

54709

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

EL CAMBIO DE ACTITUD DEL MAESTRO  
EN LA APLICACION DE LAS PRUEBAS  
DE RENDIMIENTO Y SU INFLUJO  
EN EL RENDIMIENTO DE  
LOS ALUMNOS

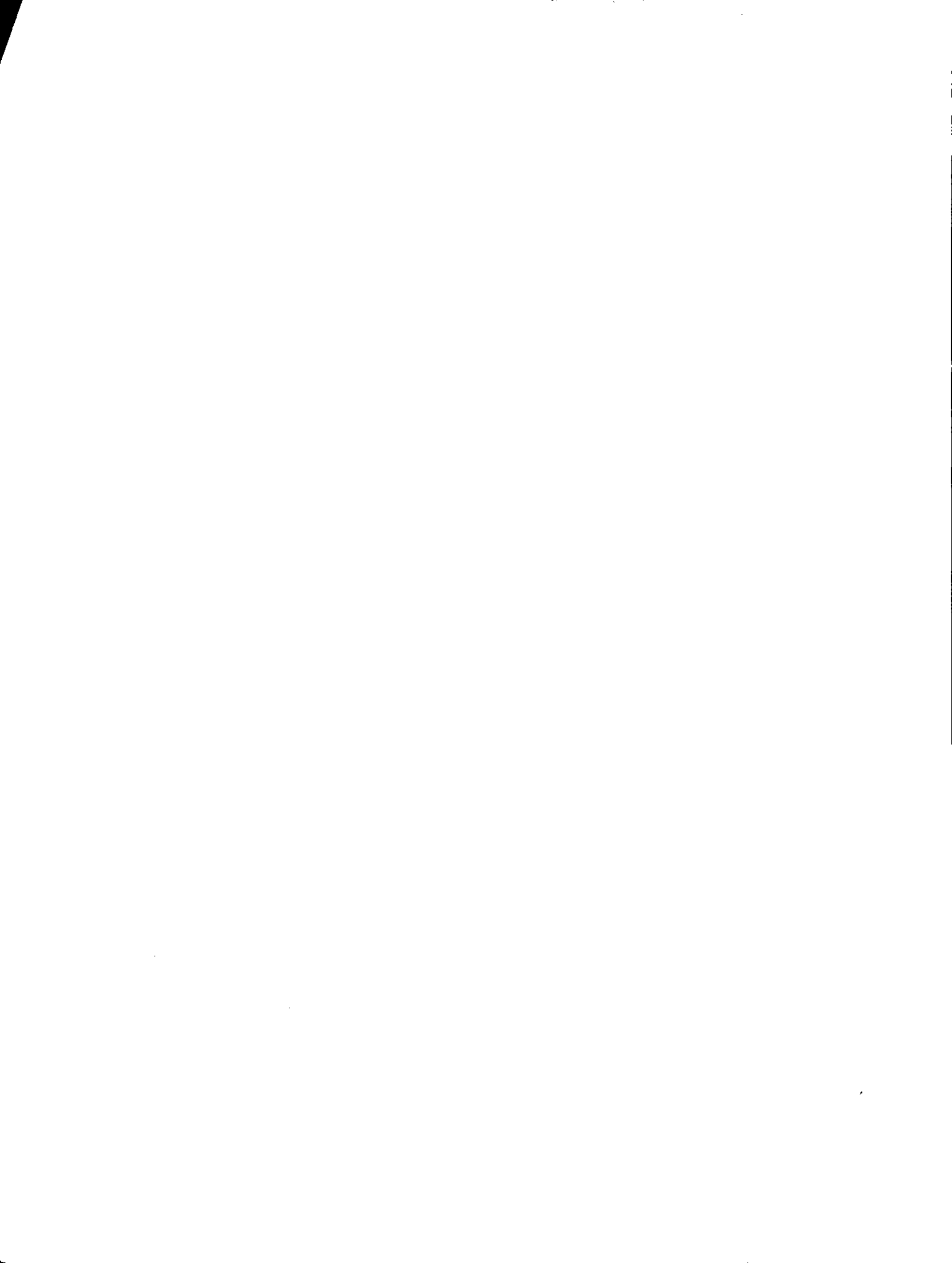
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

ALCIVAR UBERTO PARADA CAMPOS

Trabajo de investigación presentado para optar  
al Grado Académico de Maestro en Medición,  
Evaluación e Investigación Educativas

Guatemala

1978



Vo. Bo. del Asesor :

(f) Freeman S. Clark  
Doctor Freeman Clark

Fecha de aprobación : 3 de noviembre 1.978

A mi esposa y  
a mi hija.

## RECONOCIMIENTO

Expreso mi más sincero reconocimiento a la Universidad del Valle de Guatemala por la oportunidad que me ha dado de participar en este Curso de Maestría , a los señores directivos y profesores de la primaria del Colegio Americano de Guatemala por su colaboración en la búsqueda de los datos para este estudio, al Dr. Freeman Clark por su acertada asesoría.

A todos gracias.



## INDICE

	Páginas
I. INTRODUCCION	1
A. El problema	1
B. Definición específica del problema	2
C. Propósitos	3
D. Necesidad de este estudio	3
II. REVISION DE LA LITERATURA	5
A. Perspectiva histórica	5
B. Fundamentos teóricos	16
1. La Corriente Psicoanalista y Neopsicoanalista	17
2. La Corriente Conductista	23
3. La Corriente Fenomenológica y Existencialista	28
III. METODOLOGIA	37
A. Variables	37
1. La variable independiente	37
2. La variable dependiente	37
3. Las variables intervinientes	37
4. Las variables no controladas	37

	Página
5. Definición operacional de las variables	39
B. Hipótesis	41
1. Hipótesis general	41
2. Hipótesis específicas	42
C. Supuestos	43
D. Población y muestra	44
E. Diseño de investigación	45
F. Instrumento	46
G. Recolección de datos	46
H. Tratamiento estadístico	47
 IV. RESULTADOS	 49
A. Contraste entre las medias	49
 V. DISCUSION DE RESULTADOS	 57
A. Conclusiones	57
B. Limitaciones	60
C. Sugerencias	61
 VI. BIBLIOGRAFIA	 64

## I. INTRODUCCION

### A. El problema

La educación escolar en cualquiera de los niveles, elemental , media , superior o de postgrado, depende , en primer término de la comunicación maestro-alumno. Esta comunicación humana se realiza através del lenguaje , de las conductas y de las realizaciones mútuas .Estos tipos de comunicación, sobre todo la conductual, son de profundo impacto en el aprendizaje o rendimiento académico( de ésto tratan ampliamente Faure y otros en el informe de la Unesco: "Aprender a ser "). Existe abundante literatura sobre las relaciones humanas, y la psicología social como la antropología hacen hincapié en la importancia de la misma en la convivencia humana. Aun más, la sociedad moderna se esfuerza por descubrir y poner en juego, en todos los ámbitos, los mecanismos de las relaciones humanas. A ésto se encaminan los tratados , los seminarios y cursos de "relaciones humanas" a todo nivel. Pero no existe la misma abundancia de literatura, ni el mismo empeño, en torno a las relaciones humanas en el contexto educativo.

Los estudios de la comunicación maestro-alumno son escasos ; pocos ensayos se ocupan de las actitudes y conductas de maestros y alumnos en sus mutuas realizaciones. Muchos estudios se ocupan del profesional de la educación y de los alumnos como de su obra, de sus relaciones técnico didácticas , pero se olvidan del maes-

tro hombre y de los alumnos personas. ¿Qué nos dicen del cambio de actitud del maestro en sus relaciones con los alumnos y del influjo de esos cambios en el rendimiento escolar? .Sobre todo ¿Cuál es el influjo del cambio de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento escolar?

B. Definición específica del problema .

El problema operacionalmente definido es el siguiente: ¿Existe o no una diferencia significativa entre la media de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas de rendimiento cuando el maestro no cambia su actitud habitual en el momento de la aplicación de las pruebas , y la media de los puntajes obtenidos por los alumnos en las mismas pruebas, cuando en maestro en el momento de la aplicación cambia de actitud (viene a las pruebas vestido con seriedad, de pocas palabras al saludar a los alumnos , ausencia de sonrisas , amenazas de severidad en el control y en la corrección de las pruebas, respuestas tajantes a preguntas hechas, no permitir miradas o movimientos de los alumnos durante la duración de la prueba), o cuando de una actitud de permanente severidad o exigencia , en el momento de la aplicación de las pruebas pasa a una despreocupación total de la misma y a una condescendencia no usual en él (viene a la prueba vestido como de ordinario, se dirige a los alumnos en particular, sonríe con facilidad, habla de tranquilidad al realizar la prueba, se muestra amistoso )?

### C. Propósitos

1. El propósito fundamental de este estudio es averiguar si hay o no relación entre los cambios de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de conocimientos y los resultados de dichas pruebas.
2. El segundo propósito es averiguar si las influencias debidas al cambio de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de conocimientos, difieren en varones y mujeres, aumentando el rendimiento en unos y disminuyendo en o tros.

### D. Necesidad de este estudio

Puesto que el cambio de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de conocimientos , puede tener consecuencias de enorme significado, vale decir , en la superación o pérdida de un año escolar , parece de sumo interes y necesidad, después de las especulaciones teóricas, examinar el problema con enfoques experimentales en el contexto latinoamericano , donde maestro y alumno se relacionan en un fondo rico en emotividad personal.



## II. REVISION DE LA LITERATURA

"La relación social en el aula es una interacción entre personas, en las cuales el comportamiento de cada una es un estímulo para el comportamiento de la otra" ( English and English, 1958. p. 270). En el año de 1951 Sears creó el concepto del "dyadic" como " la acción combinada de dos o más personas" (p.479). La clase o aula está constituida por los alumnos, grupo de personas que aprende, y el maestro, persona que dirige el aprendizaje. El concepto del "dyadic" puede explicar las interacciones entre alumno-alumno, como también las interacciones individuales entre cada alumno con el maestro. Esto es evidente ya que el aprendizaje no es exclusivo de la relación maestro-alumno, sino también resulta de la interacción entre alumnos y de las interacciones de cada uno de ellos con su maestro. Este capítulo se ha dividido en dos partes: perspectiva histórica y fundamentos teóricos.

### A. Perspectiva histórica.

En el estudio de la interacción social en el aula , tres han sido las fuentes principales de influencia: la Psicología Educativa, la Psicología Clínica y la Psicología Social. Estas tres fuentes han incorporado a sus respectivos campos los conceptos y las conquistas mutuas . Las tres áreas de la psicología se han ocupado de las relaciones maestro-alumno en el aula , pero partiendo desde diversos puntos de vista. La Psicología Educativa ha enfocado el problema desde el punto de vista de las caracte-

ísticas del maestro y del alumno en relación al aprendizaje , dando el mayor énfasis a la responsabilidad del maestro. Sistemáticamente considerando, desde 1920 hasta el presente, se han investigado sus cualidades , aptitudes y características personales para transmitir conocimientos y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Pero es de reciente preocupación los estudios sobre actitudes y personalidad del maestro, calidad de estudios recibidos y rendimiento de los alumnos. Sin embargo el principio de que el maestro es el "ingrediente" primordial de la educación ha quedado inalterable.

Por otra parte desde 1930 hasta hoy se han estudiado las cualidades y la situación de los alumnos para el aprendizaje. Es natural esta preocupación puesto que los alumnos difieren en situaciones y capacidades internas. Los estudios en este sentido han sido muy amplios y particulares: se ha estudiado el comportamiento intelectual, lingüístico, social y motor del niño y del adolescente. Dos temas han sido fundamentales a este respecto: el concepto de desarrollo en si mismo y en sus etapas de crecimiento y las relaciones entre desarrollo y maduración y los tipos de aprendizaje individual y colectivo. En estos estudios la psicología educativa hizo al aprendizaje algo impersonal al investigar tan sólo los métodos y las técnicas de cómo enseñar mejor y más rápido sin ocuparse a fondo del complejo mundo de las interacciones maestro-alumno.

La Psicología Clínica, con el movimiento de la Higiene Mental

ha incursionado en el campo de las relaciones interpersonales en el aula. Su preocupación básica ha sido las enfermedades mentales, pero han establecido que el bienestar emocional del niño en la escuela depende en gran manera de las experiencias familiares. Basados en investigaciones de casos clínicos individuales, han sugerido que el bienestar emocional de los alumnos puede influir decididamente en el progreso escolar. Estos conceptos clínicos implícitamente comprenden dos posiciones teóricas: a.-El niño debe estar en las mejores condiciones de adaptación para aprovechar a lo óptimo las experiencias escolares, y b.-La condición de adaptación es la base para cualquier modificación que la escuela pueda realizar en él.

Estos trabajos clínicos individuales y adaptados en tal o cual situación, a veces no pueden ser generalizados. Pero muchos de estos trabajos son bien elaborados y detallan los argumentos para la interdependencia entre bienestar emocional y aprendizaje, que pueden y de hecho ayudan a comprender las relaciones maestro-alumno. Para muchos educadores los conceptos de salud mental, bloqueo emocional para el aprendizaje, motivación inconsciente, etc. etc., no dejan de ser vagos y hasta ridículos cuando tratan de aplicarlos a situaciones de aula. Esto no obstante, las conceptualizaciones clínicas sobre el comportamiento humano llama la atención del educador a un proceso de aprendizaje continuo de naturaleza interactuante. Recalcan que el aprendizaje no está determinado por condiciones estáticas, sino por una serie de interacciones

entre dos o más seres humanos con sentimientos, ideas y destrezas. La psicología clínica ha ayudado a conceptualizar el aprendizaje como una serie complicada de interacciones, y ha sugerido respuestas a viejas preguntas hechas en las investigaciones educativas.

La influencia de la psicología social es más reciente. El estudio de la interacción social en el aula, llamado también estudio de "la vida en grupo", ha sido independiente pero relacionado e incorporado a la literatura de las investigaciones educativas. Por ejemplo, los estudios de Glidewel (1959) y los de Henry (1960). Por otra parte, los estudios sobre la "vida en los grupos" comenzaron desde 1930, particularmente las investigaciones de Lewin (1939) sobre el "Clima" grupal hechos por psicólogos sociales y sociólogos. Los conceptos sobre la influencia del grupo para la solución de problemas o para la toma de decisiones, no están completamente de acuerdo con los conceptos del aprendizaje en el aula propuestos por los educadores, pero psicólogos sociales y educadores concuerdan en que el cambio de conducta altera la situación grupal. Este cambio, a su vez, produce cambios en el comportamiento individual, como los llamados liderazgos autocráticos o democráticos del maestro, ya que como lo indicó Lewin (1939), los miembros del grupo realizan diferentes roles de influencia el uno sobre el otro.

El aprendizaje humano, dicen, ocurre siempre en un contexto social. El recién nacido desde que deja el útero materno vive en el

contacto social: madre, médico, enfermeras, familia, etc. Desde ese momento, conocimientos, ideas, sentimientos, finalidades, valores, y aun los "camino" para llegar a ellos nacen de la interacción con las otras personas. En la edad preescolar los niños aprenden a través de la interacción con sus padres o representantes, captan el sentido del mundo que les rodea dentro de un marco cultural, socioeconómico, moral y de valores éticos o costumbres de las personas "claves" en su desarrollo. Conocidos son los estudios de Barker, Kounin y Wright (1943), Blair (1946), Dollard (1937) y Hollingshead (1949).

Por muchos años se creyó que la interacción en el aula se reducía a un tráfico de ideas entre un profesor adulto y unos estudiantes jóvenes, dejando a un lado los sentimientos y su repercusión en el aprendizaje. Después se confinó a la interacción del aula a los límites estrechos del aprendizaje. El maestro fue estudiado en sus cualidades y destrezas para ser "efectivo" en transmitir conocimientos. Esto lo demuestran los estudios de Barr (1935). También Naninga (1924) y James (1930) en sus investigaciones usaron estos criterios y señalaron hasta diez causas de las fallas del profesor.

Desde los años 1940 aparecieron los estudios sociométricos relacionados con la interacción en el aula. Bonney (1947), McClelland y Ratliff (1947) y Jennings (1947, 1948), destacaron la aceptación social del grupo como fundamento de la interacción escolar, y plan

tearon la cuestión de las relaciones maestro-alumno fuera del aula. Estos estudios y otros posteriores adquirieron mucha importancia porque pusieron énfasis en los principios de la higiene mental y sus relaciones con el aprendizaje escolar.

Son también conocidos los estudios de Anderson, Brewer y Reed (1946) a este respecto. Desarrollaron hasta veintiseis categorías para clasificar el comportamiento del maestro. Pero distinguen dos funciones fundamentales: el tipo dominante y el tipo integrativo. Sus conclusiones se basaron sobre porcentajes y observaciones independientes de los dos comportamientos. Estos autores quisieron demostrar que la personalidad y el comportamiento del maestro influyen en el comportamiento y en el rendimiento académico de los alumnos. Algo parecido demostraron antes Jersild, Thomdike, Goldman y Loftus (1939) con estudios realizados en las escuelas de Nueva York. Demostraron que los niños con programas activos observan comportamientos diferentes que los niños con programas tradicionales. Los primeros se mostraron más seguros de sí mismos, más capaces de desenvolverse solos y más libres para realizar todo tipo de actividades escolares.

Otro estudio interesante fue realizado por Thelen (1951) en Chicago, continuado por Flanders (1959), sobre la conducta verbal del maestro y su influjo sobre la conducta de los alumnos. Este estudio pretendía medir através de las intervenciones verbales del maestro, la participación (interacción) de los alumnos y el

funcionamiento del grupo escolar. Flanders en sus investigaciones posteriores (1960, 1964, 1965, 1967, 1969) establece diversos tipos de relaciones entre la influencia del maestro, la actitud de los alumnos y el aprovechamiento, y concluye que cuando el influjo del profesor es indirecto el aprovechamiento de los alumnos es mejor. No hace hincapié en el cambio de actitudes del maestro ni en sus efectos en el aprovechamiento, sobre todo no se ocupa del cambio de actitud en los momentos de medir ese aprovechamiento.

En la década siguiente a la segunda guerra mundial, como se puede observar, los estudios se ampliaron con nuevas dimensiones, por ejemplo, con los estudios de la percepción interpersonal de maestros y alumnos. El estudio de Jenkins y Lippit (1951) demostró que la percepción interpersonal entre maestro, alumno y padres de familia, se basaba en los sentimientos de agrado o desagrado que había entre ellos; los estudios de Gage y Suci (1951) para determinar las actitudes de maestros y alumnos como una variable de las interacciones del aula, demostraron que cuando existen conocimientos mutuos de las actitudes de maestros y alumnos, se da mayor dinamismo en la interacción escolar. Bush (1954) demostró que cuando mayor es el conocimiento que tiene el maestro de los alumnos mejora el proceso enseñanza - aprendizaje (Gage, 1958, p. 100-101).

Como puede apreciarse, el estudio de las actitudes en el aula y sus cambios es uno de los temas ricos teórica y experimentalmente considerado del área de la psicología social. Sin embargo el es-

tudio de las actitudes decayó en la década del 60 al 70. Muchos investigadores se dedicaron al estudio de otros fenómenos de la interacción. Pero a principios de esta década, parece renacer, una vez más, el interés por este tema dadas sus implicaciones en el campo educativo: Actitudes que generan comportamientos, comportamientos que generan relaciones interpersonales, relaciones interpersonales que a su vez generan interacciones en el aula, e interacciones que generan aprendizajes.

Es incuestionable el hecho de que el cambio de actitudes, trae consigo el cambio del comportamiento, y el cambio de éste trae consigo nuevas interacciones y nuevos aprendizajes. Sin embargo, a partir de 1960, el énfasis se hace en la predictibilidad del comportamiento a partir de las actitudes (Wicker, 1969). Pero desde el año de 1970 parece renacer el interés por las relaciones actitudes-comportamiento. Este interés demuestran los estudios de Schuman y Johnson (1976), los de Kelman (1974) y otros, quienes afirman una vez más, que las relaciones interpersonales dependen de las actitudes y del comportamiento. En estos estudios las actitudes son consideradas como disposiciones o tendencias favorables o desfavorables a juzgar y obrar sobre los objetos y los hechos, considerados de manera general, particular o específica.

Las investigaciones de Liska (1974) que pretenden fijar criterios de actos múltiples a partir de las actitudes, los estudios de Weigel, Vernon y Tognaci (1974), como los de Fishbein (1975)

inclusive establecen modelos de predicción del comportamiento a partir de las actitudes y su consiguiente evaluación. También, Norman(1976) establece las variables situacionales y de acercamiento como las relaciones existentes entre conducta, las normas y las disposiciones personales. Estos estudios consideran también el valor de la expectación actitudinal.

Un aspecto sobresaliente de estos estudios es el que se refiere al comportamiento como determinante del cambio de actitudes. A este respecto se debe considerar que la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger(1957) llamó la atención a la "resonancia" en el síquismo del desacuerdo entre actitudes y comportamiento. Estudios recientes como los de Calder y otros (1973), utilizando el paradigma propuesto por Festinger demuestran que la disonancia cognitiva ocurre cuando las actitudes discrepan del comportamiento en tal forma que llevan a consecuencias no esperadas, y que las actitudes cambian cuando el sujeto descubre, más tarde, esas consecuencias contrarias o no esperadas de su comportamiento.

Por otra parte se invoca la responsabilidad personal(Riess, 1977). Las actitudes de cambio o el cambio de actitudes ocurre solamente cuando el sujeto debe hacer una elección(decisión) de importancia en el acto y después hablar o explicar el porqué de esa decisión. Esto aumenta la responsabilidad personal. En suma, las investigaciones demuestran que las consecuencias no esperadas y la responsabilidad personal en el comportamiento son necesarias

para obtener el acrecentamiento de las actitudes de cambio predichas por la teoría de la disonancia cognitiva. Una decisión importante, del momento, aparentemente aumenta la responsabilidad personal y da cierta información a cerca de la ocurrencia o no ocurrencia de las consecuencias contrarias o no esperadas de determinado comportamiento. La responsabilidad personal surge, no en los actos de carácter puramente hedonísticos sino en los actos moralmente disonantes. En este sentido las investigaciones de Flanders (1951) demostraron que lo importante no es concluir que el comportamiento del maestro es mejor o peor, sino que las actitudes cambiantes del profesor en el curso de las diversas actividades escolares de interacción con los alumnos (disonancia cognitiva), pueden producir reacciones actitudinales de los alumnos que alteren su comportamiento y el rendimiento académico.

Festinger había establecido que la propiedad motivacional de la disonancia era similar a otros impulsos de la teoría de la percepción de si mismo, como poner un proceso "frio" de indiferencia. Es evidente que para entender el proceso motivacional de la disonancia y manipularla, es necesario enmarcarla en la teoría de la percepción de si mismo. A este respecto se han realizado investigaciones que han analizado las relaciones psicológicas de la manipulación de la disonancia, de los efectos energizantes en el aprendizaje competitivo versus el aprendizaje no competitivo y en el aprendizaje ocasional. Tales son los estudios de Kiesler y Pallak (1976), quienes concluyen que "las manipulaciones típicas utili-

zadas en la experimentación de la disonancia han sido orientadas al aprendizaje.

Siguiendo otra vertiente, las investigaciones educativas de carácter personalístico han enfatizado la relación entre índice académico y ansiedad. Sarason (1961), establece que la relación índice académico-ansiedad en nada es diferente de la relación de los puntajes en las pruebas estandarizadas; esta relación varía de acuerdo a las asignaturas, las características de la población o muestra seleccionada, el sexo de los estudiantes, la capacidad intelectual o la habilidad y estudios de los sujetos, y hasta por el nivel socioeconómico de los mismos, según lo demostraron Cowen (1965) Feldhusen y Klausmeyer (1965), Keller y Rowleg (1962) y Phillips (1962). Frost (1969, p. 80) dice: "parece estar claro que la edad, la clase social, el sexo y la inteligencia, cada uno juega un papel en determinar la relación precisa entre logro y ansiedad, y que estos factores deberían ser incluidos en cualquier estudio satisfactorio". Carrier y Jewell (1966) avansaron más al afirmar que la ansiedad y el rendimiento académico pueden variar no solamente por el cambio de actitudes del maestro sino también por la calidad y el manejo de los instrumentos utilizados en su medición. Aún más, Izquierdo (1967) y Palechano (1972), hablando de investigaciones realizadas en España sobre motivación y personalidad, afirman que las actitudes religiosas son causas psicológicas que interactúan con el rendimiento escolar. Los estudios de Izquierdo son de mucho interés para este estudio, ya que las preocupaciones religiosas pueden ser fuente

de ansiedad y alterar las interacciones en el aula.

Esta rápida revisión de la literatura existente sobre las actitudes y el comportamiento en el aula, indica que las investigaciones sobre las actitudes y su influjo en la interacción escolar decayó por algún tiempo. Pero recientemente, a partir de 1970, ha tomado importancia y la atención se dirige a estudios mucho más sistemáticos realizados por la psicología social y educativa. No faltan, claro está, las dudas, las ambigüedades e inexactitudes, pero esas fallas precisamente constituyen la esencia de la ciencia y su mayor atractivo. A pesar de todos estos estudios abundantes y bien realizados, existen muchas lagunas sobre los cambios actitudinales del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento y de su repercusión en el rendimiento inmediato de los alumnos. El objetivo general de la presente investigación es el de llenar algún resquicio de esas lagunas, o generar por lo menos las preocupaciones de los investigadores en este sentido.

Como parte de esta revisión general de los estudios realizados hasta hoy, se establecen seguidamente los fundamentos teóricos en los que se basa la presente investigación.

## B. Fundamentos teóricos

Como fundamentos teóricos y guías conceptuales del presente

estudio se han tomado tres corrientes de pensamiento científico: a.-La Escuela Sicoanalista y Neosicoanalista ;b.-La Escuela Conductista y Neoconductista ,y c.-La Escuela Fenomenológica Existencialista como maneras de interpretar una actitud frente a la vida.

En la corriente sicoanalista y neosicoanalista, cuyo énfasis radica en los procesos de resonancia afectiva, se ha escogido a Freud, Erikson y Erik Fromm por su impacto en la vida social actual.

En la corriente conductista se ha escogido a Robert Sears y a Watson que conciben el desarrollo psicológico como una cadena de hechos que se agregan y reemplazan a los anteriores.

En la corriente fenomenológica y existencialista se ha tomado a Carl Rogers, Victor Frankl y Festinger cuyos trabajos se orientan a analizar las actitudes del ser humano frente a la vida , y el esfuerzo por equilibrar el síquismo ante la disonancia cognitiva y la conducta real de la persona.

#### I. Corriente Sicoanalista y Neosicoanalista.

##### Asunciones filosóficas

En este siglo de la "ansiedad", soledad y aislamiento, el psicoanálisis se presenta como un sustituto de la religión , la política y la filosofía. Destaca el hecho de que cualquier cambio del indi-

viduo debe ser considerado y evaluado en el marco global de su desarrollo. Los cambios particulares solamente contribuyen a dar una visión global de ese desarrollo .De ahí surge la importancia cualitativa más que cuantitativa de los datos. Esta corriente parte de un concepto global del ser humano en un ambiente de resonancia cultural e histórica. La teoría del inconsciente es uno de los pasos más decisivos en el conocimiento del hombre para distinguir en la conducta humana la apariencia de la realidad. El hombre de Freud es el hombre máquina fisiológicamente motivado e impulsado. Es un sistema cerrado de dos fuerzas: los impulsos de autoconservación y la sexualidad. La sociedad no cuenta más que para la satisfacción de estas dos necesidades.

El pensamiento psicoanalista y neopsicoanalista parte de un humanismo de tipo iluminista y supone la existencia del hombre universal, no del hombre particular producto de determinada cultura.

Trata de establecer un modelo de naturaleza humana .La sexualidad y la autoconservación hacen del hombre un círculo cerrado: él es el principio y el fin de su yo y la satisfacción completa de su propia sexualidad(eros).

### El Sicoanálisis y la etiología de la conducta humana.

Para Freud la conducta humana es el fruto de la única energía síquica: la libido. Esta energía mental muy semejante a la energía física, se expresa en dos fuerzas que impulsan al hombre a

la acción; la autoconservación y la sexualidad basadas en procesos quimicofisiológicos, aumento de tensión y desagrado(1), reducción de la tensión acumulada( 2 )producción de placer subjetivo(3). Este es el sustratum mecanicista de Freud, mediante el cual establece un determinismo cuasi universal. Estas fuerzas que por lo general no son conscientes como tales, mueven al hombre, lo impulsan y conducen a conflictos. Esta es la razón por la cual Freud presenta al hombre como el protagonista de un drama(complejo de Edipo ).

Más tarde Freud recurre a nuevos conceptos del dinamismo humano: la teoría de los instintos. Estos moverían al hombre ,lo impulsarían y lo llevarían a los conflictos. Estos conflictos, lo repite, hacen del hombre un drama: lo impulsan a la lucha por dar sentido a su existencia.

Los instintos de vida ,Eros, y los instintos de muerte, Tánatos orientados contra si mismo o contra la sociedad constituirían las fuentes de toda la actividad humana. La lucha de tánatos y eros es concomitante a la vida humana, con la muerte gana tánatos.

Freud buscó las raíces biológicas de los instintos para explicar las perturbaciones neuróticas, las halló en la sexualidad. De ahí vienen sus explicaciones de la conducta neurótica como un producto del conflicto entre el instinto sexual y el de autoconservación.

El principio de la "realidad", establecido como base de su concepto del yo, es una modificación del principio del "placer", no su oponente. Cada ser humano tiene la capacidad de observar la realidad y de "protegerse" de una satisfacción irrefrenada de los instintos.

Erikson acepta el modelo freudiano de un organismo cargado de energía sicosexual (pansexualismo). Esta energía estimularía la conducta en todas las etapas del desarrollo humano. "La conducta del individuo será dirigida de acuerdo a la capacidad del individuo para integrarla en su desarrollo y utilizar sus procesos Yoicos" (Erikson, 1954, p. 50). El núcleo fundamental del siquismo humano está constituido, según Erikson (1961), por los factores emocionales presentes en toda conducta del hombre. Es como "la caja de resonancia" y la fuente de toda actividad individual. Los procesos freudianos: Ello, Yo y Superyo explicarían las particularidades individuales en la manera de concebir la vida, en la percepción del mundo, en los pensamientos, actividades y en los sentimientos particulares.

Digno de notarse en el psicoanálisis es la teoría del "reajuste" como mecanismo dinámico de la conducta. La presión freudiana es el dinamismo que retira de la conciencia algo no grato al siquismo. El mismo inconsciente no es algo estático sino dinámico; es el centro de los procesos síquicos en relación estrecha con las conductas neuróticas. Este inconsciente es lo más profundo y diná-

mico, no tiene lógica ni espacio; es el bagaje mayor del síquismo y el centro de energía de la conducta.

### El Sicoanálisis y los valores

La conducta humana no tiene cualidad de "bondad" o "maldad", simplemente es neutra. Cada ser humano puede en potencia producir "lo bueno" y "lo malo" socialmente considerado, según el pensamiento de Erikson (1961). La teoría freudiana rechaza la moralidad como parte de su ideal de hombre. El ser humano funciona en base a un interés personal: la satisfacción de su instinto libidinal y de autoconservación. Para Freud el egoísmo es la única fuerza impulsora; la conciencia no es otra cosa que el superyo, síntesis y réplica de los mandatos y las prohibiciones del padre, que a su vez, refleja las normas sociales.

Por otra parte, según el sentir de Freud, existe una dialéctica de la racionalidad e irracionalidad; crée en el poder de la razón y en la fuerza de la voluntad. Pone bajo el dominio de la razón las fuerzas inconscientes. El "bien" no sería otra cosa que lo que ordena la autoridad interiorizada. El "mal" es lo que prohíbe. Según esto, no se preocupa de las "normas" de la naturaleza humana y del crecimiento síquico, dice Erik Fromm (1971).

Para el sicoanálisis freudiano la sociedad impone fatigas innecesarias que llevan al hombre a resultados no esperados. Esas

exigencias producen neurosis que podrían evitarse con un poco de tolerancia (esto es muy importante en el campo educacional). La sociedad, pues, para Freud no es un valor; es una necesidad para la satisfacción personal. Sentimientos, ternura, amor, odio etc., son fenómenos que acompañan o resultan de los intereses libidinales.

Para Freud la mujer no constituye un valor; la mujer es inferior al hombre, "es un hombre mutilado", dice, "tallido al servicio del hombre padre". Del mismo es la frase: "la libido es masculina" (Freud, 1957, p.169).

Erikson subraya por su parte, que en la adolescencia, cuando comienza a actuar el principio de la realidad, el yo realiza una síntesis gradual del pasado y del futuro. "Esta síntesis es fundamental", dice, "antes de llegar a la adultez sociopsicológica" (Erikson, 1968, p.180). El joven busca la identidad personal, un lugar en el mundo social, con los roles especiales para él. Esta fase es el principio de su adecuación o inadecuación a los valores sociales que luego regularán su vida futura. Para el joven no existe todavía una escala de valores que le permita una discriminación estable. Tan sólo acepta los procedimientos del grupo para identificarse con ellos y alcanzar apoyo emocional y seguridad.

Según esto, el cambio de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas, influiría decididamente en el rendimiento de los alumnos puesto que produciría una frustración, que

a su vez desencadenaría los procesos inconscientes de los mecanismos de defensa. La angustia bloquearía el rendimiento en el área de los conocimientos, y el alumno gastaría sus energías en angustiarse.

## 2. La Corriente Conductista.

### Asunciones filosóficas

El Conductismo pone énfasis en los aspectos manifiestos de la conducta en cuanto solamente éstos pueden ser medidos. La posición central es fisiológica. Se interesa por el funcionamiento del animal como un todo según consta de las palabras de Watson (1972, p.10): "El hombre reacciona con su totalidad, en cada acto de su vida interviene la totalidad de su ser."

Consecuente con su posición fisiológica niega la libertad y la conciencia. "La hipótesis de que el hombre no es libre es esencial para la aplicación del método científico al estudio de la conducta humana. El hombre internamente libre, responsable de su conducta es sólo un substituto precientífico, dice textualmente Skinner (1955, p.447). Rechaza toda reflexión metafísica. Según esto, el método más eficaz para medir la personalidad es medir la acción individual y las interacciones sociales (Sears, 1941).

El Conductismo apoyado en el principio referencial-secuencial:

Estímulo - respuesta (ER), sugiere que la evaluación de la conducta podría realizarse haciendo énfasis en la "secuencia de los hechos de un continuo" y en las causas y efectos de los mismos. También admite que considerando la experiencia, que el sujeto adquiere a partir de la secuencia de acciones puede estudiarse los efectos que sobre el aprendizaje tiene la secuencia estímulo-respuesta, ya que cada efecto de una acción puede llegar a ser causa aprendida de la conducta futura.

Watson (1972) elimina del conductismo todo vocabulario subjetivista: sensación, percepción, imagen, deseo, finalidad, inclusive el pensamiento y las emociones tal como se las concibió originalmente. "El pensar es el hablar consigo mismo, el hablar es un hacer y el hacer es computable" (p.226). Su fundamento son los reflejos ontogénicos y embriológicos. "El orden universal es una simple cuestión de condicionamiento" (p.226). "La conducta humana no necesita principios vitalistas; bastan las leyes de la física y de la química" (Ibidem).

El Conductismo y la etiología de la conducta humana .

Para Watson (1972, p.251), " el hombre es una máquina orgánica montada y lista para funcionar". Sears, de acuerdo a los principios estímulo-respuesta del conductismo, dice que toda conducta es a la vez causa y efecto de otra conducta; en cuanto un acto ha concluido es un estímulo del siguiente, de tal manera que los impulsos prima-

rios son meros instrumentos para iniciar la conducta social.

La conducta sería "automotivada" porque reduce la tensión. Cada unidad de conducta que precede a un objetivo aumenta el potencial de refuerzo por la repetición de la conducta anterior, y sobre todo, después del éxito alcanzado. Las conductas reforzadas con cualidades iguales y equivalentes a los impulsos, se estructuran y forman sistemas motivacionales secundarios, de tal manera que toda la conducta humana está motivada por deseos sociales aprendidos .

Para Sears (1941) el comportamiento humano es el resultado de g factos interactivos de los aspectos constitucionales y experienciales que han obrado en el individuo. Esto es, "el sujeto no es el motor" de su propia conducta, solamente de respuestas orientadas a objetivos establecidos. Las respuestas incluyen las reacciones cualitativas ante actos previstos y experimentados. En otras palabras, toda conducta no es otra cosa que la suma de las acciones reforzadas; el desarrollo sería un proceso de entrenamiento(1, 2) .

Watson insiste en la reacción o respuesta orgánica determinada por la estructura orgánica a estímulos también determinados, como la base del mecanismo conductual. Para él los instintos son conductas aprendidas. No se dan, dice, herencia de capacidades, talento, temperamento o carácter (Ibidem). Toda la conducta exterior se debe a la educación recibida. El niño al nacer trae un bagaje de reflejos necesarios para la vida, pero los otros reflejos y reacciones

son aprendidos del medio físico-social: maneras de caminar, expresarse, sonreír, aun las ansiedades.

Es singular la doctrina conductista sobre la formación de hábitos de conducta. Estos serían provocados por los cambios ambientales. El hombre está constantemente estimulado por dentro y por fuera: sonidos, presiones, secreciones, movimientos del alimento, reacciones químicas, etc. A estos estímulos el organismo responde con reacciones aprendidas o no aprendidas, o combinadas. Las reacciones al estímulo A cambian el ambiente, de manera que debe reaccionar inmediatamente ante el estímulo B, desplazando el estímulo A o disminuyendo el influjo del estímulo B en el futuro ambiente. El estímulo A influye en el futuro ya que ha provocado una reacción. Si el individuo al encontrarse en la misma situación logra los mismos resultados, liberarse del estímulo, los actos se repetirán y ya tendremos un hábito formado. El reflejo condicionado es la unidad constituyente de la totalidad del hábito. Naturalmente este reflejo condicionado depende de muchos factores como la edad, el ejercicio y las funciones adquiridas. Cuando los hábitos están formados muchos estímulos sensoriales no son necesarios, puesto que cualquier reacción muscular pone en acción el hábito.

#### El Conductismo y los valores

Sears(1941) afirma que la escala de valores del individuo de

pende del aprendizaje social, como cualquiera de las otras reacciones aprendidas. Consecuente con sus principios, Watson por su parte ni siquiera menciona los valores como concepto psicológico. Lo que no se puede medir se debe ignorar. La conciencia moral no es otra cosa que "un producto" de la elaboración de actitudes que da como resultado la dependiente conducta manifiesta. Esto parece contradecir los principios conductistas de la negación de todo subjetivismo. El hecho de ignorar lo que no puede medir, es un subjetivismo de Watson.

El adolescente, prosigue Sears en la obra citada (1941), conoce el ambiente físico-social sólo cuando los experimenta como parte de su secuencia de conducta. La sociedad es la que impone los motivos, intereses, conocimientos y actitudes "apropiados" (valores) de manera que el individuo actúe de acuerdo a las expectativas sociales. Cada sociedad refuerza ciertos actos propios de su cultura; estos actos reforzados constituyen la herencia social que cada persona recibe del grupo. Esos son los valores. Como aparece el Conductismo simplifica demasiado el problema de los valores diría McPugall (1972). Simplemente niega: el placer y el dolor no existen, el "bien" y el "mal" tampoco existen, son reacciones de adaptación a las exigencias sociales. Según estas teorías, el cambio de actitud del maestro, en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento, no sería otra cosa que un estímulo nuevo que provocaría en el alumno una conducta nueva perceptible y medible.

### 3. Corriente Fenomenológica y Existencialista .

#### Asunciones filosóficas.

Esta corriente constituye una clara superación al conductismo y un pulimiento a las teorías psicoanalíticas. Según los postulados de Victor Frankel (1909), el comportamiento humano no sólo tiene un significado objetivo sino sobre todo subjetivo y vivencial. Este significado es único y particular de cada individuo, de cada día, y aun de cada hora (Op. Cit. p. 171). El impulso ciego de la teoría del psicoanálisis queda superado por las perspectivas fenomenológicas, que suponen tendencias que se originan en la percepción de la situación y en la realización de las necesidades fundamentales.

La visión existencialista de esta corriente tiene su repercusión en la psicología profunda. El movimiento comienza allí donde termina el psicoanálisis. No se presenta como un nuevo método terapéutico, sino como una actitud frente a la vida. Es más, no se opone a ninguna escuela psicológica definida. La corriente está representada por psiquiatras y se preocupa de la angustia humana como de algo esencial a la persona observada desde dentro; habla de su propia angustia (Kierkegaard Sören) citado por Lowre (1941).

El fundamento filosófico está en la existencia de dos verdades: la verdad objetiva, exterior, y la verdad subjetiva, personal e íntima. Estas verdades fluyen en la vida de cada individuo.

sólo en cuanto es captada por él y del modo en que por él es aprendida. En esta captación de la verdad entran tanto los procesos conscientes como los inconscientes.

Por otra parte, esta corriente de pensamiento hace énfasis en la libertad personal. Frankl (1959, p. 63) afirma: "La última de las libertades humanas, elegir una actitud en un conjunto de circunstancias dadas, elegir la propia modalidad", ésa es la libertad subjetiva, existencial! "Puedo yo vivir aquí por mi elección"!

Otro de los postulados de esta corriente es el "compromiso", claramente explicado por Carl Rogers (1972). La responsabilidad ante la vida es parte de la verdad subjetiva. "La verdad sólo está en el proceso de llegar a ser, en el proceso de "apropiación" (p. 200). Este coraje permite aceptar la incertidumbre y descubrir el sentido de nuestra propia experiencia. Es la carga de responsabilidad por la que uno ha "elegido" ser. Se trata de algo fenomenológico no externo. Es un complemento del universo psicológico (Ibidem). Al hombre no se le puede dividir en elementos separados: instintos, reflejos, voluntad, inteligencia, etc. El ser, la persona es única y expresa totalidad; es una potencia, una capacidad de responsabilidad.

Frankl (1959) y Rogers (1972) caracterizan al hombre por su posición responsable ante lo biológico, lo social y lo psicológico; por su autodeterminación. ¿Cuáles son los motivos por los que merece

vivirse ? ¡Cuál es el sentido y la finalidad de la existencia humana?. Toda la personalidad se basa en la propia filosofía de la vida. Nada se saca con reducir ciertos aspectos a puros fenómenos o reflejos ciegos. Se debe considerar la filosofía de cada individuo; ésta da cohesión, estructura y sentido a esos aspectos (Frankl, 1959, p.71). Lo importante no es el sentido de la vida en general, sino el sentido de la vida de este hombre y en este momento.

#### Etiología de la conducta humana desde el enfoque fenomenológico y existencialista

La Fenomenología existencialista prescinde de la retrospectión, introspección (sicoanálisis) como de las burdas mediciones de los reflejos (conductismo). Pija su atención en el futuro, esto es, en el significado que ese futuro tenga para el individuo (Frankl, 1959, p.152). Ese significado sería el que desencadena los actos conductuales. El neurótico no encuentra el sentido de su vida y busca escapar de los cuidados de la misma. El impulso por encontrar el significado de su vida es la fuerza motivacional primaria de la conducta humana (Ibidem. p.154). Cuando no hay sentido se hace el "vacío existencial" porque carece de un porqué para vivir; ese vacío se desborda en compensaciones: búsquedas de poder, afanes, dinero, placer sexual, etc., etc., y como cada uno es dueño de su misión o vocación propia de su vida, no puede reemplazarla porque no puede repetir la vida (Frankl, 1959. p.173).

La búsqueda humana del significado y de los valores puede generar una tensión que a su vez rompe el equilibrio síquico (Frankl, 1959, p.164). Esta tensión es un requisito indispensable de la salud mental. "No existe ayuda más efectiva para sobrevivir en condiciones adversas que el conocimiento de que la vida de uno tiene sentido" (Ibidem). Esa tensión es llamada por Frankl la "Woodinamia", esto es una energía interior, escondida, fuente bipolar de la conducta humana. En el un polo se encuentra el significado de la vida personal que debe alcanzar y en el otro extremo se encuentra el hombre que debe llenar ese significado. Esta es la fuerza espiritual, energía mental que mueve todo acto humano. Los que carecen de sentido para su vida son los neuróticos, los enfermos, los que se encuentran en el "vacío existencial" que es la enfermedad del siglo XX. A estos llama Frankl "neuróticos del domingo".

Carl Rogers (1972, p.89). introduce "la autenticidad". Con este concepto destaca el comportamiento real del sujeto, cuando este, no se niega, se manifiesta a si mismo, tiene conciencia de sus experiencias, de que es capaz de vivirlas y comunicarlas. Se dirige a los otros de una manera directa y personal. En el campo educativo esta condición es de suma importancia puesto que genera aprendizajes significativos y vivenciales, se autoinician, penetran como algo distinto de las actitudes o conducta y aun de la personalidad del que aprende (Rogers, 1975).

Como puede apreciarse, esta corriente de pensamiento fenomenológico

lógico-existencialista da por supuesto los estudios fisiológicos de la conducta y se ocupa más de las manifestaciones estrictamente humanas, pone énfasis en el mundo de los valores.

### La Fenomenología existencialista y los valores

Para Rogers(1975) la personalidad, la existencia, el sí mismo e mergen de las experiencias; la persona está abierta a las experiencias, a cualquier estímulo. Cada momento es nuevo. La personalidad y el sí mismo están en constante flujo. La autonomía interior hace ver con claridad cual es su condición, asume la responsabilidad de sí y de la situación. Esto se manifiesta en cada acto de la conducta(p.202).

La vida humana ,según este pensamiento no nos es dada en su totalidad; es algo que está haciéndose. Es "un proyecto" diría Frankl. Es ahí donde entra la responsabilidad personal de "llegar a ser". La vida como "proyecto" incluye la posibilidad de no realizarse en su totalidad; este posible no llegar a ser produce angustia, pero es algo positivo en el ser humano. Puede ser fuente de crecimiento. Está ligada al contexto cultural y a los valores que prevalecen en la cultura en ese momento dado. "La verdad moral, dice Frankl(1959), está ligada al sentido de la vida personal"(p.58) .No puede ser el placer corporal, porque en la vida personal existe

displacer y dolor. El sentido de la vida se encuentra en el área de los valores creadores. Esta corriente de pensamiento distingue tres tipos de valores: a.- Los valores creadores que se realizan por una acción deliberada y responsable; b.- Los valores vivenciales que dan también sentido a la vida por la intensidad con la que se los experimenta, por ejemplo la alegría que produce una actividad que le gusta al sujeto, y c.- Los valores actitudinales que se dan en las situaciones adversas y se miden por la tolerancia a las mismas.

La muerte en esta corriente es considerada como un valor, en cuanto pertenece a la vida. La aceptación del ciclo vital es dar sentido a la muerte. El hombre debe realizarse en el tiempo.

El dolor es un valor puesto que hace posible la realización de los otros valores actitudinales y el crecimiento interior. El dolor es parte del sentido de la vida, si es integrado dentro de la personalidad particular. El dolor perpetúa el recuerdo y fomenta la maduración síquica. El arrepentimiento es purificación y energía para el cambio interior; el dolor es acicate para buscar soluciones a los problemas (Frankl, 1959, ps. 175 y s).

Para Frankl el trabajo es un valor. "el sentido del trabajo" facilita la actuación de los valores creadores. No interesa la profesión u ocupación personal, sino la manera cómo la desempeña el sujeto. El trabajo para la psicología existencial, es la respuesta

adecuada a la obligación que impone la vida y la que patentiza más el sentido de ésta. Es tan inherente a la persona el trabajo, que cuando cesa, se crea una sensación de muerte parcial (neurosis de descanso y desempleo).

Para Frankl (1959) también el amor es un valor creador. Es la realización de la singularidad de las personas, respetando a la otra persona. No existe confusión de personalidades (p. 175).

Los valores no son, pues, racionalizaciones de impulsos instintuales, mecanismos de defensa, formaciones reactivas o sublimaciones. Tampoco se podrían considerar como simples respuestas aprendidas o condicionadas por la sociedad. Los valores nacen de la dinámica del ser humano por alcanzar el sentido de su existencia. Los valores no empujan, impulsan al ser humano, al mismo tiempo que le dejan ser libre para aceptar o rechazar un significado para su vida, éste es para potencializarlo o abandonarlo.

Por los postulados de esta corriente, el cambio de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento "influiría" en el rendimiento académico de los alumnos, según el significado particular que la prueba tenga para cada alumno. ¿Vale la pena preocuparse o no por un puntaje o por una prueba de conocimiento en tal o cual asignatura? ¿Tiene algún sentido esta "nueva" o inesperada actitud del maestro en esta situación de la administración de la prueba? .

Al analizar las investigaciones anteriormente citadas, pueden notarse los diversos puntos de vista que orientan los estudios sobre la interacción escolar. Mientras la psicología educativa pone énfasis en las características personales del maestro y en las técnicas didácticas a emplearse en el aula, la psicología clínica se ocupa del equilibrio síquico de maestros y alumnos y de la "salud mental" (Higiene mental). La psicología social finalmente acentúa el hecho de considerar a la interacción en el aula como un producto de la convivencia del grupo escolar. Estas investigaciones se han ocupado de muchos y variados temas: de las motivaciones de maestros y alumnos, de sus intereses, del aprendizaje en sí mismo, de las técnicas didácticas más usuales, de las actitudes, de las resonancias cognitivas y afectivas, etc., etc. Pero como es natural, son muchas las dudas y las lagunas en los estudios de los fenómenos educativos.

Por otra parte, el Psicoanálisis, el Conductismo y la Psicología fenomenológica y existencialista, como corrientes de pensamiento psicológico definidos, han prestado los fundamentos teóricos para éstos estudios realizados. Los procedimientos empleados, las orientaciones, y muchas veces, las conclusiones dependen de los principios teóricos de éstas corrientes de pensamiento, en los que se basan estos estudios. La presente investigación trata de despejar alguna de las dudas y de llenar una de las lagunas que las investigaciones citadas han dejado o no se han ocupado directamente de ellas: El cambio de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas y su influjo en el rendimiento.



### III. METODOLOGIA

#### A. Variables

Las variables implicadas en este experimento son las siguientes:

1. La Variable Independiente .Es la actitud que el maestro demuestra en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento. Esta actitud del maestro se expresa de 3 maneras :
  - a. Con mayor severidad que la llevada ordinariamente en las clases;
  - b. Con menor severidad que la llevada ordinariamente en las clases,y
  - c. Con la actitud que ordinariamente lleva durante las clases.
2. La variable Dependiente .La variable dependiente está representada por los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba de rendimiento, en la asignatura de Castellano.
3. Las Variables Intervinientes: El rendimiento anterior , el cociente intelectual(C.I.), la edad de los sujetos, el estado socioeconómico, el sexo y las creencias religiosas, han sido consideradas y tomadas en cuenta en la formación de los grupos experimentales y en el grupo de control como variables intervinientes.
4. Las Variables No Controladas. Estas variables fueron algunas características personales de los sujetos, como el grado de

sensibilidad ,la agudeza de percepción,la ansiedad,emotividad,etc. Estas características no pudieron ser controladas en este estudio, pero se trató de disminuir sus efectos mediante la Asociación de los tratamientos a los grupos experimentales y de control.

Representando en una tabla estas variables se tiene:

Tabla 3.I  
Variables de este estudio

Variables	Notación
<u>Independientes</u>	
Actitud del maestro durante la aplicación de la prueba :	
1. actitud de severidad excesiva.....	$X_1$
2. actitud de condescendencia excesiva.....	$X_2$
3. actitud permanente de las clases.....	$X_3$
<u>Dependiente</u>	
1. Puntajes (rendimiento) obtenidos por los alumnos en las pruebas de Castellano.....	Y
<u>Intervinientes</u>	
1. Sexo de los alumnos.....	$X_4$
2. Cociente intelectual (C.I.) de los alumnos.....	$X_5$
3. Edad de los alumnos.....	$X_6$
4. Estado socioeconómico de los alumnos.....	$X_7$
5. Creencias religiosas de los alumnos.....	$X_8$
6. Rendimiento anterior.....	$X_9$

## 5. Definición operacional de las variables

### 1. Variables independientes.

a. Actitud de severidad excesiva del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento, ( $X_1$ ): variable atributiva definida como : a) formalismo en el vestido; b) saludo y contestaciones con monosílabos: si, no, talvez o sus equivalentes, a las preguntas hechas por los alumnos; c) llamadas de atención a los alumnos por cualquier mirada o movimiento sospechoso de copiar a sus compañeros; d) amenaza de estrictez en la corrección de las pruebas; e) ausencia de sonrisas; f) aspereza en la voz.

b. Actitud de condescendencia excesiva del maestro, ( $X_2$ ): variable atributiva , operacionalizada como: a) vestidos informales; b) saludo y contestaciones amistosas a los alumnos; c) pasar por alto las miradas y los movimientos de los alumnos durante la aplicación de las pruebas; d) sonrisas de condescendencia ; e) promesas de no estrictez en la corrección de las pruebas; f) suavidad en la voz.

c. Actitud permanente del maestro durante las clases, ( $X_3$ ) : variable atributiva , definida como el comportamiento permanente o estable que el maestro observa de ordinario durante las clases. Esta actitud del maestro está supuesta como una constante o permanente. A la presente investigación interesa solamente su característica de permanencia durante la aplicación de las pruebas de rendimiento. Supuestamente diferente de  $X_1$  o  $X_2$  .

## 2. Variable dependiente.

Puntaje o calificación obtenida por los alumnos en la asignatura de castellano, puntaje dado por el maestro después de la prueba objetiva. Datos suministrados por el profesor de Castellano y por la Oficina de primaria del Colegio Americano de Guatemala.

## 3. Variables intervinientes.

a. El sexo de los alumnos: variable atributiva dada por el registro de cada estudiante en la Oficina de primaria del Colegio Americano de Guatemala. La investigación consideró ambos sexos igualados en número para los análisis estadísticos.

b. Cociente intelectual (C.I.) de los alumnos: variable atributiva suministrada por los registros sicométricos de la Oficina de primaria del Colegio Americano de Guatemala. Esta variable está considerada en intervalos. Se ha tomado el C.I. comprendido entre el 90 y el 110. Los tres grupos de alumnos tienen ese C.I. establecido.

c. La edad de los alumnos: variable atributiva suministrada por los registros de la Oficina de primaria del Colegio Americano de Guatemala. Esta variable considera a los alumnos comprendidos entre las edades de 11 años y 6 meses y los 13 años y 6 meses. Esta edad corresponde a los alumnos del sexto grado de 1978 del C. Americano de Guatemala. Las edades de los tres grupos del estudio se encuentran dentro de estos límites fijados.

d. El estado socioeconómico: Variable atributiva, suministrada por los datos socioeconómicos de las familias de los alumnos en los registros de la Oficina de primaria del Colegio Americano de Guatemala. Estas condiciones son de nivel económico medio-medio.

e. Las creencias religiosas tradicionales: Variable atributiva dada por los registros de la Oficina de primaria del Colegio Americano de Guatemala. Estas variables se han tomado en cuenta porque implican la aceptación con facilidad de la autoridad de padres y maestros, actitud de sumo interés en la investigación, como lo demostró Izquierdo (1967).

## B. Hipótesis

Para responder al problema presentado en este estudio se planteó una hipótesis general, de la cual derivan otras dos hipótesis particulares correspondientes a las dos diferentes direcciones de la variable independiente que se supone actúa sobre la variable dependiente.

Para probar las hipótesis que a continuación se presentan, se fijó un nivel de significación de  $\alpha = 0.05$

### 1. Hipótesis general.

Hipótesis nula ( $H_0$ ): no existe una diferencia significativa, al nivel del .05 % entre la media de los puntajes obtenidos por

Los alumnos del sexto grado, cuando el maestro no cambia de actitud en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento, y la media de los puntajes obtenidos por dichos alumnos, cuando el maestro cambia de actitud en el momento de la aplicación de las pruebas, con formalismos, seriedad en el trato a los alumnos, amenazas de severidad en la corrección de las mismas y control disciplinar estricto durante la aplicación, o cuando de una actitud permanente observada durante las clases, en el momento de la aplicación de las pruebas pasa a una condescendencia excesiva, sin formalismos, sonrisas amistosas, poco control disciplinar y promesas de poca estrictez en la corrección de las mismas.

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): existe una diferencia significativa al nivel del .05 entre la media de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas objetivas de rendimiento cuando el maestro mantiene, durante la aplicación de las pruebas, la actitud ordinaria de las clases, y las medias de los puntajes obtenidos por los alumnos cuando el maestro cambia de actitud en el momento de la aplicación de las pruebas, pasando a actitudes de severidad excesiva o de condescendencia excesiva.

## 2. Hipótesis específicas.

$H_{1.1}$  Existe una diferencia significativa al nivel del .05 entre la media de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas de rendimiento cuando el maestro, durante la aplica-

ción de las pruebas mantiene la actitud permanente de las clases, y la media de los puntajes obtenidos por dichos alumnos, en las mismas pruebas, cuando el maestro cambia de actitud con una excesiva severidad en los formalismos, seriedad en el trato a los alumnos, control disciplinar estricto, amenazas de severidad en la corrección de las pruebas, cambiando, de este modo, los puntajes de los alumnos. Se espera que el rendimiento sea peor en la situación de severidad relativa a la situación de actitud permanente.

$X_{1.2}$  Existe una diferencia significativa al nivel del .05 entre la media de los puntajes obtenidos por los alumnos del sexto grado cuando el maestro no cambia de actitud en el momento de la aplicación de las pruebas, y la media de los puntajes obtenidos por dichos alumnos, en las mismas pruebas, cuando el maestro pasa de una actitud permanente observada durante las clases, a una actitud de excesiva condescendencia durante la aplicación de la prueba, sin exigencias formalistas, con sonrisas amistosas en el trato a los alumnos y con promesas de no estrictez en la corrección de las pruebas, cambiando los resultados. Se espera que el rendimiento en la situación de condescendencia sea mayor al de la Act. permanente.

### C. Supuestos

Los supuestos principales de este estudio son los siguientes:

- a. Las actitudes cambiantes del maestro impactan en la conducta de los alumnos y afectan el rendimiento alterando los resultados de las pruebas, cuando el cambio de actitud del maestro se realiza en el momento de la aplicación de las mismas, so-

bre todo en los alumnos que se han preparado medianamente para la prueba.

- b. El cambio de actitud del maestro, cuando una actitud permanente (estable) se altera por la severidad no acostumbrada o por la condescendencia no esperada en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento, en unos alumnos constituye un estímulo para poner mayor atención en lo que están haciendo, por ejemplo en los alumnos bien preparados para la prueba, mejoran el rendimiento, y en otros agudiza la ansiedad, por ejemplo en los alumnos mal o medianamente preparados para la prueba impidiendo, de esta manera, el rendimiento que en circunstancias "normales" podrían manifestar; las notas de la prueba serían menores. Estos supuestos tienen relación directa con los postulados teóricos establecidos en las corrientes psicológicas citadas ( Cf. Fundamentos teóricos).

D. Población y muestra .

La población en la cual se realizó este estudio estuvo constituida por los alumnos de ambos sexos de las tres secciones del sexto grado del Colegio Americano de Guatemala.

La muestra fue integrada por un total de 81 alumnos de un total de 97 que figuraban en los registros de matrícula escolar del sexto grado del Colegio Americano de Guatemala en el año de 1978, la cual representó el 83.5 % de la población total.

### E. Diseño de la investigación.

El número de grupos para el experimento fue el de tres, dos experimentales y uno de control. Para esto se tomaron las tres secciones "supuestas" equivalentes del sexto grado y se azarizaron los tratamientos para cada grupo, tanto experimentales como para el grupo de control. El diseño conceptual fue el siguiente:

a	$X_1$	Y (Exp.)
	$X_2$	Y (Exp.)
	$X_3$	Y (Control)

Este diseño es parcialmente azarizado debido a que no fue posible la azarización de los sujetos a los grupos y porque se considera a las secciones del sexto grado como equivalentes en edad, Cociente intelectual (C.I.), estado socioeconómico, creencias religiosas y preparación, ya que el único criterio para la separación de las tres secciones es el conocimiento del inglés.

El tratamiento  $X_1$  corresponde a la actitud de severidad del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento; el tratamiento  $X_2$  representa la actitud de condescendencia del maestro; el  $X_3$  representa la conducta usual del maestro durante las clases. La Y representa la variable dependiente, en esta investigación, el rendimiento de los alumnos.

El diseño estadístico que permitió probar las hipótesis establecidas fue el siguiente :

$X_1$	$X_2$	$X_3$
$Y_1$	$Y_2$	$Y_3$
$\bar{Y}_1$	$\bar{Y}_2$	$\bar{Y}_3$

Este diseño estadístico permitió comparar y establecer las diferencias y su significación en las siguientes relaciones:

$$\bar{Y}_1 \text{ con } \bar{Y}_2$$

$$\bar{Y}_1 \text{ con } \bar{Y}_3$$

$$\bar{Y}_2 \text{ con } \bar{Y}_3$$

$\bar{Y}_1$  representa la media del grupo experimental que respondió a la prueba con una actitud de severidad del maestro ;  $\bar{Y}_2$  es la media del grupo experimental que recibió la actitud de condescendencia del maestro y  $\bar{Y}_3$  es la media del grupo de control.

#### F. Instrumento .

El instrumento empleado en la presente investigación fue una prueba de conocimientos en castellano; la prueba constaba de 25 itemes y fue elaborada por la profesora de la asignatura especialmente para el experimento. El contenido de la prueba estaba en relación a lo explicado en las clases durante un mes escolar. (ver validez y confiabilidad. pg. 61 .

#### G. Recolección de datos.

El procedimiento para recoger los datos en este estudio fue el siguiente:

lro. Se analizó la población escogida a ver si llenaba las con-

diciones requeridas por la investigación, esto es, el número, el grado escolar, el cociente intelectual (C.I.), la edad, el estado socioeconómico, las creencias religiosas y la preparación escolar.

- 2do. Se seleccionó la muestra y la asignatura en la que se realizaría el experimento.
- 3ro. Se preparó a la maestra impartiendo las instrucciones debidas sobre las actitudes que debía demostrar en la aplicación de la prueba a los diferentes grupos de alumnos.
- 4to. Se recogieron las pruebas y fueron corregidas por la misma maestra inmediatamente después de la aplicación y entregados al investigador.
- 5to. Las calificaciones de los tres grupos fueron procesadas de acuerdo a lo que requería el presente estudio.

Para asegurar el control de posibles influencias extrañas, los alumnos del estudio fueron experimentalmente ciegos, esto es, no conocieron ni antes ni después el hecho de que se estaba experimentando. No así la maestra que sí conocía la investigación y trató de actuar de acuerdo a las instrucciones recibidas. Debe notarse, además, que los alumnos esperaban la prueba ordinaria que se aplica cada mes. Por otra parte, para evitar subjetivismos en la corrección de la prueba, ésta fue objetiva y corregida de acuerdo a una clave establecida con anterioridad.

#### H. Tratamiento estadístico.

El tratamiento estadístico que permitió probar las hipótesis

que sustentan el presente estudio fue el análisis de varianza o ANOVA, utilizando el contraste F como más adecuado en este estudio que labora con tres grupos, y los tratamientos de Tukey y Scheffé citados por Glass y Stanley (1974), para las comparaciones múltiples, simples y de grupos, respectivamente.

#### IV. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio.

##### A. Contraste entre las medias

El cuadro 4.1 presenta los resultados de la comparación entre las medias de los tres grupos involucrados en la investigación: dos grupos experimentales y el grupo de control.

Cuadro 4. 1  
Contraste entre las medias

Grupos	No.	Variabes	Medias	Fo.	gl.	Fc.	%
X <sub>1</sub>	27	Actitud de severidad	12.56		2 , 78		
X <sub>2</sub>	27	Actitud de condescendencia.	15.48	5.796*		3.13	.05
X <sub>3</sub>	27	Actitud permanente de clase.	14.92			4.92	.01

Puede observarse que la media más baja corresponde al grupo primero (X<sub>1</sub>) que recibió el tratamiento actitud de severidad, su puntaje burdo es de 12.56; la media más alta correspondió al 2do. grupo (X<sub>2</sub>) con un puntaje burdo de 15.48. Este grupo recibió el tratamiento actitud de condescendencia; la media de 14.92 corresponde al grupo 3ro. (X<sub>3</sub>) que recibió el tratamiento actitud de clases.

Puede notarse que la F observada ( $F_o$ ) de 5.796 es mucho mayor que la F crítica ( $F_c$ ) de 3.13 al nivel del .05 y de 4.92 al nivel de .01. A juzgar por esta diferencia de F observada y F crítica, puede afirmarse que existe diferencia significativa entre las medias de los tres grupos al nivel del .05 y aun al nivel del .01.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de varianza de comparaciones múltiples utilizando el método de Tukey (Glass y Stanley, 1974) entre las medias de los tres grupos para averiguar a cual media se debe la diferencia significativa. El cuadro 4.2 representa los resultados de las comparaciones múltiples realizadas.

Cuadro 4. 2  
Comparaciones múltiples

No.	Medias	Puntajes	Contrastes	Puntajes	Dif.	Fo.	gl
27	$\bar{X}_1$	12.56	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	12.56-15.48	2.92	4.524*	3,78
27	$\bar{X}_2$	15.48	$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	12.56-14.92	2.36	3.656*	
27	$\bar{X}_3$	14.92	$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$	15.48-14.92	0.56	0.867	

Siendo la F crítica igual a 3.399 al .05 y 4.282 al nivel del .01, según el cuadro anterior, el contraste de las ( $\bar{X}_1 - \bar{X}_2$ ) tiene una diferencia significativa (4.524) a los dos niveles, del cinco y del uno por ciento. Pues es superior a las dos efes críticas.

El contraste  $(\bar{X}_1 - \bar{X}_3)$ , medias del grupo 1ro. y el grupo 3ro., también se presenta como significativa al nivel del .05, no así al .01. El contraste de las medias del 2do. y 3r. grupos  $(\bar{X}_2 - \bar{X}_3)$  no presenta diferencias significativas (0.8676) a ninguno de los dos niveles. Según esto, la diferencia de las medias de los tres grupos, se debería tan sólo a la media del 1r. grupo, ya que las diferencias son significativas solamente en los contrastes con esa media.

Con la finalidad de aclarar mejor los resultados anteriores y discutirlos, se realizaron combinaciones múltiples utilizando el método de Scheffé (Glass y Stanley, 1974). El cuadro 4.3 representa una de estas comparaciones.

Cuadro 4. 3

Contraste entre (Actitud de condescendencia + Actitud permanente de clases) contra Actitud de severidad.

Contraste		$\frac{\psi}{\sigma\psi}$	Fc. 5%	Fc.1%	gl.
$(\bar{X}_2 + \bar{X}_3) - \bar{X}_3$	2.645	3.175	2.501	3.137	2x 3.19 5%
					2 x 4.82 1%

En el cuadro anterior puede observarse que al contrastar las medias de los grupos dos ( $\bar{X}_2$ ) y tres ( $\bar{X}_3$ ) con la media del grupo uno ( $\bar{X}_1$ ), la razón  $\frac{\psi}{\sigma\psi}$  de 3.175 aparece como significativa a los dos niveles, del 5 % y del 1%. Esto indicaría que el grupo que tuvo el tratamiento actitud de severidad recibió más influjo.

Para averiguar si el sexo habia influido de una manera significativa en los resultados de las pruebas, se realiz6 un análisis de varianza contrastando las medias de los varones y la media de las mujeres en cada uno de los grupos; los resultados presenta el cuadro 4.4.

Cuadro 4.4

Contraste entre las medias de varones y de mujeres

Grupos	Nv.	Medias		Nm.	Fo.	Fc.	gl	%
		Varones	Mujeres					
1ro.	13	11.91	13.16	13	1.655		2,24	
						4.30		.05
2do.	12	15.55	14.46	12	0.7587			
						7.94		.01
3ro.	11	15.36	15.54	11	0.0098			

Puede apreciarse en el cuadro anterior que al comparar las medias de varones y mujeres en cada uno de los grupos, no existe diferencia significativa entre los grupos si comparamos las *efes* observadas con la *F* crítica, pues ninguna *F* observada es superior a la *Fc.*, a pesar de las diferencias absolutas de las medias. Por el contrario, al comparar las medias de los varones de los tres grupos, y las medias de las mujeres de los tres grupos, aparecen diferencias notables en los varones; esto lo indica el cuadro 4.5.

Cuadro 4.5

Contraste entre las medias de varones y de mujeres de los tres grupos.

Sexo	Grupos	Medias			Fo.	Fc.	%	gl
		1ro.	No. 2do	No. 3ro.No.				
Varones		11.91	15.55	15.36	4.955*	3.30	.05	2,24
		13	12	11				
Mujeres		13.16	14.46	15.54	1.359			
		13	12	11				

Al parecer se da una diferencia significativa al contrastar las medias de los varones de los tres grupos al nivel del 5 %, pues la F observada (Fo) de 4.955 es mayor que la F crítica (Fc) de 3.30 al nivel del .05 .Esto no pasa con las medias de las mujeres cuya F observada no alcanza la Fc.

Pero, ¿cuál de las medias de los varones es la diferente de las otras ? Para responder a la pregunta se hicieron comparaciones múltiples utilizando el método de Tukey. Los resultados los presenta el cuadro 4.6.

Cuadro 4.6

Comparaciones múltiples entre las medias de los varones de los tres grupos.

Nota: el cuadro 4.6 se presenta en la página siguiente.

Grupos.	Medias	Contrastes	Diferencias	Fo.	Fc.
1ro.	11.91	11.91-15.55	3.64	3.98*	
2do.	15.55	11.91-15.36	3.45	3.75*	
3ro.	15.36	15.55-15.36	0.19	0.207	3.486

Teniendo la F crítica igual a 3.486 con grados de libertad igual a 3,33 y con un nivel del 5 %, en el cuadro anterior, y la F observada (resultados) igual a 3.98 y 3.75, puede afirmarse que existe una diferencia significativa entre las medias del grupo uno y las medias del grupo dos, así como en el contraste de la media del grupo uno y la media del grupo tres. No así en el contraste de las medias de los grupos dos y tres. La diferencia se debe a la presencia del grupo 1ro. que recibió el tratamiento de severidad. Al parecer esta influyó más sobre los varones que sobre las mujeres.

Realizando comparaciones múltiples entre grupos de medias utilizando el método Scheffé (Glass y Stanley, 1974), no se encontraron diferencias significativas. Los resultados se presentan en el cuadro 4.7.

Cuadro 4.7

Contraste (Act. Condescen.+Act. de clase) vs. Act. severidad

Contrastes	Dif.	$\frac{\psi}{\sigma^2}$	Fc.	%
(15.55+15.36)-11.91	.3.545	2.029	2.569	.05

Puede observarse en el cuadro anterior que la razón 2.029 al ser comparada con la F crítica de 2.569, no es significativa al nivel del 5 % aunque de que en las comparaciones con el método de Tukey (Glass y Stanley, 1974) resultó notablemente diferente. Podría explicarse porque el método de Scheffé es más amplio y de menos poder que el método de Tukey.



## V. DISCUSION

### A. Conclusiones.

A la luz de los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico realizado, se derivan las conclusiones siguientes:

#### 1. Hipótesis general.

Se rechaza la hipótesis nula general y se acepta la hipótesis alternativa, en el sentido de que "existe una diferencia significativa al nivel del 5 % entre la media de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas objetivas de rendimiento cuando el maestro mantiene, durante la aplicación de las pruebas, la actitud ordinaria de las clases, y las medias de los puntajes obtenidos por los alumnos cuando el maestro cambia de actitud en el momento de la aplicación de las pruebas, pasando a actitudes de severidad o condescendencia excesivas", con el consiguiente aumento o disminución de los puntajes, respectivamente, en el rendimiento escolar. Sin embargo, los resultados de diferencia significativa sólo se refieren al tratamiento de severidad .

#### 2. Hipótesis específicas.

2.1 Se acepta la hipótesis alternativa No.1 ( $H_1$ ) y se rechaza la nula, en el sentido de que "existe una diferencia significativa al nivel del 5 % entre la media de los puntajes obtenidos

por los alumnos en las pruebas de rendimiento cuando el maestro, durante la aplicación de las pruebas mantiene la actitud permanente de las clases, con rendimiento ordinario, y la media de los puntajes obtenidos por los alumnos, en las mismas pruebas, cuando el maestro cambia de actitud con una excesiva severidad en los formalismos, seriedad en el trato a los alumnos, control disciplinar estricto, amenazas de severidad en la corrección de las pruebas, etc., disminuyendo el rendimiento", ya que se suponen grupos equivalentes.

2.2 Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa No.2 ( $H_{1.2}$ ), en el sentido de que "no existe una diferencia significativa al nivel del .05 % entre la media de los puntajes obtenidos por los alumnos del sexto grado, cuando el maestro no cambia de actitud en el momento de la aplicación de las pruebas, y la media de los puntajes obtenidos por dichos alumnos en las mismas pruebas, cuando el maestro pasa de su actitud permanente de clases, a una actitud de excesiva condescendencia durante la aplicación de las pruebas, sin exigencias formalistas, con sonrisas amistosas en el trato a los alumnos y con promesas de no estrictez en la corrección de las pruebas".

Puede apreciarse que las hipótesis general y la específica No.1, ( $X_{1.1}$ ) resultaron estadísticamente significativas, esto es, cuando el maestro cambia de actitud en mayor severidad en el momento de la aplicación de las pruebas. No así la hipótesis No. 2 ( $H_{1.2}$ ) del cambio a una actitud de condescendencia. No resultó co-

no se esperaba, pues aunque el puntaje absoluto de la media es de valor diferente, ese valor no difiere de modo significativo del valor de la media dada por la actitud ordinaria de las clases. Si se analizan las hipótesis  $H_{1.1}$  y  $H_{1.2}$ , puede apreciarse que la significancia del cambio de actitud, se debe a la actitud de severidad de  $H_{1.1}$ . Esto lo demuestra el cuadro 4.6 de las comparaciones hechas por el método de Scheffé (Glass y Stanley, 1974).

Posiblemente estos resultados se deberian a que el cambio a actitud de condescendencia no fue tan sensible para los alumnos, porque la actitud del maestro observada en las clases no difería mucho de la actitud asumida durante las pruebas, por lo que los alumnos no reaccionaron a ella. O talvez, a que los alumnos reaccionan con mayor facilidad ante las actitudes de severidad no esperada, puesto que éstas son más notables y causan reacciones inmediatas; o porque la actitud de la maestra durante las clases era de condescendencia que al ser cambiada a severidad, tuvo efecto, por contraste, en los alumnos, sobre todo en los varones.

Por otra parte, si se observan los resultados elaborados a partir del cuadro 4.4 (ut supra), puede concluirse, a juzgar la  $F$  observada y por la  $F$  crítica, que las diferencias entre los varones y las mujeres dentro de cada grupo no es significativa en los tres grupos. Además, como se observa a partir de las medias, los más influenciados por la conducta de severidad del maestro parecen ser los varones. Las mujeres parecen ser menos influenciadas

por los cambios de actitud del maestro. Estas diferentes maneras de reaccionar de los sexos ante la actitud de severidad del maestro, plantea una vez más la cuestión del sexo del maestro y su influjo en el rendimiento. En el presente estudio el maestro fue una mujer. Posiblemente esta circunstancia influyó en el rendimiento de los alumnos varones que al ser tratados con severidad por una mujer rindieron menos, pero al ser tratados con bondad rindieron de una manera semejante a las niñas. Futuras investigaciones podrían averiguar con más detenimiento estos hechos observados en este estudio.

Podría concluirse , además, diciendo que el cambio de actitud del maestro durante la aplicación de las pruebas de rendimiento, altera los resultados, sobre todo las actitudes de severidad que tienen más efecto negativo en el rendimiento que las otras actitudes.

#### B. Limitaciones.

1. Una de las limitaciones más notables es el no ser un experimento totalmente azarizado, ya que los sujetos no fueron seleccionados al azar a los diferentes grupos; se tomaron las secciones del sexto grado ya hechas. Aunque se consideran a estas secciones como equivalentes en edad, número de varones y de mujeres, C.I., estado socioeconómico, y aun en las creencias religiosas , y solamente se las distinguen por el grado de conocimiento del inglés, hace que no haya seguridad absoluta en cuanto a su equivalencia, dando

lugar a hipótesis rivales que explicarían en parte los resultados. Por ejemplo, el grupo que recibió la actitud de severidad era considerado como de menos conocimientos bilingües, y por esta razón podría haber sido el más sensible a los cambios de actitud.

2. Otra de las limitaciones de este estudio es el no haber controlado la actitud inicial del maestro, como también el grado de ansiedad de los alumnos en cada uno de los grupos. Esta limitación hace que otra hipótesis rival, por ejemplo, que el maestro siempre trató con severidad a ese grupo que siempre rindió menos, o que los alumnos del grupo que recibió actitud de severidad eran muy nerviosos ante la maestra. Esto explicaría en parte el porqué los alumnos del grupo que recibió tratamiento de severidad rindieron menos en la prueba.

3. Una tercera limitación podría notarse en lo que se refiere al instrumento utilizado para medir el rendimiento. Aunque fué elaborado con ítemes estandarizados de probada validez y confiabilidad, no se conoce la confiabilidad y validez de la prueba aplicada a los alumnos, y si ésto es así, muchos de los resultados podrían ser debidos a las mediciones inexactas del instrumento.

### C. Recomendaciones.

1. Sugerir que en futuras investigaciones sobre interacción en la escuela, se tomen en cuenta los cambios de actitud de los ma-

estros en el momento de la aplicación de las pruebas de rendimiento. Sobre todo las actitudes de severidad, ya que pueden influir de manera significativa en el resultado de las pruebas. En la práctica se debería tener en cuenta que mucho de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas de rendimiento, no revelan con exactitud lo que los alumnos conocen de tal o cual asignatura, pues un porcentaje de la nota obtenida se debe a las actitudes negativas de los maestros al administrar sus pruebas. Muchos maestros se refugian en un puntaje dado cuyo valor absoluto no revela una verdadera evaluación del alumno, y que puede ser casi impuesto por el maestro al asumir diversas actitudes durante la aplicación de las pruebas.

2. Sugerir que en las futuras investigaciones semejantes a este estudio, se procure azarizar los sujetos a los grupos, lo mismo que los tratamientos, de manera que se tenga un experimento propiamente dicho y se aumente el poder inferencial de los resultados.

3. Sugerir que en las futuras investigaciones sobre actitudes e interacción escolar, especialmente si se quisiese replicar este estudio, se tomen en cuenta tanto la actitud inicial del maestro como también el grado de ansiedad de los alumnos de cada grupo involucrado en el experimento. Esto permitirá controlar los resultados que se deben al aprendizaje propiamente dicho y lo que se debe a los estados de ánimo del alumno, como también explicar mejor el influjo de los cambios de actitudes posteriores del maestro.

4. Sugerir, además que en las investigaciones futuras se tomen en cuenta las hipótesis de que las chicas se preparan mejor para las pruebas de rendimiento, por eso son menos influenciadas por los cambios de actitud del maestro en el momento de la aplicación de las pruebas, se sienten más seguras; los varones, por el contrario, se preparan medianamente para las pruebas y son más influenciados. por los cambios de actitud del maestro, pues se siente inseguros. La severidad del maestro aumentará su ansiedad disminuyendo el rendimiento, y la condescendencia apoyaría su confianza aumentando el rendimiento.



## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. Anderson, H.H. "The measurement of domination and socially integrative behavior in teacher's contacts with children" Child Development, 10, 1939, 73-89.
2. Anderson, H.H. & J.B. Brewer. "Studies of teacher's classroom personalities. I: Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers". Psychological Monographs, No. 6, 1945.
3. Anderson, H.H. & J.B. Brewer. "Studies of teacher's classroom personalities. II: Effects of teacher's dominative and integrative contacts on children's classroom behavior". Psychological Monographs, No. 11, 1946.
4. Anderson, H.H. & Brewer, J.B., and Reed, Mary F. "Studies of teacher's classroom personalities. III: Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior". Appl. Psychological Monograph, No. 11, 1946.
5. Barker, R.G., Kounin, J.S., & Wright, H.R. Child behavior and development: A course of representative studies. McGraw-Hill, New York, 1943.
6. Barr, A.S. "The measurement of teaching ability", J. Educ. Res. 1935, 28, 561-569.
7. Blair, A. "Social and personal integrative during later childhood". Psychological Monograph, Harvard Univ., 1946.
8. Bonny, M.E. "Measurement in the school". Peabody J. Educ., 1930, 7, 269-271.
9. Bonny, M.E. "Sociometry and education". Sociometry, 1947, 10, 133-146.
10. Bush, R.N. The teacher-pupil relationship. New York: Prentice Hall, 1954.
11. Carrier, N.A. y Jewell, D.C. "Efficiency in measuring the effect of anxiety upon academic performance", Journal of Educational Psychology, vol. 57, No. 1, 1966.
12. Calder, B.J., Ross, M., Insko, C.A. "Attitude change and attributive attitude", Pers. Soc. Psychology, 1973, 23: 84-99.
13. Cowen, A.B. "Relation of anxiety in school children to school record achievement and behavioral measures", Child Development, vol. 36, 1965.

14. Dollard, J. "Caste and Class in Southern Town". New Haven, Conn.: Yale Univ. Press, 1937.
15. Eagly, Alice H. y Himmelfarb, Samuel. "Attitudes y opiniones". Ann. Rev. Psychol., 1978.29:517-5554.
16. English, H.B., & English, Ava.C.A. Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms. New York: Longman, Green, 1958.
17. Erickson, Erik H. "Identity and totality: Psychoanalytic observations on the problems of youth". Human Development Bulletin, The Human Development Organization, Chicago, 1954.
18. Erickson, Erik H. "The roots of virtue", en J. Huxley (Ed.) The Humanist Frame. New York: Harper & Row, 1961, p.145.
19. Erickson, Erik H. Identidad, Juventud y Crisis. B.Aires, Paidós, 1968.  
\*. Ver numeral 89.
20. Feldhusen, J.F. y Klausmeier, H.J., "Anxiety, intelligence and achievement in children of low, average and high intelligence", Child Development, vol.33, 1962.
21. Festinger, L., A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford University Press, Stanford, 1957.
22. Fishbein, M. "Attitude and prediction of behavior" in Readings in Attitude theory and Measurement, ed.M.Fishbein, pp.477-92. New York: Wiley, 1975.
23. Flanders, N.A. "Teacher influence, pupil attitudes, and achievement", Final report, cooperative research project, No.397. U.S. Office of Education. The Univer. of Minnesota, 1960.
24. Flanders, N.A. "Personal-social anxiety as a factor in experimental learning situation". Journal of Educational research, vol .45, 1951.
25. Flanders, N.A. "Some relationships among teacher influence, pupil attitudes, and achievement". En B.J.Bidale and W.J. Ellena (Eds.), Contemporary research on teacher effectiveness. New York: Holt-Rinehart and Winston, 1964, ps.196.
26. Flanders, N.A., Analyzing Teaching Behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1970.
27. Flanders, N.A. "Teacher-pupil contacts and mental hygiene". J.Soc. Issues, 1959, 15, 30-39.
28. Flanders, N.A., J.P.Anderson and E.J.Amicton. "Measuring dependence in classroom". Educational and Psychological Measurement, 21(1961).

29. Flanders, N.A. "Teacher influence in the classroom". En A.A. Bellack (Ed). Theory and Research in Teaching, New York: Teacher's College, Columbia Univ., 1963.
30. Flanders, N.A. " Using interaction analysis in the inservice training of teachers". Journal of Experimental Education, 30(Junio, 1962).
31. Flanders, N.A. , "Teacher influence, pupil attitudes and achievement". Cooperative Research Monograph. No.12. U.S. Office of Education, 1965.
32. Flanders, N.A. , "Some relationships among teacher influence, pupil attitudes, and achievement". En E. Amidon and J. Hove (Eds.). Interaction Analysis :Theory, Research and Application. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967.
33. Flanders, N.A., " Classroom interaction patterns, pupil attitudes and achievement in the second, fourth, and sixth grades". Cooperative Research Monograph. Univer. of Michigan, 1969.
34. Frankl, Viktor, Man's Search for Meaning. Washington Square Press. Inc. New York, 1959.
35. Freud, Ana. El Ego y los Mecanismos de Defensa. Paidos, B. Aires, 1965.
36. Freud, Sigmundo. Esquema de Sicoanálisis . Paidos, B. Aires, 1966.
37. Freud, Sigmundo. El Malestar en la Cultura. Santiago Rueda, B. Aires, 1957.
38. Fromm, Erik. La Crisis del Psicoanálisis. Paidos, B. Aires, 1971.
39. Frost, B.P., "Studies of anxiety and educational achievement", Interamerican Journal of Psychology, vol.3, 1969.
40. Garcia, Juliana, "El Fraude en las pruebas objetivas" Tesis de Maestría. Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala, 1974.
41. Gage, N.L., "Mental Health in the classroom". J. Soc. Issues, 1959, No., 1.
42. Gage, N.L. "Exploration in teacher's perceptions of pupils" J. Teacher Educ., 1958, 62, 97-101.

43. Gage, N.L. and Suci, G.J., "Social perception and teacher pupil relationship". J. Educ. Psychology, 1951, 42, 144-152.
44. Glidewel, J.C., "Mental health in the classroom". J. Soc. Issues, 1959, 15, No. 1.
45. Glass Gene, V. y Stanley J. "Estadística inferencial". Paidós, B. Aires, 1974.
46. Hartman, Heinz, Ego Psychology and The Problem of Adaptation. International Universities Press, New York, 1958.
47. Henry, N.B., The Dynamics of Instructional Groups. Harv. Nat. Soc. Stud. Educ., 1960.
48. Hollingshead, A.B. Elmtown's Youth. New York: Wiley, 1949.
49. Holt, B. "Una revisión de algunas asunciones biológicas de Freud", en Sicoanálisis y Pensamiento Biológico. Univ. de Wisconsin, 1965.
50. Izquierdo, B. Las causas religiosas que intervienen en el rendimiento académico. Tesis de Licenciatura. Univ. Landívar, Guatemala, 1967.
51. James, H.W. "Cause of teachers failure in Alabama". Peabody J Educ., 1930, 7, 269-271.
52. Jenkins, D.H., "Interdependence in the classroom". J. Educ. Rev. 1951, 45, 137-144.
53. Jennings, Hellen H. "Using children's social relations for learning". J. Educ. Social., 1948, 21, 543.
54. Jennings, Hellen H. "Leadership and sociometric Choice". Socb metry., 1947, 10, 32-39.
55. Jersild, A.T. y otros, "An evaluation of aspects of the activity program", in The New York City public elementary Schools. J. Exp., Educ., 1939, 8, 166-207.
56. Jenkins, D.H. and Lippitt, R. "Interpersonal perceptions of teachers, students, and parents." Washington, D.C.: Division of Adult Education, National Association, 1951.
57. Kelman, H.C., "Attitudes are alive and well and grainfully employed in the sphere of action". Am. Psychology, 29: 310, 1-24. 1974.
58. Keller, Fred y Rowleg. Teoría del Refuerzo. Paidós, B. Aires, 1976.

59. Kiesler, C.A., and Pallak, M.S., "Arousal properties of dissonance manipulation" . Psychol. Bull. 83:1014-25.1976.
60. Laing, R.D., Experiencia y alienación. Paidós, B. Aires, 1971.
61. Lewin, K., "Studies in topological and vector psychology". Univ. Iowa Stud. Child Welfare, 1940, 16, No. 5.
62. Lewin, K., Lippitt, R., and White, B.K. "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates". J. Soc. Psychol., 1939, 10, 271-299.
63. Lippitt, R. & R.K. White, "The social climate of children's groups". En R.G. Barker, J.S. Kounin and H.F. Wright (eds.), Child Behavior and Development. New York: McGraw-Hill Book Co., 1943.
64. Liska, A.E. "Attitude behavior consistency". J. Psychol. 89, 1974.
65. Lowre, Walter S. "Concluding unscientific postscript". Princeton Univ. Press, 1941. p. 72. Monograph .
66. McClelland, F.M. & D. Ratliff., "El uso de la sociometría". Sociometry. 1947, 10-14 .
67. McDugall, W. "Examen del conductismo". Paidós, B. Aires, 1972.
68. Marcuse, Herbert, Eros y Civilización, México. J. Moritz, 1965.
69. Naninga, P. "Cause of teacher failure in high school". Sch. and Soc., 1924. 19, 79-82 .
70. Norman, R. "When what is said is important". J. Exp. Soc. Psychol. 1976. 12: 294-300.
71. Palechano, V., "Personalidad, motivación y rendimiento académico". Revista de Psicología General Aplicada, 1972. Vol. 27. No. 114, 115.
72. Philips, B.N., "Sex, social class and anxiety as sources of variation in school achievement". Journal of Educational Psychology. vol. 53, 1962.
73. Polanyi, M. "Personal Knowledge". Chicago Univer. Press, 1958.
74. Rogers, Carl R., Libertad y Creatividad en la Educación. Paidós, B. Aires , 1975.
75. Rogers, Carl R., El Proceso de Convertirse en Persona . Paidós, B. Aires , 1972.

76. Riess, M. & Schlenker, B.R., "Attitude change and responsibility avoidance as modes of dilemma resolution in forced compliance situations." J. Pers. Soc. Psychol. 1977, 35: 21-30.
77. Sarason, I.G., "Test anxiety and the intellectual performance of college student." Journal of Educational Psychology, vol. 52, 1961.
78. Schuman, H. & Johnson, M.P., "Attitudes and behavior." Ann. Rev. Social. 1976. 2: 161-207.
79. Sears, Robert R. "Success and failure: A study of motivity", en Q.A. McNemar y M.A. Merrill (Eds), Studies in Personality. New York: M cGraw-Hill, 1941. p. 235-258.
80. Sears, R.R. "A theoretical framework for personality and social behavior." Amer. Psychologist, 1951, 6, 476-483.
81. Sears, R.R., "Relationship of early social experiences to aggression in middle childhood." Journal of Abnormal and Social Psychol. vol. 63. No. 3, 1961.
82. Skinner, B.F. Ciencia y Conducta Humana. McMillan, Nueva York, 1955. p. 447.
83. Thelen, H.A. "Group Dynamics in Instruction": Sch. Rev., 1949, 57, 139-148.
84. Thelen, H.A. "Experimental research toward a theory of instruction." J. Educ. Rev., 1951, 45. 89-137.
85. Watson, John B., El Conductismo. Paidós, B. Aires, 1972.
86. Weigl, R.H. & Vernon, D.T., Tognacci, L.N., "Specificity of the attitude as a determinant of attitude behavior congruence", J. Pers. Soc. Psychol., 30: 724-28, 1974.
87. WiteHall, Lewis, W.W. "Social interaction in the classroom." Handbook of Research on Teaching R. McNally & Co. Chic. 1971.
88. Wicker, A.W. "Attitudes Vs. Actions". J. Soc. Issues. 25: 41, 1969.
89. Faure, E. Aprender a Ser. 3era. ed. Madrid, Editorial Alianza Universidad. UNESCO, 1974.