7		68
.	13	12	13	12	16	13	372	20	16	17	14	12	12	16	3	9	56	21	5	16	7	7	14	12	8	8	7		143
.	14	10	3	7	11	16		8	11	8	7	20	16	9	25	9		16	8	8	14	17	12	12	17	14	5		
Σ	10	12	7	22	25	31		29	26	26	26	34	25	26	33	24		29	2	22	27	28	3	26	23	26	13		

Gráfico 6

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

6 D	Actitudes							Aptitudes									Rasgos Comportamiento.										TOT
n	3	4	5	6	7	8	Σ	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1	3	4	3	4	4	4	22	4	4	3	2	3	3	4	4	2	3	3	2	3	4	4	2	4	3	1	29	76
2	4	4	4	3	3	3	21	3	4	4	3	2	3	3	4	3	0	3	0	0	3	4	3	2	1	2	19	69
3	3	3	0	4	2	4	16	3	4	2	3	2	3	4	4	2	3	4	2	4	4	4	2	2	4	3	32	75
4	4	3	3	4	3	4	21	3	4	3	3	0	3	3	4	4	3	4	2	3	4	4	3	2	4	3	32	80
5	2	3	1	3	3	4	16	4	1	2	1	2	2	2	4	2	2	2	2	3	2	3	2	4	3	1	24	60
6	2	3	2	3	2	4	16	2	4	3	3	3	3	1	4	3	3	4	3	4	4	3	3	2	2	3	31	73
7	0	3	2	4	2	4	15	2	2	3	1	3	1	3	3	2	2	1	1	0	1	2	1	3	1	1	13	48
8	3	4	4	4	3	3	21	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	36	92
9	4	3	3	0	0	3	13	3	2	2	2	2	2	3	4	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	4	28	64
10	4	3	2	4	3	4	20	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	28	74
11	2	3	3	4	3	4	17	3	0	3	4	3	4	4	4	2	2	4	1	3	3	1	4	3	2	1	0	22	66
12	3	4	3	4	3	4	21	3	2	3	3	3	2	3	4	4	2	3	2	0	4	4	4	3	4	2	2	28	76
13	3	4	0	0	3	4	14	4	3	2	1	4	3	3	4	3	2	0	3	0	3	4	3	2	3	2	2	22	63
14	2	3	2	4	2	4	17	3	3	2	2	4	2	3	4	3	2	2	2	2	4	4	2	2	22	1	4	25	62
15	4	4	3	3	4	4	22	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	33	89
16	3	4	4	4	4	4	23	3	4	4	4	3	3	2	4	3	3	0	3	2	3	4	3	2	3	1	2	23	76
17	4	3	0	0	3	0	10	3	2	0	2	2	3	0	4	0	16	4	3	4	3	4	4	4	4	1	4	35	61
18	4	4	0	4	3	3	18	4	2	0	2	2	3	3	4	4	24	0	4	0	3	4	3	3	3	1	2	23	65
19	3	3	2	4	3	3	18	4	4	2	3	2	2	3	4	4	28	3	0	3	4	4	4	3	2	0	3	26	62
20	3	3	0	3	4	3	16	3	2	2	2	2	2	2	4	2	21	4	0	3	2	2	3	2	3	1	2	22	59
21	2	1	1	2	2	2	10	4	0	2	2	2	2	2	1	1	19	2	1	1	3	3	1	3	3	2	1	20	49
22	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	--
23	3	0	0	3	2	3	11	2	2	0	2	2	2	2	4	4	20	2	0	3	2	0	4	2	3	3	3	22	53
24	4	3	3	4	4	3	21	3	4	4	3	4	3	3	4	4	32	4	3	3	4	3	3	3	4	2	2	31	84
25	2	3	3	3	2	3	16	3	2	2	2	2	1	2	3	3	20	3	2	2	2	3	3	1	2	3	3	23	59
26	3	2	2	3	1	3	14	3	3	1	1	3	1	1	4	2	19	3	1	0	1	1	2	2	3	1	3	17	50
27	4	3	3	4	3	4	21	3	2	3	3	3	3	3	4	3	27	3	3	1	3	3	4	3	4	1	4	29	77
28	4	4	0	4	0	4	16	3	4	0	3	2	3	0	2	4	25	4	3	0	3	4	4	2	3	2	1	26	65
29	2	2	3	3	2	3	15	3	3	3	3	2	2	3	3	4	26	4	1	4	1	2	2	1	2	1	3	21	62
30	3	3	3	4	0	3	16	3	2	3	2	3	3	2	3	3	24	3	0	2	2	3	3	3	3	2	2	23	63
31	2	0	2	3	3	3	13	3	2	3	2	2	2	2	3	2	21	2	00	2	2	0	2	2	3	2	2	17	51
32	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	--	--
33	2	4	3	3	4	4	20	3	4	3	4	2	3	2	4	3	28	3	2	1	2	2	3	3	4	2	2	24	72
34	4	3	3	4	4	4	22	4	3	4	3	2	3	4	4	4	31	4	4	2	3	4	4	4	3	3	2	33	86
35	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	--
36	4	0	0	3	3	3	13	3	4	3	3	3	4	4	4	4	32	3	4	1	3	4	3	3	0	3	2	26	71
37	2	2	2	4	3	4	17	3	1	1	1	1	2	0	4	3	16	3	1	4	2	2	4	1	3	1	1	22	55
38																													
39																													
40																													
0	2	4	9	4	4	1	[illegible]	0	4	5	0	1	0	4	0	1	[illegible]	4	5	6	2	2	0	1	1	1	1	[illegible]	
1	0	1	2	0	1	0	[illegible]	0	2	2	6	2	3	3	0	1	[illegible]	0	6	5	2	3	1	5	1	2	0	[illegible]	[illegible]
2	11	4	9	1	9	2	[illegible]	4	9	9	13	18	14	9	0	10	[illegible]	7	6	12	10	8	5	13	12	13	14	[illegible]	
3	12	18	14	14	16	16	[illegible]	24	11	16	14	11	16	16	6	12	[illegible]	16	12	8	15	8	15	14	16	7	10	[illegible]	[illegible]
4	12	16	3	10	7	19		9	12	5	4	5	4	7	31	12		10	8	6	8	16	16	4	7	4	4		
5	23	27	2	31	25	24		31	27	24	24	25	25	25	38	29		27	23	21	35	29	32	24	27	2	32		

Gráfico 6

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 1 (3 - 27)

Nº	Aptitudes								Aptitudes									Rasgos Comportamiento.									TOT
	1	2	3	4	5	6	7	Σ	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Σ	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Σ	Σ
1	4	3	4	4	4	0	2	17	4	3	4	2	2	3	3	4	4	29	4	3	2	4	3	4	3	4	3	3	32	78
2	4	3	3	0	4	4	18	3	3	4	3	2	3	0	4	3	25	4	4	1	4	3	4	2	4	3	1	30	73	
3	4	4	3	3	4	3	21	3	0	3	4	2	4	4	4	4	28	3	0	0	4	3	4	3	2	4	3	25	74	
4	4	4	4	3	3	4	22	3	3	3	4	3	4	4	4	4	32	4	3	4	3	3	4	4	4	1	4	32	88	
5	3	3	0	3	2	3	14	4	3	2	3	4	4	4	4	4	32	4	2	4	3	3	4	4	1	3	2	30	76	
6	4	4	3	3	3	4	21	3	3	4	3	2	4	3	4	4	30	4	0	2	4	4	3	3	3	2	2	29	80	
7	3	4	3	4	3	3	24	3	2	3	3	2	3	3	4	4	27	4	3	3	3	4	4	3	2	2	2	30	84	
8	4	3	4	3	4	4	22	4	4	3	3	4	4	4	4	4	34	4	4	3	4	4	4	4	3	4	1	31	87	
9	4	3	4	3	3	4	21	3	4	4	3	3	3	4	4	4	32	4	4	0	4	3	4	0	1	4	1	25	78	
10	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	
11	4	4	0	4	4	3	19	4	4	4	0	4	4	4	4	4	32	4	4	0	4	4	4	3	2	4	1	30	81	
12	4	3	0	4	4	4	19	3	3	3	1	4	4	4	4	4	30	4	3	0	4	4	3	3	3	4	1	29	78	
13	3	3	3	4	3	4	20	3	3	3	3	3	3	3	4	4	29	3	2	3	3	4	4	3	2	4	2	30	79	
14	4	4	3	4	4	4	23	3	4	4	3	4	4	3	4	3	32	3	3	3	4	4	4	2	2	2	2	29	84	
15	4	3	3	4	3	4	21	4	3	4	3	3	4	4	4	4	33	4	2	0	4	3	4	2	4	4	1	30	84	
16	4	2	2	4	4	3	19	2	3	3	4	2	3	4	3	4	28	4	3	4	3	3	2	3	4	4	3	33	80	
17	4	4	3	4	4	4	23	3	4	4	3	4	4	3	4	4	33	3	4	2	4	4	4	4	2	4	3	34	90	
18	4	2	4	4	2	4	20	3	3	3	2	2	3	4	4	4	28	4	2	4	4	4	4	3	1	3	3	32	80	
19	3	3	3	4	3	3	19	3	3	3	2	4	3	4	4	4	30	3	2	0	3	3	3	3	2	3	3	25	74	
20	3	4	4	4	4	3	22	3	3	3	3	3	4	4	4	4	31	4	2	3	4	4	4	4	1	4	3	33	86	
21	2	3	2	4	0	4	15	3	2	3	0	1	3	2	4	3	24	4	2	3	2	0	3	1	4	3	1	23	58	
22	2	3	2	3	2	3	15	2	1	2	2	2	3	2	3	1	18	3	1	4	3	2	3	1	4	3	1	25	58	
23	4	4	4	3	4	4	23	2	0	3	3	4	3	-	4	3	22	4	4	0	2	2	0	4	1	2	2	21	66	
24	3	4	3	4	3	3	20	3	4	3	3	3	4	4	4	4	32	3	3	3	4	4	3	4	2	3	0	29	81	
25	3	4	3	3	4	3	21	3	3	4	3	4	4	4	4	3	32	2	3	3	3	3	4	2	2	3	3	28	81	
26	4	3	4	3	0	4	18	4	4	3	3	4	3	3	4	4	32	0	4	0	4	4	4	4	3	4	2	29	79	
27	4	3	4	4	3	4	22	3	4	3	0	3	4	4	4	2	27	3	3	3	4	4	4	3	2	2	1	29	78	
28	3	1	2	3	1	4	14	-	2	2	2	1	4	4	4	4	23	3	1	1	4	4	1	1	4	4	2	25	62	
29	4	3	4	4	3	4	22	3	3	4	2	2	3	3	4	3	27	0	3	0	3	4	2	3	3	2	1	21	70	
30	4	4	3	4	3	4	22	2	0	4	3	3	4	0	3	3	24	0	3	0	3	0	4	3	1	3	3	20	66	
31	4	3	4	4	3	4	22	4	4	3	4	4	4	3	4	4	34	2	4	3	4	3	4	4	4	4	2	34	90	
32	4	4	4	4	3	4	23	2	4	4	2	2	4	3	2	4	27	3	3	1	4	4	4	0	2	4	1	26	76	
33	3	3	3	4	4	0	17	3	4	4	3	3	4	3	4	4	32	0	3	3	2	4	4	3	3	4	2	28	77	
34	3	3	4	3	2	2	17	3	4	3	2	2	4	2	4	4	28	3	2	1	3	4	4	3	2	1	2	25	70	
35																														
36																														
37																														
38																														
39																														
40																														
Σ	0	0	4	1	3	1				1	3	0	3	0	0	3	0	0			4	2	10	0	2	1	2	0	0	1		
X							15.7																								
1	0	1	0	0	1	0				5	1	0	1	2	0	0	0	2			0	2	5	0	0	1	3	6	2	1		
σ																																
	2	2	4	0	5	2	2.66			5	3	3	8	11	0	3	1	1			2	8	3	3	3	2	4	13	6	12		
	10	16	13	13	13	16				20	14	17	17	10	13	11	3	7			11	13	11	12	11	6	26	6	11	8		
	22	15	13	20	12	2				7	13	14	5	11	21	17	30	24			17	9	5	19	18	24	9	9	15	2		
	35	33	29	35	28	34				29	29	33	26	28	36	31	38	36			3	27	19	35	33	35	28	25	31	19		

REGISTRO DE DATOS POR AULA 2 (28 - 31)

Este registro corresponde a los datos del cuestionario referentes a los items: 28 -31

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

5 A	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	a	b	b	b	−		+	
2	a	a	c	b		+	−	
3	b	b	b	d	−		+	+
4	a	a	b	c		+	−	
5	a	b	b	b	−		+	
6	a	b	b	b	−		+	
7	b	a	a	b				
8	a	a	b	b				
9	a	a	b	d			−	+
10	a	b	b	b	−		+	
11	b	a	b	b	−		+	
12	b	a	b	b	−		+	
13	a	a	b	b				
14	a	a	b	b				
15	c	c	a	c	−	+	−	
16	a	b	a	a	+		−	
17	a	c	b	b	−	+		
18	a	a	d	b			−	+
19	a	a	b	b				
20	c	a	b	c	−	+	-	
21	b	b	d	-	−			+
22	a	a	b	b				
23	a	b	b	b	−		+	
24	a	a	a	b	+		−	
25	a	a	d	b			−	+
26	a	b	b	b	−		+	
27	a	a	c	b		+	−	
28	a	a	b	b				
29	a	b	d	b	−			+
30	a	b	b	b	−		+	
31	b	b	b	b	−		+	
32	a	b	b	b	−		+	
33	b	b	d	b	−		+	+
34	a	b	b	b	−		+	
35	a	a	b	b				
36	b	b	b	b	−		+	
37	a	a	d	b			−	+
38	a	a	a	b	+		−	
39	a	a	b	b				
40	a	a	c	b		+	−	
A	30	25	5	1				
B	8	16	26	33				
C	2	2	3	3				
D	-	-	6	2				
Mo	A	A	B	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

5B	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	a	b	b	c	-	x		
2	b	a	c	c	-	x	-	
3	a	a	b	b				
4	a	a	b	b				
5	a	a	b	b				
6	a	a	b	b				
7	a	a	b	b				
8	b	a	a	d			-	x
9	a	a	b	b			-	x
10	b	b	b	b	-		x	
11	a	b	b	b	-		x	
12	a	a	b	a	x		-	
13	a	a	b	b				
14	a	a	b	b				
15	a	a	b	b				
16	a	a	c	a	x	x	-	
17	a	b	b	b	-		x	
18	a	a	b	b				
19	a	b	b	b	-		x	
20	a	a	c	b		x	-	
21	a	a	b	b				
22	b	a	c	b	-	x		
23	a	b	b	a				
24	a	a	b	b				
25	a	b	b	a				
26	a	a	c	b		x	-	
27	a	b	b	b	-		x	
28	a	a	b	b				
29	a	a	b	b				
30	a	b	a	d			-	x
31	a	b	b	b	-		x	
32	a	a	b	b				
33	a	b	b	b	-		x	
34	a	b	b	b	-		x	
35	a	a	b	b				
36	a	a	b	b				
37	a	b	c	b	-	x		
38	a	b	b	b	-		x	
39								
40								
A	34	24	2	4				
B	4	14	30	30				
C	-	-	6	2				
D	-	-	-	2				
Mo	A	A	B	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

5.º	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	a	b	a	b				
2	b	a	b	b	−		+	
3	b	b	b	b	−		+	
4	b	a	b	b	−		+	
5	b	a	b	b	−		+	
6	a	a	b	a	+		−	
7	a	a	b	b				
8	a	a	a	b	+		−	
9	a	b	c	b	−	+		
10	a	b	b	b	−		+	
11	a	a	b	b				
12	b	a	b	a				
13	a	a	b	b				
14	b	a	b	a				
15	a	c	b	b	−	+		
16	a	a	b	a	+		−	
17	b	a	b	b	−		+	
18	a	a	b	b				
19	a	b	b	b	−		+	
20	b	b	b	b	−		+	
21	a	a	b	b				
22	b	b	b	b	−		+	
23	b	a	b	a				
24	b	c	a	b	−	+		
25	a	a	b	a	+		−	
26	a	a	b	a	+		−	
27	b	a	b	b	−		+	
28	b	b	b	b	−		+	
29	a	a	b	b				
30	b	a	b	b	−		+	
31	b	a	b	b	−		+	
32	c	a	b	b	−	+		
33	a	b	d	b	−			+
34	b	a	b	a				
35	a	a	b	b				
36	a	b	b	b	−		+	
37	a	a	b	b				
38	a	a	b	b				
39	a	a	c	a	+	+	−	
40								
A	22	27	3	9				
B	16	10	33	30				
C	1	2	2	0				
D	0	0	1	0				
Mo	A	A	B	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

5D	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	b	a	c	b	-	x		
2	a	b	b	b	-		x	
3	b	a	b	b	-		x	
4	a	a	a	b	x		-	
5	b	b	c	b	-	x	x	
6	a	-	c	a		x	-	
7	b	b	b	b	-		x	
8	b	b	b	b	-		x	
9	a	b	b	b	-		x	
10	a	a	c	b		x	-	
11	b	b	b	b	-		x	
12	a	b	b	b	-		x	
13	a	a	b	b				
14	b	a	b	b	-		x	
15	b	b	b	b	-		x	
16	a	a	b	b				
17	a	a	b	b				
18	a	a	b	b				
19	a	b	a	b				
20	b	c	b	c	-	x		
21	a	a	c	b		x	-	
22	a	a	c	b		x	-	
23	b	a	b	b	-		x	
24	a	a	a	c	x	x	-	
25	a	b	c	b	-	x		
26	b	a	ab	b				
27	a	b	c	b	-	x		
28	a	b	a	b				
29	a	b	c	b	-	x		
30	a	a	b	b				
31	b	a	b	b	-		x	
32	a	a	c	b		x	-	
33	a	a	b	b				
34	a	b	b	c	-	x		
35	b	a	b	b	-		x	
36	b	a	b	b	-		x	
37	b	c	a	d	-	x	-	x
38	b	a	b	d	-			x
39								
40								
A	22	21	6	1				
B	16	14	22	32				
C	0	2	10	3				
D	0	0	0	2				
Mo	A	A	B	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

5E	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	a	a		b				
2	a	a	d	b	x		-	x
3	b	a	c	b		x		
4	a	a	b	b				
5	a	b	b	a				
6	b	a	b	d	-			x
7	b	a	a	a	x		-	
8	b	b	c	a	x	x	-	
9	b	a	b	b				
10	b	a	c	b		x	-	
11	a	b	c	b		x	-	
12	b	b	b	b	-		x	
13	b	c	b	b	-	x		
14	a	a	b	b				
15	b	a	c	b		x	-	
16	a	a	c	b		x	-	
17	b	a	b	b				
18	a	a	b	b				
19	a	a	b	b				
20	a	a	b	b				
21	a	a	b	c		x	-	
22	a	b	b	b				
23	a	b	b	d			-	x
24	a	b	b	b				
25	b	c	c	b	-	x	-	
26	b	b	c	b	-	x	-	
27	a	a	b	b				
28	b	c	d	b	-	x	-	x
29	a	a	c	b		x	-	
30	a	b	b	c		x	-	
31	b	b	c	-	-	x	-	
32	b	b	b	b	-		x	
33	b	b	c	b	-	x	-	
34	a	b	a	a	x		-	
35	b	b	b	d	-		-	x
36	b	c	b	c	-	x	-	
37	b	a	b	b				
38								
39								
40								
A	18	19	2	4				
B	19	14	22	26				
C	0	14	11	3				
D	0	0	2	3				
Mo	Ba	Ab	B	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

6 A	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	a	b	a	c	x	x	-	
2	b	b	b	b	-		x	
3	a	b	b	b				
4	a	b	b	b				
5	b	b	b	b	-		x	
6	a	a	b	b	x		-	
7	a	b	b	b				
8	c	a	d	b		x	-	x
9	a	b	c	b		x	-	
10	a	b	b	a	x		-	
11	a	b	b	a	x		-	
12	a	b	c	b		x	-	
13	a	b	b	b				
14	a	a	b	b	x		-	
15	a	b	c	b		x	-	
16	a	a	b	b	x		-	
17	b	b	b	b	-		x	
18	a	a	b	b	x		-	
19	a	b	b	b				
20	a	a	b	b	x		-	
21	a	b	b	a				
22	a	a	c	a	x	x	-	
23	a	a	b	b	x	x	-	
24	a	a	d	b	x		-	x
25	a	a	c	b	x	x	-	
26	a	a	c	b	x	x	-	
27	a	a	b	b	x	x	-	
28	a	b	c	b		x	-	
29	a	c	b	c		x	-	
30	a	a	b	b	x	x	-	
31	a	b	c	b		x	-	
32	a	a	c	b	x	x	-	
33	a	a	b	b	x		-	
34	a	c	c	b		x	-	
35	a	b	c	b		x	-	
36	a	b	c	b		x	-	
37								
38								
39								
40								
A	32	15	1	3				
B	3	19	21	32				
C	1	2	12	1				
D	-	-	2	-				
Mo	A	B	B	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

6 B	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	a	b	b	a	x		-	
2	c	a	a	a	x	x	-	
3	b	b	a	b				
4	a	a	a	a	x		-	
5	a	a	d	a	x		-	x
6	c	b	a	b		x	-	
7	a	b	b	b				
8	a	c	c	b		x	-	
9	a	b	b	b				
10	a	a	b	b	x		-	
11	b	a	a	b	x		-	
12	a	a	b	c	x	x	-	
13	a	a	a	c	x	x	-	
14	a	a	a	b	x		-	
15	a	b	c	a	x	x	-	
16	a	b	c	b		x	-	
17	b	b	b	b	-		x	
18	b	a	b	b				
19	a	b	b	b				
20	a	a	b	b	x		-	
21	a	b	a	a	x		-	
22	a	c	a	a	x	x	-	
23	a	b	b	b				
24	a	a	d	b	x		-	x
25	a	b	b	b				
26	-	-	-	-				
27	a	b	d	b			-	x
28	c	a	d	a	x	x	-	x
29	a	b	b	a	x		-	
30	c	c	a	a	x	x	-	
31	a	b	b	b				
32	a	b	c	b		x	-	
33	a	b	c	a	x	x	-	
34	a	a	c	b	x	x	-	
35								
36								
37								
38								
39								
40								
A	25	13	11	11				
B	5	18	12	21				
C	4	3	7	2				
D	-	-	4	-				
Mo	A	B	B	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

6 C	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	-	-	-	-				
2	a	b	b	b		-	x	
3	b	c	b	b	-		x	
4	-	-	-	-				
5	b	b	a	a	x	-		
6	a	a	c	a	x		-	
7	a	a	c	b	x		-	
8	c	c	c	c	-	x	-	
9	c	a	c	d		x	-	x
10	a	b	b	b		-	x	
11	a	c	c	a	x	x	-	
12	a	b	b	b		-	x	
13	a	b	c	b				
14	a	b	c	c				
15	c	b	a	a	x		-	
16	a	b	b	b		-	x	
17	-	-	-	-				
18	c	c	d	c	-	x	-	x
19	a	a	c	b	x		-	
20	a	c	d	b			-	x
21	b	a	c	b				
22	-	-	-	-				
23	a	b	b	b		-	x	
24	-	b	b	b		-	x	
25	-	-	-	-				
26	a	b	c	b				
27	a	b	b	b		-	x	
28	a	b	c	b				
29	a	b	b	b		-	x	
30	a	a	c	c	x	x	-	
31	b	b	c	b	-		x	
32	a	b	b	b		-	x	
33	a	b	b	b		-	x	
34	a	a	a	d	x		-	
35	a	a	c	b	x		-	
36	a	a	b	a	x	-	-	
37								
38								
39								
40								
A	25	11	4	7				
B	5	19	13	22				
C	5	6	17	5				
D	-	-	2	2				
Mo	A	B	C	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

6 D	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	a	a	b	b				
2	a	a	b	b				
3	-	-	-	-				
4	a	a	b	-				
5	b	c	c	c	-	x		
6	b	a	b	b	-		x	
7	a	c	a	c	x	x	-	
8	b	a	b	b	x	x		
9	a	a	c	b				
10	b	b	c	b	-		x	
11	a	a	c	b				
12	a	b	c	b	-		x	
13	a	a	b	a	x		-	
14	b	a	d	b	-			x
15	b	b	b	b	-	-	x	
16	a	a	b	b				
17	a	a	a	b	-		x	
18	a	a	b	b				
19	a	b	c	b				
20	b	a	b	b	-		x	
21	c	a	d	a			-	x
22	a	c	d	a			-	x
23	-	-	-	-				
24	a	a	c	b				
25	b	a	c	b				
26	a	c	d	a			-	x
27	b	c	d	a	-			x
28	b	b	b	a	-		x	
29	b	b	c	c	-	x		
30	b	c	c	a				
31	a	b	d	c	x			x
32	-	-	-	-				
33	a	a	b	b				
34	a	a	a	b	x		-	
35	-	-	-	-				
36	b	c	b	b	-		x	
37	a	a	c	a	x		-	
38								
39								
40								
A	20	23	3	8				
B	16	7	14	23				
C	1	7	14	5				
D	-	-	6	-				
Mo	A	A	BC	B				

Gráfico 8

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 2 (28 - 31)

6 E	ITEMS				DIFERENCIAS			
n	28	29	30	31	P	N	A	E
1	b	a	c	a		x	-	
2	b	b	b	b	-		x	
3	a	a	b	d			-	x
4	b	b	b	b	-		x	
5	a	a	b	b				
6	b	a	b	b	-		x	
7	a	a	b	b				
8	a	a	b	a	x		-	
9	a	a	c	b		x	-	
10	-	-	-	-				
11	a	b	b	b	-		x	
12	b	b	b	a	-		x	
13	a	b	b	b	-		x	
14	a	a	c	d		x	-	x
15	-	b	-	b	-			
16	a	b	c	d	-	x	-	x
17	b	b	b	b	-		x	
18	b	b	b	b	-		x	
19	a	a	b	b				
20	a	b	b	b	-		x	
21	c	b	c	b	-	x	-	
22	c	c	d	a		x	-	x
23	b	a	d	b	-		-	x
24	a	a	b	b				
25	a	b	b	b	-		x	
26	b	a	b	b	-		x	
27	a	a	b	b				
28	c	a	c	d	-	x	-	x
29	a	a	b	b				
30	b	a	c	d	-	x	-	x
31	a	a	c	d		x	-	x
32	a	b	c	b	-	x		
33	b	b	b	b	-		x	
34	a	a	c	d		x	-	x
35								
36								
37								
38								
39								
40								
A	19	19	-	6				
B	11	14	20	22				
C	3	1	11	-				
D	--	--	2	6				
Mo	A	A	B	B				

REGISTRO DE DATOS POR AULA 3 (32 - 46)

Este registro corresponde a los datos del cuestionario referentes a los items: 32-46

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
5 A	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	b	a	a	c	a	c	a	a	a	a	a	a	a	a	a
2	b	b	a	b	b	b	b	a	c	a	a	a	a	b	c
3	c	a	a	c	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a
4	b	a	a	d	a	d	b	b	c	a	b	a	a	b	b
5	b	b	a	d	b	d	b	b	c	a	a	a	a	a	a
6	b	b	c	b	b	b	a	b	c	c	b	a	b	c	b
7	b	b	d	d	b	c	a	a	c	a	a	a	a	c	a
8	c	c	c	a	d	c	c	a	a	a	a	a	a	a	a
9	b	c	d	c	c	d	b	a	c	b	a	a	b	b	b
10	b	a	a	d	b	d	b	a	c	a	a	a	a	b	b
11	b	a	b	c	b	c	b	a	a	b	a	a	a	a	a
12	b	b	a	d	a	d	a	b	c	a	a	a	a	a	a
13	b	b	a	b	b	c	a	a	c	b	a	a	a	a	a
14	b	b	c	d	b	c	b	a	c	b	a	b	a	b	b
15	c	a	a	b	b	b	b	a	c	c	a	a	a	c	c
16	c	b	a	c	a	b	a	a	c	b	a	a	a	a	b
17	b	a	a	d	c	c	c	a	c	b	a	a	a	a	c
18	c	b	b	b	b	d	c	b	c	a	a	a	a	a	b
19	b	a	a	d	a	d	a	a	c	a	a	a	a	a	a
20	b	b	b	a	a	a	b	a	a	b	b	a	a	d	b
21	c	d	a	d	a	a	b	a	c	d	b	a	a	a	c
22	c	b	a	c	c	c	c	a	c	c	a	a	a	b	b
23	b	b	a	b	a	a	a	b	c	b	a	a	a	a	b
24	b	b	a	b	b	c	b	b	c	a	a	a	a	a	b
25	a	b	a	c	b	c	b	b	a	c	a	a	a	b	a
26	c	a	c	c	c	d	c	b	c	c	b	a	a	c	b
27	c	b	d	b	a	a	d	b	c	d	a	a	a	b	a
28	c	c	b	b	b	c	b	a	c	c	a	b	a	c	b
29	c	c	c	c	d	b	c	b	c	a	b	a	a	b	a
30	b	b	b	a	b	c	b	a	c	a	a	a	a	a	a
31	b	b	b	a	a	b	a	b	c	b	a	a	a	b	a
32	c	c	d	c	c	b	d	b	c	b	c	b	a	c	b
33	c	c	c	a	a	d	b	c	c	c	a	a	a	b	b
34	c	c	c	c	a	d	a	b	a	b	a	b	b	c	a
35	d	b	d	d	b	d	a	a	a	b	a	a	a	a	a
36	b	b	a	d	b	d	b	b	c	b	a	a	a	a	a
37	c	b	a	c	c	b	c	b	a	c	a	a	a	c	b
38	b	b	a	a	b	a	b	b	b	c	b	a	a	c	b
39	b	b	d	c	a	d	a	b	c	b	b	a	a	d	b
40	b	b	a	d	a	b	b	b	c	a	a	a	a	c	b

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

N	ITEMS														
B	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	b	b	b	a	a	a	a	b	c	d	a	a	a	c	a
2	b	b	b	b	c	b	c	b	c	d	a	b	a	b	b
3	b	b	b	c	b	b	b	a	c	c	a	a	a	a	b
4	b	a	b	a	b	c	b	b	a	b	b	b	b	c	a
5	c	b	a	b	a	c	b	b	c	a	a	a	a	a	b
6	b	a	b	b	b	b	b	a	c	a	a	a	a	b	a
7	c	c	a	a	a	b	a	b	c	c	d	a	a	a	b
8	c	d	a	d	b	a	b	c	c	c	c	c	c	c	c
9	c	c	b	b	c	b	c	a	c	c	a	b	a	b	a
10	b	b	b	d	b	b	b	a	c	a	a	a	a	b	a
11	b	b	c	c	b	b	b	a	c	b	a	a	a	b	b
12	c	d	c	c	b	b	a	b	c	b	b	a	a	a	b
13	b	b	c	b	d	c	c	a	c	b	b	b	a	c	a
14	b	a	d	c	c	c	d	b	b	a	b	a	b	c	a
15	b	a	b	b	b	c	b	b	c	b	a	b	a	a	b
16	b	b	b	c	c	a	c	a	c	a	b	b	a	c	b
17	b	b	b	c	c	b	b	a	c	a	a	a	a	a	a
18	b	c	c	b	b	b	a	a	c	b	a	a	b	a	b
19	b	b	b	c	b	c	b	b	c	b	b	b	a	b	b
20	b	a	c	b	b	b	a	b	c	a	b	a	b	b	a
21	c	a	a	a	b	a	c	a	c	b	a	a	d	a	c
22	b	c	d	d	b	d	b	b	c	a	b	b	a	b	c
23	b	a	b	b	a	d	a	a	c	a	a	a	a	b	a
24	b	b	a	b	a	b	a	b	c	a	a	a	a	a	b
25	c	b	b	a	c	b	b	b	c	b	b	b	b	c	b
26	b	b	b	c		b	c	b	c	b	b	a	a	b	b
27	b	b	d	b	b	b	a	a	c	b	b	b	a	c	b
28	b	b	b	b	b	a	b	b	c	b	a	a	a	b	a
29	b	b	b	b	b	b	b	a	a	b	a	a	a	b	a
30	b	a	a	a	a	d	d	b	c	a	a	a	a	d	c
31	b	b	a	a	a	b	b	b	c	c	b	b	a	c	a
32	c	b	a	c	a	a	a	c	b	c	b	b	b	c	
33	b	c	c	c	c	c	b	b	c	b	a	b	a	c	a
34	c	a	c	c	a	b	b	b	c	a	a	a	a	a	a
35	b	b	b	b	c	c	b	b	c	a	b	a	a	a	b
36	b	b	a	b	b	b	a	a	c	a	a	a	a	a	a
37	b	b	b	d	a	b	b	b	b	c	b	a	a	a	c
38	b	a	b	d	a	a	a	a	c	b	a	a	b	b	a

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
5°C	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	b	c	b	b	a	a	b	b	a	b	a	b	a	b	a
2	b	b	b	c	b	d	b	b	c	b	b	a	a	a	b
3	b	a	d	d	a	a	a	a	c	a	a	a	a	a	a
4	b	b	a	b	c	d	b	a	a	a	a	a	a	b	a
5	b	b	a	b	a	d	a	a	a	a	a	a	a	a	c
6	b	b	d	c	a	a	a	a	a	b	a	a	a	b	b
7	c	b	a	d	c	c	c	b	c	a	c	a	a	b	a
8	c	d	c	c	a	b	a	b	a	b	a	a	b	a	b
9	b	a	b	b	b	b	b	b	c	b	b	a	a	b	a
10	b	b	a	b	b	c	b	b	a	b	a	a	a	a	b
11	b	a	a	c	a	d	a	a	c	a	a	a	a	a	b
12	b	b	a	b	c	b	a	a	c	a	a	a	a	c	b
13	b	a	b	c	b	c	b	b	c	b	a	a	a	a	a
14	b	b	c	c	b	c	c	b	c	a	a	a	a	a	b
15	c	b	c	c	c	a	b	a	c	b	a	a	a	b	a
16	b	c	b	b	c	a	b	b	c	a	b	a	a	b	c
17	c	c	a	a	b	c	b	b	b	b	a	a	a	c	c
18	b	b	d	c	d	d	c	b	c	b	b	a	a	c	a
19	b	a	a	c	b	c	b	a	c	a	b	a	a	b	b
20	b	b	a	d	a	c	a	a	c	a	a	a	a	a	b
21	b	a	a	b	c	a	c	a	a	a	a	a	a	b	a
22	b	a	a	c	b	b	a	a	c	a	b	a	a	a	b
23	b	a	d	b	b	c	b	b	c	b	b	b	a	a	a
24	c	b	a	d	c	a	c	b	c	a	a	a	a	c	a
25	b	c	a	d	c	b	d	b	a	a	c	a	a	b	c
26	b	b	b	c	b	b	b	b	b	c	b	a	a	a	b
27	c	c	a	a	c	c	c	a	b	b	b	a	a	b	a
28	b	c	c	c	b	d	d	a	c	a	a	a	a	a	a
29	b	b	c	c	c	b	b	b	c	a	b	a	a	c	b
30	b	a	b	d	a	b	a	b	c	a	a	a	a	b	a
31	b	b	a	d	b	b	b	b	a	b	b	a	b	b	a
32	c	c	b	b	c	d	d	b	a	c	b	a	a	a	b
33	c	b	a	a	b	c	b	b	c	c	a	b	a	b	a
34	b	a	a	b	b	c	b	c	a	b	c	a	a	b	a
35	b	c	b	b	c	c	b	b	c	b	b	a	a	b	a
36	b	b	c	c	c	b	c	b	a	b	b	a	b	a	b
37	b	b	c	c	a	c	c	b	a	b	a	a	a	b	a
38	c	b	a	a	a	c	a	a	c	b	a	a	a	b	b
39		b	d	a	a	a	a	c	a	c	c	a	a	a	c
40															

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
6°D	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	a	b	b	c	a	b	a	a	c	b	a	a	a	c	b
2	b	b	c	c	b	c		a	c	b	b	a	a	c	b
3	c	b	c	b	b	c	b	b	c	b	b	b	a	b	b
4	c	a	c	b	a	b	a	c	c	b	a	a	a	b	b
5	b	b	d	b	c	d	c	b		b	c	b	a	c	b
6	c	c	b	b	c	c	c	b	a	b	b	a	a	b	a
7	c	d	a	a	c	a	c	a	a	b	c	a	b	c	c
8	c	d	c	b	c	b	c	b	c	d	b	a	a	b	b
9	c	b	c	b	b	a	a	a	a	b	b	a	a	a	b
10	b	b	c	c	b	b	b	a	a	a	a	a	a	b	b
11	c	b	c	b	c	a	a	b	c	c	a	b	a	b	
12	b	b	a	c	b	c	b	b	a	a	b	a	a	a	a
13	b	b	c	c	c	b	c	b	c	b	b	b	a	b	a
14	b	a	a	a	c	a	c	a	c	b	b	a	a	a	a
15	b	b	a	c	b	b	b	b	c	b	b	b	b	c	b
16	b	b	b	b	b	b	b	b	a	a	c	a	a	c	b
17	a	b	a	a	a	a	a	a	a	c	a	a	a	b	a
18	b	b	c	b	b	c	a	a	c	a	b	a	a	a	b
19	b	b	b	b	b	b	b	b	b	c	b	b	a	a	a
20	d	a	a	c	c	b	b	c	a	b	b	b	a	c	c
21	b	b	a	c	b	b	c	a	c	a	a	b	a	c	a
22	b	b	c	d	b	a	c	a	b	a	a	a	a	b	b
23	c	c	b	c	b	a	b	a	a	b	c	a	a	b	a
24	c	c	b	c	c	b	c	b	c	b	b	b	a	b	c	a
25	b	b	c	b		b		b	c	b	c	a	a	b	b
26	c	b	b	c	c	b	c	b	a	a	b	b	a	b	a
27	b	b	b	a	a	a	a	b	a	b	b	a	a	c	b
28	b	a	b	a	b	b	b	a	c	a	a	a	a	c	b
29	b	b	a	b	b	a	b	a	c	a	a	a	a	a	a
30	b	c	c	b	a	b	a	b	c	b	a	a	a	a	b
31	c	b	a	b	b	b	b	a	c	b	b	a	a	c	b
32	b	a	c	c	a	c	a	a	a	b	b	b	a	a	b
33	b	a	b	c	a	d	a	b	c	c	b	a	a	b	a
34	b	a	a	b	a	a	b	a	c	a	a	a	a	a	b
35	b	a	c	c	a	c	a	a	a	b	a	a	a	b	a
36	b	b	a	c	b	c	b	a	c	b	a	a	a	b	b
37	d	c	b	a	b	c	d	c	b	a	b	c	d	c	b
38	b	b	a	c	b	b	a	c	c	a	a	a	a	c	b
39															
40															

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
5E	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	c	c	d	a	c	a	c	c	a	d	c	c	b	c	c
2	b	b	a	b	a	a	a	a	c	a	c	a	a	a	a
3	b	b	c	c	a	b	b	a	c	a	a	a	a	a	a
4	b	b	a	b	a	b	a	a	c	c	a	a	a	c	b
5	b	c	a	a	a	a	a	b	c	a	a	a	a	b	b
6	b	b	d	c	c	c	b	c	c	b	b	b	a	c	b
7	b	b	a	b	a	b	b	a	c	c	b	a	a	a	a
8	b	b	b	b	c	a	b	b	c	b	a	a	a	a	a
9	b	a	b	c	a	c	a	b	c	a	a	a	a	b	b
1o	b	b	a	d	b	c	b	a	c	a	a	b	b	a	a
11	b	a	a	d	b	b	b	b	c	a	a	a	a	b	a
12	b	b	b	c	a	b	a	a	c	b	a	a	a	d	a
13	b	b	b	c	b	c	b	a	c	a	c	a	a	b	b
14	b	a	a	a	b	b	b	b	a	a	b	a	a	b	a
15	a	b	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
16	b	a	c	d	d	d	c	c	c	b	b	b	b	b	a
17	a	a	b	c	b	c	b	a	c	b	a	a	a	a	b
18	b	a	a	a	c	a	a	a	c	d	a	a	a	a	a
19	b	b	b	c	b	d	b	a	c	b	c	a	a	b	b
2o	b	b	a	c	b	a	b	a	c	b	a	a	a	a	b
21	b	b	c	c	b	b	b	b	c	b	a	a	a	a	b
22	b	b	b	c	c	c	b	a	c	a	a	a	a	b	b
23	b	c	b	c	c	c	b	b	c	d	b	b	a	b	b
24	b	b	b	b	b	a		b	c	d	a	b	a	c	b
25	b	a	a	b	c	a	c	b	c	a	b	a	a	b	b
26	a	b	b	c	a	c	a	a	c	a	a	a	a	a	b
27	b	b	c	b	a	b	a	a	c	c	a	a	b	a	b
28	b	a	c	d	b	b	b	b	c	a	a	a	a	b	a
29	b	a	a	d	d	b	d	b	c	a	b	b	a	a	b
3o	b	b	a	d	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
31	c	b	a	c	b	b	c	b	c	c	a	b	a	b	b
32	b	b	b	c	c	c	c	b	c	c	a	a	a	d	b
33	b	b	d	c	c	c	c	a	c	a	a	a	a	c	a
34	b	b	b	c	b	b	c	c	b	b	b	b	b	b	b
35	b	b	b	b	b	b	b	b	c	c	b	b	a	b	b
36	c	c	b	c	b	c	b	c	c	b	a	b	a	b	b
37	b	b	c	c	a	c	a	b	c	a	a	a	a	c	b
38															
39															
4o															

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
6 A	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	a	a	a	c	a	d	b	b	c	a	a	a	a	b	c
2	b	c	c	c	b	c	b	a	c	b	a	a	b	b	b
3	b	b	c	c	b	b	b	b	c	b	a	a	a	a	b
4	b	b	a	d	b	c	b	a	a	b	b	a	a	a	b
5	b	b	a	c	b	c	b	a	c	b	b	a	a	c	b
6	b	b	b	c	a	c	b	c	c	c	b	b	a	c	b
7	b	b	b	c	c	c	c	b	c	a	a	a	a	c	b
8	b	b	a	d	b	a	c	b	c	a	c	a	a	c	a
9	b	b	a	b	b	b	c	b	c	c	a	a	a	b	b
10	b	b	c	b	b	c	b	a	c	b	c	a	a	a	b
11	c	b	a	a	c	c	c	a	a	c	a	a	a	c	b
12	b	c	a	c	c	c	c	a	a	a	a	b	a	a	b
13	b	a	a	c	a	c	b	a	c	a	a	a	a	a	a
14	c	d	c	a	b	a	c	a	a	d	a	a	a	c	b
15	b	b	c	b	a	c	a	b	c	b	c	b	b	b	b
16	b	b	b	b	b	c	b	a	c	a	b	a	a	b	a
17	b	a	b	b	c	b	c	a	c	b	b	a	a	b	a
18	a	b	c	c	c	c	c	a	a	b	b	a	a	c	a
19	a	a	a	c	a	a	a	a	c	a	a	a	a	a	b
20	c	b	a	b	b	b	c	a	c	c	b	b	a	b	a
21	b	b	c	d	a	b	a	b	c	b	b	b	a	c	a
23	c	c	a	d	b	a	a	a	c	d	a	a	a	a	b
24	b	b	a	d	c	d	c	a	c	b	a	b	a	a	b
25	c	d	b	a	b	a	a	a	a	c	a	a	a	a	a
26	c	b	b	d	c	c	b	b	c	d	b	b	b	d	b
27	c	b	d	b	d	c	d	a	c	c	a	a	a	c	b
28	c	c	a	c	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
29	b	c	c	b	a	c	a	b	c	a	a	a	a	a	b
30	a	a	b	b	c	c	c	a	c	a	a	a	a	b	b
31	c	c	a	b	b	b		a	c	b	a	a	a	a	b
32	b	b	c	c	a	b		b	c	c	c	b	a	b	b
33	b	b	a	d	a	c	a	a	c	d	b	a	a	a	b
34	c	b	b	c	d	c	a	b	c	b	b	a	a	b	b
35	b	a	a	b	a	b	a	a	c	a	a	a	a	d	b
36	c	c	d	d	c	d	d	b	c	b	b	b	a	a	b
37	b	b	b	c	a	c	b	c	c	c	a	a	a	a	c
38															
39															
40															
-															

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
6 B	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	b	a	b	d	a	a	b	b	c	a	b	a	a	b	b
2	b	b	a	d	b	c	b	d	c	d	a	a	a	c	c
3	c	c	a	a	c	a	c	b	c	b	a	b	b	c	a
4	b	c	d	b	b	c	b	c	c	d	a	c	a	d	c
5	b	b	c	d	b	a	b	d	c	b	a	a	a	a	b
6	b	c	a	c	c	c	c	c	c	a	a	a	a	b	c
7	b	a	a	b	b	c	a	a	c	a	a	a	a	a	b
8	a	d	a	d	a	a	a	a	a	c	a	a	a	a	a
9	b	b	a	b	a	a	a	d	c	a	a	b	a	b	a
1o	b	a	b	a	a	b	c	a	c	b	a	a	a	a	b
11	c	b	b	c	b	b	c	c	c	c	c	b	b	a	b	b
12	b	a	b	b	a	a	a	c	c	a	d	a	a	c	c
13	b	a	a	d	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	c
14	b	a	d	a	a	a	a	b	b	c	a	b	a	a	a	b
15	b	b	a	a	c	c	c	b	c	a	a	a	a	c	b
16	b	b	a	c	c	c	c	b	b	c	c	a	a	a	b	c
17	b	b	b	c	b	b	b	a	c	b	a	a	a	a	b
18	c	c	a	a	a	a	a	a	b	d	a	a	a	b	c
19	c	c	a	c	b	b	b	b	c	b	a	b	a	b	b
2o	c	b	b	b	b	b	c	b	c	b	a	b	a	c	c
21	c	c	c	b	b	b	c	d	c	b	a	b	b	c	c
22	c	d	a	b	b	a	b	a	a	c	b	a	a	c	c
23	b	b	a	b	b	b	b	a	a	b	a	a	a	b	b
24	b	b	c	d	b	b	b	b	c	c	c	b	a	c	b
25	b	b	a	c	b	b	b	b	c	a	a	b	a	b	b
26	d	c	c	d	b	c	b	b	c	b	b	b	a	c	c
27	b	b	a	b	c	a	c	a	c	b	a	a	a	c	b
28	c	c	b	d	a	a	a	b	c	b	a	a	a	c	c
29	b	b	b	d	a	c	a	a	c	a	a	a	a	b	b
3o	b	b	b	c	a	b	a	b	c	b	a	b	a	b	b
31	b	b	a	c	c	d	c	c	c	c	b	b	a	c	b
32	c	b	b	c	b	a	b	c	c	b	a	a	a	b	a
33	b	a	a	d	a	c	a	a	c	a	a	a	a	a	c
34	c	b	c	b	d	b	d	c	b	b	c	b	b	c	b
35															
36															
37															
38															
39															
4o															

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
6 C	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	b	b	a	c	b	a	c	b	a	b	b	a	a	b	b
3	c	c	a	b	b	a	b	c	c	a	a	a	a	a	a
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	b	a	a	b	a	b	b	b	c	a	a	a	a	a	c
6	b	b	b	c	b	b	c	c	a	b	a	a	a	c	b
7	a	a	a	d	a	d	a	a	a	c	b	a	a	a	a
8	b	b	b	d	d	c	d	d	c	d	b	b	a	c	d
9	a	b	c	d	b	a	b	c	a	c	b	b	a	b	b
1o	b	b	a	c	c	d	d	b	c	c	a	a	b	a	b
11	b	b	a	b	b	b	b	b	c	a	a	a	a	a	a
12	b	b	a	d	b	a	a	a	c	a	a	a	a	a	b
13	c	c	a	d	b	d	c	c	c	b	a	a	a	d	b
14	b	b	c	c	a	a	a	c	c	b	a	a	a	c	c
15	c	a	a	c	c	b	c	d	c	d	b	a	a	c	b
16	b	b	b	b	a	b	c	b	b	a	c	a	a	a	b
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	c	a	a	d	b	a	b	c	c	c	c	a	a	a	d
19	c	b	c	c	c	b	c	c	c	b	a	b	a	b	c
20	c	a	a	a	a	a	b	b	c	b	a	a	a	a	a
21	b	b	c	a	a	a	d	b	b	a	b	a	a	b	b
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	b	b	c	b	b	b	b	b	c	a	a	a	a	b	b
24	c	b	b	c	a	a	a	a	c	a	b	a	a	b	a
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	b	b	a	c	a	c	a	b	c	b	a	a	a	b	b
27	b	b	a	d	b	c	c	b	c	c	a	b	a	b	c
28	b	b	a	d	a	b	a	c	c	c	b	a	a	a	b
29	b	b	a	c	c	d	c	d	c	b	a	b	a	b	b
3o	b	b	a	c	b	b	b	b	a	c	b	a	a	a	b
31	b	b	b	b	a	d	c	b	b	b	b	a	a	a	a
32	b	b	a	d		c	a	b	c	a	b	a	a	b	b
33	c	a	d	c	a	b	a	a	c	a	a	a	a	b	b
34	b	b	c	d	c	b	c	c	c	d	a	a	a	c	c
35	c	a	b	b	b	b	b	b	c	a	a	a	a	a	a
36	c	c	d	c	c	b	c	b	c	c	a	b	a	a	b

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n	I T E M S														
6 D	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	b	a	a	b	c	b	c	a	c	b	a	a	a	c	a
2	c	b	c	b	b	b	b	b	c	c	b	a	a	c	b
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	c	c	b	c	a	a	a	d	c	a	a	a	a	c	b
5	b	b	c	d	c	c	b	b	a	c	a	b	a	a	a
6	b	b	a	c	a	b	b	b	c	a	a	a	a	b	b
7	c	c	a	a	a	a	a	c	c	c	b	a	a	a	c
8	a	a	a	c	a	d	a	b	c	c	a	a	a	a	b
9	b	b	c	c	b	b	b	b	c	d	b	a	a	a	b
10	c	b	a	c	c	b	c	b	c	b	a	a	a	b	b
11	c	b	b	d	c	c	c	a	c	c	a	b	a	b	a
12	b	b	b	a	b	b	b	a	c	a	b	b	a	b	a
13	b	a	b	b	a	c	a	d	c	a	a	a	a	a	b
14	b	c	c	a	a	b	a	a	c	a	c	a	a	a	b
15	b	a	a	d	a	c	c	a	c	a	a	a	a	a	b
16	b	b	a	b	a	a	b	b	a	a	a	a	a	b	a
17	b	b	d	d	d	d	d	b	a	b	a	a	a	d	b
18	b	b	b	d	b	d	b	b	c	b	a	a	a	b	a
19	b	b	a	d	a	b	a	b	c	b	b	a	a	b	b
20	b	b	b	c	b	c	b	b	c	b	a	a	a	b	b
21	c	c	c	c	b	d	b	c	c	a	c	a	a	c	c
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	b	a	b	-	d	b	a	b	c	c	a	b	a	c	c
24	b	b	a	d	c	b	b	b	b	b	a	a	a	c	b
25	b	a	a	c	a	b	a	b	c	a	a	a	a	a	b
26	b	c	b	d	b	a	b	b	c	b	a	a	a	a	b
27	b	b	c	d	b	a	b	b	c	b	a	a	a	a	a
28	b	b	c	b	a	c	c	b	c	b	a	b	b	d	b
29	b	b	c	c	a	c	a	b	c	c	a	b	a	c	b
30	b	b	c	b	b	a	c	b	a	b	b	a	b	c	c
31	c	c	b	c	b	b	b	b	a	a	a	b	a	c	b
32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33	c	b	a	d	a	c	a	c	c	b	a	a	a	a	a
34	b	a	c	d	b	c	b	b	a	b	b	a	a	b	b
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	b	b	b	d	b	c	b	b	c	b	a	a	a	a	b
37	b	c	a	a	a	b	d	a	a	b	a	a	a	a	b

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 3 (32 - 46)

n.	I T E M S														
E	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	b	a	c	d	a	b	a	b	c	d	b	a	a	a	a
2	c	c	c	b	b	ab	b	a	c	c	b	a	c	b	
3	c	c	c	a	b	a	b	c	c	c	a	a	a	c	a
4	b	b	a	c	b	c	a	a	c	b	a	b	a	a	a
5	b	b	a	c	c	d	c	b	c	b	b	b	a	c	b
6	c	b	b	a	b	b	b	b	c	d	a	a	a	a	d
7	c	b	b	d	b	b	b	a	a	a	a	a	a	a	b
8	b	a	a	a	b	b	c	b	a	d	a	a	a	a	a
9	b	a	b	a	a	b	a	a	c	b	a	b	a	c	b
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	b	b	c	d	b	c	b	a	a	a	a	a	a	a	a
12	b	b	a	c	c	a	b	b	c	a	a	a	a	a	a
13	b	b	b	c	b	c	b	c	b	a	a	a	a	a	b
14	b	b	c	c	c	d	c	b	c	c	b	a	a	c	a
15	a	b	a	d	b	a	b	b	b	b	a	a	a	c	b
16	c	b	c	b	a	c	b	a	c	b	c	a	a	c	b
17	b	b	a	a	a	d	a	a	c	a	a	a	a	a	a
18	b	c	d	d	b	c	-	b	c	a	c	a	a	c	b
19	b	b	b	b	b	c	b	b	a	b	b	b	b	c	b
20	b	a	a	d	a	b	b	a	c	b	a	a	b	a	a
21	b	b	c	b	b	c	b	b	c	c	a	a	a	a	c
22	c	c	c	a	c	b	b	b	c	c	a	b	-	b	b
23	c	b	b	c	a	c	b	b	a	b	a	a	b	b	b
24	b	b	a	c	b	b	b	c	b	b	b	a	a	a	b
25	b	b	b	c	b	c	c	b	c	b	a	a	a	a	b
26	b	b	a	c	b	b	b	a	c	b	b	a	a	a	a
27	b	b	b	c	b	b	b	a	c	c	a	a	a	a	a
28	c	c	a	b	c	a	c	b	c	d	c	a	a	c	c
29	b	b	a	b	b	a	b	a	a	d	b	a	a	a	a
30	c	b	c	c	b	b	b	b	c	c	a	b	a	a	a
31	b	a	a	d	a	b	a	b	c	c	b	a	a	a	b
32	c	b	b	a	a	c	b	b	c	b	b	a	a	a	b
33	b	a	a	c	a	b	a	a	c	b	a	a	a	a	b
34	c	b	a	a	b	b	c	b	a	b	b	a	a	d	a

REGISTRO DE DATOS POR AULA 4 (47 - 61)

Este registro corresponde a los datos del
cuestionario referentea a los items: 47-61

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
5 A	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	a	b	b	b	a	b	b	d	a	a	b	b	a	b	b
2	a	a	b	a	a	a	c	b	a	b	a	c	b	a	a
3	b	a	b	b	b	c	b	d	a	a	b	c	b	b	a
4	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	c	b	a	a	c	b
5	a	b	b	b	b	c	b	d	a	b	b	b	b	b	b
6	b	b	b	c	b	b	b	c	a	b	c	c	b	b	b
7	a	b	a	b	b	b	d	d	b	b	a	a	b	b	-
8	a	a	a	a	a	c	a	d	a	a	a	a	b	a	a
9	a	b	a	c	b	c	c	b	c	b	b	b	b	b	c
1o	a	a	a	a	a	a	b	d	a	a	a	a	a	a	a
11	b	a	a	a	a	b	b	d	a	b	b	a	a	a	b
12	b	c	b	b	b	b	b	b	b	a	b	b	a	b	b
13	a	a	a	a	b	b	b	d	b	b	b	b	b	a	a
14		b	b	b	b	b	b	d	a	a	b	b	b	b	b
15	a	b	c	c	c	c	c	b	c	c	b	b	b	c	c
16	b	c	c	c	b	c	c	c	c	c	b	b	b	c	c
17	b	c	a	c	b	b	c	d	a	a	c	c	b	b	b
18	a	b	a	-	-	b	-	d	b	b	b	a	-	a	a
19	a	a	a	b	b	c	c	d	a	a	b	b	a	b	b
20	c	c	b	c	b	c	c	c	c	b	c	c	c	b	b
21	c	d	c	d	b	d	c	d	d	d	b	a	c	a	c
22	b	b	a	b	b	c	c	d	b	c	c	-	c	-	-
23	a	b	c	a	a	b	b	d	a	b	b	b	b	a	a
24	b	c	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b	b	b
25	a	b	a	a	b	b	b	d	b	b	b	b	c	a	a
26	c	c	b	c	b	c	c	b	c	b	c	c	b	c	c
27	d	d	d	c	c	d	d	c	d	d	d	b	d	d	d
28	c	c	b	c	b	c	c	c	b	c	c	b	c	c	c
29	c	c	b	b	b	c	c	d	c	c	c	b	c	c	c
3o	a	b	b	a	b	b	b	d	b	a	b	a	b	b	b
31	a	a	a	b	b	c	b	c	b	b	c	b	c	b	b
32	c	b	b	b	c	c	c	d	a	b	c	b	c	b	c
33	b	b	a	b	b	b	b	d	b	a	b	b	b	c	c
34	c	b	a	b	b	c	b	d	b	a	b	b	c	b	c
35	a	a	a	c	b	c	c	d	d	b	c	a	c	a	c
36	b	b	b	a	b	c	b	d	a	c	c	c	a	a	b
37	b	c	b	d	b	c	b	d	c	b	c	b	c	c	c
38	b	b	b	c	b	c	b	d	b	b	c	b	b	b	b
39	a	c	b	b	b	c	b	d	b	c	c	b	a	c	c
40	a	b	c	b	a	b	c	c	b	b	c	b	b	b	b

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 4 (47 - 61)

n	ITEMS														
5 B	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	b	b	b	a	a	b	b	d	a	b	c	b	b	a	b
2	a	c	b	a	c	c	c	c	b	c	c	b	a	c	c
3	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
4	b	b	a	b	b	b	b	d	b	b	c	b	b	b	b
5	b	b	b	b	b	b	b	b	b	a	c	b	c	b	b
6	a	b	a	a	b	a	a	d	a	b	a	b	a	b	b
7	b	c	c	c	c	c	c	c	c	b	c	b	c	c	c
8	c	c	-	a	c	d	c	d	b	a	d	c	d	c	c
9	a	b	a	b	c	c	c	b	b	c	c	c	c	c	c
10	a	b	a	a	a	b	b	c	a	a	b	b	b	b	b
11	b	b	a	b	a	b	c	d	b	c	b	c	b	a	b
12	a	b	a	b	b	c	c	c	a	c	c	a	b	b	b
13	b	b	b	b	b	b	b	b	d	b	c	c	b	b	b
14	b	b	c	a	b	b	b	d	b	c	b	a	b	b	b
15	b	b	b	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
16	a	b	b	b	a	a	a	d	b	d	b	b	a	a	a
17	a	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
18	a	b	b	b	b	b	b	d	b	b	c	b	b	b	b
19	b	b	b	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
20	b	c	a	b	b	c	c	d	b	b	c	b	c	b	c
21	c	c	b	c	b	b	b	d	b	b	a	b	c	c	c
22	b	a	b	a	a	b	c	d	a	b	c	b	c	b	b
23	a	b	a	c	b	b	a	d	a	c	b	a	a	b	b
24	b	a	a	a	a	b	b	d	a	b	c	a	a	a	a
25	c	b	b	c	c	c	b	c	b	c	c	c	c	c	c
26	b	c	b	c	b	c	c	d	b	c	c	c	c	b	c
27	c	b	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	c	b	c
28	a	b	b	b	a	b	b	c	b	b	b	b	b	a	b
29	b	b	a	b	b	b	c	d	b	b	b	b	b	b	b
30	a	c	c	a	b	a	b	d	d	a	a	a	a	b	a
31	b	b	b	b	b	c	c	d	b	c	c	b	b	b	b
32	a	a	a	a	b	c	b	d	b	a	c	b	b	a	a
33	b	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	c
34	b	b	b	b	b	b	a	d	a	a	b	a	c	b	b
35	b	b	a	b	b	c	a	d	b	a	b	b	b	b	c
36	b	b	b	a	b	b	b	d	b	b	b	a	b	b	b
37	a	b	c	a	a	a	b	d	a	a	b	b	a	b	b
38	a	a	a	b	b	a	b	d	b	b	b	b	b	b	b

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
5 C	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	b	b	b	c	b	c	c	d	b	b	b	b	c	b	c
2	c	b	b	b	a	b	b	d	a	b	b	b	b	b	b
3	a	a	a	a	a	a	a	d	a	a	a	a	a	a	a
4	a	a	a	a	a	a	b	d	a	a	a	a	b	a	a
5	b	b	a	b	b	b	b	d	a	a	b	c	b	b	b
6	a	b	a	a	a	b	b	d	a	b	a	a	a	a	b
7	b	c	a	b	b	c	b	d	b	c	c	b	c	c	c
8	c	c	b	b	b	c	c	c	c	b	c	c	d	b	c
9	b	b	a	b	a	b	d	b	b	b	b	b	b	b	b
1o	b	b	b	a	b	c	b	c	b	b	b	b	b	b	c
11	a	a	b	a	a	b	b	d	a	b	a	a	b	a	a
12	a	b	b	a	a	b	a	c	b	b	b	b	b	b	b
13	b	b	a	b	b	b	b	a	b	b	b	a	b	b	b
14	a	c	b	b	b	c	c	d	c	c	b	a	b	c	c
15	b	a	a	a	b	c	c	d	b	b	c	a	b	a	b
16	c	b	a	a	b	b	b	d	c	c	c	c	c	b	b
17	b	b	a	a	b	c	c	c	a	b	c	b	c	b	c
18	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	c	c
19	a	b	b	b	b	c	b	d	b	c	b	b	a	b	b
2o	a	a	a	b	a	b	b	d	a	b	a	a	b	b	a
21	a	b	a	a	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
22	b	b	b	a	a	b	b	d	a	a	b	a	b	b	b
23	a	b	b	b	a	b	c	d	b	b	b	b	b	b	b
24	b	a	a	a	b	c	b	d	a	d	b	a	a	b	c
25	a	b	a	b	a	b	c	d	a	b	b	b	a	a	b
26	c	b	b	b	b	c	c	c	b	b	c	b	a	b	b
27	c	c	a	c	c	c	c	d	c	c	b	a	a	d	c
28	b	a	a	b	a	b	d	d	a	b	b	b	b	a	b
29	a	b	a	b	-	b	-	d	b	b	b	a	b	a	b
3o	a	a	b	b	a	c	b	d	b	a	a	a	a	a	a
31	b	b	a	b	b	b	b	d	a	b	a	b	b	b	b
32	b	c	b	c	c	c	d	c	b	c	b	a	d	b	c
33	a	b	b	b	b	c	c	d	b	c	c	c	c	a	c
34	a	b	a	b	b	b	c	d	b	c	c	a	b	b	b
35	c	b	b	b	b	b	c	d	b	b	b	c	b	b	c
36	b	b	b	b	a	a	b	d	b	b	a	a	a	b	b
37	b	b	b	b	a	a	a	d	b	b	b	a	b	a	a
38	a	c	a	c	c	c	c	d	b	b	c	b	c	b	c
39	b	c	b	b	c	c	c	d	c	c	c	c	c	c	c

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
S D	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	b	b	a	b	a	b	b	d	c	b	b	a	b	b	b
2	b	c	b	b	b	b	b	d	-	c	b	b	b	b	b
3	b	b	b	b	b	c	b	d	b	b	b	b	c	b	b
4	c	c	b	c	b	c	b	d	b	c	c	b	b	c	c
5	c	-	b	b	c	c	b	d	b	-	c	b	c	c	b
6	b	c	b	b	b	c	c	d	b	b	b	b	c	b	c
7	b	c	c	c	c	d	d	d	d	c	c	b	c	c	c
8	b	c	a	b	c	d	d	d	c	c	d	c	d	c	d
9	a	b	a	b	a	b	b	d	b	b	b	a	b	b	b
10	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
11	c	b	a	b	b	b	b	d	c	a	c	b	b	b	b
12	a	b	b	a	a	b	a	d	b	a	b	a	a	b	a
13	b	b	b	c	a	b	b	c	b	b	b	b	c	b	b
14	a	b	a	a	b	c	a	d	d	b	b	a	b	b	b
15	b	b	a	b	a	b	c	d	-	b	b	b	b	b	c
16	b	b	b	b	a	b	b	d	b	b	b	a	b	b	b
17	a	c	a	c	c	d	c	d	a	c	c	c	a	a	c
18	b	b	a	c	a	c	b	a	b	b	b	b	b	b	b
19	b	b	b	b	b	c	c	c	b	b	c	b	c	c	c
20	b	b	b	c	c	c	c	d	c	c	c	c	d	c	c
21	a	b	b	b	b	b	a	d	b	a	b	a	a	b	a
22	b	b	a	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
23	c	c	b	c	b	c	c	d	c	a	c	c	c	c	c
24	b	c	b	b	c	c	c	d	b	b	b	c	c	c	c
25	c	c	b	b	a	b	b	d	b	b	c	b	b	b	b
26	c	b	c	b	b	b	b	c	b	b	a	b	b	c	b
27	b	b	b	b	b	b	b	d	a	b	b	b	b	b	b
28	b	a	b	b	b	b	b	d	b	b	a	a	b	b	b
29	b	b	a	a	a	a	b	d	a	a	a	a	b	b	b
30	b	b	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b	b	b
31	b	b	a	b	b	b	a	d	b	b	b	b	b	a	b
32	b	a	b	a	a	a	a	d	b	a	b	b	a	a	a
33	b	a	a	b	b	b	b	d	a	c	b	a	a	a	b
34	b	b	a	b	a	a	b	c	b	a	b	b	b	a	a
35	b	b	a	b	b	b	b	d	a	b	c	b	a	b	b
36	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
37	a	b	c	b	a	b	c	d	c	b	a	b	c	d	c
38	b	a	a	a	a	a	a	d	b	a	c	a	a	a	a

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
5 E	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	b	b	b	c	b	-	a	c	b	b	c	b	c	c	c
2	b	b	a	a	c	c	c	d	a	c	c	d	a	d	d
3	b	b	b	a	a	b	a	c	b	b	b	b	b	b	b
4	a	b	a	b	b	b	b	c	a	b	b	b	b	b	b
5	a	c	c	b	b	b	-	d	d	a	b	a	b	a	b
6	a	b	b	b	b	b	b	b	d	c	b	c	c	b	b	c
7	b	b	a	b	b	c	d	c	a	c	b	c	b	b	c
8	a	b	a	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
9	a	b	a	a	a	b	b	d	a	a	a	b	a	a	a
10	a	b	a	a	c	c	b	d	b	a	b	b	b	c	b
11	a	a	a	a	a	b	b	d	a	a	a	a	a	b	a
12	a	b	b	a	b	b	b	d	a	a	a	a	b	b	b
13	b	b	b	c	b	b	c	d	b	b	a	b	b	c	c
14	a	b	a	b	b	b	b	c	b	b	b	c	b	a	b
15	b	b	a	c	c	b	b	d	a	c	a	a	b	b	a
16	a	b	b	-	a	a	d	d	b	-	-	c	b	a	b
17	a	a	b	a	a	a	b	d	a	a	b	b	a	a	b
18	b	c	a	d	c	d	c	d	a	c	a	b	b	c	c
19	a	b	b	b	b	b	b	d	b	a	b	b	b	b	b
20	a	a	a	b	b	b	b	d	a	a	b	a	b	a	a
21	a	b	a	a	a	b	b	d	b	a	a	b	b	a	b
22	a	c	b	b	b	b	c	d	c	b	c	b	b	b	b
23	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	c	c	b	b	b
24	c	c	c	c	c	d	b	d	b	c	b	c	-	-	d
25	c	b	b	a	b	b	c	d	b	c	b	a	a	b	a
26	a	b	a	a	a	a	a	d	b	a	b	a	b	b	a
27	a	c	a	a	a	b	a	d	b	a	a	b	a	b	b
28	a	a	b	b	a	b	b	d	a	b	b	b	a	b	b
29	b	b	b	a	a	b	b	d	c	d	c	b	a	b	b
30	a	b	a	a	a	a	a	d	a	b	a	b	a	b	a
31	b	b	a	c	b	b	b	d	b	b	b	b	c	b	c
32	b	b	b	b	c	c	c	d	c	c	b	b	c	c	c
33	b	a	a	a	a	b	c	d	a	b	b	b	a	b	b
34	b	c	c	d	b	c	c	b	c	c	b	b	b	b	c
35	b	b	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b	b	b
36	b	b	a	c	b	c	c	d	b	c	b	b	c	c	c
37	b	b	b	b	b	c	b	d	c	b	b	b	b	b	b

REGISTRO DE LOS DATOS POR AULAS-4(47-61)

n	I T E M S														
6'A	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	a	a	d	b	a	b	b	c	a	b	b	b	b	a	b
2	b	b	b	c	b	c	b	d	b	c	b	b	c	c	c
3	a	a	a	b	a	b	b	d	c	b	b	b	b	b	b
4	b	b	c	b	a	b	a	d	b	b	a	a	a	b	a
5	b	b	a	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
6	b	b	c	c	b	c	c	d	b	c	c	c	b	b	c
7	b	b	b	b	b	b	b	d	c	b	b	b	c	b	b
8	b	a	a	a	b	b	a	d	d	c	d	b	b	b	b
9	b	b	b	b	b	b	b	c	c	b	b	b	b	b	b
10	c	b	c	a	b	c	b	c	c	b	a	b	b	b	b
11	b	b	b	c	b	b	b	c	c	b	a	b	b	b	b
12	b	b	b	a	a	b	b	d	b	b	b	b	a	a	b
13	a	b	b	b	a	a	a	d	a	a	a	b	a	a	a
14	c	c	c	c	c	c	c	d	c	b	b	b	c	c	c
15	b	b	b	b	b	c	b	d	c	c	c	b	b	b	c
16	b	b	a	b	a	b	b	d	b	a	a	b	b	b	b
17	b	b	b	b	a	b	b	d	b	b	a	b	a	b	b
18	c	a	b	b	b	b	c	d	c	b	b	b	a	b	b
19	a	b	b	b	a	a	a	d	a	b	a	b	b	b	b
20	b	b	b	b	b	c	b	d	b	b	b	a	b	b	c
21	a	b	a	b	b	b	b	d	b	c	c	b	b	b	c
22	a	b	b	c	c	d	d	b	c	c	a	a	c	b	c
23	a	b	a	c	b	b	c	d	a	b	b	b	b	b	c
24	c	b	a	c	b	c	c	c	b	c	c	c	c	c	a
25	b	c	c	a	b	c	b	d	d	d	c	c	b	d	b
26	c	a	a	a	c	c	c	d	c	b	b	b	b	b	c
27	a	c	b	c	c	c	c	d	a	b	c	b	c	b	c
28	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	a	b	c	b
29	b	a	b	a	a	b	b	d	b	b	a	b	a	b	a
30	a	b	b	b	b	c	c	d	d	b	b	b	c	b	b
31	a	b	b	b	a	b	b	c	b	b	b	b	b	b	a
32	a	a	c	a	a	a	b	d	b	c	b	b	a	a	a
33	c	b	b	c	-	c	c	d	b	c	c	b	b	c	c
34	a	b	a	b	b	a	b	d	b	a	a	a	b	b	a
35	a	d	b	c	b	b	c	d	b	b	c	c	c	b	b
36	b	b	c	c	b	c	b	d	c	d	c	c	b	c	c

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
6 B	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	a	a	b	a	a	b	b	d	a	a	b	b	b	a	a
2	a	b	d	b	a	b	c	c	c	b	a	b	b	b	b
3	b	b	b	c	c	c	b	d	b	c	b	b	c	c	c
4	b	c	a	d	c	d	c	c	d	c	b	c	b	b	b
5	b	c	d	b	b	c	c	c	c	c	c	a	c	b	b
6	a	b	c	a	a	b	b	d	c	b	b	c	c	b	b
7	b	b	c	c	b	b	b	d	b	b	a	a	b	b	b
8	a	a	c	c	a	c	c	d	d	a	a	a	b	a	a
9	a	b	a	a	a	a	b	d	b	c	c	b	a	a	b
10	b	b	b	b	c	c	b	c	b	b	c	c	b	b	b
11	c	c	c	b	c	c	b	c	c	c	c	c	c	c	c
12	b	c	c	c	b	c	b	d	a	a	d	c	c	b	b
13	d	a	c	a	a	b	c	c	a	a	b	b	a	b	b
14	a	a	a	a	a	b	a	d	a	a	a	b	a	a	a
15	a	c	c	c	b	c	c	a	d	b	b	b	c	b	c
16	a	a	b	a	a	b	b	d	c	c	b	b	b	b	b
17	a	b	b	a	b	b	b	d	b	b	b	b	a	b	b
18	c	c	a	c	c	c	c	d	b	a	c	c	c	d	c
19	b	c	c	b	c	c	c	c	c	c	c	b	b	c	c
20	b	c	c	c	b	c	c	d	c	c	d	c	c	c	c
21	d	d	c	d	c	c	c	c	d	c	d	d	c	c	d
22	d	c	d	d	c	d	d	b	d	c	c	d	d	c	d
23	b	b	b	b	a	b	b	d	c	c	b	a	b	b	b
24	b	b	b	a	a	c	c	d	b	c	b	b	b	b	b
25	a	b	b	b	a	b	b	d	c	b	b	b	b	b	b
26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27	a	c	b	a	b	c	b	d	a	b	a	b	b	b	a
28	a	c	c	-	b	c	c	d	c	c	c	c	b	a	b
29	a	a	b	a	a	a	a	d	a	a	a	a	a	a	a
30	b	c	c	c	a	c	c	b	b	b	b	c	c	b	b
31	a	b	b	b	b	c	b	d	b	c	d	c	c	b	b
32	a	-	b	c	b	c	b	c	c	b	b	c	c	c	b
33	a	a	d	a	a	b	b	d	a	c	a	d	a	a	b
34	b	c	b	c	c	c	c	c	c	c	b	b	c	c	c

REGISTRO DE DATOS POR AULAS - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
6 C	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	b	b	b	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
3	a	c	d	c	b	c	c	d	c	b	d	b	d	c	c
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	a	b	c	b	b	c	b	d	c	b	c	b	b	c	b
6	a	c	c	c	a	c	c	b	c	c	b	a	b	a	d
7	a	a	a	a	a	a	a	d	a	a	a	a	b	a	a
8	c	d	d	d	b	d	c	a	d	d	c	d	b	a	d
9	a	a	b	d	c	d	d	c	c	c	c	c	c	c	c
1o	a	a	b	a	b	a	b	d	a	b	a	b	a	b	b
11	b	a	b	b	b	c	c	c	a	b	c	b	b	b	b
12	a	b	a	b	b	b	b	d	c	a	b	a	b	b	a
13	a	b	b	c	b	c	b	-	c	b	c	b	b	b	c
14	a	c	c	b	a	c	c	c	c	b	b	b	b	b	b
15	c	c	c	c	b	d	x	b	a	d	c	c	c	b	c
16	a	b	b	b	a	a	b	d	c	b	b	b	b	b	b
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	a	d	d	d	c	d	d	a	d	d	d	d	d	d	d
19	b	c	a	c	b	c	b	d	c	c	c	b	c	c	c
2o	b	c	b	b	b	c	b	d	b	b	a	a	a	b	c
21	b	a	a	a	a	a	a	d	a	a	b	b	a	a	a
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	c	b	a	b	b	a	b	d	b	a	b	b	b	b	b
24	c	c	a	b	b	b	b	d	b	b	b	-	c	b	b
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	b	b	b	b	b	c	c	b	b	b	c	c	b	c	c
27	a	c	b	c	b	c	c	d	c	b	b	a	c	b	b
28	b	a	b	a	b	b	b	d	b	-	b	-	b	a	b
29	b	b	b	b	b	b	b	c	d	c	c	b	b	b	c	c
3o	b	b	a	b	a	b	b	d	b	b	c	b	b	b	b
31	a	b	b	a	a	a	a	d	a	b	a	b	a	a	a
32	a	a	a	a	a	b	a	d	b	b	b	b	a	a	b
33	b	c	a	c	b	c	c	d	a	b	a	b	c	a	a
34	b	c	c	c	b	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
35	a	c	a	c	b	c	c	d	b	b	b	b	c	a	c
36	a	c	b	c	b	c	c	d	b	d	b	b	c	b	b

REGISTRO DE DATOS POR AULA - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
6 D	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	a	a	b	a	a	b	b	d	a	a	a	c	a	a	a
2	b	b	a	b	a	b	b	d	b	c	b	b	b	a	b
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	a	b	b	b	b	b	b	d	a	b	a	a	b	b	b
5	c	b	c	a	b	c	b	d	-	c	b	b	b	b	b
6	c	b	b	b	b	c	b	c	a	b	b	b	b	b	b
7	c	c	c	d	b	b	b	c	d	a	c	c	c	c	c
8	a	b	b	c	c	c	c	d	b	b	a	a	b	c	c
9	c	c	b	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	a
10	b	b	b	b	b	b	b	d	b	c	c	c	b	b	b
11	c	c	b	c	c	c	c	d	d	b	c	c	a	c	d
12	b	c	b	b	b	c	b	d	b	c	b	b	b	b	c
13	a	a	b	a	a	a	a	d	b	b	b	b	a	b	a
14	b	b	b	a	a	b	b	c	c	c	b	c	b	a	a
15	a	a	a	a	a	a	a	d	a	a	a	a	a	b	a
16	a	a	a	a	b	a	b	c	b	b	b	b	b	b	c
17	a	b	c	c	b	b	b	d	c	c	c	b	b	c	b
18	b	b	b	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
19	b	a	b	a	a	a	a	d	b	b	b	a	a	a	a
20	b	b	c	b	b	b	b	d	b	b	b	c	b	b	b
21	c	d	b	c	b	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	b	b	c	b	a	b	c	d	b	b	c	c	b	b	b
24	b	c	a	b	a	b	c	d	b	c	b	b	b	a	b
25	b	b	b	b	a	b	b	c	c	b	c	c	b	b	b
26	c	b	c	c	b	b	c	b	c	c	c	c	c	c	c
27	a	a	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
28	a	b	b	b	a	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
29	c	c	c	c	c	c	b	b	c	c	c	c	c	c	c
30	b	b	b	b	a	b	b	c	b	b	b	b	b	b	b
31	c	c	c	c	c	c	c	b	b	c	c	c	c	c	c
32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33	a	b	b	c	c	c	b	c	b	b	c	b	b	c	c
34	a	b	a	b	b	b	a	d	a	a	b	b	b	b	b
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	b	b	b	b	a	b	-	d	b	b	b	b	b	b	b
37	b	b	d	b	a	b	b	c	d	a	b	b	b	b	a

REGISTRO DE DATOS POR AULAS - 4 (47 - 61)

n	I T E M S														
6 E	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
1	a	b	b	a	a	b	b	d	b	a	b	a	b	b	a
2	a	c	a	c	c	c	c	c	a	c	c	c	c	b	a
3	c	c	b	b	c	c	b	d	c	c	c	b	c	b	c
4	b	a	b	b	b	c	c	d	b	b	b	b	b	b	b
5	a	b	c	b	a	b	b	d	c	c	b	b	b	b	b
6	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	a	b	a	b
7	b	c	b	c	b	c	c	d	c	c	b	b	c	c	c
8	a	b	a	b	b	b	b	d	b	c	c	b	b	b	b
9	a	a	b	b	b	b	c	d	b	b	a	b	a	b	b
1o	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	a	a	a	a	a	a	a	d	a	a	b	b	a	a	a
12	b	b	a	b	a	b	b	a	a	b	b	a	b	a	b
13	a	b	c	b	a	b	b	d	b	b	c	b	b	a	a
14	b	b	a	b	b	c	c	c	c	c	b	b	b	a	b
15	a	b	b	a	a	a	b	d	b	b	b	b	b	a	a
16	c	b	a	c	b	c	a	d	b	b	c	a	a	c	b
17	a	b	b	b	b	b	b	d	a	b	b	b	b	b	b
18	b	b	b	b	b	b	c	d	b	b	c	b	c	b	b
19	c	b	b	b	b	b	c	d	b	b	b	b	b	b	b
2o	a	c	b	c	b	a	b	d	a	b	a	a	a	b	b
21	a	b	d	a	b	b	d	c	b	d	d	c	b	b	b
22	c	c	c	c	c	c	c	a	c	c	c	c	c	b	c
23	b	a	b	a	c	c	b	d	c	c	c	c	b	b	c
24	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b
25	b	b	b	b	b	b	c	c	b	a	b	b	b	b	b
26	a	b	b	b	a	b	b	d	a	b	b	b	a	b	b
27	b	b	a	a	b	b	a	c	a	b	a	a	b	a	a
28	d	c	a	d	c	d	d	a	d	d	d	b	d	c	d
29	b	b	c	a	b	c	c	c	c	b	b	b	b	c	c
3o	b	c	b	c	c	c	c	d	c	c	c	c	c	c	c
31	b	b	a	b	b	b	b	d	b	b	b	a	b	b	b
32	a	a	a	a	b	b	b	d	b	b	c	b	c	a	b
33	b	b	b	b	b	b	c	d	b	b	b	b	b	b	b
34	b	b	b	c	c	d	c	d	b	c	d	c	c	c	c

REGISTRO DE DATOS POR AULAS 5 (62-63)

Este registro corresponde a los datos del cuestionario referentes a los items:62-63

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

5A	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	1	D	-	N	+
1	a	a	1	A			—	
2	a	c	3	B	D			—
3	d	a	16	I	D		—	
4	b	c	8	E	D		—	
5	b	b	7	C				—
6	a	e	5	H	D			—
7	a	e	5	H	D		—	
8	a	a	1	A			—	
9	d	e	20	I	D		—	
10	a	b	2	A				—
11	a	a	1	A				—
12	a	b	2	A				—
13	a	a	1	A				—
14	a	a	1	A			—	
15	b	c	8	E	D		—	
16	a	c	3	B	D		—	
17	a	b	2	A			—	
18	a	b	2	A			-	
19	b	a	6	C				—
20	b	b	7	C			—	
21	a	c	8	E	D		—	
22	d	e	20	I	D		—	
23	a	a	1	A				—
24	a	b	2	A				—
25	a	a	1A	A			—	
26	b	c	E	D			—	
27	a	e	5	H	D	—		
28	d	b	17	I	D		—	
29	b	e	10	H	D			—
30	a	a	1	A			—	
31	a	b	2	A			—	
32	a	e	5	H	D		—	
33	a	e	5	H	D	—		
34	a	b	2	A		—		
35	a	a	1	A			—	
36	a	b	2	A			—	
37	a	b	2	A				—
38	a	a	1	A			—	
39	a	b	2	A			—	
40	a	b	2	A			—	

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

5B	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I	D	-	N	+
1	a	b	2	A			–	
2	a	b	2	A			–	
3	a	a	1	A			–	
4	a	b	2	A			–	
5	a	a	1	A			–	
6	d	a	16	I	D	–		
7	a	b	2	A			–	
8	c	e	15	I	D	–		
9	a	d	4	B	D	–		
10	a	a	1	A			–	
11	a	c	3	B	D		–	
12	a	a	1	A				–
13	a	e	5	H	D		–	
14	a	a	1	A			–	
15	a	b	2	A				–
16	d	a	16	I	D			–
17	a	a	1	A			–	
18	d	b	17	I	D		–	
19	a	b	2	A			–	
20	d	b	17	I	D		–	
21	a	c	3	B	D		–	
22	a	b	2	A			–	
23	c	b	12	F	D	–		
24	a	b	2	A			–	
25	d	c	18	I	D	–		
26	a	c	3	B	D		–	
27	a	e	5	H	D		–	
28	a	b	2	A			–	
29	b	a	6	C			–	
30	a	a	1	A			–	
31	d	e	20	I	D			–
32	a	c	3	B	D		–	
33	d	b	17	I	D		–	
34	a	a	1	A		–		
35	a	b	2	A			–	
36	a	b	2	A				–
37	c	b	12	F	D		–	
38	c	a	11	F	D		–	
39								
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

SC	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	1	D	-	N	+
1	a	b	2	A			-	
2	a	a	1	A			-	
3	a	a	1	A			-	
4	a	a	1	A			-	
5	a	b	2	A		-		
6	b	b	7	C			-	
7	a	b	2	A		-		
8	d	a	16	I	D		-	
9	a	a	1	A				-
10	a	b	2	A			-	
11	a	a	1	A				-
12	a	b	2	A			-	
13	a	a	1	A			-	
14	b	c	8	E	D		-	
15	c	a	11	F	D	-		
16	a	b	2	A			-	
17	a	a	1	A			-	
18	a	a	1	A		-		
19	a	b	2	A			-	
20	a	b	2	A			-	
21	a	b	2	A			-	
22	a	a	1	A			-	
23	a	b	2	A			-	
24	a	a	1	A			-	
25	a	a	1	A			-	
26	a	b	2	A			-	
27	d	e	20	I	D	-		
28	a	a	1	A			-	
29	a	a	1	A			-	
30	a	a	1	A			-	
31	a	a	1	A			-	
32	a	c	3	B	D		-	
33	b	b	7	C			-	
34	a	a	1	A			-	
35	d	a	16	I	D		-	
36	a	b	2	A				-
37	d	a	16	I	D		-	
38	a	a	1	A		-		
39	d	c	18	I	D		-	
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

5D	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I	D	-	N	+
1	a	b	2	A			-	
2	a	a	1	A			-	
3	b	b	7	C				-
4	a	a	1	A		-		
5	a	b	2	A		-		
6	a	b	2	A				-
7	a	a	1	A			-	
8	d	b	17	I	D		-	
9	a	a	1	A				-
10	b	b	7	C			-	
11	a	a	1	A			-	
12	a	a	1	A				-
13	a	a	1	A			-	
14	a	a	1	A			-	
15	a	b	2	A			-	
16	a	b	2	A				-
17	b	a	6	C			-	
18	a	a	1	A			-	
19	a	b	2	A			-	
20	c	e	15	H	D	-		
21	a	a	1	A			-	
22	a	a	1	A				-
23	d	b	17	I	D		-	
24	d	a	16	I	D		-	
25	a	a	1	A			-	
26	d	e	20	I	D			-
27	a	a	1	A			-	
28	a	a	1	A				-
29	d	a	16	I	D		-	
30	a	a	1	A			-	
31	d	b	17	I	D	-		
32	a	a	1	A				-
33	a	a	1	A		-		
34	a	a	1	A				-
35	a	a	1	A			-	
36	d	b	17	I	D		-	
37	b	a	6	C		-		
38	a	a	1	A				-
39								
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

SE	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I	D	-	N	+
1	a	c	3	B	D	-		
2	d	c	18	I	D	-		
3	a	e	5	I	D		-	
4	a	b	2	A			-	
5	d	e	20	I	D	-		
6	c	b	12	F	D		-	
7	b	b	7	C			-	
8	a	b	2	A			-	
9	a	a	1	A			-	
10	a	b	2	A			-	
11	a	a	1	A		-		
12	a	a	1	A			-	
13	a	c	3	B	C	-		
14	a	b	2	A			-	
15	a	a	1	A			-	
16	d	e	20	I	D		-	
17	a	a	1	A			-	-
18	a	e	5	H	D	-		
19	a	a	1	A			-	
20	a	a	1	A			-	
21	a	b	2	A			-	
22	b	a	6	C			-	
23	a	b	2	A			-	
24	a	e	5	H	D	-		
25	c	a	11	F	D		-	
26	a	a	1	A			-	
27	a	b	2	A			-	
28	a	b	2	A				-
29	a	b	2	A			-	
30	a	b	2	A			-	
31	a	a	1	A			-	
32	a	c	3	B	D		-	
33	a	a	1	A			-	
34	b	c	8	E	D		-	
35	a	b	2	A			-	
36	a	c	3	B	D	-		
37	a	b	2	A			-	
38								
39								
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

6A	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I	D	-	N	+
1	a	e	5	H	D		-	
2	a	b	2	A			-	
3	a	b	2	A			-	
4	a	b	2	A				-
5	a	a	1	A			-	
6	a	b	2	A			-	
7	a	a	1	A			-	
8	b	a	6	C			-	
9	a	e	5	H	D		-	
10	a	e	5	H	D		-	
11	a	b	2	A			-	
12	b	b	7	C				-
13	a	a	1	A			-	
14	a	e	5	H	D		-	
15	a	b	2	A			-	
16	d	a	16	I	D		-	
17	a	a	1	A				-
18	a	a	1	A			-	
19	a	a	1	A				-
20	a	b	2A	A			-	
21	c	a	11	F	D		-	
22	d	b	17	I	D		-	
23	a	a	1	A			-	
24	a	b	2	A		-		
25	b	b	7	C			-	
26	b	b	7	C		-		
27	a	a	1	A			-	
28	a	a	1	A				-
29	a	a	1	A			-	
30	a	a	1	A		-		
31	a	a	1	A				-
32	a	a	1	A				-
33	c	c	13	G	D		-	
34	d	a	16	I	D		-	
35	a	b	2	A				-
36	b	c	8	E	D		-	
37								
38								
39								
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

6B	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I	D	-	N	+
1	a	a	1	A			-	
2	d	c	18	I	D		-	
3	d	a	16	I	D	-		
4	b	d	9	E	D			-
5	a	d	4	B	D		-	
6	b	b	7	C		-		
7	a	c	3	B	D			-
8	a	d	4	B	D		-	
9	a	a	1	A			-	
10	a	c	3	B	D	-		
11	b	c	8	E	D		-	
12	c	e	15	H	D		-	
13	b	c	8	E	D			-
14	a	a	1	A			-	
15	a	c	3	B	D		-	
16	a	e	5	H	D		-	
17	a	a	1	A			-	
18	a	a	1	A		-		
19	a	c	3	B	D	-		
20	a	c	3	B	D		-	
21	b	d	9	E	D		-	
22	b	d	9	E	D	-		
23	a	c	3	B	D		-	
24	a	b	2	A			-	
25	a	b	2	A			-	
26	-	-	-	-	-			
27	a	b	2	A			-	
28	c	c	13	G	D		-	
29	a	a	1	A				-
30	c	c	13	G	D		-	
31	a	b	2	A			-	
32	a	e	5	H	D		-	
33	a	c	3	B	D		-	
34	a	c	3	B	D		-	
35								
36								
37								
38								
39								
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

6G	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I.	D	-	N	+
1	-	-	-	-	-			
2	a	a	1	A			-	
3	b	b	7	C			-	
4	-	-	-	-	-			
5	b	d	9	E	D		-	
6	c	c	13	G	D		-	
7	a	a	1	A			-	
8	d	d	19	I	D	-		
9	c	b	12	F	D	-		
10	a	a	1	A			-	
11	b	b	7	C			-	
12	a	b	2	A			-	
13	d	c	18	I	D		-	
14	a	d	4	B	D			-
15	c	e	15	H	D		-	
16	d	a	16	I	D		-	
17	-	-	-	-	-			
18	d	d	19	I	D	-		
19	a	c	3	B	D		-	
20	d	a	16	I	D		-	
21	a	a	1	A			-	
22	-	-	-	-	-			
23	a	a	1	A			-	
24	a	b	2	A		-		
25	-	-	-	-	-			
26	b	c	8	E	D		-	
27	a	b	2	A				-
28	a	b	2	A			-	
29	b	c	8	E	D		-	
30	c	b	12	F	D			-
31	c	a	11	F	D			-
32	a	a	1	A			-	
33	a	a	1	A			-	
34	b	c	8	E	D	-		
35	d	a	16	I	D		-	
36	d	c	14	G	D		-	
37								
38								
39								
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

6D	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I	D	-	N	+
1	a	a	1	A		-	-	
2	a	a	1	A			-	
3	-	-	-	-	-			
4	a	a	1	A			-	
5	b	b	7	C			-	
6	a	c	3	B	D		-	
7	b	d	9	E	D		-	
8	a	a	1	A		-		
9	d	b	17	I	D			-
10	a	b	2	A			-	
11	d	e	20	I	D	-		
12	a	a	1	A			-	
13	d	b	17	I	D		-	
14	b	c	8	E	D			-
15	a	a	1	A				-
16	a	a	1	A			-	
17	d	e	20	I	D		-	
18	a	a	1	A			-	
19	a	b	2	A			-	
20	b	c	8	E	D		-	
21	c	c	13	G	D		-	
22	-	-	-	-	-			
23	a	e	5	H	D			-
24	a	b	2	A			-	
25	b	c	8	E	D			-
26	b	d	9	F	D	-		
27	a	b	2	A			-	
28	a	b	2	A				-
29	d	c	18	I	D		-	
30	a	b	2	A			-	
31	d	b	17	I	D		-	
32	-	-	-	-	-			
33	a	b	2	A			-	
34	a	a	1	A			-	
35	-	-	-	-				
36	a	b	2	A			-	
37	b	d	9	E	D		-	
38								
39								
40								

Gráfico 9

REGISTRO DE DATOS - 5 (62 - 63)

6E	ITEMS		D			Rto.		
n	62	63	20	I	D	-	N	↓
1	a	b	2	A				-
2	c	a	11	F	D		-	
3	c	c	13	G	D	-		
4	a	b	2	A			-	
5	a	b	2	A				-
6	d	b	17	I	D		-	
7	d	b	17	I	D		-	
8	a	a	1	A			-	
9	a	a	1	A			-	
10	-	-	-	-	-			
11	a	a	1	A			-	
12	a	a	1	A			-	
13	a	b	2	A				-
14	a	b	2	A		-		
15	a	a	1	A			-	
16	d	a	16	I	D		-	
17	a	a	1	A			-	
18	d	b	17	I	D		-	
19	a	b	2	A			-	
20	c	a	11	F	D		-	
21	d	e	20	I	D	-		
22	d	d	19	I	D		-	
23	b	e	10	H	D		-	
24	a	b	2	A			-	
25	a	a	1	A			-	
26	a	a	1	A				-
27	a	a	1	A			-	
28	d	d	19	I	D		-	
29	a	c	3	B	D		-	
30	d	c	18	I	D		-	
31	a	a	1	A			-	
32	a	a	1	A			-	
33	b	c	10	H	D		-	
34	d	e	20	I	D	-		
35								
36								
37								
38								
39								
40								

REGISTRO DE DATOS POR AULA 6

REGISTRO DE DATOS POR AULA 6

este registro corresponde a los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad-adaptación.

Gráfico 11

	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION										
5º - A															
n	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irrespons	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.	Rendimiento		
1	20	31	33	84	10	8	8	12	10	8	347	445	16		
2	14	20	30	64	11	9	8	8	12	5	330	392	19		
3	23	26	33	82	10	9	7	7	9	5	460	312	11		
4	7	26	25	58	8	5	5	7	11	8	394	295	13		
5	19	28	29	76	12	7	7	11	10	7	427	353	20		
6	6	18	17	41	14	8	8	10	10	6	410	353	18		
7	20	18	26	74	13	9	7	9	10	6	412	385	12		
8	24	36	33	93	10	10	9	10	9	8	362	260	14		
9	16	13	27	56	13	7	5	9	8	8	480	335	12		
10	22	33	33	88	11	4	8	7	7	9	357	372	19		
11	23	31	33	87	9	8	7	12	10	6	342	440	19		
12	16	19	27	62	9	8	5	10	10	7	380	402	18		
13	22	30	34	86	9	9	6	9	8	7	357	320	21		
14	16	25	19	60	12	7	5	9	8	7	385	392	17		
15	16	19	24	59	10	9	6	8	7	6	345	350	14		
16	8	21	21	50	10	7	5	10	8	7	325	320	10		
17	21	24	24	69	9	9	5	11	8	4	342	370	16		
18	13	22	30	65	9	8	9	7	10	7	400	422	17		
19	23	33	35	91	9	8	5	9	8	4	357	442	19		
20	15	22	25	62	7	10	8	7	5	10	342	445	14		
21	22	31	24	77	10	8	5	6	8	6	402	315	15		
22	22	28	23	73	9	7	5	12	8	9	322	371	17		
23	19	25	31	75	10	4	7	11	8	9	365	455	22		
24	16	24	28	68	12	5	6	10	7	8	355	427	18		
25	16	24	29	69	6	10	5	12	9	9	330	400	15		
26	16	23	30	69	7	6	5	6	8	8	430	347	13		
27	21	23	21	65	12	9	8	8	7	7	364	300	9		
28	20	24	28	72	7	7	6	10	8	8	417	407	15		
29	16	29	27	72	10	6	8	6	7	7	358	392	19		
30	22	35	25	82	9	8	4	7	8	8	407	365	12		
31	19	33	29	81	4	10	6	14	10	10	335	330	11		
32	14	19	19	52	11	10	7	12	11	11	340	360	13		
33	21	27	23	71	8	6	8	8	9	9	430	380	9		
34	16	20	25	61	9	4	9	7	11	11	380	410	8		
35	24	33	34	91	8	6	3	7	10	10	447	322	17		
36	19	30	24	73	9	7	8	10	9	9	325	355	11		
37	16	23	26	65	9	8	7	7	8	8	300	352	18		
38	20	27	33	80	11	6	9	14	6	6	264	397	11		
39	18	34	26	78	7	7	4	10	8	8	462	355	13		
40	20	29	27	76	10	9	5	9	7	7	335	423	14		

Gráfico 11

	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION									
n	5ª - B				Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irresponsa	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.	Rendimiento
	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL									
1	21	29	30	80	9	10	9	9	8	6	364	394	13
2	16	27	26	69	12	6	8	10	10	8	361	336	11
3	22	33	32	87	13	5	9	6	10	8	371	364	13
4	24	30	32	86	9	9	5	9	7	5	358	338	10
5	21	30	32	83	8	7	6	8	7	10	382	392	17
6	20	27	32	79	6	9	5	10	7	10	428	358	8
7	20	27	20	67	8	9	8	10	7	3	284	348	15
8	9	18	24	51	8	7	6	9	8	7	325	383	7
9	21	29	26	76	3	1o	6	7	8	11	233	353	8
10	22	31	30	83	9	7	5	9	1o	8	417	387	15
11	18	31	27	76	11	7	7	8	8	7	351	467	17
12	20	30	23	73	13	1o	9	1o	8	1o	386	4o7	18
13	17	28	29	74	6	1o	7	7	6	5	379	32o	17
14	21	33	26	80	8	1o	8	1o	6	8	392	379	1o
15	20	24	22	66	13	6	4	12	9	9	438	441	19
16	21	25	25	71	1o	9	8	7	7	1o	361	438	22
17	24	3o	32	86	9	9	4	9	9	7	479	364	15
18	22	33	29	84	11	1o	6	12	7	8	4o7	417	16
19	20	30	27	77	8	1o	5	9	6	6	351	4o5	14
20	18	23	25	66	14	1o	7	8	6	7	392	315	1o
21	25	23	26	74	8	8	8	7	8	8	317	369	14
22	23	18	15	36	16	8	7	9	9	6	346	397	13
23	22	29	27	78	8	5	5	1o	9	9	387	361	4
24	21	27	30	78	11	8	5	1o	8	1o	333	41o	1o
25	16	21	22	59	1o	7	7	1o	9	6	438	358	9
26	11	28	25	72	13	1o	6	1o	9	1o	464	346	16
27	21	24	24	69	1o	1o	9	9	1o	7	453	341	17
28	20	30	22	72	1o	9	6	4	7	8	351	317	16
29	19	29	29	77	8	9	6	8	8	8	32o	378	12
30	21	27	23	71	14	8	4	11	11	4	351	415	16
31	15	26	26	67	1o	7	6	9	7	1o	356	43o	18
32	18	2o	19	57	8	6	6	8	11	7	358	317	13
33	21	3o	32	83	7	7	8	9	7	7	333	339	11
34	18	32	31	81	5	8	7	11	7	7	4o2	42o	8
35	23	24	25	72	1o	8	4	9	9	6	297	346	1o
36	22	31	26	79	9	1o	7	1o	11	5	356	438	18
37	18	27	22	67	8	8	6	9	9	6	312	4o7	16
38	2o	33	33	86	6	5	5	9	7	6	353	423	16
39													
40													

Gráfico 11

	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION									
n	5º - C	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irrespons	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.	Rendimiento
1		22	30	32	84	9	3	5	10	7	7	451	330	16
2		19	32	35	86	7	8	4	11	9	5	356	320	15
3		24	35	37	96	10	8	5	11	11	7	412	423	14
4		23	35	36	94	5	8	7	11	8	8	412	364	16
5		24	32	34	90	8	8	10	9	7	6	302	307	6
6		22	30	37	89	7	7	6	8	10	4	274	342	11
7		22	31	33	86	8	8	6	7	8	9	363	361	8
8		19	26	32	77	9	9	6	9	8	9	313	346	16
9		24	33	29	86	8	9	7	8	8	6	345	358	18
10		18	31	29	78	9	7	7	11	8	6	392	325	15
11		21	33	34	88	10	7	9	10	10	9	341	351	18
12		20	30	31	81	9	6	6	11	7	7	343	446	13
13		20	32	35	87	9	7	8	8	10	7	297	397	13
14		20	27	33	80	9	7	9	7	9	9	392	389	12
15		23	29	29	81	11	6	9	12	8	9	456	389	8
16		14	23	22	59	7	7	4	4	7	8	302	407	15
17		22	29	30	81	10	5	8	10	11	7	407	376	10
18		20	31	33	84	8	7	8	7	7	8	323	323	8
19		21	32	29	82	6	8	8	12	8	6	421	287	11
20		22	31	26	79	12	3	4	7	10	6	405	392	16
21		24	34	22	90	9	7	9	9	8	6	351	430	12
22		22	32	30	84	11	6	9	9	10	11	351	392	14
23		21	29	28	78	6	6	6	11	9	9	358	343	13
24		22	32	34	98	11	7	7	9	9	8	392	379	14
25		20	30	31	81	12	6	5	10	9	7	364	370	17
26		20	30	30	80	9	7	4	10	9	8	300	384	12
27		20	30	31	81	9	5	7	8	7	9	341	328	7
28		21	33	38	85	12	7	6	12	10	5	397	456	14
29		20	29	28	77	8	10	6	7	9	7	415	415	15
30		17	31	35	83	12	7	5	10	8	6	294	343	11
31		21	23	32	76	7	8	9	12	4	7	412	371	10
32		22	27	25	74	5	10	6	8	6	6	387	297	14
33		19	29	31	79	10	7	8	4	8	7	351	330	12
34		21	31	33	85	10	11	8	11	8	9	325	368	14
35		15	19	31	65	9	9	5	12	6	7	358	351	11
36		18	27	37	82	11	8	3	6	8	12	337	410	20
37		22	29	29	80	8	8	9	12	10	6	282	423	14
38		23	29	34	86	9	10	6	10	7	6	374	260	5
39		16	29	23	68	12	9	7	9	10	8	358	334	13
40														

Gráfico 11

	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION										
5º - D	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irrespons	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.	Rendimiento
n													
1	24	33	34	91	7	9	7	9	9	8	346	364	17
2	20	33	33	86	9	9	3	10	7	7	337	371	11
3	22	31	27	80	10	6	9	11	13	7	297	330	19
4	15	30	27	72	7	4	7	11	7	4	358	358	9
5	16	27	28	71	9	6	7	8	1o	7	228	287	8
6	18	30	24	72	9	4	4	9	7	7	366	279	20
7	14	28	23	65	11	7	3	1o	1o	2	221	315	15
8	20	29	26	75	5	6	3	11	7	7	3o5	31o	1o
9	21	34	35	90	6	8	6	12	8	1o	294	420	19
10	23	31	32	86	11	8	5	11	6	6	297	325	12
11	19	28	12	49	12	8	5	7	9	7	294	335	13
12	18	32	29	79	11	7	6	1o	9	5	389	369	21
13	20	30	32	82	12	9	6	1o	11	6	373	348	16
14	23	30	33	86	7	9	7	9	1o	4	4o5	317	11
15	21	32	32	85	12	9	3	11	11	7	371	386	14
16	22	33	29	94	11	8	6	11	9	8	412	4oo	20
17	21	33	37	91	9	11	5	8	8	4	37d	33o	1o
18	2o	3o	2o	7o	12	8	8	1o	6	8	315	323	12
19	18	29	32	79	8	9	11	11	9	7	33d	33o	12
20	19	28	27	74	8	8	7	1o	8	8	4od	32o	4
21	21	33	3o	84	13	7	4	9	9	9	371	4o7	14
22	22	24	3o	76	7	7	1o	9	8	11	333	357	18
23	18	32	25	75	9	5	6	8	9	6	32d	3oo	1o
24	1o	33	21	64	8	7	7	1o	1o	6	428	317	1o
25	17	31	22	70	5	8	4	9	8	6	3o2	382	15
26	17	3o	27	74	1o	9	5	1o	9	6	312	367	19
27	22	32	31	75	1o	9	5	1o	9	6	364	361	16
28	21	32	26	79	5	9	6	1o	6	5	4o5	413	18
29	18	32	33	83	1o	4	7	9	1o	9	4od	286	16
30	21	29	32	82	6	5	7	9	8	4	351	323	16
31	22	31	30	83	1o	5	6	8	6	8	438	284	9
32	21	33	27	81	7	7	3	11	9	6	312	435	20
33	22	31	28	81	9	9	5	7	1o	4	387	351	8
34	23	33	35	91	1o	1o	4	11	1o	8	392	4o2	19
35	21	32	33	86	12	8	8	1o	9	6	438	415	14
36	19	28	29	76	12	7	4	7	8	7	448	348	15
37	2o	23	11	54	8	6	9	8	6	8	447	389	5
38	21	35	26	82	9	5	8	8	1o	8	325	417	18
39													
40													

Gráfico 11

	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION										
n	5º - e														
	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irresponsa	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers.	Int. soc.	Rendimiento	
1	18	3o	3o	78	9	7	6	9	7	6	347	318		7	
2	23	32	26	81	1o	8	7	12	6	6	369	257		6	
3	22	29	21	72	11	9	4	12	7	5	394	4oo		15	
4	2o	32	27	79	11	7	5	8	8	8	371	415		17	
5	17	14	22	53	1o	7	4	1o	7	4	42o	356		8	
6	2o	27	26	73	11	11	6	8	7	8	343	341		11	
7	17	31	32	80	12	6	7	11	6	7	281	292		12	
8	18	23	26	67	6	9	8	7	8	9	352	37o		14	
9	24	32	21	91	9	1o	5	7	8	5	3o5	331		11	
10	18	23	23	64	8	7	6	8	6	9	397	334		11	
11	21	27	34	82	1o	7	8	9	9	1o	379	441		9	
12	23	30	33	86	9	5	8	7	12	8	461	413		1o	
13	21	31	3o	82	12	7	8	1o	6	7	353	4o7		9	
14	22	29	25	76	6	8	4	6	6	1	335	287		17	
15	23	31	29	83	9	8	8	6	8	8	369	292		13	
16	14	27	14	55	11	8	6	8	7	12	32o	328		17	
17	22	29	34	85	9	8	2	9	11	8	356	452		21	
18	20	28	26	74	1o	6	6	6	9	7	371	286		8	
19	2o	24	28	72	11	7	5	9	9	8	369	373		14	
20	18	29	29	76	11	6	5	13	3	11	384	271		11	
21	22	26	27	75	11	8	3	1o	7	7	369	4o7		14	
22	15	28	19	62	9	11	1o	12	8	3	443	4o5		12	
23	18	21	24	63	11	6	5	9	11	7	394	428		12	
24	19	23	26	68	12	7	8	1o	1o	7	284	315		7	
25	23	27	25	75	9	9	8	1o	8	5	351	263		16	
26	23	32	31	76	1o	9	6	7	11	6	335	4oo		14	
27	18	25	29	72	1o	6	7	7	6	1o	369	4oo		14	
28	19	24	22	65	13	8	7	6	8	12	287	361		22	
29	21	22	27	7o	8	8	6	1o	9	4	314	394		13	
30	21	28	29	78	6	11	8	6	9	1o	348	421		15	
31	19	3o	29	78	1o	8	6	9	1o	5	371	423		15	
32	17	21	35	63	7	9	6	8	5	7	418	3o5		17	
33	21	32	29	82	12	8	4	9	1o	7	32o	348		1o	
34	18	22	25	65	9	5	9	12	1o	7	315	335		14	
35	19	27	31	77	9	7	8	9	7	5	323	371		11	
36	18	24	19	61	12	4	9	6	5	6	413	334		9	
37	2o	28	32	8o	9	6	8	13	8	8	325	394		13	
38															
39															
40															

Gráfico 11

	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION									
6º - A	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irresponsb	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.		Rendimiento
1	14	28	26	68	11	9	11	8	1o	8	31o	4o2		15
2	22	3o	27	79	5	1o	8	11	1o	1o	415	358		15
3	19	32	29	80	4	12	14	13	13	5	323	337		19
4	15	32	28	75	5	7	7	9	8	9	32o	435		2o
5	2o	34	33	9o	1o	8	1o	8	9	8	42o	4o2		18
6	14	3o	33	77	1o	6	7	6	11	8	433	352		15
7	18	31	29	78	4	6	8	6	7	5	368	36o		19
8	18	31	3o	79	6	13	13	15	1o	7	448	314		16
9	18	27	26	71	9	11	9	12	11	9	297	4oo		12
10	19	31	28	77	6	13	1o	12	1o	4	325	391		18
11	15	27	22	64	14	1o	7	5	1o	8	387	437		13
12	15	27	27	69	13	11	11	8	9	1o	366	432		22
13	22	35	26	83	9	5	12	7	13	11	42o	355		17
14	21	27	28	76	5	6	6	11	6	1o	461	394		18
15	18	30	27	75	5	9	1o	9	1o	8	372	388		17
16	24	31	31	86	6	12	1o	1o	11	3	379	38o		18
17	20	28	28	76	5	1o	13	12	1o	9	415	43o		20
18	18	3o	32	80	12	9	12	9	1o	1o	376	425		16
19	21	32	33	86	9	14	8	16	8	6	343	464		23
20	21	29	27	77	9	7	11	5	11	12	392	308		17
21	21	3o	34	86	8	1o	9	11	11	8	425	366		13
22	19	27	21	67	15	3	5	4	11	11	353	352		17
23	19	29	24	72	1o	7	13	3	1o	11	293	3o5		19
24	2o	24	29	73	1o	14	11	11	12	5	397	364		11
25	16	29	24	69	8	5	3	5	5	6	343	3o2		14
26	23	33	31	87	7	8	9	7	14	8	43o	416		11
27	23	31	32	86	7	2	6	9	9	6	4oo	378		18
28	21	27	28	76	7	8	8	1o	13	5	4oo	381		21
29	23	33	35	91	11	5	5	4	11	8	41o	277		18
30	21	32	28	81	8	5	5	4	11	5	44o	43o		1o
31	16	31	30	77	8	11	11	14	12	5	371	433		22
32	18	29	34	81	12	5	1o	7	11	1o	384	448		20
33	19	29	32	80	8	1o	11	13	9	9	346	419		13
34	17	2o	31	68	11	5	9	7	9	6	397	4oo		18
35	18	22	32	72	7	13	12	11	12	9	317	421		22
36	13	25	25	63	7	14	11	14	1o	6	4oo	394		19
37														
38														
39														
40														

Gráfico 11

6ª - B	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION										
n	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irrespons	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.	Rendimiento
1	22	29	33	84	11	1o	7	8	11	1o	341	37o	19
2	15	21	22	58	9	2	8	8	12	7	326	382	14
3	21	19	34	84	8	9	5	8	7	1o	386	32o	1o
4	8	16	16	4o	13	7	8	8	8	6	328	39o	24
5	17	29	24	7o	6	9	12	8	1o	8	335	383	15
6	17	24	18	59	7	9	8	6	12	8	41o	387	7
7	2o	33	19	72	12	5	13	8	1o	1o	453	352	21
8	24	27	2o	71	13	9	14	1o	12	12	38o	352	16
9	19	27	3o	76	6	1o	9	1o	9	7	338	391	14
10	16	22	23	61	7	7	4	6	4	9	394	361	4
11	17	22	23	62	11	12	7	8	11	8	328	3oo	12
12	23	29	3o	82	8	1o	12	9	11	11	341	382	16
13	2o	19	17	56	13	8	14	9	13	1o	282	373	2o
14	22	33	23	78	2	13	1o	11	5	5	346	388	13
15	18	26	16	6o	12	9	1o	7	1o	1o	3oo	387	14
16	18	26	24	68	4	5	6	11	8	5	261	373	18
17	23	3o	32	85	11	1o	7	8	11	11	394	35o	14
18	22	26	29	77	1o	9	8	9	11	1o	412	272	6
19	18	26	23	67	1o	9	8	9	11	11	321	17o	1o
20	18	29	23	7o	9	1o	4	1o	8	6	374	372	14
21	16	12	12	4o	11	7	11	6	8	5	3o7	335	14
22	17	17	21	55	9	6	1o	8	7	11	31o	332	7
23	22	32	29	83	1o	7	12	8	1o	12	33o	376	15
24	2o	24	22	66	6	5	7	1o	7	6	264	323	12
25	18	32	29	79	9	8	7	8	11	1o	343	344	15
26	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-	--
27	22	3o	29	81	6	8	8	4	8	9	389	382	13
28	11	16	17	44	9	5	8	8	8	8	364	373	19
29	23	27	29	79	9	13	12	13	9	6	38o	424	2o
30	16	18	24	58	12	7	7	3	9	14	333	329	18
31	17	27	27	71	12	6	7	6	7	7	357	341	12
32	16	23	23	62	13	5	12	11	12	11	335	373	14
33	23	26	25	74	1o	8	7	9	11	11	389	345	14
34	9	2o	15	44	11	6	8	7	6	6	335	282	13
35													
36													
37													
38													
39													
40													

Gráfico 11

6º - C	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION										
n	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irresponsa	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.		Rendimiento	
1	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-		--	
2	21	31	32	84	7	14	9	15	8	6	412	331		15	
3	17	21	29	67	8	9	1o	7	8	4	417	37o		15	
4	--	--	--	---	-	-	-	-	-	-	---	-		--	
5	18	28	27	73	14	6	1o	4	1o	12	312	315		17	
6	13	23	22	58	2	12	8	13	12	6	41o	344		14	
7	19	24	2o	63	8	6	6	8	5	8	294	336		13	
8	12	21	22	55	11	7	6	4	8	9	3o4	256		4	
9	12	28	23	63	12	4	1o	12	11	5	3oo	3o5		8	
10	21	28	36	85	1o	8	9	11	7	7	4o2	344		15	
11	2o	26	31	77	1o	9	14	12	11	11	376	263		19	
12	19	31	28	78	8	8	11	11	13	9	369	389		15	
13	19	27	26	72	1o	4	8	1o	9	11	351	394		19	
14	13	27	29	69	12	8	9	8	8	9	392	397		2o	
15	12	13	1o	35	9	9	9	6	9	9	294	331		17	
16	18	26	28	72	13	2	9	4	8	11	358	378		18	
17	--	--	--	--	--	-	-	-	-	--	-	-		--	
18	8	9	9	26	8	9	1o	1e	11	11	297	372		11	
19	16	17	13	46	6	8	7	1o	7	7	384	352		12	
20	22	28	31	81	7	9	9	9	11	1o	5o5	352		18	
21	21	33	38	9o	6	9	9	8	8	5	359	445		18	
22	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-		--	
23	19	29	25	73	4	15	6	11	9	4	323	452		18	
24	12	21	21	54	1o	9	5	6	8	5	343	352		8	
25	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-		--	
26	18	31	31	8o	11	8	9	12	9	8	356	255		19	
27	16	27	25	68	9	5	1o	7	8	1o	343	347		2o	
28	13	31	27	71	6	1o	11	8	7	9	343	36o		15	
29	15	27	32	74	9	9	9	11	1o	8	4oo	315		17	
30	19	29	3o	78	4	9	5	9	8	5	32o	444		23	
31	19	29	25	73	11	1o	8	13	7	6	258	331		2o	
32	22	27	26	75	5	1o	1o	11	8	4	4oo	418		14	
33	23	33	32	88	8	7	6	6	6	5	4o5	324		12	
34	17	18	24	59	7	7	7	8	7	1o	371	392		9	
35	2o	29	32	81	7	8	1o	6	12	11	363	332		16	
36	19	27	28	74	9	6	5	5	1o	12	269	376		14	
37															
38															
39															
40															

Gráfico 11

6ª - D	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION									
n	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irresponsa	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.	Rendimiento
1	22	25	29	76	4	12	1o	1o	9	6	4o5	4o5	18
2	21	29	19	69	6	1o	7	8	8	4	38o	4o5	16
3	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-	--
4	21	27	32	8o	8	7	9	7	8	9	381	333	14
5	16	2o	24	6o	6	1o	7	8	8	7	336	4o8	17
6	16	26	31	73	5	9	8	12	9	7	338	372	19
7	15	2o	13	48	5	9	4	8	5	5	397	391	16
8	21	35	36	92	12	8	1o	13	12	12	391	318	1o
9	13	23	28	64	7	7	I1	1o	9	6	391	452	21
10	2o	26	28	74	9	5	6	5	6	4	341	381	15
11	17	27	22	66	1o	8	6	1o	7	7	4o7	4o2	9
12	21	27	28	76	1o	7	8	1o	12	7	381	364	17
13	14	27	22	63	9	1o	1o	8	8	9	386	375	19
14	17	26	25	68	8	8	9	12	1o	6	3o2	38o	21
15	22	34	33	89	9	1o	11	9	1o	8	388	427	25
16	23	3o	23	76	7	8	1o	11	1o	8	363	389	18
17	1o	16	35	61	9	9	1o	1o	7	1o	342	337	17
18	18	24	23	65	1o	12	11	9	12	8	378	442	17
19	18	28	26	72	9	13	11	11	12	8	378	444	19
20	16	21	22	59	6	13	1o	13	12	5	376	386	17
21	1o	19	2o	49	9	7	7	13	1o	7	397	366	14
22	--	--	--	---	-	-	-	-	-	-	-	-	--
23	11	2o	22	53	15	6	1o	3	9	11	363	445	2o
24	21	32	31	84	13	3	1o	4	8	1o	355	348	18
25	16	2o	23	69	8	5	9	9	11	5	386	381	2o
26	14	19	17	5o	7	12	12	11	12	7	418	264	11
27	21	27	29	77	6	14	14	12	8	8	381	291	19
28	16	23	26	65	7	12	13	11	1o	8	41o	372	21
29	15	26	21	62	3	13	11	14	1o	2	421	259	15
30	16	24	23	63	9	7	7	1o	9	6	321	444	17
31	13	21	17	51	5	1o	8	6	6	8	315	34o	16
32	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-	--
33	2o	28	24	72	5	12	8	1o	11	6	418	364	15
34	22	31	33	86	6	11	9	12	9	5	328	344	14
35	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-	--
36	13	32	26	71	7	12	1o	13	9	5	413	391	16
37	17	16	22	55	11	1o	8	1o	1o	2	339	38o	17
38													
39													
40													

Gráfico 11

Ég - E	Cuestionario				PERSONALIDAD-ADAPATACION									
n	Actitudes	Aptitudes	R.Comport	TOTAL	Dominio Sumisión	Estabil. Inestab.	Seguridad Ansiedad	Responsab Irrespons	Sociabil. Individua	Audacia Reserva	Integrac. soc.obj.	Ac. pers. Int. soc.	Rendimiento
1	17	29	32	78	7	7	11	11	11	1o	411	418	21
2	18	25	3o	73	7	8	9	9	6	9	384	333	17
3	21	28	25	74	7	9	8	9	8	1o	4o5	347	9
4	22	32	34	88	11	8	6	9	7	1o	351	391	16
5	14	32	3o	76	5	14	14	12	12	7	369	41o	2o
6	21	3o	29	8o	1o	8	9	8	5	9	366	394	15
7	2o	27	3o	84	9	9	1o	11	6	7	3o7	321	16
8	22	34	31	87	9	9	1o	9	8	12	372	394	15
9	21	32	25	78	8	11	12	11	7	8	413	4o5	13
10	--	--	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-	--
11	19	32	3o	81	4	12	9	12	1o	5	42o	389	19
12	19	3o	29	78	11	11	12	8	9	7	364	41o	18
13	2o	29	3o	79	9	9	1o	1o	9	6	323	345	2o
14	23	32	29	84	9	1o	4	7	6	6	384	376	11
15	21	33	3o	84	8	8	8	9	9	6	417	442	16
16	19	28	33	8o	4	12	1o	11	1o	9	415	431	14
17	23	33	34	9o	6	13	12	8	11	9	4o2	374	19
18	2o	28	32	8o	1o	8	5	12	1o	8	373	432	16
19	19	3o	25	74	8	9	12	7	13	11	4o5	41o	15
20	22	31	33	86	7	14	13	14	9	7	4o5	4oo	17
21	15	2o	23	58	11	9	11	6	13	12	412	394	1o
22	15	18	25	58	11	5	1o	4	9	12	367	41o	19
23	23	22	21	66	7	9	13	9	1o	9	323	315	17
24	2o	32	29	81	12	2	13	6	1o	13	389	394	19
25	21	32	28	81	1	6	3	6	3	2	415	326	12
26	18	32	29	79	6	9	12	9	11	7	4o7	4oo	2o
27	22	27	29	78	6	1o	15	12	11	6	397	355	18
28	14	23	25	62	1o	11	7	6	5	6	324	315	14
29	22	27	21	7o	o	9	7	5	6	3	433	418	13
30	22	24	2o	66	11	7	7	5	5	11	425	375	14
31	22	34	34	9o	9	9	11	9	8	12	315	321	16
32	23	27	26	76	8	7	8	11	1o	1o	4o7	424	15
33	17	32	28	77	7	9	13	7	9	9	384	418	17
34	17	28	25	7o	9	7	9	11	9	9	438	375	11
35													
36													
37													
38													
39													
40													

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

ABRAVANEL, E. , "A psychological analisis of the concept of role", tesis doctoral inédita, Swartmore college, 1962, en Brown, R., "Social Psichology", Free Pegs, 1965.

ADDAMS, R.S. - BIDDLE, B.J. , "Realities of teaching: Explorations with Video tape", Holt Rinehart and Winston, New York, 1970

ALLPORT,G.W. , "Attitudes". en Murchison,C., "A Handbook of social psycholoy", Clark University, 1935, pp 798-844

- "Psicologia de la personalidad", Paidos, Buenos Aires, 1961

- "The nature of prejudice", Addison-Weslwy, Cambrige, Mas., 1954

ALLPORT, G.W - VERNON, P.E. - LINDZEY, G.A., "Astudy of values", Houghton Mifflin, Boston, 1960 (1951)

ALVAREZ ALVAREZ, J.L., "Investigación psicosocial sobre los profesores", Marova, Madrid, 1977

AMIDON, E.J. - FLANDERS, N., "The Role of the teacher in the classroom: A manual for understanding and improving teachers' Classroom behavior", Association for productive teaching.Inc., Minneapolis, Minnesota, 1967

AMIDON, E.J. - HOUGH,J.B., "Interaction analysis:theory, research and application", Adison-Weslwy, Reading Mass., 1969

AMIDON, E.J. - HUNTER,E. , "Improving teaching: the analysis of classroom verbal interaction", Holt Rinehart and Winston, New York, 1967

ANDERSON,L. y otros, "El maestro y la conducta del niño" Paidos, Buenos Aires, 1965

ANDERSON, H.H. - BREWER, H.M. - REED, M.F., "Studies of teachers' classroom personalities", Stanford University Press, Standford, California, 1945

ANDREAS, R. y otros, "El miedo escolar", Herder, Barcelona, 1980

ARDOINO, J., "Problébatique de la relatión maître- élève et dynamique de la classe", ed. Nationale, 1967

ARGYLE , M., "Psicología de los problemas sociales",Horme, 1970

- "The Psychology of interpersonal behaviour",Penguin Books, Londres, 1972 (1967).trad cast.: "Psicología del comportamiento interpersonal", Alianza Editorial, Madrid, 1978

ASCH, S.E., "Psicología Social", Eudeba, Buenos Aires, 1965

ASCHNER, M.J. y otros, "A sistem for Classifying thought processes in the context of classroom verbal interaction", Institute for Research on Exceptional Children, University of Illinois, Urbana Illinois, 1965

BALES, R.F., "Interaction process analysis", Adison-Wesley Press, Inc. Cambridge, Massachusetts, 1951 (1950)

- "Personality and interpersonal behavior", Holt Rinehart and Winston, New York, 1970

BARKER-LUNN,J.C., "Streaming in the primary school", National Foundation for Educational Research, Slough, 1970

BARKER, R.G. - WRIGHT, H.F., "One boy's day", Harper, New York, 1951

BARR, A.S., "Characteristics differences in the teaching performance of good and poor teschers of the social studies", Public School Publishing Company, Blooming ton, Illinois, 1929

- "An introduction to the scientific study of classroom supervision", Appleton-Century Company, New York,1931

BARR, A.S. y otros, "Wisconsin Study of Teaching ability",, University of Wisconsin press, Madison, Wisconsin, 1946

- "The measurement of teaching ability", University of Wisconsin press, Madison, Wisconsin, 1946

BAXTER, B., "Teacher-Pupil relationships", Macmillan, New York, 1941

- "Cómo tratar a los alumnos", Kapelusz, Buenos Aires, 1954

BELLACK, A.A., "Methods for observing classroom behavior of Teachers and Students", Teachers College,Columbia University, New York, 1968

- "Theory and Research in Teaching", Teachers College,, Columbia University, New York, 1963

BELLACK, A.A. - KLIEBARD,H.M.- HYMAN,R.T. - SMITH,F.L.Jr.,, "The Lenguaje of The Classroom", Teachers College Press, New York, 1966

BENNETT,S.N., "Teaching Styles and Pupil progress", Open Books, Londres, 1976. Trad. Cast. "Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos", Morata, Madrid,19779

BERLINER, D.C. - CAHEN, L.S., Trait-Treatment Interaction and Learning" , en Kerlinguer, F.N. (ed.), "Review of Research in Education", 1973

BERLO, D.K., "El proceso de la comunicación, introducción a la teoría y a la práctica", Ateneo, Buenos Aires, 1975 (1969)

BERNE, E., "Transactional Analysis in Psychoterapy", Grove press, Nueva York, 1961

BERNSTEIN, B., "Class, Codes and Control", Routledge and Kegan Paul, Londres, 1971

BEST, J.W., "Cómo investigar en educación", Morata, Madrid, 1965

BIDDLE, B.J., "The Integratios of Teacher effectiveness Research", en Biddle-Ellena, 1964

BIDDLE, B.J. - ELLENA,W.J., "Contemporary Research on Teacher effectiveness", Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1964

BIDDLE, B.J. - THOMAS, E.J., "Role Theory: Conceps and Research",Wiley, Nueva York 1966

BIGGE, M. L., "Teorías de aprendizaje para maestros", Trillas, México, 1971

BLISHEN, E. Ed., "The School I'd Like", Penguin Books, Harmondsworth, 1969

BLOOM,B.S., "Testing cognitive ability and a chievement" en Gage, N.L., Handbook of Research on Teaching, 1963, pp 379-397

BLOOM,B.S. y otros, "Taxonomía de los objetivos de la educación", Marfil, Alcoy, 1975

BLOOM, B.S. y otros, "Evaluación del aprendizaje", Troquel, Buenos Aires, 1975

BLUMER, H., "Society as symbolic interaction", en Rose, A.M., "Human behaviour and social process", Routledge and Kegan Paul, Londres, 1962

BOAS, G.A., "Teacher's Story", Mac Millan, 1963

BOLLES, R. , "Teoría de la motivación", Trillas, México, 1973

BOZHOVICH, L. - BLAGONADIEZHINA, L., "Estudio de la motivación de los niños y adolescentes", Progreso, Moscú, 1978 (1972)

BREMBECK, C.J., "Ambiente y Rendimiento escolar", Paidós, Buenos Aires, 1975

BRESASRD, S., "Pedagogía de la adaptación", Desclé de Brouwer, Bilbao, 1974

BROPHY, J.E. - GOOD, T.L., "Teacher-Student Relationships", Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1974

BRUNELLE, L., "¿Qué es la no-directividad?", Narcea, Madrid, 1975

BRUNER,J.S., "The Process of Education", Harvard Univer. press, Cambridge, Mass., 1960

- "Hacia una teoría de la instrucción" , Uteha, México, 1969
- "A study of thinking", John Wiley and sons, Nueva York . Trad. Cast. "El proceso mental en el aprendizaje", Narcea, Madrid, 1978

BURT, C., "The Distribution and Relations of Educational Abilities", King, Londres, 1917

BUSH, R.N., "The Teacher-Pupil Relationship", Prentice-Hall, 1954

CALVIN, A.D., y otros, "Procesos de aprendizaje infantil" Paidos, Buenos Aires, 1965

CALONGHI, I., y otros, "El problema de la evaluación", Iter, Madrid, 1971

CAMPBELL, D.T. - STANLEY, J.C., "Experimental and Quasi-Experimental Desings for Research on Teaching", en Gage,N.L., 1963. pp 171-246

CASTETTER,D.D. - STANDLEE, L.S. - FATTU,N.A., "Teacher effectiveness:An annotated bibliography", Inst. of Educ. Res., Sch. of Educ, Indiana University, Bloomington, 1954

CASTRO, L. "Diseños experimental sin estadística", Trillas, México, 1975

COHEN, D. - STERN, V., "Guía para obsrvar la conducta del escolar", Paidos, Buenos Aires, 1965

COLEMAN,J.S., "Social climate in high Schols", U.S. Office of Education Coop. Res. Monogr., 1961

COOK, M., "Interpersonal perception", Penguin Books, Londres, 1971

COOK, W.W. - LEEDS, C.H.- CALLIS,R., "Predicting Teacher-Pupil relations" en The evaluation of Student Teaching, Lock Haven, Pa.: The Association for Student Teaching, State Teachers Coll., 1949 pp 66-80

- "Minnesota Teacher Attitude Inventory", The Psychological Corporation, Nueva York, 1951

CORMAN, L., "La educación en la confianza", Aguilar, Madrid, 1972

COUSINET, R. "Formación del Educador", Planeta, Barcelona, 1976

CRONBACH, L.J.- SNOW,R.E., "Aptitudes and Instructional methods", Irvington, Nueva York, 1977

CURTIS, J. - DEMOS,G.- TORRANCE,E., "Implicaciones educativas de la creatividad", Anaya, Salamanca, 1976

CYPHERT,F.R.- SPAIGHTS,E., "An Analysis and Projection of Reséarch in Teacher Education", The Ohio State University Research Foundation,Ohio, 1964

CHARTERS, W.W.Jr., "The Social Background of Teaching" en Gage, N.L., 1963 pp 715-813

DAWES, R.M., "Measures and Indicator of Attitude", Wiley Nueva York, 1971

- "Fundamentos y técnicas de medición de actitudes", Limusa, México, 1975

DAWSON, R.W., "Observe reliability and the classification of classroom comunication", Univ. Minnesota, Minneapolis, 1962

DEBATY, P.P., "La mesure des Attitudes", P.U.F. , París 1967

DEBESSE, M.- MIALARET, G., "La Función Docente", Oikostau, Barcelona, 1980

DELAMONT, S.,"Academic Conformity Observed: Studies in the Clasroom", Univ. Edimburgo, Edimburgo, 1973

DEWEY, J., The Relation of Theory to Practice in Education", en Yearbook of the National Society for the Study of Education, Parte I.

DORSCH, F., "Diccionaruo de Psicología", Herder, Barcelona, 1976

DOWNIE, N.M.- HEATH,R.W., "Métodos estadísticos aplicados", Ed. Castillo, Madrid, 1975

DRISCOLL, G.P., "Cómo estudiar la Conducta de los niños" Paidos, Buenos Aires, 1964

DUNKIN, M.J.- BIDDLE,B.J., "The Study of Teaching", Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1974

EDDY, E.D.Jr., "The College Influencies on Student Character", American Council on Education, Washington, D.C., 1959

EPLEY, D.G., "Adolescent role relationships in the dynamics of prejudice", Tesis Doctoral, Michigan State University, 1953

EPSTEIN, J.L.- McPARTLAND, J.M., "The effects of Open School Organization on Student Out comes", Center for Social Organization Of Schools, the Johns Hopkins University, Baltimore, 1975

ENTWISTLE, H., "Child - Centred Education", Methuen, 1970.

ESTEVE, J.M., "Autoridad, Obedienciena y educación", Narcea, Madris, 1977

ETZIONI, Amitay yEva, Eds., "Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias", F.C.E., México, 1968 (1964)

EVENDEN, E.S., y otros. "National Survey of the Education of Teachers", U.S. Office of Education, Washington, D.C., 1933

FAU, R., "Grupos de niños y adolescentes", Miracle, Barcelona, 1972

FEATHER, N.T., "A Strutural balance approach to the analysis of communication effects", en Berkowitz, L.Ed., Advances in experimental social psychology, Academic Press, Nueva York, 1967 pp 100-166

FERGUSON, L.W., "Statistical analysis in psychology and education", McGraw Hill, Nueva York, 1966

FISHBEIN, M. Ed.,"Readings in attitude theory and measurement", Wiley, Nueva York, 1967

- "An investigation of the relationships between beliefs abaut an object and the attitude towards that object", University of California, Los Angeles, California, 1961

FLANDERS,N., "Análisis de la interacción didáctica", Anaya, Salamanca, 1977

- "Teacher influence in the classroom", en Amidon-Hough, 1967 pp 103-116,y en Bellack,A.A.,1963 pp 37-52

FLANDERS, N.A.,"Interaction Analysis in the Clasroom. A Manual for Observers", University of Michigan, 1966

- "Teacher Influence, Pupil Attitude, and Achievement: Studies in Interactions Analysis", University of Minnesota, Minneapolis, 1960
- "Some relationship among teacher influence, pupil attitude, and achievement", en Amidon-Hough,1967 pp 17-242. y en Biddle-Ellena, 1964 pp196-231

FLOUD, J.E., "Social class and Educational Opportunity", W. Heinemann, Londres, 1957

FOUCAULT, M., "La Mesure de I'ntelligence chez les écoliers" Delegr ve, París, 1933

FRAISSE. P.- MEILI, R., "Psicología de las actitudes", Proteo, Buenos Aires, 1967

FRASER, E., "Home environment and the school", Uni v. of London Press, Londres, 1959

FREINET, C., "¿Cuál es el papel del maestro?¿Cuál es el papel del niño?", Laia, Barcelona, 1972

FURLONG, V., "Interaction sets in the classroom: Towards a study of pupil knowledge", en Stubbs,-Delamont, 1976 pp 23-44

GAGE, N.L., "Handbook of Research on Teaching", Rand Mc Nally, Chicago, 1963

- "Paradigms for Research on Teaching", en Gage, N.L, 1963 pp 94-141
- "Teacher effectiveness and Teacher Education: the Search for Scientific Basis", Pacific Books, California, 1971

GAGNE, R.M., "Principios básicos del aprendizaje para la instrucción", Diana, México, 1975 (1973)

GALL, A. Le , "Los fracasos escolares, diagnóotico y tratamiento", Eudeba, Buenos Aires, 1966 (1959)

GALLAGHER, J.J. y otros, "Classroom Observation", Rand Mc Nally, Chicago, 1970

- "A system of topic classification: classroom interaction study", Inst. for Research on Exceptional Children, University of Illinois, Urbana, 1966

GARDNER, D. - CAS,J., "The Role of the Teacher in the infant and nursery school", Pergamon press, Oxford, 1965

GÄRTNER, F., "Planeamiento y Conducción de la Enseñanza" Kapelusz, Buenos Aires, 1970

GETZEL, J.W.- JACKSON, P.W., "The Teacher's personality and Characteristics", en Gage, N.L., 1963 pp 506-582

GETZEL, J.W.- THELEN, H.A., "The classroom as a unique social system", en Henry, N.B., 1960

GIL MUÑOZ, C., "Técnicas de tipificación de tests e interpretación de estadísticos", Inapp, Madrid, 1974

- "Correlación parcial -Correlación múltiple", inapp, Madrid, 1973

GILLY, M., "El problema del rendimiento escolar", Oikostau, Barcelona, 1978

GIMENO SACRISTAN, J., "Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar", Incie, Madrid, 1976

GLOTON, R., "Comunicación y diálogo entre educadores", Narcea, Madrid, 1971

GOBLE, N.M.- PORTER, K.F., "La cambiante función del profesor. perspectivas internacionales", Narcea Madrid, 1980

GOFFMAN,E., "The Presentation of self in Everyday life", Doubleday Anchor, Garden City, Nueva York, 1959. Trad, Cast. "La presentación de la persona en la vida cotidiana", Amorrortu, Buenos Aires, 1971

GOLDBERG, L.R., "Student personality characteristics and optimal college learning conditions", Oregon Research Institute, 1969

GOLDHAMMER, R., "Clinical Supervision: special methods for the supervision of teachers", Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1969

GOLDSEN,R.K.-WILLIAMS,R.-SUCHMAN,E.-ROSENBERG,M., "What college students think", Princeton, N.S., Van Nostand, 1960

GOOD, T.L.- B OPHY, J.E., "Looking in Classroom", Harper and Row, Nueva York, 1973

GORDON,I.J., "El maestro y su función orientadora", Uteha, México, 1967

GORDON, T., "M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados" , Diana, México, 1979

GRANT HENNINGS, D., "El dominio de la comunicación educativa", Anaya, Madrid, 1978

GRAY, W., y otros, "The education of teachers", Annuario de la National Society of College Teachers of Education, University of Chicago press, Chicago, 1935

GREEN,B., "Attitude measurement", en Lindzey, 1954 pp 335-369

GUSDORF, G., "Para qué los profesores", Edicusa, Madrid, 1969

HARGREAVES, D., "Las relaciones interpersonales en la educación", Narcea, Madrid, 1977

HARRIS, C.W., "Encyclopedia of educational research", Mac Millan, Nueva York, 1960

HARRIS, I.D., "Barreras emocionales contra el aprendizaje", Diana, México, 1976

HARRIS, T.A., "I'm OK - you're OK", Harper and Row, Nueva York, 1969. Trad cast. "Yo estoy bien, tu estás bien" Grijalbo, Barcelona, 1973

HART, F . W. , "Teachers and Teaching", the Mac Millan Company, Nueva York, 1934

HEIDER, F., "The psychology of interpersonal relations", Wiley, Nueva York, 1958

HENRY, N.B., "Dinamics of instructional groups", 59 years book of N S for the Study of Ed., Chicago University press, Chicago, 1960

HILGARD, E.R.- BOWER, G.H., "Teorías del aprendizaje", Trillas, México, 1973

HILL, W.F., "Teorías contemporáneas del aprendizaje", Paidos, Buenos Aires, 1966

HOLLINS,T.H.B., "Teachers attitudes to children's Behaviour", Universidad de Manchester, 1955

HONIGMAN,F.K., "Multidimensional analysis of classroom interaction (MACI)", Villanova Univ.Press., Villanova, Pennsilvania, 1967

HOUGH, J.B., "An Observational System for the Analysis of Classroom Instruction" , en Amidon - Hough, 1967, pp 150 - 157

HOUGH, J.B.- DUNCAN,J., "Teaching: Description and Analysis", Addison Wesley, Cambridge, Mass., 1970

HOWE, V.M., "Informal Teachin in the Open Classroom", MacMillan, Nueva York, 1974

HOWSAM,R.B., "New designs for Researc in Teacher Competence", California Teacher Association, Burligame, California, 1960

HOYLE, E., "The role of tge teacher", Routledge and Jegan Paul, Londres, 1969

HUDGINS,B.B.,"Problem Solving in the Classroom", MacMillan Company, Nueva York, 1968

- "The Instructional Process", Rand McNally, Chicago, 1971

HUNTER,E., "Encounter in the Classroom, New ways of Teaching", Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1972

HUSEN,T., "Origen social y educación", Publicaciones de la Escuela de Administración Pública, Madrid, 1972

ILG,F.L.- AMES,L.B. , y otros, "Diferencias individuales y Rendimiento escolar", Paidós, Buenos Aires, 1978

JACKSON,Ph.W., "Teacher - Pupil Communication in the Elementary Classroom: An Observation Study", American Educational Research Association, Chicago, 1965

- "Life in Classrooms", Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1968. Trad. Cast. "La vida en las aulas",, Marova, Madrid, 1975

JAHODA, M- WARREN, N., "Attitudes", Penguin Books, Baltimore, 1966

JERSILD, A.T., "La personalidad del maestro", Paidós, Buenos Aires, 1965

JIMENEZ FERNANDEZ, C., "El problema de la Adaptaiuón Escolar", Anaya, Salamanca, 1979

JIMENEZ HERNANDEZ, F., "La comunicación interpersonal", ICCE, Madrid, 1977

JOHN, Ch., "Educational Achievement in Relation to Inteligence"? Harvard University Press., Cambridge, 1930

JOHANSSON, B.A., "Criteria of School Readiness Factor Structure Predictiva Value and Enviromantal Influences",Almquïst and Wiksell, Estocolmo, 1965

JONES, E.E.- THIBAUT, J.W., "Interaction goals as bases of influence in interpersonal perception", en Tagiuri, R- Petrullo,L., 1958

JONES, R., "La fantasía y el sentimiento en la educación", Nova Terra, Barcelona, 1975

JOYCE,B.- HAROOTURIAN, B., "The Structure of Teaching", Science Research Association, Chicago, 1967

KACZINSKA,M., "Succès Scolaire et intelligence", Delachaux el Niestlé, París, 1934

KEDDIE, N., "Classroom Knowledge", en Young, M.F.D.ed., 1971

KENDALL. M.G.- BUCKLAND,W.R., "Diccionario de Estadística", Pirámide, Madrid, 1980

KERLINGUER,F.N., "Investigaciones del comportamiento y metodología", Interamérica, México, 1975

KHAN,S.B.- WEISS,J., "The Teaching of affective responses", en Travers,R.M.W., 1973

KING, E.J., "Las necesidades de la Sociedad moderna y las funciones del maestro", Ateneo, Buenos Aires, 1973

KOLH, H.R., "Autoritarismo y libertad en la enseñanza", Ariel, Barcelona, 1972

KUETHE, J.L.,"Los procesos de enseñar y aprender", Paidos, Buenos Aires, 1971

KUHN, T.S., "La estructura de las revoluciones científicas", F.C.E., México, 1975

LAING, R.D.- PHILIPSON,H.- LEE, A.R., "Interpersonal perception", Tavistock, 1966

LANCELOT, W.H. - BARR,A.S. - BETTS,G.L. y otros, "The Measurement of Teaching Efficiency", The Macmillan Company, Nueva York, 1935

LANDSHEERE, G. de., "Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase", Santillana, Madrid, 1977

- "La formación de los enseñantes de mañana", Narcea, Madrid, 1977

LAPASSADE, G., "Autogestión pedagógica", Gedisa, Barcelona, 1977

LEMBO, J. M., "Por qué fracasan los profesores", Magisterio Español, Madrid, 1973

LINDZEY, Ed., "Handbook of Social Psychology", Addison-Wesley, Cambridge, Mass, 1954

LOPEZ ARANGUREN, J.L., "La comunicación humana", Guadarrama, Madrid, 1967

LOUGHLIN, L.N.C., "Profesores y Alumnos ¿Comunicación o conflicto?, Librería del Colégio, Buenos Aires, 1972

LUECKERT, H.R. (Ed.), "Cpacidad Intelectual y Calidad de la Educación", Paidós, Buenos Aires, 1977

LURçAT, L."El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria", Gedisa, Barcelona, 1979

MAGER, R.F., "Creación de actitudes y aprendizaje", Marova-Fax, Madrid, 1973

MAIER,N.R.F., "Principios de relaciones humanas", Omega 1962

MALMQUIST, E., "Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school", Almquist and Wiksell, Estocolmo, 1958

MARIN IBAÑEZ, R., "Valores, Objetivos y Actitudes en Educación", Miñón, Valladolid, 1976

MARTINEZ MUÑIZ? B., "Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo", Narcea, Madrid, 1980

McCALL,G.J. - SIMMONS,J.L. eds. , "Issues in participant observation", Addison Wesley, Nueva York, 196)

MAYER, R.E., "Mecanismos del pensamiento", Editorial Concepto, México, 1978

McKEACHIE, W.J., "Motivation, Teaching Methods, and College Learning", en Jones, M.R.,"Current Theory and Research in Motivation", University of Nebraska press., Lincoln, 1961

MEDDLEY,D.M., "Teacher Competence and Teacher Effectiveness: a review of process-product research", American Association of Colleges of Teachers Educ., Washington, D. C., 1977

MEDDLEY, D.M. - MITZEL, H.E., "Measuring classroom behavior by systematic observation", en Gage, N.L., 1963 pp 247-328

-- "The scientific study of teacher behavoir", en Bellack,A.A., 1963 pp 79-90

MERTON , R.K., "Teoría y estructura sociales", F.C.E., México, 1965 (1949)

MILLER, G.L.,"The collaboration Scale for de analysis of teaching: Responsive-Directive Dimension", Lesley College, Cambridge, Mass., 1966

MITZEL. H.E., "Teacher effectiveness", en Harris, C.W., 1960 pp 1481-1486

- "A behavioural approach to the assesment of teacher effectiveness", City of New College, Nueva York, 1975

MORALES VALLEJO, P., "Evaluación del rendimiento académico y de las actitudes", INCIE, Madrid, 1975

MORRISON, A. - McINTYRE,D., "Teachers and Teaching", Penguin, Harmandsworth, 1969

MOUSTAKAS,, C., "Autorrealización del profesor a través de la enseñanza", Narcea, Madrid, 1978

MUSGROVE.F. - TAYLOS, P.H., "Society and teacher's role", Routledge and Kegan Paul, Londres, 1969

NAGEL, T., "Instrucción basada en la capacidad. Una estrategia para eliminar el fracaso", Trillas, México, 1974

NASH, P.,"Libertad y autoridad en la educación", Pax, México, 1968

NASH, R., "Classrooms Observed", Routledge an Kegan Paul, Londres, 1973. Trad. Cast. "¿Qué ocurre en las aula:?"' Centropress, Madrid, 1977

- "Teacher expectations and pupil learning", Routledg and Kegan Paul, 1976

NASSRI, K., "Tests d'intelligence et rendement scolaire", P.U.F., París, 1930

NEWCOMB,T.M., "Personality and social change", Pryden, Nueva York, 1943

NUTHALL, G. ; SNOOK,I., "Contemporary models of teching", en Travers, 1974

OLERON, P., "La inteligencia", Oikos-tau, Barcelona, 1978

OPPENHEIM, A.N. - TORNEY, J., "The measurement of children's civic attitudes in differentations", Wiley, Nueva yorK, 1974

OPENSHAM. M.K. - CYPERT, F.R. y otros, "The development of a taxonomy for the classification of teacher classroom behavior", The Ohio State University, Columbus, Ohio, 1966

OSGOOD, C.E., "Method and theory in experimental psychology", Oxford University press, Nueva York, 1953

OWENS, R.G., "La escuela como roganización: tipos de conducta y práctica organizativa", Santillana, Madrid, 1976

PACIOS, A., "Introducción a la Didáctica", Cincel-Kapelusz, 1980

PANKRATZ, R., "Verbal interaction patterns in the Classroom of selectled physics teachers" en Amidon - Hough,1969

PETERS, R.S. Ed. , "The role of the Head", Routledge and Kegan Paul, Londres, 1976

PICKLES, H.C., "Pupil's reaction tc a teacher's verbal comment", University of Manchester, 1970

PIDGEON, D.A., "Expectation and pupil performance". Nat. Found. for Educ. Res., Slough, 1970

POSTIC, M., "Observación y formación de los profesores", Morata, Madrid, k978

PUENTE, M. de la, "Carl R. Rogers: de la sicoterapia a la enseñanza", Razón y Fe, Madrid, 1973

RENTFROW, R.K. - LARSON, J.C., "Correlates of school achievement in open and traditional settings in a sample of lowincome children", Society for Research in Child Development, 1975

RICH, H.E. - JOLICOEUR, P.M., "Student attitudes and academic environments", Praeger Publishers, Nueva York, 1978

RICHARDSON, E., "El entorno del aprendizaje", Anaya, Salamanca, 1978

ROBINSON, J.P., y otros, "Measures of social psychological attitudes", University of Michigan, 1970

RODRIGUEZ,M. - FUENTE, J.B. de la, "Psicología de las relaciones humanas", Librería parroquial, México 1974

ROGERS, C.R., "Libertad y creatividad en la educación", Paidós, Buenos Aires, 1975

- "El Proceso de convertirse en Persona", Paidós, Buenos Aires, 1972(1961)
- "Psicoterapia centrada en el cliente", Paidós, Buenos Aires, 1975 (1966)

ROKEACH, M., "The Open and Closed Mind", Basic Books, Nueva York, 1960

ROLDAN, A., "Metafísica del sentimiento", C.S.I.C., Madrid, 1956

ROSENBERG, M.J., "An analysis of affective cognitive consistency", en Rosenberg - Houland, 1960 ppl5-64

- "La autoimagen del adolescente y la sociedad", Paidós, Buenos Aires, 1973

ROSENBERG, M.J. - HOULAND , eds. "Attitude organization and change", Yale University Press,New Haven, Conn., 1960

ROSENCRANZ, H.A. - BIDDLE, B.J., "The Role appoach to Teacher competence", en Biddle- Ellena, 1964

ROSENSHINE, B., "Teaching behaviours and student achievement", National Foundation for Educational Research in England and Wales, Slough, 1971

ROSENSHINE, B.- FURST,N.F., "The use of firect observation to study teaching",en Travers, 1973

ROSENTHAL,R. - JACOBSON, L., "Pygmalion in the classroom" Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1968

ROTH, H., "¿Autoridad o Democracia en la Educación?", Ediciones Paulinas, Madrid, 1970

ROSELL,B., "Autoridad e individuo", F.C.E., Mésico, 1961

RYANS, D.G., "Characteristics of Teachers", American Council on Education, Washington, 1960

- "The Teacher Characteristics Study", en Biddle-Ellena, 1964
- "Prediction of Teacher effectiveness", en Harris, 1960, pp 1486-1491

SALVAT, H., "La Inteligencia: Mitos y Realidades", Ediciones Península, Barcelona, 1975 (1969)

SARRAMONA, J., "Investigación y Estadística aplicadas a la Educación", CEAC, Barcelona, 1980

SEXTON, P.C., "Education and Income: Inequalities in our Public Schools", The Viking press., Nueva York, 1961

SHERIF, C.W. - SHERIF,A. - NEBERGALL, R.E., "Attitude and Attidue change", Saunders, Philadelphia, 1965

SILBERMAN.C.E., "Crisi in the Classroom", Vintage Books, Nueva York, 1970

SIMON, A. - BOYER, E., "Mirrors for Behavior", Research for Better Schools, Filadelfia, 1967 y 1970

SMITH. B.O. - MEUX, M.O., "Research in Teacher Education: Problems, Analysis and Criticism", en Cyphert-Spaights: 1964, pp 103-122

-- "A Study of the Logic of Teaching", University of Illinos, Urbana, 1962

SOLOMON , D. - KENDALL, A., "Children in Classrooms", Praeger Publishers, Nueva Yoek, 1979

SPAULDINH, R.L., "An Introduction to the Use of the Coping Analysis Schedule for Educational Settings (CASES)", Duke University, Durham, Nort Carolina, 1967

STERN, G.G., "Measuring NonCognitive Variables in Research on Teaching", en Gage, N.L., 1963 pp398-447

STRANG, R. y otros, "Motivación y diferencias individuales en la escuela", Paidós, Buenos Aires, 1965

STUBBS, M. - DELAMONT, S., "Explorations in Classroom Observations", John Wiley and Sons ltd., Londres, 1978. Trad.Cast: "Las relaciones profesor-alumno", Oikos-tau, Barcelona, 1978

SUMMERS, G.F. ed., "Medición de Actitudes", Trillas-México, 1976

TABA, H., "Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children", San Francisco Stage Colege, San Francisco, 1965

TAGIURI, R - PETRULLO, L. Eds., "Person perception and interpersonal behavior", Standford University press., Standford, California, 1958

TEJEDOR TEJEDOR, J., "Medida de actitudes del profesorado de EGB ante la renovación educativa", Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 1975

TERMAN, L.M., "La inteligencia, el interés y la actitud", Paidós, Buenos Aires, 1965

THURSTONE, L.L., "The measurement of attitude", University of Chicago press, Chicago, 1929

TRAVERS, R.M.W.,"An introduction to educational research", Macmillan, Nueva York, 1958. Trad. Cast: "introducción a la investigación educacional", Paidós, Buenos Aires, 1971

- "The utilization in education of knowledge derived from research on learning", en Cyphert-Spaights, 1964 pp 219-252
- "Fundamentos del aprendizaje", Santillana,Madrid, 1976 (1963)
- "Second Handbook of Research on Teaching", Rand McNally, Chicago, 1973

TRAVERS, R,M.W. - WALLEN, N. - REID, I. - WOOTKE,K.H., "Measured Needs of Teachers and their Behavior in Classroom", University of Utah, 1961

TRIANDIS, H.C., "Actitudes y cambio de actitudes", Ediciones Toray, Barcelona, 1974

TROYER, M.E. - PACE, E.R., "Evaluation in Teacher Education", American Council on Education, Washington, D.C., 1944

TROW, W.C., Role function of the Teacher in the instructional group", en Henry, N.B., 1960

ULLMAN, R.R., "The prognostic Value of Certain Factors Related to Teaching Success", Tesis Doctoral, Univ. de Michigan, Michigan, 1931

VAL, J. del, (ed). "Lecturas de Psicología del niño", Alianza Editorial, Madrid, 1978

VAN WAGENEN, M.J., y otros, "Medición y Evaluación del Aprendizaje y del Maestro", Paidós, Buenos Aires, 1966

VEBLEN, T., "Teoría de la clase ociosa", F.C.E., México, 1971 (1899)

VERDUIN, J.R., "Conceptual Models in Teacher Education", American Association of Colleges for Teacher Educ., Washington, 1967

VILLARD, K.L. - WHIPPLE, L.J., "Beginnigs in Relational Communication", John Wiley, Nueva York, 1976

WAIMON, M. - HERMANOWICZ, H.J., "A conceptual system for prospective teachers to study teaching behavior", Am.Educ.Res.Ass. Convention, Chicago, 1965

WALLEN, N.E.- TRAVERS, R.M.W., "Analysis and investigatión of teaching methods", en Gage, N.L., 1963 pp 448-505

WARNER, W.L., "American Life:Dream and Reality ", Univ. of Chicago press., Chicago, 1953

WASNA, M., "La motivación, la inteligencia y el éxito en al aprendizaje",Kapelusz, Buenos Aires, 1974

WEIL, P., "Relaciones humanas entre los niños, sus padres y los maestros", Kapelusz, Buenos Aires, 1973(1965)

WESTBURY, I. - BELLACK, A.A., "Research into Classroom Processes", Teachers College press., Columbia, 1971

WICKMAN,E.K., "Children's Behavior and Teachers' Attitudes", Commonwealth Found., Nueva York, 1928

WITHALL, J. - LEWIS, W.W., "Social Interaction in the Classroom", en Gage, N.L., 1963 pp 683-714

WRIGHT,E.M., "Teacher-Pupil interaction in the mathematics classroom", Technical Report,n.67-5, Minnesota National Laboratory, Minnesota, 1967

WRIGHT?e. - PROCTOR,J.W., "Productive thinking of Gifted Children", University of Illinois, Urbana, 1965

YANKELOVICH , D., "The New Morality: A Profile of American Youth in the 1970's", McGraw Hill, Nueva York, 1974

YAUCH, W.A.,"Las relaciones humanas y la escuela", Paidós Buenos Aires, 1969

YOUNG,K, y otros, "Psicología de las actitudes", Paidós, Buenos Aires, 1969 (1967)

YOUNG, M.F.D., "Knowledge and control: New directions for the sociology of education", Collier, MacMillan, Londres, 1971

ZAVALLONI, R., "La libertad personal", Razón y Fe, Madrid, 1959.

A R T I C U L O S

ABELSON, R.P., "A technique and a model for multi-dimensional attitude scaling", Public Opinion Quaterly, 1955,19,405-418

ABELSON,R. - ROSENBERG,M.J., "Symbolic psychologic: A model of attitudinal cognition",Behavioral Science, 1958,3,1-13

ACKERMAN, W.I=, "Teacher competence and pupil change", Harvad Educ. Rev., 1954,24,273-289

ADAMS, R.S., "Observational Studies of Teacher Role", Inter. Rev. of Ed., 1972,18,440-459

- "Perceived teachin styles", Comparative Ed.Rev., 1970,febrero, 50-59

AGER,J.M. - DAWES,R.M., "The effect of judges' attitudes on judgment", J. of Personality and Social Psychology, 1965,1,533-538

AJZEN,I. - FISHBEIN,M., The prediction of behavioral intentions in a choice situation", J. of Exp. Social Psychology, 1969,5.400-416

ALEXANDER, T., "The prediction of teacher-pupil interaction with a projective test", J. Clin. Psychol., 19650.6,273-276

ALLEN,C.H., "In service Training of teachers", Rev.Ed.Res., 1940,X, 210-215

- "In service education of teachers", Rev.Ed.Res., 1943,XIII,262-270

ALLEN,E.A., "Attitudes to school and teachers in secondary modern school", Brit. J. of Educ. Psy., 1961,31, 106-109

AM.ED.RES.ASS., "Committee on the Criteria of Teacher Effectiveness", Rev. Educ.Res., 1952,22,238-263

- "Committee on the Criteria of Teacher Effectiveness", Second Report., J.Educ.Res., 1953,46,641-658

AMIDON,E.J. - FLANDERS,N.A., "The effects of direct and indirect teacher influence on dependent-prove students learning geometry", J.of.Educ.Psy., 1961,286-291

AMIDON, E.J. - FLANDERS,N.A., "El análisis de las interacciones de Flanders según el rol del profesor en la clase", La Educación Hoy, 1974,2.1,19-26

ANDERSON,H.M.A., "Study of certain criteria of teaching effectiveness",, J.Exp. Educ., 1954,23,41-71

ANDERSON, K.E., "A frontal attack on the basic problem in evaluation: the achievement of the objetives in instruction in specific areas", J.of.Exp.Educ., 1950,18,163-174

ANDERSON, N.H., "Test of a model for opinion change", J. of Abn. and Soc.Psy., 1959,59,371-381

ANDERSON,R.C., "Learning in discussions: a resume of the authoritarian-democratic studies", Harvad Educ.Rev., 1959,29,201-215

ANDERSON,R.P. - KELL,B.L., "Student attitudes abaut participation in classroom groups", J.of Educ.Res., 1954,48,255-267

ARONSON,E. -MILLS,J., "The effect of severity of initiation on liking for a group", J.of Abn.and Soc.Psy., 1959,59,177-181

ARONSON,E. - TURNER,J. - CARISMITH,J., "Communicator credibility and communication discrepancy as determinants of opinion change", J of Abn.and Soc. Psy.,1963,67,31-36

ARRIBA ALONSO, C., "Aportaciones al análisis de la conducta del profesorado como base necesaria para una mejora del rendimiento educativo", Escuela Española, 1977,XXXVII.Nov.,22-31

ARROYO SIMON, M., "Función docente, actitud personal de profesor y problemas del alumno", Rev. Esp. de Pedag. 1971,115,251-274

- "El profesor en función de 'tutor'". Bordón, 1971, 179,180,171-183
- "La clase como grupo: Psicología dinámica e interacción personal en el grupo escolar", Bordón, 1972, 188,237-252

ASCH, M.J., "Nondirective teaching in psychology: a experimental study", Psychol. Monogr. , 1951,65,4

AUSUBEL,D.P. - SCHIFF,H.M. - ZELENY,M.P., "Validity of teachers rating of adolescents, adjustment and aspirations", J. of Educ. Psy., 1954,45,394-405

BACKMAN,C.W. - SECORD,D.P., "The effect of perceived liking on interpersonal attraction", Human Relations, 1959,12,379-384

BARKER,M.E., "Summary of the relation of personality adjustment of teachers to their efficiency in teaching", J. of Educ.Res., 1948,41,664-675

BARR,A.S., "Measurement of Teaching Ability", Rev.Educ. Res., 1940,10,182-184

- "Recruitment for teacher training and prediction of teacher success", Rev.of Educ. Res., 1940, 10, 185-190
- "The neasurement and prediction of teaching efficiency", Rev.of Educ.Res., 1943,13,218-223
- "The measurement and prediction of teaching efficiency: a sumary of investigations", J.of Exp.Educ. 1948,16,203-283
- "Measurement o teacher characteristics and prediction of teacher efficiency", J.of Educ.Res., 1952,11

BARR,A.S. - y otros, "Wisconsin Studies of the Measurement and prediction of teacher effectiveness: a sumary of investigations", J. of Exp.Educ., 1961,30,1-155

BARSANESCU,S., 'La Methode de l'Observation et les Systemes D'enregistrement de l'interaction reciproque entre Le Maitre et l'eleve", Int.Rev.of Ed., 1972, 18.4,460-466

BARWICK,J.M. - ARBUCKLE,D.S., "A study of the relationship between parental acceptance and the academic achievement of adolescents", J. of Educ. Res., 1962, 3, 148-151

BAYER,A.L. - DUTTON, J.E., "Trends in attitudes on Political, Social and Collegiate Issues among College Students mid-1960s to mid-1970s", J. of Higher Ed., 1976,47,159-170

BAYER, E., "Etudes objetives des compotements d'enseignement", Rev. Belge fe Psy. et de Ped., 1966,28.115, 73-88

- "Comparaison de deux méthodes d'enregistrement des comportaments verbaux d'enseignants", Scientia Pedagogica Experimentalis, 1967,4.1,98-103

BAYES SOPENA, R., "Perfil psicológico del maestro", Rev. Psic. Gen. y Aplic., 1971,108.109,97-loç

BEACH,L.R., "Sociability and Academic Achievement in Various Types of Learning Situations", J. Of Educ. Psy. 1960,51,208-212

BECKER, H.S., "Social Class variatius in the teacher-pupil relationships", J.Educ. Sociol.,1952,25,451-465

- "The teacher in the authority system of the public school", J Educ. Sociol., 1953, 27, 128-141

BEKER, J., "The influence of school camping on the self-concept and social relationships of sixth-grade school children", J.of Educ.Psy., 1960, 51.6,352-356

BELL,A.E. - ABRAHAMSON,D.S. - GROWSE,R., "Achievement and Self-Reports of Responsability for Achievement Informal and Traditional Classroom", Brit. J. of Educ. Psy., 1977,47.3,258-267

BELLACK,A.A. - HUEBNER,D., "Teaching", Rev. Educ.Res., 1960, 30.3,246-257

BENAVENT OLTRA, J.A., "La comunicación en la clase como grupo", A.F.S., 1971, 21, 13-24

- "La homogenieidad de varianzas y la normalidad de pequeñas muestras en diseños experimentales de rendimiento escolar", Perpectivas Pedagógicas,1973 32,553-560

BENDIG, A.W. - HOUNTRAS,P.T., "Anxiety, authoritarism and student áttitude toward departamental control of college instruction", J. of Educ. Psy., 1959,50,1-8

BENEDITO, V., "Cualidades y evaluación del profesorado", Perspectivas Pedagógicas,1975,35.36,487-510

BENNETT,S.N. - JORDAN,J., "A typology of teaching styles in primary schools", Brit, J. of Educ. Psy., 1975, 45,20-28

BERNAL, F.J., "La relación educativa tiene que ser dinámica y personal", Consigna, 1974,389,36-41

BERNARD, J.A., "El rol del profesor y sus conflictos actuales", Educadores, 1975,83,323-334

BERNARDO CARRASCO,J., "La comunicación como presupuesto del nuevo sistema educativo", Bordón, 1971,181,253-259

BIDDLE, B.J., "Methods and concepts in classroom research" Rev.Educ. Res., 1967,32.3,337-357

BIDWELL,C.E., "The administrative role and satisfaction in teaching", J. Educ.Sociol., 1955,29,41-47

BILLS, R.E., "An investigation of Student Centered teaching", J. of Educ. Res., 1952,46,316-317

- "Personality changes during student centered teaching", J. of Educ. Res., 1956,50,121-126

BIMSON, O.H., "Do good teachers produce good results?", Nort Central Quart, 1937,12,271-276

BINDER,D.M. y otros, "Non-intellective self-report variables as a predictors of Scholastic achievement", J. Research,1970,63.8,364-366

BLANCHARD,B.E. "Some characteristics peculiar to educators" J. of Educ. Res., 1953, 46, 513-523

BONDI,J.C.N., "The effects of interaction analysis feedback on the verbal behavior of student teacher", Educational Leadership, 1969,794-799

BOREHAM, N.C., The effect of type of Item on Student-Teacher interaction during feed-back of examination performance", Brit. J. of Educ.Psy., 1977,47.3,335-338

BOVARD, E.W.Jr., "The psychology of Classroom interaction", J. of Educ.Res., 1951,45,215-224

BRACHT,G.H., "Experimental factors related to aptitude-treatmentinteractions", Rev.of Educ.Res., 1970,40, 627-645

BRINGAS TRUEBA, J., "La relación educativa", AFS., 1973, 34,17-20

BROOKOVER,W.B., "The social roles of teachers and pupil achievement", Am. Sociol. Rev., 1943, 8, 391-400

- "The relation of social factore to teaching ability", J. Of Exp. Educ., 1945,13,191-205
- "Research on teacher and administrator roles", J. of Educ.Sociol., 1955,29,2-13

BROOKS, E.D., "The effect of alternative techiniques for modifying teacher behavior", Classroom Interaction Newsletter, 1968, mayo, 6-7

BROPHY, J.E. - GOOD, T.L., "Teachers communication of differential expectations for children's classroom performance", J. of Educ.Psy., 1970,61,365-374

BROWN,D.R., "Non-intellective qualities and the perception of the ideal student by college faculty", J.Educ. Sociol., 1960, 33,269-278

BRUCE,P., "Relationship of self-aceptance to other variables with sixth grade children oriented in self-understanding", J. of Educ.Psy., 1958,49, 229-238

BUJ GIMENO, A., "Bibliografía sobre formación y perfeccionamiento del profesorado", Bordón, 1972,185,73-75

BURKE,W., "La comunicación interpersonal", La Educación Hoy, 1973,I.5, 227-230

BUSH,R.N., "Study of Student-Teacher relationships",J of Educ.Res., 1942,35,645-656

BUSWELL,M., "The relationship between the social structure of the classroom and the academic succes of the pupil", J. of Exp. Ed., 1953,22,37-52

BYRNE,D., "The influence of propinquity and apportunities for interaction on classroom relationships", Human Relations, 1961, 14, 63-69

CALLIS, R., "The efficiency of the Minnesota Teacher Attitude Inventory for predicting interpersonal relations in the classroom", J. Appl.Psychol., 1953, 37,82-85

CALVIN.A.D. - HOFFMAN,F.K. - HARDEN, E.L., "The effect of Intelligence and Social Atmosphere on Group Problem-Solving Behavior", J. Of Social Psy., 1951, 45,61-74

CAMPBELL.W.S., "The influence of home environment on the educational progress of selective secondary school children", Brit. J. of Educ.Psy., 1952,22,89-100

- "The teacher's view of teaching behavior", Inter. Rev. of Ed., 1972, 4.18,540-546

CAPLIN.M.D., "The relationship between selft-concept and academic achievement", J.of Exp. Ed., 1969,37.3,13-16

CARLSON, E.R., "Attitude change through modification of attitude structure", J. of Abn. Soc. Psy., 1956 52,256-261

CASANOVAS, Mª Antonia, "Pautas de comportamiento",La Escuela en Acción, 1974,III,10.240,11-14

CHAKMERS,D.K., "Meaning, Impresions, and Attitudes: A model of evaluation process", Psychological Rev. 1969,76,450-460

CHEIN,I., "Behavior theory and the behavior of attitudes: some critical comments", Psychological Rev., 1948 55,175-188

CLAIBORN,W.C., "Espectancy effect in the classroom: a failure to replicate", J. of Educ. Psy., 1969,60, 377-383

COCH,L. - FRENCH,J.R.P., "Overcoming resistance to change" Human Relations, 1948,1,512-532

COGAN. M.L., "Theory and Design of a Study of Teacher Pupil Interaction", Harvad Educational Rev.,1956, 26.4,315-342

COGAN, M.L., "The behavior of Teachers and the productive behavior of their Pupils: I.'Perception'Analysis" J. of Exp. Educ., 1958,27,89-105

- "The behavior of Teachers and the productive behavior of their Pupils:II.'Trait'Analysis", J.of Exp. Educ., 1958,27,107-124
- "Research of Behavior of teachers: a new phase", J. of Teacher Education, 1963,14,138-143

CLOEMAN, J.S., "The adolescent subculture and academic a chievement", Am.J.Sociol., 1960, 65,337-347

COLORADO, A., "Colegio y familia. Función educadora de los padres", S.M., 1971,23,25-37

CORDOVA PINILLA, P.,"Identificación profesional del Educador de hoy", Revista de Ciencias de la Educación, 1972,71.461-472

CUADRAS AVELLANA, C. M., "Aplicaciones del análisis multivariante canónico en la investigación psicológica,", Rev. Psy. Gen. y Apl.,1975,133.134,371-382

CUBELLS Sales, F., "¿El origen social de los estudiantes condiciona su éxito académico?", Rev. de Ciencias de la Educación, 1972,69,127-132

CURRY, R.L., "The effect of socio-economic status on the scholastic achievement of sixth grade children" Brit. J. of Educ.Psy., 1962, 32.1,46-49

CHADWICK,J.A., "Some effects of increasing teacher Knowledge of pupils self-picture",Brit. J. of Educ. Psy.,1967, 37.1,129-131

CHEONG, Y.S.C., "Pupil's perceptions of teachers", J. of Educ. Res., 1966,59.10, 446-449

DAVIDSON,H.H.- LANG,G., "Children's perceptions of their teacher's feeling toward them related to self-perception, school achievement, and behavior", J. of Exp. Ed., 1960,29,107-118

DELAPORTE, P. - WEINBWRG, D., "De quelques aptitudes physiques el mentales des enfants el de leur réussite scolaire en relation avec le niveau de vie des familles. Analyse statistique et factoriell", Biopatologie, 1939,7.3,161-191

DOCKRELL,W.B., "School achievement and emotional climate at home", Canadian Education and Research Digest , 1963, 3.2,120-127

DOWALIBY, F.J. - SCHUMER, H., "Teacher-Centered versus Student-Centered Mode of college classroom instruction as related to manifest anxiety", J. of Educ Psy. 1973, 64,125-132

EMERSON, R.M., "Power-dependence relations", Am. Soc.Rev. 1962,27,31-40

EMMER, E.T., "Direct observatio of classroom behavior", Inter, Rev. of Ed., 1972, 18.4,473-490

ENGLE.K.B. - DAVIS, D.A. - MEYER, G.E., "Interpersonal effects on underachievers" , J. of Educ. Res.,1968, 61,208-210

ESTEBAN, A. - POLAINO-LORENTE y RODRIGUEZ, J., "Una experiencia sobre estímulo, rendimiento y nivel de aspiraciones", Rev. Psi. Gēn. y Apl., 1972,114. 115,87-117

EVANS, K.M., "An annoted bibliography of British Research on Teaching and Teaching ability", Rev. of Educ.Res. 1961,4.1,67-80

FINK, S.L., "Ambientación del grupo y comunicación interpersonal", La Educación Hoy, 1973,1.5,223-226

FINLAYSON,D.S. - COHEN,L., "The teacher's role: a comparative study of the receptions of college of education students and head teachers", Brit. J.of Educ. Psy., 1967.37,22-31

FISER,J., "The quality of the teacher - pupil relationship an essay on pedagogical tact", Inter. Rev. of Ed. 1972, 18.4,467-472

FLANDERS,N. - NUTHALL,G., "The classroom behavior of teachers. An Overview", Inter.Rev.of Ed., 1972, 18.4,427-429

FORTEZA MENDEZ, J.A., "Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento" Rev. Psi. Gen. y Apl., 1975,30.132,75-91

FOX, D.J., "Estudio del proceso de aprendizaje. un modelo para la identificación de variables críticas", Revista de Educación, 1970-71, 75.212.213,

FOX,R.J., "La escuela como sistema social", La Educación Hoy,1974,2.7,273-278

FRANKOVIC,D., "La escuela como institución social", Bol. Centros de Doc.,1971,41,54-57

GAGE,N.L., "Toward a cognitive theory of teaching", Teachers College Record, 1964,65,408-412

GAGE,N.L. - LEAVIT,G.S. - STONE,G.C., "Teachers' understanding of their pupils and pupils' rating of their teachers", Psychol. Monogr., 1955,69,21

GAGE,N.L. - UNRUH,W.H., "Theoretical formulations for research on teaching", Rev. of Educ. Res., 1967, 37,358-370

GALLGHER, J.J. - JENNE, W.c., "The relationship of cognitive style to classroom expressiveness and associated variables", J.of Educ. Res., 1967,60.6, 273-279

GARNER,J., "Some aspects of behaviour infant school classroom", Res in Educ., 1972,7.28-47

GERBNER, G., "Teoría de la comunicación y sus implicaciones en la enseñanza", La Educación Hoy, 1973,1.7, 275-283

GETZELS,J.W., - GUBA,E.G., "Role, role conflict, and effectiveness", Am.Sociol.Rev., 1954,19,164-175

GIDDAN,N.S. - LOVELL, V.R. - HAIMSON,A.J. - HATTON, J.M., "A scale to measure teacher-student interaction", J.of Exp. Res., 1968, 36.3,52-58

GIMENO SACRISTÁN, J., "Aproximación experimental a la relación educativa: congruencia entre el 'alumno modelo' y el 'compañero modelo'", Rev. Esp. de Pedag. 1973, 124.461-483

- "hacia un análisis del rol del profesor", Bordón, 1975,208,183-210

GOLD, M., "Power in the Classroom", Sociometry, 1958, 21,50-60

GONZALEZ GARCÍA,E., "Panorámica actual de la investigación educativa", Rev. de Educación, 1974,232,61-69

GORDON,C.W., "The role of the teacher in the social structure of the High School", J. Educ.Sociol.,1955, 29,21-29

GOTHAM,R.E., "Personality and teaching efficiency", J.of Exp.Educ., 1945,14,157-165

GRIFFIT,W.B., "Personality similarity and self-concept as determinants of interpersonal attraction", J. of Social Psy., 1969,78,137-146

GRIGGS,J. - BONNEY,M., "Relationship between "causal" or orientation and acceptance of others, 'self-ideal self' congruency and mental health changes for fourth and fifth grade children", J of Educ. Res., 1970,10,471-477

GRIMES,J.W. - ALLINSMITH,W., "Compulsivity, Anxiety, and School Achievement", Merrill- Palmer quarterly,, 1961,7,247-271

GRONLUND,N.E., "Relationship between the sociometric status of pupil and teachers' preferences for or against having them in class", Sociometry, 1953, 16,142-150

- "The relative ability of home-room teachers and special subjet teachers to judge the social acceptability of pre-adolescent pupils", J. of Educ. Res., 1955,48,381-391

GUARDO,C., "Sociometric status and self-concept in sixth grades", J.of Educ. Res., 1969,62.7,320-322

GUBA,E. - GETZEKS,J.W., "Personality and teachers effectiveness: A problem in theoretical research", J.of Educ. Psy., 1955,46,330-344

GUYOT,Y., "Contribution à l' étude de la psychologie du personnel enseignant", Rev.Belge de Psy. et Pédag. 1967,117,24

GUZMAN, J.T., "Un método para analizar el clima socio-emocional de un salón de clase", Educadores, 1973, 97,38-49

HALL, M., "A study of the attitudes of adolescent girls to their physical, intellectual, emocional and social development", Educ. Res., 1963,6,68-70

HALLWORTH,H.J., "Teachers personality ratings of school pupils", J. of Educ. Psy., 1961,52,297-302

- "A teacher's perception of his pupils", Educ. Rev., 1962,14,124-133

HARGREAVES,D., "Process of typification in classroom intercation: Models and Methods" Brit.J.of Educ. Psy., 1977,47.3,274-284

HASEMANN,K., "Problemas psicológicos de la valoración del rendimiento escolar", Rev. Psic. Gen y Apl.,1971, 108-109,2-23

HILL,G.E., "Teachers' Instructional Difficulties: A review of Research", J. of Educ. Res., 1944,37,602615

HOGE, D.R., "Changes in College studtent's value patterns in the 1950's, 1960's and 1970's", Sociology of Ed., 1976,49,155-163

HORN,J.L. - MORRISON,W.L., "Dimensions of teacher attitudes", J. of Educ. Psy., 1965,56.3,118-125

HOTYAT,F., "Quelques considerations relatives au quotient intellectuel des retardés de l'enseignement primaire" Enfance, 1954,7.2,131-138

- "Enquête sur le rendement scolaire en première année primaire", Enfance, 1956,9.4,31-48
- "Les conditions socio-culturelles de la famille et le rendement scolaire au début de l'enseignement post primeire", Rev. Belge de Psychologie et de Pédagogíe, 1962,24.99,65-97

HOWARD, E.R., "Cómo crear un ambiente de aprendizaje abierto y humano", A.F.S., Madrid, 1972,25,5-8

_ "El ambiente humano de aprendizaje", A.F.S., Madrid, 1972,31,5-9

HUGHES,M.M., "What is Teaching?. One view point", Educ. Leadership, 1962,19.4,251-259

HUGHES,M.M. y otros, "Teaching is Interaction", Elementary School Journal, 1958,Mayo.

HUNT,D.E., "Person-Environment Interaction: A Challenge Found Wanting Before it Was Tried", Rev. Of Educ.Res. 1975,45,209-230

ILLUECA VALERO, L., "Tipología y Formación individual", Familia Española, 1971,189,10-15

JACOB,E.B., "Attitude Change in Teacher Education", J. Teacher Ed., 1968,19,410-415

JACKSON,P.W. - LAHADERNE,H.M., "Scholastics Succes and attitudes toward School in a Population of sixth graders", J. of Educ. Psy., 1967,58,15-18

- "Inequalities of teacher - pupil contacts", Psychology in the School, 1967.4,204-211

JAHODA,M., "Conformity and independence: a psychological analysis", Human Relations, 1959,12.99-119

JANSEN,M. - JENSEN, P.E. - MYLOV,P., "Teacher characteristics and other factors affecting classroom interaction and teaching behaviour", Int.Rev.of Ed. 1972,4.18,529-540

JENKINS,D.H., "Características y funciones del liderazgo en los grupos de instrucción", La Educación Hoy, 1973,1.7,287-296

JENSEN,A.C., "Determining Critical Requirements for teachers", J. of Exp.Ed., 1951,20.spt.,

JENSEN,G. - PARSONS,T., "The Structure and dynamics of classroom roups and educational systems", Rev. Educ. Res..1959,29,344-356

JONES,E.E., "Changes in social perception as a function of the person perception" Sociometry, 1957,20,75-85

JONES, R. de V., "The prediction of teaching efficiency from objetive measures", J. of Exp. Ed.,1946,15, 85-99

KELLEY,H.H. - VOLKART,E.H., "The resistence to change of group anchored attitudes", Am.Soc. Rev., 1952,17, 453-465

KEMP,L.C.D., "Environmental and other characteristics determining attainment in primary schools", Brit, J. of Educ. Psy., 1955,25.2,67-77

KERLINGER,F.N., "Social attitudes and their criterial referents: A structural theory", Psychological Rev., 1967,74,110-112

KLEINFELD,J., "The relative importance of teachers and parents in the formation of begro and White student academic self-concept", J. of Educ. Res., 1972,65.5, 211-212

KOHN,R., "Classroom Interaction Analysis and Teacher Training", Classroom Interaction Newsletter,1971,Dic.

KOWALAKUL,S., "Some Behaviors of Elementary School Children Related to Classroom Activities and Subject Areas", J. Of Ed. Educ. Psy., 1959, Dic, 121-128

LAGEY, J., "Does teaching change students' attitudes?", J. Of Educ. Res, 1956, 50, 307-311

LAMBERT, P., "The 'succesful' child some implications of teacher stereo-typing", J. of Educ. Psy., 1963, 56,551-553

LAMBERT,P. - GOODWIN,W.L. - ROBERTS,R.R., "A Note on the Use of Flanders Interaction Analysis", J.Of Educ. Res., 1965,59.5,222-224

LANDSHEERE, G. de, "La Prédiction et L'évaluation de l'efficacité des Professeurs", Rev.Belge de Psy. et Ped., 1963,25.104,93-111

LANTZ, D.L., "Relationship Between Classroom Emotional Climate and Concepts of Sel-Others and Ideal Among Elementary Student Teachers", J. of Educ.Res., 1965,59.2

LEEDS,C.H., "Teacher attitudes and temperament as a measure of teacher pupil rapport", J. Appl. Psychol., 1956,40,333-337

LEVIN, H., "A new perspective on teacher competence research", Harvard Educ. Rev., 1954,24,98-105

LEVIN,H. - HILTON,T. - LEIDERMAN,G., "Studies of Teacher Behavior", J.of Exp. Ed., 1957,26,81-91

LINS, L.J., "The prediction of Teaching Efficiency ", J.of Exp. Ed., 1946,15,2-60

LOPEZ RIOCEREZO, J.M., "Investigación permanente sobre el tipo del nuevo educador", Educadores, 1975,84, 489-503

McKINNEY,J.D. - MASON,J. - PERKERSON,K. - CLIFFORD,M., " "Relationship between behaviour and academic achievement", J.of Educ.Psy., 1975,67,198-203

MAILLARD,M., "Validation de tests après deux ans dans l'enseignement secondaire", BINOP, 1953,9.4,171-172

MAISONNEUVE,J., "Selective Choices and Propinquity", Sociometry, 1952,15,135-140

MARKLUND, S., "Observations of teachers' Classroom Behavior", Scientia Paedagogica Experimentalis, 1964, 205-217

MARTIN,A.H. - MENDELSOHN,F.E., "The relationship between personality and achievement variables in the elementary school", J. of Educ. Res., 1965,58.10, 457-459

MARTINEZ, A., "¿Qué educadores quieren nuestros alumnos?", Bordón, 1975, 208,165-182

" - "¿Cómo son los profesores?", Rev Esp. de Pedag.,1978 139,23-42

MARTINEZ, E., "La autoridad del profesor y los problemas de integración del alumno", Rev de Psic. Gen. y Apl. 1965,78

MAURY, H., "Recherche de validation au niveau d'une classe de seconde", BINOP, 1955,11.1,94-95

MAY,F.B. - DEVAULT, M.U., "Hypotetical Dimension of Teachers' Communication", Am. Educ. Res. J., 1967,mayo, 271-278

McCALLON,SL.,"Interpersonal perception characteristics of teachers", J. of Exp. Ed, 1966,34.3

- "Teacher charactreics and their relationship to change in the congruency of children's preception of self and ideal-self", J. of Exp. Ed., 1966,34.4, 84-88

McINTYRE, C.J., "Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others", J. of Abn. and Soc. Psy,, 1952, 47,624-625

McINTYRE, D. - MORRISON, A. - SUTHERLAND, J., "Social and educational variables relating to teacher's assesment of primary school pupils", Brit. J. of Educ. Psy., 1966,36,272-279

McNEILL,J.D., "Concomitants of using Behavioral objetives in the assesment of teacher effectiveness", J. Of Exp. Ed., 1967,36.1,69-74

MEDLEY, D.M., "Early history of research on teacher behav our", Inter. Rev. of Ed., 1972,18,430-439

MEDLEY, D.M. - MITZEL, H.E., "A technique for measuring classroom behavior", J. of Educ. Psy., 1958,49,86-92

-- "Applicaltion of analysis of variance to the estima tion of the reliability of observations of teachers' classroom behavior", J. of Exp. Ed., 1958,27,23-25

-- "Some behavioral correlates of teacher effectiveness", J. of Educ. Psy., 1959,50,239-246

MEUX, M.O., "Studies of learning in the school setting", Rev. of Educ. Res., 1967,37.5,539-562

MICHAEL, W.B. - HERROLD, E.E. - CRYAN, E.W., "Survey of student-teacher relationship", J. of Educ, Res., 1951, 44, 657-674

MILES. M.B., "Las diez características del centro doeente sano", La Educación Hoy, 1974, 2.5,197-199

MILGRAM, S., "Some conditions of obedience and disobedience to authoriry", Human Relations,1965,18,57-76

MITCHELL, J.V., "Education's challenge to psychology: the prediction of behaviour from person-environment interaction", Rev of Educ. Res., 1969,39,695-721

MORENO GARCIA, J.M., "Evaluación de los factores que deciden la eficacia didáctica del profesorado", Bordón, 1972,24,191-200

- "La comunicación en la comunidad educativa escolar", La Escuela en Acción, 1972,116,6-9
- "El profesor y sus funciones", El Magisterio Español, 1976,10.364,12-13

MORSH,J.E. - WILDER,E.W., "Identifiying the effective instructor: a review of the quantitative studies 1900-52", Research Bulletin, Nº AFPTRC-TR-54-44, USAF, Personnet Training Research Center, San Antonio, Texas, 1954

MUSGROVE,F - TAYLOS, P.H., "Teachers and Parents conception of the teacher's role", Brit. J. of Educ. Psy, 1965,35,171-178

MUSGROVE,P.W., "Family, School, Friends and Work: A sociological perspective", Educ. Res., 1967,93,175-186

MUSS,R.E. ,"Differntial effects of studying versus teaching on teacher's attitudes", J. of Educ. Res., 1969,63,185-189

NASH, R., "Measuring teacher attitudes", Educ. Res., 1972,14.2,141-146

NAVE-HERZ, R.M., "El profesor y sus funciones antagónicas", La Educación Hoy, 1974,2.10, 365-370

NEWCOMB, T.M., "An approach to the study of commnunicative acts", Psy. Rev., 1953,60, 393-404

- "The prediction of interpersonal attraction", Am. Psychologist., 1956,11,575-586

OLIVEROS, A., "Las actitudes del profesor y su influencia en la conducta de los alumnos y en el ambiente escolar", Bordón, 1970

- "El profesor como factor de cambio", Perspectivas, 1975,5.2,257-265

OSTROM,T,M.,"The relationship between the affective, behavioral and cognitive components of attitude", J.of Exp. Soc. Psy., 1969,5,12-30

PALFREY,C.F., " 'Headteachers' expectations and their pupils self-concepts", Educ. Res., 1973,15.2, 123-127

PARLETT,M.R.,"Undergraduate teaching observed", Nature, 1969,223,1102-1104

PASSMORE, J.L., "La educación afectiva: implicaciones para el proceso de grupo", La Educación Hoy, 1974,2.1,3-6

PEIK, W.E., "The preparation of teachers", Rev.of Educ. Res., 1940,10,191-198

- "The preservice preparation of teachers", Rev of Educ. Res., 1943,13,228-24o

PELECHANO, V., "Personalidad, motivación y rendimiento académico", Rev, Psi. Gen. y Apl.

PEREZ SERRANO, G.. "Definición multidimensional de rendimiento escolar y su relación con el nivel sociocultural", Rev. de Ciencias de la Educación, 1978,96,591-606

PERKINS, H.V., "A prosedure for assessing the classroom behavior of students an teachers", Am. Educ. Res. J., 1960, 11,249-260

- "Claasroom behavior and underachievement", Am. Educ. Res. J., 1965,1,1-12

PINTADO ROBLES, J., "Actividad para el comportamiento", La Escuela en Acción", 1974, III,10.240, 3-7

POLAINO - LORENTE,A., "Fenomenología de la comunicación humana y su aplicación a la comunicación pedagógica", Bordón, 1976, 213, 215-224

POVEDA DE AGUSTIN, J.Mª., "Patrones de conducta en el aula" Bordón, 1979,227,97-101

POWELL, E.,"Teacher behaviour and pupil achievement", Classroom Interaction Newsletter, 1968,3,3-5

RABINOWITZ,W. - ROSENBAUM,I., "Teaching experience and teachers attitudes" Elementary School J., 1960, 60,313-319

RADLINSKA,H., "Les causes du succés et de l'insuccés scolaires", Achives Belges des Sciencess de l'Education, 1937,3.1,3-12;3.2,119-130

REED,H.B.Jr., "Effects of teacher Warmth", J. of Exp. Educ., 1961, 12, 330-334

REISS,S - DYDALO,N., "Persistence, Achievement, and open-space environments", J. of. Educ. Psy., 1975,67, 506-513

RIST,R., "Student Social class and Teacher Expextations", Harvard Educ. Rev., 1970, 40, 411-451

RODRIGUEZ, J.L., "Un programa de relaciones públicas para centros docentes", Didascalia, 1971,13,65-76

ROSA ACOSTA, B. de la., "Notas para una sociología de la función docente", Bordón, 1978,224, 285-306

ROSENBERG, M.J., "Cognitive structure and attitudinal effect", J.of Abn. Soc. Psy., 1956,53,367-372

RUIZ BERRIO, J., "El desafío de la sociedad a los educadores", Re. Esp. Pedag., 1971,114,135-156

RUSSEL,J.B., "The relation of intellectual temperamental and others qualities to success at school", Brit. J. of Educ. Res., 1934,24,295-313

RYANS,D.G., "Report of the committees on the criteria of teacher effectiveness", Rev. of Educ. Res., 1952,22

- "Assessment of teacher behavior and instruction", Rev. of Educ. Res., 1963,33.4,420-459

SANJUAN NAJERA,M. _ URIA FERNANDEZ,E. - MARTELES LOPEZ,P., "Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos", Rev. Psi. Gen. y Apl., 1974,29.128,555-562

SEYFERT, W.C.,- TYNDAL,B.S., "An evaluation of Differences in teaching ability", J. of Educ. Res., 1934,28.10, 10-15

SILBERMAN.M.L., "Behavioural expresion of teacher's attitude toward elementary school students", J. of Educ Psy.,1969,60,402-407

SOAR,R.S., "Teacher behavior related to pupil Growth", Inter. Rev. of Educ., 1972,4.18,508-528

SOLER FIERREZ, E., "Evolución de la función docente: Modelo tradicional o logocéntrico.I", Perpectivas pedag. 1974,34,249-261

- "Evolución de la función docente", Perspectivas Pedagógicas, 1975,35-36, 477-486

- "La programación de la afectividad", Bordón, 1980, 231,33-50

SOLES, S., "Teacher role expectations and the internal organizations of secondary schools" J.of Educ Res. 1964,57,227-235

SNOW,R., "Review of Pygmalion in the classroom by Rosenthal and Jacobson", Contemporary Psychology, 1969,14,197-199

SUCHMAN,J.R., "The Role of the Teacher", The Instructor, 1965,75, 22-

SUGARMAN, B.N., "Social class and values as related to achievement in school", Sociological Rev., 1966,14, 287-302

- "Involvement in youth culture, academic achievement and conformity in school", Brit. J. of Sociology, 1967,18,151-164

SYMONDS, P.M., "Characteristics of the effective teacher based on pupil evaluations", J. of Exp. Educ., 1955,23.289-310

TAGLIABUE, A., "Función del maestro en el mundo actual", Educadores, 1971,80,107-114

TALLMADGE,G.K. - SHEARER,J.W., "Interactive relationships among learner characteristics, types of learneing, instructional methods, and subject mather variables", J. of Educ. Psy., 1971,62,31-38

TAYLOR, P.H., "Children's evaluations of the characteristics of the good teacher", Brit.J. of Educ. Psy., 1962, 32,258-266

- "The role abd function of educational research", Educational Res. , 1966,91

THIBAUT,J.W. - RIECKEN,H.W., "Authoritarism, status and the communication of aggresion", Human Relations, 1955,8,95-120

THURSTONE, L.L., "Attitude can be measured", Am. J. of Soc., 1928,33,529-554 ;trad cast. en Summers,G.F. 1976, 158-173

TIEDEMAN,S.C., "A study of pupil-teacher relationships", J.of Educ. Res., 1942,35,657-664

TOBIAS,S., "Achievement - treatment interactions", Rev. of Educ. Res., 1976,46,61-74

TORGERSON, T.L., "The measurement and prediction of t
+ teaching ability", Rev. of Educ. Res., 1937,7, 242-246

TORREGROSA,J.R.,"El estudio de las actitudes.Perspectivas psicológicas y sociológicas", Rev. Esp. de Opinión, 1968,11

TRIANDIS, H.C., "Some determinants of interpersonal communication", Human Relations, 1960,13,175-183

URRUELA, C., "El comportamiento como objetivo educativo" La Escuela en Acción, 1974,III,10240,8-10

VARELA, J., "Cómo comprender mejor algunas formas de comportamiento infantil", Familia Española, 1971, 168,16-19

VIDEBECK,R., "Self-conception and the relation of others", Sociometry, 1960, 23,351-359

WALKER,R., "The sociology of education and life in school classrooms", Inter. Rev. of Educ., 1972, 18.1,32-43

WESTLOOD,L.J., "The role of the teacher", J.of Educ.Res., 1967,9.2,122-134

WILLEY,D.S.y otros," A suggested research. Model for the investigation of classroom teacher efecctiveness", J. of Educ. Res., 1965,58.9,405-408

WITHALL,J., "The development of a technique for the measurement of social-emotional climates in.classroom", J. of Exp. Educ. , 1949,17,347-361

- "An objetive mesaure of a teacher's classroom interactions", J. of Educ. Psy, 1956,47,203-212

WODTKE.K.H., "Teacher classroom control, Pupil creativity, Pupil classroom behavior", J. of Exp. Educ., 1965, 34.1,59-65

WOODS,P., "Pupils' views of school", J. of Educ. Res., 1976,28,126-137

WRIGHT,D.S., "A comparative study of the adolescent's conceptions of his parents and teachers",Ed.Rev., 1962,14,226-232

WRIGHT,E.M., "Development of an instrument for studying verbal behavior ina secondary school mathematics classroom", J. of Exp. Educ.,1959,28,121-203

YEE, A.H., "Social interaction in classroom: implications for the education of disadvantaged pupils", Urban Education, 1969,4,203-219

ZIMMERMAN,B.J., "The relationship between teacher classroom behavior and student school anxiety levels", Dissertation Abstract, 1969,29.11,83-86

I N D I C E

A N A L A T I C O

I N D I C E A N A L I T I C O

.....

PROLOGO..... i

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONCEPTOS BASE

1.0. INTRODUCCION 1

1.0.1. La evaluación 1

1.0.2. Las variables intervinientes 5

1.1. CAMPO DE TRABAJO DE LA INVESTIGACION.. 10

1.2. HIPOTESIS..... 11

1.3. CONCEPTOS BASE 12

1.3.1. Ambito cognoscitivo 12

1.3.2. Ambito afectivo 14

1.3.3. Ambito psicomotor..... 16

1.3.4. Relación - interacción..... 16

1.3.5. Rendimiento escolar 18

1.3.5.1. Rendimiento real - rendimiento observado 19

1.3.5.2. Rendimiento suficiente-rendimiento satisfactorio..... 20

1.3.6.Actitud 22

Sentidos del término actitud 22

1. Actitud como modo de proceder 22

2. Actitud como estado de ánimo 23

Componentes de la actitud: 24

1. componente cognoscitivo 24

2. componente afectivo 24

3. componente de comportamiento 24

Estructura de la actitud : 25

1. relación entre los componentes de la actitud.....25

2. aspecto dinámico de la actitud 27

Tipos de actitud : 28

1. actitud hacia el propio ser.....29

2. actitud hacia los otros seres 32

3. actitud hacia elementos del campo gnoseológico y afectivo.....32

5. actitud hacia la actividad 33

Otras definiciones de actitud:.....34

1.3.7. Función del docente y del discente..41

1.4. CUESTIONES PREVIAS

1.4.1. Marco de referencia del trabajo....44

1.4.2. Dinamicidad de las variables 45

1.4.3. Dificultad de aislar las variables..46

1.4.4. Alcance de la generalización de las conclusiones 47

NOTAS DEL CAPÍTULO I.....48

CAPITULO II

LINEAS DE INVESTIGACION 52

2.0. INTRODUCCION 53

2.0.1. Aproximación al tema 54

2.0.2. Aproximación metodológica y técnica al tema 56

2.0.3. Aproximación a un esquema general de investigación 58

2.0.4. ¿Paradigma en evolución o proceso de paradigma? 60

2.1. LINEAS DE INVESTIGACION.....65

2.1.1. Linéas de investigación según el tema de estudio 65

2.1.2. Linéas de investigación según la técnica empleada 67

2.1.3: Criterios complementarios 67

2.1.4. Análisis de las líneas de investigación71

2.1.4.1. De los factores relacionados con la enseñanza eficaz a la caracterización del comportamiento docente..72

2.1.4.1.1. Conceptos latentes 75

2.1.4.1.2. criterios de eficacia.....76

2.1.4.1.3. valoración de la etapa 78

2.1.4.2. De la búsqueda de la influencia del comportamiento docente en el alumno, al análisis de la interacción en la clase ... 79
2.1.4.2.1. punto de partida y proceso de esta etapa 80
2.1.4.2.2. conceptos latentes:..... 82
2.1.4.2.2.1. Clima socioemocional .... de la clase 82
2.1.4.2.2.2. Interacción 84
2.1.4.2.2.3. Análisis de interacción.. 86
2.1.4.2.2.4. 'Direct-indirect influence' 87
2.1.4.2.2.5. Observación antropológica 89
2.1.4.2.2.6. Esfera de interacción ... 93
2.1.4.2.3. Autores que demarcan esta línea de investigación 94
2.1.4.2.4. Valoración 95
2.1.4.3. Profundización en el estudio del acto didáctico 96
2.1.4.3.1. punto de partida teórico 97
2,1,4,3,2. definición de acto didáctico. 99
2.1.4.3.3. investigaciones sobre análisis de los aspecto funcionales y cognoscitivos del acto didáctico 101

2.1.4.3.3.1. investigaciones puente .. 102
2.1.4.3.3.2. investigaciones sobre los aspectos funcionales del acto didáctico 104
2.1.4.3.3.3. investigaciones sobre los aspectos cognoscitivos del acto didáctico 106
2.1.4.3.3.4. valoración 107
2.1.4.4. Influencia de los aspectos afectivos en el acto didáctico 107
2.1.4.4.1. contribuciones que facilitan este momento 108
2.1.4.4.2. investigaciones.....112

2.2. SITUACION ACTUAL.....119

NOTAS DEL CAPITULO II.....121

CAPITULO III
METODOLOGIA GENERAL DE LA TESIS 136

3.0. INTRODUCCION 137

3.1. ESTUDIO DE UNA VARIABLE 141
3.1.1 Presupuestos para el estudio de una variable 141
3.1.1.1. elementos personales 142
3.1.1.2. elementos no personales 142
3.1.2. Características del modelo 142

3.1.3. Modificadores generales del modelo .. 151
3.1.3.1. 'elementos en abstarcto' 151
3.1.3.2. Resonancia 151
3.1.3.3. Intencionalidad - valoración 152
3.1.3.4. Confluencia de factores 153
3.1.3.5. Carencia de factores 153
3.1.3.6. Factores 'aéreos'. 153
3.1.3.7. Factor 'cambio' de factores 153
3.1.3.8. Competencia 153
3.1.3.9. Falsos pasos 154
3.1.3.10 Rechazo de factores 'extraños'... 154
3.1.3.11 Libertad 154
3.1.4. Dinamismo del modelo 154
3.2. FORMA DE ESTUDIO DE LA VARIABLE..... 156
3.2.1. Cuestionario de opinión 156
3.2.2. Cuestionario piloto 158
3.2.2.1. Estructura general del cuestionario 158
3.2.2.2. Elementos del cuestionario 160
3.2.2.2.1. primer esquema de categorías de elementos 161
3.2.2.2.2. segundo esquema de elementos del cuestionario 162
3.2.3. Cuestionario experimental 188
3.2.4. Otros instrumentos 194

3.2.4.1. Pruebas psicotécnicas: 194
3.2.4.1.1. pruebas psicotécnicas que ayudan a construir la muestra experimental 194
3.2.4.1.2. pruebas psicotécnicas que controlan las variables intervinientes 196
3.2.4.1.3. pruebas psicotécnicas que controlan la variable dependiente..198

3.3. MUESTRA EXPERIMENTAL 200
3.3.1. características requeribles 200
3.3.2. descripción de la muestra experimental..201
3.3.3. descripción de la muestra piloto 203
3.3.4. comentario acerca de la posibilidad de inferencia de la muestra experimental al total de la población 204

NOTAS DEL CAPITULO III.....207

CAPITULO IV
TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS..209

4.0. INTRODUCCION 210
4.1. ASPECTOS GENERALES QUE CONDICIONAN LA ESTRATEGIA EN EL PROCEDIMIENTO 210
4.1.1. el conjunto de maestros 210

4.1.2. papel de las variables intervinientes ..212
4.1.3. complejidad de las variables. Multiplicidad de tanteos 214
4.2. ESTRATEGIA DE PROCEDIMIENTO.....215
4.2.1. primera línea de procedimiento 215
4.2.2. valoración de la primera línea de procedimiento. 221
4.2.3. segunda línea de procedimiento 223
4.2.3.1. registro por aulas de los datos del cuestionario 224
4.2.3.1.1. registro de los datos 1(3-27)...224
4.2.3.1.2. registro de los datos 2(28-31)..232
4.2.3.1.3. registro de los datos 3(32-46)..234
4.2.3.1.4. registro de los datos 4(47-61)..235
4.2.3.1.5. registro de los datos 5(62-63)..235
4.2.3.2. registro de los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad de los alumnos de cada aula 241
4.2.3.3. registro de los datos obtenidos en los estudios de interacción de variables 241
4.2.3.3.1. correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad - integración de toda la muestra 241

4.2.3.3.2. correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad - integración de los alumnos con fallo 243

4.2.3.3.3. cofrelación entre los datos de rendimiento y personalidad - integración de los alumnos con puntuación baja en cada item... 244

4.2.3.4. análisis de los registros de datos obtenidos en las interacciones de variables 244

4.2.4. Tercera línea de procedimiento 246

4.2.4.1. posibles dificultades 246

4.2.4.2. relación curvilínea 247

4.2.4.3. método de relación no-lineal..... 251

4.2.4.4. procedimiento para el estudio de una variable relación no-lineal.... 251

4.2.5. Método a seguir cuando no hay correlación aparente 253

4.2.5.1. primer procedimiento para el estudio de una posible relación en el caso de correlación inicial 'aparentemente' nula 253

5.2.5.2. Segundo procedimiento para el estudio de una posible relación en el caso de correlación inicial 'aparentemente' nula 254

4.3. RESULTADOS OBTENIDOS..... 255

4.3.1. Correlación entre los datos de rendimiento, cuestionario y personalidad de toda la muestra 255

4.3.1.1. estudio de los profesores 259

4.3.1.2. posibilidad de regresión curvilínea 266

4.3.2. procedimiento para el estudio de una posible relación en el caso de correlación inicial 'aparentemente' nula.... 270

4.3.2.1. Rendimiento y alumnos 'D' 271

4.3.2.2. Alumnos 'd' y rendimiento 272

4.3.2.3. Rendimiento, alumnos 'D' y alumnos 'd'. 287

4.3.2.4. Contraste con los rasgos de personalidad 289

4.3.2.5. Análisis de las frecuencias 'D'.... 293

4.3.2.6. Diferencias de percepción del rol del profesor 297

NOTAS DEL CAPITULO IV 298

CAPITULO V

REFORMULACIÓN DE LA VARIABLE Y CONCLUSIONES... 302

5.0. INTRODUCCION 303

5.1. REINTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO 304

5.1.0. introducción 304

5.1.1. clima socio-emocional del aula 306

5.1.2. interacción de los comportamientos .. 308

5.1.3. relación no-directiva 309

5.1.4. amplitud del ámbito relacional 313

5.1.5. 'esferas de interacción' 314

5.1.6. relación educativa 315

5.1.7. relación educativa, instrucción y rendimiento escolar 315

5.2. ACTITUD DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR..... 319

5.2.0. nota previa 319

5.2.1. hipótesis de la investigación 319

5.2.2. el conocimiento del profesor por parte del alumno 321

5.2.2.1. conocimiento manifiesto - conocimiento real 321

5.2.2.2. influencia en el rendimiento escolar..... 323

5.2.3. el conocimiento que el alumno cree tener su profesor a cerca de si mismo 325

5.2.3.1. satisfacción - insatisfacción en.. la valoración de la alteroapreciación del si mismo.....325
5.2.3.2. preocupación por lo que piensa el profesor con respecto a los aspectos pedagógicos 327
5.2.3.3. las aptitudes, relación profesor-alumno y el rendimiento escolar... 330
5.2.3.4. integración y adaptación social, y relación profesor - alumno 333
5.2.3.5. rasgos de personalidad y relación profesor - alumno..... 335

5.3. CONCLUSIONES DIDACTICAS 339

5.4. METODO PARA EL ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE VARIABLES DEL AMBITO AFECTIVO EN EL AMBITO COGNOSCITIVO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR..... 340

5.4.1. criterios metodológicos 340
5.4.2. técnicas y rasgos metodológicos no aconsejables 341
5.4.3. valoración del método 341

NOTAS DEL CAPITULO V 343

APENDICE I

Autores que demarcan la línea de investigación 'de la búsqueda de la influencia del comportamiento docente, al análisis de la interacción en la clase' 345

APENDICE II

Cuestionario sobre la relación alumno-profesor 360

APENDICE III

Cuestionario sobre la relación alumno-profesor prueba piloto 372

APENDICE IV

1. Registro de datos por aula 1 (3-27) 394
2. Registro de datos por aula 2 (28-31)..... 405
3. Registro de datos por aula 3 (32-46)..... 416
4. Registro de datos por aula 4 (47-61)..... 427
5. Registro de datos por aula 5 (62-62)..... 438
6. Registro de datos por aula:Rendimiento, cuestionario, personalidad-adaptación..... 449

BIBLIOGRAFIA..... 461

BIBLIOTECA