

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

1P
1993

215



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



5314054142

i25019417

**VALORES EDUCATIVOS DE
PROFESORES DE EGB:
AL INICIAR LA CARRERA,
AL FINALIZARLA,
Y AL TRABAJAR EN COLEGIOS**



Celedonio Castanedo Secadas

Madrid, 1993

Colección Tesis Doctorales. N.º 215/93

© Celedonio Castanedo Secadas

Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
Escuela de Estomatología. Ciudad Universitaria.
Madrid, 1993.
Ricoh 3700
Depósito Legal: M-30786-1993

61542719



La Tesis Doctoral de D. CELEDONIO CASTANEDO SECADAS

.....
Titulada Valores educativos de profesores de E.G.B.: Al
iniciar la carrera, al finalizarla y al trabajar en los
colegios.

Director Dr. D. JESUS BELTRÁN LLERA.....

fue leída en la Facultad de PSICOLOGÍA.....

de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día ²⁶.....

de MAYO..... de 19 92., ante el tribunal

constituido por los siguientes Profesores:

PRESIDENTE DRA. D^a. ROSARIO MARTINEZ ARIAS.....

VOCAL DR. D. MARIANO MORALEDA.....

VOCAL DR. D. GONZALO SAMPASCUAL.....

VOCAL DRA. DE ISABEL BARBERO GARCÍA.....

SECRETARIO DR. D. DAVID VENCE BALIÑAS.....

.....
habiendo recibido la calificación de APTO. CUM.....

LAUSE POR MAYORIA.....

Madrid, a 26 de Mayo de 1992.

EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION

**Valores educativos de profesores de EGB:
Al iniciar la carrera, al finalizarla,
y al trabajar en Colegios**

TESIS DOCTORAL

Celedonio Castanedo Secadas
Director: Dr. Jesús Beltrán Llera

Dedicatoria:

**A todas las personas
que han colaborado
en este trabajo.**

Agradecimientos

Una Tesis Doctoral jamás es una obra realizada en aislado por un sólo autor y ésta nos es una excepción, en ella han colaborado infinidad de personas a quienes desde esta página quiero expresar mi profundo agradecimiento y gratitud.

Al Director de esta Tesis Dr. D. Jesús Beltrán Llera, quien con su valiosa, generosa, y desinteresada ayuda ha guiado este estudio en todas sus fases desde el nacimiento hasta el fin.

A los alumnos y profesores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado Díaz Jiménez y Pablo Montesino, y a los maestros de EGB que participaron y colaboraron en esta investigación, quienes ofrecieron su tiempo en la creencia de que su esfuerzo añadiría un granito de arena al desarrollo educativo, a ellos dedico este trabajo.

Al Dr. Fernando Pescador y a la Dra. María del Rosario Martínez Arias, por sus apreciables ayudas en el procesamiento de los datos y en los aspectos metodológicos.

Al Dr. William Schutz y a su equipo de asociados, quienes junto con Consulting Psychologists Press me estimularon a realizar esta investigación, al facilitarme material de la Teoría FIRO y el permiso para traducir al castellano y utilizar la Escala VAL-ED.

INDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Lista de Tablas.....	vii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Cuadros.....	x

CAPITULOS

I. INTRODUCCION

1.1 Necesidad de este estudio.....	1
1.2 Planteamiento del problema.....	8
1.3 Objetivos de la investigación.....	11
1.4 Fuente de datos.....	12
1.5 Definición de términos.....	12
1.6 Limitaciones y delimitaciones.....	16

II. FIRO: ORIENTACION EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES FUNDAMENTALES..... 19

2.1 Escala VAL-ED.....	23
2.2 Interpretación de la Escala.....	24
2.3 Prototipos de conducta interpersonal.....	24
2.3.1 Prototipos de inclusión	
2.3.1.1 Hipersocial.....	25
2.3.1.2 Social.....	25
2.3.1.3 Hiposocial.....	26
2.3.2 Prototipos de control.....	28
2.3.2.1 Autocrático.....	28
2.3.2.2 Democrático.....	28
2.3.2.3 Abdicrático.....	29
2.3.3 Prototipos de afecto.....	29
2.3.3.1 Hiperpersonal.....	29
2.3.3.2 Personal.....	30
2.3.3.3 Hipopersonal.....	30
2.4 Descripción de las subescalas.....	32
2.5 Características técnicas de la Escala.....	37

III. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA RELACIONADA CON EL TEMA.....	43
3.1 El desarrollo afectivo versus el cognitivo.....	43
3.2 Actitudes, valores.....	47
3.3 Investigaciones en el área interpersonal y de valores.....	54
3.4 Investigaciones realizadas con el FIRO en el campo educativo.....	61
3.4.1 Escala FIRO-B.....	61
3.4.2 Escala VAL-ED.....	68
3.4.3 Estudios con Escalas FIRO en español.....	73
IV. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	83
4.1 Descripción del instrumento y su aplicación.....	83
4.2 Descripción de la muestra.....	85
4.3 Diseño de investigación.....	87
4.4 Hipótesis nulas.....	89
4.5 Verificación de hipótesis nulas.....	91
4.6 Recogida de datos.....	91
V. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	92
5.1 Validez y dimensionalidad de la Escala VAL-ED.....	92
5.2 Fiabilidad de la Escala VAL-ED.....	99
5.3 Perfil de valores educativos.....	100
5.4 Prototipos de conducta interpersonal.....	135
5.5 Análisis de hipótesis nulas.....	138
5.5.1 En función de los tres grupos.....	139
5.5.2 En función del lugar de estudios.....	154
5.5.3 En función del sexo y grupo.....	162
5.5.4 En función de la experiencia.....	167
VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	
6.1 Conclusiones.....	170
6.2 Limitaciones.....	182
6.3 Sugerencias para futuras investigaciones.....	182
REFERENCIAS.....	184

APENDICES

A. Abstract.....	199
B. Tablas descriptivas.....	201
C. Autorización de Consulting Psychologists Press, Inc., para traducir y reproducir la Escala VAL-ED.....	204
D. Escala VAL-ED en español.....	207
E. Conversión de puntuaciones directas a tipificadas.....	215

LISTA DE TABLAS

Tablas

1. Coeficientes de fiabilidad de la Escala VAL-ED.....	38
2. Test-retest con la Escala VAL-ED.....	39
3. Medias, desviaciones típicas de algunas subescalas de VAL-ED.....	39
4. Datos estadísticos de las diferentes subescalas de VAL-ED.....	41
5. Distribución de la muestra de alumnos (inicial/final) y de profesres.....	87
6. Análisis factoriales de la Escala VAL-ED en la muestra total (N = 1,332).....	97
7. Frecuencias de la subescala IMP.....	110
8. Frecuencias de la subescala MENTE.....	112
9. Frecuencias de la subescala I:ADM/PROF.....	114
10. Frecuencias de la subescala I:PROF/PAD.....	116
11. Frecuencias de la subescala C:PROF/AL.....	118
12. Frecuencias de la subescala C:ADM/PROF.....	120
13. Frecuencias de la subescala C:PROF/PAD.....	122
14. Frecuencias de la subescala C:ADM/PAD.....	124
15. Frecuencias de la subescala A:PROF/AL.....	126
16. Frecuencias de la subescala A:ADM/PROF.....	120
17. Frecuencias de la subescala A:PROF/PAD.....	130
18. Frecuencias de la subescala A:ADM/PAD.....	132
19. Medias y desviaciones típicas de los tres grupos en las doce subescalas.....	134
20. Análisis de la varianza de la muestra total.....	140
21. Análisis de la varianza entre grupo.....	140

22. Análisis de la varianza de las doce subescalas, en función del lugar de estudios y niveles de carrera.....	155
23. Análisis de la varianza con diferencias de medias y significación entre niveles de carrera y EU.....	155
24. Análisis de la varianza con diferencias de medias y significación entre niveles de carrera y EU.....	156
25. Análisis de la varianza con diferencias de medias y significación entre niveles de carrera y EU.....	156
26. Diferencias de medias significativas de cada subescala en función del lugar de estudios y nivel de carrera.....	160
27. Análisis de la varianza (medias y desviaciones típicas) de los tres grupos en función del sexo de sujetos.....	164
28. Análisis de la varianza (diferencia de medias y significación) entre Inicial Mujer vs otros.....	164
29. Análisis de la varianza (diferencia de medias y significación) entre Inicial Hombre vs otros.....	165
30. Análisis de la varianza (diferencias de medias y significación entre otros niveles y sexo.....	165
31. Diferencia de medias significativas de las doce subescalas en función del grupo y sexo.....	166
32. Análisis de la varianza del grupo trabajo en función de los años de experiencia.....	168
33. Análisis de la varianza (diferencias de medias y significación) del grupo trabajo según experiencia.....	169
34. Diferencias de medias significativas de las doce subescalas en función de la experiencia.....	169
35. Opiniones sobre enseñanza recibida.....	173
36. Estimación de objetivos educativos.....	181

LISTA DE FIGURAS

Figuras

1. Distribución de frecuencias IMP.....	111
2. Distribución de frecuencias MENTE.....	113
3. Distribución de frecuencias I:ADM/PROF.....	115
4. Distribución de frecuencias I:PROF/PAD.....	117
5. Distribución de frecuencias C:PROF/AL.....	119
6. Distribución de frecuencias C:ADM/PROF.....	121
7. Distribución de frecuencias C:PROF/PAD.....	123
8. Distribución de frecuencias C:ADM/PAD.....	125
9. Distribución de frecuencias A:PROF/AL.....	127
10. Distribución de frecuencias A:ADM/PROF.....	129
11. Distribución de frecuencias A:PROF/PAD.....	131
12. Distribución de frecuencias A:ADM/PAD.....	133
13. Evolución IMP.....	142
14. Evolución MENTE.....	143
15. Evolución I:ADM/PROF.....	144
16. Evolución I:PROF/PAD.....	145
17. Evolución C:PROF/AL.....	146
18. Evolución C:ADM/PROF.....	147
19. Evolución C:PROF/PAD.....	148
20. Evolución C:ADM/PAD.....	149
21. Evolución A:PROF/AL.....	150
22. Evolución A:ADM/PROF.....	151
23. Evolución A:PROF/PAD.....	152
24. Evolución A:ADM/PAD.....	153

LISTA DE CUADROS

Cuadros

1. Estudios y autores que utilizan en sus teorías las necesidades interpersonales fundamentales I/C/A.....	22
2. Representación esquemática del conjunto de subescalas de la Escala VAL-ED.....	35
3. Resumen de interpretación de las subescalas de VAL-ED..	36
4. Taxonomía de Bloom en el proceso de integración de valores.....	52
5. Perfil de valores educativos de los sujetos de la muestra.....	109
6. Prototipos de conducta interpersonal en la muestra total.....	138

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Necesidad de este estudio

Los Valores Educativos han sido uno de los temas más debatidos en Congresos internacionales recientes: **La Escuela y los Valores**, Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Québec, Canadá, 1981; **Educación para los Valores en la Escuela del año 2000**, Congreso de la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica, Bangkok, 1982; **Valores de la persona y técnicas educativas**, Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 1981; **Año 2000: Pedagogía de Valores ético-sociales para nuestros pueblos**, Congreso Interamericano de Educación Católica, Caracas, 1983. En términos de Pascual (1988): "Una educación centrada en los valores es una educación centrada en el hombre". (p.21). Díaz Allué (1990), en **Orientación en los Planes de Estudio de Pedagogía**, señala la importancia del sentido de los valores y la orientación, lamentando que de los planes de estudio de los programas de doce facultades esta orientación educativa se ofrezca únicamente en dos de ellas, añadiendo: "En la renovación de programas debería quedar constancia escrita de estos temas de cuya importancia somos tan conscientes los profesores de Orientación". (p. 419).

Y por si todo lo anterior no bastara para justificar la necesidad de este estudio, en el **VI Congreso Nacional de Pedagogía (1976)**, con el tema general de **Crítica y porvenir de la Educación**, se dedica una Sección completa de cinco ponencias que abordan los valores en la Educación (Marín Ibañez, 1976; Pérez Alonso-Geta. 1985). De estas cinco ponencias la primera de ellas explora los valores que se desean alcanzar en la comunidad educativa:

"Cuáles son los valores que atraen al alumno...? ¿ Cuáles son los que mueven a los padres...? ¿ Cuáles son los que atraen y mueven al profesorado...? ¿ Cuáles son los que desean las instituciones...? ¿ Cuáles los que espera la sociedad en general o el propio estado?.

Es una tarea larga en un campo, si no virgen, no demasiado cultivado, al menos con esta intención de puntuar cuanto esperan de la educación todos los que en ella intervienen o reciben sus resultados". (Marín Ibañez, 1976, p. 152).

La segunda ponencia estudia los valores educativos en sus dimensiones permanente y cambiante, concluyendo que los valores fundamentales no experimentan cambios.

Las Actitudes frente a los Valores, es el tema de la tercera ponencia, esta actitud "es la disposición a responder, estimar y actuar respecto a los valores...la manera de cultivar tales actitudes en el educando". (Marín Ibañez, 1976, pp. 158-159).

La cuarta ponencia enfrenta los Valores como fundamento de la actividad educativa; aquí, Marín Ibañez, en la presentación de las ponencias, sostiene que:

"Toda reforma educativa se plantea la eterna cuestión de que contenidos de la enseñanza son más valiosos.. ¿ Hay que dar más peso a las ciencias de la naturaleza o a las del espíritu?.

Hoy se habla reiteradamente del curriculum equilibrado, esto nos obliga a contemplar de algún modo todas las dimensiones de la personalidad y todos los valores". (p.160).

La quinta y última ponencia gira alrededor de Crisis de valores y crisis educativa, lo que se explica en gran parte al no encontrar respuestas adecuadas a los planteamientos anteriormente expuestos en las otras ponencias.

Desde que se celebró este Congreso han pasado 15 años, los temas sobre valores en el tratados siguen siendo de actualidad, es muy poco lo que se ha logrado clarificar en la educación en

función de valores, siguen existiendo conflictos de valores, y una gran necesidad de detectar sus causas para encontrar soluciones que abarquen a la totalidad de los miembros que interactúan en el sistema educativo.

Como se indica más adelante, en el **Planteamiento del problema**, este estudio intenta detectar: ¿ Qué tipo de educación desean impartir los maestros a sus alumnos? ¿ Cuáles son sus actitudes o valores hacia el modelo educativo? ¿ Cómo perciben que debería ser la interrelación profesor/alumno, directivos/profesores, padres/profesores? ¿Qué importancia conceden a la educación los maestros cuando se trata de elegir entre desarrollar la mente o la personalidad global de los alumnos? ¿Es que la educación debería ser holística o si por el contrario debería centrarse únicamente en los procesos mentales? Aquí conviene aclarar que el enfoque holístico a la educación no presupone dejar a un lado el contenido o lo cognitivo, sino que más bien el aprendizaje es parte de un todo holístico, expresado así en términos de Abraham Maslow (1979): "El aprendizaje del contenido no es enemigo del desarrollo personal. Debemos enfocar esta cuestión holísticamente y no atomísticamente". (p. 24). En el referido artículo, sobre Educación Humanista, Maslow clarifica la diferencia entre la formación tradicional profesional y la educación humanista. La primera se centra en el método y el aprendizaje es intrínseco a la personalidad, la relación profesor/alumno es similar a la del maestro/aprendiz, siendo el primero un experto que enseña al segundo el cómo hacer las cosas. La Educación Humanista difiere en sus métodos y en la interrelación

profesor/alumno (Maslow, 1968), se centra en lograr el crecimiento hacia la identidad, autoactualización, el darse cuenta, y la aceptación del afecto, tener un sistema de valores y un estilo personal de vida (Maslow, 1979, p. 14). En su definición de la Educación Humanista, Maslow sitúa el énfasis en el crecimiento y maduración, en el cambio y en la mejoría de la condición humana. De su experiencia como profesor universitario Maslow llega a la conclusión de que los jóvenes estudiantes tenían "hambre" de contacto, de identidad y de comunidad. Según Maslow estas necesidades básicas de gratificación deberían iniciarse en la escuela primaria y proseguirse en niveles de enseñanza superiores, lo que es compartido por Brown (1968). Maslow creía que podían integrarse los enfoques educativos extrínsecos (educación para la competencia, destrezas) con los intrínsecos (crecimiento personal), que las ciencias (historia, matemáticas, biología, incluso estadística) se podían enseñar enfatizando el descubrimiento personal, el placer del descubrimiento, el crecimiento personal, y el enriquecimiento de la persona, como una ayuda para percibir el mundo como realmente éste es, para llegar a ser una persona más madura que deja a un lado el comportamiento infantil de pensar en absoluto, para "ver" el mundo de las probabilidades (Maslow, 1970), por consecuencia el "conocimiento es posible" (Maslow, 1979, p. 24).

Otros han compartido esta visión humanista o global de la educación, postulada por Maslow y los seguidores de la Tercera Fuerza en psicología, entre ellos Kissinger (1990), quien en su reciente Conferencia en el Club de Debate manifestó que "el

universitario debería estar formado en la totalidad de las ciencias a las humanidades...en una palabra su formación integral". (p. 13).

A este respecto el Borrador del Anteproyecto de Ley de la Ordenación General del Sistema Educativo (MEC, 1990), en su exposición de motivos, refiriéndose al Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), dice:

"Se fundamenta la Ley en que en la educación se decide...la capacidad de los niños y de los jóvenes para desarrollar plenamente su identidad personal en el ejercicio de la libertad, de la tolerancia y de la solidaridad, y que en ella se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad. (p. 3).

Enfatizando el artículo primero del Libro Blanco que "el sistema educativo español se orientará a la realización de los siguientes fines: a) El pleno desarrollo intelectual, afectivo, social y moral del niño". (p. 6). O sea un desarrollo holístico. Y en el artículo 19, la educación secundaria contribuirá a: "...elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona". (p. 8). Además en el artículo 24: "3. El Bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana que les permitirá desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia". (p. 9). Todo lo que podría resumirse en esta frase de Krisnamurti (1983), pronunciada en una Conferencia en Bombay (India), en 1948: "La función educativa es producir un individuo integrado que sea capaz de enfrentarse con la vida inteligentemente, totalmente, no parcialmente". (p. 19). Ibáñez-Martín en la Conferencia inaugural del Symposium Desarrollo Humano y Educación (1991), menciona repetidas veces que el

objetivo de la Educación es alcanzar el desarrollo total del alumno.

El estudio de los valores educativos que caracterizan a los profesores no ha sido investigado con la profundidad que este tema requiere. Witt (1971), en su Tesis Doctoral traza el perfil interpersonal de profesores exitosos, de las seis características que menciona como necesarias para ser un profesor eficaz, nos interesa aquí especialmente una: La percepción que tiene el profesor de los otros. Esta percepción interpersonal es denominada por Witt (1971) "necesidad social", definiéndola como:

"...las relaciones que se dan entre la gente...Se asume que dada la presencia psicológica de otra gente, las situaciones interpersonales producen conductas en un individuo que difieren de las conductas del individuo cuando éste no se encuentra en presencia de otras personas. Por consecuencia una necesidad interpersonal es un requisito para establecer una relación satisfactoria entre el individuo y sus contactos humanos". (p. 41).

Las actitudes de los profesores ha sido un tema de estudio e interés desde hace muchísimos años. La cantidad y la variedad de investigaciones reflejan un interés constante. Algunos de estos estudios son exclusivamente descriptivos, proporcionando información acerca de las actitudes que los profesores mantienen. Otros enfocan únicamente la actitud del profesor, mientras que otros comparan las actitudes de los profesores con la actitud de otros grupos, como alumnos, administradores escolares, y padres. Esto último es lo que permite la Escala VAL-ED que se utiliza en esta investigación. Además de que:

"Las actitudes tienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que las actitudes que los estudiantes mantienen hacia los profesores, las materias académicas, o hacia la escuela como un todo, son factores

antecedentes que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje, de manera que según sea el signo de las actitudes (positivo o negativo), el aprendizaje escolar resultará favorecido o perjudicado". (Beltrán et al. 1987, p. 249).

Lo mismo ocurre con la interacción educativa profesor/-alumnos, ya que las actitudes de apego, rechazo y preocupación que los primeros manifiestan a los segundos influyen el rendimiento escolar de los alumnos, como claramente lo demuestra el exhaustivo estudio de investigación con actitudes realizado por Beltrán (1986), que estudia las variables de producto (influencia de características del alumno) y el proceso de interacción profesor/alumno; esta última variable o actitud, determina, en gran parte, el logro o el fracaso de la enseñanza-aprendizaje.

Otros autores han estudiado la interacción profesor/alumno determinando las características del profesor (Ryans, 1960); el ideal de la interacción en la enseñanza (Reitz, Very, y Guthrie, 1965); el ideal de la interacción en profesores con experiencia y sin experiencia (Friedman, 1967); la satisfacción en el trabajo del profesor como persona, sus intereses y orientaciones, crecimiento personal y profesional (Hall y Vincent, 1960).

1.2 Planteamiento del problema

El problema que plantea resolver esta investigación consiste en buscar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Es posible medir la percepción que tienen de la educación los diferentes miembros de que se compone la comunidad educativa? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo hacerlo? ¿De qué forma metodológica que resulte precisa, clara, y concisa? ¿Con qué instrumento de medida que ofrezca suficiente fiabilidad y validez y que cuente con un soporte teórico? ¿Qué tipo de educación idealizan los alumnos/ profesores de Escuelas Universitarias (EU) y profesores de EGB en ejercicio? ¿Qué interacciones consideran más adecuadas mantener los profesores con los alumnos, con los directivos escolares, con los padres, en inclusión, control y afecto? En concreto lo que pretendemos investigar es: ¿Qué valores educativos caracterizan a estudiantes de EU de Formación del Profesorado, en el inicio y final de carrera, y a los profesores de escuelas de educación general básica?

A otras cuestiones responderá este estudio, entre ellas: ¿La diferencia en el nivel de estudios de los alumnos de EU y la experiencia, en el campo laboral de los profesores, provoca cambios en los valores educativos, o en la percepción, o en la forma, en que desearían que fuera impartida la educación? ¿ Los valores educativos difieren según el sexo de los sujetos?

Por otra parte determinar el tipo de educación e interacción deseada por los alumnos de Escuelas Universitarias (EU), tiene el doble efecto de detectar el tipo de educación y de interacción que ellos desean recibir en las EU y el tipo de educación y de interacción que desearían impartir, más tarde, como profesores de EGB a sus alumnos.

Como se apreciará, este estudio no intenta modificar valores, lo que, por otra parte sería imposible saber cómo hacerlo si estos se desconocen; antes habría que conocer con claridad objetiva cuáles son los valores educativos que guían u orientan la labor educativa del profesor, considerando que los "valores son todo aquello por lo que estamos a favor o en contra. Los valores dan sentido y dirección a nuestras vidas". (Howe y Howe, 1977, p. 19). Sin embargo, aunque la meta de este estudio no sea la modificación de valores, esta podría alcanzarse una vez determinados los diferentes valores educativos que predominan en los diferentes elementos que participan en el sistema educativo.

La importancia que tiene el evaluar los valores educativos o expectativas que tienen del sistema educativo los componentes de una comunidad específica es incalculable, ya que no solamente permite verificar si existe o no discrepancia, entre la percepción que cada uno (directores, profesores, alumnos, padres), tiene de cómo la educación debería ser, sino que además evita las distorsiones que son producto de factores subjetivos; por ejemplo, a veces, los profesores enfatizan un aspecto de la educación creyendo que es lo que desean como prioritario los padres, directores y alumnos (Hargreaves, 1979), sin embargo cuando son

medidas las expectativas que estos últimos tienen de la educación surgen discrepancias o incompatibilidades.

Cuando en un sistema no se da congruencia o compatibilidad (medida en el FIRO con el índice de compatibilidad o total de cada subescala), surgirá tensión o conflictos de roles en el sistema. Es obvio que cuando nos referimos a un sistema a evaluar y a modificar, según los datos que se obtengan, este no puede ser un gran sistema, como el sistema educativo de un país en su totalidad (macrosistema), ni siquiera de una provincia en particular, sino que tendría que limitarse a una zona educativa específica, dado que los valores educativos considerados como positivos en un contexto escolar pueden no serlo en otros. Como ejemplo, según la clase social (baja o media), las investigaciones de Musgrove (1961) demuestran que los padres esperan una conducta muy diferente de los profesores hacia sus hijos: en las clases económicas bajas el profesor, según los padres, debería enseñar a sus hijos las pautas de conducta; en las altas este rol, de nuevo según los padres, le corresponde hacerlo a la familia.

Detectar valores significa medirlos, conocerlos. Si deseamos una reforma educativa debemos conocer primero con qué valores educativos contamos en los diferentes roles en que participan las personas que se encuentran inmersas dentro del sistema educativo, iniciando esta larga labor por los maestros, los artífices que retransmiten más directamente la enseñanza. Husén (1988), al referirse a paradigmas, lo ha planteado así:

"¿Qué clase de reforma o cambio en la práctica educativa deseamos lograr?. En el caso de que demos importancia a la reforma educativa, no nos sirve bien un paradigma que se propone abiertamente una información <<libre de valores>>". (p. 58).

En el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, del Ministerio de Educación y Ciencia, se plantean los valores como una de las áreas temáticas prioritarias de investigación. (MEC, 1989, p. 74).

1.3 Objetivos de la investigación

Para responder a todas las preguntas, que se encuentran formuladas en los apartados anteriores, hemos revisado la literatura especializada sobre el tema y hemos encontrado un instrumento de medida (Escala VAL-ED, de William Schutz), que satisface nuestras necesidades de medición para este estudio, además de que este instrumento psicológico está amparado por la Teoría Tridimensional Interpersonal de Schutz, conocida como Orientación en las Relaciones Interpersonales Fundamentales (FIRO: Fundamental Interpersonal Relations Orientations). Esta teoría y sus instrumentos de medida serán ampliamente descritos en el Capítulo III.

El objetivo de este estudio queda así expuesto: Detectar los valores educativos predominantes en los tres tipos de población estudiada; estudiantes de EU que inician la carrera, que la finalizan y maestros de EGB que se encuentran trabajando en colegios. Estos valores educativos están enmarcados o descritos en los 108 items que contiene la Escala VAL-ED y pertenecen a 12 dimensiones o subescalas distintas de conducta interpersonal.

En resumen, en este estudio se investigan los valores educativos, utilizando como instrumento de medición la Escala VAL-ED de Schutz, teniendo como objetivo detectar los fundamentos que rigen la conducta interpersonal y educativa de estudiantes en proceso formativo para llegar a ser maestros y de maestros en ejercicio de la docencia.

1.4 Fuente de datos

Todos los datos utilizados en esta investigación, relacionada con valores educativos de maestros en formación y maestros en el ejercicio de sus funciones docentes, provienen del instrumento psicológico VAL-ED, de William Schutz. Aquí se utiliza una versión española de la Escala original en inglés, traducción y adaptación-experimental realizada por el autor de este estudio. Esta traducción, reproducción y utilización de la Escala en castellano fue autorizada por Consulting Psychologists Press, Inc., entidad que tiene los derechos de autor de todas las Escalas FIRO. (véase Apéndice B).

1.5 Definición de términos

Administradores Escolares: Cuerpos directivos escolares entre los que se encuentran Inspectores, Directores, Jefes de Estudio, Tutores.

Compatibilidad: Es una función de la interacción entre dos o más personas, entre una persona y su rol o entre un individuo y su situación laboral. Si una persona y su rol son compatibles, la persona invertirá menos tiempo en resolver dificultades y dedi-

cará más tiempo a orientarse en la tarea a realizar, por lo tanto la persona que es compatible con su rol realizará un trabajo mas eficaz que la persona incompatible. En las Escalas FIRO el índice de compatibilidad de cada dimensión es facilitado por la suma de los puntajes de cada subescala.

Enseñanza primaria y secundaria: La enseñanza primaria se define en la LOGSE como el período escolar que se extiende de los 6 años a los 12 años. La enseñanza secundaria como el período comprendido entre los 12 años a los 18 años.

Escuelas Universitarias (EU): Instituciones educativas que tienen como objetivo la formación del profesorado de EGB, ofreciendo el título universitario de primer ciclo (diplomado).

Interacción: Consiste en el intercambio social de personas que operan en un mismo sistema social, estando orientadas a una situación gobernada por símbolos sociales comúnmente comprendidos o entendidos; lo que ocurre cuando dos o más personas se comportan abiertamente la una hacia la otra, de tal forma que cada una recibe una impresión distinta suficiente como para inducir en la otra una cierta relación. (Bales, 1950). Del tipo de interacción profesor/alumno dependen fundamentalmente los resultados de la acción educativa. (Beltrán, 1986).

Interpersonal: Se refiere a las relaciones que se dan entre la gente en oposición a las relaciones en que como mínimo un participante es inanimado. Estas relaciones interpersonales están influenciadas por la forma en que se percibe la persona a sí misma (nivel intrapsíquico), lo que significa que la percepción de sí mismo se interrelaciona con la percepción que de uno mismo

tienen los otros, como lo demuestran algunos teóricos e investigadores sobre el tema. (Richmond, Mason et al., 1972; Rogers, 1961; Combs y Snygg, 1959).

Necesidad: Significa una situación o condición de un individuo determinado. La no realización de una necesidad conduce a consecuencias no-deseadas.

Necesidad de afecto: La necesidad de establecer y mantener una relación interpersonal satisfactoria con la gente, en lo referente al afecto y al amor. Esta formación de vínculos emocionales con los otros y la necesidad de sentirse amado depende del grado en que una persona fue aceptada o rechazada en su infancia. Esta necesidad de afecto genera tres patrones de conducta interpersonal:

a) **Hipopersonal:** Persona que mantiene distancia afectiva con los otros y prefiere que hagan lo mismo con él/ella; inconscientemente cree que es "antipático", y que si estrecha las relaciones afectivas los otros descubrirán su antipatía, por lo que decide mantenerse distante.

b) **Hiperpersonal:** Persona con características afectivas interpersonales completamente opuestas al prototipo hipopersonal.

c) **Personal:** Persona que no le produce ansiedad ser querida; inconscientemente cree que es digna de ser amada.

Necesidad de control: La necesidad de establecer y mantener una relación interpersonal satisfactoria con la gente, en lo concerniente a decisiones, control y poder. Depende del grado de libertad y disciplina con que se dieron las relaciones entre el niño y sus padres. Como el afecto genera también tres patrones

de conducta interpersonal:

a) **Abdicrata:** Posición propia de la persona sumisa que abdica el poder y prefiere ocupar roles subordinados y sin responsabilidad. Inconscientemente no es capaz de tomar decisiones y cree que los otros así lo perciben.

b) **Autócrata:** Persona con rasgos de control opuestos al abdicrata.

c) **Demócrata:** Persona capaz de decidir y asumir responsabilidades; inconscientemente así lo cree y no necesita probarlo ante las otras personas.

Necesidad de inclusión: La necesidad de establecer y mantener una relación interpersonal satisfactoria con la gente, en lo que se refiere a interacción, contacto, y asociación. Implica la necesidad de pertenecer y ser reconocido como miembro de un grupo, interrelacionado con los demás en forma satisfactoria. Dependiendo de cómo el niño fue integrado en el grupo familiar, de adulto orientará su conducta de inclusión según uno de estos tres patrones:

a) **Hiposocial:** Persona que tiende a la introversión; evitará los otros y creará inconscientemente que no es merecedora de recibir la atención de los otros.

b) **Hipersocial:** Persona con actitud opuesta a la persona hiposocial.

c) **Social:** Una persona que se siente bien integrada e inconscientemente cree que los otros la respetan y la incluirán en sus actividades.

Necesidades interpersonales: Las necesidades que pueden ser satisfechas únicamente cuando se obtiene una relación satisfactoria con otras personas.

Padres: Aquellos padres de alumnos que en las Escuelas o Colegios están organizados y agrupados en la Asociación de Padres de Alumnos (APA).

Percepción: Esta puede estar distorsionada cuando se atribuyen a los otros características propias (proyección), fenómeno este que ha sido ampliamente estudiado por Rosenthal (1968, 1973).

Percepción interpersonal:

"La percepción de la persona es una función de las creencias que se tienen sobre una persona, hasta el punto de que percibimos lo que esperamos percibir, ya que las expectativas del perceptor afectan a la codificación y retención de la información y, sobre todo, a las inferencias realizadas sobre dicha información". (Beltrán, 1986, p. 160).

Todo lo anterior contribuye a la conocida profecía autorrealizada.

Profesor o maestro de enseñanza primaria y secundaria: Diplomado universitario formado en EU durante tres años de estudios (primer ciclo universitario) y que realiza labores docentes en Escuelas o Colegios públicos y/o privados.

1.6 Limitaciones y delimitaciones

Este estudio se limita a una muestra de sujetos "disponibles a colaborar", lo que Kerlinger (1988), denomina "muestreo accidental" (p.135). Este tipo de muestreo, no probabilístico -como también lo es el aleatorio- es una necesidad de adaptación a la investigación cuando no se puede disponer de "muestreo por cuota"

o "muestreo intencional", por las razones que se exponen:

(a) Completar la Escala VAL-ED requiere un tiempo aproximado de 30 minutos y en general los directivos de las EU no están dispuestos a someter a sus alumnos a estas evaluaciones a no ser que el investigador conozca algún(os) directivo(s) y/o profesor(es), que acepten colaborar y/o que el investigador tenga vinculaciones académicas con las EU de las que tiene que extraer la muestra de sujetos. Con lo que la muestra queda delimitada a los sujetos de EU que participan en el estudio y no es por lo tanto un muestreo representativo de la totalidad de estas instituciones que ofrecen la carrera de profesor en España, por consecuencia esta no es una muestra típica.

(b) Aún más complejo es conseguir un muestreo de profesores trabajando en escuelas o colegios; aquí no se trata de que la dirección de un Centro Escolar acepte participar en la investigación, sino de que el profesor esté dispuesto a completar, en este caso, una Escala que indague sobre su forma personal de percibir la educación, aunque la Escala sea anónima. Además de que el factor tiempo que requiere el completar la Escala es también a considerar, todo ello hace que los profesores que colaboran con este tipo de estudio tengan de antemano una motivación intrínseca mínima y que el investigador, como motivador extrínseco, tiene que impulsar hacia la participación.

(c) En tercer lugar, como señala Schutz (1977), cuando un profesor decide participar en una investigación de esta índole, se obliga a sí mismo a dedicar tiempo y esfuerzo para completar la Escala, tiempo que tiene que ser restado de otras actividades

académicas o de su vida personal. En contraposición, lo que reciben a cambio los profesores-sujetos es mínimo: el agradecimiento por contribuir al desarrollo de la ciencia y un resumen de los resultados al finalizar el estudio.

Los tres puntos señalados anteriormente explican, en gran medida, la carencia de entusiasmo y de cooperación que existe en el contexto educativo cuando se trata de conseguir sujetos para una investigación.

(d) Y por último, un estudio sobre los valores educativos de los estudiantes de EU y de profesores de este país, utilizando muestreos más sofisticados, probabilísticos y no probabilísticos que el "accidental" sobrepasaría los límites de posibilidades (tiempo y coste) con que cuenta este estudio. Sería excesivamente ambicioso para una Tesis Doctoral.

Lo expuesto, anteriormente relacionado con el muestreo de este estudio, hace que tengamos presente una actitud crítica en el análisis y la interpretación de los resultados; los hallazgos a que llegue este estudio se aplicarán única y exclusivamente a la población referida en el mismo. Las aplicaciones de lo que en esta investigación surja requerirán una revisión completa antes de que puedan ser generalizadas a otros grupos de alumnos/profesores de EU o de profesores trabajando en Colegios, quiere esto decirse que la generalización a una población no-similar a la muestra aquí utilizada sería inapropiada.

II FIRO: ORIENTACION EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES FUNDAMENTALES

En la elaboración de su teoría Schutz (1977), plantea varias hipótesis relacionadas con el paradigma de la relación interpersonal, entre ellas la hipótesis del Simbolismo Interpersonal, que se expresa así:

"Las actitudes o ideas que una persona mantiene sobre los Valores Educativos se correlacionan positivamente con su orientación hacia las relaciones interpersonales". (p. 43).

Aquí se detecta que los "Valores Educativos son vistos como una función de la conducta y sentimientos expresados y deseados por la gente". (p. 44). En consecuencia, conociendo las características interpersonales de una persona se podría inferir o predecir la percepción de cómo esa persona considera que debería ser la educación, conclusión a la que llegó Schutz (1977) cuando investigó la correlación existente entre dos de las Escalas del FIRO (FIRO-B y VAL-ED).

La teoría que hemos elegido de Orientación (o dirección) en las Relaciones Interpersonales Fundamentales (FIRO), parece ser apropiada para el objetivo de este estudio, por diferentes razones que se exponen a continuación:

* Se ocupa de la conducta de interacción (interpersonal) entre la gente, y no de la conducta individual (intrapersonal). El enfoque psicosocial a la educación sostiene que:

"...la educación es un fenómeno esencialmente interpersonal realizado a través de la cooperación interdependiente de dos personas, profesor y estudiante". (Beltrán et al., 1987, p. 21).

* Considera también las emociones (afecto), actitudes o valores interpersonales;

* Dispone de una Escala (VAL-ED) que mide todo lo anterior y que ha sido ampliamente investigada y utilizada en el contexto educativo, aunque lo haya sido muy poco en nuestro país.

Los fundamentos y postulados de esta teoría tridimensional (inclusión/control/afecto), han sido descritos con rigurosidad científica en la obra de Schutz (1966), FIRO: The Interpersonal Underworld; estos giran alrededor de tres necesidades interpersonales básicas que tiene la persona: Inclusión (I); Control (C); y Afecto (A). Estas tres necesidades son suficientes para explicar y predecir la conducta interpersonal humana. Cada una de estas tres dimensiones (I/C/A), es definida como una necesidad para establecer y mantener una relación satisfactoria con la gente.

El significado de cada una de estas tres necesidades interpersonales básicas es el siguiente:

Inclusión (I): Se define como la necesidad que tiene la persona de asociarse con otras personas, merecer y obtener la atención de los demás, sentir que se pertenece (estar dentro, ser incluido o incluirse) o que se está unido a alguien en específico o a un grupo de personas, siendo aquí importante ser una persona significativa a los ojos de los demás. Su opuesto o polaridad es la exclusión (estar fuera, ser excluido o excluirse). En la bibliografía psicológica se mencionan sinónimos de inclusión y exclusión: Karen Horney (1945, "moverse hacia la gente" (persona que hace Inclusión), y "alejarse de la gente" (persona que hace

Exclusión); Carl Gustaf Jung (1923), "extraversión" (ir hacia la Inclusión), "introversión" (ir hacia la exclusión). A partir de esta teoría jungiana, de tipos psicológicos, Isabel Briggs-Myers y Catherine C. Briggs elaboraron una Escala psicológica denominada Indicador de Tipos Myers-Briggs (Anastasi, 1976; Consulting Psychologists Press, Inc., 1991).

Control (C): Proceso que se da en la toma de decisiones entre las personas. Esta necesidad se relaciona con los niveles de influencia, poder, y autoridad. Se extiende desde el deseo a ser controlado por los demás (personalidad dominada o sumisa), hasta la necesidad polarizada de ejercer autoridad sobre los demás (dominante). El primero de estos dos prototipos está o desea estar exento de responsabilidades (abdicador), el segundo las impone a los demás y además también se las impone a sí mismo (autocrático). **Afecto (A):** Implica establecer relaciones emocionales con otras personas. Afecto significa amor, simpatía, compañerismo, amistad, etc. Su polaridad (desafecto, persona distante, fría), contiene odio, distancia emocional, antipatía, enemistad, etc. Como el afecto se basa en establecer lazos emocionales con los otros, ésta suele ser la última fase del Ciclo de la relación interpersonal, por lo tanto en la evolución le anteceden la inclusión y el control.

Infinidad de autores han utilizado en sus estudios conceptos similares a I/C/A, EL siguiente Cuadro los resume.

Cuadro 1
Resumen de estudios y autores que utilizan las tres necesidades
interpersonales fundamentales (I/C/A)

ESTUDIOS	AUTOR	INCLUSIÓN	CONTROL	APECTO
INTERACCIÓN PADRE/HIJO	Baldwin, Kalhorn, Breese (1945)	Indulgencia	Democracia en el hogar	Aceptación
	Chapney (1941)	Estimulativa/ inactiva	Libertad/ control	Aprobación/ desaprobación
	Sewell, Nussan y Harris (1955)	Interacción padre/hijo	Protección de independencia	
PROTOTIPOS DE PERSONALIDAD	Froese (1947)	Aislamiento/ destrutivo	Relación simbiótica	de amor
	Freud (1931)	Tipo narcisista	Tipo obsesivo	Tipo erótico
	Horney (1945)	Alejarse de la gente	Moverse contra la gente	Moverse hacia la gente
CONDUCTA GRUPAL	Leary, et al. (1951, 1957)	Intensidad	Domancia/ sumisión	Afiliación/ hostilidad
	Carter (1955)	Prominencia individual	Facilitación de metas	Sociabilidad
	Bion (1949)	Pelea/fuga	Dependencia	Esparajarse
OTROS	Benne, Sheats (1948)	Individual	Tarea	Mantenimiento
	Swanson (1951)	Participación	Influencia	Agradar
	Back (1951)	Prestigio grupal	Orientado en la tarea	Atracción personal
	Corsini, Rosenberg (1955)	Accional	Intelectual	Emocional
	Jenkins, Lippitt (1951)	Actividad extracurricular	Poder	Amistad
	Varon (1953)	Estatus	Independencia	Expresión de sentimientos
Glueck (1950)	Cohesión	Disciplina	Afecto	

Fuente: Schutz, W. (1966). The Interpersonal Underworld.
Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, Inc., p. 36.

De los estudios señalados en el Cuadro anterior nos interesa especialmente el realizado por Jenkins y Lippitt (1951), que hacen un análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios aplicados a alumnos, sus maestros, y sus padres, en los que aparecen las tres necesidades relacionadas con la teoría FIRO. Los alumnos y sus padres deseaban actividades sociales y extra-curriculares (inclusión). En la interacción maestro/alumno y padres/alumnos se enfatizaba la disciplina y el poder (control). Lo que más les interesaba a los maestros era mantener una relación amistosa (afectiva) en todas las relaciones interpersonales.

2.1 Escala VAL-ED

Las doce subescalas de la Escala VAL-ED permiten estimar ciertos valores acerca de los diversos aspectos de la educación. Dos subescalas que no pertenecen al constructo general de la teoría FIRO miden:

IMPORTANCIA (IMP): La importancia social de la educación; enseñar versus empleo.

MENTE: Las metas de la educación; desarrollo de la mente versus desarrollo holístico de la personalidad.

Las diez restantes subescalas son aplicaciones de la teoría FIRO a los aspectos interpersonales o de interacción entre los diferentes elementos de que se compone el sistema educativo. Estas diez subescalas exploran las relaciones interpersonales, en diadas, entre alumnos, profesores, directivos escolares, miembros de la comunidad (padres de alumnos). Relaciones que incluyen entre sus items: valores acerca de la libertad académica.

mica; contacto (inclusión) entre profesores y alumnos; profesores y padres; el derecho de los padres a influir en el proyecto del centro escolar; y el derecho a la intimidad de los profesores.

2.2 Interpretación de la Escala

Siguiendo las instrucciones dadas por el autor de la Escala (Schutz, 1978) en el Manual, ésta (Apéndice C) se corrige (Apéndice D) considerando las doce subescalas por separado, contando cada una de ellas con 9 ítems. Las puntuaciones directas -de completo acuerdo = 6, a completo desacuerdo = 1), son convertidas a puntuaciones tipificadas de 0 o 1-, con lo que la puntuación de cada subescala oscila entre 9 (máxima) y 0 (mínima). Siendo una puntuación alta, en cada subescala, 6-7-8-9, moderada 5-6, y baja 0-1-2-3. A partir de estas puntuaciones se obtienen tres prototipos de personalidad en cada una de las tres necesidades interpersonales básicas (I/C/A).

2.3 Prototipos de conducta interpersonal

Para cada una de las tres dimensiones (I/C/A) de conducta interpersonal se describen tres prototipos de personalidad o formas que tiene la persona de satisfacer sus necesidades:

Excesiva: La persona intenta constantemente satisfacer sus necesidades. Puntuaciones altas en las subescalas.

Ideal: Satisfacción de la necesidad. Puntuaciones moderadas en las subescalas.

Deficiente: La persona no intenta satisfacer directamente sus necesidades. Puntuaciones bajas en las subescalas.

2.3.1 Prototipos de Inclusión (I)

2.3.1.1 Hipersocial: Puntuación alta

Una persona excesivamente social busca a la gente constantemente y desea que los otros la vean y estar reunido con ellos. Tiene miedo de que la ignoren. Su emoción básica -temor a la desvalorización, abandono, aislamiento- es la misma que la de la persona excesivamente social; sin embargo su conducta manifiesta es la opuesta.

Aunque corrientemente no se permite darse cuenta, tiene un sentimiento de que nadie se interesa por él/ella, respondiendo a esa emoción haciendo que la gente la preste atención sea como sea. Su inclinación es buscar siempre compañía, no puede soportar estar sola. Diseña todas sus actividades para ejecutarlas con alguien. Estar unido a alguien (confluencia) es un fin en sí mismo. Procura atraer la atención sobre él/ella para que la gente la advierta y sea escuchada. Una técnica que utiliza para lograrlo es siendo un participante activo, intensivo, exhibicionista. Puede intentar adquirir poder (control) ó intentar ser apreciado (afecto), como objetivo para conseguir la atención; sin embargo ni el poder ni la amistad, aunque ambos los considere importantes, son sus metas existenciales principales.

2.3.1.2 Social: Puntuación moderada

Para una persona social, a la que, de niño, la resolución de situaciones de inclusión no presentaba ningún problema, en la adolescencia o adultez, la interrelación con la gente tampoco la originará problemas. Se sentirá cómoda con la gente y sin la

gente. Puede participar mucho, algo, o nada, en un grupo sin que el grado de su participación en el mismo le cree ninguna ansiedad. Puede llegar a una gran implicación con ciertos grupos seleccionados por él/ella, si considera apropiado hacerlo, también si lo decide puede permitirse suspender un compromiso.

Es una persona significativa a sus propios ojos, para la que la vida merece la pena de ser vivida. Se interesa por los otros y siente que los otros la incluirán en sus actividades y que la tomarán en cuenta. Posee dos rasgos importantes en su personalidad: identidad e individualidad.

Nunca tiene la sensación de no ser nadie. No ha tenido en su infancia sentimientos de haber vivido "mezclado" con otros, esto es, de haber sido parte de otras personas sin tener suficientes oportunidades de descubrir quién es (confluencia negativa). Ha integrado aspectos de una gran cantidad de personas en una nueva configuración o gestalt que identifica como suyos (introyección positiva)

2.3.1.3 Hiposocial: Puntuación baja

Una persona poco social es introvertida y prefiere la retirada al acercamiento. Evita asociarse con otras personas y no acepta invitaciones para unirse a otros. Mantiene distancia con las otras personas; no se mezcla con la gente, ni pierde su privacidad. Inconscientemente desea que otras personas la presten atención. Su gran temor es que la gente la ignore, que no se interesen por ella y la dejen a un lado.

Siente que nadie la prestará atención. Dado que considera que nadie se interesa por ella no arriesgará el ser ignorada, se mantendrá lejos de la gente y hará las cosas por sí sola. Utilizará como técnica la auto-suficiencia para poder existir sin necesitar a los otros. Debido a que el abandono social es equivalente a la muerte lo compensará dirigiendo sus energías hacia la auto-supervivencia y creará a su alrededor un mundo propio en el que su existencia esté más segura. En su retirada se sentirá ansioso y hostil, sentimientos que esconderá detrás de una fachada de superioridad y el convencimiento propio de que los otros no le comprenden.

Se retirará de la gente, expresará carencia de implicación y compromiso llegando tarde a las reuniones y/o empezando cada visita diciendo: "Lo siento pero no puedo quedarme mucho tiempo".

Su principal ansiedad es sentirse desvalorizado. Dado que piensa que nadie le considera suficientemente como para prestarle atención se siente que no vale nada. Detrás de este sentimiento hay una desmotivación para vivir. A menudo su pensamiento está ocupado con esta frase pesimista: "Para qué vivir".

No se asocia con la gente, pierde el deseo de vivir. En gran medida, el bajo grado de compromiso con la vida determina su nivel general de entusiasmo, perseverancia e implicación. En muchos momentos la vida para esta persona ofrece pocas gratificaciones; en consecuencia, la condición de pre-vida, la muerte, es deseada. El temor de abandono o aislamiento es el miedo más poderoso en su personalidad.

2.3.2.1 Prototipos de Control (C)

2.3.2.1 Autocrático: Puntuación alta

Una persona autócrata trata de dominar a los otros y lucha por alcanzar un poder en la jerarquía, en la que desea situarse en lo más alto. Es un buscador ("trepador") de poder. No solamente teme que los otros se resistan a su influencia, sino que además terminen dominándole/la.

Intenta lograr superioridad intelectual, política, deportiva. Su dinámica es como la de la persona abdicrata. Siente que no es capaz de desempeñar obligaciones y que los demás lo saben. Utiliza cada oportunidad que se le presente para refutar esa sensación en los otros y en sí mismo. En un nivel más profundo siente que las otras personas no piensan que él/ella puede tomar decisiones por sí sólo y mostrará que puede llegar a tomar decisiones por todos los demás. Detrás de esa emoción esconde un gran miedo a que los demás tomen decisiones por él/ella y que no confíen en él/ella.

2.3.2.2 Democrático: Puntuación moderada

Una persona demócrata que en su infancia ha resuelto adecuadamente sus interrelaciones con los otros en el área de control, no tiene problemas con el poder y el control. Se siente cómoda dando o no órdenes, recibiendo o no órdenes como apropiadas a la situación. Se siente una persona capaz y responsable. No necesita contraer responsabilidades, ni tampoco intenta constantemente probar lo competente que es. Difiere del abdicrata o autócrata en que no está preocupado con temores de su desvalorización e incompetencia. Siente que las otras personas le respetan.

2.3.2.2 Abdicático: Puntuación baja

Una persona que abdica el poder y la responsabilidad en la conducta interpersonal, es atraída hacia la posición subordinada desde donde no tiene responsabilidad para tomar decisiones y desde donde otra persona las toma. Desea que los otros la releven de sus obligaciones. No controlará a los otros, incluso cuando dicho control sea adecuado. Nunca tomará una decisión que pueda delegar a otra persona. Teme que no la ayudarán cuando solicite ayuda y que se la dará más responsabilidad de la que pueda manejar. Es un seguidor, o como máximo un sirviente leal, raramente será la persona que tome la responsabilidad para llegar a la decisión final. La emoción real acerca de sí mismo es que es incapaz de conducta responsable adulta y sabe que los otros lo saben. Nunca se le dijo que es lo que suponía hacer y tampoco nunca lo aprendió. Evita situaciones en las que se sienta impotente. Se considera incompetente e irresponsable, incluso estúpido y que no merece respeto por sus habilidades.

2.3.3 Prototipos de Afecto (A)

2.3.3.1 Hiperpersonal: Puntuación alta

Una persona excesivamente social intenta mantenerse "pegada" a los otros (confluencia negativa). También desea que los otros la traten de una forma personal, cercana. Aunque sus primeras experiencias con el afecto fueron dolorosas, piensa que si lo intenta de nuevo puede resultar mejor. El deseo principal en las relaciones interpersonales es el de ser aceptado/a. Ser aceptado es muy importante dado que retira la ansiedad de ser rechazado

y no querido. Algunas veces hace grandes intentos para ganar la aprobación, siendo muy personal, confidente e intimando fácilmente. Otras veces tiende a ser posesivo, devora a los amigos y castiga cualquier intento que éstos hagan para hacer nuevas amistades.

Los dos prototipos, los hipopersonales y los hiperpersonales son extremos, tienen una fuerte necesidad de afecto, ambos se acompañan por una gran cantidad de ansiedad a no ser queridos, y ambos contienen una hostilidad considerable detrás de ellos, retenida por la anticipación del rechazo.

2.3.3.2 Personal: Puntuación moderada

Este prototipo interpersonal es el de alguien que ha resuelto satisfactoriamente las relaciones de afecto con otras personas durante su infancia, por consecuencia no tiene problemas en las relaciones emocionales íntimas. Se siente bien con este tipo de relación y también se puede sentir cómoda en situaciones que requieran distancia emocional. Es importante para ésta persona ser aceptada y si no lo es lo considera el resultado de la relación existente entre ella y la otra persona. Dicho de otra forma no ser aceptado por otra persona no significa ser una persona no querida. Siente que es una persona querida especialmente por aquellas personas que la conocen bien. Es capaz de dar afecto sincero.

2.3.3.3 Hipopersonal: Puntuación baja

Alguien poco personal evita el acercamiento, el establecer lazos personales con los otros. Mantiene una relación distante, super-

ficial y se siente más cómodo cuando los demás hacen lo mismo con él/ella. Desea mantener esa distancia emocional. No desea implicarse emocionalmente con los demás. En un nivel más profundo desea una relación de afecto satisfactoria. Teme que nadie lo quiera. En una situación grupal teme no ser aceptado. Tiene gran dificultad para que le agraden los otros y no confía en los sentimientos que los otros tengan hacia él/ella.

Encuentra el área de afecto muy dolorosa, dado que ha sido rechazado/a, en consecuencia evita las relaciones interpersonales de acercamiento en el futuro. Esto lo consigue rechazando o evitando a los otros. Algunas veces utiliza la técnica de ser superficialmente amigo de todos. Esto le permite no implicarse emocionalmente con nadie. No se siente cómodo confiando sus asuntos personales, emociones, o expresando sus sentimientos de afecto y ternura. La relación en diada representa una amenaza. Manteniendo a todos a la misma distancia evita la necesidad de tratar a alguien en específico con más ternura y afecto.

Su gran ansiedad es la de ser querido. Siente que los otros no le quieren porque él/ella no se lo merece. Considera que si los otros le conocieran bien descubrirían las características de su personalidad que le hacen ser tan poco querido. En contraste con la ansiedad de inclusión (prototipo hiposocial) de insignificante y vacío, y con la ansiedad de control (abdicrata) de estúpido e irresponsable, la ansiedad de afecto del prototipo hipopersonal es de que es desagradable y malo.

2.4 Descripción de las subescalas

1. **IMPORTANCIA (IMP):** La controversia acerca de si la escuela es un lugar para aprender (puntuación alta) o de preparación para el empleo (puntuación baja), es contemplada en esta subescala. Este polémico debate es frecuentemente el punto central de las políticas educativas locales y está frecuentemente relacionado con la tensión que se da entre los aspectos "prácticos" versus los "teóricos" o de "búsqueda del conocimiento".

2. **MENTE:** La educación que enfatiza el desarrollo de la mente excluyendo los sentimientos, sensaciones y el organismo total de la persona (puntuación alta). En oposición la puntuación baja significa la educación holística con énfasis en el aprendizaje afectivo (sentimientos).

3. **INCLUSION: ADMINISTRADORES/PROFESOR (I: ADM/PROF).** Esta subescala está relacionada con la filosofía de la participación democrática. Si la creencia es de que los profesores deberían tomar parte en las decisiones administrativas se obtiene una puntuación alta. Puntuación baja indica la creencia de que los administradores escolares (directores, jefes de estudio, tutores) son las personas más capacitadas para dirigir la institución y no están en la obligación de incluir a los profesores en la toma de decisiones.

4. **INCLUSION: PROFESOR/PADRES (I: PROF/PAD).** La interacción entre los profesores y la comunidad de padres es el aspecto tratado en esta subescala. Puntuación alta indica que es importante que el profesor participe en las actividades de la comunidad de padres (APA). Puntuación baja indica que los profesores no deberían sen-

tirse obligados a formar parte en las actividades sociales que se organicen en la comunidad de padres.

5. CONTROL: PROFESOR/ALUMNO (C: PROF/AL). Puntuación alta significa que los profesores deberían ser los encargados de organizar cualquier actividad que se desarrolle en el aula, aplicando para ello un fuerte control y disciplina. Cuando el profesor considera que el control no es necesario o quizás no-deseado elige una puntuación baja.

6. CONTROL: ADMINISTRADORES/PROFESOR (C:ADM/PROF). Esta subescala mide otro aspecto de la libertad de enseñanza. Puntuación alta indica la actitud de que los administradores son los verdaderos líderes escolares, poseen la responsabilidad final con respecto a los profesores, y por consecuencia deberían controlar que es lo que los profesores enseñan y cómo se comportan (conducta). Puntuación baja significa que los profesores son libres de enseñar lo que ellos consideren y de comportarse como ellos deseen.

7. CONTROL: PROFESOR/PADRES (C: PROF/PAD). Este es otro aspecto frecuente de la libertad académica. Algunas personas creen que siendo los profesores modelos a imitar no deberían exhibir en sus vidas privadas conductas incompatibles con los valores dominantes en la comunidad, lo que se representaría con una puntuación alta. Otras personas consideran que los profesores están únicamente obligados a ser eficaces y lo que hagan con sus vidas privadas es algo que les concierne solamente a ellos, lo que se representa con una puntuación baja.

8. CONTROL: ADMINISTRADORES/PADRES (C: ADM/PAD). Aspecto también concerniente con la libertad académica. Puntuación alta indica la creencia de que los administradores deberían seguir los deseos de la comunidad de padres a la hora de decidir las políticas educativas del Centro. La opinión contraria de que los administradores deberían hacer uso de su propia experiencia para tomar las decisiones está representada por una baja puntuación.

9. AFECTO: PROFESOR/ALUMNO (A: PROF/AL). Puntuación alta indica la creencia de que los profesores deberían expresar sus sentimientos y afecto a los alumnos. Puntuación baja significa una actitud de que los profesores deberían mantener una relación fría, distante, como de "negocios", con sus alumnos, sin entrar con ellos en relaciones interpersonales cercanas.

10. AFECTO: ADMINISTRADORES/PROFESOR (A: ADM/PROF). Aquí se toca la cuestión de si hay que mantener o no separadas la vida profesional de la personal. Puntuación alta indica que los administradores y los profesores deberían mantener cualquier tipo de relación que ellos desearan establecer. Puntuación baja significa que los administradores no deberían involucrarse a nivel personal o afectivo con los profesores.

11. AFECTO: PROFESOR/PADRES (A: PROF/PAD). Algunas personas consideran que el profesor debería ser una parte integrada de la comunidad de padres y vivir su vida personal en la misma, lo que se expresa por una puntuación alta. Otras creen que el profesor debería mantener su vida personal totalmente separada del entorno educativo en el que enseña, eligiendo sus amistades fuera de la

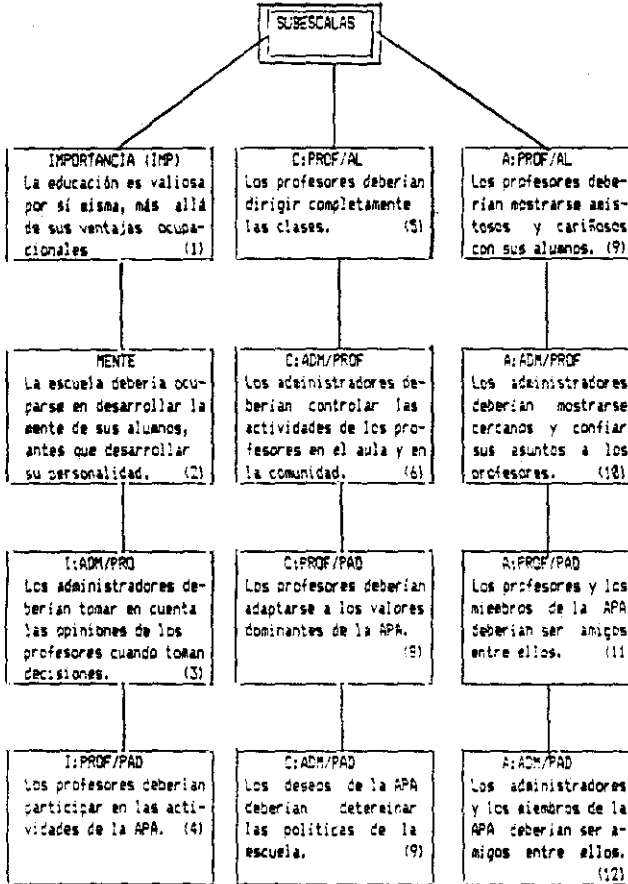
comunidad educativa que la rodea, lo que se representa por una puntuación baja en esta subescala.

12. AFECTO: ADMINISTRADORES/PADRES (A:ADM/PAD). Puntuación alta señala que se considera a los administradores como miembros de la comunidad de padres, tanto profesional, como social y como emocionalmente. Puntuación baja indica que los administradores no están obligados a vivir sus vidas privadas en la comunidad.

Cuadro 2
Representación esquemática del conjunto de subescalas de la Escala VAL-ED

PROF/AL	IMP	C	A
ADM/PROF	I	C	A
PROF/PAD	I	C	A
ADM/PROF	MENTE	C	A

Cuadro 3
Resumen de interpretación de las subescalas de VAL-ED



Nota.- Si las puntuaciones tipificadas son altas (6-7-8-9, existe un alto acuerdo con la frase que describe cada una de las subescalas. Si son moderadas (5-6), el acuerdo es esimismo moderado. Si son bajas (0-1-2-3), se da un desacuerdo con la descripción de cada cuadro.

Fuente: Schutz, W. (1977). ESPA: Awareness Scale Manual, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

2.5 Características técnicas de la Escala VAL-ED

Todas las Escalas FIRO son distribuidas en España, en su versión original en inglés, por TEA. La única traducción/adaptación que conocemos de esta Escala (VAL-ED) al español es la que ha realizado el autor de este estudio, versión que se utiliza en esta investigación (véase Apéndice C).

La Escala VAL-ED consta de un conjunto de 12 subescalas ordinales de escalograma tipo Guttman (1950, 1954, 1977). Estas subescalas no miden la cantidad de una conducta específica, sino que miden las características y el rango de la conducta que el evaluado considera como más o menos característico de la formas en que él mismo se comporta.

La siguiente Tabla describe los coeficientes de fiabilidad, la desviación típica (DT) y la media de cada subescala, obtenidas todas ellas por Schutz (1977), en la elaboración de esta Escala, con diferentes sujetos del sistema educativo: 445 administradores; 3750 profesores; 1421 padres; en total 5847 sujetos.

Tabla 1

Coeficientes de fiabilidad de la Escala VAL-ED (N = 5847)

Subescalas	Media	DT	r de Pearson
IMP	4.25	2.31	.86
MENTE	3.82	2.29	.88
I:ADM/PROF	4.32	2.46	.87
I:PROF/PAD	4.57	2.37	.90
C:PROF/AL	4.51	2.54	.86
C:ADM/PROF	4.82	2.52	.87
C:PROF/PAD	4.75	2.59	.88
C:ADM/PAD	4.62	2.59	.86
A:PROF/AL	4.47	2.64	.86
A:ADM/PROF	4.87	2.66	.88
A:PROF/PAD	4.62	2.74	.88
A:ADM/PAD	3.70	2.66	.89

Fuente: Schutz, W. (1977). op. cit., p. 18

En esta Tabla los coeficientes se acercan a los niveles de .90 (únicamente uno de ellos lo alcanza, I:PROF/PAD), lo que Guttman considera como aceptable para una Escala.

Otro estudio, con una muestra más pequeña, fue realizado por Schutz para determinar la correlación test-retest, estos son los datos (Tabla 2), omitiéndose los de dos subescalas (IMP y MENTE) que no los facilita el autor en su Tabla.

Tabla 2
Test-retest con la Escala VAL-ED (N = 61)

Subescala	r de Pearson
IMP	-
MENTE	-
I:ADM/PROF	.80
I:PROF/PAD	.61
C:PROF/AL	.77
C:ADM/PROF	.76
C:PROF/PAD	.74
C:ADM/PAD	.63
A:PROF/AL	.72
A:ADM/PROF	.67
A:PROF/PAD	.80
A:ADM/PAD	.72

Nosotros (Castanedo y Bueno, 1990b), en un estudio anterior a este, con una muestra de 124 sujetos de sexto, séptimo y octavo de EGB, hemos calculado la media (\bar{x}), la desviación típica (DT), de cuatro de las doce subescalas. (Tabla siguiente).

Tabla 3
Media, desviación típica de algunas subescalas de VAL-ED

Subescala	\bar{x}	DT
IMP	3.11	1.44
MENTE	4.63	1.73
C:PROF/AL	4.06	1.39
A:PROF/AL	5.90	1.26

Un segundo análisis estadístico (Castanedo y Bueno, 1990a), de la Escala VAL-ED, lo hemos realizado con una muestra de características similares a la anterior, compuesta esta de 179 alumnos de sexto y séptimo de ECB. Esta vez hemos utilizado para calcular la fiabilidad del instrumento, el theta de Carmines, que proporciona un índice de homogeneidad y consistencia interna de los elementos y el grado en que el conjunto de elementos mide el constructo de interés. El valor obtenido fue de .91. Revisando los valores encontrados en la bibliografía sobre el tema, incluyendo los referidos a la media de otros constructos de las Escalas FIRO (Schutz, 1978), apreciamos que esta Escala tiene una fiabilidad de consistencia interna, en este caso, aún más elevada que la reportada por Schutz.

Un tercer estudio (Castanedo y Beltrán, 1991), con 25 estudiantes de segundo curso de la carrera de pedagogía sirvió para determinar la fiabilidad test-retest en un intervalo de tiempo de tres meses. Estos son los resultados, en los que apreciamos que todas las subescalas, exceptuando MENTE, contienen un coeficiente de correlación r de Pearson aceptable en $p < 0.005$, para el que se requiere un valor de $r > 0.396$. Estos coeficientes de correlación (Tabla 4) son mucho más bajos que los obtenidos por Schutz (véase Tablas 1-2).

Tabla 4
 Datos estadísticos (medias, desviaciones típicas, r de Pearson)
 de las diferentes subescalas de VAL-ED (N = 24)

Subescalas		Medias	DT	r
	T	3.56	1.08	
IMP	R	3.68	1.22	.58
	T	3.68	1.41	
MENTE	R	3.64	1.03	.31
	T	6.36	1.15	
I:ADM/PROF	R	6.24	1.74	.76
	T	5.02	1.99	
I:PROF/PAD	R	4.72	2.15	.56
	T	3.52	1.57	
O:PROF/PAL	R	3.28	1.37	.68
	T	2.68	2.99	
O:ADM/PROF	R	2.96	1.27	.51
	T	3.08	1.26	
O:PROF/PAD	R	2.88	1.48	.42
	T	5.02	1.55	
O:ADM/PAD	R	4.64	1.52	.52
	T	6.12	1.33	
A:PROF/PAL	R	5.72	1.57	.68
	T	6.52	1.53	
A:ADM/PROF	R	5.88	1.92	.62
	T	4.28	1.71	
A:PROF/PAD	R	4.88	1.96	.55
	T	3.44	1.56	
A:ADM/PAD	R	3.64	2.17	.43

Tabla 4 (Continuación)

IMP.- IMPORTANCIA	T: TEST
I:ADM/PROF.- INCLUSION ADMINISTRADOR/PROFESOR	R: RETEST
I:PROF/PAD.- INCLUSION PROFESOR/PADRES	
C:PROF/AL.- CONTROL PROFESOR/ALUMNO	
C:ADM/PROF.- CONTROL ADMINISTRADOR/PROFESOR	
C:PROF/PAD.- CONTROL PROFESOR/PADRES	
C:ADM/PAD.- CONTROL ADMINISTRADOR/PADRES	
A:PROF/AL.- AFECTO PROFESOR/ALUMNO	
A:ADM/PROF.- AFECTO ADMINISTRADOR/PROFESOR	
A:PROF/PAD.- AFECTO PROFESOR/PADRES	
A:ADM/PAD.- ADMINISTRADOR/PADRES	

Todas las Escalas FIRO se basan en procedimientos de elaboración de Escalas tipo Guttman; para esta clase de Escalas la fiabilidad se efectúa por el método test-retest, más que por el de dos mitades. Además, el método de dos mitades sería imposible de realizar al contar las subescalas con un número impar de items; 9 por cada una de ellas. Según Guttman (1967):

"En la práctica no se espera Escalas perfectas. La desviación de la perfección es medida por el **coeficiente de fiabilidad**, que es simplemente la frecuencia relativa empírica con la que los valores de los atributos corresponden a los intervalos de una variable cuantitativa". (p. 97).

Como vemos en la Tabla 1 los coeficientes de fiabilidad de la Escala VAL-ED, por el método test-retest, oscilan entre .86 (IMP, C:PROF/AL, C:ADM/PAD, A:PROF/AL), a .90(I:PROF/PAD). El procedimiento de validación implícita junto con el coeficiente de fiabilidad de rango aceptado se complementa con los siguientes datos de la Escala:

"Está claro que los valores educativos, medidos con la Escala VAL-ED, son casi completamente independientes del sexo, estado civil, edad, preferencias religiosas, educación de los padres, salario, tendencias políticas, estabilidad geográfica e inteligencia". (Schutz, 1977, p. 14).

La validez de contenido de la Escala VAL-ED recibe soporte por los altos coeficientes de fiabilidad alcanzados que, según la teoría de Escalas tipo Guttman, implica:

"Cualquier ítem en su dimensión clasificará u ordenará a los evaluados de la misma manera, por consecuencia el universo de los ítems producirá una validez de contenido satisfactoria". (Schutz, 1978, p.6).

La validez concurrente del instrumento, relacionando la Escala con instrumentos o con rasgos establecidos y conocidos en los grupos, ha recibido apoyo por su uso en una gran diversidad de campos (Schutz, 1978, p. 6).

La dimensionalidad de la escala y su validez, y fiabilidad serán de nuevo objeto de análisis, tomando los datos de la muestra de este estudio, en el Capítulo V (sección 5.1-5.2).

III REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA RELACIONADA CON EL TEMA

3.1 El desarrollo afectivo versus el cognitivo

En la historia de la educación, con el transcurso del tiempo, los objetivos del sistema educativo han ido variando de la preocupación por el desarrollo mental o cognitivo al desarrollo social, afectivo o emotivo, como lo señalan Shavelson, Hübner y Stanton (1976).

En los inicios del siglo XX se enfatizó en la "cultura de la eficiencia" (Callahan, 1962), un cuarto de siglo más tarde el acento se situó en el desarrollo social y afectivo (Aiken, 1942). Después Bruner (1962), despertó la necesidad de transmitir aprendizajes que enseñasen los conocimientos fundamentales

de matemática y ciencias. La crítica hacia la enseñanza centrada únicamente en la mente se hizo más severa en la década de los 60, se reprochaba que se enseñase sólo el intelecto, olvidando a la "persona como un todo" (Woolfolk, 1990, p. 121), volviendo de nuevo el sistema educativo a volcarse en el desarrollo emocional y social.

En este período de la historia tres autores centrados en el estudio de los valores (Dahlke, 1962; Gordon, 1962; y Wirth, 1961), se plantearon las metas de la educación. Los tres concluyeron en la necesidad de que la educación sirviese para estructurar lo que Maslow (1959) atribuía a una persona auto/actualizada (autorrealizada), valorizando los maestros el que sus alumnos estuvieran abiertos a la experiencia, la autonomía, la responsabilidad, la complejidad, la flexibilidad, y la objetividad (Schutz, 1977, p. 57). Shostrom (1964, 1974), ha desarrollado un instrumento de medida (*The Personal Orientation Inventory*), que mide la autorrealización marcada por Maslow.

Los movimientos pedagógicos progresistas o humanistas, con su estilo de "laissez-faire" y su excesivo acento en el desarrollo de la personalidad tuvieron escasa efectividad académica (Ausubel, 1968). Los resultados de estos movimientos "afectivos" fueron desastrosos en los aprendizajes básicos de lectura, escritura y matemática, regresando el sistema de nuevo al aprendizaje clásico de conocimientos básicos del curriculum, fomentando el desarrollo intelectual y la transmisión de conocimientos (Woolfolk, 1990).

Las investigaciones realizadas para determinar cómo debe ser la educación son múltiples. Revisaremos algunas de las más relevantes a nuestro tema de estudio. Prawat, Anderson et al. (1981), entrevistando a maestros de enseñanza primaria concluyen que más del 50% consideraban necesario prestar atención al desarrollo personal y social de los alumnos, valorando incluso más este desarrollo afectivo que el cognitivo. Los autores señalados definen el desarrollo como compuesto de, entre otras características, relaciones interpersonales, disciplina, auto-estima, responsabilidad y autonomía. Una conclusión a que llega este estudio es que los maestros de enseñanza primaria deberían poner idéntico énfasis en el desarrollo afectivo que en el desarrollo cognitivo; es una utopía separar la emoción de la razón, aunque algunos autores se han interesado más en estudiar uno de estos dos componentes de la persona, como la razón (Piaget, Kohlberg, Bruner, Gagné, Ausubel, Carroll); otros, como Erikson, se han interesado más en lo emocional y social (psicosocial). Sin embargo, ninguno de ellos ha restado mérito a la otra dimensión humana. En la revisión de modelos de aprendizaje que hacen Beltrán et al. (1987), observamos que algunos autores integran el aprendizaje cognitivo con el afectivo, entre ellos Bloom, Glaser y McMillan. Otro de los modelos integradores que combina la enseñanza cognitiva con la afectiva es el enfoque de educación confluyente propuesto por Brown (1971), Weinstein y Fantini (1973), para la enseñanza de las ciencias sociales. Este enfoque ha sido aplicado con buenos resultados (Mills y Scher, 1978), en la enseñanza de las ciencias naturales (física y biología).

Posiblemente en algunos países predomine hoy más un enfoque hacia la educación integradora de razón-emoción, lo que hace suponer que se va hacia un enseñanza holística. Villa (1988), refiriéndose a las funciones del profesor señala que de las cinco categorías detectadas dos de ellas pertenecen al dominio cognitivo/afectivo. Estas son:

"Funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno (factor socio-emocional); funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos de los alumnos (factor cognitivo)". (p. 26).

En lo que existe consenso, entre los profesores, es de que a las escuelas se las confía y encomienda la tarea de transmitir, a sus alumnos, aquellos valores que la sociedad considera esenciales (Schutz, 1977, p. 57). Aunque la dificultad estriba en cómo hacerlo.

Los Valores han sido estudiados en Filosofía de la que han surgido infinidad de teorías. En Psicología las investigaciones de Allport y Vernon (1931), fueron realizadas hace más de seis décadas, y, sin embargo, como señalan Nevill y Super (1987), no ha habido aún acuerdo, entre los diferentes autores, en establecer una definición adecuada de los diferentes conceptos asociados con valores; ésta se ha mezclado con intereses, necesidades y rasgos de personalidad. Super (1970, 1973), ofrece definiciones y diferencias de terminología entre todos estos conceptos:

"Rasgos, valores e intereses derivan de necesidades. La necesidad...conduce a la acción, y la acción conduce a estilos de conducta o rasgos que buscan objetivos formulados en términos genéricos (valores) o específicos (intereses). Rasgos son formas (estilos) de actuar para satisfacer una necesidad en una situación determinada. Los valores son objetivos que se espera alcanzar para satisfacer una nece-

sidad. Los intereses son actividades específicas y objetos por medio de los cuales los valores pueden ser alcanzados y las necesidades cubiertas".(Nevill y Super, 1987,p.3).

La investigación científica sobre actitudes y valores se inició con el estudio de Valores de Allport y Vernon (1931, 1935, 1960); subsecuentes contribuciones han aportado Kluckhohn (1952), Morris (1956), Newcomb et al. (1965), Scott (1965), Parsons (1968), Rokeach (1960, 1968a, 1968b, 1971, 1973, 1983), Smith (1969), Scheibe (1970), Williams (1971), Feather (1975), y Nevill y Super (1989).

3.2 Actitudes, valores

Asimismo, no parece estar claramente definida o establecida, en la bibliografía psicológica, la diferencia y relación entre actitudes y valores; para intentar aclarar esta confusión hemos encontrado en Kerlinger (1988), algunas definiciones. Kerlinger define **actitud** como una:

"...predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un objeto de referencia...una estructura permanente de creencias que predispone al individuo a comportarse de manera selectiva". (p. 514).

Para llegar a esta definición Kerlinger utiliza diversas fuentes (Krech y Crutchfield, 1948; Kerlinger, 1967; Newcomb, 1950; Rokeach, 1968), y continúa Kerlinger: "La gente tiene actitudes hacia muchas cosas diferentes; grupos étnicos, instituciones, religión, **aspectos y prácticas educativas**". (p. 514).

Beltrán et al. (1987), retoman la definición clásica de Allport según el cual la **actitud** es:

"...una disposición adquirida a través de la experiencia que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona". (p. 249)

A esta definición de Allport (1935), Thurstone (1929), había ya incorporado el factor afectivo de la actitud, percibiendo la actitud como la intensidad de un afecto positivo o negativo, a favor o en contra de un objeto psicológico.

Katz y Stotland (1959); Krech et al. (1962), otorgan a las actitudes tres dimensiones: cognitivas (creencias); afectivas (sentimientos, emociones); y tendencias a la acción (respuesta).

Siguiendo esta misma línea Cook y Selltiz (1964), mantienen que:

"...la actitud es una disposición fundamental que interviene en la determinación de las creencias, sentimientos y acciones de aproximación/evitación del individuo con respecto a un objeto". (p. 42).

Para Rosnou y Robinson (1967): "actitud implica la organización de los sentimientos, de las creencias, y de las predisposiciones de una persona a comportarse de un modo dado". (p. 16).

Cuando los valores son preferencias culturalmente ponderadas por cosas, ideas, personas, instituciones y comportamientos. Davis (1948), es preciso en su definición de valor al que le concede "un sentido de algo considerado como deseado y valioso de alcanzar". (p. 125).

Para Kluckhohn et al. (1952), un valor es "una característica de un individuo o grupo que influencia la selección de modelos disponibles". (p. 405). Fondevila (1979):

"La opción de un valor no es puramente intelectual, racional y lógica...sino que la intuición, el sentimiento, la afectividad juegan un papel importante. La consistencia afectiva

de los valores es lo que explica tanto la estabilidad y permanencia como resistencia al cambio". (p. 29).

La mayoría de los autores conciben los **valores** como un agrupamiento de actitudes organizadas alrededor de algo deseado (Feldman y Newcomb, 1969).

Tal vez podríamos afirmar que los **valores** son más internos y las **actitudes** son las conductas o comportamientos externos que se expresan (función expresiva de las actitudes), al relacionarse con la gente o las cosas y de acuerdo a los valores inherentes. Los valores serían entonces más difíciles de observar que las actitudes; si fuera así, de los valores (el todo) emergen las diferentes actitudes (las partes del todo), siendo los valores más que la suma de las partes (actitudes). Esta visión está compartida por Katz (1960), que atribuye a las actitudes la función de expresión de valores, y por Krech y Crutchfield (1948), para los que: "Las respuestas sociales de un individuo reflejan sus actitudes, sus sistemas duraderos de valores". (p. 125). En la misma línea se expresa Mann (1972):

"Por la función expresiva de valores, el individuo obtiene satisfacción mediante la expresión de actitudes apropiadas a sus valores personales". (p. 144).

Escámez y Ortega (1988) lo expresan de este modo: "Las actitudes tienen...la función de expresar los valores de la persona". (p. 22)

Una diferenciación similar hace Rockeach (1968b, 1973), aunque este autor se refiere en las dos situaciones a valores terminales (personales, sociales), que define como estados de existencia deseados -lo que la persona desea de la vida- y los

valores instrumentales (morales y de competencia), que serían formas de conducta deseadas (*The Rokeach Values Survey*, 1988).

Esta Escala de Valores de Rokeach se utiliza a partir de los 11 años, contiene 18 subescalas de cada tipo de valores, los cuales elige el sujeto por orden de preferencia. A su vez el conjunto de valores formarían un sistema de valores lo que "es una organización de creencias concernientes a modos preferidos de conducta o estados finales de existencia". (Rokeach, 1973, p. 5). Hollander (1968), como Rokeach, vincula las actitudes con los valores:

"Cabe afirmar que los valores constituyen el componente nuclear de una constelación actitudinal que orienta la conducta...desde un punto de vista motivacional los valores son más centrales". (p. 152)

Para efectos de este estudio denominamos actitud a cada uno de los diferentes componentes o subescalas que mide la Escala VAL-ED; actitud del profesor en la interacción con los alumnos; actitud en la relación administrador/profesores; actitud en la relación padres/profesores; y actitud administrador/padres. Además de la actitud hacia la educación percibida como holística o centrada en la mente; y de si la educación debería centrarse en enseñar o en preparar para el empleo. El conjunto de las subescalas mediría los valores educativos de la persona evaluada. Este agrupamiento de actitudes en valores es compartido por Rokeach que en su obra la Naturaleza de Valores Humanos (1968), aclara esta posición:

"La evaluación favorable o desfavorable de numerosas actitudes hacia objetos y situaciones se basa en un pequeño número de valores...se estima que el número de valores está en las docenas, cuando el de las actitudes se sitúa en

millares". (p. 18).

Asimismo, Rokeach (1968c, 1973), identifica los valores con las necesidades, lo que anteriormente había hecho Maslow (1959, 1964), que concedía a la auto-actualización el carácter dual de la necesidad y valor. Los estudios de necesidades de Murray (1938), los convierte White (1951), en valores.

Volviendo a Kerlinger (1988), este lamenta en la sección "Pruebas y Escalas objetivas", la poca investigación teórica-práctica que existe en el campo de los valores:

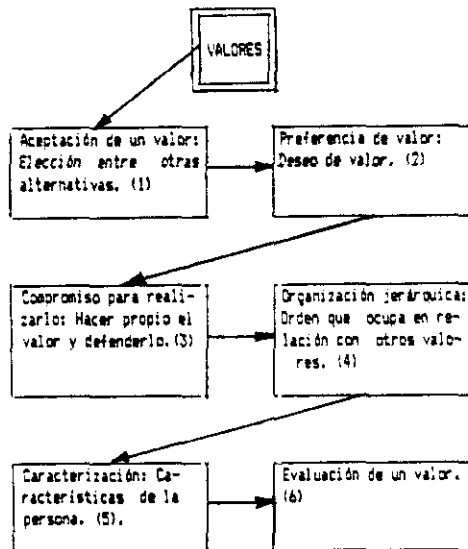
"Por desgracia, los valores han recibido poco estudio científico, aún cuando ellos y las actitudes son una gran parte de nuestro producto verbal, y constituyen probablemente determinantes que influyen en el comportamiento. Así, la medición de valores ha pasado sus penalidades. Sin embargo los valores sociales y educativos quizás se conviertan en el foco de atención de mucho más trabajo teórico y empírico en el siguiente decenio, puesto que los científicos sociales han estado cada vez más conscientes de que los valores constituyen influencias importantes en el comportamiento individual y de grupo". (p. 518).

Soporte a la citación que antecede, de Kerlinger, ha sido dado por Dukes (1955); Hogan (1973); Levitin (1969); Pittel y Mendelson (1966); y Thurstone (1959).

En la bibliografía es amplia la discusión teórica de los valores y su relevancia a extensas áreas de las Ciencias Sociales, incluyendo la Educación, como lo demuestran los análisis de Rokeach (1968a, 1971, 1973), y Williams (1973). Sin embargo los estudios empíricos sobre valores son escasos, cuando no lo son sobre actitudes específicas. Todo esto pueda ser debido a la carencia de instrumentos psicológicos adecuados para la medición de valores.

En lo que se refiere a la integración de valores vamos que el primero de los componentes (véase Cuadro siguiente), de la taxonomía de Bloom y Krathwohl (1973), se refiere a la aceptación de los mismos y que tiene lugar únicamente si se disponen de otras alternativas (estar de acuerdo o en desacuerdo con una actitud). Si los valores o las Escalas que los miden no ofrecen alternativas de elección dejan de ser valores y se convierten en imposiciones autocráticas (Raths, 1967).

Cuadro 4
Taxonomía de Bloom en el proceso de integración de valores



Estructurado tomando como fuente a Bloom, B., y Krathwohl, D.R. (1973), Taxonomía de los objetivos de la Educación: Hábito de la afectividad.

La creencia general es que los valores inherentes al profesor influyen su forma de percibir y de transmitir el proceso enseñanza/aprendizaje, además de que determinan su conducta educativa global, como lo señalan Beltrán et al. (1987):

"Las actitudes tienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que las actitudes que los estudiantes mantienen hacia los profesores, ...o hacia la escuela como un todo, son factores antecedentes que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje, de manera que según el signo de las actitudes -positivo o negativo- el aprendizaje escolar resultará favorecido o perjudicado". (p. 249).

Los mismos autores de la citación anterior, señalan que en las investigaciones sobre actitudes se concluye que tanto el profesor como los padres son transmisores de actitudes en el niño. Los primeros con su actitud y entusiasmo hacia una disciplina logran resonancia de la misma en sus alumnos. Los segundos con sus valores escolares y expectativas influyen las actitudes de sus hijos hacia el sistema educativo (Beltrán et al., 1987, p. 251). Asimismo, en el modelo de toma de decisiones o elección de una determinada estrategia educativa de Borko (1979), juegan un rol básico las creencias y actitudes que tienen los profesores hacia la educación, las cuales inciden sobre las decisiones instruccionales y materiales (p. 33).

3.3 Investigaciones en el área interpersonal y de valores

De acuerdo con el estudio de Prince (1957), cuando los valores educativos de los administradores, profesores y estudiantes son compartidos o compatibles, la eficacia, la satisfacción y la confianza en el liderazgo predomina en ese Centro Educativo. Además de que en esa circunstancia la conducta del maestro tiene más posibilidades de ser percibida como efectiva por sus alumnos. A conclusiones similares llegan, al final de su obra y lo ofrecen como sugerencias, Pascual y Villa (1991), señalando la necesidad de liderazgo o control de los Directores escolares: "Se ve necesaria la formación del Director en técnicas de liderazgo, aspecto que incide directamente en la eficacia y satisfacción del personal docente". (p. 143).

Howe y Howe (1977), aplican la teoría de Clarificación de Valores, diseñada por Rath, Harmin y Simon (1966), elaborando un Inventario que permite al alumno marcar sus propias metas en las áreas de escuela, familia, tiempo libre, amigos, desarrollo personal, trabajo/profesión y vida. Pascual (1988), ha aplicado la Clarificación de valores, de Rath et al., al desarrollo humano -modalidad rogeriana y maslowiana- de alumnos de preescolar y de EGB. Este enfoque personalizado, difundido en nuestro país por García Hoz (1970), permite al alumno trabajar con algo concreto.

Los trabajos de Rath fueron criticados por dos de sus colaboradores, Kirschembaum y Simon (1973, Kirschembaum, 1979), que entre otras modificaciones consideran importante añadir las emociones y los sentimientos al factor cognitivo de Rath, cuando

se trata de clarificar valores.

Pascual (1980), llevó a cabo una investigación activa centrada en el diálogo que emergía de Grupos de Encuentro, realizados con alumnos de quinto de EGB, en temas relativos a valores de amistad, comunicación, vida familiar, responsabilidad y cooperación.

Un interesante acercamiento teórico a los diferentes enfoques existentes para una educación de valores la realiza Ferreiros (1979), que describe los cinco enfoques más utilizados (inculcación, desarrollo moral, análisis, clarificación, y aprendizaje para la acción), los objetivos específicos de cada uno de ellos y sus métodos. Esta obra de Bartolomé, Ferreiros, Fondevila et al. (1979), formula las bases teóricas e históricas que predominan en el campo educativo. Una segunda obra de Bartolomé, Cembranos et al. (1981), recoge el desarrollo evolutivo de valores, desde la infancia a la adolescencia, y algunas investigaciones llevadas a cabo con valores en el área educativa.

Sobre las actitudes educativas de alumnos/profesores de EU ha investigado Corominas (1988), elaborando un Cuestionario y aplicándolo a 143 alumnos de segundo curso. Entre las diversas actitudes o creencias que evalúa este Cuestionario, la que se refiere al prototipo de profesor que desearían ser los alumnos/profesores, al finalizar sus estudios y trabajar como profesores, predomina el de ofrecer una formación humana y personal al alumno, incluso como más prioritario que la función instructiva y la creatividad/originalidad de alumno.

Uno de los estudios longitudinales más rigurosamente ejecutados es el de Huntley y Davis (1983), utilizando el Allport-Vernon-Lindzey Study of Values determinaron la relación existente entre una muestra de 525 estudiantes universitarios y su ocupación 25 años después de finalizados sus estudios. La evaluación de valores se realizó al inicio de carrera, al final (cuatro años más tarde), y 25 años después con una forma abreviada de la Escala. Los resultados señalan diferencias de prototipos de valores en cada uno de los siete grupos ocupacionales, alcanzando en todos ellos el valor económico el más alto nivel predictivo y el valor religioso el más bajo. Asimismo, los puntajes de la Escala en el momento de graduarse son más predictivos que los de inicio de carrera o los realizados 25 años después de finalizar los estudios. En este estudio el grupo de maestros de educación secundaria obtenía los cinco valores de la Escala en el siguiente orden decreciente: social, teórico, estético, religioso, económico, y político.

En el campo de la Orientación Interpersonal la obra de Rubin y Brown (1975), sirvió de base a Swap y Rubin (1983), para elaborar la Escala de Orientación Interpersonal (IO), que permite comprender la conducta en determinadas situaciones sociales. En esta Escala un puntaje alto significa el interés por la gente y un puntaje bajo es representativo de la gente que está más interesada por la ganancia económica en la relación.

Algunas investigaciones han puesto de relieve el importante papel que desempeñan las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. Uno de estos estudios es el de Leithwood y Montgomery

(1986), los cuales han investigado la forma de incrementar la eficacia de la figura del Director, partiendo de un perfil de rasgos deseados y considerados adecuados para ejercer dicha función. Entre los hallazgos estos dos investigadores destacan que en la evolución o ejecución del Director se dan cuatro niveles o fases: Control de procedimientos y principios; fomentar las relaciones interpersonales; dirigir el curriculum escolar; y resolución sistemática de problemas (p. 113).

Las investigaciones que se han centrado en evaluar la ejecución y eficacia de los profesores son infinitas, empleándose también infinidad de instrumentos de medida para lograr su objetivo evaluativo. Algunas utilizan tests con más validez y fiabilidad que otras, producto de teorías psicológicas o no. Como indica Witt (1971), retomando lo expresado por Getzels y Jackson (1963), se han encontrado en estos estudios perfiles de rasgos pertenecientes a profesores tanto con experiencia, como sin ella, haciendo uso tanto de:

"...juicios de valores como de Escalas muy elaboradas y procedimientos estadísticos sofisticados, lo que ha desembocado en discriminar o predecir entre profesores exitosos y no-exitosos". (Witt, 1971, p. 16).

Entre los instrumentos de medida usados en este tipo de estudios destacan: **The Values Scale** (Super, 1978); el **Cuestionario de Valores Interpersonales** de Gordon (Stein, 1972); el **Edwards Personal Preference Inventory** (Medley y Mitzel, 1963); el **Thematic Apperception Test** (Burkard, 1962); el **Minnesota Multi-Phasic Personality Inventory** (Bowers y Soar, 1961; Flanagan, 1971); Escalas que miden los valores intrínsecos y extrínsecos

cos (Super, 1976); Escalas para medir el afecto del profesor (Sheldom, Coale y Copple, 1959) y las Escalas **The Myers-Briggs Type Indicator** (Cohen y Brawer, 1967), para determinar los rasgos de personalidad de candidatos a plazas de profesores de educación secundaria, tomando como base la hipótesis de que los prototipos de personalidad identificados como intuitivos/emocionales serían más adecuados que los prototipos sensoriales/racionales y los introvertidos más deseados que los extrvertidos. Todas estas hipótesis no fueron confirmadas, aunque las correlaciones se dieron en la dirección de las mismas.

En lo que se refiere a los cambios de actitudes y valores asociados con la asistencia a la Universidad, Lehmann, Sinha, y Hartnett (1966), realizaron una interesante investigación para determinar la relación entre los estudios ininterrumpidos de estudiantes universitarios durante sus cuatro años de estudios y los cambios en creencias estereotipadas, dogmatismo, y orientación de valores. Los autores aplicaron una batería de tests psicológicos a 1,747 alumnos de inicio de carrera, haciendo el retest cuatro años más tarde. Las Escalas utilizadas fueron el **Inventario de Creencias** (American Council of Education, 1960), que mide las creencias estereotipadas. En este Inventario un puntaje alto indica madurez, flexibilidad, adaptación, y democracia en la relación con los otros. Un puntaje bajo: inmadurez, rigidez, compulsión, y autoritarismo en la relación con los otros. El **Inventario de Valores Diferenciales** (Prince, 1957), que mide la orientación de valores internamente dirigidos (valores tradicionales), y los valores dirigidos hacia afuera o hacia los

otros (valores emergentes). La **Escala de Dogmatismo** de Rokeach (1960), que mide la receptividad del sujeto a nuevas ideas, y la actitud autoritaria, aquí un puntaje alto significa dogmatismo, mente cerrada, y no receptivo a nuevas ideas. El **Inventario de Experiencias** (Lehmann y Dressell, 1963), que mide las actividades políticas y sociales, así como las actitudes hacia los objetivos formativos-educativos (formación vocacional versus artes liberales). La conclusión más importante de esta investigación es que los cambios más significativos en las actitudes y valores se producen entre 18-22 años, aunque la asistencia a la Universidad puede favorecer dichos cambios, por lo tanto lo mismo que se rechaza el mito de que el desarrollo intelectual cesa después de una determinada edad, se rechaza la noción de que no hay transformación de la personalidad después de un estadio determinado del desarrollo: "La madurez y el contexto pueden tener más impacto en el desarrollo de la personalidad que los cursos y las experiencias académicas formales". (Lehmann, Sinha, y Hartnett, 1966).

Por último el instrumento psicológico más utilizado, en este tipo de investigaciones, según la revisión que ha realizado Witt (1971), parece ser el **Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTA-I)**, diseñado por Cook, Leeds y Callis (1951). Esta prueba mide las actitudes de los maestros hacia los alumnos, la relación interpersonal entre ellos, y en concreto la capacidad del profesor a ganarse el afecto del alumno, manteniendo al mismo tiempo una disciplina adecuada en el aula.

Con el MTAI han investigado Sandgren y Schmidt (1956); Tanner (1951); Seagoe (1946); Ellis (1961); Munro (1964); Lawler (1964); Hawkins y Stopps (1962); Hall (1964); Freehill (1963); Chappell y Callis (1954); Beamer y Ledbetter (1957); Kearney y Rochio (1955); Cook y Medley (1954). De toda esta gama de investigaciones con el MTAI, la primera de ellas (Sandgren y Schmidt (1956), plantea la pregunta de si la práctica de la enseñanza modifica las actitudes hacia la enseñanza, respondiendo afirmativamente.

De todas las Escalas de Actitudes revisadas en la bibliografía la que más se acerca a la Escala de Valores Educativos (VAL-ED) de Schutz es la Escala Educativa (ES II) de Kerlinger y Kaya. Con anterioridad, a la elaboración de la Escala ES II, el primero de estos dos autores realizó estudios sobre las actitudes educativas de los profesores (Kerlinger, 1956), y sobre los enfoques tradicionales y progresistas de la educación (Kerlinger, 1958). La Escala de Kerlinger y Kaya (ES II), está compuesta de 20 reactivos o items. Aunque no se utiliza esta Escala, en esta investigación, si sería interesante tomarla en cuenta para futuros estudios sobre valores educativos, pues permitiría, entre otras cosas, determinar la posible correlación entre estos dos instrumentos (VAL-ED y ES II).

3.4 Investigaciones realizadas con el FIRO en el campo educativo

3.4.1 Escala FIRO-B

De todos los instrumentos de que se compone el conjunto de Escalas FIRO, el que mide la conducta interpersonal (FIRO-B), ha sido el más utilizado en investigaciones de diferente índole. Dada la similitud de la Escala FIRO-B con la Escala VAL-ED, ambas contienen las dimensiones de las tres necesidades básicas de la conducta interpersonal -Inclusión (I); Control (C); y Afecto (A)- revisaremos algunos de estos estudios realizados con el FIRO-B. Muchas más investigaciones de las aquí descritas han utilizado el FIRO-B y otros instrumentos del enfoque tridimensional interpersonal; sin embargo en las revisiones que haremos de investigaciones con estos dos instrumentos (FIRO-B y VAL-ED), nos limitaremos a estudios llevados a cabo en el campo educativo por ser en este campo donde se enmarca este estudio. Esta revisión nos permitirá, en la segunda parte de esta sección, cuando nos refiramos a las investigaciones que han utilizado la Escala VAL-ED, comprender con más claridad los hallazgos a que han llegado los estudios centrados en valores educativos.

Roth (1974), utilizó el FIRO-B para determinar si existía relación entre las necesidades interpersonales y la movilidad en el trabajo, elección de la zona (rural/urbana) de trabajo, y elección del rol (educación primaria/secundaria) donde ejecutar el trabajo, en profesores y cuerpos directivos escolares. En adicción al FIRO-B, Roth usó otro instrumento de medida diseñado por él mismo, para detectar respuestas de movilidad, elección de la zona, y elección del rol. La muestra estaba compuesta de 740

profesores, 94 directivos de seis escuelas rurales y una escuela de la zona urbana, todas ellas del área de Illinois. Los hallazgos más importantes de este estudio de Roth son los siguientes:

(a) En los profesores:

- * La necesidad interpersonal de la subescala Inclusión deseada (Id), se interrelaciona con la movilidad del docente.
- * El Control expresado (Ce), se interrelaciona con la movilidad y la elección del rol.
- * El Control deseado (Cd), interrelacionado con la movilidad, cuando se relaciona con la zona de trabajo y la elección del rol.
- * La necesidad de Afecto deseado (ad), se interrelaciona con la movilidad y la elección de rol.

(b) En los directivos:

- * La Inclusión deseada (Id), se interrelaciona con la movilidad, elección de la zona de trabajo, y elección del rol.
- * El Control deseado (Cd), se interrelaciona con la elección del rol, y la movilidad, en relación con la zona de trabajo.
- * El Afecto expresado (Ae), y la elección del rol en la Escuela primaria se interrelaciona con la elección de la zona de trabajo.

Evans (1971), examinó las interacciones entre las características de personalidad de los maestros y las características de personalidad típicas de alumnos que manifestaban seis problemas de conducta específica y que a su vez influenciaban la puntuación en la valoración que hacían los maestros en su descripción anecdótica -Descripción de problemas de conducta, elabo-

rada por Rudolf- de alumnos con estos seis prototipos de personalidad. Se utilizaron dos subescalas del FIRO-B (Ce y Ae). La muestra se componía de 125 maestros que enseñaban del tercero al séptimo año de primaria en Ohio.

Estos son los datos más significativos de la investigación de Evans:

* Los maestros con altas puntuaciones en dos de las subescalas del FIRO-B (Ce y Ae), evalúan la descripción Conducta de Exhibición Inadecuada en el alumno como más responsable que aquellos maestros que puntúan bajo en esas dos subescalas.

* Los maestros con puntuaciones bajas en Ce y Ae evalúan la descripción del alumno en la Conducta de Poder (Activa), como más agresiva que los maestros con puntajes altos en Ce y puntajes bajos en Ae.

* Los maestros con puntajes altos en Ce y Ae evalúan la descripción del alumno en la Conducta Venganza (Activa), como más explosivo que los maestros que obtienen puntajes bajos en esas dos subescalas.

* Los maestros con bajos puntajes en Ae evalúan la descripción del alumno en la Conducta Exhibición Inadecuada como más problemática que lo que lo hacen los maestros con puntuaciones altas en esta subescala.

Allee (1971), en su estudio pretende determinar la compatibilidad interpersonal y la congruencia de creencias entre profesores que aceptan cooperar en su investigación y alumnos de EU en formación para llegar a ser maestros, lo que se relaciona significativamente a la necesidad de satisfacción percibida de

los alumnos-maestros. En esta investigación participaron 71 alumnos-maestros y sus profesores, como medida de compatibilidad se utilizó el FIRO-B. Se encontró correlación significativa entre la compatibilidad interpersonal y la satisfacción de las necesidades sociales, y también congruencia entre las creencias personales y la satisfacción de necesidades percibidas por los alumnos. Finalmente un dato también significativo que nos interesa sobremanera para nuestros estudio: La interrelación entre la congruencia de creencias acerca de las prácticas de enseñanza y la necesidad percibida de satisfacción. Asimismo la combinación de compatibilidad interpersonal y la medida total de congruencia de creencias, fue también significativa relacionando las dos con la necesidad de satisfacción percibida.

Vodacek (1961), utiliza también el FIRO-B, para determinar la interrelación de compatibilidad entre la satisfacción de los maestros y la congruencia de las expectativas del rol de director. El autor, en el Abstract de su estudio, no especifica el tamaño de la muestra de maestros y de directores, además de que sus conclusiones son confusas.

Un tercer estudio de compatibilidad es el realizado por Dubois (1961), éste centrado en las características interpersonales del equipo docente. La muestra fue de 90 miembros del equipo docente y 21 directores de siete Colegios del sistema educativo de Wisconsin.

Fisher (1971), evaluó con el FIRO-B los efectos de haber pasado la experiencia de una sociedad simulada (método de instrucción SIMOC), en la conducta interpersonal de profesores de una EU. Se formaron dos grupos (experimental y control) de 21 profesores en cada uno de ellos. Encontrándose estas diferencias significativas en el grupo experimental comparado con el grupo control:

- * Mayores necesidades en el área de Ie; quiere decirse una mayor conducta expresada de acercamiento hacia los otros en lo que se refiere a interacción y asociacionismo.
- * Mayores necesidades en el área de Id; lo que equivale a un mayor deseo de recibir de los otros interacción y asociacionismo.
- * Mayores necesidades en el área de Cd; o sea deseo de que los otros expresen control, autoridad, y poder.

Bownan (1967), plantea en su estudio la hipótesis a verificar de si la conducta que un maestro manifiesta en dirigir y controlar las actividades de sus alumnos se relaciona con la conducta que el maestro manifiesta hacia la gente en general. El FIRO-B fue completado por los maestros que se ofrecieron como voluntarios en siete Colegios del área urbana y suburbana de California. La muestra estaba compuesta de 345 profesores de enseñanza secundaria. La hipótesis se confirmó de una manera convincente, más aún la interrelación entre el grado de dominancia que el maestro manifestaba en el aula y su conducta interpersonal eran independientes de la edad y sexo, de la materia que enseñaba y de la zona en que se localizaba el Colegio en el que el profesor enseñaba. De los dos prototipos de maestro detectados

en este estudio, uno de ellos, el de los maestros que expresaban un alto grado de control y poder (alto Ce), sobre sus alumnos, prefería la dominancia a la prominencia y evitaba la interacción cercana (baja Ie) y personal (bajo Ae) con sus alumnos. El otro prototipo de maestro tendía a tener un mayor deseo de recibir atención (alta Id), menos deseo de poder y una mayor destreza para alternar roles de líder y seguidor (moderado Ce y Cd) en situaciones interpersonales.

La validación convergente y divergente del FIRO-B fue investigada por Coultas (1971), planteándose además, como objetivo secundario, determinar si existían diferencias, entre sexos en los puntajes del FIRO-B. La muestra era de 360 alumnos de un Colegio católico residencial de secundaria en Pensylvania. Las seis subescalas de que se compone el FIRO-B reunían, según el autor de esta investigación, los criterios estadísticos de validez convergente. En la validez discriminante tres subescalas satisfacían este criterio: Ce; Cd; y Ad. Las diferencias de sexo indican que las mujeres, de este estudio, estaban orientadas más socialmente, sus puntajes de I y A eran significativamente más altos que los de los hombres. Mientras que los hombres eran más dominantes o autocritarios, sus puntajes de Ce eran más elevados que los de las mujeres. Por otra parte, las mujeres tendían a implicarse más en conductas de recibir; desear más que expresar. Mientras que los hombres tendían a un equilibrio entre iniciar y recibir (expresar y desear) la conducta.

Witt (1971), diseñó un estudio con el objetivo de trazar un perfil de conducta interpersonal de profesores eficaces, que tuviera en cuenta la percepción de los otros y la percepción de sí mismo, dos variables consideradas importantes en la bibliografía para ser un profesor eficaz. Parcialmente nos hemos referido anteriormente a esta investigación, ahora lo hacemos en forma más extensa. La muestra estaba compuesta de 69 profesores, identificados como eficaces, de Colegios de Artes y Ciencias y un número idéntico de profesores de Colegios Técnicos y Profesionales, además de un número similar de profesores sin experiencia en cada de estas dos áreas educativas. Todos los sujetos completaron la Escala FIRO-B. El tratamiento de los datos -distribución de frecuencias, medias, desviaciones típicas, y análisis de la varianza- no reveló diferencias significativas entre los cuatro subgrupos de profesores. Todos ellos en su totalidad muestran una clara tendencia interpersonal definida en las siguientes dimensiones del FIRO-B:

*Inclusión: Poco deseo a estar cerca de la gente y selectivos con los que se asocian.

* Control: Poco deseo a tomar decisiones o a aceptar responsabilidades, sin desear tampoco que los otros les controlen.

* Afecto: Selectivos y cautelosos en lo referente a formar relaciones personales cercanas con la gente.

3.4.2 Escala VAL-ED

St. Clair (1971), en su Tesis Doctoral intitulada: **Análisis de la Orientación de las Instituciones hacia la Educación en el comienzo de la Adolescencia**, realiza un excelente uso de la Escala VAL-ED, aplicándola a: 4 miembros del Consejo Escolar; 10 directivos escolares; 161 maestros de primer ciclo; 299 padres de alumnos de octavo año; y 322 alumnos de octavo año. En su totalidad esta muestra de 806 sujetos procedía de tres Colegios. Entre sus hallazgos St. Clair encontró:

- * Incongruencia significativa entre la percepción del sistema por el equipo institucional, de una parte, y el equipo técnico y directivo, de la otra.
- * Profunda incongruencia entre la percepción de los profesores comparada con aquella de los padres.
- * Los resultados de los alumnos en el FIRO-B mostraban ligeras variaciones de colegio en colegio.

A la vista de estos resultados St. Clair concluye que el sistema educativo, por él estudiado, necesita revisar el programa educativo y modificarlo para que este sea más congruente con las necesidades del alumno que se encuentra en la etapa evolutiva de la adolescencia temprana (alrededor de 14 años de edad), lo que parece estar frenado, en estos colegios, por los que sostienen financieramente la educación pública. El equipo educativo de estos colegios deseaba cambios, sin embargo no obtenía el suficiente soporte de la comunidad de padres. En segundo lugar estos resultados indican que los padres y los colegios necesitan hacer un frente común en cuanto a la orientación de la educación.

Si se toman en cuenta los intereses de los alumnos, en esta situación, este acuerdo (padres/directivos de colegios) debería incluir la comprensión de que clase de educación escolar debería impartirse.

Chekson et al. (1972), utilizaron la Escala VAL-ED para medir el éxito de un programa de formación para profesores dedicados a enseñar a adolescentes con trastornos emocionales. La Escala VAL-ED servía para determinar el cambio de valores, antes y después del programa, partiendo de la hipótesis de que al finalizar el entrenamiento se producirían cambios positivos en el contexto escolar y que estos cambios serían reflejados en la interacción alumnos/profesores/directivos/padres. Solamente los resultados de una de las subescalas, el Control que desearían imponer los administradores (directivos) sobre los profesores apuntaba cambios en la dirección señalada por la hipótesis. Lo que se puede interpretar como que el programa de entrenamiento utilizado tenía un escaso efecto sobre los valores considerados en el estudio.

Weiner (1974), aplicó la Escala VAL-ED a 52 profesores y 3 directores de tres Escuelas de educación primaria, de tres distritos escolares; y a la mitad de padres de los niños que asistían a esas tres escuelas (N = 78). La otra mitad menos uno de padres (N = 77), completó un Cuestionario de Comunicación Familia-Escuela (PSCQ). Los resultados señalan que en uno de los distritos el programa escolar elaborado y aplicado por la dirección, exigía que los profesores participasen más activamente en las actividades de la comunidad de padres, lo que producía mutua

insatisfacción, en los padres y los profesores. Irónicamente en otro de los distritos escolares el problema era completamente lo opuesto; el conflicto, que se reflejaba en la discrepancia entre los puntajes de las subescalas de Val-ED, era debido a que el director no permitía a los profesores que participaran en la comunidad de padres, por temor a que estos divulgasen secretos escolares.

El propio autor de las Escalas FIRO y de la Teoría Tridimensional Interpersonal, Schutz (1977), aplicó la Escala VAL-ED junto con otros instrumentos del FIRO (LIPHE: Life InterPersonal History Enquiry; FIRO-F: Feelings; COPE: Coping Operations Preference Enquiry), en un extenso y riguroso estudio de investigación iniciado en 1959 e intitulado **Procedimiento para identificar personas con potencial para el puesto de Administrador Escolar Público**. Trabajo que fue llevado a cabo en la Universidad de California (Berkeley). Schutz con esta aplicación de instrumentos del FIRO-B elabora una teoría aplicada a la eficacia de administradores escolares, los líderes de las escuelas, como él los denomina. En la primera fase de este estudio diseñó un proyecto piloto con datos pertenecientes a 1,327 sujetos, incluyendo miembros del Consejo Escolar, inspectores, directores y otro personal de puestos directivos, maestros y padres (Schutz, 1961). En la segunda fase de la investigación la muestra, representativa del sistema escolar del Estado de California, se extendió a 5,847 sujetos, comprendiendo en total más de 90 distritos escolares. Entre las conclusiones de este estudio, conectadas con la Escala VAL-ED, se obtiene un prototipo de adminis-

trador, director o inspector escolar eficaz que no es uniforme, dependiendo este prototipo de seis elementos hallados en los puestos directivos de pequeños y grandes distritos:

* Los distritos suburbanos aceptaran un director que sienta que el Centro escolar debería motivar las relaciones interpersonales entre los miembros del sistema educativo, incluyendo maestros y alumnos. Sin embargo esta actitud sería rechazada en un pequeño distrito o comunidad. Este principio no se aplica a los inspectores.

* Los directores de las pequeñas ciudades son más exitosos si mantienen una actitud impersonal en su relación con la situación educativa. Mientras que los directores exitosos de distritos suburbanos prefieren mantener una relación escolar más cercana y menos disciplinaria. Lo que refleja un modelo psicológico más sofisticado en la ciudad, en la que se practica una filosofía educativa más permisiva.

* Los pequeños distritos escolares se caracterizan por valores educativos anacrónicos, como son el imponer reglas severas en el aula, relaciones impersonales entre los alumnos, maestros, y directivos. En estos distritos cada uno debe "ocupar su sitio".

* En los distritos pequeños tendrán éxito los directores que consideren que los maestros deberían controlar de forma estricta a sus alumnos. Con esta actitud un director de un distrito suburbano fracasaría, aunque serían competentes los inspectores, especialmente para el equipo educativo.

* En los pequeños distritos fracasarán los inspectores y el resto de directivos que sientan que la educación por sí misma y no

únicamente como un medio para lograr un empleo, sin embargo tendrán un éxito excepcional en los distritos suburbanos. Aunque el fracaso de los primeros no será tan radical como el éxito de los segundos.

* Los directivos conformistas con las políticas de sus superiores tendrán éxito como directores de centros escolares suburbanos, sin embargo no lo tendrán como inspectores, y a un nivel inferior tampoco como directores de centros alejados de áreas urbanas. Su ejecución como inspectores será mixta: incompetentes en la resolución de problemas relacionados con la organización escolar, en la utilización de recursos humanos, en la comunicación y en las relaciones con el equipo directivo. Serán competentes en el liderazgo educativo y en hacer sentir a los maestros que ellos son queridos por los administradores (Schutz, 1977, pp. 128-12).

Un dato sorpresa de esta investigación es que en todos los distritos escolares los directivos con muchos años de experiencia como maestros -se requieren como mínimo 5 años de experiencia en California para solicitar ocupar un puesto directivo- serán más incompetentes que los que tengan menos años de experiencia: a mayor experiencia como maestro menor eficacia como directivo (Schutz, 1977, p. 130).

De su extensivo estudio Schutz hace las siguientes recomendaciones:

* El tiempo mínimo de formación para dar el paso de profesor a director debería disminuir a medida que aumenta el de la experiencia.

* El énfasis de las prácticas debería centrarse en aquellas destrezas consideradas como más importantes para los directores: relaciones humanas y metodología científica, en situaciones específicas como toma de decisiones, resolución de conflictos y técnicas de investigación e interpretación.

* Un proceso de selección basado en la teoría del FIRO debería iniciarse para situar en los puestos directivos a los profesionales más aptos o con más posibilidades de éxito. (Schutz, 1977, pp. 142-144).

3.4.3 Estudios con Escalas FIRO en español

Hasta aquí hemos revisado algunas de las investigaciones que utilizan el FIRO en sus estudios como instrumento de medida, la mayoría de ellos producto de Tesis Doctorales, y todos ellos llevados a cabo en los EE UU.

En esta sección describiremos, en primer lugar los estudios que han usado diferentes Escalas de que se compone la batería psicológica del FIRO, y en segundo lugar aquellos que son más relevantes a nuestra investigación, quiere decirse los aplicados en el campo educativo.

De las traducciones-adaptaciones de las Escalas FIRO al castellano una de ellas es exclusiva al **FIRO-B** (Alemany, 1984), la otra versión en fase experimental es del autor de este estudio y comprende todas las Escalas de la familia FIRO, habiéndose utilizado algunas de estas Escalas en algunos estudios que serán descritos más adelante.

Al encontrarse la mayoría de estas Escalas FIRO traducidas y no estandarizadas, los investigadores que las han utilizado toman como referencia los datos estadísticos de validez y fiabilidad procedentes de los estudios originales realizados por Schutz en la construcción de estos instrumentos y que son facilitados en el Manual de las Escalas FIRO (1978). Esperamos que en un futuro próximo podamos contar, en nuestro medio, con trabajos estadísticos de esa índole.

Una adaptación exclusiva del FIRO-B y del FIRO-F a una población universitaria de tercer año de carrera de la Universidad de Costa Rica (UCR), la realizaron Castanedo, De Mena, Gamboa et al. (1985); en ese estudio la confiabilidad y validez fueron comparados con los estudios iniciales de William Schutz en los EE UU. La muestra fue de 1,279 sujetos en la primera aplicación de las dos Escalas y de 833 en la segunda. Entre las conclusiones se menciona que de estas dos pruebas psicológicas la que reúna mejores condiciones estadísticas para ser utilizada en Costa Rica, con este tipo de población, es el FIRO-B, con esta Escala se obtienen datos muy similares a los alcanzados por Schutz.

Una segunda investigación realizada con el FIRO-B y el FIRO-F se llevó a cabo de nuevo en la UCR (Castanedo, Carpio, García et al., 1985), esta vez se trataba de aplicarla a los participantes en un Grupo de Encuentro, con el fin de determinar los efectos de la participación en el Grupo de Encuentro. También aquí se utilizó una muestra de tercer año de carrera: 18 sujetos en cada uno de los grupos control y experimental. La comparación de puntajes entre los dos grupos, antes (pretest) y después

(postest) del abordaje terapéutico, testimonian los efectos positivos de la intervención grupal.

Estudios similares a este último fueron realizados por Sansisenea (1991) y Cabodevilla (1991), utilizando ambos el FIRO-B. Réplicas que arrojaron resultados similares a los obtenidos por Castanedo, Carpio, García et al. (1985).

Alemaný en su Tesis Doctoral (1984), realizó una traducción adaptación del FIRO-B, como ya hemos señalado, la que utilizó junto con otros instrumentos de medida en la muestra de sujetos de su investigación: 18 en cada grupo (control y experimental). En la adaptación de la Escala obtuvo un coeficiente de fiabilidad, en los dos grupos, que variaba de .60 a .85 y un coeficiente test/retest que oscilaba entre .53 a .89. Siendo la fiabilidad media de las seis subescalas de .76. De estos datos estadísticos se deduce -a pesar de lo reducido de la muestra- que los coeficientes de fiabilidad, en su totalidad, son adecuados, excluyendo los dos a niveles más bajos de .70 (Ie y Ae, que son de .64 y .60 respectivamente), aunque como señala Alemany en su trabajo (1984), el que estas dos subescalas tengan bajos coeficientes no es un impedimento para que sean utilizadas en forma grupal (p. 560). En la situación test/retest el coeficiente más bajo fue de .53 (Id), el más alto de .89 (Cd).

El autor de esta investigación ha realizado asimismo estudios con las diferentes Escalas FIRO (COPE, MATE. LIPHE, FIRO-B, FIRO-BC <Children>, y VAL-ED), señalaremos todos ellos sucintamente y nos detendremos en aquellos más pertinentes a esta investigación.

Con el VAL-ED (Castanedo y Bueno, 1990a), se han estudiado los valores educativos de 179 sujetos (hombres y mujeres), pertenecientes a los cursos sexto, séptimo y octavo de EGB, de dos centros escolares (público y privado). La validez de constructo y dimensionalidad de este instrumento se realizó por medio del análisis factorial de la población estudiada. De los 108 items de que se compone la Escala VAL-ED se omitieron, en el análisis factorial, aquellos con saturaciones inferiores de .33. Los cuatro factores resultantes se denominaron: Control profesor/alumno; creencias educativas; finalidad de la escuela; y relación afectiva. El theta de Carmines arroja un valor de .91 en cuanto a la fiabilidad o índice de homogeneidad y consistencia interna entre los elementos (items) de la Escala, y el grado en que el conjunto de elementos mide el constructo de interés que dice medir.

El FIRO-BC (Castanedo y Bueno, 1991), se utilizó con una muestra de 125 alumnos (hombres y mujeres), de cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo, de un centro público de EGB. Aquí también se realizó un análisis factorial para determinar la dimensionalidad de la prueba y su validez de constructo. Se obtuvieron ocho factores; seis de ellos con suficiente peso como para poder ser considerados como positivos y dos más de carga residual. Dado el contenido de los ítems de estos seis factores se les caracterizó como: Manifestación de control; emotividad expresada; dependencia; necesidad de inclusión; necesidad de afecto; y necesidad de cohesión. La fiabilidad o consistencia interna de la prueba fue de .94. Los prototipos de conducta interpersonal

detectados en los alumnos fueron: Social en Inclusión; laissez-faire en Control; y personal en Afecto. En general esta población se caracterizaba por preferir más ser invitada a la acción que invitar (Id mayor que Ia); seguir las órdenes antes que darlas (Cd mayor que Ce); recibir afecto más que darlo (Ad mayor que Ae). Tanto en el contacto (inclusión) como en el control y en el afecto prefieren que los demás tomen la iniciativa a tenerla que tomar ellos (mayor deseo que expresión).

El FIRO-B se utilizó en un estudio (Bueno y Castanedo, 1990a), con el propósito de detectar la conducta interpersonal de directivos escolares (directores, jefes de estudio, tutores) de EGB. En esta investigación participaron 150 sujetos de ambos sexos, de la administración educativa pública, los cuales trabajaban en diferentes colegios de una región urbana y otra suburbana. Se procedió, como en los estudios anteriores, a determinar la validez de constructo y la dimensionalidad de la prueba, utilizando de nuevo el análisis factorial, omitiéndose las saturaciones menores de .30, obteniéndose seis factores: Extroversión; expresión de afecto; control externo; necesidad de recibir afecto, sociabilidad; y sumisión. La fiabilidad de la Escala quedó establecida en .96.

En la **Relación entre Valores Educativos y Conducta Interpersonal de alumnos de EGB** (Castanedo y Bueno, 1990b), se aplicaron dos Escalas del FIRO, el FIRO-BC y VAL-ED, a 124 sujetos de ambos sexos, de sexto y séptimo de EGB (11-13 años), de un centro escolar público. Entre las conclusiones se destaca en las características de valores educativos de los alumnos:

- * Prefieren recibir contacto (inclusión) y afecto del profesor antes que iniciarlo (Id mayor que Ie).
- * Consideran que el control o la disciplina impuesta por el profesor no debería ser excesivo (Cd moderado).
- * Se da un equilibrio en cuanto al tipo de educación deseada (holística vs. centrada en la mente).
- * La escuela es percibida como un lugar de preparación para el empleo.
- * Consideran significativas o importantes a las otras personas y desean ser tenidos en cuenta por los otros.
- * La gente es percibida como cariñosa (Ae), deseando recibir aceptación de la gente (Ad).
- * La gente no es percibida como competente (Ce), ni tampoco ellos se consideran percibidos por la gente como importantes (Cdf).

La dimensión de valores educativos (VAL-ED) que mantiene una relación positiva más alta con la dimensión de conducta (FIRO-B) es la relación profesor/alumno en control (C:PROF/AL) con el afecto expresado (Ae) y el afecto deseado (Ad). Las otras relaciones inter-subescalas son muy bajas, incluso algunas de ellas son negativas.

La Escala MATE (Marital Attitudes Evaluation) fue aplicada (Bueno y Castanedo, 1990b), a 37 parejas (22 en proceso terapéutico y 15 de control sin recibir psicoterapia de pareja). Los resultados indican que los puntajes en el MATE de parejas no sometidas a psicoterapia eran más elevados que los puntajes de las parejas que seguían psicoterapia de pareja -puntaje más alto indica, en este caso, mayor insatisfacción en la pareja-. Siendo

significativamente más marcada esta diferencia en los hombres de las parejas que en las mujeres, lo que se puede interpretar como una mayor insatisfacción de estos en la relación de pareja, y esto es aún más marcado en los hombres que no seguían psicoterapia de pareja.

La Escala LIPHE se utilizó (Castanedo y Vence, 1991), para medir la percepción que tenían de sus padres 12 terapeutas en formación, como esta percepción, positiva o negativa, influye en forma nutritiva o tóxica en el desarrollo de la personalidad. El diseño elegido fue del tipo test/intervención terapéutica en grupo/retest. La transformación positiva en la percepción de los padres en el grupo experimental fue significativa en la mayoría de los sujetos, continuando los sujetos del grupo control con puntajes inalterados comparando las dos situaciones de test/retest.

De nuevo la Escala VAL-ED se utilizó (Castanedo y Beltrán, 1991), para determinar si los valores educativos eran permanentes o no en estudiantes de segundo curso de pedagogía, en un intervalo de tiempo de tres meses entre el test y el retest, y cuales eran los valores predominantes en este grupo de 25 sujetos. La Tabla 4 reproduce los resultados obtenidos (test-retest) en las doce subescalas de VAL-ED. Examinando las referidas Tablas observamos que todas las subescalas sobrepasan la media de 3.00, exceptuando C:ADM/PROF, test y retest de 2.68 y 2.96 respectivamente, lo que significa que el control, que los sujetos consideran adecuado que ejerzan los administradores sobre los profesores, es del tipo democrático. Esta subescala mide un aspecto de

la libertad de enseñanza y aquí en esta muestra, las puntuaciones bajas de la media están indicando que, para los sujetos, los directivos escolares no son los únicos líderes, ni poseen la responsabilidad total con respecto al control de lo que los profesores enseñan y de como se comportan. Los sujetos de esta muestra desean directivos que permitan a los profesores la libertad de enseñar lo que estos últimos consideren conveniente y que su comportamiento sea dictado por ellos mismos, esta es su responsabilidad y no debe ser una obligación impuesta.

Situación similar a la anterior reflejan los resultados de la subescala C:PROF/PAD, donde de nuevo se dan puntuaciones bajas (test = 3.00, retest = 2.88), predominando por lo tanto una actitud democrática de poder en la interacción profesores/padres, y que se interpreta como que los profesores están únicamente obligados a ser eficaces en la docencia y lo que hagan en el ejercicio de su docencia es algo que les compite únicamente a ellos.

De las otras diez subescalas, todas ellas, como se ha dicho, con medias superiores a 3.00, los valores más altos -tanto en el test como en el retest- se dan en I:ADM/PROF (6.36 y 6.34), y en A:ADM/PROF (6.52 y 5.88). La puntuación alta en la primera de estas dos subescalas, relacionada con la necesidad de inclusión, significa que los sujetos de esta muestra están más inclinados por la filosofía de la participación democrática, enunciada como que los profesores deberían estar incluidos, como parte importante, en la toma de decisiones de directivas de su centro escolar. En cuanto a la subescala de afecto la puntuación alta

indica que predomina la tendencia -en lo concerniente a la vida profesional y personal- a que estos dos componentes del sistema educativo (administradores/profesores) mantengan un tipo de relación cercana confiándose sus asuntos personales.

Las puntuaciones medias totales de las subescalas IMP (3.56 y 3.60) de la educación y MENTE (3.68 y 3.84), se sitúan muy cercanas a las puntuaciones bajas de 3.00. Lo que se interpreta como que la escuela es útil por la preparación que ofrece para conseguir un empleo. Siendo percibida la educación como un medio que debería servir para el desarrollo de la mente (cognitivo) de sus alumnos.

La hipótesis estabilidad de valores educativos, tal como los mide la Escala VAL-ED, queda confirmada: cuando observamos las diferencias de medias (test-retest), en las puntuaciones de las subescalas, vemos que ninguna de ellas alcanza niveles de diferencia significativa.

Las conclusiones finales de este estudio son las siguientes:

- * En líneas generales y siguiendo el análisis de las cuatro variables o subescalas examinadas, los futuros pedagogos, sujetos de este estudio, perciben la interacción de control deseado entre directivos y profesores como democrática (C:ADM/PROF). También es deseado un control democrático en la relación profesores/padres (C:PROF/PAD). En la inclusión administradores/profesores (I:ADM/PROF) predomina un deseo de interacción excesivamente social (hipersocial).

* Lo anterior es parte del perfil de valores educativos que ofrecen los alumnos de pedagogía, aunque la muestra sea reducida ($N = 25$), y no se pueda llegar a establecer generalizaciones, la alta correlación test-retest indica la fiabilidad de este instrumento, aunque como hemos dicho tendrían que realizarse estudios con muestras más extensas y representativas del universo de la población, lo que permitiría llegar a un mayor rigor en cuanto a establecer su validez y fiabilidad.

* Todo parece indicar, según este estudio, que los valores se mantienen estables si son medidos en un corto intervalo de tiempo (3 meses en esta situación), aunque en el transcurso de este tiempo haya/n intervenido otra/s variable/s (aquí los estudios universitarios) que podrían haberlos modificado total (Escala) o parcialmente (subescalas). Posiblemente la transformación de valores se realiza cuando el tiempo es más extenso (transición de una etapa evolutiva a otra), y/o con la intervención de otras variables como son más años de estudios, ejercicio de la docencia como profesor y antigüedad en el puesto, todo lo que conllevaría a una mayor edad. A todas estas preguntas pretendemos responder en investigaciones futuras.

Marchesi (1974); Fernández-Martos (1978); López-Yarto (1979) y Guimón et al. (1988), se han referido en algunos de sus trabajos a la Teoría Tridimensional de la Personalidad.

IV. METODO DE INVESTIGACION

4.1 Descripción del instrumento y su aplicación

La Escala VAL-ED ha sido ampliamente descrita en el Capítulo anterior, aquí resumimos únicamente algunas características del instrumento diseñado por William Schutz (1966, 1977, 1978), partiendo de su teoría conocida como FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientations). Este instrumento mide las relaciones interpersonales que deberían darse en el contexto escolar entre alumnos, profesores, administradores y padres, en tres necesidades básicas: Inclusión (I); Control (C); y Afecto (A). Además se añaden a estas dimensiones interpersonales dos subescalas más: Importancia (IMP) que mide la importancia social de la educación -la escuela como un lugar para aprender versus la escuela como un lugar para procurarse un empleo-; y MENTE -la educación centrada en la mente vs la educación holística-. Esta Escala es del tipo escalograma de Guttman (1950, 1954, 1967), consta de 108 reactivos o ítems (9 ítems por cada una de las doce variables ya descritas), de preguntas cerradas con elección forzosa, quiere decirse que el sujeto evaluado tiene que elegir una de las seis posibilidades que ofrece cada ítem como estando en completo desacuerdo = 1, a completo acuerdo = 6. Lo que no permite al sujeto la distorsión que se da en los cuestionarios tradicionales con ítems a los que se responde entre verdadero o falso. Sobre el número de respuestas a los reactivos que componen una Escala, Rotter, Johnson y Dixon (1972), han señalado las

ventajas de utilizar seis tipos de respuestas en las Escalas de actitudes, situando el "tiendo a estar de acuerdo" y el "tiendo a estar en desacuerdo" como respuestas centrales al ítem.

En su aplicación colectiva a alumnos de EU el profesor del curso entregaba el cuadernillo de la Escala a los sujetos que deseaban voluntariamente cooperar en el estudio, se les pedía completar antes que la Escala los datos personales en la primera página -sin nombre, indicando lugar, fecha, edad y sexo-. Después de que leían las instrucciones que figuran en el mismo cuadernillo, y si no tenían ninguna pregunta, pasaban a completar la Escala, entregándola al finalizar al profesor. El tiempo total promedio para completar la Escala fue de 30 minutos, oscilando entre 25 y 35. Su aplicación fue realizada al inicio de la clase a fin de evitar la fatiga que se acumula al final de la misma.

En la muestra de profesores de EGB la aplicación fue individualizada: La Escala se entregaba a cada persona del equipo escolar que colaboraba en este estudio y esta persona la distribuía entre los profesores que voluntariamente manifestaban su deseo de completarla. Se les pedía que completasen los datos personales, como los alumnos de EU, incluyendo además el tiempo de experiencia como profesor. En esta labor de entrega y recogida de Escalas cooperaron, con el autor de este estudio, numerosos directores, jefes de estudio, tutores, profesores, y psicólogos.

Los tres grupos de este estudio completaron la Escala VAL-ED en el transcurso del año escolar 1989-1990. En las Escuelas los

alumnos de primer curso al inicio del mismo (noviembre, 1989), y los del tercer curso al finalizarlo y antes de iniciar las prácticas finales (marzo 1990).

Algunas de las Escalas de los tres grupos de la muestra fueron desechadas por incompletas en las respuestas a los ítems o por la omisión de datos.

4.2 Descripción de la muestra

Existen una gran cantidad de investigaciones realizadas en el campo de la educación, sean éstas con sujetos que aprenden (alumnos) en el sistema, que enseñan (profesores), o que dirigen las políticas educativas (cuerpos directivos). La inmensa mayoría de ellas han sido realizadas en Facultades universitarias con profesores y/o alumnos y en Colegios o EU también con profesores y/o alumnos. Sin embargo, la importancia de la investigación con el profesorado de EGB en formación en las EU merece especial atención como señalan Varela y Ortega (1985):

"Estas instituciones <se refiere a EU de Formación del Profesorado de EGB> han sido generalmente relegadas por los investigadores del sistema educativo que con frecuencia han preferido el estudio de instancias más elevadas del ámbito universitario y, sin embargo, estas Escuelas Universitarias constituyen piezas esenciales para la comprensión del sistema de enseñanza en la medida que están destinadas a socializar y a formar los profesores encargados de ejercer su acción magistral en el ciclo general básico. La incidencia de esta acción afecta directamente a la población escolar más numerosa". (p. 17)

Como ya hemos indicado en la sección Limitaciones y delimitaciones, los sujetos que han cooperado en esta investigación han sido sujetos "disponibles a colaborar", las razones de tener que decidir por este tipo de muestreo y no otro de los conocidos como más "válidos", han sido también enumeradas en el mismo apartado. Aunque nos queda añadir que este tipo de muestreo es una necesidad de adaptación a las posibilidades de investigación de que se dispone.

Al tratarse de una población estudiantil extensamente amplia, hemos elegido como muestra únicamente alumnos de primero y último año de carrera. Se seleccionaron estos dos niveles universitarios por considerar que discriminan más entre ellos, debido a la edad de tres años que separa un nivel del otro, además de la experiencia universitaria de ese mismo tiempo entre uno y otro, y el grado de valores supuestamente adquiridos con la permanencia en la enseñanza superior de los sujetos del tercer curso.

La muestra está compuesta de tres grupos de sujetos: 521 (165 hombres y 356 mujeres) estudiantes de primer curso de EU, con edades comprendidas entre 18-20 años; 445 (105 hombres y 340 mujeres) estudiantes de tercer curso de EU, con edades que oscilaban entre 22-26 años; y 366 (132 hombres y 234 mujeres) profesores de EGB, con edades entre 22 y 64 años. En total las tres muestras suman 1,332 sujetos.

La siguiente Tabla 5 refleja, en forma resumida, la distribución de la muestra de alumnos y de profesores.

Tabla 5
Distribución de la muestra de alumnos (inicio y final de carrera) y de profesores

ESCUELA UNIVERSITARIA	PRIMER CURSO (%)	TERCER CURSO (%)	TOTALES (%)
Díaz Jiménez:			
Hombres	131 (9.8)	57 (4.3)	188 (14.2)
Mujeres	239 (18.0)	227 (17.0)	466 (35.0)
Total	370 (27.8)	284 (21.3)	654 (49.1)
Pablo Montesino:			
Hombres	19 (1.4)	32 (2.4)	51 (3.8)
Mujeres	84 (6.3)	56 (4.2)	140 (10.5)
Total	103 (7.7)	88 (6.6)	191 (14.3)
Otras:			
Hombres	15 (1.1)	16 (1.2)	31 (2.3)
Mujeres	33 (2.5)	57 (4.3)	90 (6.8)
Total	48 (3.6)	73 (5.5)	121 (9.1)
Totales	521 (39.1)	445 (33.4)	966 (72.5)

PROFESORES SEXO	EXPERIENCIA 0-4 años (%)	EXPERIENCIA 5-9 años (%)	EXPERIENCIA 10 y más (%)	TOTALES (%)
Hombres	42 (3.2)	33 (2.5)	57 (4.3)	132 (9.9)
Mujeres	89 (6.7)	67 (5.0)	78 (5.9)	234 (17.5)
Total	131 (9.8)	100 (7.5)	135 (10.1)	366 (27.5)
Gran Total				1.332 (100%)

4.3 Diseño de investigación

Como ya se ha mencionado el objetivo de este estudio consiste en determinar si existen diferencias significativas en los valores educativos de los tres grupos estudiados (alumnos/profesores de inicio de carrera, alumnos/profesores al finalizar la carrera, y profesores en ejercicio de la docencia en Colegios de EGB).

Se utiliza el % de frecuencias para determinar el perfil de los valores educativos, y los prototipos de conducta interpersonal. El análisis de la varianza, como prueba estadística, para determinar el cálculo de la significación de las medias. Esta técnica estadística fue elegida dado que describe la diferencia de medias entre grupos. Las diferencias no significativas se dan cuando no se aprecian diferencias entre las medias de las variables a investigar. Si el valor tabular F es más bajo que el valor de F calculado en las tablas estadísticas, la diferencia es considerada como significativa a 0.05. En ese caso las hipótesis nulas de diferencias no significativas serán rechazadas y se asumirá una diferencia significativa.

Por las características del muestreo de este estudio este es un diseño seccional/transversal, en el que se hace una sola observación o medida (test) de un grupo en un único momento del tiempo. Estimamos que el diseño transversal está justificado en este caso, aunque a veces mencionemos el término evolución entre los tres grupos (inicial/final/trabajo), quizá hubiese sido más exacto hablar siempre de diferencias, en vez de evolución.

La metodología utilizada es selectiva, se tomaron grupos (inicial/final/trabajo) seleccionados por el investigador, utilizándose como técnica la correlacional de comparación de grupos entre sí.

4.4. Hipótesis nulas

Las hipótesis de este estudio han sido planteadas como nulas, sin diferencias significativas, por lo tanto si son rechazadas estadísticamente se asumirá una diferencia significativa. Todas las hipótesis, a verificar, corresponden a las 12 subescalas de la Escala VAL-ED.

Están son las hipótesis principales:

- (1) No existirán diferencias significativas si comparamos las puntuaciones totales de las doce subescalas, en los tres grupos - (inicial/final/trabajo).
- (2) No existirán diferencias significativas si comparamos las puntuaciones totales de las doce subescalas, de los alumnos, en función del lugar donde cursan sus estudios (EU) y niveles de carrera (inicial/final).
- (3) No existirán diferencias significativas, en las doce subescalas, en función del sexo (hombre/mujer) y grupo (inicial/final/trabajo).
- (4) No existirán diferencias significativas si comparamos las puntuaciones medias de las doce subescalas, en función de los años de experiencia del grupo trabajo (0-4 años; 5-9 años; 10 o más años).

Cada una de estas cuatro hipótesis nulas principales comprende doce subhipótesis correspondientes a las doce subescalas de VAL-ED. Estas son las siguientes cuando las puntuaciones son altas.

1. La escuela es un medio importante para aprender y no de preparación para el empleo (IMP).
2. La escuela debería poner el acento en el desarrollo de la mente y no en el desarrollo holístico de la personalidad del alumno (MENTE).
3. Los administradores escolares deberían permitir que los profesores tomasen parte en las decisiones escolares (I:ADM/PROF).
4. Los profesores deberían participar en las actividades de la comunidad de padres (I:PROF/PAD).
5. El profesor debería imponer el control y la disciplina en el aula (C:PROF/AL).
6. Los administradores deberían controlar que es lo que enseñan los profesores y como estos se comportan (C:ADM/PROF).
7. Los profesores no deberían manifestar conductas incompatibles con los valores predominantes en la comunidad de padres (C:PROF/PAD).
8. Los administradores deberían seguir los deseos de la comunidad de padres a la hora de decidir las políticas directivas del centro escolar (C:ADM/PAD).
9. El profesor debería expresar afecto y sentimiento a sus alumnos (A:PROF/AL).
10. Los administradores escolares y profesores deberían mantener relaciones afectivas cercanas (A:ADM/PROF).
11. Los profesores deberían integrarse como parte activa en la comunidad y vivir sus vidas personales en la misma (A:PROF/PAD).

12. Los administradores deberían ser miembros totales de la comunidad, quiere decirse implicarse tanto profesional como emocionalmente (A:ADM/PAD).

4.5 Verificación de hipótesis nulas

En el análisis estadístico para verificar las hipótesis nulas principales estas serán sometidas a verificación por el procedimiento de análisis de la varianza . Este análisis ha sido descrito ampliamente por Popham (1967, p. 9). Las hipótesis nulas serán rechazadas si el nivel de significación alcanza el .05.

4.6 Recogida de datos

Para la recogida de datos se utiliza una versión experimental castellana de la Escala VAL-ED (Apéndice C), traducida por el autor de este estudio del original en inglés de William Schutz. Las doce subescalas de que se compone la Escala permitirán determinar los valores educativos de alumnos de EU al iniciar la carrera, al finalizarla, y de profesores de colegios de EGB en el ejercicio docente.

El examen detenido de los elementos (items de la Escala) que saturan los distintos factores conduce a la siguiente interpretación de los mismos:

En este estudio aparecen diez y ocho factores, doce (Tabla 6) de ellos con suficiente peso como para ser considerados, los seis restantes son de carga residual o con saturaciones únicamente en uno o dos elementos, en consecuencia los consideramos no interpretables y por lo tanto no los reportamos.

El primero de estos factores le denominamos **Necesidad de inclusión: profesores/padres**, explica el 16.30% de la varianza total de la Escala. Este **Factor I** se caracteriza por la necesidad de interacción; el profesor desea y busca ser aceptado por los padres de sus alumnos, desea ser parte de la APA, estar incluido en la misma, lo que explica que predomine, en el profesor, el deseo de organizar y participar en las actividades del APA. Incluye este Factor los items 39-41-45-37 de la Escala.

El segundo factor contiene elementos de **Manifestación de control: administradores/padres** (items de la Escala: 99-98-91-89-87-85-81), explica junto con el anterior el 30.0% de la varianza total. Este **Factor II** pone de relieve el poder de la APA sobre los administradores escolares.

Al tercer factor corresponden items de la Escala de **Relación afectiva: profesor/alumno** (20-26-34-32-24-30), explica con los dos anteriores, el 37.34% de la varianza total. Este **Factor III** indica la necesidad de establecer vínculos afectivos el profesor con el alumno.

El cuarto factor, **Manifestación de control: administradores/profesores**, establece las pautas de autoridad que mantienen los administradores sobre los profesores. Contiene cinco elementos (67-70-79-73-76) de los nueve de que consta esta subescala. Este Factor IV junto con los tres anteriores explica el 42.79% de la varianza total de la Escala.

La **Relación afectiva: administradores/padres** es el Factor V, implica la necesidad de crecimiento mutuo de las dos partes y contiene los items 101-90-84-88 de la Escala. Alcanza junto con los otros cuatro factores el 47.85% de la varianza total.

El Factor VI (**Necesidad de inclusión: administradores/padres**), está compuesto por items 54-57-66-63-60 de la Escala que hacen una llamada a la toma de decisiones democrática que debería existir en los centros escolares, tomando en cuenta los administradores las opiniones de los profesores. Con este factor y los anteriores se alcanza el 53.50% de la varianza total.

El Factor VII gira alrededor de la **Relación afectiva profesores/padres**, con los seis anteriores explica el 57.95% de la varianza total de la Escala. Este factor contiene items (51- 102-106-47) que denotan el tipo de relación interpersonal afectiva entre profesores y padres.

Los **Objetivos de la educación** se denomina el Factor VIII, contiene cuatro elementos (1-9-13-15) de la Escala que están centrados en las metas educativas. Este factor, unido a los anteriores, explica el 61.59% de la varianza total.

El Factor IX contiene seis elementos (71-68-74-80-77-62) de la Escala implicados en la **Relación afectiva: administradores/profesores**, la distancia afectiva (cercanía/lejanía) que mantienen estos dos componentes del sistema educativo está determinada por este factor que junto con los ocho anteriores explica el 65.44% de la varianza total.

El Factor X puede denominarse **Manifestación de control: profesor/alumno**, esta relacionado con el tipo de disciplina (autoritario, democrático, o "laissez-faire") que el profesor impone en el aula sobre los alumnos, y la forma que tiene de organizar y planificar la instrucción. Contiene los elementos 31-27-23-29-33, de la Escala, y explica, sumado a los anteriores factores el 69.15% de la varianza total.

El penúltimo de los factores es el Factor XI hace referencia a la **Manifestación de control: profesor/padres**, contiene cuatro elementos (38-42-46-40) de la Escala que involucran una relación de armonía o una forma de compartir el poder entre estas dos partes del sistema educativo. Este factor, unido a los anteriores explica el 77.40% de la varianza total.

La **Finalidad de la Escuela** es el Factor XII y último, este factor lo componen los elementos 4-16-2, relacionados con creencias, juicios críticos y conocimientos que debería impartir la escuela. Hasta aquí la varianza total de la Escala explica el 80.99% de la misma.

Resumiendo cuatro factores pertenecen a la **Manifestación de control** (Factores II, IV, X, XI) que ejercen unos miembros del sistema educativo sobre otros (administradores versus padres, administradores versus profesores, profesores versus alumnos, y profesores versus padres). Otros cuatro factores corresponden a la **Relación afectiva** (Factores III, V, VII, IX) que se da también entre los mismos componentes. Dos factores son de **Necesidad de inclusión** (Factor I, VI), y otros dos factores (Factor VIII, XII), son específicos a los **Objetivos de la educación** y a la **Finalidad de la Escuela**, respectivamente.

Tabla 6
Análisis factoriales de la Escala VAL-ED en la muestra total (N
= 1332)

Factor I. Necesidad de inclusión: profesores/padres (16.30 % de la varianza)		
Ítem	Significado	Carga F
39	participación en APA	0.819
41	organizar actividades APA	0.810
45	activos en APA	0.804
37	no-participación APA	0.726
95	recibir invitaciones de APA	0.568
92	implicarse en el APA	0.520
Factor II. Manifestación de control: adm./padres (14.70 de la varianza)		
99	consejo de APA	0.810
98	APA opina, administradores deciden	0.773
91	no oponerse al APA	0.752
89	actividades APA	0.706
97	APA aceptar programa	0.655
85	poder decisivo de administradores	0.566
81	APA decidir programa	0.547
Factor III. Relación afectiva profesor/alumno (7.34 de la varianza)		
20	relación interpersonal	0.468
26	expresión de afecto	0.448
34	expansión de vínculos	0.433
32	acercamiento incondicional	0.390
24	expresión de emociones	0.339
30	empatía	0.324
Factor IV. Manifestación de control: adm./profesores (5.45% de la varianza)		
67	apral	0.622
70	ideas subversivas	0.603
79	abrir expedientes	0.574
75	valores comunidad	0.535
76	autoridad	0.502
Factor V. Relación afectiva: adm./padres (5.06% de la varianza)		
101	establecer vínculos	0.799
90	intimidad	0.627
94	invitado	0.470
86	amistad	0.358
Factor VI. Necesidad de inclusión adm. profesores (4.65% de la varianza)		
54	opinión en toma de decisiones	0.775
57	considerar opiniones de profesores	0.710
66	escuchar profesores	0.665
60	consultar profesores	0.639
60	representación del profesorado	0.510

Tabla 6 (Continuación)

Factor VII. Relación afectiva profesor/padres (4.45% de la varianza)		
51	elegir amistades	0.769
102	distancia	0.663
106	fríaldad	0.613
47	introversión	0.316
Factor VIII. Objetivos de la educación (4.24% de la varianza)		
1	desarrollo total	0.703
9	eficacia de aprendizaje	0.686
13	proceso enseñanza/aprendizaje	0.651
15	desarrollo personal/social	0.578
Factor IX. Relación afectiva adm./profesor (3.25% de la varianza)		
71	incapacitación	0.695
68	personal	0.492
74	no involucrarse	0.448
80	amistad impersonal	0.413
77	impersonal	0.397
62	cercanía	0.302
Factor X. Manifestación de control profesor/alumno (3.75% de la varianza)		
31	planificación	0.646
27	instrucción dirigida	0.565
23	ocupación	0.539
29	directividad organizativa	0.515
33	disciplina	0.399
Factor XI. Manifestación de control profesor/padres (3.66% de la varianza)		
38	acuerdo	0.619
42	evitar antagonismos	0.576
46	respetar valores	0.594
40	actividades políticas	0.388
Factor XII. Finalidad de la escuela (3.59% de la varianza)		
4	juicio crítico	0.699
16	conocimientos	0.623
2	creencias	0.551

Se han omitido las saturaciones iguales o inferiores a 0.30

Los ítems de las subescalas han sido ordenados, en cada factor, del más alto nivel al más bajo, con el fin de facilitar la interpretación del factor.

5.2 Fiabilidad de la Escala

De entre los diferentes procedimientos utilizados para el cálculo de la fiabilidad de este tipo de instrumentos, el más cercano a nuestros fines, como sugieren varios autores (Kerlinger, 1988; Thorndike, 1978), es el Theta de Carmines (Carmines, 1979), que proporciona un índice de homogeneidad y consistencia interna de los elementos y el grado en que el conjunto de los elementos mide el constructo de interés. El valor obtenido es de 0.9033. Esta consistencia interna (fiabilidad del instrumento) es similar a la reportada por Schutz (1978), y la que hemos encontrado en otros estudios (Castanedo y Bueno, 1990b; Castanedo y Beltrán, 1991).

5.3 Perfil de valores educativos

En cuanto al perfil de valores educativos de alumnos al iniciar la carrera, al finalizarla, y al trabajar como profesores, lo hemos realizado basándonos en el tratamiento estadístico de los datos procedentes de la Escala VAL-ED, consistente en la distribución de frecuencias, medias y desviaciones típicas (Tablas 7 a 18 y Figuras 1 a 12). Este perfil de valores educativos, de cada uno de estos tres grupos de estudio, surge de las puntuaciones totales de las subescalas de inclusión, control y afecto. Las características han sido descritas en el Capítulo II.

En todas las interpretaciones de los totales de las doce subescalas tomamos como puntuaciones **altas** 6-7-8-9, **moderadas** 4-5. y **bajas** 0-1-2-3.

Examinando las Tablas y Figuras de estas doce variables aisladamente y comparándolas entre si en los tres grupos tenemos:

IMPORTANCIA (Tabla 7, Figura 1). La importancia que la educación debería conceder a la escuela como un medio de aprendizaje (puntuación alta) o la escuela como un medio que permita prepararse para el empleo (puntuación baja), no difieren en mucho en la media (3.3212; 3.2180; 3.5397) y la desviación típica (1.3032; 1.1149; 1.1028) de cada uno de los tres grupos (inicial, final, y trabajo), aunque si comparamos la distribución de frecuencias, en cada grupo, estas diferencias son evidentes.

Considerando las puntuaciones **bajas** (de 0 a 3)) obtienen estas puntuaciones el 59.2 % (inicial); el 61.1 % (final); y el 49,3 (trabajo). Por otra parte si tomamos como referencia las puntuaciones altas (de 6 a 9) únicamente obtienen estas puntuaciones el 5.9 %; el 3.3 %, y el 3.3 % respectivamente. De lo que resulta evidente la inclinación hacia la percepción de la escuela como una institución que prepara para el empleo. A conclusiones similares, con esta variable, hemos llegado en otro estudio anterior (Castanedo y Bueno, 1990b), realizado con alumnos de EGB.

MENTE (Tabla 8, Figura 2). Aquí de nuevo la mayoría de los sujetos se distribuyen, en las tres muestras, en las puntuaciones bajas (34.8%; 51.2%; 55.2%, respectivamente), apreciándose una evolución que va en incremento del grupo inicial al de trabajo, con diferencia significativa entre las medias (4.1497; 3.5371; 3.4950) de los tres grupos y siendo más notoria esta diferencia entre el primero y el tercero. De estos resultados se puede deducir que los tres grupos enfatizan sobre el desarrollo de la personalidad versus el desarrollo de la mente, con una mayor evidencia en los dos grupos ya mencionados.

INCLUSIÓN (Tablas 9-10, Figuras 3-4). En esta Escala la interacción de inclusión está determinada por dos subescalas (**INCLUSIÓN: ADM/PROF e INCLUSIÓN: PROF/PAD**) que miden la interacción entre los administradores escolares y los profesores de una parte, y los profesores y los padres de los alumnos, de la otra.

En la primera de estas dos subescalas (I: ADM/PROF) se observa que la media de las frecuencias evoluciona o se incrementa en cada uno de los tres grupos (5.4990; 5.9348; 6.0710), incrementándose también, en el mismo sentido, la distribución de frecuencias en los niveles altos de las puntuaciones (52.0%; 63.1%; 65.9%), mucho más numerosas en frecuencia que las puntuaciones bajas. Según esta subescala los sujetos de este estudio consideran que los profesores deberían ser participes de la toma de decisiones administrativas (participación democrática). Los bajos porcentajes, en la distribución de frecuencias de puntuaciones bajas, apoya lo expuesto anteriormente. La otra subescala de (INCLUSION: PROF/PAD) presenta estas frecuencias en las puntuaciones bajas (35.0%; 38.4%; 49.0%) de los tres grupos, con medias de 3.9213; 4.3663; 3.7760. Esta evolución en incremento de frecuencias de puntuaciones, en los tres grupos, indica que en la inclusión de los profesores -de ellos mismos como profesores en el futuro o en presente- con los padres de los alumnos, los primeros no deberían sentirse obligados a formar parte o a participar en las actividades sociales que organice la comunidad educativa, manteniendo esta posición más enfáticamente el grupo trabajo que los otros dos grupos. Resumiendo, en estas dos variables o subescalas se da una preferencia por la inclusión de los profesores en las decisiones administrativas y exclusión de estos cuando se trata de participar en actividades que organice la comunidad de padres.

CONTROL (Tablas 11-12-13-14, Figuras 5-6-7-8). Aquí son cuatro las subescalas que evalúan la interacción en diadas de **PROF/AL**; **ADM/PROF**; **PROF/PAD**; **ADM/PAD**. En la primera de estas cuatro subescalas (**CONTROL: PROF/AL**) se observa una mayor distribución de frecuencias -en los tres grupos- en las puntuaciones bajas (52.2%; 62.4%; 57.8%) lo que indica que los sujetos consideran que el control sobre los alumnos no es necesario o deseado, siendo este % aún más elevado en el grupo final que en los otros dos grupos y con pequeñas diferencias entre el inicial y el de trabajo. En esta subescala tanto las medias (3.4818, 3.0697, 3.4836) como las desviaciones típicas (1.3854, 1.3646, 1.4818) de los tres grupos indican pequeñas diferencias.

El control que los sujetos consideran apropiado en la interacción administradores/profesores (**CONTROL: ADM/PROF**) y que es un reflejo de la libertad de enseñanza deseada, se sitúa asimismo distribuido, en su mayoría, en los niveles de puntuaciones bajas (65.4%; 67.2%; 70.5%, respectivamente), con medias de 3.5797; 3.0539; 3.0082. El desarrollo de estos tres grupos sigue una evolución en ligero aumento. La mayor distribución de frecuencias en las puntuaciones bajas señala que los profesores son libres de enseñar lo que ellos consideren adecuado, siendo además ellos mismos los propios jueces de su comportamiento.

En el control que los sujetos consideran que deberían ejercer los profesores sobre los padres (CONTROL: PROF/PAD), predomina en los tres grupos la distribución de frecuencias en las puntuaciones bajas (54.9%; 66.6%; 74.2%), caracterizadas por el enfoque de que los profesores están obligados a ser eficaces en su labor docente, sin que esto implique que tengan que rendir cuentas de sus vidas privadas a la comunidad escolar, sus vidas personales les pertenecen únicamente a ellos. De nuevo observamos, analizando las frecuencias de los tres grupos, que se da aquí una evolución, siendo significativamente más elevada esta frecuencia en el grupo final que en el inicial, y en el de trabajo mayor que en el final, lo que nos hace suponer que a medida que avanzan los sujetos en sus estudios y al estar trabajando desean tener una mayor autonomía en sus vidas privadas. Las medias (3.3090; 3.0629; 2.6858) y desviaciones típicas (1.4736; 1.4302; 1.3936) de esta subescala, en estos tres grupos, son significativas si las comparamos entre sí.

La última subescala de control (CONTROL: ADM/PAD) invierte la evolución de frecuencias en los tres grupos (56.8%; 51.4%; 34.7%), con diferencias de medias (5.6104; 5.3865; 4.5929) entre ellos, siendo las desviaciones típicas similares (1.7164; 1.7741; 1.8150, respectivamente). Esta distribución de frecuencias en puntuaciones altas se interpreta como que los sujetos de este estudio consideran que los administradores escolares deberían seguir los deseos de la comunidad de padres a la hora

de tomar decisiones que conciernan la política educativa del Centro escolar, o sea la toma de decisión conjunta. Esta posición de toma de decisión democrática es aún más fuerte en el grupo inicial que en los otros dos grupos, con una gran diferencia de frecuencias entre el grupo inicial (54.9%) y el de trabajo (74.2%). Las medias (5.6104; 5.3865; 4.5929) y las desviaciones típicas (1.7164; 1.7741; 1.8150) no presentan diferencias significativas entre ellas.

AFECTO (Tablas 15-16-17-18, Figuras 9-10-11-12). Estas cuatro subescalas evalúan la interacción afectiva entre profesores/alumnos; profesores/padres; administradores/profesores; y administradores/padres.

De las doce subescalas las medias más altas se sitúan en dos de estas cuatro subescalas de afecto, en este orden, **AFECTO: ADM/PROF** y **AFECTO: PROF/AL**. En esta última subescala las medias son de 5.9136; 6.2449; 5.9454 respectivamente, en los tres grupos analizados. Esta variable fue también la que arrojaba la media más alta en otro estudio anterior cuyos resultados han sido reproducidos en la Tabla 3 de este trabajo, y una de las más altas en otra investigación con sujetos-alumnos de segundo curso de pedagogía (Tabla 4). La alta distribución de frecuencias en las puntuaciones altas (59.0%; 69.2%; 59.2%) de esta subescala (**AFECTO: PROF/AL**) refleja la necesidad que tienen los sujetos de expresar sus sentimientos y afecto a los alumnos, lo que podría interpretarse como una necesidad en "two ways".

o como una necesidad propia y proyección de necesidades, quiere decirse que los sujetos también desearían llenar esta necesidad ellos mismos como alumnos, lo que es especialmente más notorio en el grupo final de carrera. Este interesante hallazgo merece ser considerado a la hora de impartir o "dictar" asignaturas, aclara la dicotomía profesor-cercano/profesor-distante y arroja un gran porcentaje de inclinación hacia el primero de estos dos patrones de interacción, inclinado a las relaciones interpersonales cercanas con sus alumnos.

La subescala **APECTO: ADM/PROF** contiene, como ya hemos mencionado, las medias más elevadas de todas las subescalas (5.7486; 6.3753; 6.1749), con una desviación típica similar (1.8124; 1.7504; 1.7956) en las tres muestras y una distribución irregular en la evolución de frecuencias en los tres grupos (56.2%; 70.6%; 64.0%), situadas todas ellas alrededor de las puntuaciones altas de la subescala (6 a 9), lo que indica la preferencia de los sujetos a que los administradores mantengan con los profesores el tipo de relación afectiva que deseen entre ellos, la involucración afectiva es de su incumbencia, según sus deseos. Esta posición es aún más subrayada en el grupo final que en los otros dos grupos y más baja en el grupo inicial.

La vida afectiva en la interacción profesores/padres (**APECTO: PROF/PAD**) según los sujetos de este estudio, se encuentra en equilibrio -aunque con pequeñas diferencias- entre las frecuencias de puntuaciones altas (28.6%; 30.9%; 25.1%) y bajas

(31.5%; 27.6%; 31.1%) de los tres grupos. Este equilibrio representa un justo medio o integración de estas dos tendencias opuestas: (a) el profesor debería ser una persona totalmente integrada en la comunidad de padres y vivir su vida personal en la misma comunidad (puntuación alta); (b) el profesor debería mantener su vida personal totalmente separada del entorno escolar en que este enseña, eligiendo sus amistades fuera de la comunidad escolar (puntuación baja). Aunque esta repartición de fuerzas en la distribución de frecuencias en las puntuaciones altas y bajas es similar a primera vista, se dan ciertas diferencias si las comparamos entre sí existiendo una mayor frecuencia en las bajas en el grupo trabajo, por consecuencia los sujetos de este grupo están algo más inclinados a entablar o mantener sus lazos afectivos fuera de la comunidad educativa en que enseñan, que los sujetos de las otras dos muestras.

La relación afectiva entre administradores y padres (**A: ADM/PAD**) contiene un patrón evolutivo de incremento de distribución de frecuencias de puntuaciones bajas en los tres grupos (48.8%; 53.9%; 58.3%), con medias muy similares (3.6046; 3.7945; 3.3060). Aquí la puntuación baja significa que los administradores no están obligados a vivir sus vidas personales en la comunidad de padres, sus vidas profesionales, sociales y emocionales no tienen por qué ser vividas y compartidas con la comunidad de padres, siendo como se observa esta frecuencia o tendencia más elevada en el grupo trabajo que en los otros dos grupos

de alumnos, el mínimo de la distribución de frecuencias se sitúa en el grupo inicial.

Las puntuaciones más bajas se sitúan en la subescala **CONTROL:PROF/AL** y las más altas corresponden a la subescala **APECTO:PROF/AL**.

Sintetizando las características de los sujetos de este estudio, considerando las Tablas de distribución de frecuencias, y analizándolas tomando el modelo descriptivo del Cuadro 3, que ofrece el contenido descriptivo de cada una de las doce subescalas, observamos que los contenidos de estas descripciones de las subescalas se aceptan cuando la distribución de frecuencias de las puntuaciones son altas, si no es así y la mayoría de frecuencias en este estudio se distribuyen en las puntuaciones bajas, entonces se rechaza el contenido semántico del cuadro correspondiente. El Cuadro 5 que sigue reproduce el contenido de cada interpretación retomado del Cuadro 3, con una leyenda al final del mismo que indica si la descripción se acepta o se rechaza según los resultados obtenidos con los sujetos de la muestra de este estudio. Estos cuadros representan el perfil de valores educativos presente en la muestra como un todo. Cuando este perfil -de cada subescala- es considerado por grupo de estudio (inicial, final, trabajo) se dan algunas diferencias como observamos en la Tabla 19 de frecuencias, medias y desviaciones típicas, lo que más adelante será estudiado utilizando el procedimiento de análisis de la varianza.

Cuadro 5
Perfil de valores educativos de la muestra total

<p>1. IMP: RECHAZADA La educación es valiosa por sí misma, más allá de sus ventajas ocupacionales.</p>	<p>2. MENTE: RECHAZADA La escuela debería ocuparse en desarrollar la mente de sus alumnos, antes que desarrollar su personalidad.</p>	<p>3. I:ADM/PROF ACEPTADA Los administradores deberían tomar en cuenta las opiniones de los profesores a la hora de tomar decisiones.</p>	<p>4. I:PROF/PAD RECHAZADA Los profesores deberían participar en las actividades de la APA.</p>
<p>5. C:PROF/AL RECHAZADA Los profesores deberían dirigir completamente las clases.</p>	<p>6. D:ADM/PROF RECHAZADA Los administradores deberían controlar las actividades de los profesores en el aula.</p>	<p>7. C:PROF/PAD RECHAZADA Los profesores deberían adaptarse a los valores dominantes de la APA.</p>	<p>8. D:ADM/PAD ACEPTADA Los deseos de la APA deberían determinar las políticas de la escuela.</p>
<p>9. A:PROF/AL ACEPTADA Los profesores deberían mostrarse amistosos y cariñosos con sus alumnos.</p>	<p>10. A:ADM/PROF ACEPTADA Los administradores deberían mostrarse cercanos y confiar sus asuntos a los profesores.</p>	<p>A:PROF/PAD NI ACEPTADA NI RECHAZADA Los profesores y los miembros de la APA deberían ser amigos.</p>	<p>11. A:ADM/PAD RECHAZADA Los administradores y los miembros de la APA deberían ser amigos entre ellos.</p>

Figura 1

Frecuencias IMPORTANCIA

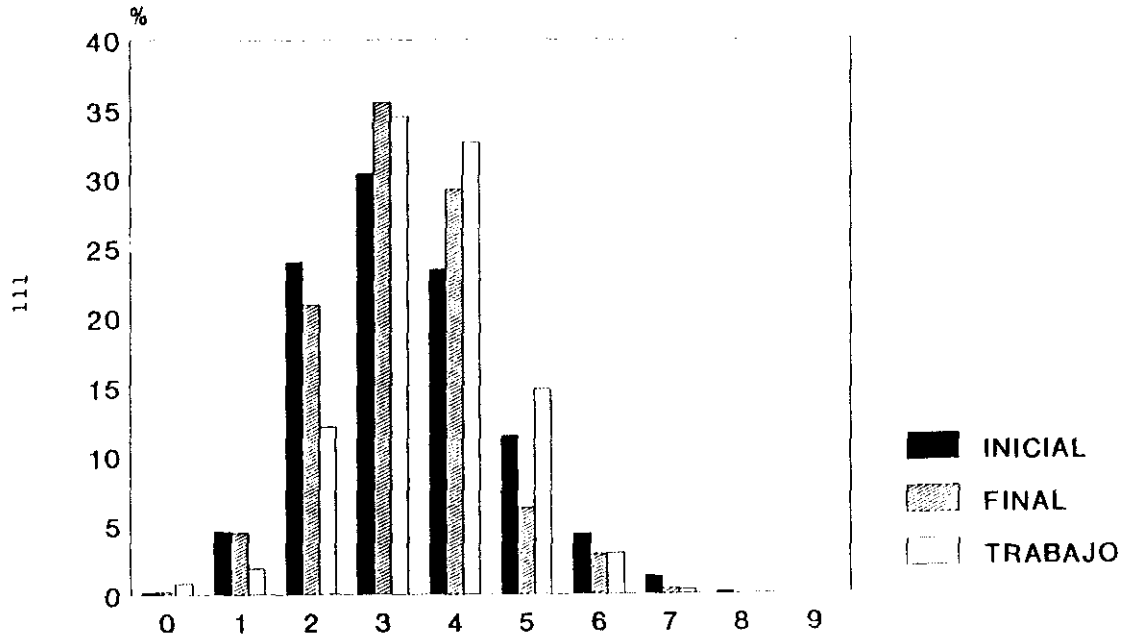


TABLA 9
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA MENTE EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FINAL/TRABAJO)

PUNTUACION	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	1	0.2
8	9	1.7
7	26	5.0
6	70	13.4
5	106	20.3
4	128	24.6
3	99	19.0
2	61	11.7
1	18	3.5
0	3	0.6
N 521	MEDIA 4.1497	DT 1.5895
FINAL CARRERA		
9	0	0.0
8	3	0.7
7	7	1.6
6	30	6.7
5	69	15.5
4	108	24.3
3	124	27.9
2	73	16.4
1	26	5.8
0	5	1.1
N 445	MEDIA 3.5371	DT 1.4529
TRABAJO (PROF)		
9	1	0.3
8	4	1.1
7	5	1.4
6	19	5.2
5	52	14.2
4	83	22.7
3	108	29.5
2	72	19.7
1	16	4.4
0	6	1.6
N 366	MEDIA 3.4950	DT 1.4720
N TOTAL 1332	MEDIA 3.7553	DT 1.5462

Figura 2

Frecuencias MENTE

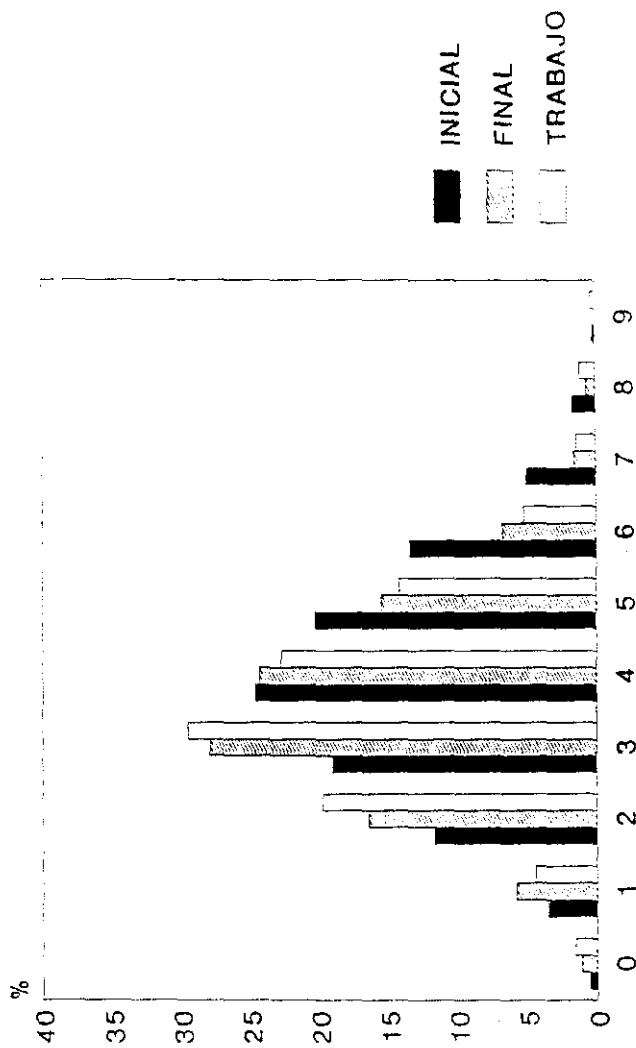


TABLA 9
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA INCLUSIÓN: ADM/PROF EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FI-
 NAL/TRABAJO)

PUNTUACION	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	13	2.5
8	45	8.6
7	89	17.1
6	124	23.8
5	108	20.7
4	87	16.7
3	33	6.3
2	13	2.5
1	8	1.5
0	1	0.2
N 521	MEDIA 5.4998	DT 1.6712
FINAL CARRERA		
9	15	3.4
8	74	16.6
7	93	20.9
6	99	22.2
5	76	17.1
4	47	10.6
3	27	5.8
2	9	2.0
1	5	1.1
0	1	0.2
N 445	MEDIA 5.9348	DT 1.7276
TRABAJO (PROF)		
9	12	3.3
8	66	18.0
7	82	21.9
6	63	22.7
5	61	16.7
4	41	11.2
3	14	3.8
2	8	2.2
1	1	0.3
0	0	0.0
N 366	MEDIA 6.2718	DT 1.6168
N TOTAL 366	MEDIA 5.8818	DT 1.6927

Figura 3

Frecuencias INCLUSION: ADM/PROF

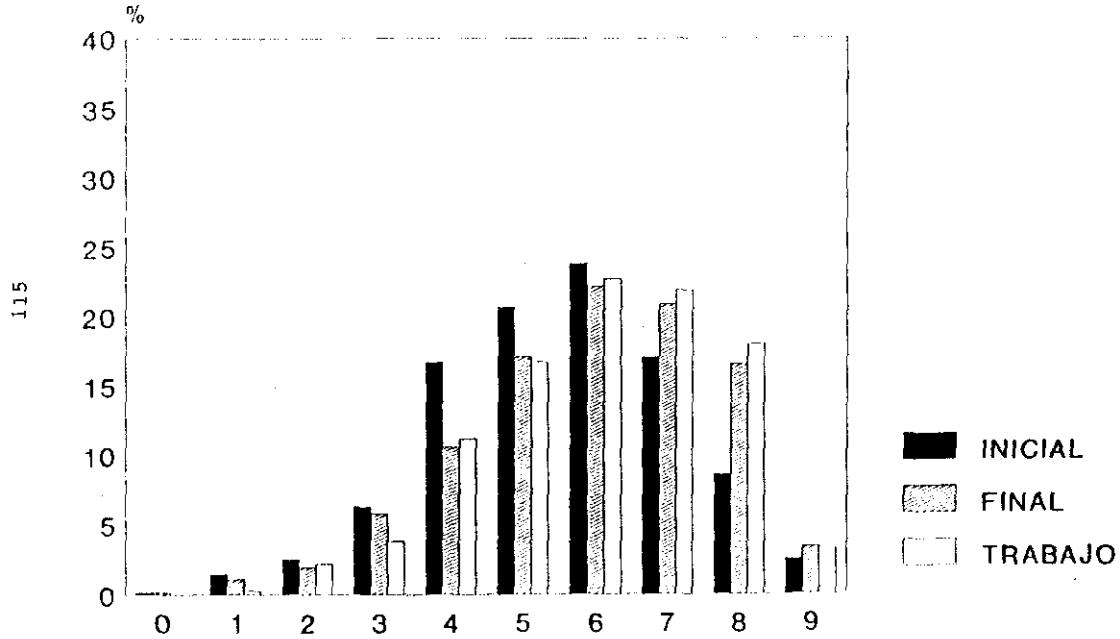


TABLA 10
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA INCLUSIÓN: PROF/PAD EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FI-
 NAL/TRABAJO)

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	14	2.7
8	19	3.6
7	38	5.8
6	51	9.8
5	73	14.0
4	99	19.0
3	94	18.0
2	81	15.5
1	44	8.4
0	16	3.1
N 521	MEDIA 3.9213	DT 2.0883
FINAL CARRERA		
9	17	3.8
8	29	6.3
7	32	7.2
6	68	13.5
5	71	16.0
4	65	14.6
3	74	16.6
2	52	11.7
1	33	7.4
0	12	2.7
N 445	MEDIA 3.3663	DT 2.0256
TRABAJO (PROF)		
9	8	2.2
8	10	2.7
7	19	5.2
6	26	7.1
5	68	18.4
4	64	17.5
3	79	21.6
2	61	16.7
1	26	7.1
0	13	3.6
N 366	MEDIA 3.7768	DT 1.9974
N TOTAL 1332	MEDIA 4.0308	DT 2.1212

Figura 4

Frecuencias INCLUSION: PROF/PAD

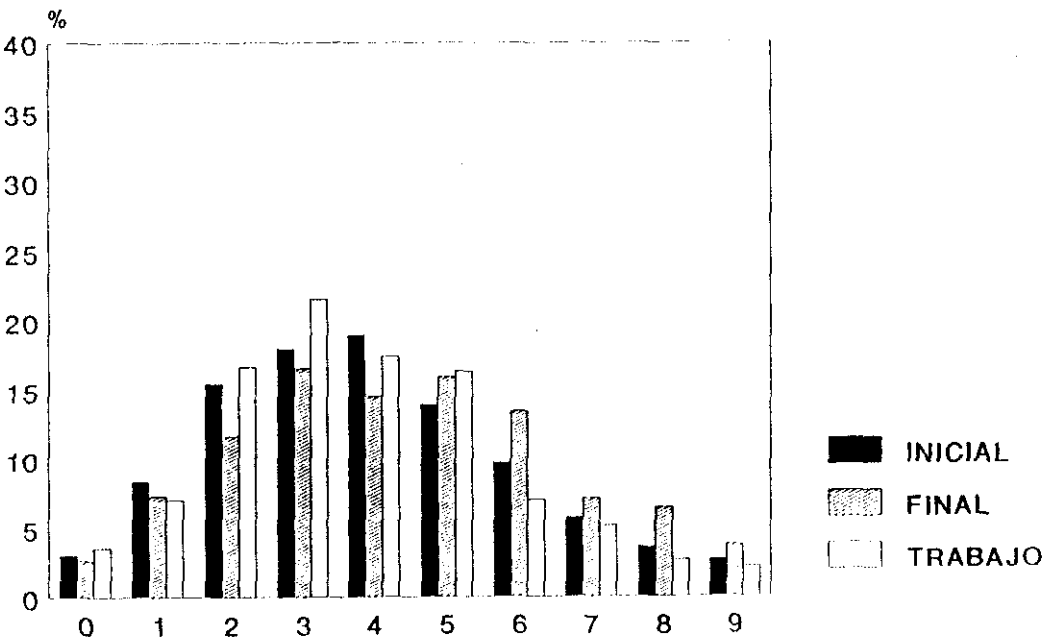


TABLA 11
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA CONTROL PROF/AL EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FINAL/TRABA-
 JO)

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	1	0.2
8	2	0.4
7	7	1.3
6	27	5.2
5	74	14.2
4	138	26.5
3	151	29.0
2	85	16.3
1	33	6.3
0	3	0.6
N 521	MEDIA 3.4818	DT 1.3854
FINAL CARRERA		
9	0	0.0
8	2	0.4
7	0	0.0
6	11	2.5
5	51	11.5
4	103	23.1
3	127	29.5
2	97	21.8
1	42	9.4
0	12	2.7
N 445	MEDIA 3.0697	DT 1.2646
TRABAJO (PROF)		
9	1	0.3
8	1	0.3
7	4	1.1
6	16	4.4
5	70	19.1
4	99	27.0
3	79	21.6
2	65	17.8
1	31	8.7
0	10	2.7
N 366	MEDIA 3.4836	DT 1.4818
N TOTAL 1332	MEDIA 3.3446	DT 1.4181

Figura 5

Frecuencias CONTROL: PROF/AL

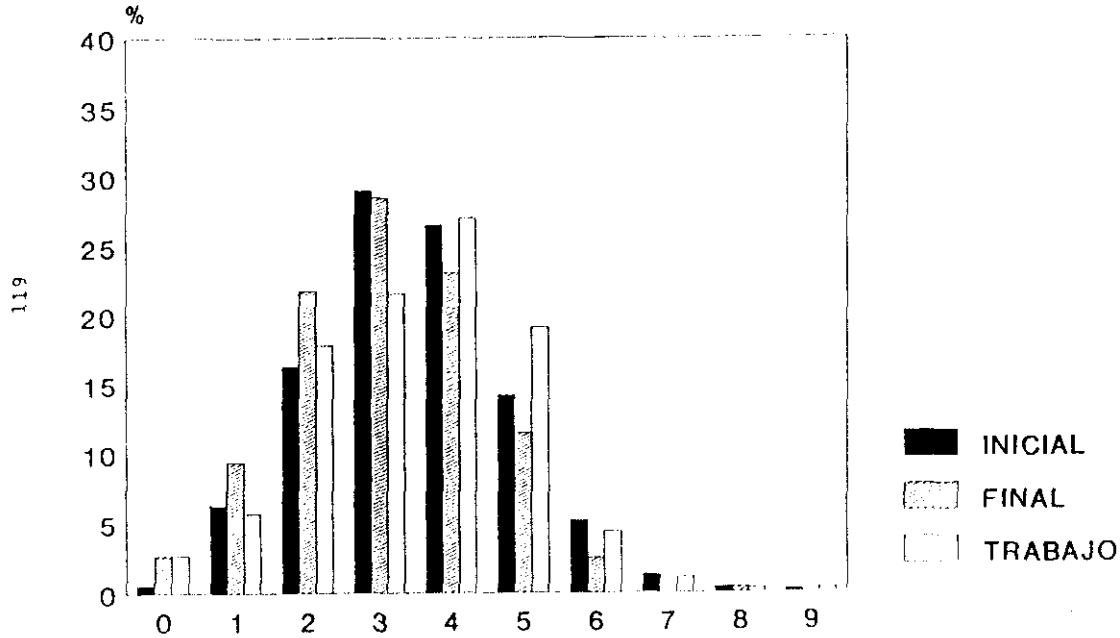


TABLA 12
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA CONTROL: ADM/PROF EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FI-
 NAL/TRABAJO)

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	0	0.0
8	9	1.7
7	22	4.2
6	41	7.9
5	51	9.8
4	189	28.9
3	158	28.3
2	98	18.8
1	32	6.1
0	1	0.2
N 521	MEDIA 3.5797	DT 1.5926
FINAL CARRERA		
9	0	0.0
8	0	0.0
7	5	1.1
6	0	1.0
5	35	7.9
4	98	22.0
3	144	32.4
2	124	27.9
1	29	6.5
0	2	0.4
N 445	MEDIA 3.0539	DT 1.2069
TRABAJO (PROF)		
9	1	0.3
8	1	0.3
7	0	0.0
6	12	3.3
5	39	10.7
4	95	15.8
3	121	33.1
2	101	27.6
1	32	8.7
0	4	1.1
N 336	MEDIA 3.0082	DT 1.3293
N TOTAL 1302	MEDIA 3.2470	DT 1.4258

Figura 6

Frecuencias CONTROL: ADM/PROF

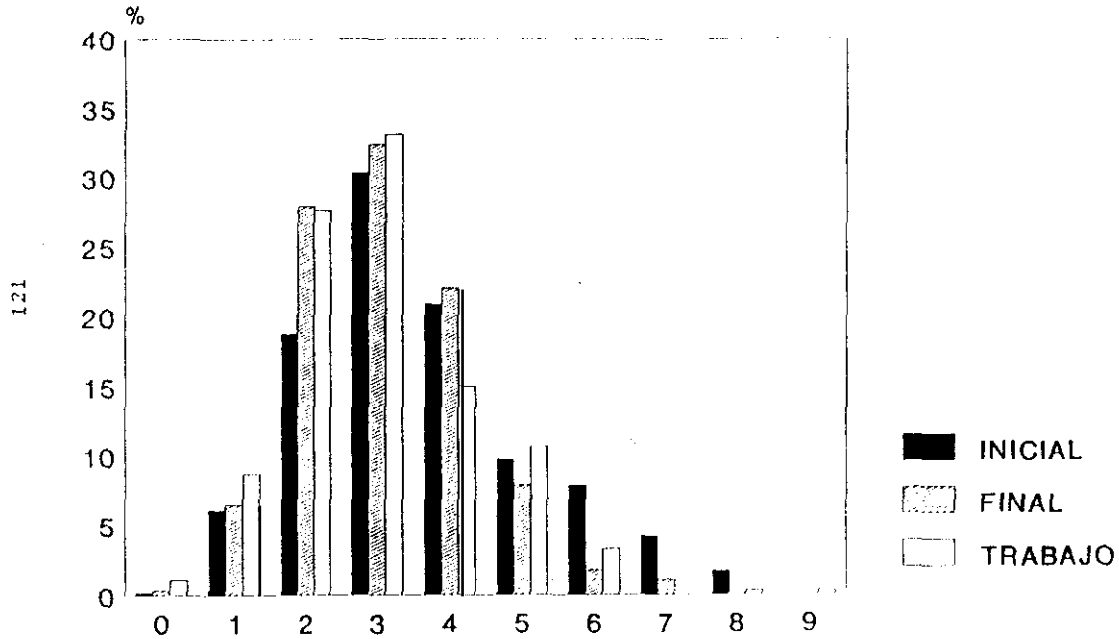


TABLA 13

FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA CONTROL PROF/PAD EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FI-
NAL/TRABAJO)

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	0	0.0
8	1	2.2
7	5	1.2
6	26	5.0
5	76	14.6
4	126	24.2
3	133	25.5
2	96	18.4
1	43	8.3
0	14	2.7
N 521	MEDIA 3.3090	DT 1.4736
FINAL CARRERA		
9	0	0.0
8	0	0.0
7	6	1.3
6	17	3.0
5	45	8.1
4	91	18.2
3	156	30.1
2	75	14.9
1	52	11.7
0	13	2.9
N 445	MEDIA 3.2629	DT 1.5302
TRABAJO (PROF)		
9	0	0.0
8	0	0.0
7	0	0.0
6	12	3.3
5	23	6.0
4	57	15.6
3	100	27.3
2	111	30.3
1	36	9.8
0	25	6.8
N 366	MEDIA 2.6858	DT 1.0936
N TOTAL 1332	MEDIA 3.2556	DT 1.4521

Figura 7

Frecuencias CONTROL: PROF/PAD

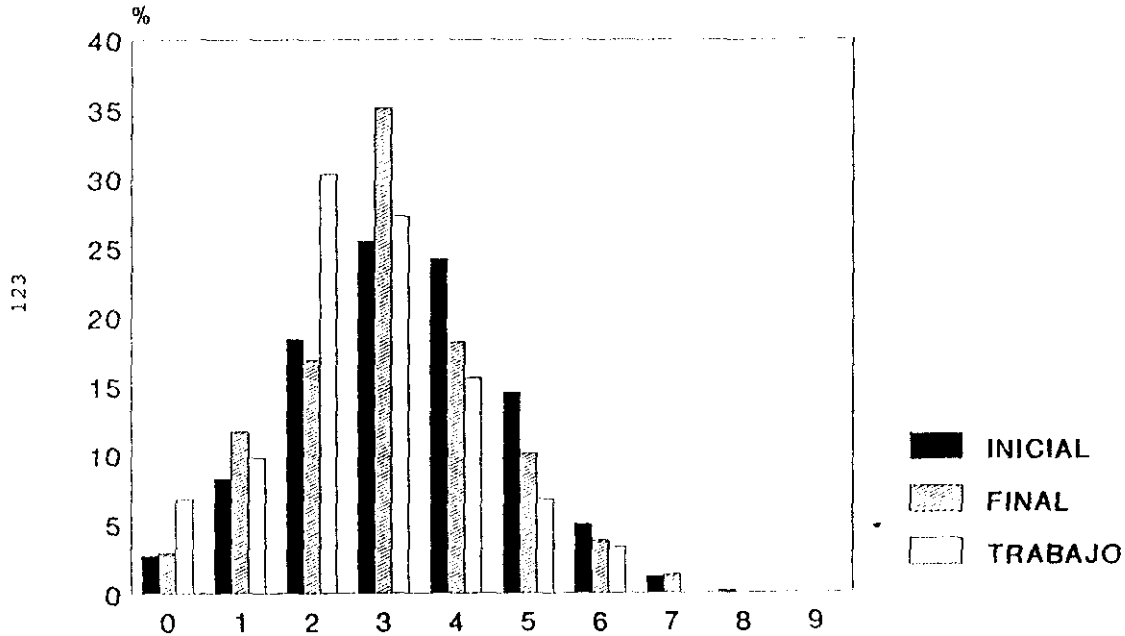


TABLA 14
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA CONTROL: ADM/PAD EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FINAL/TRABA-
 JO)

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	14	2.7
8	49	9.4
7	187	28.5
6	126	24.2
5	101	19.4
4	56	10.7
3	41	7.9
2	22	4.2
1	4	0.8
0	1	0.2
N 521	MEDIA 5.6184	DT 1.7164
FINAL CARRERA		
9	9	2.8
8	41	9.2
7	78	17.5
6	101	22.7
5	77	17.3
4	68	15.3
3	45	10.1
2	18	4.0
1	8	1.8
0	8	0.8
N 445	MEDIA 5.3865	DT 1.7741
TRABAJO (PROF)		
9	4	1.1
8	10	2.7
7	41	11.2
6	72	19.7
5	69	18.9
4	58	15.8
3	68	16.4
2	38	10.4
1	13	3.6
0	1	0.3
N 445	MEDIA 4.5929	DT 1.8158
N TOTAL 1332	MEDIA 5.2568	DT 1.8111

Figura 8

Frecuencias CONTROL: ADM/PAD

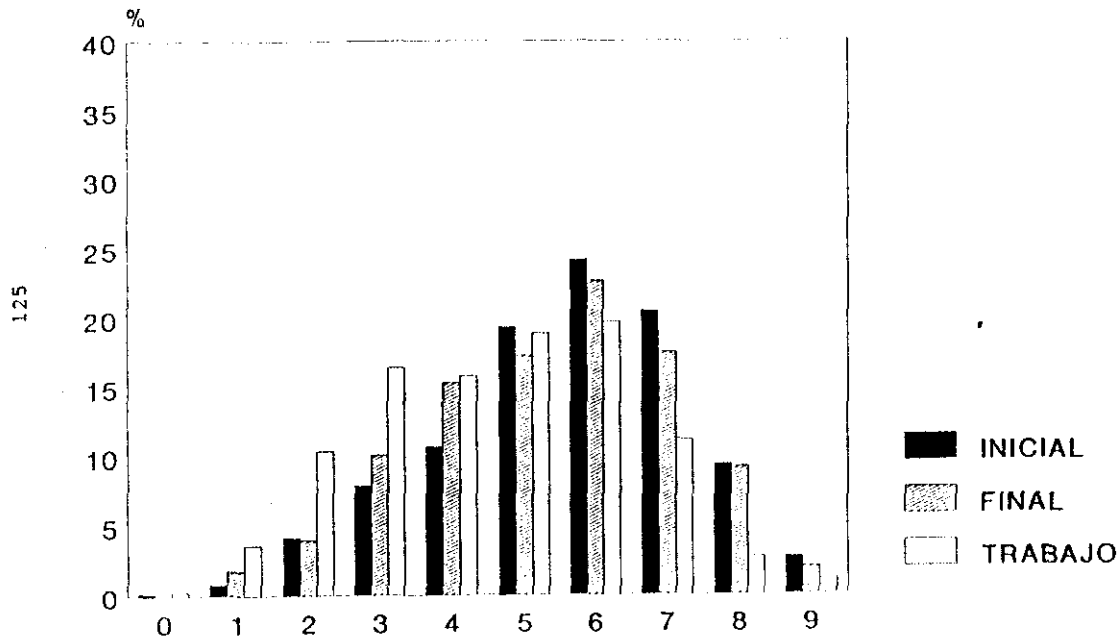


TABLA 15

FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA AFECTO: PROF/AL EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FINAL/TRABAJO)

PUNTAJACION	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	26	5.0
8	68	13.1
7	96	18.4
6	117	22.5
5	115	22.1
4	65	12.5
3	27	5.2
2	6	1.2
1	1	0.2
0	0	0.0
N 521	MEDIA 5.9134	DT 1.6835
FINAL CARRERA		
9	40	9.0
8	70	15.7
7	66	19.3
6	112	25.2
5	76	17.1
4	38	8.5
3	15	3.4
2	4	0.9
1	0	0.0
0	4	0.9
N 445	MEDIA 6.2449	DT 1.6915
TRABAJO (PROF)		
9	29	7.9
8	51	13.9
7	67	18.3
6	70	19.1
5	66	18.0
4	49	13.4
3	26	7.1
2	6	1.6
1	2	0.5
0	0	0.0
N 366	MEDIA 5.9454	DT 1.7926
N TOTAL 1332	MEDIA 6.0330	DT 1.6928

Figura 9

Frecuencias AFECTO: PROF/AL

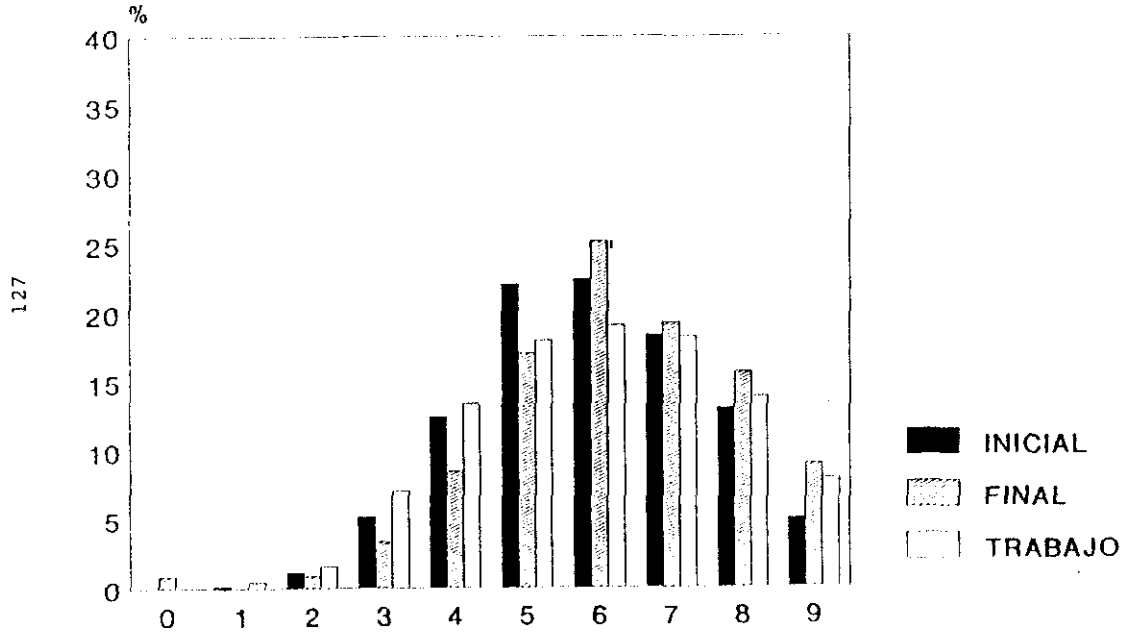


TABLA 16
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA AFECTO: ADM/PROF EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FINAL/TRABA-
 JO)

PUNTUACION	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	38	5.8
8	67	12.9
7	89	17.1
6	187	28.5
5	95	18.2
4	78	15.0
3	33	6.3
2	18	3.5
1	2	0.4
0	2	0.4
N 521	MEDIA 5.7466	DT 1.8124
FINAL CARRERA		
9	51	11.5
8	78	17.5
7	96	21.6
6	89	20.8
5	64	14.4
4	37	8.3
3	22	4.9
2	6	1.3
1	2	0.4
0	8	1.8
N 445	MEDIA 6.7353	DT 1.7584
TRABAJO (PROF)		
9	38	10.4
8	57	15.6
7	78	19.1
6	69	18.9
5	68	18.6
4	37	10.1
3	28	5.5
2	5	1.4
1	8	2.2
0	2	0.5
N 366	MEDIA 6.1749	DT 1.7956
N TOTAL 1331	MEDIA 6.0751	DT 1.9867

Figura 10

Frecuencias AFECTO: ADM/PROF

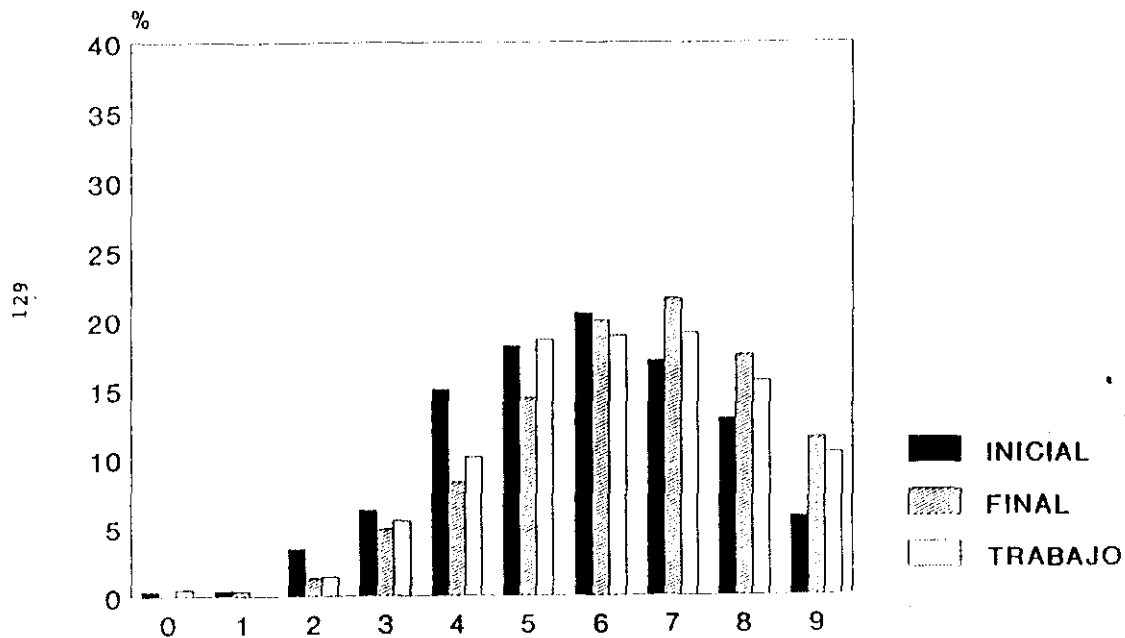


TABLA 17
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA AFECTO: PROF/PAD EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FINAL/TRABA-
 JO)

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	6	1.2
8	28	5.8
7	37	7.1
6	86	16.5
5	181	34.4
4	187	35.5
3	97	17.1
2	48	9.2
1	23	4.4
0	4	0.8
N 521	MEDIA 4.4299	DT 1.8181
FINAL CARRERA		
9	1	0.2
8	21	4.7
7	42	9.4
6	74	16.6
5	91	20.4
4	93	20.9
3	62	13.9
2	43	9.7
1	14	3.1
0	4	0.9
N 445	MEDIA 4.5573	DT 1.7802
TRABAJO (PROF)		
9	1	0.3
8	18	2.7
7	25	6.8
6	56	15.3
5	76	20.8
4	64	23.8
3	58	15.8
2	37	10.1
1	16	4.4
0	3	0.8
N 366	MEDIA 4.3169	DT 1.7102
N TOTAL 1332	MEDIA 4.4414	DT 1.7768

Figura 11

Frecuencias AFECTO: PROF/PAD

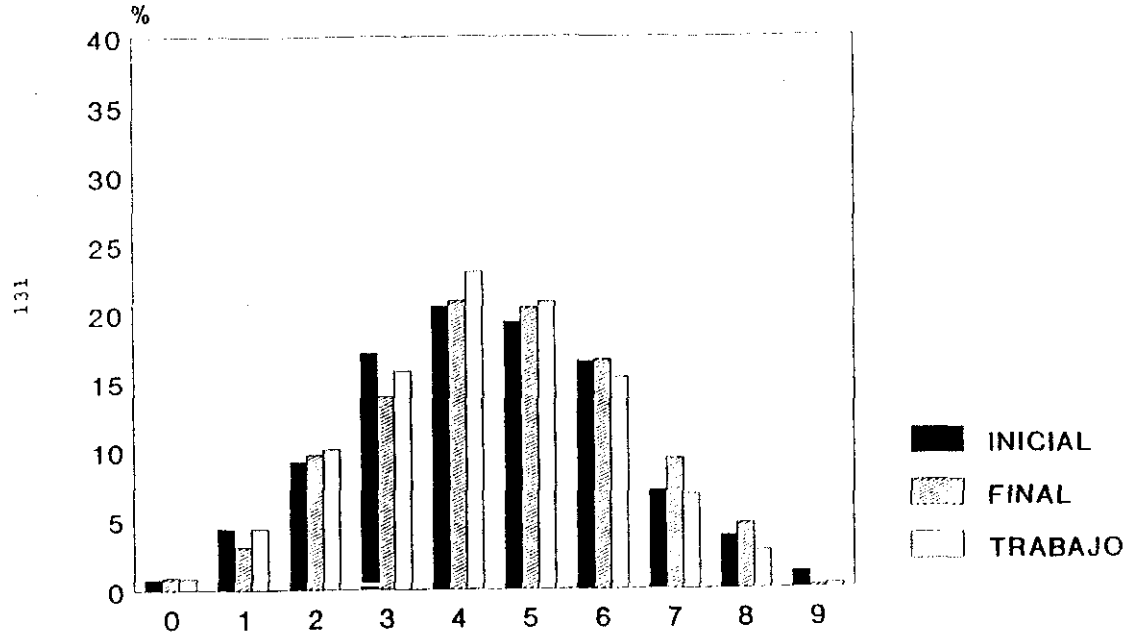
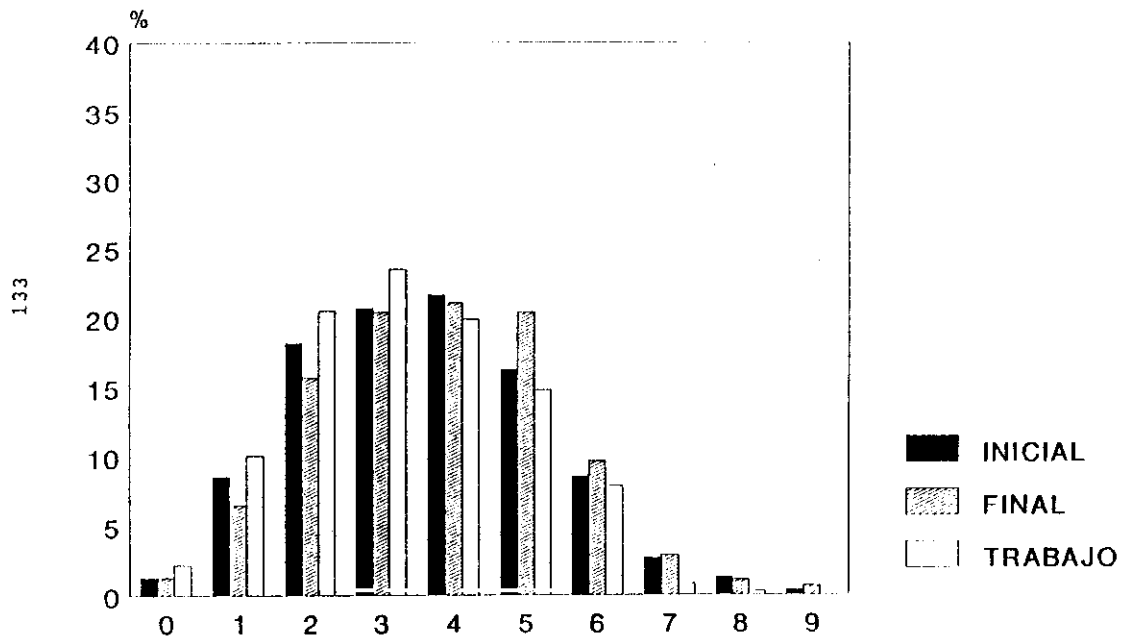


TABLA 18
 FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LA SUBESCALA AFECTO: ADM/PAD EN FUNCIÓN DE CADA GRUPO (INICIAL/FINAL/TRABAJO)

PUNTUACION	FRECUENCIA	%
INICIO CARRERA		
9	2	0.4
8	7	1.3
7	14	2.7
6	45	8.6
5	85	16.3
4	113	21.7
3	108	20.7
2	95	18.2
1	45	8.6
0	7	1.3
N 521	MEDIA 3.6846	DT 1.6851
FINAL CARRERA		
9	3	0.7
8	5	1.1
7	13	2.9
6	43	9.7
5	91	20.4
4	94	15.7
3	91	20.4
2	78	15.7
1	29	5.5
0	6	1.3
N 445	MEDIA 3.7955	DT 1.6741
TRABAJO (PROF)		
9	0	0.0
8	1	0.3
7	3	0.8
6	29	7.9
5	54	14.8
4	73	19.9
3	86	23.5
2	75	20.5
1	37	10.1
0	8	2.2
N 366	MEDIA 3.3868	DT 1.5568
N TOTAL 1332	MEDIA 3.5663	DT 1.6567

Figura 12

Frecuencias AFECTO: ADM/PAD



TAZLA 19
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS TRES GRUPOS EN LAS DOCE SUBESCALAS

	Inicial N 521	Final N 445	Trabajo N 366	Todos N 1332
--	------------------	----------------	------------------	-----------------

Tabla de Medias

IMPORTANCIA	3.3212	3.2168	3.5397	3.5397
MENTE	4.1497	3.5371	3.4958	3.7953
INCLUSION: ADM/PROF	5.4998	5.9348	6.8718	5.8818
INCLUSION: PROF/PAD	3.9213	4.3663	3.7768	4.8388
CONTROL: PROF/AL	3.4818	3.8697	3.4836	3.3446
CONTROL: ADM/PROF	3.5797	3.8539	3.8882	3.2478
CONTROL: PROF/PAD	3.3898	3.8629	2.6858	3.8556
CONTROL: ADM/PAD	5.6184	5.3665	4.5929	5.2568
AFECTO: PROF/AL	5.9136	6.2449	5.9454	6.8338
AFECTO: ADM/PROF	5.7486	6.3753	6.1749	6.8751
AFECTO: PROF/PAD	4.4299	4.5573	4.3169	4.4414
AFECTO: ADM/PAD	3.6846	3.7953	3.3868	3.5863

Tabla de DT

IMPORTANCIA	1.2832	1.1149	1.1828	1.1948
MENTE	1.5995	1.4589	1.4728	1.5482
INCLUSION: ADM/PROF	1.6712	1.7276	1.6168	1.6927
INCLUSION: PROF/PAD	2.8883	2.2256	1.9874	2.1212
CONTROL: PROF/AL	1.3854	1.3646	1.4818	1.4181
CONTROL: ADM/PROF	1.5926	1.2869	1.3293	1.4258
CONTROL: PROF/PAD	1.4736	1.4382	1.3936	1.4581
CONTROL: ADM/PAD	1.7164	1.7741	1.8158	1.8111
AFECTO: PROF/AL	1.6835	1.6915	1.7926	1.6928
AFECTO: ADM/PROF	1.8124	1.7584	1.7956	1.8867
AFECTO: PROF/PAD	1.8181	1.7832	1.7132	1.7768
AFECTO: ADM/PAD	1.6851	1.6741	1.5568	1.6367

5.4 Prototipos de conducta interpersonal

El examen de las puntuaciones altas y bajas de diez subescalas - todas exceptuando **IMPORTANCIA Y MENTE-** nos permitirá determinar los prototipos de conducta interpersonal global en cada una de las diadas de interacción en que participa el profesor (profesor/alumno; profesor/padres; y administradores/profesor), basándonos en lo expuesto en páginas anteriores. Tomamos para este análisis únicamente las subescalas que evalúan la interacción del profesor dado que nos interesa establecer el prototipo de estos, al ser los sujetos de este estudio profesores o futuros profesores (alumnos de EU).

Este examen lo realizaremos de forma global para los tres grupos de estudio (inicial, final, trabajo), considerando que en todas las subescalas las puntuaciones de los sujetos de los tres grupos o bien se sitúan, en su mayoría, en la distribución de frecuencias altas o bien la mayor distribución de frecuencias se da, en los tres grupos, en las puntuaciones bajas. Sin embargo puede ocurrir que una misma persona manifieste un patrón de conducta determinado en un rol o relación específica (ejemplo, en la relación afectiva profesor/alumno) y otro en otro rol determinado (ejemplo, relación afectiva profesor/padre). Esto significa que la conducta interpersonal no es única o siempre la misma para cualquier tipo de rol social en que se encuentra la persona, sino que la persona expresa múltiples conductas interpersonales según el tipo de relación que mantenga con los otros.

Iniciando este análisis con las subescalas de **Inclusión** (profesor/padres; administradores/profesores), tenemos que en la primera de estas dos subescalas los sujetos de este estudio perciben, en su mayoría, como adecuada una relación de no-inclusión o exclusión del profesor en las actividades propias de la comunidad de padres (APA), lo que corresponde en lenguaje FIRO a un prototipo interpersonal **hiposocial** en inclusión (puntuación baja). En cuanto a la otra subescala de inclusión (administradores/profesores) se da precisamente la posición opuesta (puntuaciones altas = **hipersocial**), lo que podría interpretarse como que a pesar de que los profesores prefieren mantener distancia con los padres de sus alumnos no es así cuando se trata de la distancia que desearían que los administradores mantuviesen con ellos. Esta diferencia entre la inclusión expresada a los padres y la deseada de los administradores ejemplifica lo anteriormente señalado de diferentes conductas interpersonales en diferentes roles sociales.

En **Control** tenemos tres subescalas relacionadas con el profesor (profesor/alumno; administradores/profesores; profesores/padres). En la primera de ellas (**profesor/alumno**), la distribución de frecuencias se sitúa en las puntuaciones bajas, lo que significa, en lenguaje FIRO, que los sujetos de este estudio, desean mantener o mantienen una posición de poder caracterizada por el abdicador de poder ("laissez-faire") en la relación con sus alumnos. Asimismo la mayor distribución de

frecuencias de las otras dos subescalas (**administradores/profesores; y profesores/padres**), se sitúa también en puntuaciones bajas, lo que implica que los sujetos no desean ni recibir control de los administradores, ni ejercerlo sobre los padres de los alumnos. Aquí la posición de conducta interpersonal es idéntica en los tres tipos de interacción de poder que mantiene el profesor con miembros del sistema escolar.

El **Afecto** es evaluado también en tres subescalas de relación afectiva con los mismos miembros del sistema educativo que el control. En la subescala de expresión de afecto del profesor hacia los alumnos la distribución de frecuencias de puntuaciones es alta, lo que se interpreta como una posición afectiva **hiperpersonal** del profesor. En la manifestación afectiva que los profesores desean recibir de los administradores predomina también la posición **hiperpersonal** (puntuaciones altas). El afecto profesor/padres es considerado adecuado, por los sujetos, cuando este es del tipo **social**. Aquí observamos que se da incongruencia en la manifestación de afecto, en las diferentes formas que tiene el profesor de expresarlo o recibirlo, siendo o deseando que lo sean con él, en algunas circunstancias **hipersocial** y en otras **social**.

El siguiente cuadro resume las características interpersonales de la muestra en su totalidad:

Cuadro 6
Prototipos de conducta interpersonal en la muestra total

Subescala	Patrón	Subescala	Patrón	Subescala	Patrón
I: PROF/PAD	HIPOSOCIAL	I:ADM/PROF	HIPERSOCIAL		
C: PROF/PAD	ABDICRATA	C:ADM/PROF	ABDICRATA	C:PROF/AL	ABDICRATA
A: PROF/PAD	SOCIAL	A:ADM/PROF	HIPERPERSONAL	A:PROF/AL	HIPERPEERS

5.5 Análisis de hipótesis nulas

Siendo el propósito de este estudio investigar los valores educativos de alumnos de EU, en los niveles inicial y final, y el de los profesores de EGB, en tres niveles de experiencia (0-4 años; 5-9 años; 10 o más años), las hipótesis han sido planteadas tomando, en todas ellas, como referencia los datos de las doce subescalas de VAL-ED. Cubriendo estas hipótesis cuatro áreas relacionadas con:

- (a) Los tres grupos (inicial/final/trabajo);
- (b) El lugar de estudio (EU) y niveles de carrera (inicial/final);
- (c) El sexo (hombre/mujer)
- (d) La experiencia en el grupo trabajo.

5.5.1 En función de los tres grupos

Esta hipótesis nula se enuncia así:

No existirán diferencias significativas, si se comparan las puntuaciones totales de las doce subescalas, en los tres grupos (inicial/final/trabajo).

A su vez esta hipótesis principal se subdivide en doce subhipótesis, una por cada subescala. De estas doce subescalas únicamente una de ellas (A:PRO/PAD) no alcanza niveles significativos (véase Tablas 20-21), por lo tanto esta se acepta y las otras once subescalas son rechazadas.

Dos subescalas de afecto alcanzan las medias más elevadas (A:PROF/AL; A:ADM/PROF) de todas las subescalas. Siendo la diferencia de medias más elevada en la subescala C:ADM/PAD entre el grupo inicial/trabajo.

Tabla 20
Análisis de la varianza de la muestra total en función de las doce subescalas de VAL-ED.

SUBESCALAS	F/p	_ INICIAL		_ FINAL		_ TRABAJO		_ TODOS		H NULAS
		x	DT	x	DT	x	DT	x	DT	
IMPORTANCIA	8.64/0.0002	3.321	1.303	3.218	1.115	3.540	1.183			R
MENTE	28.05/0.0000	4.156	1.599	3.537	1.451	3.459	1.472			R
I:ADM/PROF	14.93/0.0000	5.499	1.671	5.935	1.728	6.071	1.617			R
I:PROF/PAD	8.78/0.0002	5.921	2.088	4.366	2.226	3.776	1.987			R
C:PROF/AL	13.16/0.0000	3.482	1.385	3.070	1.365	3.484	1.482			R
C:ADM/PROF	21.83/0.0000	3.588	1.593	3.054	1.287	3.808	1.329			R
C:PROF/PAD	20.54/0.0000	3.289	1.474	3.063	1.420	2.686	1.394			R
C:ADM/PAD	36.64/0.0000	5.610	1.716	3.387	1.774	4.593	1.915			R
A:PROF/AL	5.37/0.0048	5.914	1.684	6.245	1.691	5.945	1.795			R
A:ADM/PROF	15.54/0.0000	5.749	1.812	6.375	1.750	6.175	1.796			R
A:PROF/PAD	n.s.							4.441	1.776	A
A:ADM/PAD	9.40/0.0001	3.685	1.685	3.796	1.674	3.306	1.956			R

p < 0.05 H NULAS R: RECHAZADA H NULAS A: ACEPTADA

Tabla 21
Análisis de la varianza (diferencias de medias y significación entre los diferentes grupos de la muestra total)

SUBESCALAS	INICIAL	DIF \bar{x} / p	FINAL	DIF \bar{x} / p	TRABAJO	INIC/_TRAB		H
						DIF \bar{x} / p	DIF \bar{x} / p	
IMPORTANCIA				0.322/0.0001		0.219/0.0072		R
MENTE		0.613/0.0000				0.691/0.0000		R
I:ADM/PROF		0.436/0.0001				0.572/0.0000		R
I:PROF/PAD		0.445/0.0011		0.590/0.0001				R
C:PROF/AL		0.412/0.0000		0.414/0.0000				R
C:ADM/PROF		0.526/0.0000				0.571/0.0000		R
C:PROF/PAD		0.246/0.0001		0.377/0.0002		0.623/0.0000		R
C:ADM/PAD		0.224/0.0494		0.794/0.0000		1.017/0.0000		R
A:PROF/AL		0.331/0.0024		0.300/0.0119				R
A:ADM/PROF		0.627/0.0000				0.426/0.0005		R
A:PROF/PAD		n.s.						A
A:ADM/PAD				0.489/0.0000		0.299/0.0079		R

p < 0.05 H NULA R: RECHAZADA
H NULA A: ACEPTADA

Las siguientes Figuras (13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24) reproducen las medias de los tres grupos (inicial/final/trabajo) en las doce subescalas, lo que puede considerarse como la evolución de valores educativos de los tres grupos.

Figura 13

Evolution IMPORTANCIA

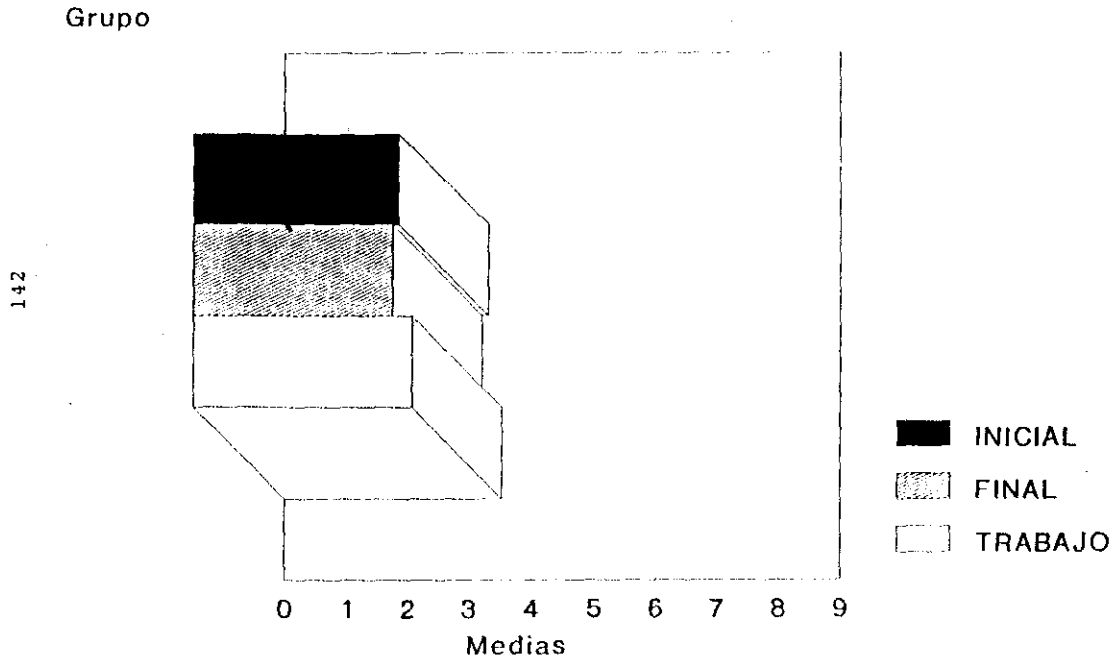


Figura 14

Evolucion MENTE

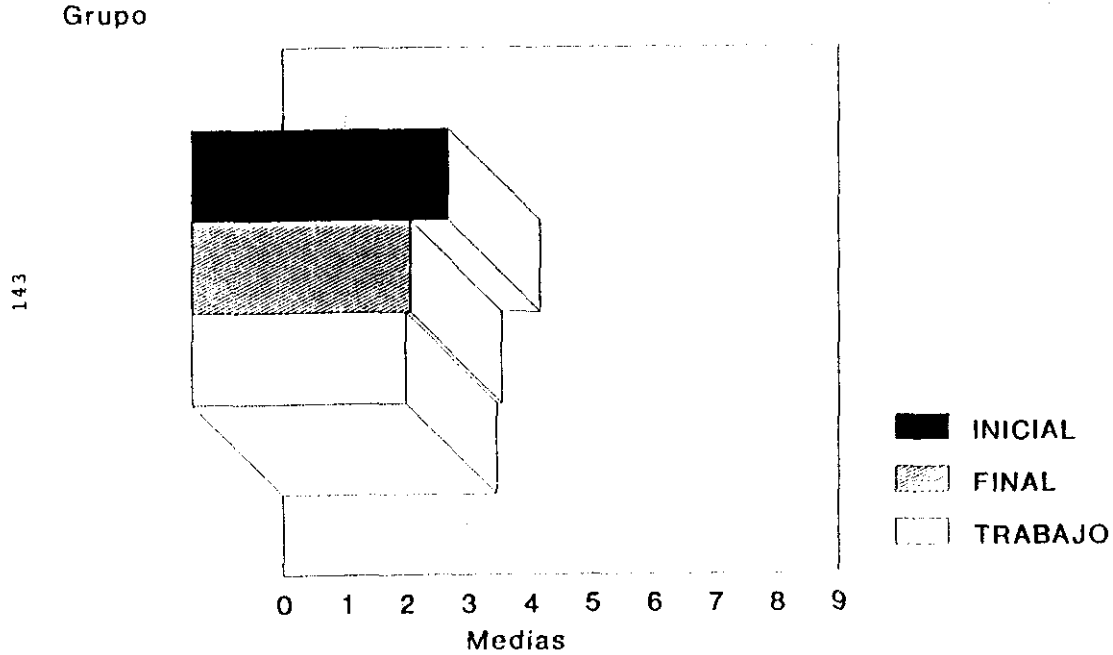


Figura 15
Evolucion I:ADM/PROF

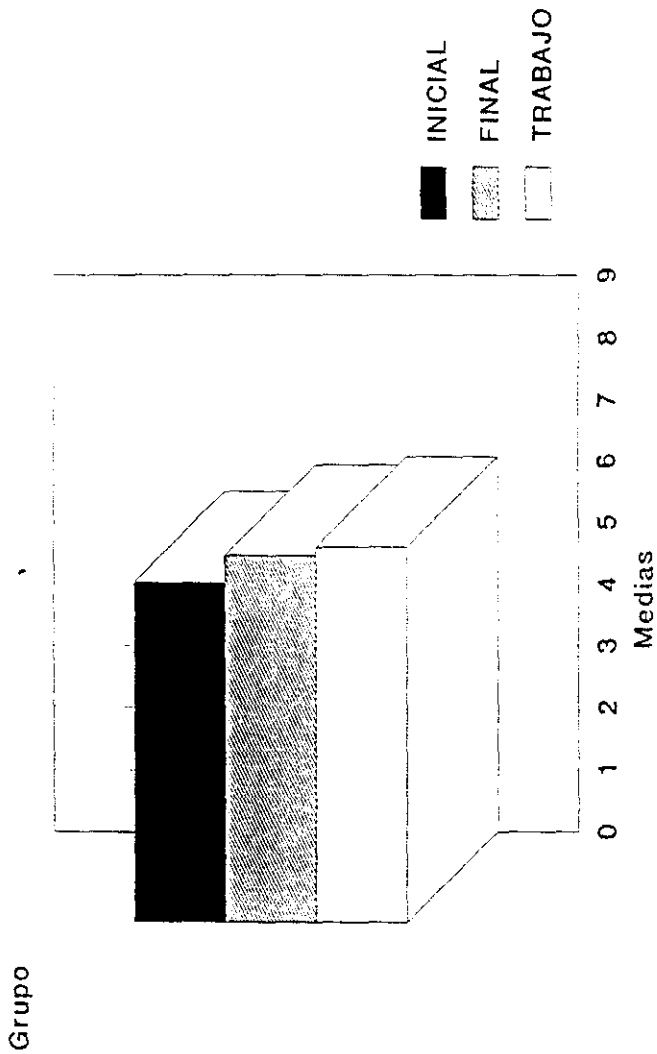


Figura 16

Evolucion I:PROF/PAD

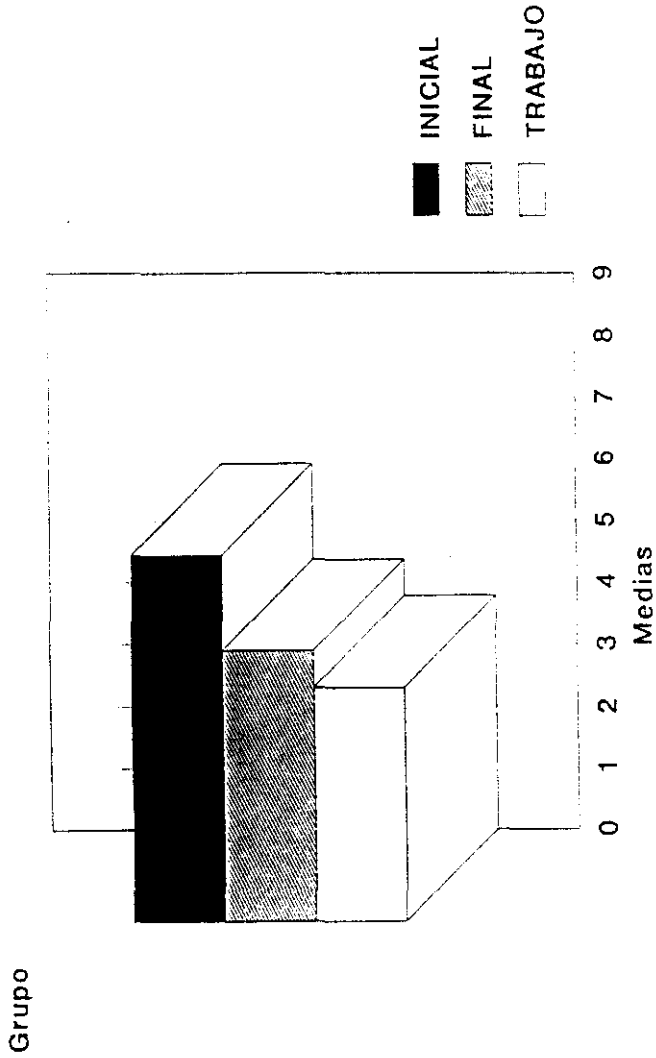
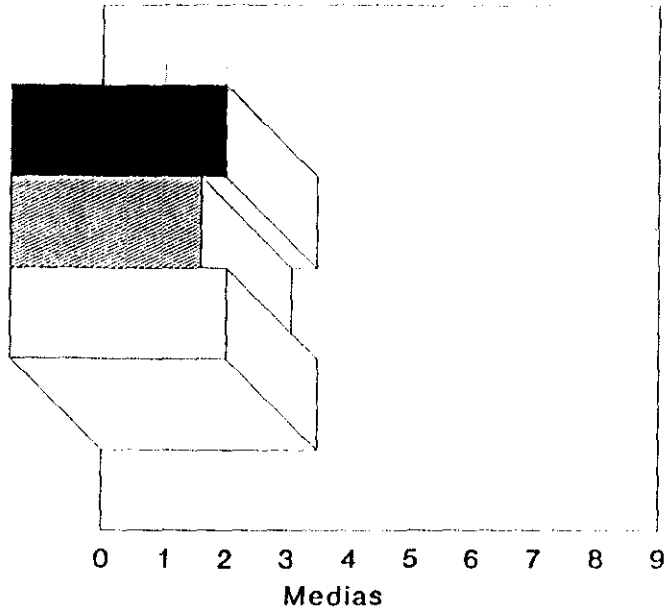


Figura 17

Evolucion C:PROF/AL

Grupo

146



- INICIAL
- ▨ FINAL
- TRABAJO

Figura 18

Evolucion C:ADM/PROF

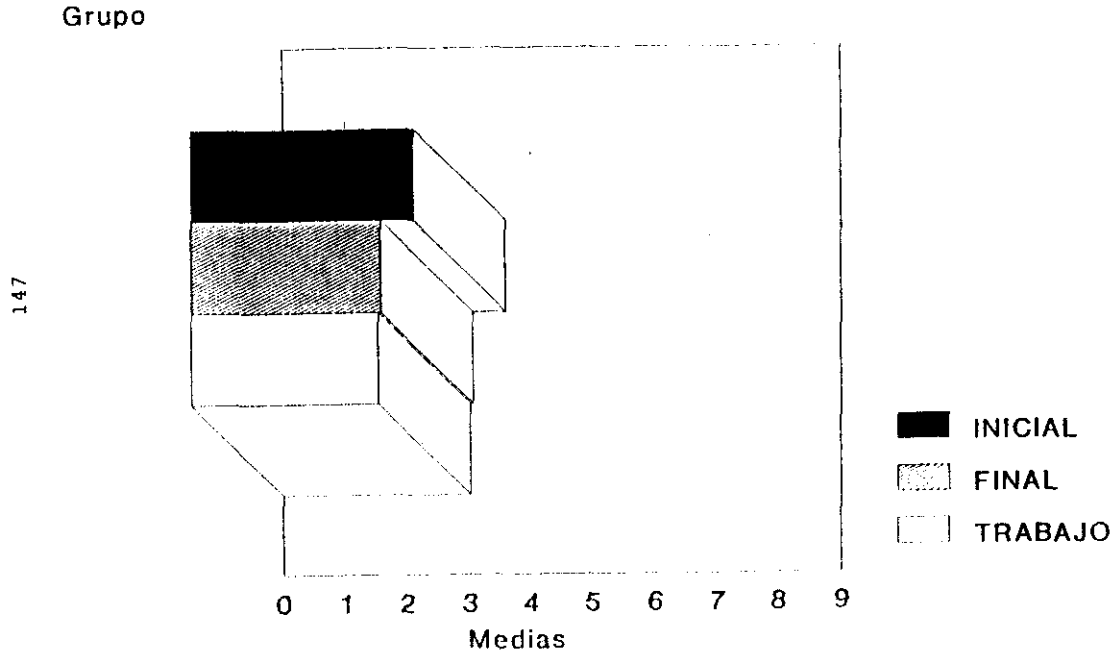


Figura 19

Evolucion C:PROF/PAD

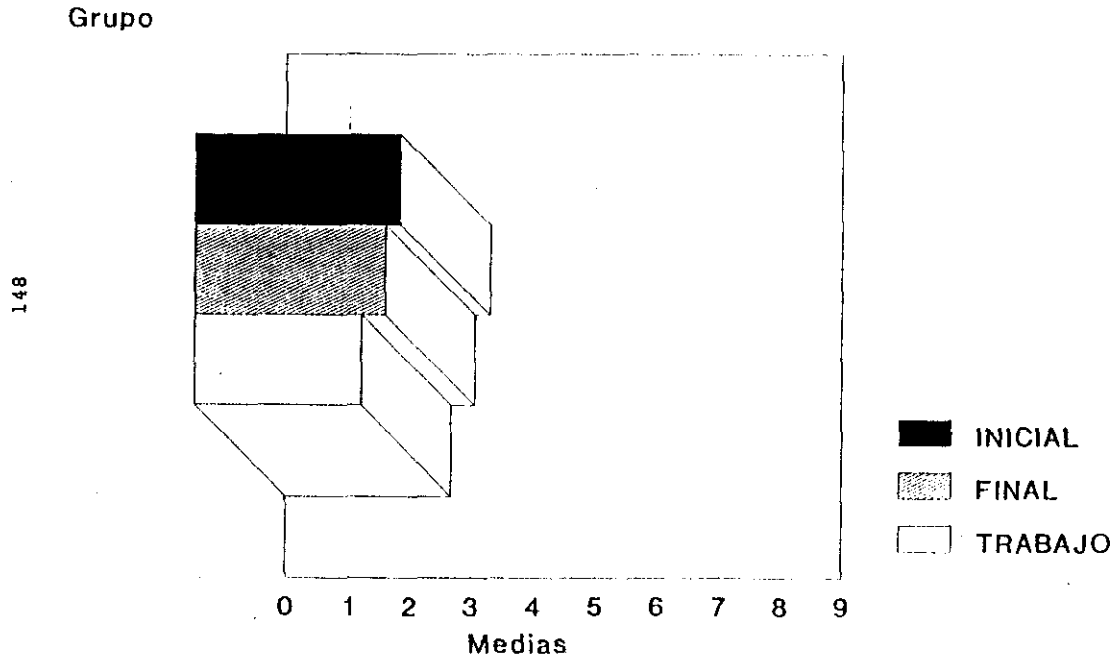


Figura 20

Evolucion C:ADM/PAD

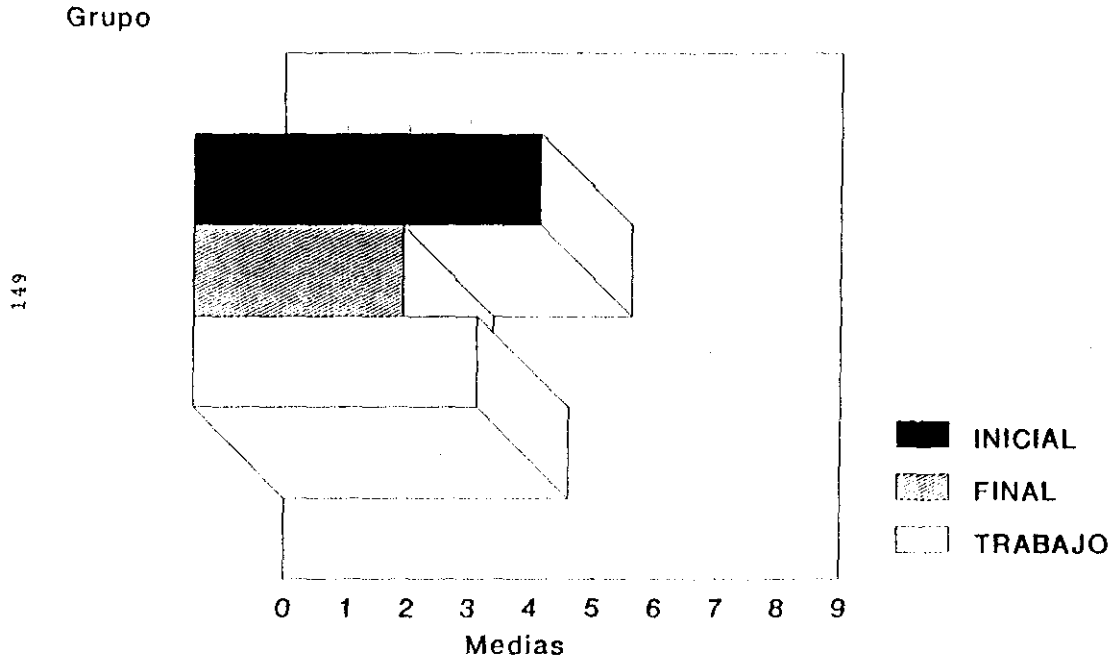


Figura 21

Evolucion A:PROF/AL

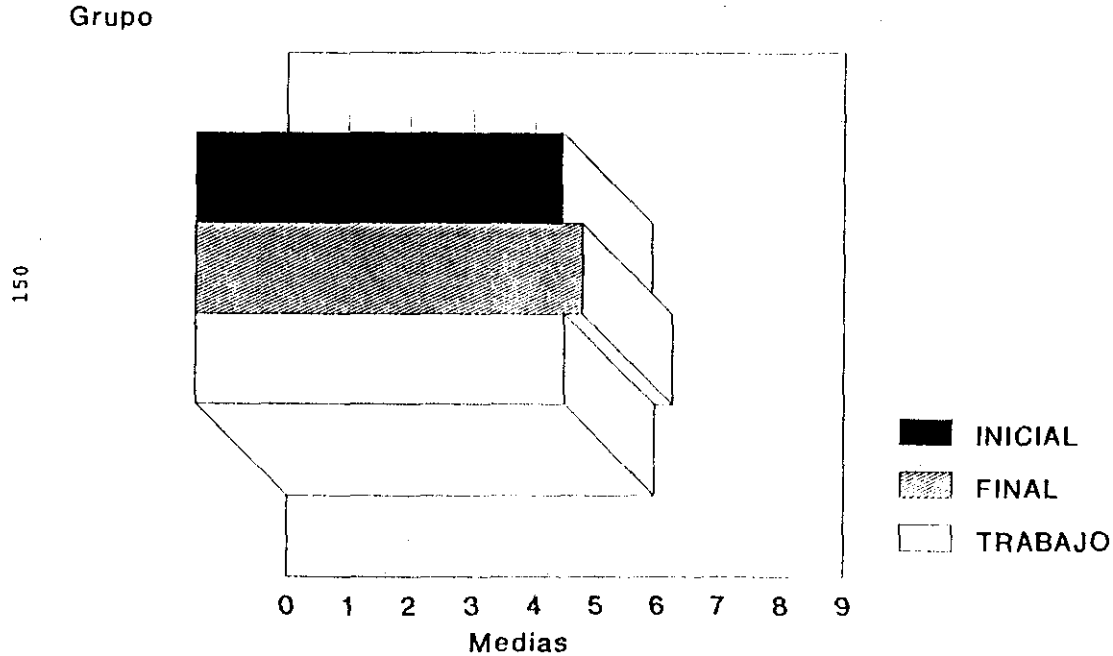


Figura 22

Evolucion A:ADM/PROF

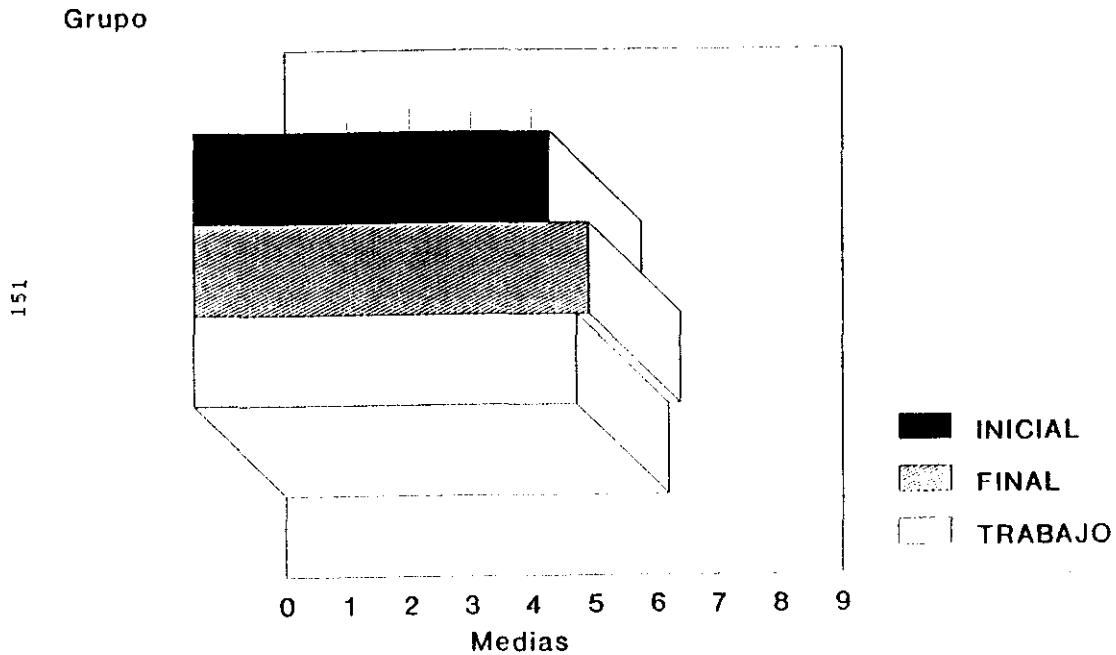


Figura 23

Evolucion A:PROF/PAD

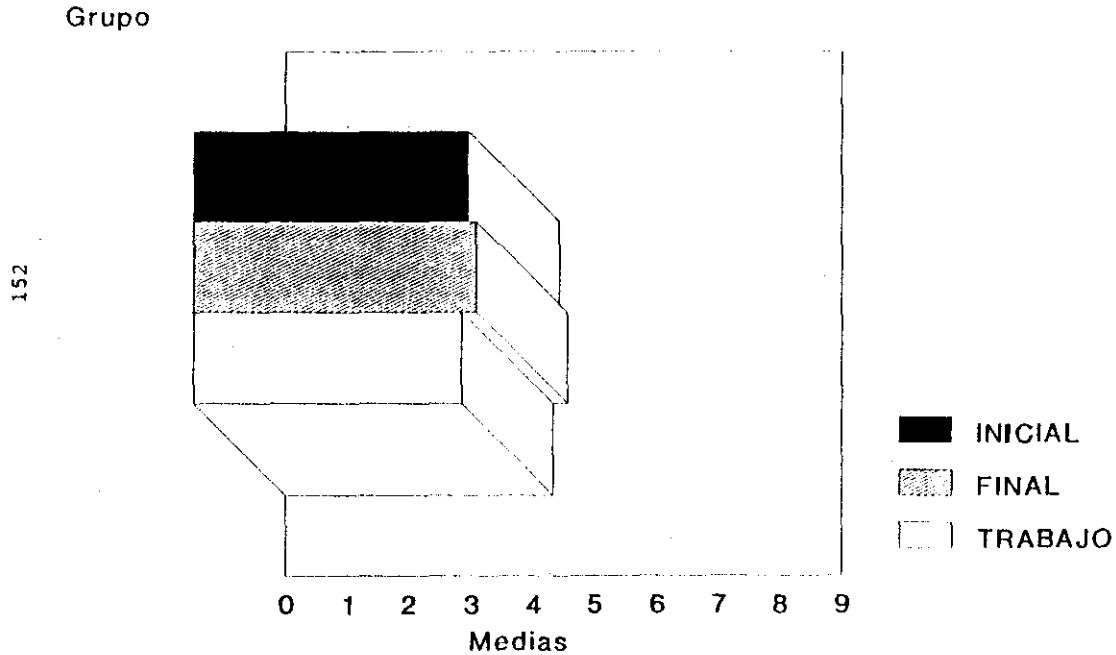
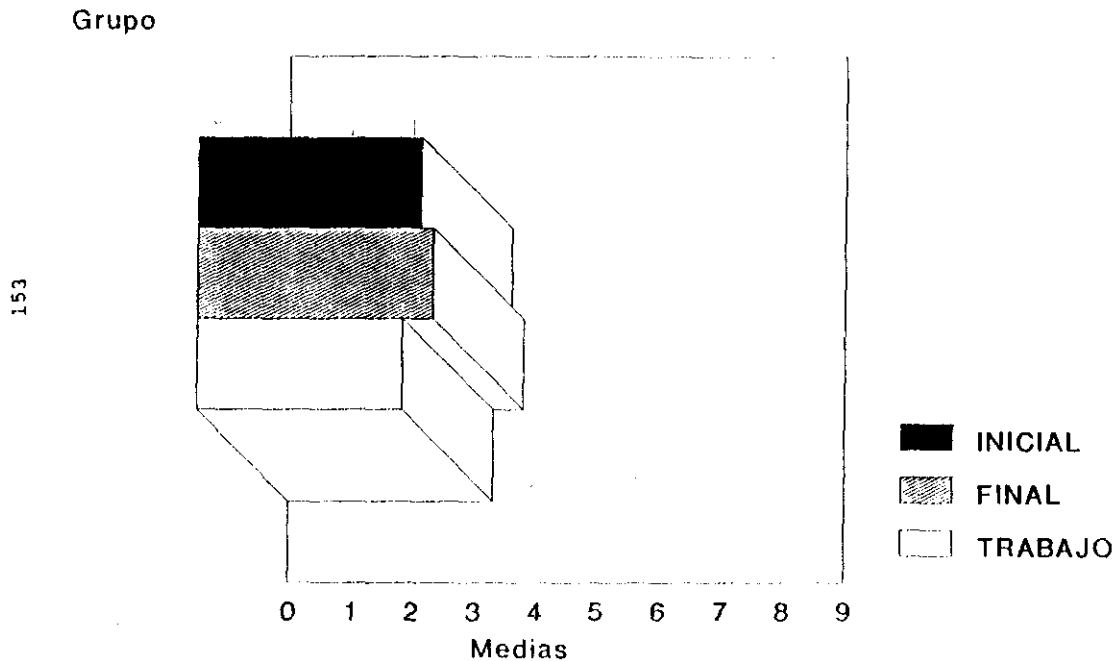


Figura 24

Evolucion A:ADM/PAD



5.5.2 En función del lugar de estudios y niveles de carrera

No existirán diferencias significativas, si se comparan las puntuaciones totales de las doce subescalas de los alumnos, en función del lugar donde cursan sus estudios (EU) y los niveles de carrera (inicial/final).

Como apreciamos en la Tabla 22 de análisis de la varianza, cuando se comparan las medidas y desviaciones típicas en las doce subescalas, en función del lugar de estudios y nivel de carrera, se producen diferencias significativas en todas las subescalas, exceptuando tres de afecto (A:PROF/AL; A:PROF/PAD; A:ADM/PAD), por consecuencia la hipótesis es **aceptada** en estas tres subescalas (9-11-12), y **rechazada** en nueve subescalas (1-2-3-4-5-6-7-8-10).

Las Tablas 23-24-25 de análisis de la varianza con diferencias de medias y niveles de significación, compara los diferentes niveles de carrera (inicial/final), con los diferentes lugares en que cursan su carrera los alumnos (EU Pablo Montesino; EU Díaz Jiménez; Otras EU).

Tabla 22

Análisis de la varianza (medias y desviaciones típicas) de las doce subescalas en función del lugar de estudios de los alumnos y niveles de carrera (Inicial Pablo M vs otras EU).

SUBESCALAS	F/p	_INIC PM			_INIC DJ			_INIC OTRAS			_FINAL PM			_FINAL DJ			_FINAL OTRA		
		x	/	DT	x	/	DT	x	/	DT	x	/	DT	x	/	DT	x	/	DT
IMP	5.38/0.0000	3.381/1.349	3.508/1.409	3.667/1.268	3.178/1.518	3.892/1.326	2.863/1.315												
MENTE	13.11/0.0000	3.699/1.494	4.162/1.572	5.821/1.682	3.758/1.555	3.479/1.378	3.587/1.617												
I:ADM/PROF	5.89/0.0001	5.573/1.678	5.473/1.661	5.542/1.762	5.898/1.598	5.979/1.739	5.989/1.846												
I:PROF/PAD	4.87/0.0006	3.845/2.274	4.814/2.861	3.375/1.817	4.636/2.188	4.318/2.239	4.268/2.224												
C:PROF/AL	5.38/0.0000	3.381/1.349	3.508/1.409	3.667/1.268	3.178/1.518	3.892/1.326	2.863/1.316												
C:ADM/PROF	7.97/0.0000	3.282/1.465	3.646/1.632	3.788/1.581	3.857/1.197	3.825/1.199	3.164/1.258												
C:PROF/PAD	18.58/0.0000	2.932/1.368	3.343/1.586	3.854/1.258	3.823/1.539	3.144/1.438	2.795/1.269												
C:ADM/PAD	15.87/0.0000	5.175/1.723	5.659/1.723	6.167/1.449	5.227/1.618	5.451/1.805	5.329/1.849												
A:PROF/AL	n.s																		
A:ADM/PROF	6.35/0.0000	6.867/1.766	5.719/1.827	5.258/1.651	6.318/1.746	6.419/1.759	6.274/1.742												
A:PROF/PAD	n.s																		
A:ADM/PAD	3.88/0.0012	3.583/1.683	3.557/1.683	4.821/1.682	3.784/1.725	3.838/1.621	3.658/1.827												

p < 0.05

Tabla 23

Análisis de la varianza con diferencias de medias y significación entre Inicial Pablo M vs otras EU y los diferentes niveles de carrera.

SUBESCALA	INICIAL PABLO M. versus:				
	INIC_DJ DIF x / p	INIC_OTRAS EU DIF x / p	FINAL_PM DIF x / p	FINAL_DJ DIF x / p	FINAL_OTRAS EU DIF x / p
IMP				8.338/0.0137	
MENTE	2.463/0.0058	1.322/0.0000			
I:ADM/PROF				8.486/0.0055	
I:PROF/PAD			8.792/0.0097		
C:PROF/AL					8.438/0.8419
C:ADM/PROF	8.364/0.0197				
C:PROF/PAD	3.411/0.0128	8.922/0.0002			
C:ADM/PAD	8.485/0.0134	8.992/0.0013			
A:PROF/AL	n.s				
A:ADM/PROF		8.837/0.0073			
A:PROF/PAD	n.s				
A:ADM/PAD	n.s				

p < 0.005

Tabla 24
Análisis de la varianza de las 12 subescalas en función del lugar de estudios de los alumnos y niveles de carrera (Inicial Díaz J vs otras EU)

SUBESCALA	INICIAL DÍAZ J. versus:			
	INIC_OTRAS EU DIF x / p	FINAL_PM DIF x / p	FINAL_DJ DIF x / p	FINAL_OTRAS EU DIF x / p
IMP			3.198/0.0345	
MENTE	0.859/0.0002	0.412/0.0209	0.683/0.0000	0.655/0.0007
I:ADM/PROF		0.425/0.0330	0.506/0.0001	
I:PROF/PAD	0.629/0.0484	0.620/0.0128		
C:PROF/AL		0.338/0.0438	0.417/0.0002	0.645/0.0003
C:ADM/PROF		0.589/0.0004	0.621/0.0000	0.482/0.0073
C:PROF/PAD	0.511/0.0200			0.549/0.0029
C:ADM/PAD		0.402/0.0383		
A:PROF/AL			0.411/0.0021	
A:ADM/PROF		0.595/0.0047	0.708/0.0000	0.555/0.0153
A:PROF/PAD	n.s			
A:ADM/PAD			0.278/0.0327	

$p < 0.25$

Tabla 25
Análisis de la varianza de las 12 subescalas en función del lugar de estudios de los alumnos y niveles de carrera

SUBESCALA	INICIAL_OTRAS EU vs:			FINAL_PM vs:		FINAL_DJ vs:
	FINAL_PM DIF x / p	FINAL_DJ DIF x / p	FINAL_OTRAS EU DIF x / p	FINAL_DJ DIF x / p	FINAL_OTRAS EU DIF x / p	FINAL_OTRAS EU DIF x / p
IMP						0.310/0.0454
MENTE	1.271/0.0000	1.542/0.0000	1.514/0.0000			
I:ADM/PROF	n.s					
I:PROF/PAD	1.261/0.0009	0.935/0.0045	0.085/0.0239			
C:PROF/AL	0.496/0.0493	0.575/0.0068	0.804/0.0021			
C:ADM/PROF	0.652/0.0096	0.684/0.0010	0.544/0.0268			
C:PROF/PAD	0.831/0.0012	0.710/0.0015	1.260/0.0001			
C:ADM/PAD	0.939/0.0020	0.716/0.0091	0.820/0.0104			
A:PROF/AL	n.s					
A:ADM/PROF	1.069/0.0009	1.169/0.0000	1.024/0.0021			
A:PROF/PAD	n.s					
A:ADM/PAD	n.s					

$p < 0.25$

Analizando estos resultados por subescalas tenemos:

1. **IMP:** En esta subescala se dan diferencias significativas medias en cuatro de las quince interacciones posibles. Estas diferencias son entre el Inicial Pablo vs: Final Díaz J (Diferencia de medias 0.338, $p = 0.0137$). Inicial Díaz J vs: Final Díaz J (0.198/0.0345). Final Díaz J vs: Final Otras EU (0.312/0.0454). Con lo que la subhipótesis es rechazada en cuatro interacciones de EU y aceptada en once.

2. **MENTE:** Aquí se dan diferencias significativas en diez de las quince posibles. Inicial Pablo M vs: Inicial Díaz J/Inicial Otras EU. Inicial Díaz J vs: Inicial Otras EU/Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU. Final Díaz J vs: Final Otras EU. Es en esta subescala donde se da la mayor cantidad de diferencias significativas. La subhipótesis es rechazada en diez interacciones y aceptada en cinco.

3. **I:ADM/PROF:** En esta subescala se dan únicamente tres diferencias significativas (Inicial Pablo M vs: Final Díaz J. Inicial Díaz J vs: Final Pablo M/Final Díaz J), de las quince posibilidades. Con lo que es rechazada la hipótesis nula en tres interacciones y aceptada en doce.

4. **I:PROF/PAD:** Se dan seis diferencias significativas (Inicial Pablo M vs: Final Pablo M/Inicial Díaz J/Final Otras EU. Inicial Otras EU vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU). Rechazada en seis interacciones y aceptada en nueve.

5. C:PROF/AL: Siete diferencias significativas en : Inicial Pablo M vs: Final Otras EU. Inicial Díaz J vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU. Inicial Otras EU vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU. **Rechazada** en siete y **aceptada** en ocho.

6. C:ADM/PROF: De nuevo siete diferencias significativas (Inicial Pablo M vs: Inicial Díaz J. Inicial Díaz J vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU. Inicial Otras EU vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU. **Rechazada** en siete interacciones y **aceptada** en ocho.

7. C:PROF/PAD: Por tercera vez siete diferencias significativas (Inicial Pablo M vs: Inicial Díaz J/Inicial Otras EU. Inicial Díaz J vs: Inicial Otras EU/Final Otras EU. Inicial Otras EU vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU. **Rechazada** en siete interacciones y **aceptada** en ocho.

8. C:ADM/PAD: Seis interacciones entre EU son significativas (Inicial Pablo M vs: Inicial Díaz J/Inicial Otras EU. Inicial Díaz J vs: Final Pablo M. Inicial Otras EU vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU. **Rechazada** en seis y **aceptada** en nueve interacciones.

9. A:PROF/AL: Ninguna diferencia significativa. **Aceptada** en su totalidad.

10. **A:ADM/PROF:** Siete diferencias significativas (Inicial Pablo M vs: Inicial Otras EU. Inicial Díaz J vs: Final Pablo M. Inicial Otras EU vs: Final Pablo M/Final Díaz J/Final Otras EU). **Rechazada en siete interacciones y aceptada en ocho.**
11. **A:PROF/PAD:** Si ninguna diferencia significativa en las quince interacciones posibles. **Aceptada en su totalidad.**
12. **A:ADM/PAD:** Ninguna diferencia significativa. Subhipótesis **aceptada en su totalidad.**

Resumiendo, la hipótesis nula de que no existirán diferencias significativas en función del lugar de estudios y niveles de carrera, es **rechazada**, aunque en tres de las doce subescalas o subhipótesis es **aceptada** (A:PROF/AL; A:PROF/PAD; A:ADM/PAD). De todas las diferencias significativas encontradas, donde mayor cantidad se produce es en **MENTE** -diez de quince, y menor cantidad en **I:ADM/PROF** -tres de quince. La siguiente Tabla esquematiza estos resultados.

Tabla 26
Diferencias de medias significativas, en cada subescala, en función del lugar de estudios y niveles de carrera

	IMP	MENTE	I:ADM/PROF	I:PROF/PAD	C:PROF/AL	C:ADM/PROF	C:PROF/PAD	C:ADM/PAD
Inicial PM vs:								
Inicial DJ		†				†	†	†
Inicial Otras EU		†					†	†
Final PM				†				
Final DJ	†		†					
Final Otras EU					†			
Inicial DJ vs:								
Inicial Otras EU		†		†			†	
Final PM		†	†	†	†	†		†
Final DJ	†	†	†		†	†		
Final Otras EU		†			†	†	†	
Inicial Otras EU vs:								
Final PM		†		†	†	†	†	†
Final DJ		†		†	†	†	†	†
Final Otras EU		†		†	†	†	†	
Final PM vs:								
Final DJ								
Final Otras EU								
Final DJ vs:								
Final Otras EU	†	†						

Tabla 26 (Continuación)

	A:PROF/PAL	A:ADM/PROF	A:PROF/PAD	A:ADM/PAD
Inicial Pablo M vs:				
Inicial DJ				
Inicial Otras EU				1
Final PM				
Final DJ				
Final Otras EU				
Inicial Díaz J vs:				
Inicial Otras EU				
Final PM				1
Final DJ				1
Final Otras EU				1
Inicial Otras EU vs:				
Final PM				1
Final DJ				1
Final Otras EU				1
Final PM vs:				
Final DJ				
Final Otras EU				
Final DJ vs:				
Final Otras EU				

5.5.3 En función del sexo y grupo

Las diferencias individuales hombre-mujer han sido ampliamente investigadas y reportadas en artículos científicos y teorías de la personalidad (Tyler, 1965; Anastasi, 1968; Mead, 1949).

Esta hipótesis principal se plantea así:

No existirán diferencias significativas en las puntuaciones totales de las doce subescalas, en función del sexo (hombre/mujer) y grupo (inicial/final/trabajo).

De los datos extraídos de las Tablas 27-28-29-30, de niveles de carrera (inicial/final) y trabajo, en función del sexo, y resumidos en la Tabla 31 de subescalas con diferencias significativas, observamos que estas diferencias se sitúan en tres subescalas:

MENTE: En siete interacciones (Inicial Mujer vs: Inicial Hombre/Final M/Final H/Trabajo M. Final M vs: Trabajo M/Trabajo H. Final H. vs: Trabajo H.) de las quince posibles. Las medias de esta subescala se sitúan todas ellas por encima de las puntuaciones directas bajas (0-3) y muy cercanas a las moderadas (4-5), con lo que se deduce un deseo de que la escuela permita el desarrollo de la mente y el desarrollo global de la personalidad, estando más cerca del primero de estos dos objetivos que del segundo, lo que es más acentuado cuando comparamos la diferencia de medias en el grupo Inicial H vs: Trabajo M (1.056), Final M (0.880), Final H (0.847), y Trabajo H (0.767).

Si comparamos el grupo Inicial M vs los otros grupos es en el grupo Trabajo M (0.664), y Final M (0.448), donde se dan las mayores diferencias, que apuntan a que el grupo Inicial mujer está más volcado hacia un desarrollo de la mente que los otros grupos.

En **C:PROF/AL** las puntuaciones medias se sitúan también, en todas las interacciones, muy cercanas a las bajas, lo que significa que el profesor no debería imponer el control y la disciplina a sus alumnos. De esta posición está más cerca el grupo Final M (media 3.026), y el que más se distancia es el grupo Inicial H (media 3.699). Cuando en las diferencias de medias la más alta ocurre al comparar el grupo Inicial H vs Final M (diferencia de medias 0.672), lo que se interpreta como que los primeros están más inclinados a imponer control que los segundos. Lo que está de acuerdo con los hallazgos de Schutz (1966), referentes a la diferencia entre hombres y mujeres en esta subescala, la necesidad del hombre a expresar un mayor control y disciplina sobre los alumnos, que las mujeres.

En el **A:PROF/AL** las medias más altas se da en las mujeres (Final 6.332,; trabajo 6.069, inicial 5.948), lo que está indicando que las mujeres están más interesadas en expresar afecto a los alumnos, que los hombres. En la diferencia de medias la distancia es mayor entre el grupo Final M vs Trabajo H (0.601), siendo este primer grupo el mas "afectivo".

Tabla 27

Análisis de la varianza (medias y desviaciones típicas) de las doce subescalas en los tres grupos, en función del sexo.

SUBESCALAS	F/p	INIC_MUJER x / DT	INIC_HOMBRE x / DT	FINAL_MUJER x / DT	FINAL_HOMBRE x / DT	TRAB_MUJER x / DT	TRAB_HOMBRE x / DT
IMP	n.s						
MENTE	7,81/0,0081	4,817/1,548	4,489/1,671	3,529/1,462	3,562/1,428	3,333/1,505	3,642/1,488
I:ADM/PROF	n.s						
I:PROF/PAD	n.s						
C:PROF/AL	8,92/0,0028	3,371/1,381	3,699/1,371	3,826/1,375	3,218/1,328	3,392/1,449	3,642/1,529
C:ADM/PROF	n.s						
C:PROF/PAD	n.s						
C:ADM/PAD	n.s						
A:PROF/AL	6,76/0,0093	5,948/1,552	5,647/1,782	6,332/1,691	5,962/1,669	6,869/1,754	5,731/1,844
A:ADM/PROF	n.s						
A:PROF/PAD	n.s						
A:ADM/PAD	n.s						

p < 0,005

Tabla 28

Análisis de la varianza con diferencia de medias y significación entre Inicial Mujer vs otros.

SUBESCALAS	INICIAL MUJER versus:				
	INIC_HOMBRE DIF x / p	FINAL_MUJER DIF x / p	FINAL_HOMBRE DIF x / p	TRAB_MUJER DIF x / p	TRAB_HOMBRE DIF x / p
IMP					
MENTE	8,392/0,0052	8,488/0,8000	8,455/0,0078	8,664/0,8000	8,376/0,8148
I:ADM/PROF					
I:PROF/PAD					
C:PROF/AL	8,328/0,0117	8,345/0,0013			
C:ADM/PROF					
C:PROF/PAD					
C:ADM/PROF					
A:PROF/AL		8,385/0,0029			
A:ADM/PROF					
A:PROF/PAD					
A:ADM/PAD					

p < 0,05

Tabla 29

Análisis de la varianza con diferencias de medias y significación entre Inicial hombre vs otros.

SUBESCALA	INICIAL_HOMBRE versus:			
	FINAL_MUJER DIF x / p	FINAL_HOMBRE DIF x / p	TRAB_MUJER DIF x / p	TRAB_HOMBRE DIF x / p
IMP MENTE	0.880/0.0000	0.847/0.0000	1.256/0.0000	0.767/0.0000
I:ADM/PROF I:PROF/PAD				
C:PROF/AL C:ADM/PROF C:PROF/PAD C:ADM/PAD	0.672/0.0000	0.489/0.0047	0.307/0.0288	
A:PROF/AL A:ADM/PROF A:PROF/PAD A:ADM/PAD	0.486/0.0019			

p < 0.05

Tabla 30

Análisis de la varianza con diferencias de medias y significación entre Final mujer vs otros, Final hombre vs otros, Trabajo mujer vs trabajo hombre.

SUBESCALA	FINAL_MUJER versus:			FINAL_HOMBRE versus:		TRAB_MUJER vs:
	FINAL_HOMBRE DIF x / p	TRAB_MUJER DIF x / p	TRAB_HOMBRE DIF x / p	TRAB_MUJER DIF x / p	TRAB_HOMBRE DIF x / p	TRAB_HOMBRE DIF x / p
IMP MENTE						
I:ADM/PROF I:PROF/PAD						
C:PROF/AL C:ADM/PROF C:PROF/PAD C:ADM/PAD		0.366/0.0022	0.615/0.0000		0.432/0.0181	
A:PROF/AL A:ADM/PROF A:PROF/PAD A:ADM/PAD	0.370/0.0490		0.601/0.0000			

< 0.05

Tabla 31
Diferencias de medias significativas, en las doce subescalas, en función del sexo y grupo

	IMP	MENTE	I:ADM/PROF	I:PROF/PAD	C:PROF/AL	C:ADM/PROF	C:PROF/PAD	C:ADM/PAD
Inicial Mujer vs:								
Inicial Hombre		†			†			
Final Mujer		†			†			
Final Hombre		†						
Trabajo Mujer		†						
Trabajo Hombre		†						
Inicial Hombre vs:								
Final Mujer		†				†		
Final Hombre		†				†		
Trabajo Mujer		†				†		
Trabajo Hombre		†						
Final Mujer vs:								
Final Hombre								
Trabajo Mujer							†	
Trabajo Hombre							†	
Final Hombre vs:								
Trabajo Mujer								
Trabajo Hombre							†	
Trabajo Mujer vs:								
Trabajo Hombre								

Tabla 31 (Continuación)

	A:PROF/AL	A:ADM/PROF	A:PROF/PAD	A:ADM/PAD
Inicial Mujer vs:				
Inicial Hombre				
Final Mujer		†		
Final Hombre				
Trabajo Mujer				
Trabajo Hombre				
Inicial Hombre vs:				
Final Mujer				
Final Hombre				
Trabajo Mujer				
Trabajo Hombre				
Final Mujer vs:				
Final Hombre		†		
Trabajo Mujer				
Trabajo Hombre		†		
Final Hombre vs:				
Trabajo Mujer				
Trabajo Hombre				
Trabajo Mujer vs:				
Trabajo Hombre				

5.5.4 En función de la experiencia

Las Tablas 32-33 muestran los valores F/p de cada subescala con las medias y desviaciones típicas de cada nivel de experiencia (0-4 años; 5-9 años; 10 o más años), y las diferencias de medias en cada nivel de experiencia. Aquí son significativas las puntuaciones medias de tres subescalas (IMP; C:PROF/AL; C:ADM/PROF), lo que nos permite rechazar ligeramente la hipótesis nula, siendo aceptada en las otras nueve subescalas.

La subescala IMP mide estos dos objetivos: La escuela como un lugar para aprender o la escuela como preparación para el empleo. La muestra Trabajo Mujer se inclina más por el segundo de estos dos objetivos, siendo aún más marcado en el grupo de 10 o más años de experiencia (media 3.632), y 0-4 años (media 3.611) que en el grupo 5-9 años (media 3.300). Se dan diferencias significativas cuando se compara el nivel de experiencia 0-4 años vs 5-9 años, y experiencia 5-9 años vs 10 o más años. No es significativa la diferencia 0-4 años vs 10 o más años. Subhipótesis rechazada.

En C:PROF/AL las medias de los tres niveles de experiencia están más cercanas a las puntuaciones bajas que a las altas, lo que indica que el control y la disciplina del profesor sobre el alumno no es deseado. Estas medias son más altas en el grupo de mayor experiencia (3.731) que en los otros dos grupos (3.359 y 3.329). Las diferencias se sitúan entre 0-4 años versus 10 o más años, y 5-9 años vs 10 o más años. Subhipótesis rechazada.

En C:ADM/PAD es donde se dan las mayores diferencias de medias, siendo estas aún más notorias cuando se compara el grupo 0-4 años vs 5-9 años y 10 o más años (0.888 y 0.997 respectivamente), con puntuaciones medias moderadas (5.198; 4.310; y 4.201, respectivamente), lo que está indicando que este grupo como un todo considera que los administradores escolares aunque tomen decisiones guiados por sus capacidades profesionales deberían tomar en cuenta a la comunidad de padres, lo que se refleja aún más en el grupo experiencia 0-4 años que en los otros dos grupos.

Tabla 32
Análisis de la varianza del grupo trabajo en función de los años de experiencia

SUBESCALA	F/p	EXPERIENCIA					
		0-4 AÑOS		5-9 AÑOS		10 o > AÑOS	
		x	DT	x	DT	x	DT
IMP VENTE	7.18/0.2436 0.5	3.811/1.122		3.322/1.087		3.822/1.262	
C:ADM/PROF	0.5						
C:PROF/PAD	0.5						
D:PROF/AL	3.82/0.2435	3.759/1.524		3.322/1.483		3.731/1.441	
D:ADM/PROF	0.5						
D:PROF/PAD	0.5						
D:ADM/PAD	12.67/0.2028	5.198/1.675		4.310/1.522		4.201/1.514	
A:PROF/AL	0.5						
A:ADM/PROF	0.5						
A:PROF/PAD	0.5						
A:ADM/PAD	0.5						

Tabla 33
Análisis de la varianza con diferencias de medias y valores significativos del grupo de trabajo en función de los años de experiencia.

SUBESCALA	EXPERIENCIA 0-4 versus:		EXPERIENCIA 5-9 vs:
	5-9 α AROS DIF x / p	10 α > AROS DIF x / p	10 α > AROS DIF x / p
IMP	0.311/0.0325		0.332/0.0221
MENTE	n.s	n.s	n.s
I:ADM/PROF	n.s	n.s	n.s
I:PROF/PAD	n.s	n.s	n.s
C:PROF/AL		0.373/0.0406	0.411/0.0356
C:ADM/PROF	n.s	n.s	n.s
C:PROF/PAD	n.s	n.s	n.s
C:ADM/PAD	0.086/0.0002	0.997/0.0000	
A:PROF/AL			
A:ADM/PROF			
A:PROF/PAD			
A:ADM/PAD			

p < 0.05

Las diferencias significativas son resumidas en la siguiente Tabla.

Tabla 34
Diferencias de medias significativas, en las doce subescalas, en función de años de experiencia del grupo trabajo (profesores)

IMP-MENTE-I:ADM/PROF-I:PROF/PAD-C:PROF/AL-C:ADM/PROF-C:ADM/PAD-A:PROF/AL-A:ADM/PRO-A:PROF/PAD-A:ADM/PAD			
0-4 vs			
5-9	t		t
:3 >		t	t
5-9 vs			
:3 >	t	t	

VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

6.1 Conclusiones

Las siguientes conclusiones han sido organizadas alrededor de las preguntas planteadas al inicio de este trabajo y de las hipótesis nulas surgidas de las mismas. En el planteamiento del problema nos hacíamos estas preguntas: ¿Es que existe un instrumento de medida que pueda evaluar los valores educativos, ofreciendo suficiente fiabilidad y validez? Revisando la bibliografía especializada sobre el tema nos decidimos por la Escala VAL-ED de William Schutz, a pesar de que la referida Escala cumplía los requisitos estadísticos de fiabilidad y validez en población norteamericana, no contábamos con estudios empíricos válidos realizados en nuestro contexto, excepto algunos intentos exploratorios que habíamos realizado con pequeñas muestras de sujetos, por consecuencia con los datos de la muestra de sujetos de esta investigación procedimos a realizar análisis factoriales (véase Tabla 6), que nos permitieron determinar la fiabilidad y validez de la Escala VAL-ED como adecuadas.

Otra pregunta que nos planteábamos era la siguiente: ¿Qué tipo de educación idealizan los alumnos de EU de formación del profesorado y los profesores de EGB? A esta pregunta responde el perfil de valores educativos de los tres grupos de la muestra (inicial/final/trabajo). Perfil que está determinado por la frecuencia relativa de puntuaciones altas y bajas en cada subescala de VAL-ED y que resumimos a continuación:

La importancia (IMP) de la educación se inclina, en este grupo, a favor de que la escuela sea una institución que prepare para el empleo, más que la educación sea valiosa por sí misma. Esta posición es más acentuada en los alumnos (inicial y final) que en el de trabajo (profesores). Aquí hay que considerar que los primeros no están trabajando y los segundos sí. En otros estudios (Castanedo y Bueno, 1990a, 1990b), con alumnos de EGB, llegábamos a conclusiones similares con esta subescala; la escuela era percibida como un lugar de preparación para el empleo. Asimismo con una muestra de alumnos de segundo curso de Pedagogía (Castanedo y Beltrán, 1991), los resultados con esta subescala fueron similares.

En cuanto a la subescala **MENTE** se enfatiza el desarrollo de la personalidad global de los alumnos en oposición al desarrollo de la mente, en los tres grupos, aunque con una mayor evidencia en los grupos final y trabajo que en el inicial. Resultados que también corresponden a los hallados en el trabajo ya mencionado (Castanedo y Beltrán, 1991). En relación con este constructo Maslow (1970) no encontraba ninguna contradicción entre la educación del crecimiento personal y la educación de destrezas, competencia, contenidos mentales, teniendo cada uno de ellos su espacio. En otro lugar Maslow (1979), dice: "Aprender contenidos no es el enemigo del crecimiento personal". (p. 21). Asimismo, McCombs (1991), aboga por la necesidad de implantar planes educativos que comprendan estrategias de aprendizaje que traten **holísticamente** las necesidades de los alumnos, los sistemas educativos y administrativos que interrelacio-

nan con el que aprende. A esta postura pedagógica se une Lipman (1991), quien retomando el término "comunidad escolar de investigación -de Charles Pierce- recomienda que las sesiones de clase comiencen con experiencias provocativas que sean tanto afectivas como cognitivas.

De las dos subescalas de inclusión deducimos: la interacción ADM/PROF es percibida como que los profesores deberían participar en la toma de decisiones administrativas escolares. Esta tendencia se incrementa o evoluciona de grupo en grupo. La I:PROF/PAD deja claramente establecido que los profesores no están obligados a formar parte o a participar en las actividades sociales que organice la comunidad de padres. Aquí también se da evolución en la frecuencia de los tres grupos.

De las cuatro subescalas de control, tenemos que en la primera de ellas (C:PROF/AL) los sujetos consideran que no es deseado o necesario ejercer control o disciplina sobre los alumnos. Aquí el grupo final es aún más enfático, en esta posición, que los grupos inicial y trabajo. En otro trabajo (Castanedo y Bueno, 1990b), los sujetos-alumnos de EGB consideraban que el control o la disciplina no debería ser excesivo. Posiblemente esta posición podría ser explicada por las conclusiones a que llegan Varela y Ortega (1985), al realizar un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio. Entre las opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza recibida obtienen estos resultados.

Tabla 35
Opiniones sobre la enseñanza recibida

	Total	Curso	
		Primero	Tercero
Democrática	28.74	38.42	15.67
Autocrática	51.70	35.96	55.19
NS/NC	27.56	25.62	29.14
TOTAL		(242)	(453)
	100%	100%	100%

Fuente: Varela, J., y Ortega F. (1985), p. 214.

Como vemos en el cuadro anterior la enseñanza autocrática predomina en la muestra de Varela y Ortega, siendo esta aún más elevada en el curso final que en el inicial, de lo que se puede deducir que los profesores de nuestro estudio no desean impartir la enseñanza de la forma autocrática en que la han recibido, teniendo en cuenta que desde que se hizo el estudio de Varela y Ortega han pasado cerca de diez años -estudio de campo realizado en 1982- y que estos sujetos ya se encontraban ejerciendo su profesión, en el momento de realizar nuestro estudio de campo en 1991, y hasta es posible que algunos de ellos hayan sido sujetos también de nuestra investigación. Otro dato interesante de la investigación de Varela y Ortega es que ante la pregunta: "El método más eficaz para habituar a los jóvenes a la responsabilidad es hacerles sentir el valor educativo de la disciplina", están de acuerdo el 48.38% de los profesores, en desacuerdo el 26.33% y el resto son indiferentes o no contestan (p. 248).

El C:ADM/PROF es percibido como adecuado cuando los profesores pueden decidir ellos mismos lo que consideran adecuado enseñar a los alumnos. Dándose una ligera evolución en este sentido en los tres grupos. A resultados similares llega Witt (1971), en el control los profesores -con experiencia y sin ella- demostraban poco deseo a tomar decisiones o aceptar responsabilidades, sin desear tampoco que los otros les controlasen.

La subescala que mide el C:PROF/PAD se caracteriza, en esta muestra, por la eficacia docente que el profesor está obligado a ejercer, sin estar obligado a rendir cuentas de su vida privada a la comunidad de padres. Asimismo esta tendencia va en incremento de grupo en grupo, siendo mucho más elevada en el grupo trabajo que en el inicial.

El C:ADM/PAD se percibe aquí deseado por los sujetos cuando los administradores escolares siguen los deseos de la comunidad de padres a la hora de tomar decisiones referentes a la política educativa del Centro escolar. Esta posición es muchísimo más marcada en el grupo inicial que en el final.

De las cuatro subescalas de **afecto** deducimos lo siguiente: En el **A:PROF/AL** se detecta la necesidad de expresar afecto el profesor a los alumnos en los tres grupos, siendo aún más enfatizado en el grupo final que en los otros dos grupos. Asimismo en el estudio de Jenkins y Lippitt (1951) predominaba la relación afectiva de los maestros.

En el **A:ADM/PROF** predomina el enfoque de relación afectiva que unos con otros deseen mantener entre sí. Esta tendencia es aún más marcada en el grupo final.

Estas dos subescalas (**A:PROF/AL**; **A:ADM/PROF**) contienen las medias más elevadas de todas las subescalas, resultados que son congruentes con otro estudio anterior con una muestra de alumnos de Pedagogía (Castanedo y Beltrán, 1991).

La subescala **A:PROF/PAD** es la única en que se distribuyen las frecuencias entre altas y bajas, lo que se interpreta como una integración o justo medio de estas dos tendencias: el profesor debería ser una persona integrada en la comunidad de padres, eligiendo sus amistades en la misma; el profesor debería mantener su vida interpersonal separada del ambiente comunitario de padres. Las diferencias intergrupo apuntan en la dirección que el grupo trabajo, comparado con los otros dos grupos, está más inclinado por la segunda de estas dos posiciones.

El A:ADM/PAD tiene características claras de que los administradores escolares no están obligados a vivir sus vidas personales, profesionales, sociales, y emocionales en la comunidad de padres. Tendencia que es bastante más elevada en el grupo trabajo que en el inicial.

Estos hallazgos de evolución de valores educativos (Figuras 13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24), desde el inicio de carrera hasta el ejercicio de la docencia, van en la misma línea de lo que el profesor Veenman (Villa, 1988) califica como shock de la realidad; el cambio que experimenta el profesor desde el inicio de carrera hasta el momento de trabajar como profesor, pasando del liberalismo al conservadurismo:

"Varios estudios expresan que los profesores recién formados experimentan cambios significativos en su conducta. Durante la formación se hacen cada vez más progresistas y liberales en sus actitudes hacia la educación, hacia los alumnos, y luego cambian hacia un punto de vista más tradicional, conservador y vigilante". (Villa, 1988, p. 40).

La tercera pregunta es esta: "Qué patrón o prototipo de conducta interpersonal de los profesores es deseado por los sujetos de la muestra? Para responder a esta pregunta hemos tomado únicamente los resultados de las subescalas relacionadas directamente con el profesor, todas ellas exceptuando (MENTE; IMP; C:ADM/PAD; A:ADM/PAD).

En I:PROF/PAD se da un prototipo hiposocial, caracterizado por la exclusión del profesor de las actividades organizadas por la comunidad de padres, con poco deseo de estar mezclado en las referidas actividades y selectivo con los que se asocia.

La I:ADM/PROF se caracteriza por un patrón de conducta interpersonal hiposocial -opuesto al anterior-, lo que representa la necesidad de los profesores a ser aceptados por los administradores escolares.

Cuando se trata del C:PROF/AL, existe poco deseo, por parte del profesor, a tomar decisiones, evitando también tomar responsabilidades relacionadas con su alumnos. Esta es la posición abdicata o "laissez-faire". Asimismo, este patrón abdicata caracteriza el C:ADM/PROF y el C:PROF/PAD. En la primera de estas dos subescalas las puntuaciones indican que los profesores no deberían estar controlados por los administradores. En la segunda, que los profesores tampoco deberían controlar las actividades de la comunidad de padres (APA). En referencia a esta variable de control Maslow (1979) concuerda con Bettelheim, y otros autores psicoanalistas y sociológicos, en que la sociedad atraviesa una crisis severa de autoridad, caracterizada en algunas personas por un cuestionamiento de la autoridad, del liderazgo, del poder, del control. Definiendo mucha gente la autoridad y el poder como intrínsecamente malos. Percibiéndolo como necesariamente dominador, dominante, controlador, manipulador, explotador, lo que no es cierto (p.20). Esta posición de Maslow se identifica con el control democrático del FIRO, y no con el control autoritario que en el FIRO corresponde a la personalidad autoritaria descrita por Adorno et al. (1950, citado en Beltrán et al. 1987) en sus estudios sobre actitudes y personalidad. Este prototipo autoritario lo define Adorno con los siguientes

rasgos de personalidad: "...rigidez e inflexibilidad, nivel concreto de pensamiento...conducta conformista y convencional". (Beltrán et al. 1987). En una palabra la persona autoritaria tiene rasgos de personalidad opuestos a la persona creativa.

En A:PROF/AL predomina una posición hiperpersonal, caracterizada por una relación afectiva cercana del profesor con los alumnos. La misma interacción afectiva hiperpersonal caracteriza la diada A:ADM/PROF, lo que se interpreta como que el profesor desea establecer relaciones afectivas cercanas con los administradores. La relación afectiva A:PROF/PAD, se caracteriza por el prototipo social, quiere decirse que aunque para el profesor es importante ser aceptado por los padres, si no lo es no le plantea dificultades.

La cuarta pregunta fue así formulada: ¿Es que se dan diferencias significativas entre los valores educativos de alumnos de EU (nivel carrera inicial y final), y los profesores de EGB? Los datos obtenidos nos revelan que sí se dan diferencias significativas entre estos tres grupos en once de las doce subescalas, únicamente en A:ADM/PRO las diferencias no son significativas.

La quinta pregunta se relaciona con el lugar de estudios (EU) y los niveles de carrera (inicial/final); ¿Es que difieren los valores educativos de los alumnos de EU si tomamos en cuenta el lugar donde cursan sus estudios y los niveles de carrera? Los resultados obtenidos non conducen a afirmar que sí se dan diferencias significativas en nueve de las doce subescalas, únicamente en tres de ellas (A:PROF/AL; A:PROF/PAD; A:ADM/PAD), no se aprecian diferencias

significativas. La mayor cantidad de diferencias significativas (interacciones entre EU y niveles) se da en la subescala **MENTE**. En relación con este constructo que mide la tendencia hacia el desarrollo de la mente (cognitivo) versus el desarrollo de la personalidad (afectivo), Montero 1991, analizando el desarrollo del I Congreso Internacional de Psicología y Educación (1991), enfatiza que la Psicología hoy se caracteriza por una osmosis entre los aspectos intelectuales y afectivos. Reflexión a la que llega después de escuchar las ponencias de varios expertos de la Psicología de la Educación, que fueron invitados especiales (Perkins, Polaino Lorente, McCombs, Sternberg).

Esta es la sexta pregunta: ¿Es que son diferentes los valores educativos según el sexo de los alumnos de EU y de los profesores de EGB? Aquí las diferencias detectadas se sitúan únicamente en tres subescalas (**MENTE**; **C:PROF/AL**; **A:PROF/AL**). De estas tres subescalas las dos últimas diferencian los sexos en que los hombres son más dominantes que las mujeres (control) y estas son más afectivas. Hallazgos que van en la misma línea que los obtenidos por Schutz, como ya hemos mencionado. A conclusiones idénticas, de diferencias entre sexos, llega Coultas (1971), con otro instrumento de la Teoría Interpersonal de Schutz (FIRO-B).

La séptima y última pregunta: ¿Es que son diferentes los valores educativos de los profesores de EGB, según los años de experiencia? La respuesta es afirmativa y evolutiva en los tres rangos de experiencia (0-4 años; 5-9 años; 10 o más años), y en tres

subescalas (IMP; C:PROF/AL; C:ADM/PROF).

El estudio empírico de Morton y Finch (1968), que retomamos de Hargreaves (1979), realizado a gran escala por medio de encuestas en las escuelas de los EE.UU, indica claramente este punto de las diferentes expectativas educativas que pueden tener los diferentes miembros del sistema educativo, cuando son evaluados en su conjunto. Los resultados de dicho estudio se reproducen en la siguiente Tabla 36, en la que se puede identificar la categoría 2 (ocupación) como perteneciente a la subescala IMP y la categoría 5 (carácter) como asociada a la MENTE. Si comparamos estos datos con los nuestros (Tabla 32) observamos que en IMP las puntuaciones medias se sitúan muy cercanas a las puntuaciones bajas, lo que es incongruente con el % de la categoría 2 de la Tabla de Morton y Finch. En cuanto a MENTE no hemos indicado los valores de las medias en la Tabla 30 dado que no representan diferencias significativas entre los diferentes niveles de carrera. Estas son las medias: 0-4 años 3.527; 5-9 años 3.480; 10 o más años 3.366. De nuevo estas puntuaciones de medidas son muy cercanas a las puntuaciones bajas, lo que significa que la escuela debería ocuparse más en desarrollar la mente de los alumnos, que en desarrollar su personalidad. Posición que es también incongruente con el % de la categoría 5 que apunta en el desarrollo de la personalidad tanto en profesores como en directores. Aunque en la interpretación que hacemos de esta comparación hay que considerar el factor contexto educativo-cultural de los dos estudios y época de investigación Morton y Finch en la década de los sesenta.

Tabla 36
Estimación de objetivos educativos

	X en categorías				
	1	2	3	4	5
Alumnos-chicos	66	86	81	66	41
Alumnos-chicas	76	88	81	67	51
Padres de chicos	74	89	79	72	56
Padres de chicas	88	87	77	68	58
Profesores	76	47	33	19	92
Directores	84	38	14	19	96

Categorías:

1. Moral: Enseñar lo que está bien y lo que está mal
2. Ocupación (a): Enseñar cosas que ayuden a lograr un buen puesto de trabajo
3. Ocupación (b): Enseñar cosas de utilidad en el trabajo
4. Exámenes: Ayudar a obtener mejores notas en los exámenes
5. Carácter: Ayudar a desarrollar la personalidad y el carácter.

Fuente: Hargreaves, D.H. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea, p. 21.

Aunque la Escala VAL-ED puede ser utilizada en la selección de profesores de EGB, la institución que así lo haga debería definir antes cuidadosamente su filosofía y objetivos educativos, únicamente entonces la institución podría elaborar programas educativos y seleccionar profesores que pudiesen aceptar los objetivos diseñados, en lugar de tener que adaptarse los profesores a los objetivos. Si los profesores aceptan los objetivos de la educación y si estos objetivos son congruentes con el perfil de valores educativos y los patrones de conducta interpersonal de los profesores, entonces estos profesores seleccionados estarían en una posición interpersonal más satisfactoria para mejor enseñar a los alumnos.

Esta investigación contribuye al desarrollo de los valores educativos y en especial a difundir y expandir el instrumento de medida VAL-ED del Enfoque de la Teoría Interpersonal FIRO de William Schutz.

6.2 Limitaciones

Como ya hemos indicado anteriormente la población estudiada se ha limitado a una muestra disponible de sujetos alumnos de EU de formación del profesorado y profesores de EGB. Estos sujetos no pueden ser considerados representativos ni de la totalidad de alumnos de EU ni de la totalidad de profesores de EGB del país, por lo tanto generalizaciones a poblaciones no similares a esta serían inadecuadas.

6.3 Sugerencias para futuras investigaciones

Consideramos que una vez establecida, en esta investigación, la utilidad de este instrumento psicológico, se podría determinar que valores educativos, de los que evalúa la Escala VAL-ED, debería poseer el profesor eficaz, estableciendo -como segundo paso- programas de formación de valores en la línea detectada, lo que va en la misma dirección de la señalada por Marín Gracia (1983, 1987), cuando afirma que existe un vacío de estudios y experiencias en la aplicación de valores a la programación de la formación de profesores. Conociendo el perfil de valores educativos del profesor eficaz se podrían diseñar programas, en las EU, que permitiesen inculcar el referido perfil.

En segundo lugar podría ser interesante investigar con una muestra representativa de alumnos en diferentes niveles de EGB -del sexto al octavo-. si los valores detectados en esta investigación (perfil de valores educativos y prototipo de conducta interpersonal) son los que los alumnos desearían o no recibir de los docentes. La compatibilidad o incompatibilidad resultante al comparar los valores de unos con otros determinaría el equilibrio o el conflicto entre unos y otros.

En tercer lugar se podría realizar un estudio longitudinal, evaluando los valores educativos de una muestra de alumnos desde que ingresan en la EU de formación del profesorado, a los cuales se haría un seguimiento, transcurridos unos cinco años, para determinar quienes de ellos eran considerados profesores eficaces -por sus directivos y alumnos-, quienes no, y quienes habían abandonado la docencia, pudiéndose establecer relación entre cada uno de estos tres grupos y las puntuaciones en las subescalas VAL-ED administradas al inicio de carrera.

En cuarto y último lugar podría ser de gran utilidad diseñar un instrumento con el que se pudiese establecer si existe congruencia entre la conducta idealizada por el profesor -lo que la educación debería ser- y la conducta real que este expresa a sus alumnos en el ejercicio de la docencia.

Todos estos estudios redundarían en una mejor calidad y "calidez" docente, al respecto conviene recordar que el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987, citado en Villa, 1988) dice: "...el factor determinante para que el sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado". (p. 27).

REFERENCIAS

- Aiken, W. (1942). Story of the eight-year study. New York: Harper & Row.
- Alemaný, C. (1984). Evaluación del entrenamiento en destrezas interpersonales del modelo de Carkuhff. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Allee, D.I. (1971). A study of the relationship between selected interpersonal variables and perceived need satisfaction of student teachers. Doctoral Dissertation. George Peabody College for Teachers. Dissertation Abstracts International, 32/07A, pp. 3829-3830. University Microfilms. 72-03819.
- Allport, G. W. (1935). "Attitudes". En C. Murchison (Ed.). Handbook of Social Psychology. Worcester: Clark University Press.
- Allport, G. W., y Vernon, P.E. (1931). Study of Values Manual. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., y Lindzey, G. (1960). Study of Values. 3a. ed. Boston: Houghton Mifflin.
- American Council of Education, (1950). Inventory of Beliefs. Instructor's Manual.
- Anastasi, A. (1968). "Psychological differences between men and women". In William C. Bier (ed.). Women in modern life. New York: Fordham University Press.
- Anastasi, A. (1976). Tests Psicológicos. Madrid: Aguilar.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Rinehart and Winston, Inc.
- Back, K. (1951). "Influence through social communication", Journal of Abnormal and Social Psychology, 46, 9-23.
- Baldwin, A., Kallhorn, J., y Breese, F. (1945). "Patterns of parent behavior", Psychological Monographs, 58, 268, 1-75.
- Bales, R. (1950). Interaction process analysis. Cambridge, Mass.: Addison Wesley Pub. Co.
- Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevila, J.M., et al. (1979). Educación y Valores. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M., y Cembranos, C. (1981). Estudios y experiencias sobre educación de valores. Madrid: Narcea.

- Beamer, G.C., and Ledbetter, E.W. (1957). "The relation between teacher attitudes and the social service interest". Journal of Educational Research, 50, 655-656.
- Beltrán, J., (1986). "La interacción educativa: Expectativas, actitudes y rendimiento", Revista Española de Pedagogía, XLIV, 172, 159-192.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleta, M., et al. (1987). Psicología de la Educación. Madrid: EUDEMA.
- Benne, K., y Sheats, P. (1948). "Functional roles of groups members", Journal of Social Issues, 4, 41-49.
- Bion, W. (1949). "Experiences in groups", Human Relations, 2, 13-22.
- Bloom, B., y Krathwohl, D.R. (1973). Taxonomía de los objetivos de la educación: ámbito de la afectividad. Alcoy: Marfil.
- Borko, H., et al. (1979). "Teacher's decision making". In P.L. Peterson and H.J. Walberg (eds.). Research in teaching. Berkeley: McCutchan.
- Bowers, N.D., and Soar, R.S., (1961). Studies of human relations in the teaching-learning process, Part V. Final Report. USOE Cooperative Research Project, no. 469:210.
- Bownan, B.Ph. (1967). Teacher interpersonal behavior and classroom control. Doctoral Dissertation. University of California, Berkeley. Dissertation Abstracts International, 29-01A, p.162A-162. University Microfilms 68-10260.
- Brown, G.I. (1975). The live Classroom: Innovation through confluent education. New York: Viking Press.
- Brown, G.I. (1971). Human teaching for human learning: An introduction to confluent education. New York: Viking Press.
- Bruner, J. (1960). The process of education. New York: Vintage Books.
- Bueno, J.A., y Castanedo, C. (1990a). "Conducta interpersonal expresada y deseada en inclusión, control y afecto, de administradores escolares". Comunicación presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San José, Costa Rica, 7-12 julio, 1991.
- Bueno, J.A., y Castanedo, C. (1990b). "Exploración de actitudes de pareja en inclusión, control y afecto, a nivel de conducta y sentimientos". Comunicación presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San José, Costa Rica, 7-12 julio, 1991.

- Burkhard, M.I. (1962). "Discernment of teacher characteristics by TAT sequence analysis". Journal of Educational Psychology, 53, 279-287.
- Cabodevilla, I. (1991). "La calidad de la comunicación interpersonal en la dinámica de grupos medida por el test FIRO-B". Comunicación presentada en las Segundas Jornadas de Psicología de Navarra, Pamplona, 9-11 mayo.
- Callahan, R. (1962). Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools. Chicago: University of Chicago Press.
- Carmine, E.G., y Zeller, R.A. (1979). "Reliability and Validity Assessment" Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, Series no. 07-017 Beverly Hills: Sage Publications.
- Carter, L. (1955). "Recording and evaluating the performance of individual as members of small groups". En A.P. Hare, E.F. Borgatta, y R.F. Bales. (Eds.). Small groups: Studies in interaction. New York: Knopf.
- Castanedo, C., De Mena, et al. (1985) "Estudio de la teoría de W.Schutz y adaptación de dos Escalas del FIRO a una población universitaria". Comunicación presentada en el XX Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, 7-12 julio.
- Castanedo, C., Carpio, M., García, M., et al. (1985). "Grupo de Encuentro modalidad gestáltica aplicado a estudiantes universitarios: Evaluación de sus efectos medidos con el test FIRO-B". Revista Costarricense de Psicología, 6-7, 45-71.
- Castanedo, C., y Bueno, J.A. (1990a). "Percepción que tienen los alumnos de E.G.B. de los Valores Educativos". Comunicación presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San José, Costa Rica, 7-12 julio, 1991.
- Castanedo, C., y Bueno, J.A. (1990b). "Relación entre valores educativos y conducta interpersonal en alumnos de E.G.B.". Comunicación presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San José, Costa Rica, 7-12 julio, 1991.
- Castanedo, C., y Bueno, J.A. (1990c), "Conducta interpersonal y prototipos de personalidad en alumnos de E.G.B.". Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, 21-23 noviembre, 1991.
- Castanedo, C., y Beltrán J., (1991) "Valores Educativos en estudiantes de segundo curso de Pedagogía". Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, 21-23 noviembre.

- Castanedo, C., y Vence, D. (1991). "Influencia de la percepción de los padres en el desarrollo de la personalidad". Comunicación presentada en el Symposium Internacional Desarrollo Humano y Educación, Madrid, 28-30 octubre.
- Cattell, R.B. (1952). Scientific use of factor analysis, New York: Harper & Row.
- Champney, H. (1941). "The variables of parent behavior", Journal of Abnormal and Social Psychology, 36, 525-542.
- Chapell, T.L. , and Callis, R. (1954). The efficiency of the Minnesota Teacher Attitude Inventory and Interpersonal Relations in a Naval School. Columbia University of Missouri. Report no. 25, ONR 649(00).
- Checkson, S., et al. (1972). A Report of the Mark Twain Staff Development Institute. United States Office of Education, Bureau of Teachers Training in the Area of Emotionally Disturbed Children.
- Cohen, A.M., and Brawer, F.B. (1967). "Adaptive potential and first year teaching success". Journal of Teacher Education, 18, 179-185.
- Combs, A., and Snygg, D. (1959). Individual Behavior. New York: Harper & Row.
- Consulting Psychologists Press, (1991). General Catalog. Palo Alto, CA: CPP, Inc.
- Cook, W.W., Leeds, C.H., and Callis, R. (1951). The Minnesota Teacher Attitude Inventory. New York: Psychological Corporation.
- Cook, M.M., and Medley, D.M. (1954). "Proposed hostility and pharisiac virtue scales for the MMPI". Journal of Applied Psychology, 38, 414-418.
- Cook, S.W., and Selltitz, C. (1964). "A multiple-indicator approach to attitude measurement". Psychological Bulletin, 62, 6-55.
- Corominas, E., (1988). "Actitudes educativas en estudiantes de profesorado de Educación General Básica". En A. Villa, (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, pp. 183-193.
- Corsini, R., y Rosenberg, B. (1955). "Mechanisms of Group psychotherapy: Processes and dynamics", Journal of Abnormal and Social Psychology, 51, 406-411.

- Coultas, M.J. (1971). The Convergent and discriminant validation of the Fundamental Interpersonal Relations Orientations of Behavior (FIRO-B). Doctoral Dissertation. The Catholic University of America. Dissertation Abstracts International, 32/04a p, 1268. University Microfilms 71-24, 220.
- Dahlke, H. (1962). "Value tangle and educational malaise". The National Elementary Educational, 42, 18-23
- Davis, A. (1948). A social class influence upon learning. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Díaz Allué, M.T. (1990) "La Orientación en los Planes de Estudios de Pedagogía", Revista Complutense de Educación, 3, 401-424.
- Dubois, R. (1961). The interpersonal characteristics of teaching teams. Doctoral Dissertation. The University of Wisconsin. Dissertation Abstracts International, A-1882/1883.
- Dukes, N. (1955). "Psychological studies of values". Psychological Bulletin, 52, 24-50.
- Ellis, J.R. (1961). "Relationship between aspects of preparation and measures of a performance of secondary teachers of the social studies". Journal of Education Research, 55, 24-28.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1988). La enseñanza de actitudes y valores. Valencia: Nau.
- Evans, J.H. (1971). The influence of teacher personality and pupil misbehavior upon teacher impressions of pupils. Doctoral Dissertation. Indiana University. Dissertation Abstracts International, 32-01A, p,235. University Microfilms 71-17877.
- Feather, N. T. (1975). Values in Education and Society. New York Free Press.
- Feldman, K. A., y Newcomb, T. M. (1969). The Impact of College on Students. San Francisco: Jossey Bass.
- Fernández-Martos, J.M. (1976). Evaluación de las dinámicas de grupo. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ferreiros, P. (1979). "Los valores en la educación". En M.Bartolomé, P. Ferreiros, y J.M. Fondevila. Educación y Valores. Madrid: Narcea.
- Fisher, J.J. (1971). Effects of a simulated society experience on interpersonal behavior of a junior college faculty. Doctoral Dissertation. Arizona State University. Dissertation Abstracts International, 31-09A, p. 4485-4486.

- Flanagan, D.S. (1971). "A study of the relationship of scores on the MMPI to succes in teaching as indicated by supervisory ratings" Journal of Experimental Education.
- Flanagan, J. C. (1935). Factor Analysis in the Study of Personality, Stanford: Stanford University Press.
- Fondevila, J.M. (1979). "¿Qué son los valores?". En M. Bartolomé, P. Ferreiros, J.M. Fondevila, et al. Educación y Valores. Madrid: Narcea.
- Freehill, M.F. (1963). "The prediction of teaching competence". Journal of Experimental Education, 31, 307-311.
- Freud, S. (1931). "Libidinal types". En Collected papers. London: Hogarth.
- Friedman, N.L. (1967). "Career stages and organizational role decisions of teachers in two public juniors colleges". Sociology of Education, 40, 231-245.
- Fromm, E. (1947). Man for himself. New York: Rinehart.
- Gagné, R.M. (1987). Las condiciones del aprendizaje. 4ª. ed. México: Interamericana.
- García-Hoz, V. (1970). Educación personalizada. Madrid: GSI.
- Getzels, J.W., and Mitzel, H.E. (1963). "The teacher's personality and characteristics". In D.M. Medley, and H.E. Mitzel (Eds.). Handbook of research in teaching. Chicago: Rand Mc Nally Co.
- Gluck, G. A. (1983). Psychometric Properties of the FIRO-B: A Guide to Research. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Glueck, S. (1950). Unraveling juvenile delinquency. New York: Commonwealth Fund.
- Gordon, J.W. (1962). "Values in the classroom". The National Elementary Principal, 42, 30-34.
- Guimón, J. et al. (1988). "Efectos terapéuticos en un programa de sensibilización grupal". Psiquis, IX, 1-11.
- Guttman, L. (1950). "The basis for scalogram analysis". In S.A. Stouffer, et al. (Eds.). Measurement and prediction. Princeton: Princeton University Press.
- Guttman, L. (1954). "Principal components of scalable attitudes". In P. Lazarsfeld (Ed.). Mathematical thinking in the Social Sciences. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Guttman, L. (1967). "A basis for scaling qualitative data". In M. Fishbein (Ed.), Readings in attitude theory and measurement New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Hall, H.O. (1964). "Professional preparation and teacher effectiveness". Journal of Teacher Education, 15, 72-76.
- Hall, R.M., y Vincent, A.M. (1960). "Staff-selection and appointment". Encyclopedia of Educational Research, New York: McMillan Co.
- Hargreaves, D.H. (1979). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
- Harman, H. H. (1980). Análisis Factorial Moderno, Madrid: Saltes.
- Hawkins, E.E., and Stopps, E. (1962). "Objective and subjective identification of outstanding elementary teachers". Journal of Educational Research, 59, 344-346.
- Hogan, R. (1973). "Moral conduct and moral character". Psychological Bulletin, 79, 217-232.
- Hollander, E. (1968). Diseño y análisis de las encuestas sociales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horney, K. (1945). Our inner conflicts. New York: Norton.
- Howe, L.W., y Howe, M. (1977). Cómo personalizar la educación: Perspectivas en la clarificación de valores. Madrid: Santillana.
- Huntley, C. W., y Davis, F. (1983). "Undergraduate study of values scores as predictors of occupation 25 years later", Journal of Personality and Social Psychology, 45, 5, 1148-1155.
- Husén, T. (1988). "Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión". En I. Dendaluca (Coord.). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea, pp. 46-59.
- Jenkins, D. J., y Lippitt, R. (1951). Interpersonal perception in teachers, students and parents. Washington. D.C.: National Association Education.
- Johnson, W.L and Dixon, P.N. (1984). "Response Alternatives to Likert Scaling". Educational and Psychological Measurement, 44, 563-567.
- Jung, C.G. (1923). Psychological Types. London: Routledge & Kegan Paul. Reeditado (1971). Consulting Psychologists Press, Inc.
- Katz, D. (1960). "The functional approach to the study of attitudes". Public Opinion Quarterly, 24, 27-46.

- Katz, D. and Stotland, E. (1959). "A preliminary statement to a theory of attitude structure and change". In S. Koh (Ed.) Psychology: A study of a science, Volume 3, New York: Mc Graw Hill.
- Kearney N.C., and Rochio, P.D. (1955). "The relation between the Minnesota Teacher Attitude Inventory and subject matter taught by elementary teacher". Educational Administrative Supervision, 41, 358-360.
- Kerlinger, F.N., (1956). "The attitude structure of the individual: A Q-study of the educational attitudes of professors and layman", Genetic Psychology Monographs, 53, 283-329.
- Kerlinger, F.N., (1958). "Progressivism and traditionalism: Basic factors of educational attitudes". Journal of Social Psychology, 48, 111-135.
- Kerlinger, F.N., y Kaya, E. (1959). "Construcción y validación analítica-factorial de escalas para medir actitudes hacia la educación". Educational and Psychological Measurement, 29.
- Kerlinger, F.N., (1967). "Social attitudes and their criterial referents: A structural theory". Psychological Review, 74, 110-122.
- Kerlinger, F.N., (1988). Investigación del comportamiento. (3a. edición). México: McGraw Hill.
- Kissinger, H. (1990). "Recuperar la identidad universitaria". Gazeta Complutense, noviembre, no. 73.
- Kirshenbaum, H., and Simons, S.B. (Eds.) (1973). Readings in values clarification. Minneapolis: Winston Press.
- Kirshenbaum, H., (1977). Advanced in Values Clarification. La Jolla, CA: University Associates.
- Klukhohn, C. (1952). "Values and value-orientations in the theory of action". In T. Parsons, and E. Shils (Eds.). Toward a general theory of action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, pp. 388-433.
- Krech, D., and Crutchfield, R. (1948). Theory and problems of Social Psychology. New York: McGraw Hill.
- Krisnamurti, J. (1983). "Educando al educador". Conferencia pronunciada en Bombay, India, 13-03-1948. México: Orión.
- Lawler, E.S. (1964). "Differing rates of progress of classes under diferents teachers". Journal of Educational Research, 58, 84-86.
- Leary, T. (1957). The interpersonal diagnosis of personality. New York: Ronald.

- Leary, T., Freedman, M.B., Ossorio, A.G., y Coffey, H.S. (1951). "The interpersonal dimension of personality", Journal of Personality, 20, 143-161.
- Lehmann, I. J., y Dressell, P. L. (1963). Change in critical thinking, attitudes, and values associated with college attendance. East Lansing: Michigan State University.
- Lehmann, I. J., Sinha, B. K., y Hartnett, R. T. (1966). "Changes in attitude and values associated with college attendance", Journal of Educational Psychology, 57, 89-98.
- Leithwood, K.A., and Montgomery, D.J. (1989). Improving principal effectiveness: The Principal Profile. Toronto: OISE Press.
- Levitin, T. (1969). "Values". In J. Robinson, and P. Shave (Eds.). Measures of psychological attitudes. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan. Cap.7.
- Lingren, H.C., and Patton, G.M. (1958). "Attitudes of high school and other teachers toward children and current educational methodology". California Journal of Educational Research, 9, 80-85.
- Lipman, M. (1991). "¿Qué tipo de intervención puede salvar la Educación?". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, 21-23 de noviembre.
- López-Yarto, L. (1979). Dogmatismo de grupos. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- McCombs, B. (1991). "Intervenciones educativas para potenciar la meta-cognición y el aprendizaje auto-regulado". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, 21-23 de noviembre.
- Mann, L. (1972). Elementos de Psicología Social. México: Limusa.
- Marhesi, A. (1974). "Etapas de la vida afectiva de un grupo", Dinámica de Grupos para Educadores. Vol. II. Madrid: Ed. AFS-SM, pp. 67-72.
- Marín Gracia, M.A. (1983). Educación en valores y maduración personal del universitario. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Marín Gracia, M.A. (1987). Crecimiento y desarrollo de valores: Un enfoque educativo. Valencia: Promolibro.
- Marín Ibáñez, R. (1976) "La Educación en función de los valores", Revista Española de Pedagogía, XXXIV, 132, 145-169

- Martín-Ibáñez, J.A. (1991). "Conferencia inaugural", Symposium Internacional Desarrollo Humano y Educación. Madrid, 28-30 octubre.
- Martínez Arias, M.R. (1980). "Comparación de estructuras factoriales (Programa de Ordenador)". Informes del Departamento de Psicología General, Universidad Complutense, 2/5, pp. 155-168.
- Maslow, A.H. (Ed.) (1959). New Knowledge in human values. New York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. (1968). "Some educational implications of the Humanistic Psychologies". Harvard Educational Review, 38, 685-696.
- Maslow A.H. (1970). Motivation and Personality. Ed. Rev. New York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. (1979). "Humanistic Psychology". Journal of Humanistic Psychology, 19, 3, 13-26.
- Mead, M. (1949). Male and female. New York: William Morrow and Sons.
- Medley, D.M., and Mitzel, H.E. (1963), "Measuring classroom behavior in systematic observation". In D.M. Medley and H.E. Mitzel (Eds.). Handbook of Research in Teaching. Chicago: Rand McNally and Co.
- Mills, D., y Scher, S. (1973). "Un enfoque confluyente en la enseñanza de las ciencias". En Th. Roberts (Coord.). Psicologías Aplicadas a la Educación. Tomo I. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989b). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Borrador del anteproyecto de Ley de la Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: MEC.
- Morris, C. (1966). Varieties of human values. Chicago: University of Chicago Press.
- Morton, W., y Finch, S. (1968). Schools Council Enquiry 1: Young schools leavers. H.M.S.O.
- Munro, B.C. (1964). "Minnesota Teacher Attitude Inventory as a predictor of teaching success". Journal of Educational Research, 58, 84-86.

- Murray, H. A. (1939). Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age. New York: Oxford University Press.
- Musgrove, F. (1961). "Parents expectations of the junior high school". Sociological Review, 2, 167-180.
- Nevill, D. D., y Super, D. E. (1989). The Values Scale: Theory, application, and research. 2a. ed., Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Newcomb, T. M. (1950). Social Psychology. New York: Holt, Rinehart.
- Newcomb, T. M., et al. (1965). Social Psychology: The study of human interaction. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Parsons, T. (1968). "On the concept of value-commitment". Sociological Inquiry, 38, 135-159.
- Pascual, A.V. (1988). Clarificación de Valores y Desarrollo Humano. Madrid: Narcea.
- Pascual, R. (1980). El diálogo clarificador de los valores en la Orientación educativa. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas.
- Pascual, R. y Villa, A. (Eds.) (1991). La dirección de centros educativos. Vitoria: Departamento de Educación, Universidad e Investigación.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (1985). Los Congresos Nacionales de Pedagogía. Valencia: NAU Libres.
- Pittel, S., and Mandelsohn, G. (1966). "Measurement of human values". Psychological Bulletin, 66, 22-35.
- Popham, J.A. (1967). Educational Statistics. New York: Harper & Row.
- Prawat, R. S., Anderson, A., et al. (1981, abril). "Teacher thinking about the effective domain: An interview study". Paper presented at the Annual Meeting of the American National Research Association. Los Angeles. CA.
- Prince, R. (1957a). A study of the relationship between individual values and administrative effectiveness in the school situation. Doctoral Dissertation. University of Chicago.
- Prince, R. (1957b). "Individual values and administrative effectiveness". Administrative Notebook. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Raths, L., Harmin, M., and Simon, S. (1966). Values and Teaching. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- Raths, L., (1967). El sentido de los valores y la enseñanza: Cómo emplear valores en el salón de clase. México: Uteha.
- Reitz, W.E., Very, Ph. S., y Guthrie, G.M. (1965). "Experience, expertness, and ideal teaching relationships". Educational and Psychological Measurement, 25, 1051-1060.
- Richmond, B., Mason, R., and Padgett, H. (1972). "Self-concept and perception of the others". Journal of Humanistic Psychology, 12, 2, 103-111.
- Rokeach, M. (1960). The open and closed mind. New York: Basic Books.
- Rokeach, M. (1968a). Beliefs, Attitudes and Values. San Francisco: Jossey Bass.
- Rokeach, M. (1968b). "A theory of organization and change in value/attitude systems", Journal of Social Issues, 24, 13-33.
- Rokeach, M. (1968c). "The nature of attitudes". En E. Sills (Ed.). International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: McMillan.
- Rokeach, M. (1971). "The measurement of value and value systems". En G. Adairian y J. W. Soule (Eds.). Social Psychology and political behavior. Columbus, O: Merrill.
- Rokeach, M. (1983). The Rokeach Values Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.
- Rogers, C. (1961). On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rosenthal, R. (1973). "The Pygmalion effect lives". Psychology Today, 56-63.
- Rosnou, R.L., and Robinson, E.J. (Eds.) (1967). Experiments in Persuasion. New York: Academic Press, Inc.
- Roth, L.D. (1974). The relationship of FIRO-B to mobility, choice of setting and choice of role for teachers and administrators. Doctoral Dissertation. Illinois State University. Dissertation Abstracts International, 35/03A, pp. 1405-1406.
- Rotter, G.S. (1972). "Attitudinal points of agreement and disagreement". Journal of Social Psychology, 86, 185-202.

- Rubin, J. Z., y Brown, B. R. (1975). The Social Psychology of bargaining and negotiation. New York: Academic Press.
- Ryans, D.G. (1960). Characteristics of teachers: Their description, comparasion, and appraisal. Washington, D.C.: American Council of Education.
- Sansisenea, P. (1991). "Aplicación del FIRO-B a un grupo de formación en Terapia Gestalt". Gestalterapia, 1, 1, 5-11.
- Scheibe, K. E. (1970). Beliefs and values. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schutz, W. (1966). The interpersonal underworld: FIRO a three dimensional theory of interpersonal behavior. Palo Alto, CA: Science an Behavior Books, Inc.
- Schutz, W. (1977). Leaders of the School: FIRO theory applied to administrators. San Diego, CA: Universities Associates, Inc.
- Schutz, W. (1978). FIRO Awareness Scales Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Seagoe, M.V. (1946). "Prediction of in-service success in teaching". Journal of Educational Research, 39, 258-663.
- Sewell, W., Mussen, P., y Harris, C. (1955). "Relationship among child training practices", American Sociological Review, 20, 137-148.
- Shavelson, R., Hubner, J., and Stanton, G. (1976). "Self-concept: Validation of construct interpretations". Review of Educational Research, 46, 407-422.
- Sheldon, M.S., Coale, J.M., and Copple, R. (1959). "Concurrent validity of the Warm Teacher Scales", Journal of Educational Psychology, 50, 37-40.
- Shostrom, E.L. (1964). Personal Orientation Inventory. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Shostrom, E.L. (1974). Manual for the Personal Orientation Inventory. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Smith, M. B. (1969). Social Psychology and human values. Chicago: Aldine.
- St.Clair, R.E. (1971). An analysis of orientations to the institution of early adolescent education. Doctoral Dissertation. University of Minnesota, Dissertation Abstracts International, 32-03A, p. 1244. University Microfilms no. 71-72, 239.

- Stein, S. L. (1972). "Changes in personal and interpersonal values by sex and occupational groups in grades 9 through 12". Journal of Educational Research, 66, 135-141.
- Summers, G.F. (1982). Medición de actitudes. México: Trillas.
- Super, D. E. (1970). Work Values Inventory. Chicago: Riverside.
- Super, D. E. (1973). "The Work Values Inventory". En D. G. Zytowski (Ed.). Contemporary approaches to interest measurement. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Super, D. E. (1976). Career education and the meaning of work. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Super, D. E. y Nevill, D. D. (1983). The Values Scale. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Swanson, G. (1951). "Some effects of member object-relationship on small groups", Human Relations, 4, 355-380.
- Swap, W. C., y Rubin, J. Z. (1983). "Measurement of Interpersonal Orientation". Journal of Personality and Social Psychology, 44, 1, 208-219.
- Tanner, W.C. (1954). "Personality basis in teacher selection". Phi Delta Kappan, 35, 271-277.
- Thorndike, R.M. (1978). Correlational procedures for research, New York: Gardner Press.
- Thurstone, L. (1929). The measurement of attitude. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. (1970). "Attitudes can be measured", En Gene F. Kappa (ed.) Attitudes Measurement, Chicago: Rand McNally.
- Tucker, L.R. (1951). "A method for synthesis of factor analysis studies". Personnel Research Section, Report 984. Washington, D.C.: U.S.A. Department of the Army.
- Tyler, L. (1965). The Psychology of Human Differences. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Varela, J., y Ortega, F. (1985). El aprendiz de maestro: Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del Distrito Universitario de Madrid. Madrid: MEC. 2a. edición.
- Varon E. (1953). "Recurrent phenomena in group psychotherapy", International Journal of Group Psychotherapy, 3, 49-58.
- Villa, A. (Coord.) (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea.

- Vodacek, J. (1961). A study of the relationship of FIRO-B measures of compatibility to teacher satisfaction and congruence of role expectations for the principal. Doctoral Dissertation The University of Wisconsin. Dissertation Abstracts International, 22/O6A, pp. 1985-1986. University Microfilms 61-06010.
- Weinstein, G., y Fantini, M. (1973). La enseñanza del afecto: Vida emocional y aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.
- White, R. F. (1961). Value-analysis, the nature and use of the method. Glen Gardnee, NJ: Libertarian Press.
- Wiener, W. (1974). "Parents, teacher and principal perceptions of values and school boundaries permeability", Paper presented at the First Annual Meeting of the North Carolina Assotiation for Research in Education. Chingua-Penn, North Carolina, 12-15 mayo.
- Williams, R. J. (1971). "Change and stability in values and values systems". En B. Barber y A. Inkeles (Eds). Stability and social change. Boston: Little, Brown.
- Wirth, A. (1961). "Values for educators". Educational Leadership, 18, 493-496.
- Witt, F. (1971). An Interpersonal Profile of Area School Ins-tructors. Doctoral Dissertation. Iowa State University. Dissertation Abstracts International, 32/O4A, p.1823. University Microfilms no. 71-26, 903.
- Woolfolk, A. (1990). Psicología Educativa. México: Prentice Hall. 3a. edición.

APENDICE A

ABSTRACT

Valores educativos de profesores de EGB: Al iniciar la carrera, al finalizarla, y al trabajar en Colegios

El objetivo principal de esta investigación es el determinar los valores educativos predominantes en alumnos de Escuelas Universitarias (EU) de Formación del Profesorado, en el curso inicial y final, y de profesores de EGB. Utilizando la Escala VAL-ED, este instrumento de Wiliam Schutz proviene de su teoría de conducta interpersonal y fue desarrollado para medir la interacción entre los diferentes elementos que componen el sistema educativo (alumnos, profesores, directores, comunidad de padres), en las dimensiones de inclusión, control y afecto. Otras dos subescalas miden la importancia (IMP) social de la educación, y sus metas (MENTE).

Otros objetivos de este estudio consistían en determinar si existían diferencias significativas en cuanto a la forma de percibir los valores educativos los alumnos, según el lugar donde cursaban sus estudios (EU) y en dos niveles de carrera (inicial/final); diferencias según el sexo de los tres grupos (inicial/final/trabajo); y diferencias en función de la experiencia (0-4 años; 5-9 años; 10 o > años) del grupo trabajo (profesores de EGB).

La Escala VAL-ED fue traducida del original en inglés al castellano, realizándose análisis factoriales para establecer la fiabilidad y validez de la adaptación española, precediéndose después a administrarla a todos los sujetos de este estudio (N = 1,332).

La distribución de frecuencias de las puntuaciones altas y bajas, en las doce subescalas, nos permitió elaborar el perfil general de valores educativos de los tres grupos de estudio, apreciándose en este perfil una evolución de valores educativos desde el grupo inicial hasta el grupo trabajo.

En segundo lugar procedimos a establecer el prototipo general de conducta interpersonal de cada uno de los tres grupos, tomando también como datos las puntuaciones altas y bajas de todas las subescalas en las que interactúa el profesor -ocho de las doce-. Este patrón es similar en los tres grupos, aunque se modifica según con quién establece interacción el profesor: en la inclusión con los padres es hiposocial y con los administradores es hipersocial; en el control de los alumnos, de los administradores y de los padres es abdicata; en el afecto con los alumnos y con los administradores es hipersocial, y en el afecto con los padres predomina el prototipo social.

El tratamiento estadístico de los datos (BMDP 7D) -medias, desviaciones típicas, análisis de la varianza- revela diferencias significativas en los valores educativos de los alumnos según el lugar donde cursan sus estudios y los niveles de carrera; diferencias según el sexo y grupo; y diferencias en función de la experiencia de los profesores.

AFENDICE B

Tabla 37

Medidas descriptivas (medias y desviaciones típicas) de las 189 variables (ítems) de la Escala VAL-ED, en la muestra total (N = 1332)

VARIABLES NOMBRE	ÍTEMS DE VAL-ED	\bar{x}	DT
I. IMPORTANCIA	2	3.4161	1.5217
	4	3.3262	1.3776
	6	2.8111	1.5175
	8	4.3534	1.1979
	10	5.8784	0.5776
	12	4.2122	1.3584
	14	3.8149	1.2895
	16	4.6533	1.2127
	18	3.6110	1.3340
II. MONTE	1	5.1578	1.1481
	3	2.3866	1.3137
	5	4.0551	1.5462
	7	4.7568	1.1560
	9	4.6299	1.1814
	11	5.0113	1.0826
	13	4.3089	1.3819
	15	5.2587	0.8852
	17	1.9667	1.3461
III. INCLUSIÓN: ADM/PROF	54	4.9652	1.1085
	57	4.7681	1.0966
	68	4.9652	1.0825
	63	4.6669	1.2134
	66	2.2235	1.1254
	69	2.7348	1.2417
	72	3.0060	1.3265
	75	3.3980	1.4781
	78	3.2938	1.6445
IV. INCLUSIÓN: PROF/PAD	37	2.6329	1.2645
	39	4.3897	1.2248
	41	4.2379	1.2736
	43	3.8664	1.3683
	45	4.3157	1.2393
	92	4.3988	1.2255
	95	4.6757	1.0848
	98	2.5249	1.2134
	100	2.3746	1.2134

TABLA 37 (CONTINUACIÓN)

VARIABLES NOMBRE	ÍTEM DE VAL-ED	- x	BY
V. CONTROL: PROF/AL	19	4.5539	1.1442
	21	5.2757	0.9291
	23	3.9300	1.2962
	25	5.3164	0.9856
	27	4.6578	1.2747
	29	3.8859	1.3057
	31	4.5136	1.2744
	33	3.1132	1.4214
	35	5.0566	1.0260
VI. CONTROL: ADM/PROF	55	2.3693	1.2896
	58	4.1304	1.3029
	61	4.1759	1.3029
	64	4.7175	1.2308
	67	1.9765	1.1877
	70	2.4169	1.2806
	73	2.5740	1.2990
	76	2.3429	1.2813
	79	2.1314	1.2816
VII. CONTROL: PROF/PAD	38	2.6117	1.3070
	40	2.2869	1.3070
	42	3.0762	1.4665
	44	4.9947	1.4293
	46	2.9267	1.3069
	48	4.2001	1.6832
	50	2.8194	1.3798
	52	4.1865	1.5125
	53	5.3753	1.0741
VIII. CONTROL: ADM/PAD	91	3.2137	1.2896
	92	3.6268	1.3767
	93	3.6155	1.3177
	95	3.0549	1.3145
	97	3.3474	1.2301
	89	3.3814	1.2867
	91	3.3519	1.3144
	94	3.1435	1.3227
	97	4.3648	1.2523

TABLA 37 (CONTINUACIÓN)

VARIABLES NOMBRE	ITEMS DE VAL-ED	\bar{x}	DT
IX. AFECTO: PROF/AL	20	4.3134	1.3828
	22	3.7182	1.3826
	24	3.7484	1.3217
	26	5.0158	1.8245
	28	3.3919	1.3938
	30	4.2651	1.1977
	32	5.1835	0.9998
	34	4.5377	1.1786
	36	3.8376	1.4333
	X. AFECTO: ADM/PROF	56	4.4524
59		4.4977	1.2143
62		4.3542	1.1418
65		3.8483	1.2444
68		3.9161	1.2433
71		2.8984	1.8966
74		2.8648	1.2219
77		2.5586	1.3189
80		3.2831	1.3185
XI. AFECTO: PROF/PRO	47	2.3655	1.8458
	49	2.8731	1.4588
	51	2.3172	1.1859
	93	2.8338	1.2633
	96	4.6842	1.5217
	102	2.5332	1.8988
	104	4.4788	1.2123
	106	2.8723	1.2194
	108	4.4743	1.2527
XII. AFECTO: ADM/PRO	84	4.8415	1.3868
	86	4.4863	1.2844
	88	3.9373	1.2263
	98	2.6571	1.2647
	99	2.8262	1.1315
	101	2.6458	1.2088
	103	3.8338	1.2678
	105	2.7953	1.1226
	107	3.8388	1.1678

APENDICE C



Consulting
Psychologists
Press, Inc.

204

Celedonio Castaneda
c/Sirio, 66
Esc. 1. 6-A
28007 Madrid, Spain

TRANSLATION AGREEMENT

Customer Number E 6102
Invoice Number 536993
Translation Code 2210

In response to your request of 5 June 1991, upon receipt by Consulting Psychologists Press, Inc., of this signed Translation Agreement and payment of the Translation Fee (see (e) below), permission is hereby granted to you to translate the Educational Values (VAL-ED) scale into Spanish for use for research for your thesis entitled "Valores Educativos de los Profesores de E.G.B., al Iniciar la Carrera, al Terminarla y al Encontrarse Trabajando en Colegios." Research will be conducted 6/91 - 6/92 and you will make only 1000 copies total. This Translation Agreement shall automatically terminate upon violation of this Translation Agreement including, but not limited to, failure to pay the Translation Fee (see (e) below) or by failure to sign and return this Translation Agreement within 45 days from 17 June 1991.

*The permission for translation granted hereunder is limited to this research project only.
The permission for translation granted hereunder shall be for research use of printed material only.*

This Translation Agreement shall be subject to the following conditions:

- (a) Any material translated must contain the following credit lines:

"Translated by _____ on this date _____. Translated and reproduced by special permission of the Publisher, Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, CA 94303 from VAL-ED by Will Schurz, Ph.D.. Copyright 1977 by William C Schurz. All rights reserved. Further reproduction is prohibited without the Publisher's consent."

- (b) None of the materials may be sold or used for purposes other than those mentioned above, including, but not limited to, any commercial or for-profit use. Upon completion of the research project you agree to destroy the copies printed except for the few you need for your records.
- (c) Three copies of any material reproduced will be sent to the Publisher immediately after its completion to indicate that the appropriate credit line has been used.
- (d) Translated instruments may not appear in full in any form of public media (including dissertations or theses). Please notify CPP regarding further permission if you wish to utilize sample items from the translated instruments.
- (e) 200 copies of the instrument may be reproduced free-of-charge. The permission fee for the additional 800 copies (1000 total) covered by this agreement is \$.29 x 800 copies = \$232.00.
If you wish to reproduce additional copies, please contact C.P.P. regarding further permission and fee information.
- (f) Celedonio Castaneda and any and all associated entities agree to automatically assign any and all right, title, and interest which it/she/he/they may have in any derivative work(s) created under this Translation Agreement in perpetuity to Consulting Psychologists Press, Inc. (CPP) or as directed by CPP, immediately upon completion and without further consideration.

If you agree to the above conditions, sign this Translation Agreement and return it to my attention at Consulting Psychologists Press. The Translation Agreement will be countersigned and a fully-executed copy will be returned to you for your records. If you decide not to proceed, return this Translation Agreement to me and indicate that you have elected not to proceed with the translation. Thank you.

CONSULTING PSYCHOLOGISTS PRESS, INC.

By 

Hill Troy - Permission Specialist

Date August 15, 1991

I AGREE TO THE ABOVE CONDITIONS

By 

Celedonio Castaneda

Date July 29, 1991



Consulting
Psychologists
Press, Inc.

206

Celedonio Castanedo
Calle Sirio 66
Esc. 1, sexto A
28007 Madrid, SPAIN

PERMISSION AGREEMENT

Agreement Issued 15 August 1991

Customer Number _____

Invoice Number _____

Permission Code 0487

In response to your request of 29 July 1991, upon receipt by Consulting Psychologists Press, Inc., of this signed Permission Agreement and payment of the Permission Fee, permission is hereby granted to you to include sample items, selected and provided by Consulting Psychologists Press, Inc., from the VAL-ED in your thesis entitled "Valores Educativos de los Profesores de E. G. B., al Iniciar la Carrera, al Terminarla y el Encontrarse Trabajando en los Colegios." These sample items may be included in English or as translated into Spanish under the Translation Agreement signed by you on 29 July 1991. These sample items may remain in your thesis for microfilming and individual copies may be distributed upon demand. This Permission Agreement shall automatically terminate upon violation of this Permission AGREEMENT including, but not limited to, failure to pay the Permission Fee of fee waived or by failure to sign and return this Permission Agreement within 45 days from 15 August 1991. The permission granted hereunder is limited to this project only. The permission granted hereunder shall be for research use of printed material only.

This Permission Agreement shall be subject to the following conditions:

- (a) Any material reproduced must be used in accordance with the guidelines of the American Psychological Association.
- (b) Any material reproduced must contain the following credit lines:

"Reproduced by special permission of the Publisher, Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, CA 94303 from VAL-ED by William Schutz. Copyright 1962, 1977 by William Schutz. All rights reserved. Further reproduction is prohibited without the Publisher's written consent."

- (c) None of the materials may be sold or used for purposes other than those mentioned above, including, but not limited to, any commercial or for-profit use.
- (d) One copy of any material reproduced will be sent to the Publisher immediately after its completion to indicate that the appropriate credit line has been used.
- (e) Celedonio Castanedo and any and all associated entities agree to automatically assign any and all right, title, and interest which it/s/he/they may have in any derivative work(s) created under this Permission Agreement in perpetuity to Consulting Psychologists Press, Inc. (CPP) or as directed by CPP, immediately upon completion and without further consideration.

CONSULTING PSYCHOLOGISTS PRESS, INC.

By Thelanie Khub. for Jill Troy
Jill Troy - Permission Specialist
Date 10/14/91

I AGREE TO THE ABOVE CONDITIONS

By C. Castanedo
Celedonio Castanedo
Date Sept. 26, 1991

APENDICE D

VAL-ED
1977 Edition
A FIRO AWARENESS SCALE
Will Schutz, Ph.D.

Consulting Psychologist Press Inc.
Palo Alto, CA 94303, U.S.A.

VALORES EDUCATIVOS

Instrucciones:

La gente varía enormemente en sus actitudes y valores generales acerca de la educación. Las frases de esta escala tratan de explorar sus actitudes personales hacia varios aspectos de la educación.

Aquí no hay respuestas buenas ni malas, por lo tanto sea sincero en sus respuestas y responda a todas las frases, aunque algunas de ellas sean parecidas. No hay tiempo límite, sin embargo responda rápido y no se quede mucho tiempo en una misma pregunta.

Nombre: _____ Lugar: _____
Grupo : _____ Test : _____ Retest: _____
Fecha : / / 79 Edad: _____ años
Posición: PROF AL ADM PAD Sexo: MASC FEM
SI PROFESOR AÑOS DE EXPERIENCIA: 0-4 5-9 10-+

	I	C	A
PROF/AL	IMP		
ADM/PROF			
PROF/PAD			
ADM/PAD	MENTE		

"Translated by Celedonio Castaneda on this date June 5, 1991.
Translated and reproduced by special permission of the
Publisher, Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto,
CA 94303 from VAL-ED by Will Schutz, Ph.D., Copyright 1977
by William C. Schutz. All rights reserved. Further reproduction
is prohibited without the Publisher's consent.

Para cada frase escriba un número del 1 al 6, en el espacio /. Los números significan:

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. Completo desacuerdo | 4. Cierta acuerdo |
| 2. Desacuerdo | 5. Acuerdo |
| 3. Cierta desacuerdo | 6. Completo acuerdo |

1. La meta de la escuela debería ser el desarrollo total de la personalidad de sus alumnos y no únicamente de sus mentes..... /
2. La educación hace que la gente dude y se planteen cuestiones que deberían ser aceptadas como creencias..... /
3. La escuela para ser efectiva no debería malgastar el tiempo enseñando asignaturas como máquina de escribir o informática..... /
4. La educación de la escuela hace que la gente se vuelva crítica con respecto a la manera de vivir en España..... /
5. Asignaturas tales como Expresión Plástica o Prototecnología (Música o Dibujo) deberían tener igual número de horas semanales que las matemáticas o el idioma moderno..... /
6. El principal objetivo de la educación es ayudar a la persona a encontrar un mejor empleo..... /
7. La participación activa, como la discusión, es una forma más eficaz de producir el aprendizaje que una conferencia dada por un experto..... /
8. La educación de las escuelas hace tomar más conciencia a la persona de los acontecimientos del mundo..... /
9. La exposición de aquello que los alumnos quieren aprender por parte de un profesor experto en esa materia produce un mejor aprendizaje..... /
10. Las mujeres necesitan la educación al igual que los hombres..... /
11. La escuela de hoy necesita dedicar más tiempo a otras asignaturas además de las tradicionales (lengua, ciencias y matemáticas)..... /

SIGUE ^

12. Mucho de aquello que se enseña en la escuela tiene poco valor porque se encuentra muy alejado de la realidad..... / /
13. Los mejores aprendizajes se producen cuando los estudiantes tienen profesores expertos en esa materia-asignatura..... / /
14. La manera de enfrentarse a las cosas de la vida es mucho más importante para salir adelante que el tipo de educación recibida en la escuela.... / /
15. La escuela debería considerar las necesidades sociales y personales de los estudiantes, y no sólo desarrollar sus mentes..... / /
16. La educación es valiosa aun cuando sólo ayude a las personas a incrementar sus conocimientos de la gente y del mundo..... / /
17. Si las escuelas son para entrenar la mente, no pueden dedicarle tiempo a otras actividades no académicas (clubs, teatro, periódico)..... / /
18. La experiencia es la mejor maestra, no la escuela o los libros..... / /

Los Profesores deberían:

19. Dejar decidir a los alumnos muchos de los asuntos de la clase por mayoría..... / /
20. Ser amigos personales de sus alumnos..... / /
21. Permitir que los alumnos tengan gran iniciativa. / /
22. No involucrarse emocionalmente con sus alumnos. / /
23. Asegurarse de que todo los alumnos estén ocupados con actividades programadas..... / /
24. Expresar abiertamente sus sentimientos a los alumnos..... / /
25. Animar a los alumnos para que den sugerencias sobre nuevas maneras de llevar la clase..... / /
26. Expresar afecto hacia sus alumnos..... / /
27. Dar siempre instrucciones completas..... / /
28. Evitar ser personales con sus alumnos..... / /
29. Estar siempre a cargo de las actividades de los alumnos..... / /

CISUE

1. Completo desacuerdo	4. Cierta acuerdo
2. Desacuerdo	5. Acuerdo
3. Cierta desacuerdo	6. Completo acuerdo

Los profesores deberían (sigue):

30. Estimular a los alumnos para que estos les confien sus problemas...../ /
31. Planificar todas las clases...../ /
32. Actuar siempre de forma amistosa y cálida hacia los alumnos, incluso con aquellos que les caen mal...../ /
33. Implantar una disciplina firme en todo momento../ /
34. Tratar de conocer a los alumnos fuera de la clase...../ /
35. Dejar que los alumnos ensayen sus propias técnicas, incluso aunque cometan errores...../ /
36. No expresar sentimientos personales hacia los alumnos...../ /
37. Mantenerse fuera de las actividades de la Asociación de Padres de Alumnos...../ /
38. Nunca dar la apariencia de sentirse en desacuerdo...../ /
39. Participar en las actividades de la Asociación de Padres de Alumnos...../ /
40. Asegurarse de que sus actividades políticas son aceptadas por la mayoría de la Asociación de Padres...../ /
41. Ser activos en la Asociación de Padres...../ /
42. Tener cuidado de no crear antagonismos con las personas importantes de la Asociación...../ /
43. Afirmarse en la educación y no mezclarse en los asuntos locales...../ /
44. Vivir su vida como lo deseen fuera del colegio../ /
45. Ser activos en los asuntos de la Asociación de Padres...../ /
46. Seguir los valores dominantes de la Asociación de Padres...../ /

SIGUE

47. No ser muy amistosos con los miembros de la Asociación de Padres...../ /
48. Ni emborracharse, ni decir palabrotas en público. / /
49. No compartir sus vidas personales con miembros de la Asociación de Padres...../ /
50. Asegurarse de que sus vidas personales sean irreprochables...../ /
51. Elegir entre la Asociación de Padres sus amigos cercanos...../ /
52. Ser inconformistas cuando lo deseen...../ /
53. Vivir sus vidas personales como lo deseen...../ /

Los Administradores escolares (directores, jefes de estudio, etc.) deberían:

54. Pedir la opinión a los profesores en los asuntos administrativos importantes...../ /
55. Ignorar las actividades extra-escolares del profesor cuando éstas le quiten tiempo para la escuela...../ /
56. Expresar afecto a los profesores...../ /
57. Tener en cuenta las opinión de los profesores en los asuntos administrativos...../ /
58. Permitir al profesor que enseñe lo que él considere como cierto, incluso si es impopular.../ /
59. Estimular a los profesores para que éstos confíen en ellos...../ /
60. Tener una representación de profesores en todos los comités administrativos...../ /
61. Permitir a los profesores que enseñen con el método y/o los contenidos que crean mejores, aunque sean contravertidos o impopulares...../ /
62. Estimular las relaciones cercanas e informales con los profesores...../ /
63. Consultar regularmente a los profesores sobre políticas a seguir en la escuela...../ /
64. Exigir una adecuada explicación del profesor en contra del cual se han hecho serias acusaciones, sean éstas ciertas o no...../ /

SIGUE >

1. Completo desacuerdo	4. Cierta acuerdo
2. Desacuerdo	5. Acuerdo
3. Cierta desacuerdo	6. Completn acuerdo

Los administradores escolares (directores, jefes de estudio, etc.) deberían (sigue):

65. No expresar sus sentimientos abiertamente a los profesores...../ /
66. Resolver la mayoría de los asuntos administrativos sin consultar a los profesores...../ /
67. Expedientar o despedir a aquellos profesores cuya moral se cuestione, aunque no influya en su conducta en clase...../ /
68. Ser amigos personales de los profesores...../ /
69. Trabajar relativamente independientes de los profesores...../ /
70. Expedientar o despedir a los profesores que enseñen ideas contrarias al centro...../ /
71. No ser amigos personales de los profesores...../ /
72. Tratar de mantener sus decisiones libres de las opiniones de los profesores...../ /
73. Controlar las actividades extra-escolares del profesor que no se adhiera a los valores de la comunidad...../ /
74. No llegar a involucrarse personalmente con los profesores...../ /
75. Mantener los asuntos administrativos separados de los educativos...../ /
76. Tener completa autoridad sobre las actividades de los profesores...../ /
77. Siempre comportarse de forma impersonal con los profesores, incluso si siente afecto hacia alguno de ellos...../ /
78. Tomar decisiones y luego consultar a los profesores sus opiniones...../ /
79. Expedientar o despedir a los profesores por cualquier razón que ellos consideren suficiente./ /

SIGUE →

80. Ser amistosos pero impersonales con los profesores...../ /
81. Seguir los deseos de la Asociación de Padres en cuanto a los programas escolares...../ /
82. Considerar la opinión de la Asociación de Padres, pero tomando al final sus propias decisiones...../ /
83. Buscar el consejo de la Asociación de Padres, pero decidir ellos mismos como resolver los problemas escolares...../ /
84. Aceptar las invitaciones para visitar a los padres...../ /
85. Definir el programa escolar ellos mismos, tomando en cuenta las opiniones de la Asociación de Padres sólo si ésta es sugerida y no impuesta/ /
86. Conocer personalmente a los miembros de la Asociación de Padres...../ /
87. Estar seguros de que el programa escolar es aceptado por la Asociación de Padres...../ /
88. Ser amigos de los miembros de la Asociación de Padres...../ /
89. No realizar una actividad a la que la Asociación de Padres pueda oponerse...../ /
90. Elegir algunos amigos intieos entre los miembros de la Asociación de Padres...../ /
91. No hacer nada a lo que una parte importante de la Asociación de Padres se oponga...../ /

Los miembros de la Asociación de Padres deberían:

92. Solicitar la participación de los profesores en las actividades locales...../ /
93. Invitar a los profesores a sus casas...../ /
94. Vigilar cuidadosamente a los administradores y pedir su traslado o destitución si están descontentos con ellos...../ /
95. Invitar a los profesores a participar en los asuntos de Asociación...../ /
96. Considerar a los profesores como posibles buenos amigos...../ /

SIGUE >

1. Completo desacuerdo	4. Cierta acuerdo
2. Desacuerdo	5. Acuerdo
3. Cierta desacuerdo	6. Completo acuerdo

Los miembros de la Asociación de Padres deberían
(sigue):

97. Responsabilizarse del funcionamiento del colegio solicitando subvenciones...../ /
98. Disuadir a los profesores de participar en los asuntos de la comunidad...../ /
99. Mantenerse a una distancia prudente de los administradores escolares...../ /
100. Estimular a los profesores para que permanezcan en la enseñanza y no se mezclen en otras actividades sociales...../ /
101. Invitar a los administradores a sus casas...../ /
102. Evitar confianzas con los profesores...../ /
103. Tratar de conocer personalmente a los administradores...../ /
104. Ser libres de confiar sus problemas a los profesores...../ /
105. Evitar confianzas con los administradores...../ /
106. Mantener una distancia social prudente con los profesores...../ /
107. Ser asistentes con los administradores sin estar personalmente muy implicados...../ /
108. Intentar conocer personalmente a los profesores...../ /

APENDICE E

VAL-EDIF(RO)

VALORES EDUCATIVOS

Nombre y apellidos: _____ Lugar: _____ Grupo: _____

Edad: _____ años Sexo: _____ Test: _____ Retest: _____ Posición: _____ Fecha: _____ / _____ / _____

Instrucciones de conversión de puntuaciones: Para convertir las puntuaciones directas a puntuaciones tipificadas utilice la siguiente tipificación en la que los números entre paréntesis corresponden a los 118 ítems de la Escala y los números que siguen a cada ítem a los puntajes directos, si el valor adjudicado a un ítem se encuentra entre los que se señalan para ese ítem el puntaje tipificado es de 1, si no es así su valor es de 0. Después de hacer esta conversión sume los totales de cada columna y pase estos resultados a la primera página del protocolo de la Escala en el lugar que corresponda en el cuadro.

IMPORTANCIA (IMP)			PROF/AL : CONTROL			PROF/AL : AFECTO		
Item	P.D.	P.T.	Item	P.D.	P.T.	Item	P.D.	P.T.
(2)	1-2	___	(19)	1-2-3-4	___	(20)	4-5-6	___
(4)	1	___	(21)	1-2-3-4-5	___	(22)	1-2-3	___
(6)	1-2-3	___	(23)	4-5-6	___	(24)	3-4-5-6	___
(8)	6	___	(25)	1-2	___	(26)	4-5-6	___
(10)	5-6	___	(27)	6	___	(28)	1-2-3	___
(12)	1	___	(29)	3-4-5-6	___	(30)	5-6	___
(14)	1-2-3-4	___	(31)	6	___	(32)	5-6	___
(16)	6	___	(33)	6	___	(34)	3-4-5-6	___
(18)	1	___	(35)	1-2-3-4	___	(36)	1-2-3	___
	Total	___		Total	___		Total	___

ADM/PROF : INCLUSION			ADM/PROF : CONTROL			ADM/PROF : AFECTO		
Item	P.D.	P.T.	Item	P.D.	P.T.	Item	P.D.	P.T.
(54)	4-5-6	___	(55)	1-2	___	(56)	4-5-6	___
(57)	3-4-5-6	___	(58)	1-2	___	(59)	5-6	___
(60)	6	___	(61)	1-2-3	___	(62)	3-4-5-6	___
(63)	5-6	___	(64)	3-4-5-6	___	(65)	1-2-3-4	___
(66)	1-2-3	___	(67)	5-6	___	(68)	5-6	___
(69)	1-2	___	(70)	4-5-6	___	(71)	1-2	___
(72)	1-2-3	___	(73)	4-5-6	___	(74)	1-2-3-4	___
(75)	1-2-3-4	___	(76)	2-3-4-5-6	___	(77)	1-2	___
(78)	1	___	(79)	4-5-6	___	(80)	1-2-3	___
	Total	___		Total	___		Total	___

Adm/Prof: Administrador/Profesor

Prof/Pad: Profesor/Padre

Adm/Pad: Administrador/Padre

Sigue

PROF/PAD: INCLUSION

Item	P.D.	P.T.
(37)	1	—
(39)	6	—
(41)	4-5-6	—
(43)	1-2	—
(45)	6	—
(92)	5-6	—
(95)	5-6	—
(98)	1-2	—
(100)	1-2	—
Total		—

PROF/PAD : CONTROL

Item	P.D.	P.T.
(38)	5-6	—
(40)	2-3-4-5-6	—
(42)	2-3-4-5-6	—
(44)	1-2-3	—
(46)	4-5-6	—
(48)	4-5-6	—
(50)	6	—
(52)	1-2-3	—
(53)	1-2-3	—
Total		—

PROF/PAD : AFECTO

Item	P.D.	P.T.
(47)	1-2	—
(49)	1-2-3-4	—
(51)	3-4-5-6	—
(93)	5-6	—
(96)	5-6	—
(102)	1-2	—
(104)	6	—
(106)	1-2-3	—
(108)	5-6	—
Total		—

MENTE

Item	P.D.	P.T.
(1)	1-2-3-4-5	—
(3)	2-3-4-5-6	—
(5)	1-2-3-4-5	—
(7)	1-2-3-4-5	—
(9)	6	—
(11)	1-2-3-4	—
(13)	6	—
(15)	1-2-3-4	—
(17)	3-4-5-6	—
Total		—

ADM/PAD : CONTROL

Item	P.D.	P.T.
(81)	5-6	—
(82)	1-2-3-4	—
(83)	1-2-3-4	—
(85)	1-2-3	—
(87)	5-6	—
(89)	3-4-5-6	—
(91)	4-5-6	—
(94)	3-4-5-6	—
(97)	2-3-4-5-6	—
Total		—

ADM/PAD : AFECTO

Item	P.D.	P.T.
(84)	4-5-6	—
(86)	5-6	—
(88)	5-6	—
(90)	5-6	—
(99)	1	—
(101)	5-6	—
(103)	4-5-6	—
(105)	1-2-3	—
(107)	1-2-3	—
Total		—

