

JOAQUÍN GAIRIN SALLAN

APRENDIZAJE Y CAMBIO DE ACTITUD EN LA DIDACTICA
ESPECIAL DE LAS MATEMATICAS
VOLUMEN I

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA
POR DR. ADALBERTO FERRÁNDEZ ARENAZ

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANIT-
ZACIÓ ESCOLAR.
FACULTAT DE LLETRES
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

ANY 1.986

A M^a Teresa, David y Marta y a todas las personas que me han ayudado en su realización y que no necesitan el reconocimiento público para saber de mi agradecimiento.

Gracias.

INDICE GENERAL.INTRODUCCION.CAPITULO I. LAS ACTITUDES

1.- Una introducción al concepto de actitud.	42
2.- Componentes de las actitudes	58
2.1.- El componente cognoscitivo.	59
2.2.- El componente afectivo.	60
2.3.- El componente conductual.	61
2.4.- De los componentes de la actitud.	64
3.- Características de las actitudes	68
3.1.- La valencia o dirección	69
3.2.- La intensidad	70
4.- La actitud y otros conceptos similares	72
4.1.- Opinión, creencia y prejuicio	73
4.2.- Sentimiento y emoción	77
4.3.- Motivación y hábito	78
4.4.- Valor	83
4.5.- Rasgo de personalidad	86
5.- Las actitudes como variables predictoras de la conducta.	88
6.- Funciones de las actitudes	101
7.- La medida de las actitudes	106
7.1.- Medidas fisiológicas.	109
7.2.- Técnicas encubiertas.	110
7.3.- Escalas de actitud.	111
7.3.1.- Escalas tipo Thurstone	112
7.3.2.- Escalas tipo Likert.	116

7.3.3.- El escalograma de Guttman.	119
7.3.4.- La técnica del diferencial semántico	121
7.4.- Escalas multidimensionales y otras técnicas	124
7.5.- A modo de conclusión.	129
8.- La formación de las actitudes.	131
8.1.- Teorías del reforzamiento	133
8.1.1.- Condicionamiento clásico	133
8.1.2.- Condicionamiento operante o instrumental	135
8.2.- Teorías de la consistencia cognoscitiva	136
8.3.- Otros aspectos de discusión	142
9.- El cambio de las actitudes	147
9.1.- Teorías conductistas.	149
9.2.- Teorías de la consistencia cognoscitiva	154
9.3.- Modelo de Fishbein y Ajzen.	157
9.4.- Teoría de la inmunización de McGuire.	158
9.5.- Otros aspectos de discusión	160
10.- Referencias bibliográficas.	166

CAPITULO II. LAS ACTITUDES EN LA EDUCACION Y EN EL
APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS

1.- La educación como desarrollo de las actitudes.	188
1.1.- Las actitudes y los valores	195
1.2.- Las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás.	200
1.3.- La escuela como factor conformador de actitudes	206
1.4.- Consideraciones para una educación de las actitudes	212

2.- Importancia didáctica de las actitudes	223
2.1.- Las actitudes del profesor.	237
2.2.- Las actitudes del estudiante.	246
2.2.1.- Percepciones y expectativas.	246
2.2.2.- La importancia del autoconcepto.	251
2.3.- La influencia de las estrategias metódicas.	259
2.4.- La influencia de la materia	267
2.5.- El contexto clase	272
2.6.- Consideraciones didácticas para un cambio de actitudes	281
2.6.1.- La formación de actitudes hacia sí mismo	289
2.6.2.- La actuación del profesor en la formación y cambio actitudinal.	295
3.- Las actitudes hacia las matemáticas.	302
3.1.- La importancia de las matemáticas	303
3.2.- El fracaso en matemáticas	310
3.3.- Variables asociadas a la actitud hacia las matemáticas	323
3.3.1.- Variables personales	333
A.- El sexo	333
B.- La edad	343
C.- La personalidad	346
3.3.2.- Variables familiares	351
3.3.3.- Variables escolares.	352
A.- El profesor	355
B.- Las estrategias metódicas	362
C.- El rendimiento del alumno	367
D.- Estudios multidimensionales	373

3.4.- La mejora de las actitudes hacia las matemáticas.	376
A.- La imagen de las matemáticas.	378
B.- El curriculum de las matemáticas.	380
C.- Las relaciones profesor-alumno.	384
4.- Referencias bibliográficas	390

CAPITULO III. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1.- Justificación del problema	435
2.- Establecimiento de hipótesis y diseño de investigación	447
3.- Instrumentalización.	460
3.1.- La escala de actitud.	460
3.1.1.- ¿Existe una escala de actitud adecuada a nuestras necesidades?.	462
3.1.2.- Consideraciones previas a la construcción de una escala de actitud propia	471
A.- La fiabilidad de una prueba	472
A.1.- Métodos para determinar la fiabilidad.	479
a) Test-retest.	480
b) Formas equivalentes.	481
c) La división en mitades	483
B.- La validez de una prueba.	487
a) Validez predictiva	489
b) Validez de contenido	490
c) Validez concurrente.	493
d) Validez de constructo.	494

3.1.3.- Construcción de la escala de actitud de	
carácter verbal.	498
A.- Definición del objeto actitudinal	498
B.- Recolección y selección de enunciados	500
C.- Determinación de las categorías de los items.	512
D.- Validación por jueces	517
E.- Administración de la escala a una muestra	527
F.- Análisis de los items	529
F.1.- El método de los grupos extremos	531
F.2.- Método de la correlación item-test	534
G.- Validez y Fiabilidad de la escala	541
3.1.4.- Construcción de la escala de actitud de	
carácter gráfico	553
A.- Construcción de la escala piloto.	554
B.- Construcción de la escala definitiva.	557
C.- Validez y fiabilidad de la escala gráfica	562
3.2.- Los cuestionarios del alumno y del profesor	564
3.2.1.- Cuestionario del alumno.	565
3.2.2.- Cuestionario del profesor.	568
4.- Determinación de las muestras.	571
4.1.- Determinación de la muestra de Barcelona.	572
4.2.- Aplicación de las pruebas e incidencias	585
5.- Referencias bibliográficas	589

CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS

Introducción	600
------------------------	-----

1.- Análisis descriptivo	601
A.- Tipología del centro.	602
B.- Zona en la que se ubica el centro	604
C.- Sexo del encuestado	605
D.- Grado que cursa el encuestado	607
E.- Grado de desfase en la escolaridad.	609
F.- Número de hermanos.	610
G.- Estudios de los padres.	611
H.- Profesiones de los padres	613
I.- Asignaturas preferidas y rechazadas	615
J.- Asignaturas más o menos importantes	618
K.- Preferencia e importancia de las áreas de contenido.	619
L.- Puntuación obtenida en matemáticas.	625
M.- Opciones elegidas en los items.	627
N.- Puntuación en la escala	629
2.- Análisis mediante pruebas estadísticas	633
2.1.- Descripción y justificación de las pruebas utilizadas.	633
2.1.1.- La prueba de chi-cuadrado.	637
A.- Naturaleza de la prueba	639
B.- Condiciones de aplicación	641
2.1.2.- El coeficiente de correlación de Pearson	645
A.- Naturaleza de la prueba	646
B.- Condiciones de aplicación	651
2.1.3.- El análisis de varianza.	651
A.- Naturaleza de la prueba	652
B.- Condiciones de aplicación	656

3.- Tratamiento de datos y resultados: Prueba	
de chi-cuadrado.	660
3.1.- Estrategia de análisis en la prueba de	
de chi-cuadrado	660
3.2.- Análisis de resultados de chi-cuadrado	
(Cruzamientos dobles)	663
3.2.1.- Consideraciones globales	663
3.2.2.- Preferencia e importancia de las áreas	
de conocimiento.	670
A.- En relación a la tipología del centro	672
B.- En relación a la zona donde se ubica el centro	675
C.- En relación al sexo de los encuestados.	678
D.- En relación al curso de los encuestados	680
E.- En relación a las materias.	683
F.- En relación a los estudios de los padres.	689
G.- En relación a la profesión de los padres.	695
H.- En relación a las calificaciones obtenidas.	696
I.- En relación al número de hermanos	697
J.- En relación al éxito escolar.	699
K.- En relación a la elección de otras áreas.	701
3.2.3.- Preferencia e importancia de las materias.	705
A.- En relación a la tipología del centro	705
B.- En relación al sexo de los encuestados.	710
C.- En relación a la zona donde se ubica el centro	714
D.- En relación al curso de los encuestados	721
3.2.4.- Otras relaciones significativas respecto a:	722
A.- Tipología del centro.	722
B.- Zona donde se ubica el centro	733

C.- Sexo de los encuestados	742
D.- Curso del encuestado.	744
E.- Estudios de los padres.	747
F.- Profesión del padre	751
G.- Calificaciones declaradas por los encuestados .	755
3.3.- Análisis de resultados de chi-cuadrado. (Cru-	
zamientos triples).	757
3.3.1.- Consideraciones globales	757
3.3.2.- Preferencia e importancia de las áreas	
de conocimiento.	760
A.- En relación a la tipología del centro y	
zona donde se ubica	760
B.- En relación a la tipología del centro y	
sexo de los encuestados	762
C.- En relación a la tipología del centro y	
el curso de los encuestados	764
D.- En relación a la tipología del centro y	
estudio de los padres	767
E.- En relación a la tipología del centro y	
a la profesión del padre del encuestado	768
F.- En relación a la tipología del centro y	
el número de hermanos del encuestado.	772
G.- En relación a la zona del centro escolar y	
el curso del encuestado	773
H.- En relación al sexo y curso de los encuestados	776
I.- En relación al curso y al número de hermanos. .	777
J.- En relación a la preferencia e importancia	
por otras áreas de conocimiento	777

3.3.3.- Otras relaciones significativas.	781
A.- La tipología del centro referida a las elecciones de áreas de conocimiento	781
B.- La zona donde se ubica el centro del encuestado y sus elecciones de áreas de conocimiento	785
C.- El curso del encuestado y sus elecciones de áreas de conocimiento.	787
D.- El éxito escolar del encuestado y sus elecciones de áreas de conocimiento	791
E.- Las calificaciones declaradas del encuestado y sus elecciones de áreas de conocimiento . . .	794
3.4.- Estrategia de análisis en la prueba de correlación de Pearson.	797
3.5.- Análisis de resultados en la prueba de correlación de Pearson.	798
3.6.- Estrategia de análisis en la prueba de análisis de varianza.	801
3.6.1.- Análisis de varianza de una vía.	801
3.6.2.- Análisis de varianza de varias vías (diseño factorial)	804
3.7.- Análisis de varianza. Resultados obtenidos por el procedimiento "ONEWAY"	810
3.8.- Análisis de varianza. Resultados obtenidos por el procedimiento "ANOVA".	814
3.8.1.- Puntuaciones referidas a las variables	819

A.- Resultados del plan factorial con	
tres factores	820
A.1.- En referencia a las materias	820
A.2.- En referencia a las áreas de conocimiento	823
A.3.- Otros resultados significativos.	826
B.- Resultados de los planes factoriales	
con cuatro factores	829
4.- Justificación del proceso y del procedimiento	
de generalización.	834
4.1.- Concreción del procedimiento de generalización. . .	838
4.2.- Determinación de las muestras	841
4.3.- Aplicación de los cuestionarios e incidencias . . .	848
5.- Descripción de las muestras del proceso de	
generalización	851
A.- Datos identificativos	851
B.- Datos de los encuestados.	853
C.- Opiniones de los encuestados.	858
D.- Rendimientos de los encuestados	860
E.- Algunas consideraciones finales	863
6.- Análisis de resultados del proceso de generalización . .	866
6.1.- Análisis de resultados en la prueba de	
chi-cuadrado.	867
6.2.- Nuevas relaciones entre variables	876
6.3.- Análisis de resultados en la prueba de	
correlación de Pearson.	882
6.4.- Análisis de resultados en las pruebas de	
análisis de varianza.	886
6.4.1.- Consideraciones globales	887
6.4.2.- Consideraciones específicas.	897

A.- En referencia a las materias.	898
B.- En referencia a las áreas de conocimiento . . .	901
C.- En referencia a otros resultados significativos.	903
7.- Algunas consideraciones finales.	907
8.- Referencias bibliográficas	910

CAPITULO V. LA INFLUENCIA DEL PROFESOR Y DEL
MODELO DE EJERCITACION.

Introducción	913
1.- La influencia del profesor	916
1.1.- Confección y aplicación del cuestionario.	916
1.2.- Descripción de la muestra	921
A.- Datos significativos.	923
B.- Datos profesionales	925
C.- Opiniones personales.	926
D.- Puntuación en la escala	927
1.3.- Análisis mediante pruebas estadísticas.	927
1.3.1.- Análisis de resultados de la prueba de chi-cuadrado	929
1.3.1.1.- Consideraciones generales	930
1.3.1.2.- Consideraciones específicas	935
A.- Los años de docencia.	935
A.1.- En relación a los años de docencia en matemáticas	935

A.2.- En relación al número de unidades del centro	936
B.- La preferencia por las matemáticas.	937
B.1.- En relación al sexo.	937
B.2.- En relación a la importancia que les merecen.	938
C.- La opinión sobre las preferencias de los alumnos	939
C.1.- En relación a la tipología del centro. . .	939
C.2.- En relación al número de unidades.	940
D.- El sexo de los profesores	942
D.1.- En relación al curso del que son tutores .	942
E.- La tipología del centro donde ejerce el profesor.	943
E.1.- En relación al nivel sociocultural de los padres de los alumnos	943
E.2.- En relación al número de unidades.	944
1.3.2.- Análisis de resultados de la prueba de correlación de Pearson	945
1.3.3.- Análisis de resultados de la prueba de análisis de varianza	945
1.4.- Las opiniones del profesorado	953
2.- La influencia del modelo de ejercitación	957
2.1.- Selección de la experiencia de informática.	960
2.1.1.- El proyecto EAO-TOAM	964
A.- Antecedentes.	965
B.- Estructura del sistema.	967

C.- Descripción de la experiencia en Cataluña	971
D.- Algunas consideraciones y valoraciones.	976
2.2.- Selección de los centros docentes	984
2.2.1.- El barrio de Torreforta.	986
2.2.2.- Los centros seleccionados.	989
2.3.- Aplicación de la escala de actitud e incidencias.	991
2.4.- Análisis descriptivo de las poblaciones	993
A.- Datos significativos.	996
B.- Datos personales.	997
C.- Datos académicos.	999
D.- Opiniones de los alumnos.	1.000
E.- Rendimiento en la escala de actitud	1.003
2.5.- Análisis mediante pruebas estadísticas.	1.005
2.5.1.- La prueba de comparación de medias	1.005
A.- Naturaleza de la prueba	1.006
B.- Condiciones de aplicación	1.007
C.- Tratamiento de datos y resultados	1.008
3.- Referencias bibliográficas	1.015

CAPITULO VI. CONCLUSIONES, DISCUSION y PERSPECTIVAS

Introducción	1.018
1.- Conclusiones sobre el marco teórico.	1.020
2.- Conclusiones sobre la investigación realizada.	1.026
3.- Conclusiones generales y discusión	1.040
4.- Límites de la investigación.	1.049
5.- Líneas de investigación futuras.	1.054
6.- Referencias bibliográficas	1.058

INDICE DE CUADROS

CAPITULO I

1.- Factores que explican la inconsistencia entre actitud y conducta....	91
2.- Escalas de evaluación tipo Thurstone de actitudes.....	114
3.- Ejemplo de escala de Likert.....	117
4.- Modelo de escala de Guttman.....	119
5.- Modelo de escala de Osgood.....	122
6.- Algunas investigaciones para mostrar el efecto de la disonancia cognoscitiva.....	141

CAPITULO II

1.- Principios de Keuworthy acerca de la formación y edu- cación de las actitudes.....	215
2.- Porcentajes de la varianza del rendimiento explicados por variables aptitudinales y comportamentales.....	229
3.- Taxonomía de los objetivos afectivos de aprendizaje según Krathwohl y otros autores.....	231
4.- Clases de aprendizaje según Konisar y McMillan.....	233
5.- Algunas conductas que facilitan las actitudes positivas en el alumno.....	269
6.- Algunas conductas que facilitan las actitudes negativas en el alumno.....	270
7.- Determinantes del clima de la clase.....	278
8.- Elementos facilitadores de la emergencia de actitudes.....	291
9.- Detalle del programa de actuación para el desarrollo de actitudes...:	292
10.- Algunas actitudes del profesor y del alumno en clase.....	296
11.- Unidades de observación para la mejora del profesor.....	298
12.- Identificadores de un cambio de actitud.....	301
13.- Rendimiento escolar en alumnos del Ciclo Medio.....	314
14.- El fracaso en matemáticas.....	316
15.- El fracaso escolar en la provincia de Murcia.....	317
16.- Porcentaje de alumnos que no superaron las distintas áreas en el Curso 1.982-83 en Cataluña.....	317
17.- Rendimiento por materias en B.U.P.....	319
18.- El fracaso de Matemáticas en B.U.P.....	321
19.- El fracaso de los fracasados.....	321
20.- Dificultad y preferencia de las materias del curriculum.....	325

21.- Asignaturas agradables y desagradables.....	328
22.- Actitud de los alumnos hacia las matemáticas según los profesores..	345

CAPITULO III

1.- Diseño de investigación.....	452
2.- Pruebas relacionadas con la actitud hacia las matemáticas.....	465
3.- Etapas en la construcción de una escala de concordancia.....	476
4.- Precauciones en la redacción de los reactivos de las escalas de actitud.....	510
5.- Modelos de presentación de los items en una escala de actitud tipo Likert.....	515
6.- Puntuaciones expresadas por los jueces.....	521
7.- Número de encuestados por curso y centro.....	529
8.- Análisis de los items en la escala verbal.....	533
9.- Fiabilidad de la escala piloto verbal.....	537
10.- Correlaciones entre las escalas piloto después de dos aplicaciones sucesivas.....	543
11.- Correlaciones en la escala verbal después de tres aplicaciones sucesivas.....	544
12.- Fiabilidad de la escala verbal.....	545
13.- Correlaciones en la escala piloto entre las mitades.....	546
14.- Correlaciones en la escala piloto entre los diferentes componentes de la actitud.....	546
15.- Comparación de medias entre las puntuaciones de los alumnos que eligieron Ciencias y Letras.....	551
16.- Comparación de medias entre las puntuaciones de los alumnos que eligieron Ciencias y la opción mixta.....	551
17.- Comparación de medias entre las puntuaciones de los alumnos que eligieron Letras y la opción mixta.....	552
18.- Comparación de medias entre las puntuaciones de los alumnos que cursan COU y 3º de BUP.....	552
19.- Análisis de los items en la escala gráfica.....	559
20.- Fiabilidad de la escala gráfica.....	560
21.- Correlación item-test en la escala gráfica.....	561
22.- Distribución muestral por cursos.....	577
23.- Distribución de la muestra por comarcas y tipología de los centros.	580
24.- Distribución de las unidades escolares de la muestra.....	581

25.- Repartición muestral entre los centros públicos de la ciudad de Barcelona.....	583
26.- Repartición muestral entre los centros privados de la ciudad de Barcelona.....	583
27.- Ficha técnica del proceso de muestreo.....	584
28.- Centros encuestados en la zona de Barcelona ciudad.....	586
29.- Centros encuestados en la zona del Primer Cinturón.....	587
30.- Centros encuestados en la zona del Segundo Cinturón.....	588
31.- Centros encuestados en la zona del Tercer Cinturón.....	588

CAPITULO IV

1.- Distribución de la muestra en función de la variable tipo de centro.	604
2.- Distribución de la muestra en función de la zona donde se ubica el centro.....	605
3.- Distribución de la muestra en función de la variable sexo.....	607
4.- Porcentaje de encuestados clasificados en función de su situación académica.....	609
5.- Distribución agrupada de los estudios de los padres.....	611
6.- Distribución general de los estudios de los padres.....	612
7.- Distribución de encuestados de acuerdo a la profesión de sus padres.	614
8.- Porcentajes de preferencia o rechazo a las materias del curriculum escolar.....	616
9.- Orden porcentual en la aceptación o rechazo de las matemáticas.....	618
10.- Porcentajes de elección en función de la importancia asignada a las materias del curriculum.....	620
11.- Porcentajes de elección por área de conocimientos.....	623
12.- Porcentajes de elección por áreas y grado cursado por el encuestado.....	624
13.- Nota media obtenida por los encuestados en matemáticas.....	625
14.- Porcentajes de puntuaciones por cursos.....	626
15.- Porcentajes referidos a las opciones de cada ítem.....	628
16.- Porcentajes en relación al tipo de ítem.....	629
17.- Puntuaciones obtenidas por los encuestados.....	631
18.- Puntuaciones media y desviación típica de la escala por cursos.....	632
19.- Información que proporciona la instrucción "Crosstabs" en la opción 18.....	661
20.- Relaciones entre variables a partir de la aplicación de chi-cuadrado.....	664

21.- Porcentajes en referencia a la tipología del centro y elección de áreas.....	674
22.- Porcentajes en referencia a la tipología del centro y área menos importante.....	674
23.- Porcentajes referentes a la zona donde se ubica el centro y a la elección de áreas.....	678
24.- Porcentajes referentes al sexo y área elegida.....	679
25.- Porcentajes en referencia al grado escolar que se cursa y a la elección de áreas.....	682
26.- Residual con respecto a las respuestas esperadas para el cruzamiento materia elegida/área elegida.....	686
27.- Porcentajes de preferencia o utilidad en materias referidas al área de Ciencias.....	687
28.- Residual con respecto a las respuestas deseadas para el cruzamiento área elegida/estudios de los padres.....	691
29.- Porcentajes en referencia a los estudios del padre.....	693
30.- Porcentajes en referencia a los estudios de la madre.....	694
31.- Distribución de porcentajes en referencia al éxito escolar y a la elección de áreas.....	700
32.- Residual con respecto a las respuestas esperadas para los cruza- mientos significativos referidos a área elegida y elección de áreas Porcentajes en referencia a área elegida y elección de áreas.....	702
33.- Residual con respecto a las respuestas esperadas en centros públicos referidas a las 5 materias más elegidas por preferencia...	708
34.- Residual con respecto a las respuestas esperadas en centros públicos referidas a las 5 materias más elegidas por importancia...	709
35.- Residual con respecto a las respuestas esperadas referidas al sexo masculino y para las 5 materias más elegidas por preferencia o importancia.....	713
36.- Residual con respecto a las respuestas esperadas para el cruzamiento "materia preferida/zona".....	716
37.- Porcentajes en referencia a la materia preferida y a la zona donde se ubica el centro escolar.....	717
38.- Residual con respecto a las respuestas esperadas para el cruzamiento "materia menos importante/zona".....	719
39.- Porcentajes en referencia al cruzamiento "materia menos importante/zona".....	720

40.- Porcentajes en referencia a las variables sexo y tipología del centro.....	725
41.- Porcentajes en referencia a la tipología del centro y estudios de los padres.....	727
42.- Porcentajes en referencia a la tipología del centro y a las profesiones de los padres.....	729
43.- Porcentajes en referencia a la tipología del centro y a la calificación declarada.....	731
44.- Porcentajes en referencia al sexo de los encuestados y a la zona donde viven.....	734
45.- Porcentajes en referencia a la zona y a los estudios de los padres.	736
46.- Porcentajes en referencia a la profesión del padre del encuestado y la zona donde se ubica el centro escolar.....	739
47.- Porcentajes en referencia a las notas declaradas y la zona donde se ubica el centro.....	741
48.- Porcentajes en referencia al sexo del encuestado y al curso al que asiste.....	744
49.- Porcentajes en referencia al curso del encuestado y las calificaciones que declara obtener.....	746
50.- Porcentajes en referencia al curso del encuestado y al número de hermanos que tiene.....	746
51.- Porcentajes en relación a los estudios de los padres de los encuestados y a las calificaciones obtenidas.....	749
52.- Porcentajes en relación a la profesión del padre y a las calificaciones declaradas.....	749
53.- Porcentajes en relación al número de hermanos del encuestado y las calificaciones que declara.....	756
54.- Porcentajes en relación al cruzamiento: área de Ciencias/ tipología del centro/zona donde se ubica.....	763
55.- Porcentajes en relación al cruzamiento: área de Ciencias/ tipología del centro/curso.....	766
56.- Porcentajes en relación al cruzamiento: área de Ciencias/ tipología del centro/ estudios del padre.....	769
57.- Porcentajes en relación al cruzamiento: área de Ciencias/ tipología del centro/estudios de la madre.....	770
58.- Residual con respecto a lo esperado en el área de Ciencias para el cruzamiento: "curso/zona".....	775

59.- Residual con respecto a lo esperado para el cruzamiento GUSTA/NOGUSTA referido a la importancia (+ó-) del área de Ciencias	779
60.- Residual con respecto a lo esperado para el cruzamiento GUSTA/IMPOR referido a las variables NOGUSTA y NOIMPOR del área de Ciencias.....	780
61.- Residual con respecto a elecciones significativas de áreas referidas a centros públicos.....	784
62.- Porcentaje por ciclos del cruzamiento GUSTA/NOGUSTA.....	789
63.- Porcentajes por cursos de las elecciones referidas a la opción "área de ciencias" para cada una de las variables indicadas.....	791
64.- Porcentajes por situación académica referidos a la opción del área de ciencias para las variables indicadas.....	793
65.- Porcentajes por calificaciones declaradas referidas a la opción área de Ciencias para las variables indicadas.....	796
66.- Información que proporciona la instrucción "PEARSON CORR" en la opción 3.....	797
67.- Coeficiente de correlación de Pearson.....	800
68.- Parte de la información que proporciona la instrucción "ONEWAY"....	803
69.- Información que proporciona la instrucción "ANOVA".....	807
70.- Información que proporciona la Tabla de Análisis y Clasificación Múltiple.....	809
71.- Información resumen de las relaciones más significativas obtenidas en el análisis de varianza.....	816
72.- Distribución de las unidades encuestadas para las muestras Resto de Cataluña y Resto del Estado.....	849
73.- Distribución porcentual de las muestras en función de la tipología del centro.....	852
74.- Porcentajes de las muestras en función del curso de los encuestados	853
75.- Porcentajes de las muestras en función del sexo.....	854
76.- Porcentajes de las muestras en función del número de hermanos.....	855
77.- Porcentajes de las muestras en función de los estudios de los padres.....	857
78.- Porcentajes de las muestras en función de las profesiones de los padres.....	857
79.- Porcentajes de elección de áreas del curriculum según el índice de preferencia.....	859

80.- Porcentajes de elección de áreas del curriculum según el índice de importancia.....	860
81.- Estadísticos referidos a la nota media en matemáticas.....	861
82.- Porcentajes de calificación para las diferentes muestras.....	861
83.- Porcentajes de éxito escolar para las diferentes muestras.....	862
84.- Estadísticos referidos a la puntuación obtenida en la escala.....	863
85.- Relación entre variables a partir de la aplicación de chi-cuadrado en la muestra de Resto de Cataluña.....	868
86.- Relación entre variables a partir de la aplicación de chi-cuadrado en la muestra del Resto del Estado.....	869
87.- Resumen general de las relaciones significativas entre las muestras del Resto de Cataluña y Resto del Estado al aplicar chi-cuadrado.....	870
88.- Resumen general de las relaciones encontradas entre la muestra de Barcelona y las demás muestras.....	883
89.- Clasificación de variables asociadas a la puntuación obtenida en la escala en función de su nivel de coincidencia.....	888
90.- Porcentajes de determinación de las variables con respecto a la puntuación total de la escala.....	891
91.- Información resumen de las relaciones más significativas obtenidas en el análisis de varianza para la muestra del Resto de Cataluña...	893
92.- Información resumen de las relaciones más significativas obtenidas en el análisis de varianza para la muestra del Resto del Estado....	894

CAPITULO V

1.- Distribución de las opciones de las variables referidas a las unidades del centro y al nivel sociocultural de los padres.....	924
2.- Relaciones entre variables a partir de la aplicación de chi-cuadrado.....	931
3.- Porcentajes de determinación de las variables del profesor respecto a la puntuación total de la escala y a las horas de docencia.....	947
4.- Relaciones más significativas obtenidas en el análisis de varianza para la variable AMBIENTE.....	950
5.- Relaciones más significativas obtenidas en el análisis de varianza para la variable HORAS.....	951

6.- Actuaciones y experiencias informáticas en Cataluña.....	963
7.- Porcentajes de la población por cursos.....	996
8.- Distribución porcentual de encuestados según los estudios de sus padres.....	998
9.- Distribución porcentual de encuestados según la profesión de sus padres.....	998
10.- Distribución de porcentajes de elección de áreas del curriculum....	1001
11.- Estadísticos referidos a la puntuación en la escala.....	1004
12.- Información proporcionada por el tratamiento T-Test.....	1009
13.- Resultados de la comparación de medias correspondientes a las sucesivas mediciones.....	1011
14.- Comparación de medias entre los centros Gual Villalbí y Ntra. Sra. de los Angeles.....	1012

INDICE DE GRAFICOS

CAPITULO I

1.- Esquematzación de las actitudes de acuerdo a Rosenberg y Hovland.....	58
2.- Polaridad afectiva de la reacción de la actitud hacia un objeto dado.....	69
3.- Relación entre valencia e intensidad en las actitudes.....	71
4.- Relación entre motivación, actitud y hábito.....	82
5.- Papel de las actitudes en la conducta.....	95
6.- Representación esquemática del marco conceptual que relaciona creencias, actitudes, intenciones y conductas.....	95
7.- Representación del modelo de Fishbein y Ajzen.....	96
8.- Generalización del modelo de Fishbein y Ajzen.....	96
9.- Generalización del modelo relacional actitud-conducta.....	96

CAPITULO II

1.- Cambios en las actitudes después de cursar cuatro años de "college".	189
2.- Síntesis del complejo mundo que constituye y conforma el sí mismo...	204
3.- Estructura de las actitudes escolares.....	236
4.- Diagramas de "Educational Environments".....	275
5.- Las matemáticas son más importantes que... ..	307
6.- Importancia de las matemáticas en Alemania.....	307
7.- Las matemáticas son más útiles, difíciles y obligan a pensar más que	309
8.- Rendimiento por materias en BUP.....	320
9.- Algunos factores en la formación de actitudes hacia las matemáticas.	353

CAPITULO IV

1.- Distribución de encuestados por cursos.....	608
2.- Distribución de los encuestados en función del nº de hermanos.....	610
3.- Histograma de puntuaciones obtenidas en la escala verbal.....	630
4.- Distribuciones geográficas de las zonas en las muestras de Resto del Estado y Resto de Cataluña.....	845

CAPITULO V

1.- Distribución de las horas semanales de docencia dedicadas a matemáticas.....	926
2.- Histograma de la repartición de puntuaciones medias por clase.....	928
3.- Plan General de actuación.....	961
4.- Relación entre los modelos en el sistema TOAM.....	968
5.- Courseware de Cálculo Aritmético.....	969
6.- Aula fija de EAO.....	973

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I

1.- Centros de documentación consultados.....	1.060
2.- Repertorios bibliográficos consultados.....	1.061
3.- Estructura del sistema escolar de USA.....	1.062

ANEXO II

1.- Opiniones de alumnos encuestados sobre las matemáticas.....	1.063
---	-------

ANEXO III

1.- Editores y distribuidores de tests.....	1.065
2.- Escalas de actitud referidas a la matemática.....	1.070
A.- Aiken-Lewis (1.963).....	1.070
B.- Waetjen (1.967).....	1.072
C.- Fennema (1.976).....	1.075
D.- Arlin (1.976).....	1.076
E.- Rim (1.977a).....	1.078
F.- Rim (1.977b).....	1.079
G.- Johnson (1.981).....	1.080
H.- Listado de Fellow (1.973).....	1.082
I.- Debaty (1.967).....	1.083
3.- Otros instrumentos asociados a la medida de la actitud hacia las matemáticas.....	1.084
A.- Cuestionario sobre intereses en matemáticas.....	1.084
B.- Instrucciones sobre actitudes, de I.Martínez.....	1.086
C.- Actitudes y motivaciones respecto al trabajo escolar.....	1.088
4.- Documentos relativos a la construcción de la escala.....	1.090
A.- Declaraciones de escolares sobre matemáticas.....	1.090
B.- Relación inicial de 100 enunciados relativos a la actitud hacia la matemática.....	1.097
C.- Relación de 40 enunciados presentados a los jueces.....	1.102
D.- Escala piloto de carácter verbal de 26 enunciados.....	1.104
E.- Escala verbal definitiva.....	1.105
F.- Escala piloto y escala final de carácter gráfico.....	1.106

G.- Instrucciones de aplicación de la escala piloto.....	1. 112
H.- Instrucciones de aplicación de la escala definitiva de carácter verbal.....	1. 115
5.- Información complementaria a las escalas de actitud.....	1. 116
A.- Encuesta a alumnos.....	1. 116
B.- Encuesta a profesores.....	1. 117
6.- Petición de colaboración a la Inspección de EGB.....	1. 119
7.- Programa de ordenador.....	1. 120
A.- Programa de definición de variables y explotación estadística para validar la escala.....	1. 120
B.- Programa de definición de variables para el colectivo de BUP y COU.....	1. 124

ANEXO IV

1.- Porcentajes de elección dematerias.....	1. 131
A.- Por preferencia.....	1. 131
B.- Por rechazo.....	1. 133
C.- Por mayor importancia.....	1. 135
D.- Por menor importancia.....	1. 137
E.- Por tipología del centro.....	1. 139
F.- Por sexos.....	1. 141
G.- En relación a las áreas.....	1. 143
H.- Otras relaciones.....	1. 153
2.- Resultados del análisis de varianza.....	1. 160
A.- Análisis de varianza de una vía.....	1. 160
B.- Análisis de varianza de varias vías.....	1. 171
3.- Proceso de generalización.....	1. 187
A.- Relación de centros encuestados.....	1. 187
B.- Porcentajes de elección dematerias.....	1. 190
C.- Relaciones entre variables cualitativas.....	1. 194
D.- Cuadros resumen del análisis de varianza de una vía.....	1. 200
E.- Cuadros resumen del análisis de varianza de varias vías.....	1. 213
4.- Programas de ordenador.....	1. 231
A.- Programa de definición de variables.....	1. 231
B.- Programas de explotación estadística.....	1. 239

ANEXO V

1.- Resultados del análisis de varianza.....	1.264
A.- Análisis de varianza de una vía.....	1.264
B.- Análisis de varianza de varias vías.....	1.269
2.- Opiniones del profesorado.....	1.273
3.- Descripción de los centros que conforman la investigación sobre informática.....	1.281
A.- Calificaciones medias de los alumnos.....	1.281
B.- Distribución porcentual del número de hermanos.....	1.282
C.- Distribución porcentual de las elecciones de materias.....	1.283
D.- Puntuaciones medias en los reactivos de la escala de actitud.....	1.289
4.- Programas de ordenador	1.290
A.- Programa de definición de variables de la encuesta del profesor..	1.290
B.- Programa de definición de variables de la experiencia sobre informática.....	1.294
C.- Programas de explotación estadística.....	1.307

INTRODUCCION

INTRODUCCION.

La presentación de una tesis constituye un hito importante dentro de mi actividad profesional y es el resultado de varios años de esfuerzo. De ella no creemos que se deba justificar su realización, pues sería entrar en el campo personal, pero si que consideramos que hay que justificar la temática elegida.

El estudio sobre las matemáticas y su metodología ha constituido siempre para mí un motivo de preocupación científica que se ha visto reflejado en mis estudios de formación inicial, en mi actividad como docente y en las investigaciones realizadas o en fase de realización.

Pero, paralelamente, y gracias a mi formación pedagógico-didáctica, la preocupación se ha ido desplazando de la inquietud por temas puntuales al estudio de las problemáticas básicas que constituyen el fundamento curricular de los diferentes aprendizajes.

Hay, pues, un conjunto de preocupaciones

.../...

e intereses que confluyen y que justifican en una primera aproximación el tema elegido. Pero, ¿es idóneo para la realización de una tesis?. De ellas se comenta muchas veces la originalidad, actualidad e importancia o interés relevante que adquieren en su respectivo campo de conocimientos.

Si consideramos la cantidad de investigaciones realizadas sobre las actitudes hacia las matemáticas como criterio de originalidad, hemos de reconocer que la tiene pues lo investigado al respecto, como se puede comprobar en el texto, es mínimo en el contexto de los países desarrollados y nulo con respecto a nuestro país. Pero también creemos que se puede calificar el estudio de original bajo el criterio cualitativo, pues tampoco existen investigaciones, o por lo menos no las conocemos, que hayan planteado un estudio de variables tan amplio como el que se presenta.

Se dice que una tesis ha de tener una temática actualizada, pero, ¿cuál es la actualidad en didáctica?. Lo que se escribe, lo que se discute en las

../..

reuniones científicas, lo que ocupa cursos de doctorado en el presente, etc., constituye realidad. Pero, junto a ella, se conforma otra actualidad como es la preocupación sobre problemas que siempre han afectado al campo didáctico y que sobre los que aún no se tiene una respuesta clara; son las cuestiones de actualidad permanente. El estudio de las actitudes supondría entrar de pleno en esta segunda situación, lo que no supone renunciar al aspecto de actualidad socio-cultural pues, en el fondo, y así se expresa en el desarrollo de la tesis, hablar de actitudes es una forma de enfocar y analizar el campo del fracaso o bajo rendimiento escolar y los elementos que lo justifican.

El carácter relevante del tema se justifica cuando se considera que los estudios sobre el aprendizaje se han centrado mayoritariamente en los elementos externos al discente (incidencia del profesor, de la estructuración del contenido, etc.) y pocas veces se han planteado sus aspectos endógenos (motivación, actitudes, intereses, etc.). Por otra parte, se aborda un factor endógeno no desde una óptica general sino desde una óptica polarizada en un elemento de importancia capital en el aprendizaje como lo

../..

es el contenido cultural que se transmite.

Nos acercamos, así, a los planteamientos que defienden la investigación de problemáticas reales y contribuimos a conformar un cuerpo específico de conocimientos que contribuya a potenciar la relación bidireccional existente entre las didácticas especiales y la didáctica general, sin olvidar los aspectos diferenciales propios de la E.G.B.

Pero la presente tesis, aparte de respetar los principios anteriormente mencionados, es pertinente con el campo de conocimientos al que se presenta. El tema de las actitudes constituye un ámbito de reflexión de la Didáctica y se plantea como prerrequisito del aprendizaje. Por ello, consideramos que el estudio realizado resulta, adecuado y encuadrable dentro del ámbito de reflexión de las Ciencias de la Educación.

La tesis, por otra parte, adquiere una importancia no buscada en este momento cuando se están revisando los currícula y se plantea la necesidad, por lo menos en

..//..

Cataluña, de postular nuevas estrategias y alternativas metodológicas que, sin olvidar la preeminencia fundamental que se ha dado al rendimiento académico y a las habilidades cognitivas básicas, atienda más a lo no cognitivo entre lo que se encuentran los valores y las actitudes.

Se deriva, consecuentemente, un planteamiento básico como es que el diseño curricular e instructivo y el desarrollo de la actividad educativa deberían contemplar constructos conductuales como los mencionados vinculados a los aprendizajes específicos y a la forma, secuencia y contexto en que se producen. Se iniciaría de esta forma una vía en la sistematización y tecnificación de la intervención educativa que, respetando la jerarquía de objetivos, planteara algo más que el aprendizaje de respuestas específicas. En este sentido nos identificamos plenamente con De la Orden (1.983) y Ortega (1.984) y con el conjunto de didactas que participan de la misma opinión aunque no la hayan expresado de forma explícita.

Justificado el tema, y antes de pasar a explicar el desarrollo que de él se ha hecho, consideramos

../..

de interés recoger algunos de los problemas con que la investigación actitudinal se encuentra y que constituyen una limitación inicial a nuestro trabajo. De modo resumido son presentados por Escámez (1.985:1-2) y a su opinión nos adherimos:

"a) el distinto modelo antropológico subyacente en cada línea de investigación.

b) ausencia de una precisa significación de los términos usados como semejantes o equivalentes de la actitud.

c) los presupuestos rígidos de las escuelas psicológicas que condicionan las investigaciones empíricas y las teorías sobre la actitud.

d) la deficiencia de modelos que, aportando una explicación suficiente sobre la naturaleza de la actitud y su interrelación dinámica con los demás conceptos del área actitudinal.

e) la falta de criterios para contrastar empíricamente que una conceptualización teórica está más firmemente asentada que otra."

../..

Como resulta evidente esas razones no se dan aisladas sino que actúan íntimamente entre sí.

Justificado el contenido de la tesis cabe orientar sobre la presentación que de él se hace. La tesis se configura en cinco capítulos cuyo criterio de constitución es la conformación y presentación de un contenido uniforme. Por ello, no es de extrañar que el volumen de los capítulos sea diferente y que su estructura aunque uniforme varíe.

El primer capítulo analiza las actitudes como constructo y para ello se revisa, a partir de los autores más representativos y acudiendo en muchos casos a sus obras originales, el concepto de actitud y se le diferencia de otros conceptos con los que se le pudiera identificar. Se completa este apartado con un estudio en torno a la problemática planteada sobre la medida de las actitudes, su formación y cambio y otros aspectos de interés para la interpretación correcta de los capítulos siguientes.

.../...

A partir de la reflexión anterior de carácter general, el Capítulo II se centra en el estudio de las actitudes en su relación con el proceso educativo, procediendo de una manera sistemática a analizar sus implicaciones y relaciones con los valores, el autoconcepto, los procesos de enseñanza-aprendizaje y, particularmente, con respecto al aprendizaje matemático, al que se dedica una parte importante del capítulo.

El estudio sobre las actitudes y la reflexión sobre su implicación en el campo educativo nos conducen a presentar en el Capítulo III nuestra propia investigación. De ella se expone y justifica el diseño de investigación, la instrumentalización utilizada y construida al caso y las muestras utilizadas.

Los Capítulos IV y V recogen los resultados de la investigación. El volumen de información obtenida ha obligado a presentar en dos capítulos y de forma en algunos casos resumida los resultados. El Capítulo IV recoge fundamentalmente el estudio de las actitudes del alumno en función de la información por él suministrada,

../..

mientras que el Capítulo V se centra en el estudio del papel del profesor y en el modelo de ejercitación que usa. En ambos capítulos se presenta información complementaria de carácter sociológico cuya finalidad es facilitar un encuadre más real de las relaciones que se estudian.

Se recoge, por último, las conclusiones generales de la investigación resultado de analizar el conjunto de aportaciones que la tesis presenta a lo largo de su desarrollo. A ellas se añade un análisis personal en función de los resultados que conocemos de otras investigaciones y la presentación de unas líneas de investigación futuras que se consideran que podrían completar y ampliar el tema tratado.

Cada capítulo se completa con la bibliografía correspondiente y con los anexos que en este caso se recogen al final.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DE LA ORDEN, A. (1.983): "El producto de la educación y evaluación", en Papers d'educació, nº 1. Dpto. de Fundamentos de Educación. Universidad de Valencia, págs:17-27.

ESCAMEZ, J. (1.985): "Modelo tecnológico para la formación de actitudes en educación". IV Seminario de Teoría de la Educación. Palma de Mallorca.

ORTEGA; J. (1.985): "Actitudes y educación". III Seminario Internacional de Teoría de la Educación, Murcia.

CAPITULO I

LAS ACTITUDES

1.- UNA INTRODUCCION AL CONCEPTO DE ACTITUD.

Desde que H.Spencer utiliza por primera vez el término "actitud" en su obra "Principios" (1.862), al postular que en la mente del individuo existen patrones disposicionales que influyen en su percepción de la realidad (1), éste ha sido ampliamente utilizado, analizado y debatido, tanto en la Sociología como, sobre todo, en la Psicología Social, que le ha llegado a considerar como objeto propio de estudio (2).

Realmente, el interés que despierta ese término en la Psicología queda justificado al decir de

.../...

(1) En realidad se introdujo el término en el idioma inglés en 1.710, vía francesa, a partir del vocablo italiano "attitudine", a su vez derivado del latín medieval "aptitudo" y del clásico "aptus". El término ya lo empleó Darwin en el sentido de postura física aparente y, con la misma significación, Sherrington (Cit. Fleming, 1.967).

(2) Thomas y Znaniecki definieron ya en 1.918 la psicología social como el estudio científico de las actitudes. También participaron de esta idea Bogardus (1.931) y Folsom (1.931).

Ortega (1.985:1), que sigue a Allport (cit. Jiménez, 1.985:10), por:

a) La actitud no es un concepto exclusivo de ninguna escuela o tendencia en particular, lo que favorece su aceptación general.

b) Es un concepto que escapa a la controversia sobre la importancia relativa de la herencia y del medio ambiente.

c) Es un término suficientemente flexible, que puede ser aplicado tanto a las disposiciones de un individuo aislado como a las pautas de una cultura (actitudes colectivas). Admite, además, abordar desde su perspectiva problemas prácticos y teóricos relevantes en el campo de las ciencias humanas como la propaganda, rechazo entre grupos, creencias religiosas, etc.

d) Las actitudes, en cuanto producto de un proceso de socialización, influyen o condicionan fuertemente las

.../...

respuestas que la persona emite (3).

Es también ese mismo interés el que explica que el término de actitud se haya abordado desde múltiples puntos de vista y que en la actualidad no haya aún una total delimitación a nivel conceptual.

Desde un punto de vista histórico, el uso del término actitud aparece muy pronto en la Psicología General y se corresponde con la preocupación por captar al mismo tiempo la estructura y el dinamismo de los fenómenos mentales, en contraposición al concepto pasivo del psiquismo que se tenía. Bajo nombres como disposición, expectativa, esquema, vector, etc., aparece en la corriente experimentalista alemana de principios del siglo XX (Asch, Watt, Wundt) y entre los pioneros americanos de la Psicol-

../. ..

- (3) A las justificaciones anteriores otros autores añaden el hecho de que la noción de actitud se presta a la vez a una aproximación cualitativa (mediante entrevista clínica) y a una aproximación cuantitativa (las actitudes, en forma de comportamiento de opinión que las expresan, son susceptibles de medida y de tratamiento estadístico).

gía Social (Mead, Dewey) con dos características que Maisonneuve (1.974:98) destaca:

a) El carácter integrador, organizado, de la actitud como respuesta a una situación y como disposición para la acción, que permite comprender una acción captando el esquema estructural que vincula sus diferentes fases.

b) El carácter direccional, intencional, de la actitud que expresa una orientación.

Para el mismo autor, la dimensión postural de la actitud puede expresar inferencialmente el sentido de las conductas, como luego analizaremos, y considerarse bajo una doble acepción (Idem:99):

- La preparación para actuar ("postura"), que implica una cierta posición del sujeto frente a una coyuntura.

- La significación misma de la conducta observada, corresponda o no esa interpretación a la conciencia que de ella pueda tener el agente. Así, la actitud puede ser lúcida, deliberada o inconsciente e incluso rechazada por el propio sujeto.

Bajo el primer criterio, la actitud sería una "preparación", un conjunto de fenómenos que hay que clasificar o medir dentro del cuadro de una teoría de la conducta; bajo el segundo, la actitud queda explícita como un concepto explicitivo dentro del cuadro de una teoría de la personalidad o de un sistema ideológico(4).

Paralelamente a los planteamientos de la Psicología, se inicia hacia 1.920 la preocupación en la sociología americana por la noción de actitud. Thomas y Znaniecki, Stagner y Bernard entienden que las conductas no pueden explicarse sólo en función de las necesidades sino también en referencia a los objetos y a los valores que especifican tales necesidades, poniendo de manifiesto Linton (1.959) y otros antropólogos el esfuerzo por dilucidar el sistema de valores-actitudes que las rige y regula.

A partir de las perspectivas anteriores las conceptualizaciones sobre la actitud se multiplican y podemos hablar de innumerables formulaciones de este término, casi tantas como especialistas se han ocupado de él, y hacer verdad la frase que escribiera Allport

../..

(4) Participa también de esta ambigüedad Moscovici (1.962).

(1.935:810): "Actualmente se pueden medir las actitudes mejor de lo que se les puede definir". Este autor llegó a recoger más de 100 definiciones de la actitud; sin embargo, para nosotros sólo son importantes en la medida en que pueden ayudarnos a describir sus funciones y ver en que forma se relacionan con nuestros conceptos.

En realidad cada estudioso, aparte de reflejar indudablemente su perspectiva teórica, suele insistir en algunos aspectos de la actitud. Así, encontraremos autores que enfatizan en la actitud como:

- respuesta afectiva (5)

../..

(5) Thurstone (1.928) concibe la actitud como: "la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico".

Para Murphy, Murphy y Newcomb (1.937) la actitud es: "Una respuesta afectiva relativamente estable en relación a un objeto".

Staats (1.967) por su parte la concibe como una "respuesta emocional a un estímulo".

- predisposición o acción anticipatoria (6)

../..

(6) En este sentido, la actitud actúa -sostiene Camerón (1.951:286)- "como un antecedente de la conducta que prepara, apoya y prolonga determinadas respuestas, pero no otras".

Kimball (1.969) afirma que la "actitud es esencialmente una forma de respuesta anticipatoria, el comienzo de una acción que no necesariamente se completa".

Para Smith, Bruner y White (1.956) se trataría de "una predisposición a experimentar de ciertas formas a una determinada clase de objetos, con un afecto característico; ser motivado en diversas formas por esta clase de objetos; y actuar en forma característica en relación con dichos objetos".

También hablan de predisposición al referirse a la actitud Secord y Backman (1.964): "ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación a algún aspecto de su ambiente".

Stoetzel (1.968:8-9): "Designa una preparación específica a la acción pero sin importar cual. Implican una relación objeto-sujeto en el sentido que caracterizan a las personas y no sólo a sus acciones".

Y Triandis (1.974:2-3): "Actitud es una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales".

- manifestación de la postura vital-personalidad (7)
- representación u organización mental (8)

../..

- (7) Mc David y Harari (1.979:113) entienden la actitud como "un sistema relativamente estable de organización de la experiencia y la conducta relacionada con un objeto o suceso particular".
Para Muchielli (1.968), "la actitud significa estructura latente de la personalidad"
Y Wukmir (1.967:353) considera que "la actitud es manifestación de la postura vital".
- (8) En este sentido definen actitud, entre otros: Thomas y Znaniecki (1.918): "los procesos mentales que determinan las respuestas de los individuos, actuales, potenciales, hacia su medio social".
Freedman, Carlsmith y Sears (1.970): "una colección de cogniciones, creencias, opiniones y hechos (conocimiento), incluyendo las evaluaciones (sentimientos) positivas y negativas, todos relacionándose y describiendo a un tema u objeto central".
Grisez (1.975:50): "es el sistema dinámico de una representación que incluye el objeto como elemento".
Krech y Crutchfield (1.948): "una organización duradera de procesos motivadores, emocionales, perceptivos, y cognoscitivos en relación con el mundo en que se mueve la persona".
Rockeach (1.968): "una organización relativamente duradera en creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma".
El término actitud indica, como señalan Rosnow y Robinson (1.967) y adapta Mann (1.970),: "la organización que tiene un individuo en cuanto a sus sentimientos, creencias y predisposiciones a comportarse del modo en que lo hace".

- proceso de valoración (9)

../..

- (9) Kleck y Weaton (1.957:249) dicen que la actitud es: "Un sistema positivo/negativo de valoraciones positivas/negativas de estados emotivos y de tendencias a actuar en pro o en contra de un objeto social". Para Katz (1.960:168) la actitud "Es la disposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo". "Las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el afecto y sus relaciones con los otros objetos".
- Krech, Crutchfield y Ballacher (1.962) llegan a considerar a ese término como "un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias en favor o en contra en relación con un objeto social".
- Más explícitamente Morgan (1.970:488) afirma que: "son procesos según los cuales categorizamos las cosas".
- Y Mc Donald (1.970:359) las identifica con "procesos de selección".
- Johnson (1.972:217), por último, afirma que la actitud es "una respuesta evaluativa, relativamente estable en relación a un objeto, que tiene componentes o consecuencias cognoscitivas y probablemente comportamentales".

- forma de actuar (10)
- causa de comportamiento (11)

../..

(10) Las actitudes, como diría Sherif y Sherif (1.965) "se refieren a las posiciones que la persona adopta y aprueba acerca de objetos, controversias, personas, grupos o instituciones".

En el mismo sentido, Shellenberg, 1.970, (cit. Rodríguez, 1.978), afirma que son "una orientación relativamente duradera en relación con algún objeto de la experiencia".

Y Javeu (1.978:46) habla de ellas como: "una manera crónica de vivir la experiencia cotidiana y de responder o rehusar a las solicitudes del mundo, es el "factor de intensidad" de las reacciones psicológicas".

(11) Daval (1.963:191-192) nos dice que: "La actitud es dada como una causa o, al menos, una condición de un efecto manifiesto, es decir, perceptible, la causa o condición es retardada o relativamente escondida o, como ya había dicho Bacon, latente".

- estructura intermedia entre organismo y medio (12)

../..

(12) Moscovici (1.962:152) declara que: "La actitud es un esquema dinámico de la actividad del sistema nervioso más o menos plástico, relativamente autónomo, que, en el curso de la elaboración de un comportamiento definido, ejerce una función energética (tónica y afectiva) y hace la regulación sobre la orientación del organismo y sobre sus cambios interviniendo así mismo entre los elementos de este organismo, así como entre este y su entorno. Este esquema dinámico puede actualizarse, sosteniendo o constituyendo un segmento del comportamiento".

Este mismo autor añade posteriormente: "La actitud está considerada como una estructura plurifuncional, un sistema psíquico que regula el intercambio entre el organismo y el medio, que asegura la coherencia por homeostasis".

Para otros autores (Palmerino, Langez, Mc Gillis, 1.984:181) la actitud no será sino la relación existente entre dos entidades, donde una entidad es la persona y la otra es el objeto de la actitud, en un contexto específico.

- o como proceso combinado de elementos anteriores (13)

../..

(13) Katz (1.960:168) considera que, en general, la actitud es: "Un afecto o disponibilidad para responder de cierta manera frente a un objeto social que está relacionado con un componente valorativo. Con el afecto se está en pro o en contra de algo y con disponibilidad se acepta o se rechaza".

En el mismo sentido, Rodríguez (1.978:341) señala que cuando se habla de actitudes se habla de : "La organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto".

Y para Rokeach (1.976:15) también se las considera como: "Una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objetivo o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada".

Una definición de actitud ampliamente aceptada todavía y de indudable influencia es la que en 1.935 realizó Allport:

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

Basándonos en la definición dada y en las que corresponden a los aspectos de la actitud señalados, podemos sintetizar los elementos esenciales que comúnmente se aceptan como características de ella:

- a) La actitud es una predisposición a la acción.
- b) Se forma y puede modificarse, aunque se considera como una disposición relativamente estable.
- c) Es un principio de organización mental en relación a un objeto o situación.
- d) Esta relación se efectúa con arreglo a una polaridad afectiva.

e) Tiene un carácter multidimensional, esto es, integra diversos componentes, a través de los que se puede analizar la conducta (14)

../..

(14) A algunos de estos elementos González (1.981:300) añade:

- 1.- Es general, puesto que se sitúa en un nivel superior de la organización cubriendo comportamientos que abarcan desde lo biológico a lo más estructural.
- 2.- Actúa sobre el estímulo con un papel motor constituyéndose con relación al objeto.
- 3.- Es una realidad psicosocial.

El Instituto de Pedagogía Nacional de París realizó en noviembre de 1.968 una síntesis en la que decía (Martínez, 1.974:101-102) que la actitud:

- Es una reacción positiva o negativa.
- Es una manera de ser global, es una reacción.
- Es una manera de ser, es una acción, un comportamiento, una manera de comportarse frente a otro u otra situación.
- Es una toma de conciencia del propio comportamiento.
- Es la relación entre lo que se hace y lo que se dice que se hace.
- Es una predeterminación.
- Es algo inherente a la persona, impulsa a la acción, forma parte de la personalidad.

De los aspectos anteriores, permítasenos matizar dos rasgos que consideramos esenciales a nuestro discurso posterior. Decimos que las actitudes se relacionan siempre con un objeto de la experiencia. Este objeto puede ser de cualquier naturaleza: imagen o realidad sensible, idea, persona, etc., pero siempre se halla fuera de nosotros aunque de alguna manera nos afecte. Se hace difícil tomar respecto a nosotros mismos una actitud que exigiría un desdoblamiento en nuestra persona, hacernos al mismo tiempo objeto y sujeto. Desde esta perspectiva la actitud hacia sí mismo no existiría y tan sólo cabría hablar de autoconcepto, autoestima y autocomportamiento en función de los componentes actitudinales implicados(15).

Hablamos también de que las actitudes son relativamente duraderas; pero, ¿por qué?. Para contestar, nos parecen suficientes las razones que presenta Lindzey (1.982:611):

../..

(15) Por el contrario Garanto (1.984:10) prefiere hablar más de actitudes hacia sí mismo.

a) Las afinidades y aversiones que expresamos hacia los objetos o cosas están enraizadas en nuestras emociones. Y dado que estas son difíciles de extinguir, especialmente las aversivas, se facilita la durabilidad de las actitudes. Como ejemplariza ese autor, "si se le toma antipatía a un profesor porque el primer día de clase nos puso violentos, podríamos cambiar las clases para evitarlo. Incluso, si en su ofensa ha habido una mala interpretación por nuestra parte, no tenemos ninguna oportunidad para revisar la impresión inicial desfavorable".

b) Los sentimientos no se pueden separar con rapidez de nuestras percepciones, dado que aquellos dirigen nuestra atención y percepciones a determinados aspectos de la realidad con lo que resulta difícil darse cuenta de la "buena deportividad de un contrincante despreciado".

c) El ambiente social refuerza nuestras actitudes. Normalmente, buscamos a los grupos que comparten nuestros valores, al mismo tiempo que adoptamos las actitudes que creemos que mejor valoran esos grupos.

../..

2.- COMPONENTES DE LAS ACTITUDES.

Uno de los rasgos que señalamos como característica definitoria del término actitud era su condición multidireccional. La mayoría de autores, Wukmir (1.960), Marm (1.973:137), Triandis (1.974:3), Hollander (1.976:131), Mc David y Harari (1.979:113-115), Rodríguez (1.979:331), González (1.981:301), Lamberth (1.982:217), Garanto (1.984:10), entre otros, reconocen en la actitud tres componentes fundamentales: el cognitivo, el afectivo y el comportamental, que interactúan entre sí. (Gráfico nº 1)

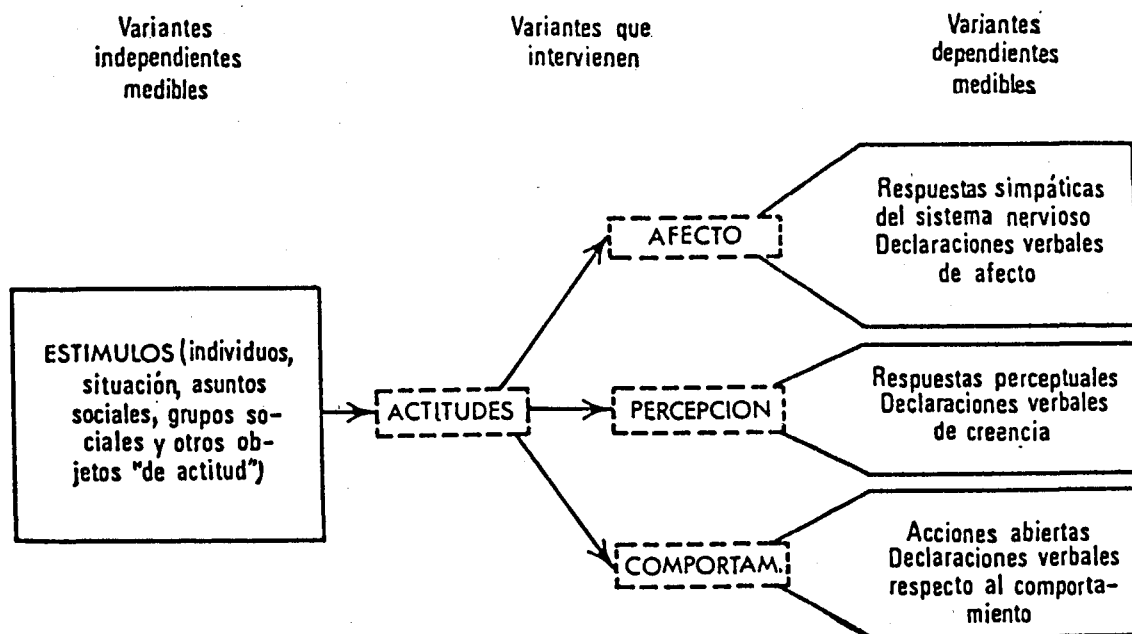


Gráfico nº 1 : Esquematzación de las actitudes de acuerdo a Rosenberg y Hovland, 1.960. (Tomado de Triandis, 1.974:3).

El componente cognitivo referencia a las percepciones, creencias y esterotipos de la persona, esto es, a sus ideas sobre el objeto. El componente afectivo alude a los sentimientos con respecto al objeto. Y el componente comportamental remite a la tendencia a actuar o a reaccionar de una determinada forma frente al objeto. Referenciando a Katz (1.960), Hollander (1.976:131-132) señala que el componente cognitivo alude a la creencia-descreimiento, el componente afectivo se ocupa de la simpatía-antipatía y el componente de acción incluye la disposición a aprender. Veamos con más detalle, aunque sea brevemente, el sentido de estas estructuras.

2.1.- EL COMPONENTE COGNOSCITIVO.

Con él se referencia a la idea o representación mental que tenemos sobre el objeto de la actitud y a él pertenecen fundamentalmente los conjuntos de opiniones, creencias, categorías, atributos y conceptos.

El componente cognoscitivo proporciona

..!..

información sobre el objeto y desde este punto de vista es factor esencial a la actitud: no se puede tener una actitud definida hacia algo que se desconoce o de lo que no se tienen referencias. No obstante, la representación cognoscitiva no siempre es real sino, a veces vaga, errónea o inconsciente y siempre queda impregnada de la evaluación que hacemos de las propiedades del objeto o de sus elementos cuando los conocemos. Como señala Rokeach (1.976:16) se "representa el conocimiento que dentro de ciertos límites de certeza tiene una persona acerca de lo que es verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable".

2.2.- EL COMPONENTE AFECTIVO.

Este componente remite a la motividad que impregna las ideas y con él se relacionan los sentimientos y emociones. Las emociones porque la misma actitud implica una "preparación a" y los sentimientos por cuanto tienen su misma polaridad: la actitud que sigue a un sentimiento de placer es una actitud positiva, mientras que la actitud negativa acompaña a un sentimiento de displacer.

.../...

El rasgo sentimental ha de analizarse desde su intensidad y su posición en función del sujeto y de la situación: "importa o no, mucho o poco". La valoración cognoscitivo-emocional se refiere al grado de expectativa agradable o desagradable, satisfactoria-insatisfactoria que acompaña a una situación y viene unida al proceso de placer-displacer. Señala Pastor (1.978:372) que "la presencia cognoscitiva de un objeto de actitud es vivenciada por la persona, al mismo tiempo que como proposición atributiva, como emoción afectiva que promueve en ella sentimientos de agrado-desagrado, placer-dolor, felicidad, alegría, temor, miedo, ansiedad, odio, repugnancia, desprecio y muchos otros".

2.3.- EL COMPORTAMIENTO CONDUCTUAL.

Referencia a la tendencia a actuar de una forma determinada ante un objeto que se conoce y del que se tiene una vivencia positiva o negativa. Supone, pues, una inclinación a actuar de un modo determinado ante un objeto, un sujeto o un acontecimiento y es el resultado

../..

instigado de la cognición y el afecto. Como señalan Mc David y Harari (1.979:114-115) "los sentimientos positivos suelen generar tendencias dirigidas a llevar a la persona a un contacto más estrecho y una experiencia prolongada con el objeto de la actitud (tendencias de aproximación). En forma análoga, los sentimientos negativos implican por lo común tendencias de escape o evasión (cuyo propósito es aumentar la distancia entre la persona y el objeto de la actitud para lograr la terminación de la experiencia con el mismo)" (16).

../..

(16) Por esta razón, añade el mismo autor, "las actitudes tienen fuertes propiedades motivacionales que rigen la conducta del individuo. Se diría que el objeto de una actitud positiva sería tener valor positivo para una persona y cabría esperar pues que fuese una meta-objeto anhelado, cuyo logro sería un estado de cosas recompensador para la persona. En forma igual, el prototipo de una actitud negativa tiene valor negativo para una persona y el contacto obligado con ese objeto ha de crear un estado de cosas punitivo". Por todo ello, no es de extrañar la relación entre actitud y motivación y, particularmente, con la búsqueda de metas y con la conducta intencional.

El análisis del componente conductual abarca también una reflexión sobre el sentido e interpretación que se puede adoptar cuando se habla de él como "predisposición a". Como señala Ortega (1.985:6): "Si las actitudes no son observables directamente sino que son inferidas de conductas consistentes, la predisposición a responder se inferirá también de la consistencia en la respuesta y la interpretación que se dé al término "predisposición" dependerá de cómo se entienda la consistencia" (17). Por ello, no es de extrañar que algunos autores consideren que la actitud se define mejor como respuesta o colección de respuestas, e incluso otros que lo hacen como constructo teórico relacionado sólo indirectamente con las respuestas abiertas.

.../...

(17) Fishbein y Ajzen (1.975:6) dan, por ejemplo, tres interpretaciones distintas de la consistencia. Por su parte McGuire (1.969) señala cinco enfoques (positivista, paradigmático, mediacional, incluyente, interaccionista) que consideran la actitud como una disposición a responder.

Por último, el estudio del componente comportamental no sólo plantea la consistencia entre actitud y conducta, sino también el papel de los factores mediadores de ella. Realmente, el comportamiento no es sólo el resultado de lo que a las personas les gustaría hacer, sino también de lo que creen que deben hacer (normas sociales), de lo que han hecho generalmente (costumbre) y de la previsión que tienen de las consecuencias de un determinado comportamiento.

2.4.- DE LOS COMPONENTES DE LA ACTITUD.

Revisados los componentes tradicionales que conforman la actitud, cabe plantearse acerca de su importancia y de su interrelación.

¿Los componentes se diferencian entre sí?

Habitualmente se habla de tres componentes, pero no hay total unanimidad al respecto. Todos los estu-

.../...

diosos incluyen en sus análisis el campo afectivo, pero no todos consideran la inclusión del componente cognoscitivo y del comportamental (Baron, Bryne y Griffitt, 1.974) e incluso algunos autores incluyen nuevos componentes (18). El componente comportamental parece en algunos casos el resultado de la necesidad de pensar en la actitud como en un factor mediacional entre pensamiento y acto.

No obstante, la mayoría de los autores coinciden con Fishbein y Ajzen (1.975) cuando consideran que el componente afectivo es el de mayor importancia en la configuración de las actitudes. Por ello, no es de extrañar que muchos de los intentos de medición de las actitudes se enfoquen principalmente hacia este rasgo.

¿Los componentes son congruentes entre sí?.

.../...

(18) Pilar González (1.981) en su tesis doctoral habla del componente de implicación relacionándolo con la preocupación que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud. Sherif y Sherif (1.976) también consideran este componente.

Es indudable la importancia que este hecho tiene no sólo para comprender mejor el concepto de actitud sino también por las implicaciones que se puedan derivar en relación al desarrollo y modificación de actitudes.

Parece razonable suponer que los tres componentes de los que hablamos sean congruentes entre sí, ya que se refieren al mismo objeto. Sin embargo, tal congruencia es real cuando analizamos personas con actitudes externas, positivas o negativas, en las que los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales son congruentes entre sí o tienden a serlo.

Cuando analizamos actitudes insuficientemente afirmadas aumentan las incongruencias (19). No obstante, sobre todo a partir de los estudios de Rosenberg y otros (1.960 a), es comúnmente aceptado que el componente cognoscitivo y el afectivo tienden a ser congruentes entre

../. ..

(19) Campbell (1.950) comprobó, en un experimento sobre actitudes raciales, que las correlaciones promedio entre los tres componentes desarrollados de la actitud fueron entre 0,50 y 0,65 señalando su tendencia hacia una mayor consistencia.

sí, de tal forma que si se quebrara esa congruencia-coherencia se pondría en funcionamiento procesos restauradores de la misma. La relación entre tales componentes es mutua ya que si lo cognoscitivo influencia en lo afectivo, también es cierto al revés.(20).

(20) Comprueban también correlaciones altas entre los componentes cognitivos y afectivos de una actitud hacia los negros Vidulich y Krevanick (1.966).

3.- CARACTERISTICAS DE LAS ACTITUDES.

Los componentes de las actitudes intervienen de diferente forma, pero también quedan conformados en virtud de las características de esta. Más allá del nivel de consistencia entre los componentes de las actitudes y de su importancia en función del objeto, podemos hablar entre otras, de la valencia e intensidad (21). Newcomb, Turner y Converse (1.965) reafirman esta elección cuando consideran que en la mayoría de los casos las actitudes se pueden describir de una manera completa a partir de estas dos propiedades: la dirección y el grado de senti-

..!..

(21) Halloran (1.967:20-21) habla de las dimensiones: dirección, categoría, intensidad y posicionalidad. W.Scott (cit.Alvira, 1.977:40) menciona los aspectos de dirección, magnitud, ambivalencia, saliencia, complejidad cognoscitiva, exterioridad, flexibilidad, conectividad y consciencia.

miento representado.

3.1.- LA VALENCIA O DIRECCION.

La actitud, además de predisponer a la actividad, nos indica la dirección que esta ha de tomar e incluso el sentido, desde lo positivo a lo negativo o al revés. Lo positivo muestra cierta tendencia a acercarse al objeto de la actitud, mientras que lo negativo busca evitarlo. Lindzey (1.982:609) representa esta polaridad según el gráfico adjunto.

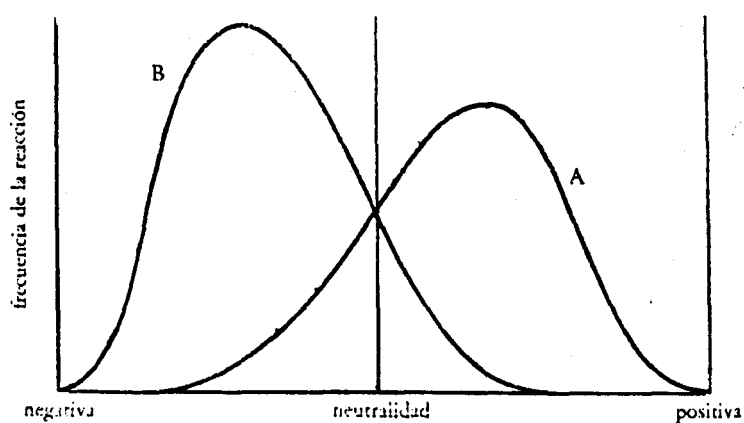


Gráfico n° 2: Polaridad afectiva de la reacción de la actitud hacia un objeto dado (22).

El componente afectivo es el que más incide en la valencia, no obstante, lo cognoscitivo interviene dando razones de apoyo hacia uno u otro sentido y el comportamental adopta, consecuentemente, la dirección ya prevista hacia el acto.

3.2.- LA INTENSIDAD.

La intensidad se refiere a la fuerza que acompaña a la actitud, al grado con que se manifiesta.

Valencia e intensidad son dos características íntimamente ligadas, ya que la intensidad se refiere al grado en que cada reacción es positiva o negativa y, por

../..

- (22) Como explica Lindzey: "Muchas de las sensaciones de A son positivas, aunque muestra pocas reacciones negativas. Los sentimientos de B hacia los fumadores, sin embargo, son más negativos. No obstante, A y B se sobrepone un poco: después de años de observaciones, algunas de las reacciones de A pueden parecer más negativas que algunas de las reacciones de B. Por lo tanto, mientras que la actitud A hacia los fumadores es por lo general positiva y la B es negativa, ninguna actitud provoca en realidad una conducta. Si B admira a un fumador en concreto, puede que olvide su desagrado a los fumadores de puros".

otra parte, las actitudes fuertemente negativas o positivas van acompañadas de sentimientos intensos. Así, Cantril (1.946) y Suchman (1.950) demostraron como las actitudes más extremas tienden a ser sostenidas con mayor intensidad. El siguiente gráfico adaptado de Suchman (1.950) y tomado de Whittaker (1.971:576) evidencia esa relación.

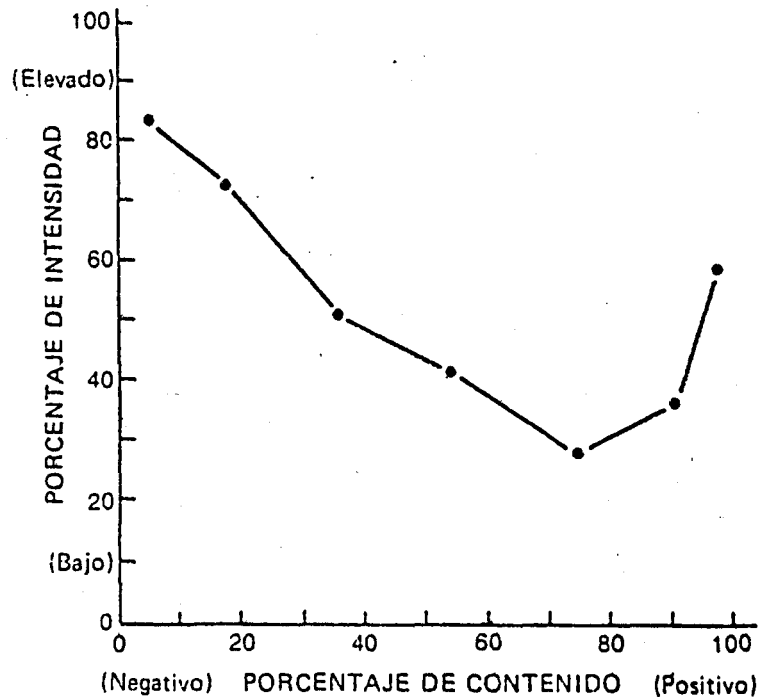


Gráfico n° 3 : Relación entre valencia e intensidad en las actitudes de los soldados respecto al cuerpo auxiliar de mujeres.

.../...

4.- LA ACTITUD Y OTROS CONCEPTOS SIMILARES.

En nuestro afán por aclarar el campo de estudio en el que nos movemos, permítasenos clarificar el concepto de actitud de otros similares. Tarea necesaria pero difícil, si consideramos la cantidad de términos cuyos significados se solapan, y de los que Campbell (1.963) enumera setenta y siete referidos a motivos sociales y estados motivadores relacionados, y si además pensamos que las nociones manejadas varían según los autores y su enfoque teórico.

No se trata, sin embargo, de establecer criterios definitivos ni de conceptualizar todo un campo del saber. La pretensión es más sencilla, se busca operativizar a través del estudio de semejanzas y diferencias admitidas el uso que se puede hacer de los términos que se relacionan, partiendo para ello de la consideración de los componentes de la actitud.

Cabe advertir, no obstante, que, independientemente del análisis que se haga, se trabaja con dimensiones y formulaciones íntimamente conectadas, lo que hace que en la realidad las diferencias sean mínimas y tan sólo referidas a matices valorativos.

4.1.- OPINION, CREENCIA Y PREJUICIO.

La consideración del ámbito cognitivo donde principalmente tienen relación los conceptos enunciados supone ya un primer encuadre de estos frente a la actitud que es mucho más amplia. Aunque muchas veces provocan un afecto positivo o negativo en relación al objeto de la actitud y crean predisposiciones a la acción, no necesariamente se encuentran impregnados de una connotación afectiva (23).

../..

(23) No resulta fácil establecer al respecto la distinción conceptual entre creencia como información sobre un objeto y actitud como evaluación acerca de él. Rokeach (cit. Ortega, 1.985:5) considera que la creencia lleva también un componente afectivo evaluativo que se manifiesta cuando esta es objeto de controversia. Para él, la actitud no sería más que una organización de creencias interrelacionadas alrededor de un foco común que tiene propiedades afectivas y cognitivas. La distinción conceptual, si existe, estaría en función del nivel de representación: la actitud sería una constelación u organización de creencias.

La opinión referencia al concepto formado sobre una realidad, mientras que la creencia supone la conformidad y asentamiento firme con esa realidad. Las creencias quedan constituidas por la información, independientemente de su exactitud, que aceptamos de un concepto, objeto o de un hecho y suponen hablar de una opinión mantenida con mayor intensidad.

El prejuicio es una creencia, por lo general, sobre otros grupos raciales, étnicos, que no se fundamenta en unas bases esencialmente ciertas aunque posea ciertos elementos de verdad. Como señala Mann (1.973:145-146), el prejuicio no deja de tener un componente de ego-defensa: proyecto sobre otros grupos, sentimientos de inferioridad, impulsos de violencia o sexuales, etc., conscientemente inaceptables para mí.

Los estereotipos se acercan a los prejuicios pero, a diferencia de ellos, prácticamente prescindien de la verdad, de cualquier conclusión lógica o comprobación experimental, siendo en este sentido más generales y suponen, al decir de Léo Moulin (cit. Drudis, 1.969:116-117), "una concepción o apercepción (24), rígida, falsa o fal-

../. ..

(24) En el sentido de percepción anticipada.

seada, apriorística más o menos estructurada, en la mayoría de los casos cargada de una afectividad negativa, que se refiere a determinados grupos (locales, nacionales, raciales, religiosos, sociales, políticos, etc.) o a individuos que pertenecen a uno u otro de estos grupos, y que se refieren a la percepción, al pensamiento, al juicio de valor o de los actos".

Como es de suponer, opinión, creencia, prejuicio y estereotipo quedan fuertemente determinados por la cultura y el medio social (grupos significativos a los que pertenece el individuo) a la que no son ajenos los medios de comunicación y, concretamente, los medios de comunicación de masas. Bajo el criterio de Escamez (1.985: 15), la creencia sería la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto. "En ella quedarían englobados los conceptos como idea, opinión, información, estereotipo y todo aquello que esté relacionado con el ámbito del conocimiento".

Creencia, opinión y actitud son productos del aprendizaje social. Sin embargo, pueden diferenciarse por el carácter explícito o manifiesto que acompaña a las primeras en oposición al carácter latente o implícito de

la actitud, lo que permite que aquellas sean más fácilmente constatables, mientras que la actitud sólo pueda ser inferida a partir del análisis de determinadas observaciones. También se diferencian en el carácter dinámico evolutivo que tiene la actitud, entre la opinión-creencia y el comportamiento, frente al carácter estático de la creencia-opinión (25).

../..

(25) Grisez (1.977:43-44) considera la estrecha dependencia entre las nociones de opinión, representación y actitud. Para él, las dificultades de interpretación de las opiniones provienen del hecho de estar aisladas en el campo de la representación. Si la opinión representa un elemento simple del universo cognoscitivo y conativo, la representación sería un subconjunto estructurado de ese universo y la actitud, considerada como esquema dinámico, ejerce una función directriz en la constitución de la opinión dada su función reguladora sobre la elaboración estructural de la representación. Esta dependencia de la opinión en relación a la actitud y representación señalada por Moscovici (1.969:9-10) supone, en opinión de Grisez (1.977:45), que la actitud "domina la constitución de la clase de atributos referidos a un objeto, sus relaciones y su valoración sobre la representación, ordena las reacciones evaluativas, u opiniones, relativas a los diferentes elementos de esta representación".

4.2.- SENTIMIENTO Y EMOCION.

Heider (cit. Crespo, 1.982:189) utilizó en 1.958 el término de sentimiento para referirse a la forma en que una persona siente o evalúa algo (otra persona u otra entidad impersonal). Esta disposición de carácter afectivo carece de las concomitancias somáticas propias de las emociones, es menos intensa y más duradera que estas. Como se señala en el Diccionario de las Ciencias de la Educación de Santillana (1.983:1.286), "su fundamento estimular suele ser desconocido para el sujeto, que solamente percibe sus efectos; los correlatos objetivos suelen estar mediados por procesos de condicionamiento e influidos por valores culturales, lo que les hace difícilmente identificables".

Los sentimientos y emociones, pues, aparte de sus connotaciones afectivas se diferenciarían de las actitudes en su carácter parcial, ya que estas consideran más componentes. Para Allport (1.968:63-64) la distinción entre sentimientos y actitudes sería:

a) Un sentimiento supone tendencias subyacentes, en tanto

../..

que las actitudes son disposiciones que no reparan en el origen de la fuente de energía.

b) Mientras que la actitud puede ser más difusa, el sentimiento se centra en su objeto.

c) El sentimiento es consciente, mientras que la actitud cubre aspectos conscientes y reprimidos.

4.3.- MOTIVACION Y HABITO.

Hablar de motivación, hábitos, y como lo haremos posteriormente de valores, es considerar los determinantes de "gran peso" en la conducta humana. Pueden considerarse como las actitudes variables independientes que activan la conducta y/o la orientan de una forma determinada para la consecución de un objetivo.

La motivación se define convencionalmente como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. La limitación

../..

de esta definición (Beltrán, 1.985:532): no contempla el carácter inferencial que acompaña a la motivación, presenta la idea de un carácter unitario de esta, etc., nos obliga a recoger otros aspectos de la motivación.

Los componentes energéticos y direccionales de la motivación son reconocidos clásicamente. Los primeros se refieren a las características de intensidad y persistencia de la conducta y entre ellos encontramos conceptos como necesidad e impulso. Los segundos, aluden a las variables reguladoras de la conducta y comprenden los instintos, hábitos y, en general, cualquier conducta conscientemente dirigida. Para algunos autores, McDavid-Harari (1.979:116), un acercamiento al estudio de la motivación puede hacerse a partir de la consideración de los motivos biogénicos o primarios, de origen biológico: hambre, sed, impulso sexual, etc., y de los sociogénicos o derivados, resultado del aprendizaje y de la experiencia acumulada.

El hábito, al decir de Rico (1.982:27), "es el resultado de una serie de conductas repetidas y programadas con vistas a la obtención de unos objetivos determinados, y que producen un enriquecimiento (adquisición

../..

de cualidades) en el individuo". Supone esto que su adquisición se hace con la acción, que le permite a la persona a partir de un proceso cognitivo apropiarse de su conducta e ir adquiriendo formas de comportarse. Pero, a diferencia de la habituación, "repetición automática de respuestas aprendidas ante determinados estímulos" (Dicc. Santillana : 1.983:714), el hábito está ligado a situaciones en las que se genera (conducta y contexto) y, por ello, es una disposición a conducirse o comportarse compatible con la especificidad de las respuestas.

Aunque actitud y hábito son disposiciones su diferencia no estaría en el carácter humano evaluativo-afectivo del que no necesariamente carece el hábito, sino en la mayor proximidad de la actitud a la conducta específica. El hábito referencia a la conducta de un modo más generalizado, menos definido y menos próximo en la acción que la actitud.

Las relaciones entre motivación y actitud se estrechan si se considera que ambas son predisposiciones y que por su carácter sólo pueden ser inferidas por sus manifestaciones conductuales externas. Sin embargo, las motivaciones dan lugar a conductas mientras que la actitud

no siempre las entraña. Muchas de las actitudes son combinaciones complejas que determinan el curso de una acción, no estando, por tanto, ligadas a acciones conductuales específicas. Además, las actitudes son aprendidas, por lo que pueden ser diferenciadas de los motivos fisiológicos. También habría diferencia con respecto a la estabilidad de las actitudes, mayor que la de las motivaciones que precisan del refuerzo para mantenerse, y al objeto de atención, que en las actitudes puede ser único o múltiple.

A pesar de lo dicho, pueden encontrarse en relación a esos conceptos dos tipos de respuestas que resume Martínez (1.974) en: "Unos piensan que la motivación es el punto de partida de la actitud, en este sentido se considera la motivación como el motor profundo, la energía; la actitud sería en este caso la dirección dada a esta energía. Por el contrario, otros piensan que hay actitudes que hacen que nuestras motivaciones tomen tal o cual orientación"(26).

../..

(26) Como dice Mendras (cit.Maisonnevre, 1.974:102), se podría afirmar, en principio y a nivel de lenguaje regular, que motivación es sinónimo de actitud profunda y difusa. Newcomb (1.961) cree que las actitudes son capaces de proporcionar un estado de atención que al ser activado por una motivación específica provoca una conducta determinada.

El hábito, al igual que la actitud, es una respuesta característica a una situación. No obstante, se diferencian entre sí: mientras que en la actitud se encuentran los impulsos como el buscar experiencias placenteras y evitar las dolorosas, en los hábitos no. Por otra parte, Wittaker 1.971:576, esta predisposición no tiene propiedades motivadoras-afectivas y las actitudes sí.

Desde nuestro punto de vista, las relaciones entre motivación, actitud y hábito podrían esquematizarse en el Gráfico nº 4.

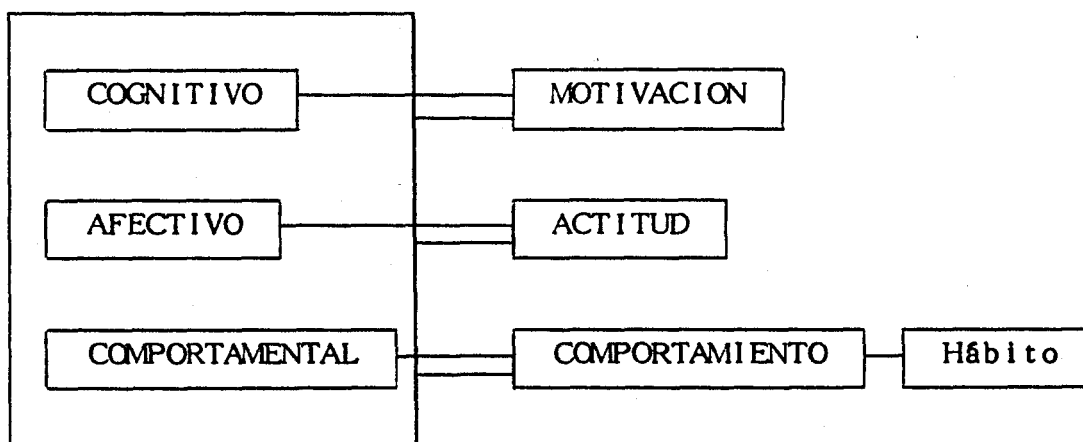


Gráfico nº 4 : Relación entre motivación, actitud y hábito (26b

..//..

(26b) El gráfico es una esquematización, y por tanto una expresión limitada, de la realidad. Para J. Montañé (Apuntes de clase, 1.986) actitud, autoconcepto, autoestima, ansiedad, curiosidad, lugar de control, atribución de causalidad y motivación de logro son conceptos cuyo marco teórico es diferente pero que en la práctica coinciden (respuestas de identificación).

Motivación, actitud y comportamiento participan globalmente de la estructura de la personalidad; sin embargo, en la motivación el elemento cognitivo queda sobredimensionado, al igual que el afectivo en la actitud y que el comportamental en el comportamiento. El hábito es una de las manifestaciones del comportamiento, la postura como exageración de rasgos comportamentales podría ser otra, entendido como lo objetivamente observable.

La estructura presentada explica las implicaciones afectivas y cognoscitivas del comportamiento, o las implicaciones afectivas y comportamentales de la motivación, al mismo tiempo que permite caracterizar y diferenciar los conceptos presentados.

4.4.- VALOR.

Como ya dijimos, opinión, actitudes y valores están en la base de nuestras reacciones. No se diferencian en cuanto a clase, ya que las tres contienen formulaciones valorativas, pero si difieren en cuanto al grado

../..

de significación general que tienen para la persona.

En un extremo de la escala de significación se encuentra el valor, que en una primera aproximación puede ser definido de acuerdo con uno de los más estudiosos del tema, Rokeach (1.973), como "la convicción perdurable de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contrario". Para este autor, el valor es un tipo de creencias localizado en el núcleo del sistema total de creencias de un individuo acerca de cómo se debe o no comportar, o acerca de algún objetivo en la existencia digno de esfuerzo o sacrificio para conseguirlo. Los valores son, por lo tanto, ideales abstractos independientes de cualquier objeto específico o situación concreta y representan las creencias de la persona sobre los modelos y fines ideales de conducta (27).

../..

(27) No todos los autores participan en esta idea y así Campbell (1.963) sitúa los valores no en la persona sino en los objetos. También encontramos diferentes orientaciones en los neokantianos (Windelband y Rikert) que defienden el valor como producto de la intersubjetividad humana, los fenomenológicos (Scheler y Hartmann) que lo entienden como un ideal externo a la persona, y otros. Es indudable que cada autor y corriente determinan una diferente definición de valor.

Las actitudes se situarían entre las opiniones y el valor generalizado. Aquellas no poseerían la misma significación que los valores como elementos de valoración de la mayoría de las situaciones ni tampoco supondrían, como las opiniones, reacciones aisladas ante hechos, personas o cosas. De esta forma, los valores pueden ser considerados como organizaciones de actitudes. "El valor central de una persona (económico, social o religioso) se canaliza a través de una serie de actitudes congruentes en la orientación sostenida por ese valor o sistema de valores" (Beltrán, 1.985:335).

Las diferencias entre actitud y valor quedan suficientemente establecidas a partir de los criterios de Rokeach (1.973:17-19). Así, si el valor se refiere a una creencia individual, la actitud referencia a la organización de varias creencias; el valor va más allá de las situaciones, mientras que la actitud se centra y depende de ellas; los valores no son numerosos, frente a las actitudes que pueden darse tantas como situaciones específicas afecten a la persona; el valor es normativo y la actitud no; y, por último, los valores son más centrales y dinámicos que la actitud.

../..

A las diferencias señaladas habría que añadir, desde nuestro punto de vista, el carácter totalizador de los valores, y de alguna manera considerado al hablar del valor como algo normativo, particularmente cierto en el caso de los valores morales. Así, los valores no se sustentan poco o mucho sino íntegramente: creemos en la libertad, igualdad, etc., y se lucha por conseguir su completa realización.

También podría hablarse de la generalidad de los valores frente a la especificidad (en el sentido de relación con algo concreto) de las actitudes, que hace que una misma actitud pueda derivarse de dos valores distintos. Así, por ejemplo, en la actitud favorable de una persona a la donación de una limosna pueden subyacer el valor caridad y el deseo de mostrarse poderoso y superior.

4.5.- RASGO DE PERSONALIDAD.

Como puede deducirse de lo ya comentado anteriormente, la actitud está en el corazón de una teoría

de la personalidad. Una de las semejanzas más interesantes entre rasgos de personalidad y actitud lo constituye, sin duda, el que se midan normalmente de una misma manera; esto es, a partir de autoinformes. También, muchos de los estudiosos de la personalidad creen que los rasgos predicen la conducta en determinadas situaciones (Endler, 1.973; Endler y Magnusson, 1.975; Mischel, 1.975), esto es, si es lo bastante concreta.

No obstante, pueden encontrarse diferencias entre estos conceptos. Con Allport (1.970:311), las podemos señalar de la siguiente forma:

- El objeto de una actitud es algo definido y concreto, mientras que el rasgo es una manera general de comportamiento del individuo.

- Los rasgos siempre son generales, en tanto que las actitudes pueden ser específicas o generales.

- La actitud entraña siempre aceptación o rechazo dado su componente afectivo, al contrario de los rasgos que no tienen una dirección definida.

.../...

5.- LAS ACTITUDES COMO VARIABLES PREDICTORAS DE LA CONDUCTA.

El interés subyacente a los procesos de teorización e investigación sobre las actitudes y su cambio se encuentra en el supuesto de que las actitudes predisponen a la acción, es decir, llevan a una acción consistente con ellas. Realmente, admitir algún tipo de relación mediatizadora de la actitud con respecto a la conducta supondría abrir la posibilidad de predecir conducta y, por otra parte, admitir la personalidad de la persona frente a la realidad exterior.

No obstante, nos encontramos ante un problema enormemente complejo y muy debatido. Las revisiones realizadas por Wicker (1.969), Deutscher (1.973), Kelman (1.974), Fishbein y Ajzen (1.975), Gross y Niman (1.975), Alvira (1.977) y otros no aportan criterios definitivos.

Lejos ya de la creciente evidencia que se acumuló a partir de las experiencias de La Pièrre (1.934), Kutner, Wilkins y Yarrow (1.952), y otros sobre la baja o nula correlación existente entre actitud y conducta nadie esgrime, sobre todo a partir de la exhaustiva crítica efectuada por Dillehay (1.973), esos planteamientos.

Para nosotros, las discrepancias entre actitud-conducta no deben sorprendernos por cuanto:

a) No puede existir una relación mimética entre actitud-conducta pues dejarían de tener presencia en la determinación de los comportamientos, en contra de la evidencia, los factores externos de la situación social que en su momento hemos considerado como potenciadores o delimitadores de una posible actitud. De alguna manera cabe resumir que la actitud no predice conducta porque no provoca conducta.

b) Actitud y conducta muestran discrepancias y es que muchas actitudes diferentes tienen relación con el mismo acto de conducta. En una aproximación al tema Rokeach (1.966) hablaba de actitudes con relación al objeto y actitudes con relación a la situación donde se presenta el objeto, de tal forma que una conducta puede ser resultado de una de esas actitudes pero puede ser contraria a la otra (28).

../..

(28) No es ajeno a este problema la formulación planteada por algunos autores relativa a la existencia de actitudes generalizadas o específicas. Nosotros entendemos que los sistemas de actitudes operan de forma generalizada, aunque no podemos negar que haya actitudes específicas (si una situación nos afecta, tomamos actitud

./...

c) Muchas veces tenemos actitudes "intelectualizadas", en expresión de Mann (1.973:141), que carecen de toda relación con la acción. En estos casos, no tiene sentido esperar coherencia entre las creencias, sentimientos y conducta real.

d) Mientras la conducta es pública, las actitudes tienden a ser privadas, lo que hace que las primeras estén sujetas a la presión social. De esta forma, pueden mantenerse las conductas mientras que las actitudes cambian. Como ya sugirió Thurstone en 1.931, la inestabilidad temporal de las actitudes debilita su relación con la conducta.

De una manera más específica Gross y Niman (1.975) proponen una clasificación de los factores que explicarían la inconsistencia entre actitudes y conducta en términos de factores personales, factores situacionales y factores metodológicos. El Cuadro nº 1 recoge la ejemplificación que de esa clasificación se hace en Varios (1.979:165-166).

../..

ante ella). Existen, pues, actitudes específicas y se puede hablar de actitudes generales siempre que se considere que éstas se manifiestan o realizan a través de actitudes específicas. La existencia de actitudes específicas a veces contradictorias puede ser también motivo de discrepancia entre actitud y conducta.

FACTORES PERSONALES. Constituyen aquellas características que a veces aparecen descritas como diferencias individuales; entre ellos podemos describir:

a) Presencia de otras actitudes: una persona se autodefine como antiautoritaria en el sentido de no acatar órdenes sin antes considerar si la orden es justa o no. Sin embargo, ella también se autodefine como una persona a quien no le gusta crear problemas. Puede, en consecuencia, acatar una orden arbitraria si percibe que haciéndolo evita un problema mayor.

b) Motivos competitivos: siguiendo nuestro ejemplo, esta misma persona puede acatar una orden arbitraria si con ello ve una oportunidad para congraciarse con la autoridad que la emite, pues a ella le interesa y tiene motivaciones para ascender de cargo o responsabilidad.

c) Habilidades verbales, intelectuales y/o sociales: en muchas ocasiones, la inconsecuencia entre las actitudes declaradas y la conducta ejecutada puede deberse a que carecemos de habilidades verbales para expresar la actitud, a que preferimos la aprobación social y/o a que no nos damos cuenta de la inconsecuencia.

d) Nivel de actividad o participación en la vida social: es indudable que las personas difieren en su grado de interés y participación en los asuntos sociales, políticos o económicos. Aquellos que son muy activos, probablemente estarán más preocupados (y más expuestos) por la consecuencia entre sus actitudes y su conducta.

En resumen, los factores individuales desempeñan un gran papel en la predicción de la conducta a través de la detección de actitudes.

FACTORES SITUACIONALES. Se refieren a las contingencias ambientales y/o sociales que aumentan o disminuyen las probabilidades de ocurrencia de una respuesta:

a) Presencia actual o percibida de ciertas personas: desde luego, es muy comprensible que la presencia de alguna persona inhiba o estimule comportamientos que son inconsistentes con nuestras actitudes. Por ejemplo, es difícil que un conductor de un automóvil pase con la luz roja al frente si ve a un policía en esa esquina o imagina que puede estar una patrulla vigilando, aunque normalmente él no respeta la reglamentación del tránsito.

b) Prescripciones normativas acerca del comportamiento: si alguno de nosotros, por ejemplo, tiene la convicción de que los obreros de las fábricas sólo deben preocuparse de su trabajo y por alguna casualidad es elegido para representar a estos obreros en una negociación reivindicativa, los requerimientos de este rol lo harán comportarse de manera inconsistente con su actitud.

c) Posibilidad de comportamientos alternativos: es probable también que muchas de las inconsecuencias que a diario observamos se deban a que los sujetos no disponen de alternativas. Ante una amenaza demasiado fuerte, las personas no disponen de otra conducta más que hacer lo que se les manda.

d) Especificidad del objeto de actitud: se han reportado varias evidencias en el sentido de que sujetos con altas puntuaciones de prejuicio contra los negros, por ejemplo, son capaces de mantener una relación de acercamiento con personas de ese color. Es decir, sus actitudes son categoriales, en cambio, su conducta es específica.

e) Presencia de eventos inesperados: es posible que una familia tenga una actitud muy favorable hacia la Iglesia, y como tal, acostumbre todos los domingos ir a misa, pero también es posible que se abstengan de concurrir en una ocasión muy importante para el ritual, debido a que tienen visitas que aborrecen la religión.

f) Consecuencias actuales o anticipadas: paulatinamente, esta noción adquiere más importancia en la psicología contemporánea. Nuestra conducta, tanto verbal como instrumental, parece estar en gran medida controlada por sus consecuencias ya sea actuales o anticipadas, y esto abre una gran posibilidad de discrepancias entre las actitudes expresadas en un tiempo y la conducta que observamos en otras oportunidades.

FACTORES METODOLÓGICOS. Se refieren a las dificultades y limitaciones de los instrumentos y procedimientos usados en las investigaciones sobre las relaciones entre actitudes y comportamiento.

Cuadro nº 1 : Factores que explican la inconsistencia entre actitud y conducta.

Con referencia al problema de estudio son diferentes autores que hablan de cuatro posibilidades; Jiménez (1.985,II:13) las recoge de la siguiente forma:

"- Las actitudes causan la conducta; postura defendida por McGuire en algunos de sus trabajos.

- Son las conductas las que causan las actitudes: tal sería la posición sostenida por Bem.

- Existe causación recíproca entre actitudes y acciones, que es el punto de vista de Kelman.

- No hay ningún tipo de relación entre actitudes y comportamientos: tesis defendida por Wicker".

La complejidad del problema y su actualidad, demostrada por trabajos relativamente recientes como los de Wicker (1.969), Alvira (1.977), Fishbein y Ajzen (1.975), Kahle y Berman (1.979), Bentler y Speckhart (1.979), Harkins y Becker (1.979), Zanna y otros (1.980, 1.982), Ajzen y otros (1.982), Sjöberg (1.982), Maustead y otros (1.983), Fazio y otros (1.983), Ortega (1.984, 1.985) y Escamez (1.985), entre otros, viene acompañada por la

.../...

incorporación de nuevas perspectivas (29).

Diferentes autores señalan la actitud como un elemento más de los determinantes de la conducta, lo que explicaría la baja consistencia algunas veces hallada entre ambos términos. Así, Fishbein y Ajzen (1.975:291) consideran la función de la intención que bajo determinadas circunstancias mediatiza la relación actitud-conducta. Para Lord, Mackie y Lepper (1.984) son las actitudes prototipo la determinante de la consistencia entre ambos rasgos; para otros son el interés creado (Sivacek y Crano, 1.982), la experiencia personal (Borgida y Campbell, 1.982), la obligación moral y su relación con las intenciones (Gorsuch

.../..

(29) Liska (cit. Alvira, 1.977:39) concluye con la aparente paradójica conclusión de que "la relación entre actitud y acto no es ya un problema de investigación. Históricamente, resume Liska, se ha pasado de presuponer la relación sin investigarla, a examinar las condiciones que influyen en dicha relación en diferentes situaciones. El grado de complejidad metodológico-sustantiva del estudio de dicho problema se ha ido paulatinamente acercando al grado de complejidad existente en la realidad social y este proceso ha supuesto esencialmente la disolución del problema, tal y como se planteó en su origen". En la misma línea también concordarían Alvira, Fishbein y Schuman.

y Ortberg, 1.983) o las normas sociales y la adecuación a determinados roles (Stang, 1.981) los que actúan como moderadores de dicha consistencia. Algunos de los modelos que se presentan pueden verse en los Gráficos nº 5 y 6.

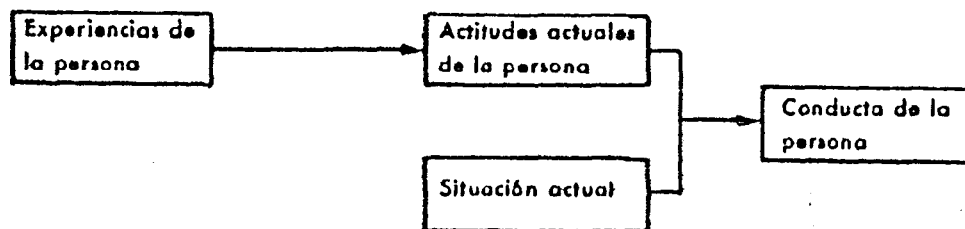


Gráfico nº 5 : Papel de las actitudes en la conducta según Newcomb, Turner y Converse, 1.965. (Tomado de Rodrigues, 1.979:333).

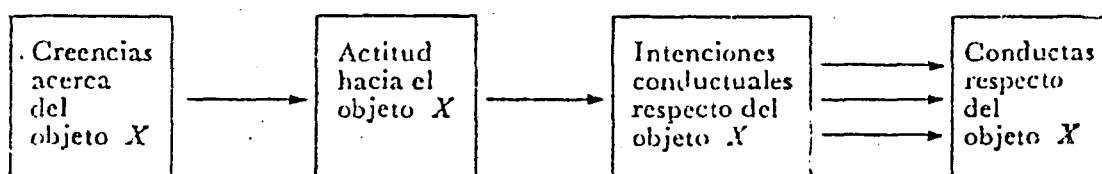


Gráfico nº 6 : Representación esquemática del marco conceptual que relaciona creencias, actitudes, intenciones y conductas. (Tomado de Varios, 1.979:159).

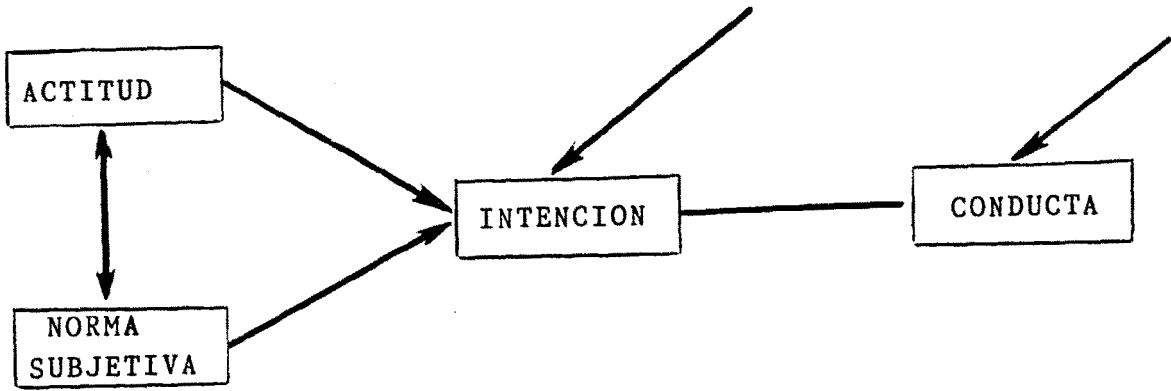


Gráfico nº 7 : MODELO 1. Representación del modelo de Fishbeim y Ajzen.

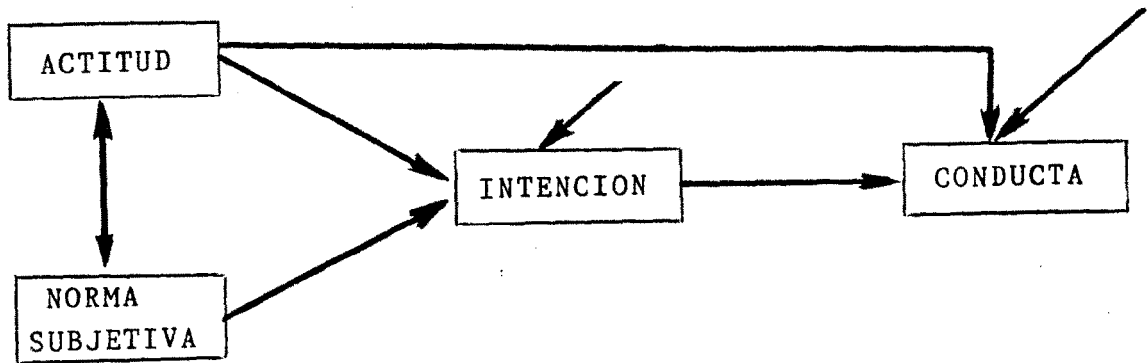


Gráfico nº 8 : MODELO 2. Generalización del modelo de Fishbeim y Ajzen.

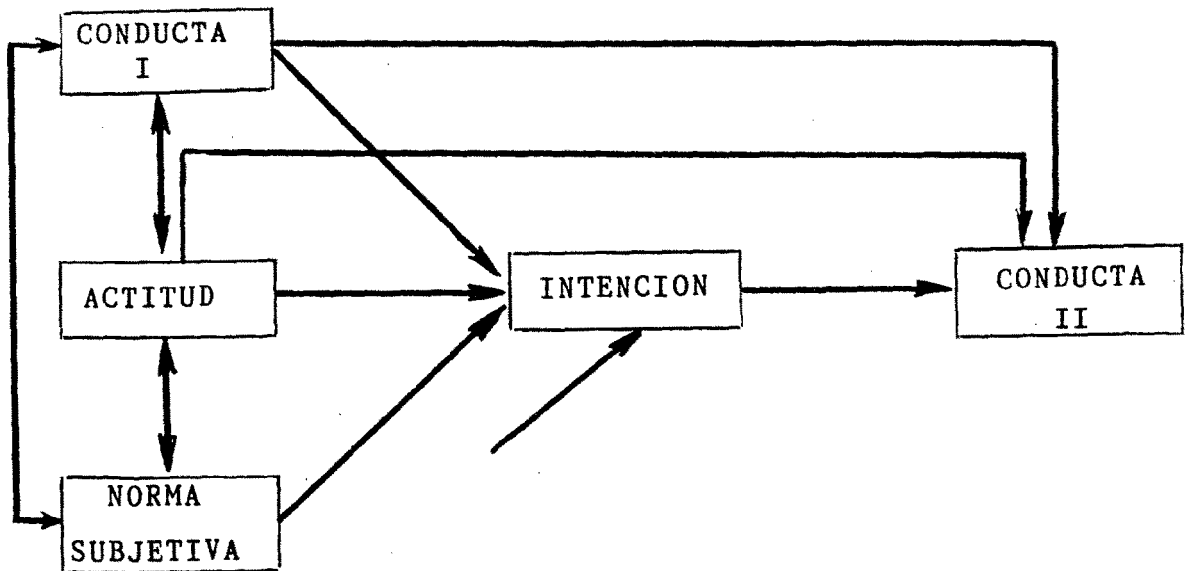


Gráfico nº 9 : MODELO 3. Generalización del modelo relacional actitud-conducta.

Los gráficos nº 7 , 8 y 9 (Sastre, 1.982:149-150) recogen los modelos que Fishbeim-Ajzen (1.975) generaron en su estudio de la consistencia entre actitud-conducta. Como señala Sastre (1.982:150) en referencia a ellos:

"a) La actitud tiene una influencia directa sobre la conducta además de la influencia indirecta a través del significado intencional. Propuesta modelo 2.

b) La conducta previa tiene una presión sobre la intención y conducta subsiguiente que no especifican los modelos 1 y 2. El modelo 3 se presenta como teóricamente más adecuado a sistemas causales predictivos referentes a una variedad de terrenos conductuales." (30)

../..

(30) En un artículo posterior Ajzen y Fishbeim (1.977) contemplan el problema de actitud-conducta desde la óptica de la correspondencia. Señalan que en esas entidades pueden distinguirse una serie de elementos:

<u>Elementos conductuales</u>	<u>Elementos actitudinales</u>
Acción	Acción
Objeto (o blanco)	Objeto (o blanco)
Contexto	Contexto
Tiempo	Tiempo

Si hay alta coincidencia entre los elementos conductuales y actitudinales, la correspondencia entre actitud y conducta será mayor.

Los modelos de Fishbeim-Ajzen (1.975, 1.980) son los que parecen en la actualidad más reconocidos como señala Escamez (1.985:6) (31), aunque no han dejado de tener algunas críticas como la de Rokeach (1.979:267) que critica la separación conceptual entre creencias y actitudes o las de Bentler y Speckart (1.979) que ponen en duda el carácter mediacional exclusivo que esos autores dan a la intención.

Estas nuevas perspectivas intentan superar algunos de los problemas que tradicionalmente han afectado a las investigaciones sobre actitud-conducta:

a) Se ha intentado medir las actitudes respecto a un estímulo inapropiado. Así, se ha pretendido detectar actitudes hacia grupos o entidades ideales (negros, tabaco, planificación familiar, etc.) más que hacia estímulos específicos en contextos determinados.

b) Las conductas medidas no tienen porque ser el resultado de sólo una determinada actitud. Por otra parte, los

../..

(31) El mismo autor utiliza ese modelo después de analizar sus características y los problemas que la investigación actitudinal presenta.

instrumentos de medición usados (observación directa, reportes verbales, etc.) se han reducido a situaciones específicas.

c) Por necesidades del diseño, las mediciones sobre las actitudes y conductas se han hecho en muchas ocasiones separadas. Por otra parte, se hace difícil encontrar mediciones de ambas en situaciones contextuales que consideren las variaciones de respuestas aunque se trate del mismo objeto.

Concluyendo, hemos de señalar que una determinada conducta puede estar condicionada por múltiples actitudes, siendo el resultado de muchos procesos que la hacen posible y la explican. Al hablar de actitud-conducta consideramos a aquella como una variable predictora y nos identificamos con Sastre (1.982:154) cuando señala:

"Tratada la actitud tanto desde el punto de vista del sujeto (aspecto estructural), como desde el punto de vista de llegada (problema de la actitud u objeto) advertimos que para poder efectuar una predicción de conduc-

ta, deberemos sobrepasar el concepto de una sola actitud para adentrarnos en el estudio de un conjunto de actitudes, independientes entre sí, que serán las variables predictoras de una conducta.

Avanzando más en el estudio llegaremos a la evidencia de que las variables predictoras de una conducta no tienen el por qué ser actitudes; sino que las actitudes son, entre otras, unas de las posibles variables predictoras de una conducta.

La predicción de una conducta supone establecer, quizás de forma intuitiva, el conjunto de variables que puedan provocar aquella conducta. La tarea del investigador consiste en saber establecer y conceptualizar aquellas variables."

6.- FUNCIONES DE LAS ACTITUDES.

La consideración de la actitud como un proceso no sujeto a un único principio de operación revitaliza el estudio que las funciones cumplen en la dinámica de la personalidad. Según cual sea su papel, los procesos destinados al cambio de actitud deberán alterarse.

La totalidad de los autores analizados, Mann (1.973:143-145), Maisonneuve (1.974:103-105), Hollander (1.976:134-137) y Garanto (1.981:331), entre otros, recogen y aceptan la sistematización que Katz y Stotland (1.959), y sobre todo Katz (1.960), realizaron con referencia al tema. Para ellos, las cuatro funciones que cumplen las actitudes son:

- a) Función instrumental, adaptativa o utilitaria.
- b) Función de defensa del Yo.
- c) Función de expresión de valores de las actitudes.
- d) Función de conocimiento mediante el cual los individuos tratan de imbuir a su percepción del mundo cierto grado de predicibilidad, consistencia y estabilidad (32).

./..

(32) La proposición de estos autores se enmarca en su concepción de las funciones como dependientes de una base motivacional. Katz (1.960:170) señala: "Formu-

./...

La función adaptativa alude, en esencia, al conjunto de respuestas favorables que un individuo obtiene de sus semejantes cuando manifiesta actitudes aceptables; esto es, las personas se esfuerzan por maximizar las recompensas y minimizar los castigos desarrollando actitudes favorables hacia objetos que dan o conducen a recompensas y desfavorables hacia objetos que acompañan al castigo. La instrumentalidad puede ser prospectiva o retrospectiva, según dependa de los refuerzos obtenidos en el pasado o de la percepción de la posibilidad de obtenerlos en un futuro.

La función de defensa del Yo permite a la persona eludir el reconocimiento de sus propias deficien-

../..

lado con sencillez, el enfoque funcional es un intento de comprender las razones que mueven a los individuos para sustentar determinadas actitudes. Dichas razones, sin embargo, se encuentran en el plano de las motivaciones psicológicas y no en el de los hechos y circunstancias externos accidentales. A menos que conozcamos la necesidad psicológica que una actitud satisface, no podremos predecir cuándo y cómo variará". Para Maier (cit. Oñativia, 1.973:138) las funciones de las actitudes les caracterizan ya que: determinan los significados, explican las contradicciones, explican los criterios divergentes de jerarquía o status de rasgos, organizan los hechos y seleccionan los hechos.

cias. En este sentido, los estereotipos, prejuicios y las creencias como simplificaciones interesadas de la realidad cumplen la función de evitación mencionada. Posiblemente estos hechos estén ligados con la necesidad, por economía cognoscitiva, de estructurar y categorizar las experiencias.

Mediante la función de expresión de valores, el individuo logra la autoexpresión en términos de los valores que más aprecia. Como señala Guskey (1.982:136):

"Mientras que la función de defensa del yo puede significar que evite conocerse a sí mismo, la función expresiva de valores lo conduce a procurar expresar y reconocer claramente sus compromisos. La recompensa obtenida por la persona quizá no se relacione tanto aquí con la adquisición de apoyo social como con la confirmación de los aspectos más positivos de su concepto de sí mismo".

Por último, la función de conocimiento viene relacionada con la necesidad de las personas por infundir a su percepción del mundo cierto grado de predecibilidad, consistencia y estabilidad. Bajo este punto de vista,

../..

se mantienen todas aquellas actitudes que encajan con las situaciones y que estructuran de un modo significativo la experiencia. Recogiendo ejemplos de Mann (1.973:144) podemos ver más clara esta función:

" Las actitudes que se revelan inadecuadas para enfrentarse a situaciones nuevas y cambiantes se descartan porque llevan a la contradicción y a la incoherencia. Las creencias acerca de la conveniencia de hacer ejercicios después de un ataque al corazón, acerca de la posibilidad de vida en la luna y sobre las limitaciones de las computadoras electrónicas, se modifican a medida que llega a las manos del individuo información más significativa".

Como puede suponerse, las funciones motivacionales descritas están interrelacionadas entre sí, de tal forma que una misma actitud puede cumplir varias de esas funciones. Es más, se puede afirmar con Garanto (1.981:331) que todas esas funciones se hallan muy ligadas a la función de expresión de valores, ya que como dice Rokeach (1.976):

" Todas las creencias y actitudes están al servicio o son instrumentos de unos u otros valores,

../..

anteriores a ellas y a menudo conflictivos: valores adaptativos, valores defensivos del Yo y valores cognitivos. Y la función que parece ser servida por todos los valores del sistema de valores de una persona es el afianzamiento de aquel que McDougall (1.908) ha llamado con toda propiedad señor de todos los sentimientos: la estima de sí mismo".

7.- LA MEDIDA DE LAS ACTITUDES.

La preocupación por medir las actitudes surge de la necesidad de comprobar nuestras propias reflexiones. Sin admitir la expresión exagerada de que "un científico no puede estudiar lo que no puede medir" (Lambert y Lambert, 1.964:228), reconocemos la importancia que el proceso de medición tiene en el tema de las actitudes puesto que puede ser el factor de verificación de muchos de los constructos planteados.

No podemos, sin embargo, "lanzar las campanas al aire" ya que la diversidad existente entre los diseños de investigación (experimentación de campo, experimentación en laboratorio, uso de encuestas, observación participante, etc.) y los diferentes modelos de análisis usados hacen problemática la comparación entre los resultados y su interpretación.

Pero como ya señala Ortega (1.985:5) si el aspecto metodológico encuentra dificultades quizá sea la medición el problema más grave que afronta la investigación sobre actitudes. Los obstáculos desde nuestro

punto de vista serían:

a) Dificultad para medir un conjunto dentro del espacio actitudinal de una persona y obtener un índice que permita discriminar las mediciones.

b) La actitud es relativamente permanente mientras que la mayoría de las mediciones son observaciones limitadas en el tiempo. Se potencia así la confusión entre actitud, opinión, sentimiento, comportamiento, etc.

c) Las actitudes son construcciones hipotéticas, no directamente observables, por lo que sólo son medibles a partir de sus efectos supuestos, planteándose un nuevo interrogante relativo a la determinación de los efectos más significativos (33).

./..

(33) También se plantea el problema relativo al modo expresivo o latente de la actitud. Si consideramos, por ejemplo, las etapas que Singh y Pareek (1.967:344-352) distinguen en el proceso de innovación: necesidad, consciencia, deliberación, prueba, evaluación, adopción, y exteriorización, pudiera ser que existiera una actitud en estado "latente" por encontrarse su configuración en alguna de las fases citadas.

d) Dada su labilidad, posibilidad de modificación de modo intencionado o no, se encuentran más condicionadas por las pruebas, por los que las aplican o por la situación en que se aplican.

e) A menudo se tratan las actitudes como dimensiones únicas y cuantificables cuando en realidad son multidimensionales, cualificables, interrelacionadas entre sí y con otras realidades psicológicas.

f) Se presentan, asimismo, dificultades técnicas ligadas a la discriminación, construcción y aplicación del mejor instrumento de medida (34).

A pesar de la problemática planteada, no renunciamos a medir las actitudes por las necesidades ya expuestas. Las técnicas que se usan para ello en la Psicología Social o en la Sociología, campos científicos que más se han preocupado del tema de las actitudes, no difieren

../..

(34) Referido a la situación escolar, McMillan (1.980) ha señalado la poca utilidad de los instrumentos de medida sobre actitudes por carecer de acuerdos básicos sobre la interpretación de los resultados, por ser poco fiables a lo largo del tiempo y de las situaciones y por demostrar rara vez la validez de constructo.

mucho de las que se emplean en otras ciencias humanas o sociales. A continuación desarrollaremos una esquematización de ellas, parándonos con más detalle en las escalas de actitud por ser las de más amplio uso.

7.1.- MEDIDAS FISIOLÓGICAS.

Estas se basan en la medida de las reacciones fisiológicas, a través de la respuesta galvánica de la piel, el ritmo respiratorio y cardíaco, la dilatación de las pupilas, presión sanguínea u otras, que provocan la presentación del objeto de la actitud (35). Su utilización y aprovechamiento, potenciado en algunos momentos por entender falsamente que una persona no podía alterar sus medidas fisiológicas (36), es cuestionable por resultar caro y

../..

(35) Summers (1.976:583-670) recoge seis experimentos de los más significativos en este campo.

(36) La investigación de Miller y Banuayizi (1.968) reveló que algunas respuestas supuestamente involuntarias, como el ritmo cardíaco y las contracciones intestinales, podían controlarse voluntariamente. Aunque Miller y Dworkin (1.973) encontraron dificultades para replicar las investigaciones originales como la citada y otras, el biofeedback, control voluntario de las respuestas supuestamente involuntarias, está admitido hoy en día al menos para algunas respuestas.

no permitir discriminar entre estados afectivos positivos o negativos, aunque sí permite conocer la intensidad de la actitud.

7.2.- TECNICAS ENCUBIERTAS.

Las técnicas encubiertas son técnicas indirectas en las cuales la persona no sabe que se mide su conducta o su actitud. Son técnicas indirectas la observación desapercibida de la conducta de una persona, la ocultación del verdadero motivo de un examen, el empleo de dibujos, el uso de micrófonos ocultos, etc. (37) que han sido utilizadas por diferentes autores (Proshansky, 1.943; Mabley, 1.963; Kuethe, 1.964; Milgram, Mann y Harter, 1.965 -cit.Lindzey y otros:1.982- ; Kalven y Zeisel,1.966; Jones y Sigall, 1.971; etc.).

El uso de estas técnicas plantean diversos

../..

(37) Jiménez (1.985,II:33) cita también el Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray y adaptado por Proshansky, el completamiento de frases, la técnica de elección de error de Hammond y la técnica de plausibilidad de Cook.

problemas de entre los que destacan el ético (extracción de datos como invasión de la intimidad, ocultamiento del fin, etc.) y el interpretativo (muchas de las técnicas indirectas se presentan como tareas cognitivas, mientras que el investigador interpreta, en realidad, las actitudes de la persona según se descubren con sus distorsiones perceptivas). No obstante, las medidas ocultas utilizadas con precaución pueden aportar datos importantes para la evaluación de actitudes como demostrará Wrightsman (1.968).

7.3.- ESCALAS DE ACTITUD.

El Dictionary of Behavioral Science (1.975) define la escala de actitud como un recurso de medida consistente en una colección de items o en una escala de valor predeterminado que sirve para conocer una actitud favorable o desfavorable. Para construir las pueden seguirse diferentes técnicas (38); no obstante, el modelo básico

../..

(38) Nisbet y Entwistle (1.980:154) citan las obras de Edwards (1.957) "Techniques of attitude Scale Construction", y de Vernon (1.953) "Personality Tests and Assessments", como fuentes para conocer algunas

./...

consiste en una serie de enunciados referidos a un tema definido y sobre los que una persona indica su grado de acuerdo o desacuerdo. Las escalas más utilizadas son la de Thurstone, Likert, Guttman y Osgood, que desarrollamos a continuación.

7.3.1.- ESCALAS TIPO THURSTONE.

Alrededor de los años treinta publica Thurstone (1.927, 1.928; Thurstone y Chave, 1.929) una serie de artículos y monografías sobre la evaluación de las actitudes orientados a detectar la intensidad de esta a partir de las respuestas que una persona proporciona sobre deter-

./..

técnicas. La primera obra proporciona los procedimientos estadísticos de base de las diferentes escalas; la segunda, resume las técnicas con ejemplos y da explicaciones sin gran profundidad matemática. A estas obras podemos nosotros añadir las de Henerson y otros (1.978) y de Elejabarrieta e Iñiguez (1.984), como obras que conducen de una manera práctica a la construcción de escalas y las de Moles (1.971), Dawes (1.975) y Summers (1.976) que tienen un mayor carácter de fundamentación y discusión teórica.

minadas proposiciones. Este modelo escalar presupone que dada una serie de juicios sobre los que una persona ha de emitir una estimación diferenciada respecto de un atributo, se puede determinar a partir de ellos la posición estimativa que la persona tiene sobre el continuo subjetivo de la actitud.

Cada valoración de la persona supone establecer un "proceso discriminante" que Thurstone (1.969:97) define como "el proceso mediante el cual el organismo identifica, distingue o reacciona ante el estímulo". El proceso discriminante más usualmente asociado a un estímulo se llama, en expresión de Bugeda (1.971:132) (cit.Martínez 1.974:106), "modelo discriminante modal y se toma como valor escalar del estímulo, según la medida de tendencia central indicada. A la desviación típica de ese proceso se la conoce como dispersión discriminante".

El proceso que señala Thurstone para la construcción de una escala (Cuadro nº 2) es simplifícadamente:

1.- Especificación y definición clara de la variable de actitud que se va a medir.

TABLA B.I.1. Relación de juicios seleccionados para la elaboración de la escala de actitud ante el estudio, método de comparaciones binarias

JUICIOS	VALOR ESCALAR	DISPERSION DISCRIMINANTE
1. Los nuevos métodos de estudio lo que consiguen son alumnos indisciplinados y que no saben nada	1,06	1,45
2. Se estudia para no aburrirse	1,76	1,79
3. Se estudia para que los profesores te aprecien	2,98	1,42
4. La mayoría de las veces el estudio constituye una carga, «una pesadez»	4,96	1,31
5. Hay muchas cosas inútiles en los planes de estudio y de trabajo	5,53	1,98
6. Se estudia para tener una consideración social	6,53	1,99
7. El estudio favorece la comprensión entre los alumnos.	8,47	1,47
8. El estudio ayuda a darse cuenta de las posibilidades y limitaciones personales	9,49	1,05
9. El estudio hace mejores a los hombres	10,00	1,14
10. El estudio da agilidad a la mente y capacidad de juicio y reflexión	10,55	1,02

TABLA B.II.1. Relación de juicios seleccionados para la elaboración de la escala de actitud ante el profesor, método de comparaciones binarias

JUICIOS	VALOR ESCALAR	DISPERSION DISCRIMINANTE
1. Los profesores perjudican a los alumnos casi siempre.	1,30	1,79
2. Los profesores sólo se preocupan de explicar. No les importan nada los alumnos	3,10	1,74
3. Los profesores no dan a sus alumnos la atención que requieren	4,40	1,98
4. En general los profesores se dejan influir por los «enchufados»	6,00	1,99
5. Los profesores nos enseñan a colaborar con los demás.	7,70	1,82
6. Los profesores son como amigos de los alumnos que lo que quieren es su bien	8,00	1,84
7. Normalmente el profesor escucha las opiniones y sugerencias de los alumnos	8,50	1,95
8. La mayoría de los profesores se esfuerzan para que comprendamos bien las cosas	10,20	1,66

Cuadro nº 2 : Escalas de evaluación tipo Thurstone de actitudes (Tomadas de A.Martínez, 1.974: 113, 115).

- 2.- Análisis de la actitud y recopilación de aseveraciones sobre ella (aproximadamente 100).
- 3.- Formación de 11 conjuntos de aseveraciones por diferentes jueces (200 ó 300).
- 4.- Anotada la composición de los 11 grupos en función de cada uno de los jueces, los datos de cada enunciado se someten a tratamiento a fin de reducir el total de afirmaciones a 20.
- 5.- Eliminados los enunciados ambiguos e inadecuados, se atribuye a cada uno el valor escalar promedio que ha sido atribuido por los jueces.
- 6.- Con la relación de afirmaciones no descartadas y los valores escalares se puede ya elaborar la escala mediante una secuencia aleatoria de sus componentes (Rodríguez Diéguez, 1.980) (39).

El aporte principal de Thurstone fue la medición de actitudes sobre una dimensión afectiva y la presentación de un procedimiento escalar, sin embargo, su método, a pesar de haber sido ampliamente utilizado, ya

../..

- (39) Las diferencias entre los diversos métodos para confeccionar escalas de este tipo afectan a la organización de las etapas pero no a los principios generales.

no goza en la actualidad de vigencia (40). Aparte de las dificultades constructivas, las investigaciones de Hovland y Sheriff (1.952) y de Waly y Cook (1.965) suscitan graves interrogantes sobre este procedimiento, a pesar de los esfuerzos de Webb (1.955) y de Upshaw (1.965) en apoyarlo (41).

7.3.2.- ESCALAS TIPO LIKERT.

La dificultad de utilizar el amplio número de jueces en la escala de Thurstone llevó a Likert (1.932) a elaborar un procedimiento más directo. Esencialmente, la escala de Likert parte también de una lista de enunciados, pero en ella se pide a las personas que ajusten su juicio a las alternativas que se les presentan (Cuadro nº 3). La actitud de conjunto se mide mediante una puntuación que es la suma de los valores dados a cada una de las respuestas.

../..

(40) Lo que no quiere decir que no se siga empleando. Cítese por ejemplo la escala que presenta Blunt (1.983) para medir actitudes hacia la educación de adultos.

(41) Las mayores dudas las suscita el pensar que las calificaciones de los jueces no sean independientes de su propia posición.

Como señalan Elejabarrieta e Iñiguez (1.984: 26) : "Bajo la perspectiva de considerar las actitudes como un continuum que va de lo favorable a lo desfavorable, esta técnica, además de situar a cada individuo en un punto determinado, lo que es rasgo común a otras escalas, tiene en cuenta la intensidad, la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales."

**EJEMPLOS DE ITEMS DE UNA ESCALA SEGUN
LA TECNICA DE LIKERT:**

"Rodee con un círculo uno de los símbolos que siguen a cada uno de los enunciados teniendo en cuenta que M A significa que Vd. está "muy de acuerdo" con dicha frase; A simplemente "de acuerdo"; M D "muy en desacuerdo"; D "en desacuerdo"; y ? que "no estoy seguro":

• El matrimonio es la base y fundamento para una relación y convivencia segura y pacífica entre las personas..... MA A ? D MD

• El divorcio debe evitarse por todos los medios cuando hay hijos por medio MA A ? D MD

Cuadro nº 3 : Ejemplo de escala de Likert. Tomado de Beltrán (1.985, II:348).

La propiedad fundamental de las escalas Likert es que la probabilidad de que una persona acepte o rechace los enunciados que se le presentan en una escala mantiene una relación monótona con la posición que la persona ocupa en el continuum hipotético de la actitud que se desea medir. La relación monótona supone que la relación entre la aceptación o negación de un elemento crece o decrece en función de la favorabilidad o desfavorabilidad, lo que implica, en último extremo, disponer de una serie de enunciados que hayan sido aceptados para que la medición sea posible (Elejabarrieta e Iñiguez, 1.984:28).

Aunque la escala de Likert realiza menos suposiciones estadísticas que la anterior, su facilidad de confección y aplicación, su alta correlación con otras escalas y la información enriquecida que presenta le hacen ser en la actualidad el instrumento más usado (42).

../..

(42) Así lo afirman también Nisbet y Entwistle (1.980:157), Rodríguez Diéguez (1.980), Rodrigues (1.979:469), Crano (1.977:242), Lamberth (1.982:228), Hollander (1.976:153), entre otros.

7.3.3.- EL ESCALOGRAMA DE GUTTMAN.

Un intento de mejorar las escalas de Thurstone y Likert lo constituyó el modelo de Guttman (1.944, 1.945, 1.947; Guttman y Suchman, 1.947), en el que la respuesta de una persona a una afirmación determinada determina sus respuestas a ítems posteriores considerando la misma dirección actitudinal (Cuadro nº 4).

Escala de la actitud del sindicato frente a la empresa.

- 1.- ¿Son eficientes en el manejo de la empresa los miembros del personal directivo?
 - 1) mucho (positivo)
 - 2) bastante (positivo)
 - 3) regular
 - 4) muy poco
- 2.- ¿Cuál es la actitud de la dirección frente al sindicato?
 - 1) muy favorable (positivo)
 - 2) algo favorable (positivo)
 - 3) algo desfavorable
 - 4) muy opuesta
- 3.- ¿Se esfuerza la empresa por cumplir sus compromisos?
 - 1) siempre (positivo)
 - 2) de ordinario (positivo)
 - 3) a veces no
 - 4) raramente
- 4.- . . .

Cuadro nº 4 : Modelo de escala de Guttman. (Tomado de Keats, 1.974:106).

En este procedimiento se elaboran una serie de proposiciones (10 ó menos) que reflejan cada vez más mayor intensidad respecto al objeto de la actitud. Si la escala es fiable, una persona que acepte un reactivo (proposición) determinado también deberá aceptar a todos los reactivos menos extremos (43).

Un clásico ejemplo de la escala de Guttman es la Bogardus Social Distance Scale (Bogardus, 1.959; cit. Lindzey y otros, 1.982). Según su criterio, cuanto más prejuiciosa fuese una persona querría mayor distancia entre él y los miembros del grupo que le desagradan. Cuando se preguntaba por una de las siguientes opciones:

- 1) parentesco estrecho, mediante matrimonio;
- 2) en mi club, como personales amigos;
- 3) en la calle en que vivo, como vecinos;
- 4) empleados en mi trabajo;
- 5) ciudadanos de mi país;
- 6) en mi país, sólo como visitantes;
- 7) sacarlos de mi país;

../. ..

(43) El coeficiente de reproducibilidad ha de ser como mínimo de 0,90 para Guttman, entendiéndose que:

$$\text{coeficiente de reproducibilidad} = 1 - \frac{\text{n}^{\circ} \text{ de respuestas fuera de la escala}}{\text{n}^{\circ} \text{ total de respuestas de la escala}}$$

referidas a admitir a un miembro de otra raza, es indudable que quien esté dispuesto a emplearlo en su trabajo, también estará dispuesto a admitirlo en el país.

El modelo original de Guttman es engorroso y prolongado en su empleo, además de que no resulta sencillo pasar de clasificar proposiciones a clasificar individuos. Para ayudar en este proceso Hammond (1.964) estructuraría una técnica llamada matriz de clasificación.

7.3.4.- LA TÉCNICA DEL DIFERENCIAL SEMÁNTICO.

En el proceso de simplificación de las escalas de tipo Thurstone o Likert, a las que se achaca el tiempo que exige su construcción y el que se tengan que generar reactivos para cada tópico de la actitud, llegó Osgood (1.962; Snider y Osgood, 1.969; Osgood, Suci y Tannenbaum, 1.976) a estudiar el significado de varias palabras-concepto. Su técnica consiste en presentar el concepto directamente y pedir a la persona que responda a él utilizando una serie de escalas limitadas por adjetivos

../..

bipolares o antónimos (Cuadro nº 5).

<u>Los profesores de matemáticas</u>		
Buenos	- - - - -	Malos
Optimistas	- - - - -	Pesimistas
Justos	- - - - -	Injustos
Respetables	- - - - -	Despreciables
Inteligentes	- - - - -	Estúpidos
Bondadosos	- - - - -	Crueles

Cuadro nº 5 : Modelo de escala de Osgood.

Ante cada estímulo, la persona responde valorando en intensidad (44) la dirección que estima conveniente. Los estímulos pueden ser muy variados: frases, personas, dibujos, situaciones, etc.

../..

(44) Entiéndase que el valor de esta intensidad depende sólo y exclusivamente de la persona que contesta y no es comparable con la misma respuesta dada por otra persona, pues, ¿quién nos dice que el proceso psicológico interno sea el mismo?. Para obtener índices de intensidad de una actitud tendríamos que recurrir a las respuestas fisiológicas y aún en este campo se plantearían dudas.

La utilización del análisis factorial ha permitido determinar las dimensiones de variabilidad común que aparecían en los resultados de varias muestras de diferencial semántico. Estos ocho factores serían los siguientes:

"Factor I: evaluación, expresado a través de escalas tales como bueno/malo, positivo/negativo, optimista/pesimista.

Factor II: potencia, que agrupa las escalas duro/blando, pesado/ligero, fuerte/débil y otras similares.

Factor III: actividad orientada, con escalas de activo/pasivo, nervioso/tranquillo, caliente/frío.

Factor IV: estabilidad, que incluye sobrio/borracho, estable/inestable, racional/intuitivo, etc.

Factor V: tensión, que agrupa variables tales como anguloso/redondeado, recto/curvo, agudo/rombo.

Factor VI: novedad, con las escalas de nuevo/viejo, raro/corriente, joven/maduro.

Factor VII: receptividad, cuyas escalas más discriminativas serían sabroso/insípido, colorido/descolorido, entretenido/aburrido, etc.

Factor VIII: agresividad, con la variable agresivo/defensivo como la más destacada". (Rodríguez Diéguez, 1.980: 389).

A partir de ellos, y sobre todo del Factor I que es el que más podría contribuir a la valoración de las actitudes, se elaborarían las escalas de actitud. Se podrían construir escalas orientadas sobre connotaciones diferentes a la evaluativa, como, por ejemplo, las enfocadas a la potencia del concepto o las que denotan actividad; sin embargo, el grupo de escalas evaluativas es el que más se emplea puesto que son muchos los que consideran que la evaluación de un objeto por parte de la persona y su actitud hacia él podrían considerarse sinónimos.

La utilidad de la técnica del diferencial semántico de Osgood viene refrendada por la consistencia interna que da su propia construcción, por su estabilidad temporal (Jenkins, Russel y Suci, 1.957; Osgood y otros, 1.957) y por la generalidad de las respuestas evaluativas que pueden ser aplicadas a diferentes objetos. Tan sólo habrá que tener cuidado en la elección de las escalas evaluativas específicas para evitar que el significado del objeto y de la escala utilizada sean incoherentes.

7.4.- ESCALAS MULTIDIMENSIONALES Y OTRAS TECNICAS.

Las escalas multidimensionales nacen de la crítica a las escalas tradicionales que les reprocha su carácter monodimensional. Un ejemplo de su utilización es presentado por Triandis (Fishbein y Ajzen, 1.975:95-99) en su investigación sobre actitudes interpersonales donde en realidad lo que hace es utilizar el análisis factorial (45).

Un punto de transición entre el escalamiento unidireccional y multidireccional es proporcionado por la técnica de desdoblamiento de Coombs (Coombs, 1.964). Como señala Crano y otros (1.977:249) "El problema al que se dirige el enfoque de Coombs en sí mismo, es la determinación de un orden o estructura subyacente entre un conjunto de reactivos u objetos, y la ubicación confiable de los respondientes en algún punto dentro de esta estructura, de tal manera que se pueda descubrir el ordenamiento de cada patrón de las elecciones de cada respondiente." (46)

../..

(45) Puede consultarse también a Ross, J (1.976).

(46) La utilización de la técnica multidimensional puede seguirse en el ejemplo de Wish, Deutsch y Biener(1.970) que intenta determinar la estructura dimensional que utilizan las personas para juzgar la similitud de varias naciones. Carrol y Chang (1.970), por su parte, han puesto en funcionamiento un programa multidimensional de escalonamiento mediante computadora llamado INDSICAL.

Las medidas de respuesta individual son fundamentalmente de naturaleza verbal y su aplicación incorpora elementos significativos: el formato (escala gráfica o de proposiciones donde una persona se tiene que identificar), el juicio (que a veces se etiqueta bipolarmente: frío-caliente, bueno-malo, etc.) y el concepto (objeto, persona, grupo, institución, ...). En la práctica, la persona emite juicios sobre un determinado concepto y a partir de un determinado formato.

Las técnicas conductuales infieren actitudes a partir de determinadas conductas: comprar joyas como medida de ostentación, asistencia a la iglesia como indicador de religiosidad, etc.

También pueden emplearse para medir actitudes, la lista de ítems o los inventarios, aunque con ellos ya nos acercamos a la mal llamada frontera entre la actitud y la personalidad.

La medición de actitudes a partir de escalas, a pesar de ser muy usadas, presenta problemas específicos

más allá de los generales planteados en relación a la medición de actitudes. Así,

1.- Al operar únicamente a nivel verbal introducen la fuente de error que pueda derivar de la inconcordancia entre los sistemas de referencia del que construyó la escala y del que la contesta (47). Se introduce así la duda sobre la ambigüedad de las afirmaciones que se realicen.

2.- La ambigüedad de la propia escala de clasificación nace en el tipo de escala que se utiliza. Mientras que la escala de Thurstone es de carácter ordinal, la de Likert se acerca a la escala de intervalo, lo que supone considerar con precaución los datos que de ellas se deducen y los tratamientos estadísticos que se apliquen (48). Por

.../...

(47) Como señala Grisez (1.977:142), el hecho de suponer una homogeneidad entre esos dos sistemas constituye en sí mismo una dificultad. Esta misma reserva la manifiestan Thorndike y Hagen (1.978:432). También influirían los jueces que valoran los ítems (Wrench, 1.971:230). Como comprobaron Hovland y Sherif (1.952: 822-832) hay una marcada tendencia a desplazar ítems neutrales lejos de su propia posición y a situar sólo unos pocos hacia el final de la escala donde ellos se sitúan.

(48) La utilización de las escalas como escalas de intervalo, cuando son ordinales en su mayoría, es una de críticas más potentes que hacen autores como Alvira (1.977:51) y Padua (1.979:180-194).

otra parte, la determinación del punto neutro a partir del cual las actitudes pueden considerarse positivas o negativas resulta insuficientemente clasificado (Krech, 1.978:166-167).

3.- También puede resultar problemática la confusión que se pueda generar entre dos o más dimensiones de una misma escala. Como quiera que muchas de las proposiciones o palabras usadas tienen un sentido no totalmente restringido, pudiera ocurrir que varias de esas proposiciones o palabras se sobrepusieran significativamente en algunos casos y entonces, ¿cuál es la interpretación?.

4.- El sesgo en las respuestas, que supone que los evaluados sólo pueden responder entre las opciones que se les presentan y como se las señalan, puede contribuir a distorsionar los resultados. Por otra parte, las personas tienden a aceptar las afirmaciones que se les presentan por su indiferencia a la prueba, su tendencia a decir sí cuando no se está seguro y por su personalidad maleable.

5.- Las escalas miden la actitud fundamentalmente a partir del componente afectivo, lo que conlleva menospreciar el resto de los componentes que también definen ese constructo.

7.5.- A MODO DE CONCLUSION.

De lo dicho anteriormente sobre la medición de actitudes no cabe deducir su imposibilidad de medida. Tan sólo puede deducirse, como señala Ortega (1.985:10) parafraseando a Pinillos (1.984:279), que las técnicas de medición de actitudes utilizadas hasta ahora presentan deficiencias y están lejos de alcanzar la validez y fiabilidad propias de otras ramas científicas y que todavía no se dispone de un modelo sistemático-formal que esté de acuerdo con el sistema relacional empírico sin que ello signifique reducir los conceptos científicos a una pura definición operacional o a un empirismo radical.

Ese mismo autor, Ortega (1.985:10), señala también de acuerdo con lo anterior: " Si existe un sistema relacional empírico porque existe un comportamiento lo suficientemente sistemático; y si existe un investigador también lo suficientemente atento para descubrir o inventar una representación numérica de ese sistema, entonces está midiendo. O si el investigador idea una técnica de medición de índice que lleve a predicciones que resulten acertadas, puede decirse también que ha habido medición

../..

(Dawes, 1.975). La posibilidad de llevar esto a cabo es puramente empírica, y nada más. No es cuestión filosófica o meta-científica que sitúe la medición de la actitud en el reino de lo "inaccesible" ".

8.- LA FORMACION DE LAS ACTITUDES.

No parece suficiente conocer la estructura y funciones de las actitudes cuando se estudia la posibilidad de intervención. Interesa en este caso también conocer el proceso de su formación y, como no, de su cambio.

Como ya dijimos, las actitudes se adquieren, se aprenden y se forman a través de la experiencia y, a pesar de su relativa estabilidad, pueden ser cambiadas en base a ella. Se elimina así, de entrada, cualquier perspectiva genetista, lo que no supone desechar la posibilidad de que los factores genéticos o fisiológicos influyan en su adquisición. De esta perspectiva hablan Meili (Fraisme y otros, 1.967:85; cit.Nisbert, 1.980), McGuire (1.969), Garanto (1.981:6) y otros y desde ella cabe preguntarse: ¿hasta qué punto inciden las aptitudes personales en la actitud, por ejemplo, hacia la matemática?

Admitido por los estudiosos el carácter adquirido de las actitudes (49), cabe plantearse los

../. ..

(49) Sirva como ejemplo lo que dicen algunos autores: Campbell (1.963:107-111) se refiere a ellas como "disposiciones adquiridas de conducta"; Lambert y Lambert (1.964:90) señalan que "desarrollamos nuestras actitudes en el proceso de tratar de enfrentarnos y ajustar-

./...

mecanismos a través de los que se forman. De modo simplificado reduciremos los modelos que explican la adquisición de estas disposiciones a dos: teorías del reforzamiento y teorías de la consistencia cognoscitiva (50).

../..

nos a nuestro ambiente social y, una vez desarrolladas, se prestan regularmente a nuestras maneras de reaccionar..."; Triandis (1.974:104) es más escueto cuando dice : "Las actitudes se aprenden"; Rokeach (1.976:24) explica que al ser "la personalidad un sistema dinámico, las actitudes de una persona se desarrollarán y cambiarán de acuerdo con los papeles que desempeñen en los ajustes y transacciones de la personalidad"; y para Marín (1.979:246): "Como concepto que regula la conducta social de un individuo, surge la actitud de las interacciones sociales por las que el individuo pasa".

- (50) Para Campbell (cit. Halloran, 1.967:29) las seis formas de adquirir disposiciones conductuales son: experiencia frustrada y error, percepción, observación perceptual de las respuestas de otras personas, observación perceptual de las consecuencias de otras experiencias, instrucciones verbales sobre las respuestas a un estímulo e instrucciones verbales sobre las características de los objetos. Castillejo (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1.983:38) considera que los modelos explicativos de la actitud pueden reducirse a cuatro:
- a) Modelos instintivistas: la actitud es el resultado de "impulsos innatos", sinfonía de instintos o "disposicionalismo cualitativista".
 - b) Modelos tradicionales: la actitud es causa del comportamiento y se haya estructurada a partir de elementos cognitivos, afectivos y conductuales.

./...

8.1.- TEORIAS DEL REFORZAMIENTO.

Para ellas el refuerzo acompañando o a continuación de una conducta tiende a estabilizar dicha conducta, así como la actitud a ella subyacente. Por el contrario, un estímulo adverso tenderá a extinguir la respuesta e imposibilitará la estructuración de la actitud.

8.1.1.- CONDICIONAMIENTO CLÁSICO.

Para el condicionamiento clásico las actitudes se forman al asociar repetidamente el objeto de la actitud (estímulo condicionado) con un estímulo incondicionado. Como dicen Lohr y Staats (1.973:196), "un estímulo que está emparejado con un acontecimiento que produce una actitud (respuesta emocional), podrá también provocar esa misma actitud".

../..

- c) Modelos referenciales: la actitud se explica como un proceso de imitación del sistema social percibido.
- d) Modelos conductistas: el comportamiento es la causa de las actitudes.

Según Bandura (1.965), el condicionamiento clásico puede realizarse por delegación; es decir, por participación imaginada en la experiencia de otras personas. Tal es el caso de las precauciones que tomamos al cruzar una calle porque hemos visto en algún momento o nos imaginamos un accidente.

Trabajos significativos de esta corriente son los de Staats y Staats (1.958, 1.967); Staats, Higa y Reid (1.970); Zanna, Kiesler y Pilkonis (1.970, 1.972); Staats, Minke, Martin e Higa (1.972); O'Donnell y Brown (1.973) y Staats (1.979). No obstante, hay aún que realizar un esfuerzo para que los experimentos de laboratorio puedan justificar plenamente el aprendizaje de actitudes por efectos positivos o negativos con ellas (51), lo que no impide que admitamos el que posiblemente adquiramos en la vida real algunas actitudes porque en algún momento vinieron asociadas con afectos positivos.

../..

(51) Cuando se analizan los trabajos de Staats es preciso considerar también las puntualizaciones que realiza Page (1.971, 1.972, 1.974 y 1.975) en el sentido de poner en duda el carácter de condicionamiento de sus experiencias, lo que no afecta a que los principios del condicionamiento clásico no puedan constituir una explicación razonable de la formación de actitudes.

8.1.2.- CONDICIONAMIENTO OPERANTE O INSTRUMENTAL.

A diferencia del condicionamiento clásico en el operante el refuerzo (estímulo positivo) no viene asociado al objeto sino que se emite cuando el sujeto realiza una determinada conducta. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje actitudinal se realizaría a partir de los refuerzos que recibieran determinadas conductas. Y, en algunos casos, las mismas actitudes que se aprenden a través de condicionamientos clásicos pueden actuar como reforzadores.

Los trabajos experimentales sobre este modelo de condicionamiento son escasos (Hildum y Brown, 1.956; e Insko, 1.965, entre los más destacados) dada la dificultad de conceptualizar experiencias que prueben los supuestos que mencionamos (52). No obstante, en la vida real, hay

../..

(52) Se hace difícil, como señala Lamberth (1.982:222), trabajar en condicionamiento instrumental en un laboratorio por la dificultad de encontrar refuerzos significativos para las personas y por la limitación temporal (minutos y a lo máximo unas horas de laboratorio) de que se dispone, que impide en la práctica producir alteraciones significativas en el modelo de actitudes ya formado. La formación de actitudes por imitación,

./...

muchas situaciones que reflejan este tipo de condicionamiento. Los hijos aprenden, por lo menos durante un tiempo, las actitudes de sus padres y es que con relativa frecuencia son premiados cuando adoptan posiciones cercanas a las creencias y actitudes de éstos.

También adquieren importancia como refuerzo la recompensa social (Pastor, 1.978:419) y el proceso de imitación de los comportamientos socialmente admitidos (Miller y Dollard, 1.981; Bandura y Walters, 1.978). A nivel escolar, se justifica desde estas perspectivas la importancia de los modelos educativos y la especial incidencia de los premios y castigos en la conformación de las actitudes.

8.2.- TEORIAS DE LA CONSISTENCIA COGNOSCITIVA.

El conjunto de teorías conocidas como enfoques cognoscitivos parten del supuesto de que una persona

../..

ampliamente estudiado por Bandura (1.963, 1.971, 1.973, 1.977), no necesariamente exige que la conducta sea reforzada (se puede aprender contemplando el modelo), aunque el refuerzo desempeña un importante papel en la determinación del momento en el que el observador realizará la conducta.

busca siempre la congruencia entre la creencia (actitud) y la conducta y cuando ésta no se da tiende a reducir la disonancia existente.

La formulación antes mencionada se desarrolla fundamentalmente a partir de tres teorías que desarrollamos brevemente (53).

La teoría del balance , iniciada por Heider (1.946, 1.958) y ampliada por Abelson y Rosenberg (1.958), Feather (1.963) y Cartwright y Harari (1.956) parte del criterio de que las personas buscan la consistencia entre lo que creen, la forma en que actúan y/o como los otros actúan. El balance hace referencia a que las percepciones respecto a esas realidades coincidan y sean internamente consistentes (54).

.../...

(53) Un mayor desarrollo de ellas puede verse, aparte de las obras originales, en Brown (1.972:567-620).

(54) Los conceptos base de la teoría del equilibrio cognoscitivo son para Heider: el sentimiento, la formación de unidad y el estado de equilibrio. Para él dos entidades diferentes forman una unidad cuando son percibidas como concomitantes. Igualmente, el estado de equilibrio se define como una situación de coexistencia de sentimientos o actitudes y unidades percibidas.

Heider supone que nos agrada la persistencia de nuestras relaciones con otras personas y con nuestro entorno. Se rompe el equilibrio cuando alguien con el que tenemos una relación armoniosa no comparte nuestra opinión sobre un hecho, lo que induce a restablecer el equilibrio bien sea modificando nuestra propia actitud o decidiendo que la otra persona no interesa.

La teoría-modelo de congruencia fue propuesta por Osgood y Tannenbaum (1.955) e incorpora sobre la anterior una escala a través de la que se pueden medir los cambios actitudinales. Este modelo señala que habrá cambios de actitud cuando alguna de las asociaciones entre objetos positivos o entre objetos negativos o alguna disociación entre objetos de diferentes signos no produzcan equilibrio; esto es, ocupen posiciones diferentes en la escala.

La teoría de la disonancia cognoscitiva, postulada por Festinger (1.957), es una de las más polémicas y de las que más estudios experimentales ha generado (55).

./..

(55) Revisiones y modificaciones más actuales son, por ejemplo, las de Schlenker (1.982), Steele y Lin (1.983), Fazio y Cooper (1.983) y Cooper y Croyle (1.984).

Para él un motivo básico en la formación de actitudes es la búsqueda y mantenimiento de la consistencia entre varios elementos de la estructura cognoscitiva. Habrá disonancia cuando se dé una inconsistencia entre los elementos cognoscitivos, afectivos o comportamentales de una actitud o entre dos de ellos. Cuando esto sucede, se produce un estado psicológico que activa y dirige al organismo con el fin de producir una reducción de la tensión poco placentera que produce el estado de inconsistencia.

Según la formulación citada de Festinger la magnitud de la disonancia está en función de tres variables conceptuales:

- a) La importancia que tenga cada uno de los elementos cognoscitivos.
- b) El número de elementos cognoscitivos consonantes y disonantes que se manifiesten simultáneamente.
- c) La "sobreposición cognoscitiva" que se da; es decir, la semejanza que exista entre dos elementos correspondientes a dos alternativas diferentes.

Estas variables afectan a cuatro casos de

.../...

disonancia cognoscitiva que se originan en cada una de las cuatro principales fuentes de incoherencia: incoherencia lógica, normas y costumbres culturales, opiniones incoherentes con la acción y experiencia pasada.

A partir de las formulaciones de Festinger se derivaron otras que analizan las fuentes de disonancia y que se conocen como adhesión forzada, expectativa frustrada, discrepancia en la información y credibilidad del comunicador, información contraria a las actitudes sustentadas, efectos posteriores a la toma de decisiones, etc. Finalmente, Daryl Bem (1.967) propuso desde la perspectiva skinneriana una interpretación basada en la teoría del aprendizaje para el fenómeno de la disonancia cognoscitiva.

La teoría de la disonancia se ha aplicado también al ámbito escolar y bajo ella se predice que las personas que realizan un gran esfuerzo en una determinada tarea intentarán siempre justificar ese esfuerzo de alguna manera aunque no haya producido los resultados esperados. Como comprobó Buenz y Merrill, 1.968, cit. Beltrán, 1.985:349) los grupos que más se esfuerzan disfrutan más la tarea de aprendizaje.

Trabajo. Los trabajadores que aceptan voluntariamente una suma raquítica para efectuar una labor aburrida, la aprecian más que los trabajadores a quienes se paga bien por la misma tarea (Festinger y Carlsmith, 1.959; Brehm y Cohen, 1.962).

Juego. Los jugadores que han apostado a un caballo determinado le atribuyen cualidades cada vez mejores (Knox e Inkster, 1.968).

Estudio. Los estudiantes que han tomado una decisión irrevocable acerca de si ser calificados por un ensayo escrito o un examen objetivo, buscan después argumentos en favor de su elección (Mills, Aronson y Robinson, 1.959).

Compras. Los propietarios de autos nuevos evitan leer propaganda de autos similares, no sea que se encuentren con detalles que no existen en el coche que han adquirido (Ehrlich, Guttman, Schonbach y Mills, 1.957). Los parroquianos que descubren que su marca favorita de un producto cuesta más, continúan comprándola en virtud de su supuesta calidad superior (Dobb, Carlsmith, Freedman, Landauer y Tom, 1.969).

Socialización. Los candidatos a pertenecer a un nuevo club social afirman su preferencia por el que opone más obstáculo a su ingreso (Aronson y Mills, 1.959; Gerard y Mathewson, 1.966).

Matrimonio. Los jóvenes con una actitud negativa hacia el matrimonio y quienes eventualmente se comprometen en matrimonio, aumentan el afecto expresado hacia la novia (Brehm & Cohn, 1.962).

Comida. Los niños a quienes se les convence para ingerir alimentos que les disgustan (los cuales por lo general rechazan en la casa) incrementan su gusto por la comida cuando se les dice que se va a informar a sus padres de ello (Brehm, 1.959).

Cigarrillos. Los que fuman marcadamente son quienes más escépticos se muestran frente a la validez del cigarro como un peligro para la salud (Festinger, 1.957; Pervin y Yatko, 1.965; Johnson, 1.968).

8.3.- OTROS ASPECTOS DE DISCUSION.

Como hemos visto, cada enfoque destaca el factor que considera básico para la formación de las actitudes, encontrándonos lejos de un consenso. Creemos, sin embargo, que cada uno de ellos posee una parte de verdad y, por lo tanto, son conciliables. Defendemos la opinión de que las actitudes se forman para ejercer determinadas funciones, a través del refuerzo y del principio general de consistencia cognoscitiva. (56)

Por otra parte, cada sistema explicativo parece tener más coherencia con determinados componentes actitudinales. Así, el condicionamiento clásico parece más adecuado para justificar el aprendizaje del componente afectivo, el condicionamiento operante para el componente conductual y el imitativo para el componente cognoscitivo. Como señala Beltrán (1.985,II:350): "En el desarrollo del componente cognitivo de las actitudes tiene singular importancia los aspectos perceptivos, la intencionalidad selectiva y la asociación entre elementos cognitivos, mientras que en la formación del componente afectivo cobra más impor-

.../...

(56) Justifica también una posición ecléctica Rodrigues (1.979:354-355).

tancia el condicionamiento y la familiaridad. Respecto al componente conductual el factor determinante es la situación y las normas sociales".

El texto anterior nos conduce de la discusión sobre los mecanismos implicados en la formación de las actitudes a la consideración de los elementos que intervienen. Krech y colaboradores (1.965:195-217) establecen en su clásico texto de Psicología Social tres factores determinantes: las necesidades personales, la pertenencia a grupos y las dimensiones de la personalidad.

Como señalan los autores, las actitudes positivas se forman en el proceso de satisfacción de necesidades hacia aquellas personas y objetos que las satisfacen. También se desarrollan a partir de la pertenencia a grupos, principalmente primarios, que tienen un efecto conformador explicitados a partir de cuatro mecanismos (Id., 204):

- Las presiones del grupo primario hacia la conformidad crean una homogeneidad en las actitudes de sus miembros.
- Las personas tienden a pertenecer a aquellos grupos que mantienen actitudes semejantes a las suyas.

- Los miembros de un mismo grupo primario generalmente están expuestos a la misma información.

- Los nuevos miembros de un grupo ya formado tienden a adoptar las actitudes compartidas por el grupo para conseguir su plena aceptación.

El tercer factor determinante, las dimensiones de la personalidad, supone el reconocimiento de un "toque personal" que hace que las actitudes de las personas de un grupo varíen entre sí.

Por su parte Hollander (1.976:138) considera que las actitudes pueden adquirirse por: el contacto directo con el objeto de la actitud; la interacción con las personas que sustentan dicha actitud; o a través de valores más arraigados procedentes de la crianza en el seno de la familia y las experiencias a ella vinculadas.

Vincula este autor la formación de actitudes a un hecho que nosotros consideramos fundamental cual es el proceso de socialización. Mediante él se adquieren disposiciones que permiten concebir el mundo de cierta manera y que permiten sentirse en armonía con la satisfac-

ción que proporciona. No obstante, no hay que olvidar el papel protagonista de la persona. En este sentido, estaríamos de acuerdo con algunos planteamientos (González, 1.981:311) que consideran la formación de actitudes como una síntesis entre la experiencia individual (fundamentalmente la experiencia de sus necesidades de todo orden y expectativas) y el medio social en el que está inmersa la persona. Como señala la autora citada, "el esquema permite dar cuenta a la vez de los diversos factores personales y sociales que confluyen en la formación de actitudes y de los límites mismos de esta influencia". De acuerdo a este planteamiento, el medio social al satisfacer las necesidades y expectativas básicas de la persona en una determinada dirección prefija las actitudes que ésta se verá obligada a interiorizar progresivamente para acomodar su sistema de adaptación a las necesidades y expectativas que la sociedad tiene de ella.

Particular importancia adquiere la presión normativa social en la conformación de las actitudes infantiles (57), dado que en esa etapa evolutiva las

./..

(57) No cabe olvidar que la familia y la escuela son las agrupaciones de convivencia de mayor incidencia en la infancia.

valoraciones personales aún no están afirmadas. Por otra parte, muchas de las actitudes generadas se cristalizan sirviendo como reforzadoras de determinados comportamientos que conforman, a la postre, la personalidad del individuo.

9.- EL CAMBIO DE LAS ACTITUDES.

Muy ligado al tema de la formación de las actitudes se encuentran los planteamientos de su cambio, tema mucho más investigado y del que existen abundantes textos que recogen los planteamientos clásicos del tema (Katz, 1.960; Rosemberg y otros, 1.960; Wagner y Sherwood, 1.969; etc.) o bien exposiciones de las diferentes teorías (Insko, 1.967; McGuire, 1.968; Greenwald y otros, 1.968; Kiesler y otros, 1.969; Malec, 1.971; Rodrigues, 1.979; McDavid y Harari, 1.979; Jiménez, 1.985; entre otros) (58). No obstante, aún hay mucha confusión al respecto y aún no se han encontrado fórmulas precisas para controlar y provocar dicho cambio.

Hablar de cambio en las actitudes supone, en primer lugar, definir que se entiende por él. Para nosotros supone cualquier alteración en su naturaleza; esto es, una incidencia en alguna de las características que tienen o en las funciones que cumplen. Así, se produce

../..

(58) No es ajeno a este interés investigador las posibilidades que en la política, propaganda, religión, educación, etc., se traducen de conocer los mecanismos que permitan el cambio de actitudes.

cambio de actitud cuando cambia su objeto, disminuye la intensidad afectiva hacia él, se modifica su polaridad, etc. Las posibilidades de generar cambio, como es indudable, dependerán de la intensidad con que se mantengan las actitudes, y en general todas sus características, de la función que cumplan y de las técnicas que se utilicen.

Admitimos el cambio porque el cambio es necesario. Como señala González (1.981:318): " Sin este cambio las actitudes cosificadas determinarían y limitarían el comportamiento individual y social a tal extremo de no permitir la movilidad necesaria para la evolución psicosocial. Las actitudes se convertirían en armadura férrea que mantendría una cultura, pero al par la incapacitaría con su peso y rigidez para andar, que será en definitiva la función de la actitud".

Desarrollar el conjunto de formulaciones teóricas sobre el cambio de actitudes, baste recordar que Insko (1.967) desarrolla hasta once, es impropio, dado el carácter introductorio de esta parte de la tesis. Por ello, nos reduciremos a presentar brevemente a algunas de las que consideramos de mayor importancia y seguiremos, en la medida de lo posible, las corrientes desarrolladas

..//..

al hablar de la formación de actitudes (59).

9.1.- TEORIAS CONDUCTISTAS.

La perspectiva conductista enfatiza en el tema del refuerzo, de tal forma que habrá actitudes que desaparecerán (las que no se refuercen) mientras que otras se manifestarán cada vez con más fuerza. La atención de la corriente se fija en las cualidades del estímulo condicionante. Como señala Pastor (1.978:436) "particularmente interesante serán (para el modelo estímulo-respuesta) los

../..

(59) También podría haberse enfocado el tema considerando los elementos más importantes que intervienen en la actitud: sujeto, agente y proceso. El sujeto de la actitud (individuo o grupo) puede modificar su actitud por complacer al que intenta persuadir, por identificarse afectivamente con él o por internalizar en el sistema de valores la influencia ejercida. El agente, promotor o estímulo del cambio puede ser atribuido a causas externas (personas, grupos o impersonal) o internas (necesidades). Y desde el punto de vista del proceso se puede hablar de cambios naturales (por adaptación natural a la situación dada) o por influencia (poder normativo, coercitivo, persuasivo, etc.).

reflejos verbales de la comunicación humana (las frases de cumplido, de aceptación, de afecto, asociadas al objeto de la nueva actitud) y la apariencia, el atractivo del comunicante o persona que propone a su interlocutor el cambio".

Las formulaciones y estudios de Carl Hovland realizados en la universidad de Yale (60) destacan en esta corriente pese a haber transcurrido 25 años desde su formulación. Su programa muy extenso de investigación abarca diferentes obras entre las que destacan los estudios que realiza sobre tres variables fundamentales: la fuente, el mensaje y el receptor, a las que cabría añadir el canal de comunicación y la situación en la que ésta se produce.

La fente hace referencia a las técnicas verbales de persuasión utilizadas para producir cambios en la actitud. Para Triandis (1.974:173) las fuentes difieren en competencia, familiaridad, atracción, poder y hostilidad. Cuando los cuatro primeros rasgos coinciden habrá más cambios y menos cuando la fuente sea hostil.

../..

(60) Aparte de los trabajos de 1.949, 1.953, 1.966 y 1.970 referenciados en la bibliografía, es de interés su trabajo de 1.963 donde se resumen todas las teorías elaboradas en la Universidad de Yale hasta ese momento.

La consideración del mensaje permite asignarle tres características: estilo, estructura y contenido (Triandis, 1.974:187-206) (61). El estilo se refiere a las connotaciones del mensaje como por ejemplo si es dinámico o apagado, elegante o tosco y humorístico o serio. La estructura se vincula a la forma en que están organizados los elementos del mensaje: lo agradable está al principio o al final; los mejores argumentos se presentan antes o después del mensaje; conviene colocar conclusiones o no; conviene presentar varias perspectivas o no, etc. El contenido por su parte se refiere a cuestiones como la discrepancia entre la posición defendida por la fuente y la posición del auditorio, la creación de ansiedad por medio del mensaje, la presentación de advertencias o la urgencia de la acción.

Desde el punto de vista del receptor McGuire (cit. Beltrán, 1.985, II:356) resumió en 1.953 muchos estudios realizados sobre las diferencias de respuesta en los sujetos a los mensajes dirigidos a su cambio de actitud. Así, señala que los estudiantes socialmente inadaptados, agresivos o con tendencias agresivas sufren mayores cambios

../..

(61) Véase también Silverman (1.968).

de actitud, al contrario de los neuróticos. Igualmente, las personas con baja auto-estima son más susceptibles a la influencia de los mensajes (62).

La eficacia del canal de comunicación depende de su naturaleza y del contexto en el que se sitúa. De algunos de los estudios sobre este aspecto se puede concluir, por ejemplo, que la efectividad del canal escrito es mayor cuando el mensaje es difícil, siendo más eficaz el canal audiovisual en caso contrario. Asimismo, las personas cultas prefieren la comunicación escrita, mientras que las demás son más sensibles a los medios de comunicación de masas (63).

Los trabajos del equipo de Hovland sobre comunicaciones persuasivas ha sido duramente criticado por Insko (1.967:61-63), McLaughlin (1.971:205) y Fishbein

..//..

(62) Véanse también Harvey (1.965) y Kleeck-Wheaton (1.967).

(63) Véanse los trabajos de Klapper (1.949, 1.960 y 1.967) sobre comunicación masiva y los de Katz (1.957) referentes a los factores que inciden en el canal. También son de interés estudios como los de Judd y Kulick (1.980) y Weldon y Malpass (1.981).

y Ajzen (1.975:218) que les acusan entre otras cosas de no ser capaces de definir adecuadamente lo que es un estímulo reforzante, de falta de rigor teórico y de no haber establecido conocimientos acumulativos, respectivamente.

Cabe citar también dentro de los enfoques conductistas a las tesis de Daryl Bem, que suponen una alternativa a la explicación de la disonancia cognoscitiva de Fishbein. Partiendo del concepto de actitud como una autodescripción de las afinidades y aversiones de la persona hacia algún aspecto identificable de su ambiente explica (Bem, 1.967, 1.968 a, 1.968 b, 1.970, 1.972) los resultados teóricos de los experimentos sobre la disonancia. Según él, nos atribuimos sentimientos y actitudes a nosotros mismos a través del proceso de autopercepción y las claves que utilizamos son idénticas a las que usamos cuando atribuimos actitudes y sentimientos a otras personas. El cambio de actitud refleja un proceso de actualización de la información respecto a nuestras actitudes y conductas; si no hay razón extrínseca para explicar la conducta, nos atribuimos a nosotros mismos una actitud consistente con la conducta.

../. ..

9.2.- TEORIAS DE LA CONSISTENCIA COGNOSCITIVA.

Si consideramos que las actitudes son fundamentalmente patrones de organización cognoscitiva, los intentos para modificarlas se orientarán en la reorganización de la estructura cognoscitiva.

La formulación del modelo de la disonancia cognoscitiva, iniciado por Heider y con Festinger como su teórico más aceptado, ya lo vimos. El cambio para estos autores está relacionado con la disminución de las incoherencias y en ellas inciden, entre otros, la magnitud del incentivo, el esfuerzo empleado y la agradabilidad de la fuente que ejerce influencia. Como afirma Cohen (1.964:90) "en donde existen pequeñas recompensas, pocos beneficios materiales, pocas justificaciones, poca coerción, mucha elección, gran autoestimación, un agente influenciador desagradable y una conducta altamente discrepante, la disonancia será máxima y las actitudes cambiarán hacia la valorización de la posición discrepante con la cual la persona se comprometió".

La disonancia cuando exista puede reducirse cambiando uno o más de los elementos implicados, añadiendo

../..

nuevos elementos cognitivos consistentes con los conocimientos previos o disminuyendo para el sujeto la importancia que tengan los elementos disonantes. El valor de esta información a nivel escolar es de transcendencia. Como demostró Simonson en 1.976 utilizando las técnicas y métodos de la teoría de la disonancia se pueden mejorar las actitudes de los alumnos e incluso su rendimiento escolar (64).

Adquiere también importancia dentro de este planteamiento la teoría de la consistencia de Rosenberg,

../..

- (64) El amplio consenso sobre la teoría de la consistencia cognoscitiva no debe impedir reconocer algunos de sus problemas. Como señala Himmelfarb (1.974) la técnica utilizada por Brehm y Cohen (1.962) relativa al cambio de las actitudes subsiguientes a conductas discrepantes dentro de situaciones de compromiso y de elección, debió de restringirse dado que la importante relación inversa encontrada entre el cambio de actitud y la magnitud del incentivo en el desempeño de roles contrarios a las propias actitudes sólo se observaba bajo condiciones rígidas y muy definidas. Y es que cabe suponer, como señalan Reich y Adcock (1.980:88), que múltiples diferenciaciones operan dentro de situaciones tradicionalmente definidas como características de la disonancia cognoscitiva.

expuesta en algunos trabajos conjuntamente con Abelson. A partir de complejas conceptualizaciones que incluyen la presentación de reglas psico-lógicas (su naturaleza no es exclusivamente lógica por lo que se pueden dar conclusiones ilógicas) y de relaciones ambivalentes (constituidas por una combinación de las positivas y negativas) se define el equilibrio de todos los elementos cognitivos que son relevantes a un determinado objeto de actitud como la ausencia de relaciones ambivalentes una vez aplicadas las reglas psico-lógicas.

Cuando se produce el desequilibrio, la inconsistencia se reduce a partir de cuatro estrategias jerarquizadas señaladas por Abelson: negación, mantenimiento, diferenciación y trascendencia. La negación implica alterar una o más de las relaciones adicionales, consistentes con una u otra de las unidades cognitivas inconsistentes; la diferenciación busca dividir los elementos inconsistentes en partes distintas para lograr equilibrio en alguna de ellas; y la trascendencia relaciona las unidades cognitivas inconsistentes con un elemento o concepto más amplio.

../..

9.3.- MODELO DE FISHBEIN Y AJZEN.

Para modificar las actitudes según este modelo, desarrollado al analizar las relaciones entre actitud y conducta, se hace preciso incidir sobre las intenciones, lo que a su vez exige modificar tanto las actitudes hacia la conducta como las normas subjetivas. En ambos casos se tendrá éxito siempre que se incida sobre las creencias primarias (aquellas que sirven de base a otras creencias, actitudes e intenciones) que la persona tiene. Los principios que pueden regir esta incidencia son (Fishbein y Ajzen, 1.975:390-409) (65):

a) Las consecuencias de una incidencia sobre una variable dependen de sus efectos sobre las creencias primarias que subyacen a esa variable.

b) Las consecuencias de una influencia intentada son, en último extremo, el resultado de cambios en creencias "próximas" y de "efectos de impacto" relacionadas con el objeto

..//..

(65) Estos autores, Fishbein y Ajzen, adoptan en su publicación de 1.980 evidencias de la utilización del modelo para realidades muy diversas: planificación familiar, comportamiento electoral, consumo, etc.

de la acción. La creencia próxima es la que corresponde directamente a un ítem de información y los efectos de impacto referencian a los cambios en creencias externas (las que no corresponden a los ítems de información).

c) Las consecuencias de una influencia intentada sobre un cambio de creencias, actitudes, intenciones y conducta dependen, por este orden, de un número creciente de procesos intervinientes.

d) Sólo habrá un aumento de cambio en una variable dependiente por manipulación experimental si ésta influye en un aumento de cambio en creencias próximas y externas.

9.4.- TEORIA DE LA INMUNIZACION DE McGUIRE.

Este autor, partiendo de similitudes con el proceso de resistencia a una enfermedad, enfocó su atención sobre los factores que dificultan los cambios de actitud más que sobre los métodos capaces de producirlos como realizan el resto de los estudiosos. McGuire (1.962, 1.964)

../..

sostiene que las actitudes que nunca fueron atacadas se hacen más vulnerables a un ataque persuasivo que aquéllas sobre las que la persona creó contraargumentaciones por resultar atacadas. Consecuentemente, para combatir una comunicación persuasiva habrá que: a) inmunizarse contra sus efectos a partir de contraataques poco amenazadores a la posición que se ocupa, y b) fortalecer la posición original con argumentos consonantes.

A través de sus trabajos McGuire investiga tres variables defensivas:

- cantidad de amenaza contenida en la defensa de la actitud;
- cantidad de participación activa exigida al sujeto en la defensa;
- cantidad de tiempo transcurrido entre la defensa y el ataque a la actitud.

La teoría de McGuire sobre las actitudes se centra en realidad sobre su resistencia al cambio, más que en el cambio mismo. Su desarrollo que aún se considera primitivo cabe acogerlo con precaución pues, como señala Insko (1.967:296-329), las variables manejadas son muy elementales y resulta problemática su generalización.

9.5.- OTROS ASPECTOS DE DISCUSION.

Las teorías expuestas anteriormente (66) lejos de presentar contradicciones son en el fondo enfoques sobre una misma realidad y resultan de alguna manera complementarios. Como sucedió en el análisis de los procesos de formación, la consideración de los diferentes componentes de la actitud nos orientan al respecto.

Las teorías relacionadas con la consistencia cognoscitiva se encuadrarían dentro del proceso de modificación del componente cognoscitivo de las actitudes, lo que no impide reconocer, como ya puso de manifiesto Rosenberg (1.960), que cualquier alteración de éste puede llevar a un cambio en el resto de los componentes. Y es

..//..

(66) A ellas se podría añadir como conocida la de Kelman y como actual la de Cialdini (1.981). El primero analizará el cambio de actitudes en términos de sumisión (se acepta una influencia porque se espera de ella un refuerzo), identificación e interiorización (la influencia se acepta por ser congruente con el sistema de valores). El segundo autor diferencia entre un proceso central (ligado especialmente con el objeto de la actitud) y otro periférico, lo que explicaría a su entender la existencia de actitudes más o menos duraderas.

que la experiencia señala también que cualquier cambio de información sobre una realidad nos conduce a veces a un cambio de actitud.

Por otra parte, la persona que por cualquier circunstancia, sin fundamento cognoscitivo real o suficiente, tiene una desavenencia con otra, modifica su relación afectiva con ella, lo que origina la emisión de conductas hostiles hacia esa persona, así como atribuirle una serie de defectos capaces de justificar y hacer congruente nuestro cambio de orientación. Ha habido, en realidad, un proceso desencadenante de cambio de actitud a partir de una modificación del componente afectivo. En esta perspectiva, los trabajos sobre las reglas psico-lógicas de Rosenberg y algunos enfoques conductistas sobre las cualidades de la comunicación son de indudable importancia.

Los comportamientos también inciden en el cambio de actitud. Comportamientos inconsistentes buscarán modificaciones en los otros componentes hasta conseguir cierto grado de consistencia. El comportamiento, ya sea a través del contacto con el objeto, por su inmersión en una situación irreversible o traumática o por su ejercitación en contra de las actitudes existentes, incide en el cambio de actitud dada la necesidad de ser consecuentes

con las implicaciones de nuestra actuación. De alguna manera, lo que en principio se aceptó sin criterio acaba por convertirse en criterio de referencia.

Para la modificación del componente comportamental la función de la presión social, sobre todo a partir de la acción de los grupos primarios, será fundamental.

En realidad, el cambio en las actitudes dependerá de la relativa estabilidad de sus componentes y de la dirección que queramos que adopte la actitud. Podemos cambiar una actitud modificando su componente cognoscitivo mediante el suministro de nuevas informaciones, variando el componente afectivo al proporcionar experiencias agradables o desagradables en presencia del objeto de la actitud o transformando el componente conductual a través de la imposición directa o velada a través de las normas del grupo. Cuando alguno de los componentes varía, variará la actitud, aún salvando la correspondencia entre los diversos componentes que hace que cualquier cambio en uno de ellos se vea reflejado en cambios en los restantes. No obstante, habría que ser cautos al pensar en una gene-

../..

realización de este tipo para todas las situaciones.

Como ya dijimos, no es ajeno tampoco al cambio en las actitudes la consideración de las funciones que éstas realizan. Si su función es expresiva, deberían cambiarse en primer lugar los valores básicos del individuo; si la función está relacionada con la defensa del yo, el cambio no se producirá si antes no se reorganizan las actitudes hacia sí mismo (67); si la función es de ajuste, la actitud cambiará sólo cuando la persona vea mejorar la consistencia de su percepción o las actitudes de los demás hacia sí. Así pues, el enfoque funcional de las actitudes concentra su atención en la persona y en sus estados psicológicos subyacentes.

Asimismo, las posibilidades de cambio actitudinal dependerán también de la edad. Los patrones adultos adquieren mayor importancia si hablamos de edades tempranas, independientemente de que también la influencia de otros

.../...

(67) Cualquier actuación fuera de esta perspectiva suele representar una amenaza para el concepto que el individuo tiene de sí y obtenerse consecuencias inesperadas o contrarias a las que se procuraba promover (Katz, Sarnoff y McClintock, 1.956).

factores exteriores sea de consideración, lo que constriñe la propia naturaleza y contribuye a moldear al futuro adulto dentro de determinados patrones. No es ajena a esta realidad el propio grupo natural que impone sus propias normativas. Como señalara González (1.981:316): "La actitud es un proceso vital solidificado en la historia, lo cual presupone que su formación está regida por el medio social del individuo. Una vez estructurada se cristaliza dentro de las normativas vigentes, buscando de este modo los sujetos su identidad social".

Concluyendo lo dicho hasta ahora sobre el cambio de actitud, reconocemos en los estudios sobre él que existe un problema derivado de la falta de univocidad de criterios determinado no porque se hallen amplias discordancias sino porque el tema es tan complejo que se ha abordado desde diferentes perspectivas. No obstante, como hemos venido señalando repetidamente, creemos que se puede mantener una posición ecléctica en la que los procesos de formación, mantenimiento y cambio de actitudes puedan ser explicados a la vista de las distintas formulaciones. El fenómeno de la disonancia desempeña en esos procesos un importante papel, pero también lo hacen el aprendizaje,

.../...

la imitación, el conflicto y las reacciones.

Bajo la misma perspectiva ecléctica pensamos que las estrategias (técnicas) para lograr el cambio deben ser diversas. Así, podemos utilizar técnicas como la dinámica de grupos y el role-playing, la propaganda, la utilización de mensajes subliminales, etc., desechando, eso sí, técnicas que alteren sustancialmente nuestra condición específica como las del "lavado de cerebro" (Hunter, 1.951; Scheim, 1.966) (68).

(68) Diferentes técnicas pueden consultarse también en Brown (1.978). También se podrían citar las consideraciones que González (1.981:353-368) hace en su tesis doctoral sobre las técnicas creativas como facilitadoras del cambio de actitud.

10.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- ABELSON, R.P. (1.967): "Mathematical Models in Social Psychology" en BERKOWITZ, L. (Ed): Advances in Experimental Social Psychology. 3 vol. Academic Press, New York, págs: 1-54.
- - - - y otros (1.968): Theories of Cognitive Consistency: a Source Book. Rand McNally, Chicago.
- - - - y ROSENBERG, M.J. (1.958): "Symbolic Psychology: a Model of Attitudinal Cognition", en Behavioral Science, vol.3, págs: 1-13.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1.977): "Attitude-behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research" Psychology Bulletin, nº 84, págs: 888-918.
- - - - (1.980): Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Prentice-Hall, New Jersey.
- - - -, TIMKO, C. y WHITE, J.B. (1.982): "Self-monitoring and the Attitude-behavior Relation". Journal of Personality and Social Psychology, nº 42, págs: 426-435.
- ALVIRA, F. (1.977): "La relación entre actitudes y conducta" Revista española de la opinión pública, Madrid, nº 49, págs: 33-52.
- ALLPORT, G.W. (1.935): "Attitudes", en MURCHINSON (Ed): Handbook of Social Psychology. Worcester: Clark University Press, págs: 810 y ss.
- - - - (1.970): Psicología de la personalidad. Paidós, Buenos Aires, 3ª ed.
- - - - (1.971): La naturaleza del prejuicio. Eudeba, Buenos Aires, 4ª ed.
- ARONSON, E. y MILLS, J. (1.959): "The Effect of Severity of Initiation on Liking for a Group". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 59, págs: 177-181.

- BANDURA, A. (1.965): "Influence of Model's Reinforcement Contingent on the Acquisition of Imitative Responses". Journal of Personality and Social Psychology, 1, págs: 589-595.
- - - - (1.971): Psychological Modeling. Aldine-Atherton.
 - - - - (1.973): Aggression. A Social Learning Analysis. Prentice-Hall, New Jersey.
 - - - - (1.977): A Social Learning Theory. Prentice-Hall, Englewood.
 - - - - y otros (1.963): "Vicarious Reinforcement and Imitative Learning". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 67, págs: 601-607.
 - - - - y WALTERS, R.H. (1.978): Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza, Madrid, 3ª edic.
- BARON, R.M. (1.965): "Cognitive Bias of Attitude Change as a Function of Motivational, Stylistic, and Stimulus Factors". Journal of Personality and Social Psychology, 2, págs: 219-230.
- BELTRAN LLERA, J. (1.985): Psicología educacional. U.N.E.D., Madrid, 3ª edic.
- BEM, D.J. (1.967): "Self-perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena". Psychological Review, nº 74 (3), págs: 183-200.
- - - - (1.968a): "Dissonance Reduction in the Behaviorist". en ABELSON, R. y otros (Eds): Theories of Cognitive Consistency: A Source Book. Raud McNally and Company, Chicago, págs: 246-255.
 - - - - (1.968b): "Attitudes as Self-descriptions: Another Book at the Attitude-Behavior Link". en GREENWALD, A.G. y otros (Eds): Psychological Foundations of Attitudes. Academic Press, New York, págs: 197-215.
 - - - - (1.970): Beliefs, Attitudes and Human Affairs. Brooks/Cole Publishing Company, Belmont.

- BEM, D.J. (1.972): "Self-Perception Theory" en BERKOWITZ, L. (Ed): Advances in Experimental Social Psychology. Academic Press, New York.
- BENTLER, P.M. y SPECKART, G. (1.979): "Modelo of Attitude-behavior Relationship". Psychological Review, págs: 452-464.
- BLUNT, A. (1.983): "Development of a Thurstone Scale for Measuring Attitudes Toward Adult Education". Adult Education Quarterly, vol.34, nº 1, págs: 278-290.
- BOGARDUS, E.S. (1.925): "Measuring Social Distance". Journal of Applied Sociology, 9, págs: 299-308.
- - - - (1.931): Fundamentals of Social Psychology. Century, New York.
- - - - (1.933): "A Social Distance Scale". Sociological Social Research, 17, págs: 265-271.
- BORGIDA, E. y CAMPBELL, B. (1.982): "Belief Relevance and Attitude-behavior Consistency: The Moderating Role of Personal Experience". Journal of Personality and Social Psychology, nº 42 (2), págs: 239-247.
- BREHM, J.W. (1.959): "Increasing Cognitive Dissonance by a Fait-accomplí". Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, págs: 379-382.
- - - - y COHEN, A.R. (1.962): Explorations in Cognitive Dissonance. Wiley, New York.
- BROWN, R. (1.972): Psicología social. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BROWN, J.A.C. (1.978): Técnicas de persuasión. Alianza, Madrid.
- BUGEDA, J. (1.971): La medida de las ciencias sociales. Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, Madrid.
- BYRNE, D. (1.961): "Interpersonal Attraction and Attitude Similarity". Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, págs: 713-715.

- CAMPBELL, D.T. (1.950): "The Indirect Assessment of Social attitudes". Psychological Bulletin, nº 47, págs: 15 - 38.
- - - - (1.963): "Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions" en KOCH, S (Ed): Psychology: a Study of a Science. McGraw Hill, New York, vol.6, págs: 94-172.
- CANTRIL, H. (1.946): "The intensity of an attitude". Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 41, págs: 129-135.
- CARROL, J.D. y CHANG, J.J. (1.970): "Analysis of Individual Differences in Multidimensional Scaling Via an H-way Generalization of Eckart-Young Decomposition". Psychometrika, 35, págs: 283-319.
- CARTWRIGHT, D. y HARARI, F. (1.956): "Structural Balance: a Generalization of Heider's Theory". Psychological Review, 63, págs: 277-293.
- CLAY, H. (1.972): Introducción a la psicología social. Trillas, México.
- COHEN, A.R. (1.964): Attitude Change and Social Influence. Basic Books, New York.
- COOMBS, CH. (1.964): A Theory of Data. Willey, New York.
- COOPER, J. y CROILE, R.T. (1.984): "Attitudes and attitude change". Annuary Review Psychology, 35, págs: 395 - 426.
- CRANO, W.D. y otro (1.977): "Fundamentos de la investigación en Psicología Social". El manual moderno, México, págs: 223-264.
- CRESPO, E. (1.982): Teorías de la consistencia cognoscitiva. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- DAVAL, R. (1.963): Traité de psychologie sociale. Presses Universitaires de France, Paris.
- DAWES, R.M. (1.975): Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. Limusa, México.
- DEUTSCHER, I. (1.973): What we say/ What we do. Glenview, Ill: Scott, Foresman.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana, 1.983.

Dictionary of behavioral Science. Compilado y editado por WOLMAN, B., McMillan, Londres, 1.975.

DILLEHAY, R.C. (1.973): "On the Irrelevance of the Classical Negative Evidence Concerning the Effect of Attitudes on Behavior". American Psychologist, nº 28, págs: 887-891.

DOOB, A.N.; CARLSMITH, J.M.; FREEDMAN, J.L.; LANDAUER, T.K.; y TOM, S. (1.969): "Effect of Initial Selling Price on Subsequent Sales". Journal of Personality and Social Psychology, 4, págs: 345-350.

DRUDIS, R. (1.969): Apuntes de sociología de la educación. Edición del autor, Madrid.

EDWARDS, A.L. (1.957): Techniques of Attitude Scale Construction. Appleton-Century-Crofts, Inc, New York.

EHRlich, D.; GUTTMAN, I.; SCHONBACH, P. y MILLS, J. (1.957): "Post-decision to Relevant Information". Journal of Abnormal and Social Psychology, 54, págs: 98-102.

ELEJABARRIETA, F.J. e IÑIGUEZ, L. (1.984): Construcción de escalas de actitudes. Documentos de Psicología Social. Univ. Autónoma de Barcelona.

ENDLER, N.S. y MAGNUSSON, D. (Eds) (1.975): Interactional Psychology and Personality. Hemisphere, Washington D.C.

- - - (1.973): "The Person Versus the Situation. A Pseudo Issue?". Journal of Personality, 41, págs: 287-303.

ESCAMEZ, J. (1.985): Modelo tecnológico para la formación de actitudes en educación. Seminario de Teoría de la Educación, Palma de Mallorca.

FAZIO, R.H. y COOPER, J. (1.983): "Arousal in the Dissonance Process", en CACIOPPO, J.T. y PETTY, R.E. (Eds): Social Psychophysiology: A Sourcebook. Guilford, New York.

- - - POWELL, M.C. y HERR, P.M. (1.983): "Toward a Process Model of the Attitude-behavior Relation: Accering One's Attitude Upon Mere Observation of the Attitude Object". Journal of Personality and Social Psychology, 44, págs: 724-735.

- FEATHER, N.T. (1.963): "Cognitive Dissonance, Sensitivity and Evaluation". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 66, págs: 157-163.
- - - - (1.965): "A Estructural Balance Model of Evaluation Behavior". Human Relations, nº 18, págs: 171-185.
- FESTINGER, L. (1.957): A Theory of Cognitive Dissonance. Harper and Row, New York.
- - - - y CARLSMITH, J.M. (1.959): "Cognitive Consequences of Forced Compliance". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 58, págs: 203-210.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1.972): "Attitudes and Opinions". Annual Review of Psychology.
- - - - (1.975): Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, Mass: Addison-Wesley, Boston.
- FLEMING, D. (1.967): "Attitude: the History of a Concept". Perspectives in American History, nº 1, págs: 287 - 365.
- FREEDMAN, J.L.; CARLSMITH, J.M. y SEARS, D.O. (1.970): Social Psychology. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GARANTO, J. (1.981): "Las actitudes y su incidencia en el proceso educacional". Revista de Ciencias de la Educación, Madrid, nº 107, Julio-Sept., págs: 327-339.
- - - - (1.984): "Las actitudes hacia sí mismo y su medición". Temas de Psicología, nº 7. Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- GERARD, H.B. y MATHEWSON, J.C. (1.966): "The Effects of Severity of Initiation on Liking for a Group: a Replication". Journal of Experimental Social Psychology, nº 2, págs: 278-287.
- GONZALEZ, M^a.P. (1.981): La educación de la creatividad: técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Dpto. de Psicología.
- GORSUCH, R. y ORTBERG, J. (1.983): "Moral Obligation and Attitudes: Their Relation to Behavioral Intention". Journal of Personality and Social Psychology, nº 44, págs: 1.025 y ss.

- GREENWALD, A.G. y otros (Eds) (1.968): Psychological Foundations of Attitudes. Academic Press, New York.
- CRISEZ, J. (1.975): Méthodes de la psychologie sociale. Presses Universitaires de France, París.
- - - - (1.977): Métodos de la psicología social. Morata, Madrid.
- GROSS, S.J. y NIMAN, C.M. (1.975): "Attitude-behavior Consistency: a Review". Public Opinion Quarterly, págs: 39 y ss.
- GUTTMAN, L. (1.944): "A Basis for Scaling Qualitative Data". American Sociological Review, nº 9, págs: 139-150.
- - - - (1.945): Questions and Answers about Scale Analysis. Army Forces. Report D-Z.
- - - - (1.947): "The Cornell Technique for Scale and Intensity Analysis". Educational and Psychological Measurement, nº 7, págs: 247-249.
- - - - y SUCHMAN, E.A. (1.947): "Intensity and Zero Point for Attitude Analysis". American Sociological Review, nº 12, págs: 57-67.
- HALLORAN, J.D. (1.967): Attitude Formation and Change. Leicester University Press.
- HAMMOND, S.B. (1.964): Hammond Matrix Starter: Manual. Consejo Australiano para la investigación educativa, Melbourne.
- HARKINS, S.G. y BECKER, L.A. (1.979): "A Psychological Perspective Interpretation of the Attitude-behavior Relationship". Journal of Experimental Social Psychology, nº 15, págs: 197-208.
- HARVEY, O.J. (1.965): "Some Situational and Cognitive Determinants of Dissonance Resolution". Journal of Personality and Social Psychology, nº 1, págs: 349-355.
- HEIDER, F. (1.946): "Attitudes and Cognitive Organization". Journal of Psychology, nº 21, págs: 107-112.
- - - - (1.958): The Psychology of Interpersonal Relations. John Willey and sons, Inc, Publishers, New York.

- HENERJON, M. J; LYONS, L. y TAYLOR, C. (1.978): How to Measure Attitudes. Sage Publications, Londres.
- HILDUM, D. y BROWN, R. (1.956): "Verbal Reinforcement and Interview Bias". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 53, págs: 108-111.
- HIMMELFARB, S. (1.974): "Resistance to Persuasion Induced by Information Integration" en HIMMELFARB, S. y EAGLEY, A. (Eds): Reading in Attitude Change. John Willey, New York.
- HOLLANDER, E. P. (1.976): Principios y métodos de psicología social. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2ª edic.
- HOVLAND, C. I. (1.963): "Yale Studies of Communication and Persuasion" en CHARTERS, W. W. y CAGE, N. L. (Eds) : Reading in the Social Psychology of Education. Allyn and Bacon, Inc., Boston, págs: 239-253.
- - - - (1.966): "The Role of Primacy and Recency in Persuasive Communication", en HACCOBY, E. E. y otros (Eds): Reading in Social Psychology, Methuen, Londres, págs: 137-149.
- - - - (1.970): "Os efeitos dos meios de comunicação", en STEINBERG, C. S.: Meios de comunicação de massa. Cultrix, Sao Paulo, págs: 560-610.
- - - - y otros (1.949): Experiments on Mass Communication. University Press, Princenton.
- - - - y SHERIFF, M. (1.952): "Judgmental Phenomena and Scales of Attitude Measurement: Item Displacement in Thurstone Scales". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 47, págs: 822-832.
- - - - y otros (1.953): Communication and Persuasion. University Press, Yale.
- HOWARD (1.970): Diccionario de Psicología. Fondo de Cultura Económica, México, 7ª edic.
- HUNTER, E. (1.951): Brain-washing in Red China: The Calculated Destruction of Men's Minds. Vanguard, New York.
- INSKO, C. A. (1.965): "Verbal Reinforcement of Attitude". Journal of Personality and Social Psychology, nº 2, págs: 621-623.

- INSKO, C.A. (1.967): Theories of Attitude Change. Appleton Century, New York.
- JAVEAU, C. (1.978): L'enquête par questionnaire. Editions de l'université de Bruxelles, Bruxelles.
- JENKINS, J.J; RUSSEL, W.A. y SUCI, G.J. (1.957): "An Atlas of Semantic Profiles for 360 Words", en Studies on the Role of Language in Behavior. Technical Report, nº 15. Minneapolis: University of Minnesota.
- JIMENEZ, F. (1.985): Psicología Social. I y II. U.N.E.D., Madrid.
- JOHNSON, D.W. (1.972): Psicología social de la educación. Kapelusz, Buenos Aires.
- JOHNSON, R.C. (1.962): "Linguistic Structure as Related to Concept Formation and to Concept Content". Psychological Bulletin, vol.59, págs: 468-476.
- JOHNSON, H.H. y TORCIVIA, J.M. (1.968): "Acquiescence Response Style and Attitude Change". Journal of Personality and Social Psychology, nº 8, págs: 349-350.
- - - - y POPRICK, M.A. (1.968): "Effects of Source Credibility on the Relationship between Authoritarianism and Attitude Change". Journal of Personality and Social Psychology, nº 9, págs: 179-183.
- JONES, E.E. y SIGALL, H. (1.971): "The Bogus Pipeline: A New Paradigm for Measuring Affect and Attitude". Psychological Bulletin, nº 76, págs: 349-364.
- JUDD, C.M. y KULICK, J.A. (1.980): "Schematic effects of Social Attitudes on Information Processing and Recall". Journal of Personality and Social Psychology, nº 38, págs: 569-578.
- KAHLE, L.R. y BERMAN, J.J. (1.979): "Attitudes Cause Behaviors: A Cross-larged Panel Analysis". Journal of Personality and Social Psychology, nº 37, págs: 315-321, 3ª edic.
- KALVEN, H.Jr., y ZEISEL, H. (1.966): The American Jury. Little Brown, Boston.

- KATZ, D. (1.957): "The Tow-step Flow of Communication: An up to Date Report on an Hypothesis". Public Opinion Quarterly, nº 21, págs: 61-78.
- - - - (1.960): "Attitude Change". Public Opinion Quarterly nº 24, (2).
- - - - (1.960): "The Funtional Approach to the Study of Attitudes", en FISHBEIN, M. (Ed): Reading in Attitude Theory and Measurement. John Wiley and Sons, Inc., New York, págs: 457-468.
- - - - (1.960): "The Funcional Approach to the Study of Attitudes". Public Opinion Quarterly, nº 24, pág: 168.
- - - - , SARNOFF, I. y McCLINTOCK, C.G. (1.956): "Ego-defense and Attitude Change", en Human Relations, vol. 9, págs: 27-45.
- - - - y STOTLAND, E. (1.959): "A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change", en KOCH, S. (Ed): Psychology: a Study of a Science. McGraw-Hill, New York, vol.3.
- KELMAN, H.C. (1.974): "Attitudes Are Alive and Well and Gainfully Employed in the Sphere of Action". American Psychology, págs: 29 y ss.
- KIESLER, Ch.A. y otros (1.969): Attitude Change: A Critical Analysis of Theoretical Approaches. Wiley, New York.
- KIMBALL, Y. (1.969): Psicología social de la personalidad. Biblioteca del hombre contemporáneo, Buenos Aires.
- KLAPPER, J.T. (1.949): The Effects of the Mass Media. Columbia University Bureau of Applied Social Research, New York.
- - - - (1.960): The Effects of Mass Communication. The Free Press, New York.
- - - - (1.967): "Mass Communication, Attitude Stability and Change", en SHERIF, C.W. y SHERIF, M. (Eds): Attitude, Ego-involvement and Change. Wiley, New York, págs: 297-310.

- KLEECK, R.E. y WHEATON, J. (1.967): "Dogmatism and Responses to Opinion-consistent and Opinion-inconsistent Information". Journal of Personality and Social Psychology, nº 5, págs: 249-252.
- KNOT, R.E. e INSKSTER, J.A. (1.968): "Postdecision Dissonance at Post Time". Journal of Personality and Social Psychology, nº 8, págs: 319-323.
- KRECH, D. y CRUTCHFIELD, R.S. (1.948): Theory and Problems of Social Psychology. McGraw-Hill, New York.
- - - - y BALLACHIE, E.L. (1.962): Individual in Society. McGraw-Hill, New York.
- - - - y otros (1.978): Psicología Social. Biblioteca Nueva, Madrid.
- KUETHE, J.L. (1.964): "Persuasive Influence of Social Schemata". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 68, págs: 248-254.
- KUTNER, B.; WILKINS, C. y YARROW, P.R. (1.952): "Verbal Attitudes and Overt Behavior Involving Racial Prejudice". Journal of Abnormal and Social Psychology, vol.47, págs: 649-652.
- LAMBERT, J. (1.982): Psicología social. Pirámide, Madrid.
- LAMBERT, W.W. y LAMBERT, W.E. (1.964): Psicología social. Uteha, México.
- LAPIERE, R.T. (1.934): "Attitudes Versus Actions". Social Forces, nº 14, págs: 230-237.
- LIKERT, R. (1.932): "A Technique for Measurement Attitudes". Archives of Psychology, nº 140.
- LINDZEY, G. y otros: (1.982): Psicología. Omega, Barcelona.
- LINTON, R. (1.959): Le fondement culturel de la personnalité. Dunod.
- LISKA, A.E. (1.974): "Attitude-behavior Consistency: Reply to Magura". American Sociology Review, págs: 39 y ss.
- LOHR, J.M. y STAATS, A.W. (1.973): "Attitude Conditioning in Sino-Tibetan Languages". Journal of Personality and Social Psychology, nº 26, págs: 196-200.

- LORD, Ch.G.; MACKIE, D. y LEPPER, M.R. (1.984): "Attitude Prototypes as Determinants of Attitude-behavior Consistency". Journal of Personality and Social Psychology, nº 46 (6), págs: 1.254-1.266.
- MABLEY, J. (1.963): "Mabley's Report". American. Enero 22, págs: 62-63.
- MAISONNEUVE. (1.974): Introducción a la psicología. Morata, Madrid.
- MALEC, M.A. (1.971): Attitude Change. Markhan Publishers Co, Chicago.
- MANN, L. (1.973): Elementos de psicología social. Limusa, México.
- - - - (1.970): Social Psychology. John Wiley and Sons Inc. Publishers, New York. Traducción española: Psicología social. Limusa, México, 1.974.
- MANSTEAD, A.S.R.; PROFITT, C. y SMART, J.L. (1.983): "Predicting and Understanding Mothers' infant-feeding Intentions and Behavior: Testing the Theory of Reasorted Action". Journal of Personality and Social Psychology, nº 46, págs: 657-671.
- MARIN, G. (1.979): "Actitudes", en WHITTAKER, J.O. (Ed): La Psicología Social en el mundo de hoy. Trillas, México, págs: 237-262.
- MARTINEZ, A. (1.974): Formación de actitudes y educación personalizada. Narcea, Madrid.
- McDAVID, J.W. y HARARI, H. (1.979): Psicología y conducta social. Limusa, México.
- McDONALD, F.J. (1.970): Psicología de la educación. Marfil, Alcoy.
- McGUIRE, W.J. (1.962): "Persistence of the Resistance to Persuasion Induced by Various Types of Prior Belief Defenses". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 64, págs: 241-248.
- - - - (1.964): "Inducing Resistance to Persuasion", en BERKOWITH, L. (Ed): Advances in Experimental Social Psychology, vol. I. Academic Press, New York.

- McGUIRE, W. J. (1.968): "The Nature of Attitudes and Attitudes Change", en LINDZEY, G. y ARONSON, E. (Eds): The Handbook of Social Psychology. Addison-Wesley Publishers Co, Mass. 3, págs: 136-314.
- McLAUGHLIN, B. (1.971): Learning and Social Behavior. The Free Press, New York.
- McMILLAN, J. H. (1.980): The Social Psychology of School Learning. Academic Press, New York.
- MILLER, N. E. y BANUAYIZI, A. (1.968): "Instrumental Learning by Curarized Rats of a Specific, Visceral Response, Visceral or Cardiac". Journal of Comparative and Physiological Psychology, nº 65, págs: 1-7.
- - - - y DOLLARD, J. (1.981): Social Learning and Imitation. Yale University Press, New Haven.
- - - - y DWORKING, B. R. (1.973): "Visceral Learning: Recent Difficulties with Curazized Rats and Significant Programs for Human Research", en OBRIST, P. A. (Eds): Current Trends in Cardiovascular Psycho-physiology, Aldine, Chicago.
- MILLS, J.; ARONSON, E. y ROBINSON, J. (1.959): "Selectivity in Exposure to Information". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 59, págs. 250-253.
- MISCHEL, W. (1.975): "The Interaction of Person and Situation". International Conference on Interactional Psychology, Saltsjöbaden, (Suecia).
- MOLES, A. A. (1.971): Les échelles d'attitude. Editions Universitaires, Paris.
- MORGAN, C. (1.970): Introducción a la psicología. Aguilar, Madrid.
- MOSCOVICI, S. (1.962): "L'attitude: Théories et recherches autour d'un concept et d'un phénomène". Bulletin du C.E.R.P., XI, nº 2-3.
- MUCHIELLI, R. (1.968): Le questionnaires psychologiques. Libraires techniques, Editions sociales française, Paris.

- MURPHY, G.; MURPHY, L.B. y NEWCOMB, T.M. (1.937): Experimental Social Psychology. Harper and Row, New York.
- NEWCOMB, T.M. (1.953): "An Approach to the Study of Communicative Acts". Psychological Review, nº 60, págs: 393-404.
- - - - (1.961): The Acquaintance Process. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- - - - TURNER, R.H. y CONVERSE, P.E. (1.965): Social Psychology. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- NISBET, J.D. y ENTWISTLE, N.J. (1.980): Métodos de investigación educativa. Oikos-Tau, Barcelona.
- O'DONNELL, J.M. y BROWN, M.J.K. (1.973): "The Classical Conditioning of Attitudes: A Comparative Study of Ages 8 to 18". Journal Personality and Social Psychology, nº 26 (3), págs: 379-385.
- ORTEGA, P. (1.984): "Actitudes y educación". III Seminario Internacional de Teoría de la Educación. Murcia.
- - - - (1.985): "La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales". Seminario de Teoría de la Educación. Palma de Mallorca.
- OSGOOD, C.E.; SUCI, G.J. y TANNENBAUM, P.H. (1.957): The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois Press.
- - - - (1.962): "Studies on the Generality of Affective Meaning Systems". American Psychologist, nº 17, págs: 10-28.
- - - - y TANNENBAUM, P.H. (1.955): "The Principle of Congnity in the Prediction of Attitude Change". Psychological Review, nº 62, págs: 42-55.
- - - - , SUCI, G.J. y TANNENBAUM, P.H. (1.976): La medida del significado. Gredos, Madrid.
- PADUA, J. (1.979): Técnicas de investigación y medición en las ciencias sociales. Fondo de Cultura Económica, México.
- PAGE, M.M. (1.971): "Postexperimental Assessment of Awarerers in Attitude Conditioning". Educational and Psychological Measurement, nº 31, págs: 891-906.

- PAGE, M.M. (1.972): "Demand Characteristics and the Verbal Operant Conditioning Experiment". Journal of Personality and Social Psychology, nº 23, págs: 372-378.
- - - - (1.973): "On Detecting Demand Awareness by Post-experimental Questionnaire". Journal of Social Psychology, nº 91, págs: 305-323.
- - - - (1.974): "Demand Characteristics and the Classical Conditioning of Attitudes Experiment". Journal of Personality and Social Psychology, nº 30, págs: 468-476.
- PALMERINO, M.; LAUGER, E. y MCGILLIS, D. (1.984): "Attitudes and Attitudes Change: Mindfulness Mindfulness" en Attitudinal Judgment. Seringer-Verlag. New York.
- PASTOR, G. (1.978): Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología Social. Sistemática, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- PERVIN, L.A., y YATKO, R.J. (1.965): "Cigarette Smoking and Alternative Methods of Reducing Dissonance". Journal of Experimental Social Psychology, nº 1, págs: 30-36.
- PINILLOS, J.L. (1.984): La psicología y el hombre de hoy. Trillas, México.
- PROSHANSKY, H.M. (1.943): "A Projective Method for the Study of Attitudes". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 38, págs: 393-395.
- REICH, B. y ADCOCK, C. (1.980): Valores, actitudes y cambio de conducta. Continental, México.
- RICO, M. (1.982): Hábitos, comportamientos y conductas en la Educación Básica. Marfil, Alcoy.
- RODRIGUES, A. (1.979): Psicología Social. Trillas, México.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1.980): Didáctica general: Objetivos y evaluación. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- ROKEACH, M. (1.966): "Attitude Change and Opinion Change". Public Opinion Quarterly, nº 30, págs: 529-548.
- - - - (1.968): Beliefs, Attitudes and Values. Jassay-Bass, San Francisco.

- ROKEACH, M. (1.973): The nature of human values. Free Press, New York.
- - - - (1.976): "Naturaleza de las actitudes", en SILLS, D.L. (Ed): Enciclopedia de las Ciencias Sociales, vol. I, Aguilar, Madrid, págs: 14-22.
- - - - (1.979): "Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs Attitudes and Values", Act. Nebraska Symposium on Motivation, págs: 267 y ss.
- ROSENBERG, M. J. "An Analysis of Affective Cognitive Consistency", en ROSENBERG, M. J. y HOVLAND, C. I. (Eds): Attitude Organization and Change. Yale University Press, New Haven, págs: 15-64.
- - - - y otros (1.960a): Attitude Organization and Change. An Analysis of Consistency among Attitude Components. Yale University Press, New Haven.
- - - - y HOVLAND, C. I. (1.960b): "Cognitive, affective and Behavioral Components of Attitudes" en ROSENBERG, M. J. y HOVLAND, C. I. (Eds): Attitude Organization and Change. Yale University Press, New Haven, Conn, págs: 1-14.
- - - - y ABELSON, R. P. (1.960c): "An Analysis of Cognitive Balancing", en HOVLAND, C. I. y JANIS, I. L. (Eds): Attitude Organization and Change. Yale University, New Haven, págs: 112-163.
- - - - y otros (1.968): "Mathematical Models of Social Behavior", en LINDZEY, G. y ARONSON, E. (Eds): Handbook of Social Psychology, vol. I, Adisson-Wesley, 2ª edic.
- ROSNOW, R. L. y ROBINSON, E. J. (Eds) (1.967): Experiments in Persuasion. Academic Press, New York.
- ROSS, J. (1.976): "Elaboración de escalas multidimensionales de actitudes" en SUMMERS, G. F. Medición de actitudes. Trillas, México. págs: 343-360.
- SASTRE, A. (1.982): "Conceptualización de las actitudes como variables predictoras". Educación y cultura. Universidad de Palma de Mallorca, nº 3.
- SECORD, P. F. y BACKMAN, C. W. (1.964): Social Psychology. McGraw-Hill, New York.

- SCHEIM, E.H. (1.966): "The Chinese- Indoctrination Program for Prisoners of War: A Study of Attempted "Brainwashing" ", en MACCOBY, E.E. y otros (Eds): Reading in Social Psychology. Methuen, London, págs: 311-334.
- SCHLENKER, B.R. (1.982): "Translating Actions into Attitudes: An Identity-analytic Approach to the Explanation of Social Conduct". Adv. Experimental Social Psychology, nº 15, págs: 193-247.
- SHERIF, C.; SHERIF, M. y NEBERGALL, R. (1.965): Attitude and Attitude Change. Saunders Co, Philadelphia.
- SHERIF, M. y SHERIF, C.W. (1.976): "La actitud como la categoría personal del individuo: el enfoque de implicación y juicio social de la actitud y del cambio de actitud", en SUMMERS, G.F. (Ed): Medición de actitudes. Trillas, México, págs: 361-387.
- SILVERMAN, I. (1.968): "Role-related Behavior of Subjects in Laboratory Studies of Attitude Change". Journal of Personality and Social Psychology, nº 8, págs: 343-348.
- SIMONSON, (1.976): "Attitude Change and Achievement". Journal Educational Review, págs: 163-169.
- SINGH, Y.P. y PAREEK, V.I. (1.967): "Interpersonal Communication at Different Stages of Adoption". Indian Journal of Social Work, nº 27, págs: 344-352.
- SIVACEK, J. y CRANO, W. (1.982): "Vested Interest as a Moderator of Attitude Behavior Consistency". Journal of Personality and Social Psychology, nº 43 (2), págs: 210-221.
- SJÖBERG, L. (1.982): "Attitude-behavior Correlation, Social Desirability and Perceived Diagnostic Value". Br. Journal Social Psychology, nº 21, págs: 283-292.
- SMITH, M.B.; BRUNER, J.S. y WHITE, R.W. (1.956): Opinions and Personality. Wiley, New York.
- SNIDER, J.G. y OSGOOD, C.E. (Eds): Semantic Differential Technique. Aldine, Chicago.

- STAATS,A.W. (1.967): "An Outline of an Integrated Learning Theory of Attitudes", en FISHBEIN,M.(Ed): Readings in Attitude Theory and Measurement. Wiley, New York, págs: 373-376.
- - - - (1.968): Learning, Language and Cognition. Holt.
- - - - (1.969): "Experimental Dunand Characteristics on the Classical Conditioning of Attitudes". Journal of Personality and Social Psychology, nº 11, págs: 187-192.
- - - - (1.970): "A Learning-behavior Theory: A Basic for Imity in Behavioral-social Science", en GILGEN,A.R. (Ed): Contemporary Scientific Psychology. Academic Press, New York.
- - - - (1.979): Conductismo Social. El Manual Moderno, México.
- - - - y STAATS,C.K. (1.958): "Attitudes Established by Classical Conditioning". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 57, págs: 37-40.
- - - - , HIGA,W.A. y REID,I.E. (1.970): Names as Reinforcer: The Social Value of Verbal Stimuli. Tech Rep. nº 9 Under Office of Naval Research Contract N00014-67-C-0387-0007. University of Hawai, Honolulu.
- - - - , MINKE,K.Á.; MARTIN,C.H. e HIGA,W.R. (1.972): "Deprivation-satiation and Strength of Attitude Conditioning: A Test of Attitude-reinforcer-discriminative Theory". Journal of Personality and Social Psychology, nº 24, págs: 178-185.
- STAGNER,R. (1.948): Psychology of Personality. McGraw-Hill Book Company, nEW York.
- STANG,D.J. (1.981): Introduction to Social Psychology. Brook-Cole, California.
- STEELE,C.M. y LIU,T.J. (1.983): "Dissonance Processes as Self-affirmation". Journal of Personality and Social Psychology, nº 45, págs: 5-19.
- STOETZEL,J. (1.963): "La conception actuelle de la notion d'attitude en psychologie sociale". Sondages, nº 2, págs: 8-9.

- SUMMERS, G.F. (Ed) (1.976): Medición de actitudes. Trillas, México.
- THOMAS, E.J. (1.957): "Effects of Facilitative Role Interdependence on Group Functioning", en Human Relations, vol. 10, págs: 347-366.
- THOMAS, W.I. y ZNANIECKI, F. (1.918): The Polish Peasant in Europe and America. Vol. I, Badger, Boston.
- THORNDIKE, R.L. y HAGEN, E. (1.978): Tests y técnicas de medición en psicología y educación. Trillas, México.
- THURSTONE, L.L. (1.927): "A Law of Comparative Judgment" Psychological Review, nº 34, págs: 273-286.
- - - - (1.928): "Attitudes Can Be Measured". American Journal of Sociology, nº 33, págs: 529-554.
- - - - (1.931): "The Measurement of Attitudes". Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 26, págs: 249-269.
- - - - (1.931): The Measurement of Social Attitudes. University Chicago Press, Chicago.
- - - - y CHAVE, E.J. (1.929): The Measurement of Attitude. University of Chicago Press, Chicago.
- TRIANDIS, M.C. (1.974): Actitudes y cambios de actitudes. Toray, Barcelona.
- UPSHAW, H.S. (1.965): "The Effects of Variable Perspectives on Judgments of Opinion Statements for Thurstone Scales Equal-appearing Intervals". Journal of Personality and Social Psychology, vol. 2, págs: 60-69.
- VARIOS (1.979): Psicología Social. Trillas, México.
- VERNON, P.E. (1.953): Personality Tests and Assesments. Methuen, Londres.
- VIDULICH, R.N. y KRESUNICK, I.P. (1.966): "Racial Attitudes and Emotional Response to Visual Representation of the Negro". Journal of Social Psychology, nº 68, págs: 85-93.

- WAGNER, R.V. y SHERWOOD, J.J. (Eds) (1.969): The Study of Attitude Change. Brooks Cole Published Company, Belmont, California.
- WALY, P. y COOK, S.W. (1.965): "Effect of Attitude on Judgments of Plausibility". Journal of Personality and Social Psychology, vol.2, págs: 749-759.
- WARREN, H.C. (1.970): Diccionario de Psicología. Fondo de Cultura Económica, México, 7ª edic.
- WEBB, S.C. (1.955): "Scaling of Attitudes by the Method of Equal-appearing Intervals: A Review". Journal of Social Psychology, nº 42, págs: 215-239.
- WELDON, D.E. y MALPASS, R.S. (1.981): "Effects of Attitudinal, Cognitive and Situational Variables on Recall of Biased Communications". Journal of Personality and Social Psychology, nº 40, págs: 39-52.
- WHITTAKER, J.O. (1.971): Psicología. Interamericana, México.
- WICKER, A.W. (1.969): "Attitudes Versus Actions: The Relationship of Verbal Behavioral Response to Attitude Objects". Journal Sociology Issues.
- - - - (1.971): "An Examination of the Other Variables Explanation of Attitude-behavior Inconsistency". Journal of Personality and Social Psychology, nº 19, págs: 18-30.
- WISH, M.; DEUTSCH, M. y BIENER, L. (1.970): "Differences in Conceptual Structures of Nations: An Exploratory Study". Journal of Personality and Social Psychology, nº 16, págs: 361-373.
- WRENCH, D.F. (1.971): Psicología, un enfoque social. Paidós, Buenos Aires.
- WRIGHTSMAN, L.S. (1.969): "Wallace Supporters and Adherence to Law and Order". Journal of Personality and Social Psychology, nº 13, págs: 17-22.
- WUKMIR, V.J. (1.967): Emoción y sufrimiento. Labor, Barcelona.

ZANNA, M.P.; KIESLER, C.A. y PILKONIS, P.A. (1.970): "Positive and Negative Attitudinal Affect Established by Classical Conditioning". Journal of Personality and Social Psychology, nº 14, págs: 321-328.

- - - - OBSON, J.M. y FAZIO, R.H. (1.980): "Attitude-behavior Consistency: An Individual Difference Perspective". Journal of Personality and Social Psychology, nº 38, págs: 432-440.

- - - - HIGGINS, E.T. y HERMAN, C.P. (Eds) (1.982): Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium. Vol.II, Hillsdale, N.J: Erlbaum.

ZNANIECKI, F. (1.965): Social Relations and Social Roles. Chandler, San Francisco.

CAPITULO II

LAS ACTITUDES EN LA EDUCACION Y EN EL APRENDIZAJE

DE LAS MATEMATICAS

1.- LA EDUCACION COMO DESARROLLO DE ACTITUDES.

Hablar de educación, sea cual sea la perspectiva que se adopte, supone hablar implícitamente de procesos actitudinales, dadas las relaciones íntimas que que hemos reconocido que existen entre actitudes-personalidad y actitudes-valores. Realmente, no podemos hablar de perfeccionamiento de la persona si no consideramos su forma de ser y su forma de relacionarse con el ambiente, ámbitos en los que los complejos actitudinales están presentes.

Las actitudes, como instancias que nos predisponen y dirigen sobre los hechos de la realidad, representan una síntesis personal que filtra nuestras percepciones y orienta nuestro pensamiento, facilitando la adaptación de la persona al contexto. Por ello, la atención pedagógica a las actitudes se constituye en un proceso de interés central para la educación siempre que aspire a transformaciones totales o parciales y permanentes en la persona.

La relación entre actitudes y educación

.../...

no se reduce tan sólo al interés que ésta demuestra por aquéllas, también se manifiesta en el poder que la educación tiene sobre las actitudes. Sirva como ejemplo al respecto los estudios de Webster (1.958) y Plant (1.958) que patentizan cómo la educación da más flexibilidad en los juicios y concepciones (Gráfico nº 1). Como señala Webster (1.958)

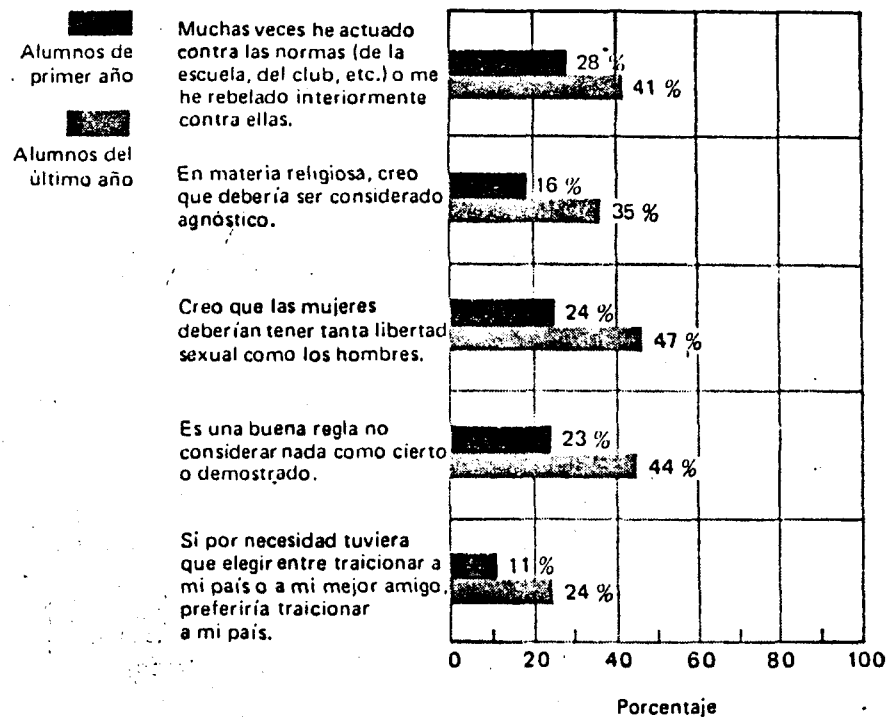


Gráfico nº 1 : Cambios en las actitudes después de cursar cuatro años del "College" (Tomado de Sorenson, 1.971:369).

la educación del "college" sirvió para generar actitudes menos convencionales y más inquisidoras y liberales (1).

La necesidad de considerar las actitudes y de plantearse objetivos respecto a ellas es admitido por todas las personas (2). Incluso se piensa en la importancia que tienen para determinadas materias, fuera ya de su consideración instructiva, como, por ejemplo, en Ciencias Sociales donde el compromiso existente entre los ideales y valores que se analizan y asumen y las actitudes correspondientes debe ser real.

../..

- (1) Hay que matizar en este y en otros estudios similares que los datos suministrados no pueden explicar totalmente por sí mismos los resultados, ya que nos podemos encontrar en cualquier institución escolar o fuera de ella situaciones que contrarresten los efectos de la enseñanza.
- (2) Puede citarse al respecto a Havighurst (1.972), que plantea una serie de tareas a desarrollar en el período escolar entre las que cita:
 - crear actitudes sanas hacia uno mismo como organismo de desarrollo.
 - desarrollar actitudes hacia los grupos sociales y las instituciones.

Por otra parte, aunque de una forma puntual, las disposiciones oficiales que rigen nuestro sistema educativo también hacen referencia de modo directo o indirecto a la educación de las actitudes. Así, la Ley General de Educación de 1.970 en su artículo primero ya señala como uno de los fines de la educación: "La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio de la libertad". Una mayor explicitación se observa en el análisis de las razones que dan los responsables del sistema educativo respecto a la estructura actual de la E.G.B. en ciclos. El documento base de los programas renovados, al considerar las razones pedagógicas y psicológicas que los han aconsejado, dice "que vienen a configurar el "modo de hacer" para asegurar de modo preferente y hasta donde sea posible, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes y actitudes, destrezas, hábitos y conductas afectivas que correspondan a cada momento evolutivo". (Escuela Española, 1.981:7).

El desarrollo de las actitudes recibe una mayor consideración en la elaboración de los programas oficiales actuales al contemplar las nuevas propuestas

.../...

curriculares. Particularmente resulta de interés el nuevo marco curricular que para la enseñanza no obligatoria ha desarrollado el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1.986). En él se recogen de modo explícito valores, normas y actitudes como fuente de contenidos y al mismo nivel de importancia en la programación que los hechos, conceptos y principios y que los procedimientos de intervención.

El estudio de las actitudes no sólo tiene sentido en la medida en que contribuye a caracterizar mejor o con más amplitud el fenómeno educativo, sino también porque puede ser un instrumento que caracterice la eficacia del propio proceso educativo. Las escalas de actitud pueden proporcionarnos un índice para valorar las diferentes propuestas educativas o ser un instrumento valioso para determinar los cambios predispositivos personales ante el estudio, los problemas sociales u otro tipo de ámbitos relacionados con un programa educativo (3).

Por lo dicho resulta evidente que cualquier

../. ..

(3) También se expresa en tal sentido Anastasi (1.982:497).

programa que se proclame pedagógico debe considerar la educación de las actitudes. Sin embargo, ésto no es así. Oñativia (1.973), cuando analiza los intereses y actitudes en referencia al campo escolar y después de apuntar la importancia que el problema de los intereses tuvo en el surgimiento de la escuela nueva, afirma con cierto pesimismo: "No obstante mucho se ha hablado de los intereses escolares, pero muy poco es lo que se ha intentado hacer para crear las condiciones necesarias que fomenten el desarrollo de las actitudes sistemáticamente cultivadas y las inclinaciones personales, siguiendo una línea de autodesenvolvimiento y de continuidad de los propios impulsos en el curso del aprendizaje escolar" (Idem:135).

Las razones de esta falta de atención son diversas y quedan recogidas de un modo sintético por Ortégã (1.985:2): "En primer lugar, la concepción aún presente y operante de la educación más anclada en modelos filosóficos que en planteamientos científicos y tecnológicos. En segundo lugar, existe una tendencia, hasta ahora, predominante tanto por parte de la Administración como de los docentes y de la misma familia hacia la adquisición de aprendizajes "instructivos", considerados más rentables

../..

y más susceptibles de ser evaluados, relegando (cuando no olvidando) otros objetivos hoy imprescindibles para que el producto conseguido, como resultado de un proceso de intervención, pueda llamarse con propiedad educativo. En tercer lugar, habría que añadir la especial dificultad de evaluar el componente actitudinal cuando el mismo término "actitud" no aparece suficientemente delimitado a nivel conceptual y las escalas de medida ofrecen no pocas deficiencias". A estas razones, el autor añade otra que referencia a la resistencia del profesorado a proponer explícitamente la adquisición de actitudes al educando por considerarlo como una injerencia indebida en la conciencia de los alumnos. Parte esta creencia del supuesto de la neutralidad del profesor en la determinación de los objetivos, selección y transmisión de contenidos, determinación de estrategias, etc., cuando lo que hace o emite el profesor se constituye inevitablemente en un modelo a imitar para sus alumnos (Castillejo, 1.980).

Las argumentaciones y razones citadas han servido para abonar un convencimiento generalizado, por nuestra parte considerado falso y sin fundamento científico,

../..

de que la adquisición de actitudes es el resultado exclusivo de un proceso de socialización, de conformación del contexto socio-familiar y que por su peculiaridad escapa a cualquier proceso de planificación. En definitiva, como señala Ortega (1.985:2) al referirse al mismo problema, "se duda de que pueda hablarse de intervención pedagógica en unos individuos a través de una serie finita de secuencias de acción, cuyo objetivo sea el generar en ellos una determinada actitud". No obstante, como veremos en los próximos apartados, las posibilidades de intervención pedagógica y didáctica en la formación y cambio de actitudes son reales y se fundamentan en estudios cada vez más numerosos y conclusivos.

1.1.- LAS ACTITUDES Y LOS VALORES.

La atención al desarrollo actitudinal también es importante para el desarrollo de los valores, dado que un valor es el resultado de una particular organización actitudinal. Cuando hablamos de que una persona se orienta hacia un valor, estamos significando con ello que ha organizado y asumido una compleja configuración de actitudes (Vázquez, 1.983). Como ya señalara Marín (1.976:69) los valores constituyen el polo objetivo que califica y da

sentido a las actitudes.

Es a partir de esta estrecha relación entre actitudes-valores como creemos que se puede configurar el hecho de que la educación por sí misma sea un factor importante en la configuración de actitudes permanentes. Según Lindzey (1.982:626) diferentes estudios señalan como la educación se relaciona intensamente con el mantenimiento de actitudes liberales o como se relaciona negativamente con el autoritarismo, el dogmatismo, los prejuicios y las actitudes conservadoras hacia problemas públicos (4).

La adquisición de valores y actitudes forma parte del proceso de introducción en las formas de la sociedad. Las actitudes, adquiridas a través del contacto directo con objetos, a partir de la interacción con quienes

../..

- (4) Como ya señala el mismo autor, es claro que estas relaciones quedan matizadas por el tamaño y tipo de institución escolar, por la estructura psicológica del estudiante, por el grado en que el estudiante interactúa con sus compañeros y con la institución escolar, y por su campo de estudio. También incidirá el nivel educativo general del país.

las sustentan o de experiencias vinculadas al desarrollo personal, suponen y establecen una relación característica con el entorno que forma parte del proceso de socialización. Este, definido por Drudis (1.969:111) como "un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas", incluye el desarrollo de las llamadas actitudes sociales como la cooperación, solidaridad, tendencia a la comunicación, etc. Parte del aprendizaje social se efectuará mediante el proceso de aprendizaje pero también como resultado de las relaciones sociales que suponen interacción directa o utilización de comunicaciones simbólicas. No hablamos ya de actitudes hacia sí mismo sino de actitudes hacia los demás como elemento característico del proceso de socialización al que aspira la intervención educativa.

En realidad, la adquisición de valores y actitudes se halla profundamente marcada por un proceso de aprendizaje que incluye la interacción social. Este proceso que se inicia en la familia y el entorno próximo continúa después en las instituciones escolares e incluye la identificación con personas y situaciones como modelos

.../...

para la acción (5).

La socialización primaria que realiza la familia tiene una gran influencia educativa, por ser el primero y más significativo grupo de referencia que influye en el desarrollo de las actitudes y valores, e incluye la transmisión de la ideología política (Horowitz y Horowitz, 1.938; Campbell, Gurin y Miller, 1.954; Hyman, 1.959; Jennings y Niemi, 1.968), no siendo ajena a sus efectos la propia estructura familiar (Maslow, 1.943; Adorno y otros, 1.950).

.../..

- (5) Como señala Skinner (1.951:168) "Hay un punto sobresaliente que debe tenerse en cuenta en relación con las actitudes, y es que prácticamente todo el trabajo experimental señala su temprana formación", lo que contribuye a aumentar la importancia de la familia y la escuela como primeras cédulas donde se realiza una acción sistemática sobre la persona. Como señala Garanto (1.981:327): "El desarrollo de la personalidad del educando se aprende, las más de las veces, en el contacto diario con personas, objetos, situaciones. Los educadores, los padres o personas significativas del entorno son los que, inicialmente, van a incidir más directamente en la configuración global de la personalidad del niño. Y es precisamente en ese roce diario donde, intencionada o inconscientemente, se transmiten las actitudes como componentes fundamentales de la personalidad".

Cuando la actitud de los padres favorece que una persona solucione por sí mismo las tareas, contribuye a crear un comportamiento independiente, que va a producir una alta motivación de logro que incide posteriormente en el desarrollo intelectual y en su éxito escolar.

Junto a la familia, el entorno próximo contribuye a la conformación de actitudes a partir de su papel reforzante o inhibitor sobre determinadas conductas.

Otro elemento generador de experiencia es la escuela. Factores de origen personal, situacional o metodológicos son, en este caso, los que determinan la dirección y el sentido de su influencia.

Familia y escuela, ejercen su influencia a partir de la acción sistemática y por la presentación de modelos cuya influencia se da aunque no obedezca a propósitos consistentes. Se conoce en la actualidad la importancia que los procesos de identificación tienen en el desarrollo de actitudes y valores; en palabras de Kagan y Moss (1.961:469): "... muchos investigadores con-

../. ..

vienen en que uno de los signos fundamentales de una vigorosa identificación consiste en la adopción, por parte del niño, de las conductas, motivos, actitudes y concepciones de sí mismo ofrecidos por un modelo". No se trata de una imitación pura sino de un proceso según el cual las acciones y proposiciones de personas del contexto se convierten en fuentes de refuerzo. Este proceso de identificación, analizado también por Sears (1.965) y otros psicólogos, se considera básico para la socialización; pero para que sea efectivo es preciso que el modelo sea atractivo, que posea cualidades apetecibles para el imitador y que éste reconozca que alguna de sus conductas participan de las del modelo.

1.2.- LAS ACTITUDES HACIA SÍ MISMO Y HACIA LOS DEMÁS.

La educación, como intervención, busca potenciar en la persona la formación de su escala de valores y facilitar su adaptación cultural. En este proceso se desarrollan, como hemos comentado, predisposiciones hacia

../. ..

sí mismo y hacia los demás. Se favorecen, por una parte, actitudes relacionadas con los elementos del mundo externo de la persona (otras personas, fuentes de conocimientos, etc.) pero también, en la vertiente interna, hay un adecuado desarrollo de las actitudes hacia sí mismo (6) que no es ni más ni menos que una aceptación de sí mismo (7). Tal como dijo Sherif (1.976:606): "las actitudes

../..

- (6) Definidas por Garanto (1.984:20) como "aquel conjunto de percepciones, sentimientos y comportamientos que el sujeto tiene de y consigo mismo". Para nosotros como ya manifestamos se podrían asimilar las actitudes hacia sí mismo a un "sumatorio" del autoconcepto, autoestima y autocomportamiento, dimensiones que dada la unidad de la persona se solapan entre sí y se complementan.
- (7) Como señala Staats (1.975:111): "las características físicas de un individuo (alto, corpulento, deforme, hermoso, etc.), sus características de conducta (fuerte, activo, comunicativo, sociable, torpe), sus sensaciones emotivas (impaciente, feliz, contento, temeroso, susceptible, divertido), las resonancias de la interacción social sobre su conducta (abierto, egoísta, amable, distanciado, acogedor), sus logros (éxitos académicos, notoriedad deportiva, abundancia de dinero, etc.), todos estos objetos y sucesos, así como otros que nacen en el individuo o están estrechamente relacionados con él son estímulos... tales estímulos... constituyen aspectos importantes del concepto de sí mismo".

que componen el sistema del sí mismo son, pues, los componentes, los compromisos personales del individuo, sus posturas acerca de los distintos problemas, los rechazos, aceptaciones y expectativas recíprocos (papeles) que asume en las relaciones interpersonales y sociales, sus identificaciones con determinadas personas o valores, y sus objetivos personales de cara al futuro".

Si concebimos de modo semejante a Garanto (1.984:20) las actitudes hacia sí mismo como el resultado de la congruencia entre el sí mismo real (o sea, el sí percibido) y el sí mismo ideal (o sea, el sí deseado), es claro el papel que en esta perspectiva puede tener la educación. Por una parte, se trata de proporcionar un mejor conocimiento a la persona de sí mismo y de sus posibilidades, base informática del autoconcepto; por otra, de orientarla en función de esas posibilidades y de sus propios intereses. Se abre así la necesidad de un proceso de orientación que en última instancia es un proceso educativo, pues como señala Coopersmith (cit. Garanto, 1.984:20) "podría suponerse, partiendo de la teoría abstracta, que todo el mundo puede alcanzar el éxito y la consiguiente

.../...

alta estimación propia colocando sencillamente sus objetivos a un nivel suficientemente bajo... Encontramos que las aspiraciones bajas no promueven la estimación propia... No solamente tenían metas más altas, los sujetos de alta estimación propia, tenían más éxito en la consecución de sus objetivos". Por el contrario "los que carecían de auto-estimación se quedaban atrás en actuación así como en ambición; tendían a quedarse cortos al tratar de alcanzar sus objetivos más bajos".

De alguna manera y según el criterio expuesto se conforma la actitud sobre sí mismo como una síntesis personal (Gráfico nº 2) que incide en nuestras posibilidades y que determina en parte los objetivos que nos proponemos y la viabilidad que tenemos de alcanzarlos. El hombre necesita tener su "ser" ordenado para poder actuar como persona "sobre" su medio ambiente.

El núcleo de las actitudes hacia sí mismo lo constituye el autoconcepto definido como el conjunto de actitudes, capacidades y creencias que una persona sostiene sobre sí mismo (Coopersmith y Feldman, 1.974). El autoconcepto determina en muchos casos la seguridad

.../...

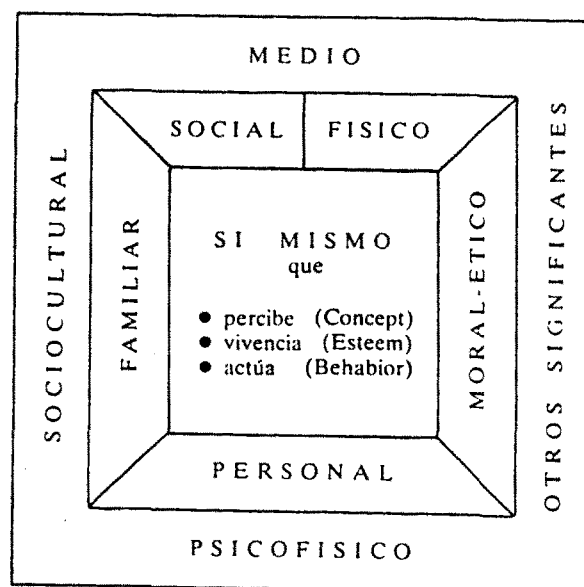


Gráfico nº 2 : Síntesis del complejo mundo que constituye y conforma el sí mismo (Garanto, 1.984:20).

de la persona, su resistencia a determinadas frustraciones, su insatisfacción permanente, su tranquilidad personal, etc. (8).

.../...

- (8) Muy cercano al autoconcepto está la autoestima que algunos autores la consideran como parte de aquél (Beltrán, 1.985,II:123) y que Coopersmith concibe como la cantidad de dignidad o valor que una persona percibe de sí mismo como resultado de sus interacciones personales con otras personas relevantes de su entorno. Muchos han sugerido el que haya una autoestima externa adquirida al relacionarse con otros y otra interna, personal, relativa a la confianza de uno con sus actitudes adquiridas a través de la interacción con los objetos.

La importancia del autoconcepto en la educación y su estrecha relación con la personalidad queda puesta de manifiesto en la revisión de monografías e investigaciones al respecto que recoge Garanto (1.984:27) y que nosotros completamos en lo relativo al rendimiento: autoconcepto y delincuencia (Fitts y Hammer, 1.969); autoconcepto y relaciones interpersonales (Fitts, 1.970); autoconcepto y autoactualización (Fitts, Adams, Radford, Richard, Thomas, Thompson, 1.971); autoconcepto y psicopatología (Fitts, 1.972a); autoconcepto y rendimiento (Brookover y otros, 1.964; Purkey, 1.970; Gimeno, 1.976; Burns, 1.977); autoconcepto y elección vocacional (Fitts, 1.972b); autoconcepto y conducta (Fitts, 1.972c).

La educación debe también, aparte de atender las actitudes hacia sí mismo, promover actitudes personales hacia el medio externo (natural o social) si quiere conseguir una adecuada adaptación del individuo. Hablamos ya del proceso de socialización que abarca la adquisición de normas, actitudes y valores.

La referencia social del hombre es implícitamente una referencia a la cultura, "dependiente en cuanto

..!..

formas y contenidos de un mundo interpretado previamente, estructurado por medio de símbolos; desde esa interpretación, que se transmite y no se hereda biológicamente, se forman las actitudes" (Escámez, 1.985a:14, citando a Palmerino y otros, 1.984).

La educación de las actitudes considerará, por tanto, el proceso de socialización y con él el mensaje cultural procurando que la incidencia de los procesos inconscientes ("curriculum oculto") sea mínima frente a los procesos intencionales o conscientes.

1.3.- LA ESCUELA COMO FACTOR CONFORMADOR DE ACTITUDES.

La acción sistemática de la escuela actúa, en primer lugar y sin quererlo, prolongando en el tiempo y reforzando la influencia de los factores ligados al origen de la persona (ambiente familiar, clase social, etc.). Pero también, y en segundo lugar, genera su propia influencia a partir de una organización situacional que incide

.../...

de manera cósmica o directa en la conformación de las actitudes. La influencia del centro escolar es en este último sentido efectiva a partir del ascendiente que ejercen los grupos de pertenencia donde la actitud de la persona queda reforzada por las actitudes de los compañeros posibilitadores de una atención individual que no siempre pueden dar los profesores. La conformación actitudinal que realiza el grupo, que depende del significado que tenga para la persona (identificación con patrones adultos, escape de la autoridad paterna, etc.), de la identificación que haya logrado o de otros factores, queda suficientemente probada en investigaciones como las de Newcomb (1.943); Freedman, Carlsmith y Sears (1.970) y Feldman y Newcomb (1.968).

Los estudios de Lloyd Warner (1.949) y Hollingshead (1.949) (9) sobre la comunidad de Elmtown (Oeste central de USA) constituyen ya, a falta de otros estudios que generalicen sus conclusiones más allá de la educación norteamericana, una primera aproximación del papel que desempeña el sistema escolar en la transmisión

../..

(9) Una buena comparación de esas investigaciones puede encontrarse en Kahl (1.960:33-40).

de actitudes de generación en generación (Wrench, 1.971:243), Los estudios citados llevan a predecir la clase social a partir de factores como son la ocupación, el tipo de vivienda, la fuente de ingresos y la zona de residencia. Pero tan importante como este hecho resulta el conocer como subsisten las diferencias de clase. Al respecto encontramos con Wrench (1.971:236) dos características de la sociedad que contribuyen al mantenimiento de los grupos: a) el respaldo a las diferencias de clase mediante las restricciones de las relaciones; y b) el trato diferencial que las instituciones sociales dispensan a las personas de distinta extracción social (10).

La pertenencia a una clase social califica excesivas veces la zona de vivienda y la asistencia a determinadas instituciones escolares. En éstas, el niño al relacionarse con otros de similar posición social aprende y refuerza las actitudes propias de su clase. Pero aún

../..

- (10) La clase social determina muchas de nuestras actuaciones, lo que posibilita también su persistencia. Recuérdese al respecto estudios ya clásicos que hablan de esta influencia: integración de parejas (Hollingshead, 1.949:231), compañeros de estudios (Levine y Sussman, 1.960), ingresos de los egresados (West, 1.960), etc.

en el caso de que la institución escolar fuera única para las diferentes clases, el reforzamiento para las actitudes diferenciadoras de una misma clase viene dado por la tendencia a compartir experiencias y vivencias con las personas que participan de la misma clase social (Hollingshead, 1.949:222).

Pero la escuela aparte de relacionar a personas que sostienen actitudes similares, les proporciona muchas veces experiencias diferentes que les permiten reforzar las actitudes típicas de su situación de clase. Los estudios de Hollingshead (1.949:188-191) muestran ejemplos de cómo la persona de clase superior aprende una forma de ser que implica el ejercicio del mando y la exigencia de obediencia, a la vez que comprueba como los acontecimientos pueden modificarse por la participación activa en ellos, mientras que las personas de clase inferior aprenden el ejercicio de la sumisión (carencia de poder) y alientan actitudes pasivas muy cercanas a la necesidad que tienen de pasar inadvertidas. Y es que en realidad se parte de presupuestos distintos: "Los medios desfavorecidos y favorecidos captan la Escuela desde un prisma cultural muy diferente, y reaccionan ante ella según los condicionantes

.../...

que les son propios. Para los primeros, los aprendizajes básicos, vienen a ser los comienzos de una situación desajustada que se irá haciendo cada vez más profunda. El éxito sobre los resultados escolares que la institución exige, limita otras más humanas dimensiones y más formativas de la experiencia escolar, sobre todo por ser el factor económico el que determina en muchas ocasiones las pautas de conducta, así como la posibilidad o no, de promoción educativa. Los medios favorecidos, ven la Institución Escolar desde un prisma más tranquilo, puesto que su realidad socio-económica-cultural les permite una serenidad que les está vedada a los más humildes." (Alonso, 1.984).

La escuela, pues, se constituye sin quererlo y de modo indirecto, al facilitar la comunicación entre personas de la misma clase y al adecuar su actividad a las exigencias del grupo de alumnos, en un elemento reforzante o coadyugante en el desarrollo de las actitudes de clase.

También la escuela incide de modo implícito o explícito en la formación y desarrollo de las actitudes

../..

a través de los procesos metodológicos que utiliza. Las actitudes como predisposiciones adquiridas exigen de la experiencia para desarrollarse. El cómo se organice y desarrolle ésta determinará las características que las actitudes adopten. Muy ligado a este proceso estará el que conlleva la transmisión y captación de información, base cognoscitiva de muchas de las experiencias escolares. (G. Hoz, 1.956:222).

Centrados ya en el acto didáctico y considerados los elementos que lo configuran, observamos como sobresale la acción del profesor. Es preciso que éste, más allá del saber que tenga de los contenidos culturales y de las metodologías más idóneas para transmitirlos, conozca la configuración de la personalidad del discente para poder potenciar al máximo sus capacidades y la maduración de su personalidad, pero también que se conozca a sí mismo ya que en el acto didáctico no sólo transmite conocimientos, "sino que se transmite a sí mismo en cuanto persona." (Garanto, 1.981:327).

El problema de modificar las actitudes del

.../...

alumno no siempre plantea la necesidad de actuar sobre él desde presupuestos ya citados, a veces, también se piensa en modificar la dinámica escolar para hacerla más congruente con las necesidades educativas. Se plantea así el cambio organizativo como coadyugante o reforzante de la acción didáctica y se reconoce implícitamente la existencia de condicionantes que delimitan el diseño educativo de la institución escolar (11).

1.2.- CONSIDERACIONES PARA UNA EDUCACION DE LAS ACTITUDES.

¿Cuál ha de ser el planteamiento ante la educación de las actitudes?. Dilucidar al respecto es entrar en un campo resbaladizo por la enorme responsabilidad que se contrae. Sin embargo, en la medida en que consideramos que la educación es intervención, se hace preciso

../..

- (11) Algunos de estos condicionantes son recogidos por Medina (1.985): la definición de principios, finalidades y objetivos educativos; el estilo formativo y el estilo de enseñanza-aprendizaje; el modelo de organización y estructuras; y la proyección comunitaria.

normatizar con el fin de orientar la acción. Más no se intenta regular situaciones como si se tratara de aplicar una ley, se pretende ante todo plantear orientaciones que, apoyadas en la investigación científica y en el conocimiento que tenemos de la persona, sirvan de pautas para la actuación pedagógica. De acuerdo con estos criterios, exponemos las opiniones de algunos autores y aportamos las propias.

Para García Hoz (1.956:229-230) son válidos los contenidos que Bernard (1.954:179) señala para una educación de las actitudes:

- Inculcar ideas de cooperación social.
- Desenvolver el aprecio y el respeto por el pensamiento crítico.
- Desarrollar la capacidad de apreciar las diferencias y oposición de opiniones.
- Enseñar a apreciar las condiciones de una buena salud física y mental.
- Desarrollar una coherente filosofía de la vida.

../..

A ellos añade la visión sobrenatural del mundo y del hombre como marco idóneo para comprender el mal y el dolor.

Bajo una perspectiva más operativa y desde nuestro punto de vista más técnica Keuworthy establece ciertos principios (Cuadro nº 1). Igualmente Vázquez (1.984) apunta algunos elementos de la educación de las actitudes partiendo del estudio de sus componentes. Al analizar el componente cognitivo recuerda como a veces una configuración actitudinal se configura sobre algunas incertidumbres y errores. Por ello, resulta imprescindible desde el punto de vista educativo fundamentar las actitudes sobre generalizaciones conceptuales de la mayor amplitud y profundidad y no sobre hechos singulares. Como el mismo autor señala: "La educación de las actitudes exige una apertura irrestricta (irrestricta no significa aquí indeterminada) a la realidad. En el límite, educar no es sino configurar una permanente actitud de apertura hacia la realidad, por donde una de las dimensiones actitudinales -la amplitud- se traduce en norma pedagógica para su formación." Se fundamenta así la presentación al alumno de

.../...

-
- 1.- Las actitudes se forman, refuerzan o cambian mejor cuando una persona tiene seguridad en sí misma y es capaz de aceptar los cambios.
 - 2.- La mayor parte de las actitudes básicas se forman en edad muy temprana.
 - 3.- Las actitudes, sin embargo, pueden ser cambiadas en cualquier edad.
 - 4.- Las épocas de crisis personal y social conducen a cambios de actitudes.
 - 5.- Los cambios se producen mejor cuando un grupo entero está afectado. Esto proporciona seguridad a los sujetos, porque también los demás cambian.
 - 6.- Las actitudes se cambian más fácilmente cuando los sujetos tienen oportunidad de obrar de acuerdo con sus nuevas creencias.
 - 7.- La pertenencia a nuevos grupos ayuda a reforzar los cambios de actitud.
 - 8.- El testimonio de personas de prestigio ayuda a las demás al cambio de actitudes.
 - 9.- Las reuniones masivas y otras situaciones cargadas de emotividad ayudan a veces a cambiar de actitudes. Sin embargo, sus efectos pueden ser de corta duración.
 - 10.- Las apelaciones al orgullo o a la necesidad práctica pueden ayudar en la formación o en el cambio de actitudes.
 - 11.- La información procedente de fuentes confiables, fidedignas, especialmente si es descubierta por la persona que debe cambiar, puede facilitar los cambios.
 - 12.- Los medios de comunicación de masas (mass media) pueden tener una poderosa influencia en los cambios de actitudes.

conceptos de gran amplitud y validez, a la vez que se desarrolla en él un sentido crítico capaz de evitar las transferencias situacionales inapropiadas.

Muchas actitudes presentan un componente cognoscitivo débil, resultado de escasos conocimientos sobre el objeto, lo que les hace ser débiles. En estos casos, toda afirmación de la actitud debe considerar la transmisión de información que proporcione nuevos conocimientos sobre el objeto. Aparte de considerar al respecto la importancia que el componente cognoscitivo adquiere con la edad, hemos de tener en cuenta que las actitudes con alto contenido emocional o fuerte componente afectivo son poco influenciables por informaciones nuevas o contenidos intelectuales puros. En estos casos, serán más efectivas las técnicas que se dirigen a la afectividad como el "role-playing" o el psicodrama.

No hay que obviar, por tanto, la importancia que adquiere la comunicación verbal y no verbal (12) en

../..

- (12) La importancia que el mensaje verbal tiene en la práctica educativa no puede menospreciar la incidencia de la comunicación no verbal. La incidencia de ésta sobre las actitudes resulta evidente, aunque algunos autores como Woolfolk y Woolfolk (1.974) señalen que es menor que la que ejercen las conductas verbales.

los efectivos cambios de actitud. No se trata sólo de reflexionar sobre ellas y sus elementos de acuerdo al esquema de Lasswell (1.948:61): "¿quién dice qué a quién y con qué efecto?", ni se trata de preguntarnos, sólo hasta qué punto el destinatario atendió, entendió, quedó convencido, retuvo o respondió con actos al mensaje, se trata fundamentalmente de controlar que el proceso de comunicación sea auténticamente bidireccional para que así tenga carácter educativo. Como señala Sarramona (1.983:59), siguiendo a Haavelsrud (1.983), necesita para ello:

"a) Postura abierta de los interlocutores, en búsqueda de la comprensión y entendimiento mutuo.

b) Participación, puesto que sin ella no puede haber responsabilidad en la adquisición de conocimientos y modelos.

c) Interacción, que incluye las ideas de "feed-back" y de "feed-before", necesarios para adecuar constantemente el sistema al tiempo que hacerlo progresivo en su evolución.

d) Optimización, entendida tanto como la consecución de los objetivos propuestos mediante el adecuado empleo de los recursos disponibles, como en el sentido de evolución perfeccionadora; es lo que denominaríamos "utopía pertinente".

te", según la prospectiva prescriptiva".

Otra norma educativa deriva de la consideración de algunas de las características de las actitudes. Podemos decir que una actitud está más afirmada, más educada, cuanto mayor sea su diferenciación respecto a otras cercanas y cuanto mayor correspondencia se dé entre los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

Las actitudes, asimismo, deben ser coherentes tanto con los valores que sustenta la persona como con los motivos que le impulsan a actuar. Por ello tiene sentido señalar que todo programa educativo debe buscar una articulación jerarquizada de las actitudes y que éstas deben apoyarse en unas específicas organizaciones motivacionales (Vázquez, 1.984). De acuerdo con Marín (1.976:71) resulta claro que cualquier actuación educativa debe cultivar la generación de actitudes positivas hacia los valores positivos y/o actitudes negativas hacia los valores negativos, aunque en este último caso se ejerce una pedagogía negativa no fácilmente aceptable.

Las actitudes, aunque no necesariamente,

../..

se manifiestan exteriormente, lo que nos permite poseer un indicador de que existen. A través de esta manifestación se califican y se refuerzan en la medida en que presentan una tendencia estable hacia la acción, lo que permite afirmarlas, demostrando al mismo tiempo la madurez del proyecto que sustentan.

Como ya comentamos en el Capítulo 1, no es posible esperar que la conducta se ajuste de forma regular a los valores y a las actitudes, pero si que se puede inferir valores y actitudes a partir de determinadas conductas intencionadas. Todo ello sugiere la posibilidad de buscar cambios en los valores y actitudes a partir de modificaciones en la conducta. Si esta se mantiene e internaliza podemos suponer que se facilita el cambio de actitud. Festinger y sus colaboradores (cit. Reich-Adcock, 1.980:136) han dado pruebas en tal sentido, aunque en la actualidad no sepamos los mecanismos por los que así sucede. Para la orientación cognoscitiva la razón de esta realidad posiblemente se deba a que el desequilibrio cognoscitivo se resuelve con más facilidad modificando una actitud que explicando una acción que contradiga la actitud que se

.../...

sustentaba. Se trata en realidad de evitar que la conducta de la persona entre en conflicto con su autoconcepto. Abordamos así el hecho de cómo una persona desea percibirse a sí misma y cómo desea ser percibida por los demás, que supone una base común a concepciones tan variadas como las de Festinger, Hovland y Bern (Reich-Adcock, 1.980:137).

Aunque admitamos que existen otros factores que intervienen en la orientación de los valores-actitudes y la consiguiente conducta, como, por ejemplo, motivos personales, expectativas ante la acción de otras personas, normas asumidas sobre la manifestación conductual, etc., de acuerdo con lo expresado anteriormente, podemos incidir en los cambios conductuales para lograr cambios actitudinales. Abelson (1.972) sugiere el uso de "señales de estímulo" para aumentar el nexo entre actitudes y conductas. Propone al respecto tres tipos de señales: a) la representación social; b) la autopercepción como "ganador" y c) la inversión de fuertes emociones. Las actitudes se ajustan a la conducta gracias al refuerzo social que recibe ésta, por la mentalización del actuante o por la asociación de la conducta con un sentimiento consonante que contribuye a eliminar cualquier restricción situacional como puede

ser el miedo a exhibir una determinada conducta. También puede facilitarse el nexo entre actitud-conducta a partir de la "facilitación" de la conducta, mejorando los procesos de información en torno a la conducta y creencias u otros. Se apunta así el valor que las variables situacionales adquieren en la explicación de las variaciones de conducta y que para Mischel (1.968:137) y Argyle y Little tienen más importancia que las variables de personalidad.

La modificación conductual requerida deberá respetar, en todo caso, determinados principios si quiere caracterizarse como educativa. La libertad de opción entre las experiencias educativas que se presenten, gracias a un aumento de las posibilidades de elección, a un fomento de la capacidad crítica o una ausencia de coacciones exteriores, el compromiso social con el valor elegido, la autoevaluación de las propias actuaciones y su orientación hacia metas cada vez más nobles y universales son factores a considerar (Marín, 1.976:86-96).

Son, pues, variados los aspectos que han de tenerse en cuenta en una educación de las actitudes

..!..

y, entre ellos, no hay que olvidar factores como las características de las actitudes preexistentes, la personalidad del individuo o su pertenencia a determinados grupos, que nos han de posibilitar una intervención con mayores posibilidades de éxito. A modo de síntesis de todo lo dicho hasta ahora, y de acuerdo con Beltrán (1.985,II:365), podemos señalar que toda actuación en el campo de las actitudes ha de suponer:

- 1.- Identificar las actitudes que se van a ofrecer.
- 2.- Ofrecer modelos ejemplares.
- 3.- Suministrar experiencias emocionales con objetos de actitud.
- 4.- Ampliar las experiencias informativas.
- 5.- Utilizar técnicas adecuadas como tomar decisiones en grupo, disponer de la práctica adecuada, role-playing, etc.
- 6.- Favorecer el desarrollo independiente de la actitud.

2.- IMPORTANCIA DIDACTICA DE LAS ACTITUDES.

Admitida la importancia de una educación de las actitudes quedaría justificada la atención que se les presta desde el punto de vista didáctico. No obstante, podemos intentar caracterizar más específicamente esa realidad en el campo de la enseñanza-aprendizaje.

Para Pozo Pardo (1.969:71), el interés de la Didáctica por las actitudes queda justificado por tres razones principales:

"1.- El objeto de una actitud puede ser el maestro, la Escuela, el trabajo escolar, determinadas materias de enseñanza, y en este caso, como veremos, convienen actitudes de valencia positiva.

2.- Todas las actitudes tienen un elemento cognoscitivo. En consecuencia, todos los conocimientos, y, por tanto, la enseñanza, pueden originar una actitud, sobre todo cuando la transmisión va acompañada de una considerable carga afectiva.

.../...

3.- Todas las actitudes implican tendencia reactiva. Son, por tanto, índice de expresión de la conducta; indicador de que el aprendizaje se haya o no personalizado".

Parece lógico pensar en el papel de las actitudes en el aprendizaje cuando se sabe de su influencia sobre el proceso de percepción (Cooper y Jahoda, 1.947; Cantril, 1.954; Secord, Beavan y Katz, 1.956; etc.) y sobre el proceso de la motivación. Ya en 1.943 Levine y Murphy (cit. Rodrigues, 1.979:338) demostraron como las personas aprenden más rápidamente y tardan más en olvidar cuando el material de aprendizaje que se les presenta es coherente con las actitudes que mantienen.

La actitud puede considerarse causa y efecto del aprendizaje. Como ya vimos, la actitud es una de las variables intervinientes en el aprendizaje de tal forma que actitudes negativas dificultan los aprendizajes, pero también podemos señalar que una enseñanza mal administrada puede generar actitudes negativas en el alumno.

El estudio de los fenómenos psicológicos

.../...

(y la actitud es uno de ellos) en la enseñanza ha merecido la atención tanto de la psicología social aplicada a la educación como de la psicología de la educación. En el primer campo encontramos trabajos excelentes en los últimos años (Jonhson, 1.972; Getzels y Thelen, 1.977; Bar-Tal y Saxe, 1.978; Gump, 1.980; McMillan, 1.978, 1.980) que cubren ámbitos tan dispares como la organización escolar o el rol del profesor, aunque no deja de haber autores como Lighthall, 1.978, (cit. Jiménez, 1.985,II:319) que se muestran todavía escépticos acerca de las contribuciones reales que puede hacer la Psicología Social académica al campo educativo. Para McMillan (1.980:3-4) las contribuciones de esta ciencia a la educación podrían encuadrarse en cinco ámbitos (uno de ellos referido explícitamente a las actitudes):

- a) El enfoque de la conducta desde una perspectiva molar;
- b) Su énfasis fenomenológico en las definiciones por parte de los sujetos;
- c) La importancia concedida a las actitudes y motivos;
- d) Los estudios acerca de la influencia del grupo en la conducta del individuo; y

.../...

e) El interés en los comportamientos similares y de carácter no individual de las personas.

Revisados algunos de los textos citados de Psicología Social aplicada no encontramos un tratamiento específico del tema de las actitudes en relación al campo instructivo. Tampoco lo encontramos en textos de Psicología de la educación (Sorenson, 1.971; Campillo, 1.973; Sprinthall y Sprinthall, 1.973; Bigge y Hunt, 1.975; Ausubel, 1.976; Magoon y Garrison, 1.976; Wilson, Robeck y Michael, 1.978; Bergen y Dun, 1.980; Woolfolk y McCune, 1.983; Genovard-Gotzens y Montané, 1.983; Goodt y Brophy, 1.984; y otros) a pesar de que Glaser (1.973) define la adquisición de habilidades y actitudes básicas, junto con el aprendizaje escolar, la adaptación a las diferencias individuales y problemas de medida, como una de las cuatro áreas propias de este campo de la psicología (13).

../..

(13) Esta caracterización de la psicología de la educación hay que encuadrarla dentro de la diversidad e incluso de la falta de unanimidad respecto del contenido de esta disciplina que, según Beltrán (1.985, I:28), los psicólogos más recientes confirman. Este autor recoge las descripciones que sobre el contenido hacen autores tan significativos como Ausubel y otros (1.978); Lindgreen (1.972); Good y Brophy (1.977, 1.980); Klansmeier y Ripple (1.971); Bernard (1.972); Gage-Berliner (1.975, 1.979) y Genovard-Gotzens y Montané (1.981). Estos autores, al contrario de Glaser no mencionan el tema de las actitudes aunque parece lógico pensar

./...

Dejando ya los ámbitos de fundamentación didáctica, no encontramos tampoco que el tema de las actitudes haya merecido entre los didactas una atención específica. Cabe citar si acaso los estudios experimentales de Arroyo (1.971); Gimeno (1.976) y Martínez (1.974), sin olvidar las reflexiones teóricas de Marín (1.976); Wolf (1.977); Palaveciano, Ortega (1.984, 1.985); Vázquez (1.984) y Escamez (1.985) ya citados en su mayoría al hablar de las relaciones entre actitudes y educación y centrados fundamentalmente en el ámbito de la Pedagogía General.

No obstante, a pesar de un cierto olvido sistemático sobre el tema planteado, no hay ningún autor que menosprecie el papel que las actitudes juegan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las referencias a las actitudes son muchas y sirvan como ejemplo, antes de pasar a un estudio sistemático sobre éstas, las siguientes:

1.- El modelo motivacional de Heckhausen (1.968) considera que la motivación momentánea del aprendizaje vendría deter-

.../..

(13) que para ellos es un tema que queda encuadrado en otros más generales (situación de aprendizaje, condiciones de aprendizaje, etc.) o que su carácter específico no le hace destacable al hablar del contenido de una disciplina.

minada por la influencia de las variables relativamente permanentes de la personalidad y de las variables de estímulo dependientes de la situación; entre las primeras se encontraría el estímulo objetivo, esto es, la actitud valorativa, postura e interés hacia un contenido didáctico (14).

2.- Cronbach (1.977:78) considera que las actitudes y los conceptos son rasgos de la persona que califican, junto a las habilidades, hábitos, disposiciones y movilizaciones, los resultados de la instrucción. Para él se debe además diferenciar entre conceptos y actitudes hacia sí mismo y hacia los elementos de la situación (Idem:91).

3.- Los trabajos de Rivas (1.977) señalan como las aptitudes y el comportamiento tienen un peso similar en la explicación

../..

(14) Se presenta el modelo como un ejemplo admitido del valor de la actitud en los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, no se valora la importancia del modelo como tal que sabemos que ha sido criticado (Knözer, 1.976) y en parte sustituido por otras hipótesis (Fürntratt, 1.975; Böusch, 1.975; Fend, 1.973 y otros).

del rendimiento de la E.G.B., matizando que las variables aptitudinales tienen más incidencia en los primeros niveles mientras que las variables comportamentales (personalidad manifestada en el aula y observada por los profesores) entre las que se contemplan las actitudes aumentan su incidencia, en detrimento de las anteriores, a medida que aumentan los cursos escolares (Cuadro nº 2).

PORCENTAJE DE LA VARIANZA
DEL CRITERIO EXPLICADO POR:

NIVEL	A) Variables aptitudinales	B) Variables comporta- mentales
Primero	30,94	18,29
Segundo	23,20	18,35
Tercero	23,32	23,11
Cuarto	39,00	30,58
Quinto	57,38	20,33
Sexto	24,61	26,99
Séptimo	35,14	40,08
Octavo	33,21	36,88
PROMEDIOS:		
Primera etapa	34,77	22,13
Segunda etapa	30,99	34,65
Total E. G. B.	32,87	28,39

Cuadro nº 2 : Porcentajes de la varianza del rendimiento explicados por variables aptitudinales y comportamentales (Rivas, 1.977:70).

4.- Mager (1.981:9) en el prefacio de su libro señala: "Actitudes positivas en la enseñanza trata acerca de un objetivo universal de la enseñanza: el propósito de despedir la instrucción a los alumnos con una actitud, respecto a las materias impartidas, por lo menos tan favorable como la que tenían cuando llegaron". Como él mismo se pregunta, "Si es valioso enseñar, ¿no lo es también esforzarse porque esa enseñanza se emplee?". En realidad, "la probabilidad de que un alumno ponga en práctica sus conocimientos es afectada por su actitud a favor o en contra de la asignatura; lo que disgusta tiende a olvidarse" (Idem:24-25).

5.- Sin entrar en la polémica de los objetivos de aprendizaje afectivos, también encontramos referencias a la actitud cuando se habla de éstos. Así observamos la taxonomía de Krathwohl y otros (Cuadro nº 3) que ordenan los objetivos afectivos de aprendizaje según su grado de interiorización (de la actitud o valoración) y en la que se indica el grado de importancia que los conceptos psicológico-motivacionales (intereses, actitudes) tienen. Se sigue así la línea ya iniciada por Peters (1.933) cuando puso de manifiesto la eficacia de una instrucción sistemática

.../...

1.00 <i>Fijación de la atención</i> (el alumno está preparado para captar determinados contenidos)	1.10 <i>Sorpresa</i> (un tema llama la atención del alumno)								
	1.20 <i>Disposición a la atención</i> (el niño desea dirigir su atención a un tema)								
	1.30 <i>Atención controlada, selectiva</i> (el alumno dirige su atención a aspectos seleccionados de un tema y se concentra en ellos)								
2.00 <i>Reacción activa</i> (el alumno se enfrenta activamente con un tema)	2.10 <i>Actividad tras requerimiento</i> (el alumno se enfrenta activamente con un tema, pero debe ser impulsado a ello)								
	2.20 <i>Actividad voluntaria</i> (el alumno se ocupa voluntariamente de un tema)								
	2.30 <i>Alegría en la actividad</i> (el alumno disfruta ocupándose del tema)								
3.00 <i>Valoración</i> (la valoración de un tema determina la conducta del alumno)	3.10 <i>Aceptación de una valoración</i> (el alumno valora constantemente un tema)								
	3.20 <i>Preferencia</i> (el alumno prefiere un tema a otros)								
	3.30 <i>Obligación</i> (el alumno se siente obligado a convencer a otros de su valoración).								
4.00 <i>Organización de las valoraciones</i> (el alumno reflexiona y ordena sus valoraciones)	4.10 <i>Conceptualización de las valoraciones</i> (el alumno resume su valoración en un concepto, la perfila y la generaliza)								
	4.20 <i>Construcción de una jerarquía de valoraciones</i> (el alumno ordena sus valoraciones en un sistema jerárquico)								
5.00 <i>Caracterización de la conducta mediante un sistema de valoraciones</i> (la conducta del alumno se orienta en sistemas valorativos existentes con anterioridad)	5.10 <i>Conducta previsible</i> (la conducta del alumno se orienta predictiblemente en un sistema de valoraciones)								
	5.20 <i>Desarrollo de una concepción del mundo</i> (el alumno considera y trata su medio ambiente exclusivamente en el sentido de su sistema de valoración, que se convierte en una concepción del mundo)								

Cuadro nº 3 : Taxonomía de los objetivos afectivos de aprendizaje según Krathwohl y otros autores (1.964). Tomada de Todt (1.982:220).

y no ocasional de las actitudes.

6.- Konisar y McMillan (1.972), desde una perspectiva más específica, incorporan a las actitudes con categoría propia entre la variedad de alternativas posibles de los tipos de conocimiento. El Cuadro nº 4 recoge la síntesis del pensamiento de estos autores.

7.- Para Correll (1.970:97) los factores que influyen en la solución de problemas (y por consiguiente, en el aprender) son: 1) la actitud y la situación psíquica de la persona; 2) las experiencias anteriores; 3) la frustración y el "stress" y 4) las actitudes emocionales.

8.- Se habla también de las actitudes cuando se desea valorar el trabajo de los profesores (Hartmann, 1.933) o el valor de sus técnicas (Allen, 1.934, cit. Skinner, 1.951).

Las referencias indirectas al proceso instructivo son también variadas y en ellas no entraremos. Sirva como ejemplo la hipótesis que Holland trabaja en su teoría sobre la conducta en la elección de la profesión: "Las personas buscan el medio ambiente que les permite desarrollar sus cualidades y capacidades, expresar sus intereses, actitudes y valores, y desempeñar su papel correspondiente" (Todt, 1.982:235).

CLASES DE APRENDIZAJE^a

("Clases" se define aquí como la combinación de niveles y tipos)

TIPOS	(T1) Proposiciones (aprender que, etcétera)	(T2) Habilidades (aprender cómo, etcétera)	(T3) Actitudes (aprender a ser, etcétera)	(T4) Valores (aprender a creer en etc.)
NIVELES				
(N1) Conocer (U)	K (K1)	K (K2)	-K	-K
(N2) Creer	B (K3)	-B	-B	B (K4)
(N3) Conciencia	-A ^b	A (K5)	A (K6)	-A
(N4) No conciencia	N (K7)	N (K8)	N (K9)	N (K10)

K, B, A y N representan afirmaciones de que el aprendizaje en los niveles de Conocer, Creer, Conciencia y No conciencia, respectivamente, es lógicamente posible respecto de los tipos indicados. -K, -B, -A y -N representan afirmaciones de que el aprendizaje en los niveles respectivos no es una alternativa lógicamente permisible (clases) en cuanto a los tipos indicados. La serie K1 a K10 (entre paréntesis) localiza y nombra los tipos de aprendizaje. La letra U (entre paréntesis) después de (N1) Conocer designa "Comprensión". No considero que la lógica de la comprensión sea esencialmente distinta de la lógica del conocer. Por ejemplo, ¿qué se expresa mediante "Comprendo por qué X" que no pueda expresarse mediante "Sé por qué X"? "Comprendo que X" suele ser una construcción elíptica en lugar de "Comprendí que alguien afirma -o dice, etcétera- que X. También aquí, sin embargo, saber *que* es comprender *que*. Cuando decimos "Sabe X pero no comprende X", queremos expresar algo así como "Sabe *que* X es pero no comprende (sabe) *por qué* X es (su significado, su propósito, etcétera). Suele haber un elemento honorífico en el uso de "comprender", así como también en el de "conocimiento" (y "teoría", etcétera).

Cuadro nº 4 : Clases de aprendizaje según Konisar y McMillan
(1.972:156-157).

Los estudios sobre actitudes, de interés para el campo didáctico, pueden clasificarse en generales y específicos; los primeros se centran en los rendimientos globales, planificación y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que los segundos se centran en algún componente básico de la Didáctica. Considerando esta última perspectiva, desde el diseño tetraédrico de Ferrández (1.981) que estima al docente, discente, materia, método y sus relaciones como el objeto de estudio de la didáctica, señalamos a continuación algunos estudios de interés, centrándonos fundamentalmente en los que tienen por objeto al alumno y al profesor en cuanto se relaciona con el alumno (15).

Si se aislan variables es a efectos de facilitar su estudio, no porque se deje de considerar la

../..

(15) La perspectiva de análisis abordada no difiere esencialmente, a nuestro modo de ver, de otras que pudieran aportarse. Así, para Mager (1.981:106-107), por ejemplo, hay cinco áreas de observación en relación a las actitudes y su mejora:

- . El ambiente escolar.
- . El profesor.
- . Los materiales y recursos didácticos.
- . El ambiente físico.
- . Las reglas o políticas administrativas.

realidad escolar como un todo. Realmente, como ya se dijo, las actitudes están íntimamente relacionadas entre sí de tal forma que se hace difícil distinguir en la práctica, por ejemplo, hasta que punto la actitud hacia una materia queda influenciada por las actitudes hacia el profesor, la escuela o los compañeros. Una concepción global de la estructura de las actitudes escolares cree adivinarla Bynner (1.972, cit. Beltrán, 1.985,II:344-345). Cuando el niño ingresa en la escuela tiene una serie de valores que vienen determinados por su personalidad y experiencias anteriores. A medida que aumenta su experiencia en la escuela comienza a formar determinadas actitudes hacia ella que dependen a nivel general, en gran medida, de sus valores, pero a nivel más específico quedan determinadas por sus experiencias diarias. Se trata pues de un sistema dinámico dentro del cual los valores interactúan con las experiencias cambiantes, influyéndose mutuamente a través de las actitudes. En el centro del sistema de las actitudes se encuentra la actitud del profesor, pues de él depende la mejora de su relación con los alumnos y el tono que la relación de éstos tenga con el resto del ambiente escolar (Gráfico nº 3).

../..

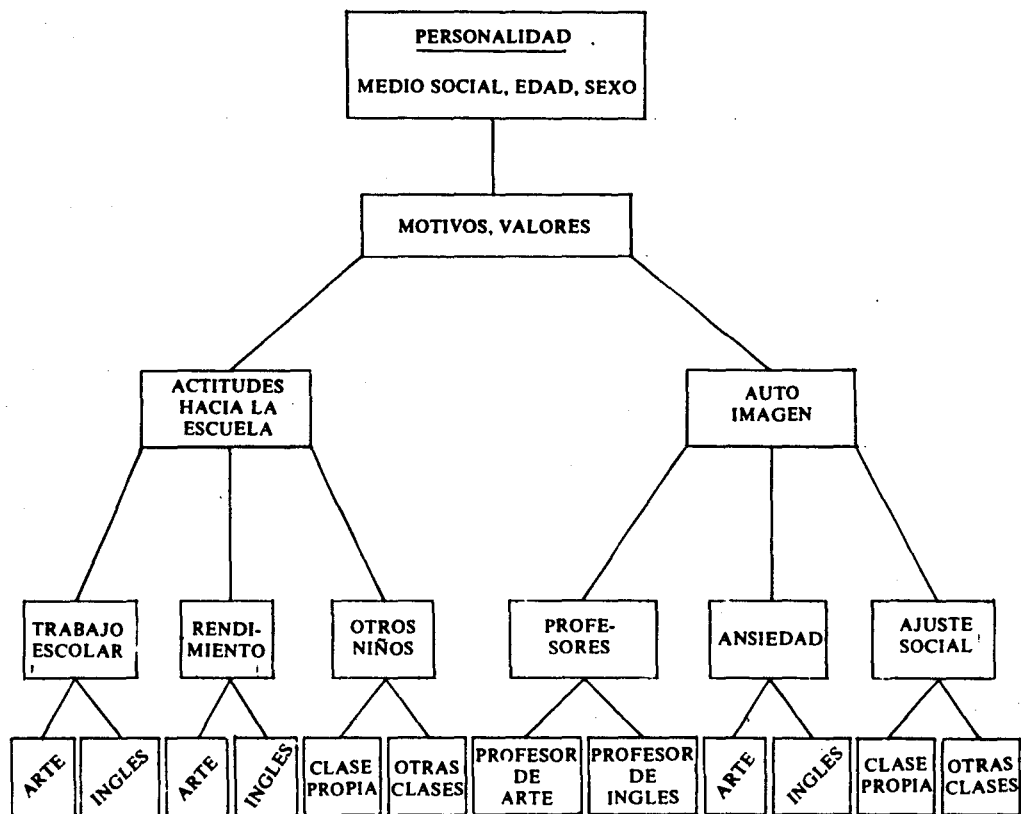


Gráfico nº 3 : Estructura de las actitudes escolares.

2.1.- LAS ACTITUDES DEL PROFESOR.

Las actitudes del profesor hacia el alumno vienen determinadas por la percepción que de él tiene y por las expectativas que le genera. La percepción del alumno se forma a partir de la observación de su conducta y del rendimiento que obtiene, aparte de la información que proporcionan otras fuentes como las referencias que dan los profesores, el historial académico, los resultados de los tests, etc. Esta percepción viene condicionada según Díaz-Aguado (1.985a:196-210), y de acuerdo con las investigaciones que cita y otras, por:

a) Las condiciones sociales del alumno como clase social (Douglas, 1.964; Goodwin y Sanders, 1.969), raza (Datta, Schaefer y Davis, 1.968), sexo (Preston, 1.962; Kagan, 1.969; Johnson, 1.972; Brophy y Good, 1.974) o estructura familiar (Santrock y Tracy, 1.978). Estos estudios señalan que los profesores tienden a sobreestimar la capacidad de los alumnos de clase social media y alta, subestiman la capacidad y actitud de los alumnos de grupos étnicos

../..

minoritarios, potencian la diferenciación cultural de los roles sexuales y tienden a percibir de modo más negativo a aquéllos que provienen de una estructura familiar no tradicional.

b) El rol del alumno. Según este criterio los profesores tienden a percibir más favorablemente a los alumnos que cumplen la exigencia de su rol (Jackson, 1.968; Feshback, 1.969; Beigel y Feshback, 1.970; Helton, 1.972), que normalmente se define como pasiva, dependiente y conformista.

c) Características individuales del alumno. Los profesores tienden a prestar más atención a los alumnos que muestran alto rendimiento, a los que reaccionan positivamente a sus intervenciones, a los que tienen una personalidad similar a la suya y a los que presentan cualidades físicas atractivas (Brophy y Good, 1.974).

d) La distribución del alumno. Diferentes estudios abogan por la existencia de una "zona de acción" o área de la clase donde se producen la mayoría de las interacciones entre profesor-alumno. Con respecto a ella se comprueba

.../...

que los alumnos de rendimiento alto tienden a colocarse normalmente en ella (Rist, 1.970; Brophy y Good, 1.970) y que la localización de los alumnos influye en la percepción del profesor aunque éstos hayan sido colocados al azar (Schwebel y Cherlin, 1.972).

e) La percepción de la causalidad. Según los estudios de Bradley (1.978), los profesores tienden a percibir la causa de la conducta y de los rendimientos de los alumnos de forma que se favorezca su imagen profesional. En tal sentido, la causa de un fracaso escolar se busca antes en el propio alumno y su ambiente que en la conducta del profesor.

No obstante, hay que considerar, al respecto de las percepciones que realiza el profesor, que puede haber algunos elementos distorsionantes como el exceso de alumnos o determinadas situaciones físicas de la clase, aunque parecen confirmarse los estudios de Putnis (1.970) que señalan como los profesores que muestran una percepción más precisa de los alumnos interactúan mejor con ellos.

.../...

Las actitudes del profesor es evidente que quedan cercanas a sus expectativas, sin embargo, no se pueden identificar pues mientras que la expectativa significa esperanza sobre algo y queda muy ligada a la percepción, la actitud como predisposición a actuar tiene un sentido más amplio y en ella entran más componentes.

Las percepciones que realiza el profesor quedan, pues, tamizadas por sus expectativas (Beez, 1.968; Burnhan, 1.968). A través de éstas y al igual que sucede en las relaciones sociales, el profesor realiza un proceso adaptativo que le permite adecuar su enseñanza en función de lo que cree que será la conducta del alumno y su rendimiento futuro. Resulta indudable pensar que las expectativas y el hecho que concluyan o no en efectos significativos dependerán de las características del profesor (16)

.../...

- (16) Para Brophy y Good (1.970), las características del profesor que determinan el que haya o no efectos significativos de sus expectativas son: Competencia que tiene, rol que ejerce, forma de percibir la realidad y encarar el fracaso, creencia de que el alumno puede cambiar y la forma en que resuelve la disonancia entre expectativas y rendimiento.

y de determinadas características del alumno (siempre se cumplirán mejor en alumnos que estén necesitados de la aprobación social). También resulta más probable que se realicen (Díaz-Aguado, 1.985a:213):

"1º) en la conducta del alumno en clase y en su actitud hacia la escuela y el profesor;

2º) en la autoestima y el autoconcepto;

3º) en el rendimiento académico;

4º) en el cociente intelectual."

La importancia de las expectativas del profesor queda de manifiesto a partir de las investigaciones que señalan como aquéllas actúan como profecías que se cumplen a sí mismas (Brophy y Good, 1.974; Dusck, 1.975; Braun, 1.976) y es que, como señalan Good y Brophy (1.980: 72), "las ideas erróneas y las actitudes inadecuadas hacia los demás se perpetúan a sí mismas y son difíciles de corregir dada la tendencia que producen en nosotros a influenciar la interpretación que hacemos de lo que vemos. Si estamos convencidos de que alguien posee determinadas cualidades creemos verlas en él cada vez que le observamos".

.../...

La investigación de Kourilsky y Keislar (1.983) realizada sobre 1.853 alumnos y 67 profesores evidencia como los alumnos aumentan su control personal sobre sus percepciones de éxito o fracaso académico y su actitud favorable hacia el aprendizaje cuando tienen profesores orientados hacia el éxito de su enseñanza, al contrario de lo que sucede con profesores que están más orientados a evitar el fracaso.

La importancia de las expectativas del profesor en la conformación de actitudes también se manifiesta cuando se analiza algún colectivo escolar como el de los alumnos repetidores. Capella (1.977) realiza un estudio respecto a la repitiencia en el que señala:

1.- El bajo rendimiento escolar es causa principal de la repitiencia. Respecto a esta conclusión se puede considerar que, en buena parte, las actitudes de los profesores durante el proceso de enseñanza influye en el rendimiento alcanzado por los alumnos regulares y por los que repiten.

2.- La falta de orientación escolar es causa de repitiencia,

.../...

pues los alumnos en esta circunstancia precisan mayor orientación que les sirva de guía para resolver cualquier problema que tengan en su vida estudiantil.

José Tobar (1.978:61) en su estudio sobre 100 profesores de tres liceos venezolanos concluye señalando una actitud negativa de los profesores, independientemente de su formación pedagógica, hacia los alumnos repitientes. Esta actitud obedece más al resultado de una posición reactiva ante ese problema que a un conocimiento consciente del mismo, por lo que el autor aconseja estimular una toma de conciencia sobre el problema para propiciar un cambio favorable de actitud (Idem:62).

El estudio de las actitudes del profesor, aparte de considerar sus percepciones y expectativas, debería analizar también su visión sobre el contenido que enseña, cómo lo enseña y la "situación clase" en la que lo desarrolla. Sin embargo, ello supondría alejarse de nuestro tema de estudio. No ocurre así cuando mostramos nuestro interés por la actitud del profesor hacia sí mismo. Podemos hablar al respecto de "un acuerdo general de qué profesor necesita tener actitudes positivas y realis-

.../...

tas hacia sí mismo, y aptitudes personales para poder ser aceptado por los demás. Hay una señalada relación entre la manera en que uno se ve a sí mismo y la manera en que ve a los otros" (Beltrán, 1.985,I:425).

Hablar de las actitudes hacia sí mismo del profesor supone entrar ya en el campo de su personalidad, que tiene indudables connotaciones en su actuación. Sirva al respecto, como ejemplo, los estudios de Halpin, Halpin y Harris (1.982:195-199) que señalan como los educadores con orientación humanista tienden a ser, entre otras cosas, emocionalmente estables, despreocupados y felices, imaginativos, audaces, seguros de sí mismos, abiertos y con un elevado autoconcepto, mientras que los de orientación autoritaria son más tímidos y tensos, se hallan afectados por los sentimientos, son más prácticos, aprensivos y reservados y tienen un autoconcepto y actitudes pobres hacia sí mismo.

Podrían también analizarse las actitudes que el profesor mantiene hacia la enseñanza y hacia la institución escuela. No obstante, soslayamos el tema por

..//..

la necesidad de acotarlo y a modo de resumen de todo lo dicho hasta ahora recogemos los cuatro modelos de actitud que presenta el profesor frente al alumno, de acuerdo con Díaz Aguado (1.985a:211) y con los estudios que cita de otros autores como Silberman (1.969, 1.971), Jenkins (1.971) y Brophy y Good (1.972):

A.- Una actitud de apego hacia aquellos alumnos que exigen poco del profesor, se muestran con un buen rendimiento y le recompensan mediante una conducta en clase deseable.

B.- Una actitud de indiferencia hacia los alumnos pasivos y mediocres que no destacan en la clase.

C.- Una actitud de preocupación dirigida a los alumnos que rinden poco pero que plantean al profesor exigencias importantes aunque adecuadas. En estos casos, el profesor suele interactuar con ellos en busca de una mejora de los rendimientos.

D.- Una actitud de rechazo hacia los alumnos que rinden poco pero que además son percibidos de una manera hiperactiva y hostil por el profesor. Suelen ser alumnos que

../..

despiertan reacciones emocionales negativas en el profesor y la necesidad de controlarlos.

2.2.- LAS ACTITUDES DEL ESTUDIANTE.

Las actitudes del alumno en la escuela son diversas y tantas como objetos puedan diferenciarse. No obstante, pueden caracterizarse como más importantes, las actitudes dirigidas hacia la escuela, hacia el profesor y hacia la materia, sin que ello signifique el que esos ámbitos puedan separarse fácilmente. Así, por ejemplo, una actitud negativa hacia el profesor puede derivar en una actitud del mismo signo hacia la escuela y hacia la materia que enseña.

2.2.1.- PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS.

Las actitudes del alumno respecto al profesor vienen matizadas, al igual que lo son para el profesor,

por la percepción que tiene de él y por las expectativas que le genera.

La impresión que el alumno tiene del profesor depende, según Díaz-Aguado (1.985b:219-221), del hecho de que tenga un status superior (Pepitone, 1.958), de sus características (Goebel y Casher, 1.979) y de su reputación (Abrami, Leventhal y Check, 1.979; cit. Díaz-Aguado, 1.985b:220). Así, se suelen percibir las conductas de las personas de status superior como más justificadas si se encuentran relevantes para dicho status y hay una tendencia a evaluar peor a los profesores de más edad, menos atractivos físicamente y a aquéllos de los que se tienen informes negativos. Estas percepciones dependerán de las características del alumno, como edad (Livesley y Bromley, 1.973; Selman, 1.980; Kutnick, 1.980), y del trato diferencial que hace el profesor (Weinstein y Middlestad, 1.979; Weinstein, Marshall, Brattesami y Middlestad, 1.982), sobre todo con respecto al rendimiento.

Las expectativas de los alumnos, aunque en menor medida que las del profesor, también inciden en su propio comportamiento y en el del profesor. Así,

.../...

Feldman y Prohaska demostraron en 1.979 con universitarios como los alumnos tienden a calificar mejor a un profesor reputado como competente y como los profesores se sienten más competentes y consideran a los alumnos como más entusiastas y agradables cuando éstos les prestan atención. Igualmente, Kagan y Moss (1.962) encontraron una elevada correlación entre las expectativas de fracaso en un problema y renuncia. Realmente, los "alumnos agobiados por expectativas bajas y que reciben un trato inadecuado tienen a veces toda la razón al atribuir sus rendimiento a factores externos. Si el maestro no piensa que mejorarán con mayor empeño y si no premia ese esfuerzo, hay pocas probabilidades de que capten la relación entre la aplicación personal y el éxito en la tarea" (Good y Brophy, (1.985:262).

Como ya se apunta en comentarios anteriores, las reacciones y situaciones psicológicas del alumno tienen mucho que ver con las del profesor. Desde esta perspectiva no parece que tenga sentido separar las percepciones, expectativas y actitudes del profesor de las que tiene

.../...

el alumno (17) y parece natural pensar que se perciben mejor las personas que tienen personalidades similares (18).

Por una parte, la conducta del profesor incide en la del alumno. Así, cuanto más positivas son las percepciones de los alumnos de los sentimientos y expectativas de sus profesores mejor es su rendimiento académico (Palardy, 1.969); Doyle, Hancock y Kifer, 1.971) y más aceptable su conducta (Rosenthal y Jacobson, 1.968).

../..

(17) Parte de esta perspectiva el modelo de McMillan (1.980) en el que la conducta (B) de una persona (P) en una determinada situación (s) está en función de las características individuales de la persona (ICp), de sus necesidades en esa situación (Nps) y de la retroalimentación que recibe en relación a la conducta que se considera apropiada a esa situación (Fs). Todo ello se puede expresar mediante una fórmula que sintetiza el modelo:

$$BPs = f (ICp, Nps, Fs).$$

(18) A nivel universitario, Hoffman y Kremer (cit. Díaz-Aguado, 1.985c:304) señalan como la medición de la eficacia docente por parte del alumno se ve favorecida cuando ambos comparten un mismo estilo cognitivo o mantienen idénticas actitudes hacia la educación.

Clarke (1.960) y Rosenthal y Jacobson (1.976) también han confirmado que existe una relación positiva entre la ejecución académica de un estudiante y su percepción de las expectativas académicas que sobre él mantienen otras personas significadas. Igualmente corrobora esta tesis Brookover (1.967) cuando afirma que las percepciones de los estudiantes de las evaluaciones hechas por los profesores de su capacidad académica están asociadas con autoconceptos relativos a esa capacidad.

Por otra parte, las actitudes y conducta de los alumnos inciden en las actitudes y comportamientos del profesor. Así lo manifiestan investigaciones como las de Jenkins y Deno (1.969); Klein (1.971); Jones (1.971) y Martín (1.972). Good (1.970) y Kranz, Weber y Fishell (1.970) encontraron también como a los alumnos de escuela primaria con alto nivel de conocimientos se les preguntaba y alababa con más frecuencia que a los de nivel bajo. Igualmente, Mendoza, Good y Brophy (1.971) señalan también que en la enseñanza media se da más oportunidades de responder a los alumnos con nivel alto que a los de nivel bajo.

.../...

En definitiva, "existen investigaciones que demuestran que los profesores proporcionan a los alumnos de nivel alto una interacción cuantitativa y cualitativa superior a la que proporcionan a los alumnos de nivel bajo y que las diferentes actitudes de los profesores hacia los alumnos traen consigo distintas formas de actuar de estos profesores" (Good y Brophy, 1.980:55). Y lo que es más lamentable, es que los alumnos se dan cuenta de que el trato no es igual para todos ellos (Weinstein y Middlestadt, 1.979).

2.2.2.- LA IMPORTANCIA DEL AUTOCONCEPTO.

Dentro del complejo mundo psíquico de las personas adquiere importancia el autoconcepto como base de muchas de nuestras actitudes. Para muchos autores el autoconcepto sería una de las bases que mejor sirven para caracterizar las actitudes hacia sí mismo, al constituirse en un factor mediacional en la interpretación de los acontecimientos que afectan a la esfera personal.

.../...

El autoconcepto, como valoración personal y subjetiva que hace una persona de sí mismo (19), es un tema que aunque olvidado durante muchos años ha sido revalorizado últimamente (Wells y Marwell, 1.976; Gimeno, 1.976; Lynch y otros, 1.981). Ya Coopersmith y Feldman señalaban en 1.974 que eran más de 500 los estudios publicados sobre el autoconcepto y la autoestima en educación en la década anterior.

El autoconcepto se desarrolla en contacto con la experiencia y a partir de lo que los demás piensan de nosotros (20) (Beltrán, 1.985, I:400-401) y en su deter-

..//..

(19) Muy cercanos al autoconcepto encontramos términos como autoimagen, autoestima, autopercepción, que aunque están relacionados entre sí presentan connotaciones diferentes. La autoimagen haría referencia a aspectos perceptivos ("como me veo") y la autoestima tendría unas connotaciones afectivas ("cómo me siento"), mientras que el autoconcepto, aparte de considerar las perspectivas anteriores supone la incorporación de un criterio de racionalidad ("cómo soy"). Montané (1.979) y Martínez (1.980) señalan la cercanía entre los términos de autoestima y autoconcepto, indicando como el primero implica juicios de valor mientras que el segundo no parece precisarlos necesariamente.

(20) Hyman y Singer (1.967) señalan que el autoconcepto se construye sobre una plataforma de comparaciones sociales.

minación influye la edad (21), el sexo (22) y el status social o profesional.

Centrados en el campo escolar, y obviando por tanto otras relaciones (23), hay estudios que indican que la actitud y actuación de los profesores (Gillhana, 1.967; Engle, Davis y Meyer, 1.968; Purkey, 1.978; Burns, 1.979), el ejemplo de los compañeros (Fox y Schwatz, 1.967) y el consejo de los adultos (Dolan, 1.964) se pueden utilizar con éxito en la escuela para fomentar un mejor concepto

../..

- (21) El autoconcepto tiene alguna relación con la edad (Gimeno, 1.976; Prawat, 1.979), aunque no parece confirmarse la idea difundida durante mucho tiempo de que en la adolescencia se produce un cambio importante en actitudes relacionadas con la autoestima y la motivación de logro.
- (22) La incidencia de la edad y el sexo en el autoconcepto aún no es totalmente admitida. Así, Peterson y otros (1.980) no encontraron en su estudio sobre estudiantes de ciencias de "high school" diferencias significativas entre el autoconcepto y el curso y sexo de los estudiantes.
- (23) Así, por ejemplo, Zahran (1.967) encontró relaciones entre autoconcepto y rasgos psicológicos, Lipsitt (1.958) mostró una relación negativa entre autoconcepto y ansiedad, Fitts y Hammer (1.969) relacionan autoconcepto y delincuencia y Thompson (1.972) lo relaciona con variables demográficas, edad, dogmatismo, etc.

de sí mismo en los alumnos. También inciden en una evolución favorable los padres (Coopersmith, 1.967; Brookover, Patterson y Thomas, 1.962).

Las actitudes que los padres mantienen hacia la escuela y el rendimiento escolar afectan de modo importante al autoconcepto de los estudiantes (Hammacheck, 1.971, cit. Beltrán, 1.985,I,:423). A través de las valoraciones negativas que hacen crean inseguridad en el hijo y disminuyen su autoestima. Por el contrario, los alumnos que se evalúan altamente tienen padres que también lo hacen así (Kimball, 1.953, cit. Beltrán, 1.985,I:423), aunque puede hablarse de que suele haber una identificación entre la forma en que los padres ven a sus hijos y la forma en que éstos se ven a sí mismos (Helper, 1.958).

Reducidos a comentar las facetas del autoconcepto que inciden en la escuela, llama la atención que un autoconcepto negativo sea capaz de entorpecer el ajuste inicial a la escuela y el aprovechamiento académico (Mussen, Conger y Kagan, 1.974), de variar las valoraciones que se hacen ante el éxito y el fracaso escolar (Ames y Felker, cit. Beltrán, 1.985,I:421) y de producir bajos rendimientos

.../...

en las calificaciones (Bodwin, 1.957; Shaw, 1.961; Shaw y Alvez, 1.963; Bledsol, 1.964; Brooker, Paterson y Thomas, 1.964; Rosenberg, 1.965; Purkey, 1.970, 1.978; Gimeno, 1.976; Burns, 1.979). Como señala el estudio de Hummel y Sprinthall (cit. Sprinthall y Sprinthall, 1.973), el bajo rendimiento va acompañado de ciertas manifestaciones de inmadurez del ego que abarca intereses, actitudes y valores. Así, los alumnos adelantados suelen tener mayor autocontrol, mayor responsabilidad personal y orientación reflexiva y previsoras respecto a las tareas de la vida frente a los alumnos retrasados.

También Rodríguez (1.979) señala como un factor predictivo del rendimiento el autoconcepto que una persona tiene, más como estudiante que como persona.

Aunque no puede afirmarse que el autoconcepto sea la única causa que afecta al rendimiento (24) si que

..//..

(24) Para Gimeno (1.976:169) cuando nos referimos a la valía que el sujeto cree poseer, a lo que cree ser, en la escala de rendimiento escolar y las capacidades que lo determinan se habla de autoconcepto académico.

parece cierto que es una condición necesaria y vital para que se produzca aunque no suficiente, según Brookover y otros (1.962, 1.964, 1.979). Igualmente, el retrato que hace Purkey (1.970) del estudiante con éxito señala, entre otras cosas, que es aquél que tiene una opinión alta de sí mismo y es optimista acerca de su rendimiento futuro. Como señala Beltrán (1.985,I:418): "A la luz de la investigación realizada parece razonable pensar que los alumnos que fracasan, tanto si rinden menos de lo que ellos pueden, como los que simplemente no rinden, alimentan actitudes hacia sí mismo y hacia sus condiciones intelectuales profundamente negativas. Se ven como menos capaces, menos ajustados, y menos confiados que los compañeros que tienen éxito. Esto se puede afirmar de los chicos y, en menor grado, de las chicas".

Las relaciones entre autoconcepto y rendimiento no son exclusivas sino que quedan matizadas por otros factores; de entre ellos quizá haya sido el modelo de organización de la clase uno de los más estudiados (Wright, 1.975; Franks, 1.979; Klass y Hodge, 1.979; entre otros), aunque no podamos hablar de conclusiones unánimes

../..

al respecto debido a diferencias de los diseños experimentales.

Todos los datos anteriores apuntan a la necesidad de atender el autoconcepto en las instituciones escolares, llegando algunos autores (Coopersmith y Feldman, 1.980:196-201) a recoger argumentos para su inclusión en los programas escolares. Como señalan Wilson, Robeck y Michael (1.978:357): "El conocimiento de que el concepto que una persona tiene de sí misma contribuye a configurar su vida, junto con el conocimiento de que otras personas pueden influir en su estilo de vida, contribuye a afirmar la creencia de que el cambio es posible. El cambio depende de una valoración de los costos requeridos y de los resultados esperados. Y el punto crucial donde se decide la motivación del cambio consiste en la asimilación de la convicción de que es posible cambiar en condiciones determinadas de esfuerzo".

Los estudios referidos a la autoestima vienen también a evidenciar la relación biunívoca existente entre los estudiantes con alto nivel de autoestima y los

../..

estudiantes con altos niveles de rendimiento (Brookover y otros, 1.964; Purkey, 1.970; Covington y Beery, 1.976). Son pues, autoestima y autoconcepto, dos entidades psicológicas con parecidas significaciones.

Resumiendo, y a modo de conclusión de lo dicho en este apartado, recogemos la síntesis que Beltrán (1.985, I:430) realiza:

"1).- Que hay evidencia suficiente para relacionar la conducta y el rendimiento escolar de los alumnos con sus sentimientos sobre ellos mismos. En términos generales, los alumnos con auto-concepto elevado lo hacen mejor en las tareas escolares que los de bajo auto-concepto, pero hay que tener en cuenta que ni esto siempre es así, ni el auto-concepto positivo produce, de forma automática, un rendimiento escolar elevado.

2).- Las actitudes que los estudiantes tienen sobre ellos mismos, y su capacidad para el trabajo escolar, dependen parcialmente del tratamiento recibido por parte de las personas significativas para ellos, sus experiencias con

../..

el éxito y fracaso y sus percepciones de la escuela y los profesores.

3).- El auto-concepto es una función de la experiencia. El niño tiene muchas experiencias diferentes, entre ellas está la experiencia escolar, como señala Hammachek (1.971). Según lo que les ocurre en la escuela, los niños y adolescentes aprenden que son capaces o incapaces, adecuados o inadecuados. El yo es aprendido y lo que se aprende puede ser enseñado. El verdadero problema es si los resultados de la escolaridad son positivos o negativos. Para los más pequeños, la escuela no es una preparación para la sociedad tal como la dibujan los adultos. Para ellos es la sociedad. La manera en que rinden los alumnos está relacionada con la manera en que pueden hacerlo y la atmósfera escolar juega un papel considerable en la modelación y, sobre todo, en el signo que pueda tomar esa actitud en el futuro".

..!..

2.3.- LA INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS METODICAS.

La incidencia de las estrategias metódicas para el aprendizaje en la conformación de las actitudes ha sido poco estudiada, no tanto por la dificultad de caracterizarlas como por los problemas que se derivan de la dificultad de aislar su incidencia en la práctica. Si consideramos con Stallings y Kaskowite (1.974) que existe una relación entre método de trabajo y rendimiento (25) y, por otra parte, conocemos de la estrecha conexión ya comentada entre actitudes y rendimiento, no resulta inapropiado pensar que pudiera existir una cierta relación entre método de trabajo y actitud, máxime cuando conocemos que toda actuación sistemática, y el método lo es, genera actitudes. Por otra parte, debe considerarse que una buena

../..

(25) Para McKeachie (1.958) el método de enseñanza interactiva con los rasgos de personalidad que afectan al rendimiento académico de tal forma que para algunos alumnos, los inseguros y dependientes, se precisa de una buena estructuración de aprendizaje para lograr buenos resultados.

metodología didáctica no es aquella que sólo permite un progreso rápido y profundo sino que además ayuda a conformar modos de aprender, esto es, actitudes y adiestramientos mentales que permitan acceder en el futuro con facilidad a nuevos aprendizajes.

Los programas de aprendizaje más estudiados son los de carácter cooperativo, competitivo e individual, interpretados respectivamente, como especificación de interdependencia positiva, negativa o no interdependencia de metas de aprendizaje. Bajo el primer planteamiento, la estructura cooperativa, los estudiantes son conscientes de que pueden conseguir su meta si, y sólo si, los compañeros obtienen sus metas. La estructura competitiva se da cuando los alumnos conciben que conseguirán su meta si los compañeros fracasan en el intento. Por último, se da la estructura individualista si la percepción que tienen los estudiantes respecto a sus metas no está relacionada con la consecución de las mismas por parte de los otros compañeros.

Es indudable que los tres procesos se pueden dar y que sus consecuencias respecto al aprendizaje varían.

../..

Al respecto han hablado Johnson y otros (1.979, 1.980), Sharan (1.980) y Slavin (1.980, 1.982, 1.983). En este contexto, y respecto a las actitudes de base, se ha comprobado como las actitudes cooperativas generan estudiantes más motivados intrínsecamente, mientras que las actitudes cuanto más competitivas son desarrollan una mayor motivación extrínseca (Beltrán, 1.985,II:116). Las actitudes individualistas no están relacionadas, por otra parte, con la motivación a aprender (26).

Las investigaciones sobre las estrategias metódicas citadas han llamado la atención de otros investigadores que se han dirigido a conocer el funcionamiento del grupo cooperativo y a diseñar sistemas de trabajo: TGT de De Vries y Slavin, STAD de Slavin, la investigación en grupo, etc. Se ha analizado, asimismo, la influencia de estos sistemas sobre el proceso de cooperación, el

../..

- (26) Los estudios sobre programas que promueven actitudes competitivas son varios y entre ellos pueden citarse los de Clifford (1.972); Clifford, Cleary y Walster (1.972) y Richmond y Weiner (1.973).

interés, las normas académicas, la autoestima, la salud psicológica, el gusto por la escuela, las relaciones sociales u otros aspectos (27). Así, Johnson y otros (1.980) señalan que la estructura cooperativa está relacionada con la autoestima en todos los niveles y ambientes escolares, mientras que las estructuras competitivas no presentan relación alguna y en ellas las personas tienden a crear sentimientos de indignidad y autorechazo.

La educación personalizada como realidad práctica también ha merecido la atención de algún experto. La investigación de Martínez (1.974) señala que ese modelo tal como se interpretó en la práctica analizada produjo una mejora de las actitudes ante el estudio y el profesor e incluso en los rendimientos académicos. La educación personalizada produce un aumento de la autonomía en las respuestas de los alumnos, en la importancia que se atribuye al estudio y en la necesidad e interés que se muestra

../..

(27) Véase al respecto la síntesis que hace Beltrán (1.985, II:120-130).

El sexo es también una variable diferencial que algunos autores (Ahlgren y Johnson, 1.979; Ahlgren, 1.983) están considerando últimamente respecto al trabajo cooperativo o competitivo.

hacia él. Este planteamiento educativo mejora también la visión que los alumnos tienen sobre el profesor.

Muchas veces las estrategias docentes se apoyan en el uso de materiales. Su incidencia en las actitudes ha sido poco estudiada y sobre ella encontramos estudios que defienden la relación entre actitud y material (Levine y Murphy, 1.943; Jones y Aneshausel, 1.958; Jones y Kohler, 1.958); estudios que acusan la falta de base científica para mantener esa relación (Waly y Cook, 1.966; Brigham y Cook, 1.969), y estudios que relativizan la relación en función de las condiciones específicas existentes en el acto didáctico (Malpass, 1.969).

No cabe olvidar, en la referencia a las estrategias metódicas y al material didáctico, el impacto que las nuevas tecnologías, y concretamente la informática y el ordenador, tienen en la actualidad (28). El estudio

../..

(28) Elejabarrieta (1.986) señala en su tesis doctoral tres áreas o bloques de efectos en los que el impacto y la incidencia de la informática es capital. Estos son: los efectos sobre el pensamiento y sobre la representación de las cosas, sobre la comunicación interpersonal, y sobre las relaciones de poder.

de Mol (1.984), realizado sobre 277 estudiantes de escuelas públicas (niveles 4 a 11, USA), que aplica una escala actitudinal destinada a medir cinco factores (predisposición a realizar las actividades programadas, relaciones interpersonales con el profesor, consideración del maestro como agente instructivo, actitud hacia el computador y calidad de interacción con los compañeros), señala como las actitudes de los niños producidas por el uso del ordenador se correlacionan positivamente con dichos factores. Fetler (1.984), igualmente, encuentra que hay un incremento de las actitudes positivas hacia el aprendizaje después de su uso, aunque en algunos casos se habla de actitudes negativas (Saracho, 1.982).

Para Escámez y otros (1.985b:49) "una de las características más fundamentales del uso del ordenador es que parece aumentar la actitud positiva hacia la ciencia. Desarrolla las actitudes positivas de los estudiantes hacia la ciencia porque aumenta su curiosidad, según las investigaciones de Menis y otros (1.984), ello es debido a que el niño tiene una inmediata experiencia del éxito de su aprendizaje (Brown, 1.983), frente a la clase tradicional en la que no tiene ese tipo de experiencia inmediata, lo

../..

que le produce frustración y hace bajar su interés en el aprendizaje de las lecciones".

El uso del ordenador, en contra de lo que se intufa, no genera pasividad e individualismo. Los trabajos recientes de Chen (1.984), Loyd (1.984) y Hawkins y otros (1.982) señalan como el uso del ordenador incrementa las actitudes positivas de interacción con los profesores y compañeros. Para Wagner (1.982) la enseñanza entre compañeros para resolver problemas de informática puede tener efectos positivos sobre dimensiones afectivas como la autoconfianza y actitudes positivas hacia la escuela. La investigación de Steinberg y Carden (1.979) sugiere también, entre otras cosas, que la enseñanza por ordenador da oportunidad al estudiante para ejercer la competencia y la responsabilidad, lo que conduce a un incremento de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

La consideración de variables diferenciales evidencia la existencia de una actitud positiva mayor al uso del ordenador en los niños provenientes de familias económicamente acomodadas (Beckerm, 1.984, cit. Escámez, 1.985b:50) y en los chicos (Linn, 1.984, y Revelle y otros,

../..

1.984), frente a los colectivos contrarios. Para Goldewerg, Russell y Carter (1.984), también los niños con especiales dificultades tienen actitudes positivas hacia el trabajo con ordenadores ya que entre otras cosas aumentan su autoestima, lo que les da más confianza sobre su capacidad de aprendizaje.

Las actitudes, pues, que genera o potencia en el alumno el uso del ordenador parecen evidentes y al decir de Escamez y otros (1.985b:51) "Quizá una de las direcciones más fructíferas de investigación en este campo sea el desarrollo teórico de los usos del paradigma gratificante en su conexión con la formación de actitudes positivas". No obstante, también habrá que considerar, como los mismos autores señalan, la incongruencia que supone que frente a la situación anterior, los profesores tienen más bien unas actitudes negativas al uso del ordenador.

Por nuestra parte, consideramos que no se puede maximalizar en nuestro contexto la importancia del ordenador. Aquí tiene un desarrollo específico, no generalizable, que hace que cualquier afirmación contundente sea improcedente. Habrá que valorar para cada caso el

../..

uso que se hace del ordenador, el desarrollo del "hardware" y del "software" y el ámbito curricular en el que se desarrolla. Desde esta perspectiva se presenta en nuestra investigación un estudio sobre un programa de ordenador concreto destinado a la enseñanza de la aritmética.

2.4.- LA INFLUENCIA DE LA MATERIA.

La consideración del contenido de aprendizaje nos plantea algunas preguntas: ¿ existe una actitud hacia las materias del curriculum?, ¿de qué tipo es?, ¿es igual para todas?, etc. Sin menoscabo de que más adelante profundicemos en la actitud hacia una materia específica, cabe señalar de antemano que si eran pocos los estudios experimentales sobre la influencia del método en las actitudes, menos lo son, por no decir muy escasos, los referidos a contenidos de aprendizaje.

Las actitudes hacia las materias se forman, sobre todo, en función del éxito o fracaso experimentado en su estudio. Las actitudes mantenidas en la familia y por el maestro, así como las del estudiante hacia sus

padres y maestros, influyen en la formación de aquellas (Sorenson, 1.971:385). Poffenberger y Norton (1.959), en su estudio sobre 390 estudiantes secundarios, llegaron a la conclusión de que las actitudes del hogar, el éxito en la materia y el maestro desempeñan papeles importantes en la determinación de las actitudes hacia una materia que, en este caso, era la Matemática.

Mager (1.981) también ha reflexionado sobre el tema y para él la formación de actitudes positivas hacia la materia exige la potenciación de las conductas aproximativas a ella y la eliminación de las conductas evasivas (Cuadros nº 5 y nº 6). Para él "la materia predilecta tiende a serlo porque la persona parece trabajar a gusto en aquella, porque ésta fue asociada a amigos, parientes o maestros queridos o admirados y porque esa persona estaba relativamente cómoda frente al tema o actividad. La asignatura menos preferida tiende a convertirse en tal porque está asociada a individuos antipáticos, y porque al estar ante esa materia con frecuencia se le relaciona con situaciones desagradables ". (Idem:51).

../..

-
- Aceptar las contestaciones de los discípulos, correctas o no, como intentos de aprender, y acompañarlas de comentarios de aprobación, y no de rechazo. ("No, tendrás que intentar de nuevo", en lugar de "¡Cómo pudiste cometer un error tan tonto!").
 - Reforzar o premiar las reacciones aproximativas al tema.
 - Impartir la instrucción, graduándola de modo que permita aciertos casi siempre.
 - Sugerir las contestaciones escolares correctas más bien en privado que en público.
 - Suministrar señales orientadoras suficientes para que el estudiante siempre sepa dónde está y adónde se espera que vaya.
 - Dar al alumno de explicaciones sobre los objetivos didácticos, que él pueda comprender en la primera lectura.
 - Averiguar lo que el alumno ya sepa y suprimirlo de su plan de estudios (para no aburrirlo con la enseñanza de lo que ya ha aprendido).
 - Proporcionar antecedentes inmediatos y específicos con relación a la respuesta del alumno.
 - Dar al estudiante alguna opción de seleccionar y ordenar el asunto-tema (en particular si mantiene usted un control rígido de las metas didácticas), permitiendo así un compromiso positivo.
 - Conceder al alumno cierta intervención en la duración de la clase.
 - Relacionar los conocimientos nuevos con los antiguos, dentro de la experiencia del discípulo.
 - Tratar al alumno como a una persona, y no como a un número en una masa anónima.
 - Usar vocablos activos, en vez de pasivos, durante las exposiciones.
 - Sólo para administradores: Permitir la enseñanza únicamente a los maestros que sientan aprecio y entusiasmo por sus asignaturas (y por sus alumnos).
 - Cerciorarse de que el estudiante pueda cumplir con facilidad, y no a duras penas, con lo cual se podrá fomentar la confianza.
 - Expresar verdadero agrado al encontrarse al estudiante (!Encantado de verte de nuevo!).
 - Manifestar sincera complacencia cuando el alumno sale bien.
 - Encomendar tareas instructivas, adecuadas a los objetivos.
 - Utilizar solamente los temas de examen aplicables a dichos objetivos.
 - Permitir que los alumnos se muevan por todas partes con la libertad que demandan su psicología y su curiosidad.
-

Cuadro nº 5 : Ejemplos de algunas conductas que posibilitan evitar actitudes positivas en el alumno (Mager, 1.981:66).

EL MIEDO Y LA ANSIEDAD

Decir al discípulo, con palabras o hechos, que nada de lo que haga lo llevará al éxito, o que el contacto con el tema traerá consecuencias indeseables.

Aventurar: "Tu no entenderás esto, pero...".

Manifestarle: "Debería ser completamente obvio que...".

Amenazar con una exhibición de "ignorancia", obligando al alumno a resolver problemas en el pizarrón enfrente de la clase.

Basar la proporción de aprobados en decisiones administrativas, más que en el desempeño del alumnado ("La mitad de ustedes no estará dentro de un mes", o bien, "No creo que pondré calificaciones altas".)

Amenazar de fracaso al decirle al estudiante: "Si no estás bastante interesado, no debes estar aquí" (Traducción: "Si no estás suficientemente interesado en aprender a pesar de mi enseñanza deficiente, con seguridad no vas a obtener de mí ninguna ayuda.")

No tener normas precisas sobre el comportamiento aceptable.

LA HUMILLACION Y EL DESCONCIERTO

Comparar pública y desfavorablemente a un alumno con otros.

Reírse de los esfuerzos de un discípulo.

Señalar las debilidades de un alumno llamando hacia ellas la atención de la clase.

Hacer que un estudiante lleve un distintivo de su "inepcia" (por ejemplo, colocándolo en un asiento o lugar especial).

Menospreciar los intentos de un discípulo por aproximarse a la materia, con réplicas tales como: "Ya no trates de exhibirte".

Repetir los fracasos.

LA FRUSTRACION

Hablar en voz tan baja que no se oiga fácilmente (estorbando así el esfuerzo del alumno por relacionarse con la materia).

Guardar en secreto el objeto de la instrucción, o la forma en que se evaluarán los resultados.

Suministrar impresos ilegibles; tipo sumamente pequeño o muy adornado; nivel de lectura demasiado alto.

Proporcionar textos oscuros, o que den a entender más profundidad de la que hay en realidad, v.gr. "Si dos líneas paralelas son cortadas por una transversal, los ángulos alternos internos son iguales".

Impartir una serie de conocimientos prácticos, y después hacer pruebas con otros.

Examinar habilidades distintas de las especificadas en los objetivos anunciados.

Rehusarse a contestar las preguntas de los alumnos.

Utilizar unidades de pruebas con significados oscuros.

Obligar a todos los estudiantes a seguir un mismo paso, frustrando así a los atrasados y aburriendo a los adelantados.

Suspender la clase cuando un discípulo está absorto estudiando o tratando de terminar un trabajo (haciendo sonar una campana, por ejemplo).

EL ABURRIMIENTO.

Dar la clase con voz monótona.

Moverse rítmicamente de un lado a otro mientras se habla.

Insistir en que el alumno estudie la lección sobre algo que ya sabe.

Usar lenguaje pasivo, impersonal.

Impartir la enseñanza avanzando tan lentamente que no produzca impresión ni requiera esfuerzo.

Permitir que prevalezcan temperaturas adormecedoras.

Utilizar solamente un modo único de exposición (carencia de variedad).

En definitiva, los factores de influjo sobre las tendencias a una materia-tema incluyen, de acuerdo con Mager (1.981:52),:

- . Las condiciones que le rodean.
- . Las consecuencias de ponerse en contacto con ella.
- . La forma en que los demás reaccionan respecto a la misma.

Esto es, el sistema didáctico se debe estructurar de tal forma que procure que el alumno se encuentre el mayor tiempo posible en presencia de condiciones positivas y el menor tiempo posible en condiciones repulsivas hacia la enseñanza. Además, se acompañan los éxitos de situaciones gratificantes y se procura que los modelos a imitar participen también de las actitudes positivas que se quieren fomentar.

2.5.- EL CONTEXTO CLASE.

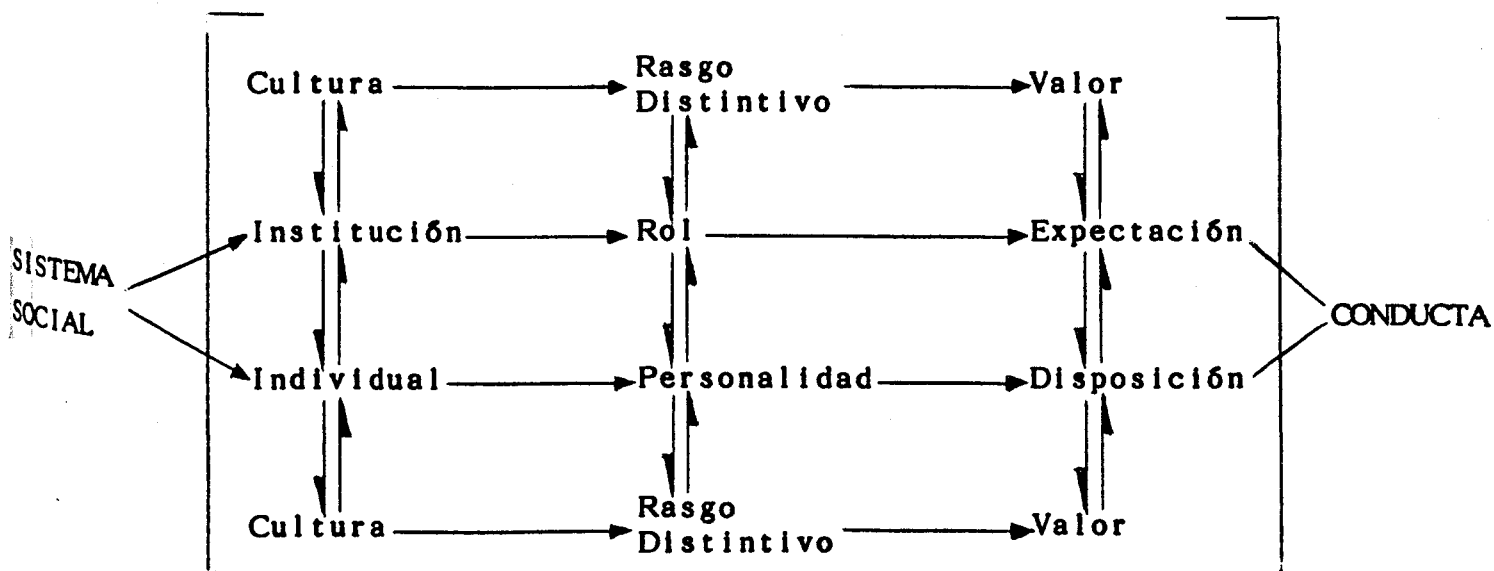
Analizar los diferentes elementos que inter-

../..

vienen en la actividad didáctica tiene indudable interés, sin embargo, su estudio analítico es por definición incompleto, pues no puede abarcar las interrelaciones que esos elementos tienen entre sí y con la situación en la que se presentan. Se hace preciso, pues, abordar globalmente la situación de enseñanza-aprendizaje y, desde esta perspectiva, adquiere sentido analizar, entre otras cosas, la clase como totalidad (29). Como señala Cronbach (1.977:79) "En una clase, cada estudiante es probable que tenga su propio concepto de los elementos que conforman la lección". Así, para él, la lectura puede ser una experiencia agradable, una tarea difícil, una imposición del

../...

(29) Es indudable que el contexto clase se enmarca en otros contextos más amplios y que generan relaciones mutuas hoy insuficientemente conocidas en sus efectos. El modelo de Getzels (1.969:464) muestra un intento de presentar algunas de esas relaciones.



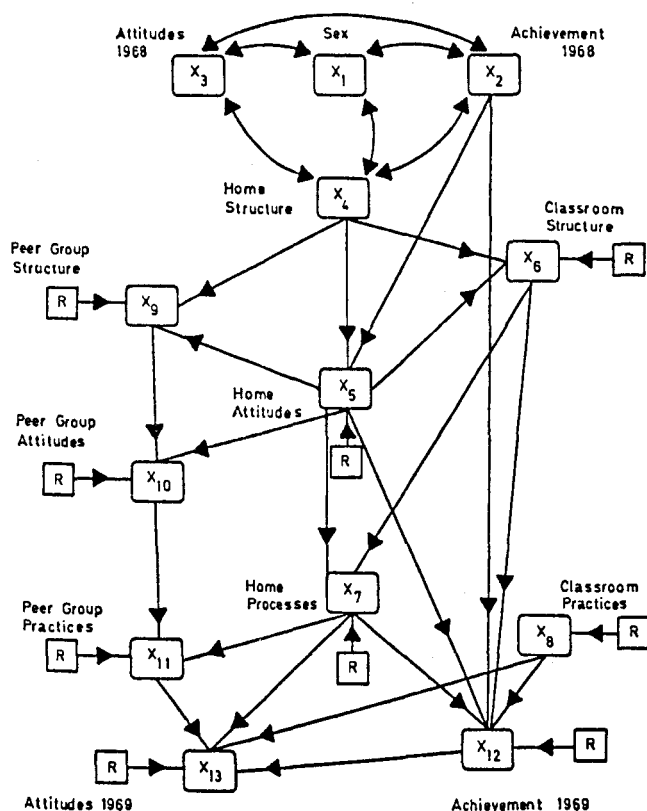
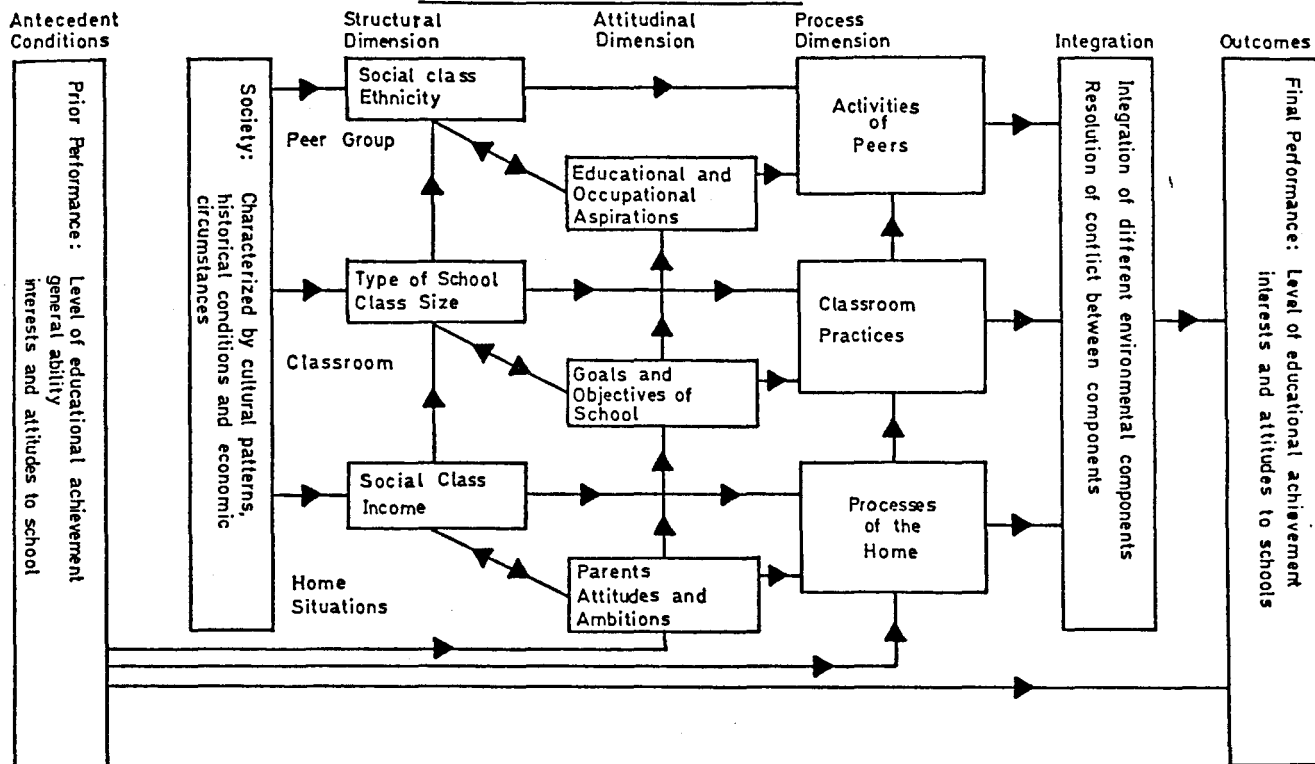
profesor, etc., y de la misma forma tiene su particular visión sobre el profesor, sus compañeros, su situación en la clase u otros aspectos que conforman su realidad.

Los aspectos situacionales del aprendizaje nos obligan a tomar nota de todo cuanto acontece en su proximidad. Igual que no se excluyen los determinantes internos (herencia, características psicológicas, situación predisposicional, etc.), tampoco se pueden excluir determinantes externos como las condiciones físicas del aula (iluminación, acústica, mobiliario, ...), las condiciones humanas (densidad, hacinamiento, privacidad,...) o las condiciones pedagógicas (naturaleza, evolución y propiedades del grupo de aprendizaje, programas educativos,...) e incluso determinantes contextuales más amplios como pueden ser la tipología del centro, ambiente sociocultural próximo u otros. Todo ello hace muy difícil el análisis global de las situaciones escolares, pero a pesar de ello cada vez hay más intentos en tal sentido a partir de diseños globales como los que presenta Keeves, 1.972:252, (Gráfico nº 4).

Los estudios sobre la clase son abundantes,

../. ..

Educational Environments



- X₁ Sex of the student
- X₂ Achievement, 1968
- X₃ Attitudes, 1968
- X₄ Structure of home
- X₅ Attitudes of home
- X₆ Structure of classroom
- X₇ Processes of home
- X₈ Processes of classroom
- X₉ Structure of peer group
- X₁₀ Attitudes of peer group
- X₁₁ Processes of peer group
- X₁₂ Achievement, 1969
- X₁₃ Attitudes, 1969
- X Disturbance variables.

Gráfico nº 4 : Diagramas de "Educational Environments".

recientes y corresponden mayoritariamente al campo de la psicología. Para Beltrán (1.985,II:133), las perspectivas dominantes de estudio en la actualidad serían tres:

a) Teoría de input-output, que ve la escuela desde una visión económica que sirve para transformar los "inputs" en "outputs" (Brimer y otros, 1.978).

b) Teoría sociológica, que insiste en la consideración de la clase como grupo social (De Vries, 1.978 y Rotter y otros, 1.972) (30) . Para Getzel (1.969) y Getzel y Thelen (1.977), la clase es un sistema social que integra dos dimensiones (la normativa y la individual) a las que luego añade variables biológicas (capacidades) e institucionales (31).

../..

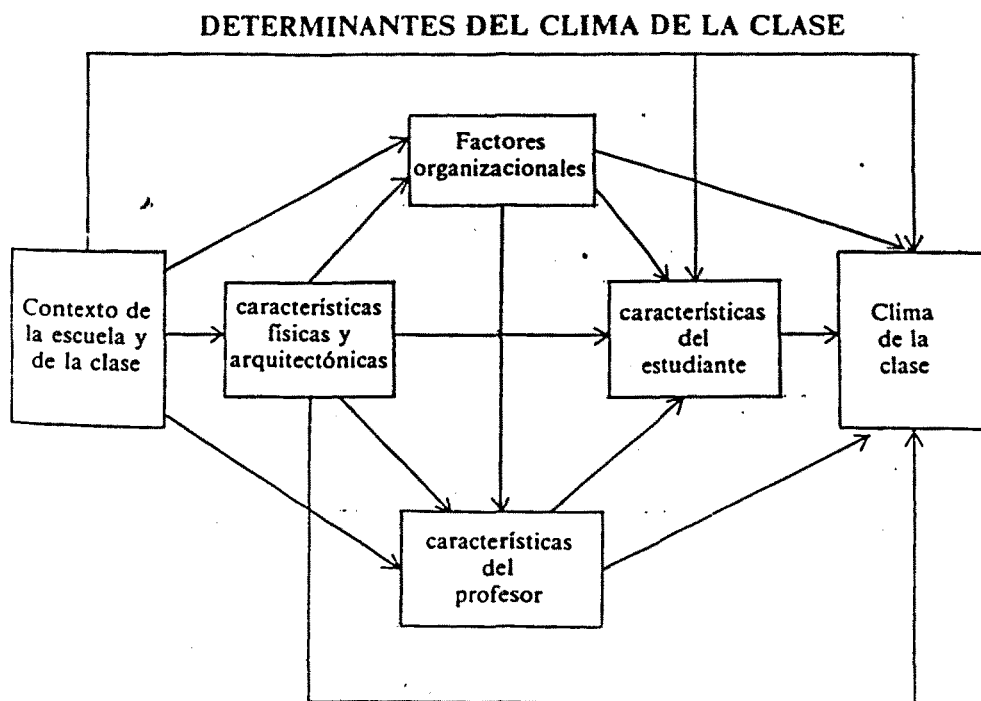
(30) Ultimamente han aparecido versiones que intentan dar una visión global sobre la situación de estudio en esta perspectiva; entre ellas cabe citar la de Anderson (1.982).

(31) El análisis de la clase como sistema social puede abordarse según Getzels (1.969:502) a partir de: a) observaciones y valoraciones de la conducta en la clase; b) estructura sociométrica; c) clima de clase; d) procesos de grupo e interacción y e) la clase como un modelo de "rol" y personalidad relacionados.

c) Teoría ecológica, que, considerando el interés de la corriente anterior (procesos sociales y culturales del ambiente), añade ámbitos de acción de la teoría input-output, como los relativos al ambiente físico y temporal del ambiente. Es más total y en este ámbito se encuentran Barker, 1.974 y Moos 1.974. Una síntesis de esta perspectiva podría ser el gráfico de Moos (Cuadro nº 7).

No hay que olvidar, tampoco, estudios sobre la clase que se han realizado desde la psicología evolutiva (Bronfenbrenner, 1.976), de la clínica (Holagen, 1.978) e incluso de la medicina psicosomática (Moos, 1.974, 1.976).

Desde el punto de vista instruccional, una de las concepciones más amplias la presentan Coop y White (1.980) quienes recogen diferentes estudios sobre el aula que analizan variables sociológicas, como poder e influencia; variables psicológicas, como expectativas, actitudes, autoconcepto, conducta; y variables didácticas, como la motivación, el currículum individualizado y la práctica en el aula. Gimeno (1.976:21-26) al considerar la clase como grupo social, en el que se define y moldea la conducta, habla de la concepción social del aprendizaje, que supone la inclusión de las variables psicosociales en un modelo



Cuadro nº 7 : Determinantes del clima de la clase según Moos (1.979). Tomado de Beltrán (1.985,II:145).

de aprendizaje. También Arroyo (1.971) señala la importancia que para el alumno tiene el clima de la clase en relación con el aprendizaje y en relación a la función docente que desempeña el profesor, destacando la importancia fundamental que tienen las actitudes de éste hacia el alumno.

Pero tan importante como poder describir y conceptualizar la realidad instructiva como un todo, lo es el poder analizar los efectos que los escenarios escolares tienen sobre las actitudes y aprendizaje de los escolares. De entre los resultados obtenidos por Moos (1.979) destacan, en relación a nuestro estudio, dos:

1) Las clases orientadas a la relación e innovación pueden aumentar la satisfacción y el interés del estudiante por la materia, a la vez que acentúan el desarrollo personal (independencia, autoestima y creatividad).

2) Las clases orientadas al control conducen a la insatisfacción y no facilitan el desarrollo personal, social o académico.

Más recientemente se señala que las actitudes

../..

de los estudiantes hacia el ambiente de clase está fuertemente relacionado con el aprendizaje y como el clima de clase ejerce también una fuerte influencia sobre las actitudes individuales (Wolf, Chandler y Spies, 1.981; Walberg y otros, 1.981; Baba y Fraser, 1.983).

Y no es ajeno a los resultados académicos un hecho que parece fundamental, y del que ya hablamos cuando considerábamos las actitudes del profesor, como es la distribución que se hace dentro de la clase y las zonas de acción que en la práctica se definen. Así, Adams y Biddle (1.970, cit. Good y Brophy, 1.985:401), comprobaron en su estudio sobre varias clases, como el 64% de los que participaban en las discusiones ocupaban lugares situados en la primera fila o en la zona del centro del aula. Delefos y Jackson (1.972) llegaron a resultados similares. No obstante, también es cierto que el profesor suele mantener áreas de acción muy constantes en su ubicación: se suele colocar casi siempre en los mismos sitios.

../..

2.6.- CONSIDERACIONES DIDACTICAS PARA UN CAMBIO DE ACTITUDES

La actuación didáctica para la generación o cambio de actitudes se puede abordar desde múltiples perspectivas. Sin embargo, consideramos que hay unos enfoques que, utilizados de manera individual o simultánea, pueden lograr los efectos deseados. A ellos nos referimos a continuación sin perjuicio de que posteriormente añadiremos otros comentarios de carácter complementario.

1.- Simple condicionamiento. Se pueden promover y mantener actitudes reforzando sus manifestaciones con sensaciones de placer o disgusto. Muchas actitudes tienen su origen en el enfrentamiento de la persona con una necesidad, de tal forma que los objetos y personas que tienden a satisfacerla generan en ella actitudes favorables. Desde esta perspectiva se hace necesario justificar y promover en el alumno la necesidad de una materia, actividad u objetivo de enseñanza, con el fin de generar el proceso que ha de llevar a su satisfacción y, por tanto, al reforzamiento de la actitud inicialmente formada.

Woolfolk y McCune (1.980:245) se sitúan

.../...

en esta línea cuando señalan que las mejores condiciones para el aprendizaje de las actitudes son:

1.- Recordar experiencias previas afortunadas de tal forma que se establezca una expectativa de éxitos continuados.

2.- Actuar realmente sobre una opción personal o ver a un modelo actuar conforme a esa opción.

3.- Refuerzo directo o vicario para actuar conforme a esa opción.

2.- Observar o experimentar. Las reacciones positivas o negativas se desarrollan después de la exposición repetida a un objeto. Sucede esto, principalmente, porque los contactos sucesivos que se realizan con el objeto de la actitud contribuyen a clarificar los primeros sentimientos de la persona: poco a poco va conociendo las consecuencias positivas o negativas que para ella tiene el objeto y, consecuentemente, perfila las predisposiciones más adecuadas

3.- Comprensión y diferenciación. La interactuación de

.../...

la persona con el objeto de la actitud debe ir acompañada de un esfuerzo de clarificación que favorezca el desarrollo de actitudes específicas frente a las generales. Creemos que de esta forma la persona será más susceptible a cambios futuros.

4.- Utilización de modelos. Es claro que se tienden a imitar más las acciones que las palabras, lo que justifica, entre otras cosas, la utilización de modelos ya sean personales, gráficos, visuales u otros (interacciones en vivo, simulación de papeles, etc.). Para Brofenbrenner (1.970: 131 y ss.) el efecto de los modelos personales aumenta si:

- a) El aprendiz considera el modelo competente.
- b) Otros modelos dicen o hacen las mismas cosas.
- c) El aprendiz ve el modelo como poderoso, capaz de dejarle sin recompensa.
- d) El modelo ha premiado o alentado previamente al aprendiz.
- e) El aprendiz ve el modelo como similar a sí mismo.
- f) El modelo representa un grupo al que el aprendiz quiere unirse.

../..

En realidad, la utilización de modelos lo que hace es fomentar el aprendizaje por imitación. Relacionado con éste, son aprovechables para Mager (1.981:81) algunas de las conclusiones de los experimentos de ejemplarización del Dr. Bandura (1.962):

"1.- Los estudiantes aprenden más por imitación si el modelo tiene prestigio para ellos.

2.- De lo que ha aprendido, el alumno realizará más si ve que el modelo es más bien apoyado que castigado por ese desempeño.

3.- Cuando ve un estudiante que se castiga a un modelo, aquél se inclinará para evitar la clase de conducta que fue castigada.

4.- Si un educando ve que un modelo hace lo que no debe (transgresiones) y que ello no le acarrea consecuencias adversas, aumenta la probabilidad de que el estudiante realice esos actos indeseables."

5.- Comunicación persuasiva. Señalada en otro apartado la importancia de la comunicación para el proceso educativo, ésta adquiere aún más importancia en la instrucción cuando

..!..

se considera la esencialidad que los procesos de transmisión tienen en ella. No se trata de recordar exhaustivamente las condiciones que hacen que una comunicación verbal y no verbal sea persuasiva, tan sólo apuntamos que toda información acerca del objeto de la actitud ha de ser completa, comprensible para el destinatario e interesante. Igualmente, será importante considerar a las personas que intervienen (autoridad, categoría o prestigio, cualidades físicas e intelectuales,...) y los soportes comunicativos que empleamos (comunicación directa, audiovisuales, etc.).

Los procedimientos de actuación anteriores deben enmarcarse en tácticas que permitan obtener de ellos su máximo rendimiento. Algunas consideraciones al respecto pueden ser:

A.- Actuar sobre las causas. No tiene sentido intentar modificar las actitudes a partir de sus efectos, como normalmente ocurre, pues la rentabilidad de las acciones es mínima. Hay que conocer las causas, que muchas veces quedan encubiertas por efectos camufladores, para orientar acciones

../..

rentables y sin consecuencias colaterales.

B.- Actuar contextualmente. La actitud no puede tratarse de un modo aislado, ya que los objetos de la actitud están en un determinado contexto. Así, cualquier atención al cambio actitudinal deberá considerar tanto la actitud hacia el objeto como las actitudes hacia la situación en la que ese objeto se presenta.

C.- Actuar globalmente. Las actuaciones dirigidas al mantenimiento o cambio de actitud no sólo consideran los diferentes elementos directos o contextuales implicados sino que se realizan de modo simultáneo sobre todos ellos. El cambio de actitud del alumno hacia las matemáticas, por ejemplo, exige la actuación coordinada y simultánea de la escuela, el profesor y los compañeros y también, si eso es posible, una modificación de las actitudes que en tal sentido manifiesta la familia, el barrio y la sociedad en general.

D.- Actuar estratégicamente. La actitud no es conveniente que se afronte directamente sino a través de medios

.../...

indirectos como pueden ser el incidir en sus componentes o el actuar sobre las actitudes colaterales. También será preciso considerar que las actitudes, como predisposiciones de cierta permanencia, exigen de un tiempo para su formación y cambio al que no es ajeno la necesidad de considerar actuaciones de refuerzo.

E.- Actuar prontamente. Las actitudes se afirman a medida que el contacto con el objeto aumenta. Se hace preciso actuar, en consecuencia, sobre los primeros indicios actitudinales y poner especial atención en los primeros contactos que la persona tiene con el objeto de la actitud.

F.- Actuar grupalmente. Los efectos de los grupos sobre las actitudes son conocidos sobradamente. Por ello, es importante conseguir un buen ambiente en clase (32) que permita desarrollar actitudes positivas y contrarrestar inhibiciones y actitudes negativas. Las técnicas de dinámica de grupos pueden aportar, al respecto, indudable

../..

(32) No es ajeno al respecto el problema de la disciplina y la forma en que se aplica.

experiencia. Al decir de Pozo Pardo (1.969:73):

"- Los recursos que atienden especialmente a la información (Simposio, Panel, Diálogos, Discusiones, etc.) crean o cambian actitudes en la medida en que el sujeto ha aprehendido la información, y la información ha excitado el sentimiento.

- Las más directamente orientadas a lo emotivo (técnica del riesgo, visión futura, desempeño de roles, dramatizaciones) resulten quizás en la formación de actitudes, por su más directa vinculación a lo afectivo y tendencial. Exigen, como condición, no olvidar nunca el elemento cognoscitivo, puesto que las razones del puro amor, son siempre irracionales. Por ello podemos decir que, mientras que las técnicas informativas corren el riesgo de originar actitudes intelectualizadas, estas segundas están más abocadas a la acción."

Desarrollada una normativa didáctica en referencia a las actitudes, no podemos soslayar una mención

../..

a dos aspectos fundamentales como son la formación en el alumno de actitudes hacia sí mismo y el análisis de la actuación del profesor.

2.6.1.- LA FORMACIÓN DE ACTITUDES HACIA SÍ MISMO.

Las actitudes hacia sí mismo las hemos abordado anteriormente, de modo parcial por falta de estudios e investigaciones al respecto, a partir del autoconcepto y autoestima y desde esa perspectiva las volvemos a abordar.

Un programa de desarrollo de autoconceptos positivos debería abordar, en opinión de Coopersmith y Feldman (1.980:208-222), los siguientes aspectos:

1.- Aceptación del alumno, confianza y posibilidad de elección. La aceptación presupone atención, no tanto cuantitativa como cualitativa; la confianza expresa la responsabilidad que se le da; y la libertad, la autonomía en sus actos.

..!..

2.- Límites, directrices y autoridad. El profesor explicita sus expectativas respecto al alumno y las operativiza por medio de directrices reales, razonables y poco numerosas que sirven al alumno como patrones de referencia. Paralelamente, aplica las normas desde el punto de vista de la flexibilidad y de la adaptación al alumno.

3.- Gufa y estímulo. El profesor acepta al alumno y le estimula en la consecución de mejoras, al mismo tiempo que le presta los apoyos necesarios.

Marf (1.985) concreta, por otra parte, un programa de actuación, que en la actualidad aún se está experimentando, dirigido a mejorar la autoestima como fase previa a la realización de aprendizajes significativos. Los Cuadros nº 8 y nº 9 presentan de manera resumida parte de sus aportaciones.

También son importantes en el desarrollo del autoconcepto los comentarios positivos del profesor (Staines, 1.958) de carácter personalizado (Page, 1.958;

../..

I. ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA LA FACILITACIÓN DE LA EMERGENCIA DE LAS ACTITUDES DESEADAS EN LOS ALUMNOS

1. *Ámbito personal del profesor:*

1) El profesor debe mostrar una actuación acorde con aquello que pretende lograr.

2) Debe partir de una aceptación de la persona del alumno, esté o no de acuerdo con su conducta o resultados, evitando la aprobación o no aprobación de ésta para no precipitar actos agresivos.

3) Debe intentar comprender la situación vivida por el alumno, prescindiendo de todo tipo de aprioris.

4) Debería estimular y potenciar todas las actividades y sugerencias que implicarán una autodeterminación por parte de los alumnos, evitando las situaciones de dependencia.

5) El profesor, por último, intentaría aceptar la espontaneidad, intuición, evitando el manifestarse con excesiva rigidez, y valorar lo individual, lo singular, así como la capacidad creadora.

2. *Elementos estructurales:*

1) Ofrecer una amplia gama de posibilidades de elección.

2) Hacer posible la autoevaluación de la elección decidida y de las rechazadas.

3) Facilitar una decisión libre.

4) Oportunidad de realizar (poner en práctica) lo elegido.

5) Autoevaluación.

3. *Elementos técnicos:*

1) Seleccionar las posibilidades más atractivas.

Teniendo en cuenta que cada persona anhela profundamente ser ella misma, es necesario que pueda llevar a su plenitud aquello que les empuja hacia adelante. Para ello cada persona tiene que descubrir en sí mismo los estímulos más adecuados.

Si algo hay que potenciar (motivar) serían los recursos, tendencias, etc., de los propios individuos, evitándose la admiración o imitación, para que pueda llegar a ser cada vez más él mismo, aumentando su responsabilidad, autonomía y eficacia.

2) Reconocimiento público —al menos del profesor— de las propias posibilidades e impulsos, dentro de un clima de confianza total.

Nada puede justificar, por parte del profesor, un juicio inapelable, de condena constante. Esto produciría una retracción, repulsa y unas dificultades mayores en el establecimiento de una comunicación.

Hay que partir del propio sujeto, de sus aspiraciones, de sus deseos más profundos, para darles cauce y oportunidad de cumplimiento.

Hay que aprovechar las fuerzas mejores del educando; él es el punto de partida. Instalarse en el mundo de los valores, del deber ser, provoca reacciones contrarias a las deseadas y lleva al fracaso todo diseño educativo.

3) El diálogo. El diálogo espontáneo, no programado, ni solemne, que surge cuando la ocasión lo requiere, como un medio de demostración de nuestro interés por su realización personal y de su comunicación, de nuestra comprensión incluso de sus debilidades y de ofrecimiento de nuestra ayuda.

Es un juego en el que interviene la autoridad, la confianza, el respeto, la comprensión y la aceptación.

4) Hacer posible que las decisiones sean competencia absoluta del alumno.

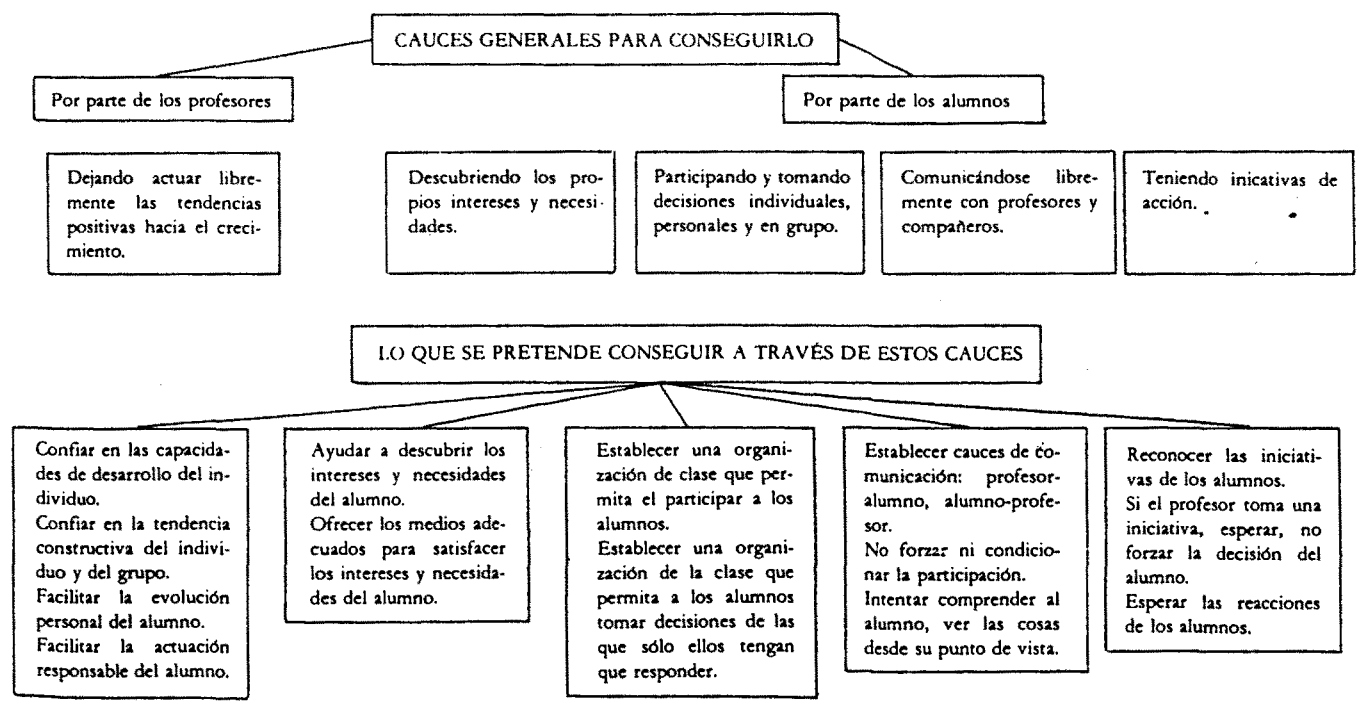
Las reprimendas, largas explicaciones, análisis exhaustivos sobre los fracasos, deberían dejar lugar a una pregunta que sitúe al alumno ante su programa de acción de cara a su futuro inmediato.

5) Este programa de formación humana debe ser programado y practicado por todos los profesores.

Cuadro nº 8 : Elementos facilitadores de la emergencia de actitudes (Marf, 1.985:38, 39).

ACTITUD A FOMENTAR: RESPONSABILIDAD

DELIMITADA EN EL CONTEXTO DE: Conseguir desarrollar en los alumnos la capacidad necesaria para asumir las consecuencias de los actos propios



Cuadro nº 9 : Detalle del programa de actuación para el desarrollo de actitudes (Marf, 1.985:40).

cit. Beltrán, 1.985, I:425) (33). Por otra parte, a raíz de los trabajos de Rogers (1.978), se sabe que la manera básica de influir el rendimiento académico en el autoconcepto es a través del proceso de comparación social. "El niño compara su nivel de rendimiento con los niveles de rendimiento de otros en la clase y, en la medida que los resultados de esa comparación son favorables, su autoconcepto resulta acentuado, pero si la comparación es desfavorable su autoconcepto puede quedar disminuido" (Beltrán, 1.985, I:431). Por ello, habrá que poner especial cuidado en las calificaciones que se otorgan y, fundamentalmente, en la publicidad que de ellas se hace.

../..

(33) El autoconcepto de una persona cambia mediante la información que sobre su personalidad o sus realizaciones le puede proporcionar una persona con autoridad o significación para ella. Según Brookover (1.962) los padres, maestros y compañeros serían los tres personajes con capacidad de influencia. Para Johnson (1.972:105) el autoconcepto del alumno puede cambiar "cambiando las expectativas de padres, compañeros y maestros con respecto a su rendimiento, así como por medio del aconsejamiento grupal, experiencias de éxito en materias críticas y modelos adecuados. Cabe subrayar, sin embargo, que ninguno de esos métodos dará resultado en todos los casos. Cada uno de ellos puede ser eficaz en ciertas circunstancias, mientras que en otros fallará".

El desarrollo de la autoimagen en el alumno también resulta de interés didáctico y para conseguirlo pueden considerarse los seis factores que Purkey (1.970) considera como favorecedores:

a) Desaffo. Presentar en el momento adecuado tareas complejas que puede superar.

b) Libertad. Enfrentar al alumno a la toma de decisiones al darle mecanismos que le obliguen a elegir.

c) Respeto. El alumno debe percibir que el profesor le respeta y le considera.

d) Afecto. La situación de aprendizaje psicológicamente acogedora favorecerá el propio aprendizaje.

e) Control. La firmeza de los compromisos se garantiza con la idea de que existe un control que estimula el propio esfuerzo.

f) Exito. La ligazón entre éxito-fracaso y autoconcepto exige rodear las tareas escolares de una atmósfera de éxito más que de fracaso.

2.6.2.- LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR EN LA FORMACIÓN
Y CAMBIO ACTITUDINAL.

El profesor incide por su posición y actitudes en el desarrollo de actitudes del alumno si es personalmente agradable y profesionalmente competente, si sigue las tácticas adecuadas en la resolución de los problemas que se presentan y si ayuda al alumno a resolver los que él tiene. Las actitudes de los profesores y alumnos (Cuadro nº 10) son las que determinan de forma mayoritaria el clima social y emocional de la clase.

El profesor contribuye considerablemente a que los alumnos desarrollen respecto a él emociones negativas si no procura adoptar frente a ellos actitudes de aproximación. Sólo así mantendrán los alumnos expectativas favorables. Para realizar los profesores su función con éxito deben tener actitudes y expectativas básicas de las que Good y Brophy (1.980:73 y ss.) indican algunas:

a) El profesor debe disfrutar enseñando.

b) La responsabilidad fundamental del profesor es enseñar.

../..

<u>Actitud del maestro</u> <u>positiva</u>	<u>negativa</u>
1. Toma en consideración las opiniones de los alumnos.	Solamente toma en consideración las opiniones de los alumnos en el caso de que coincidan con la suya.
2. Observaciones hechas con buenos modos.	Es intolerante con los alumnos.
3. Paciente.	Impaciente; interrumpe.
4. Se interesa por los problemas personales de los alumnos.	No tiene ningún interés por los alumnos.
5. Elogia a los alumnos por sus esfuerzos.	Casi siempre se limita a criticar y censurar.
6. Ayuda a obtener vivencias de éxito.	Sarcástico. Se alegra de los fracasos de los alumnos.
7. Sentido del humor.	Carece de sentido del humor.
8. Se ocupa equitativamente de toda la clase y procura tratar a cada uno según sus condiciones individuales.	Solamente se ocupa de unos pocos; descuida la clase en su conjunto.

<u>Actitud de los alumnos</u> <u>positiva</u>	<u>negativa</u>
1. Se concentran en el trabajo común.	Se distraen fácilmente; se limitan pasivamente a «soñar».
2. Con iniciativa.	Sin iniciativa.
3. Las observaciones de los alumnos son escuchadas y comentadas.	Solamente toman en consideración las palabras del maestro.
4. Observaciones corteses sobre los condiscípulos.	Observaciones exclusivamente despectivas y críticas sobre los condiscípulos.
5. Capacidad de escuchar y disimular positivamente la crítica.	Se responde siempre a la crítica con agresión.
6. Espíritu de cooperación.	Trabajo exclusivamente individual y desconfianza mutua.

Cuadro nº 10 : Algunas actitudes del profesor y del alumno en clase (Correll, 1.970:267,268).

- c) Los profesores tienen que entender los aspectos oficiales de la enseñanza.
- d) Los profesores deberían esperar de los alumnos que todos pudieran alcanzar los objetivos específicos mínimos.
- e) Los profesores deberían de esperar de todos los alumnos que disfrutaran aprendiendo.
- f) El profesor debe tener la idea de que trata con individuos y no con grupos o estereotipos.
- g) El profesor debe presumir buena intención por parte de los demás y tener un concepto positivo de sí mismo.
- h) El profesor debe esperar dificultades y saber afrontarlas con responsabilidad.

Todo ello exige un proceso continuo de auto-reflexión por parte del profesorado al que puede ayudar el análisis operativo que Mager realiza (1.981:107-115) partiendo de combinar cuatro áreas de observación (el profesor, los materiales y recursos didácticos, el ambiente físico y las reglas o políticas administrativas) y tres categorías de preguntas (dificultad, condiciones y consecuencias del contacto) y del que el Cuadro nº 11 recoge

El profesor

Dificultad para el contacto. ¿Qué hace el profesor, que facilite o dificulte a los alumnos practicar la materia?

- ¿Habla bastante alto para que todos lo oigan fácilmente?
- ¿Habla con claridad?

¿CÓMO SABRÉ QUE YA HE LLEGADO?

- ¿Está el nivel de su vocabulario de acuerdo con el nivel de la materia? (¿Utiliza un vocabulario de principiante en las asignaturas de principiantes, o un vocabulario avanzado?)
- ¿Orienta continuamente a los alumnos de modo que ellos sepan siempre dónde están y adónde se dirigen?
- ¿Define con claridad sus objetivos? ¿Se los proporciona por escrito a los estudiantes?
- ¿Permite o fomenta las preguntas?
- ¿Admite o alienta la discusión? ¿Deja que el discípulo exprese y desarrolle sus propias ideas?
- ¿Se permite o anima a los estudiantes a que conserven el interés especial que les haya despertado la asignatura, o todos deben seguir al preceptor?

Condiciones del contacto. ¿Qué hace el profesor para facilitar o dificultar la permanencia ante la asignatura?

- ¿Provoca que los alumnos se duerman a causa de la monotonía?
- ¿Lee en voz alta el libro de texto?
- ¿Hace algo más que disertar en la clase?
- ¿Divaga?
- ¿Qué tanto interés o entusiasmo muestra respecto a la materia?
- ¿Permanece inactiva la mayoría de los alumnos por largo tiempo?
- ¿Se interesa en la enseñanza, o le importa más guardar el orden?
- ¿Cuando los estudiantes están en exámenes, muestran deseos de mostrar sus adelantos, o están atemorizados e inquietos?
- ¿Se porta él como quiere que se porten sus alumnos?

- ¿Es causa de incomodidad mientras da la clase? (Un colega deja caer las cenizas de sus cigarrillos sobre los estudiantes que tienen que sentarse en la primera fila. Todas las miradas se concentran en su ceniza, y resulta muy difícil prestar atención al tema.)

EL MEJORAMIENTO DE LOS RESULTADOS

Consecuencias del contacto. ¿Qué ocurre cuando los alumnos estudian o manejan el tema-meta?

- ¿Cómo se contesta a sus preguntas? ¿Con interés? ¿Con hostilidad? ¿Con insultos, burla o desprecio? ¿No se los toma en cuenta?
- ¿Cómo se responde a los comentarios de los discípulos o a sus intentos de discutir el tema? ¿Se hace sentirse tonto al estudiante? ¿Se lo alienta o no con las respuestas del profesor?
- ¿Qué ocurre cuando un alumno termina un trabajo? ¿Se le encomienda una tarea?
- ¿Se entregan con prontitud los resultados de los exámenes?
- ¿Se trata con respeto el trabajo del alumno, o se le expone al ridículo?
- ¿Se califican con rapidez los trabajos y las tareas? ¿Por quién?
- ¿Utiliza el profesor la materia como instrumento de castigo?
- ¿Insiste el maestro en que las tareas se le entreguen pronto, y después no las toma en cuenta?
- ¿Hace algo el preceptor que convenza al discípulo de que nunca será competente en la materia? ¿De que sus mejores esfuerzos no son suficientemente buenos?

Cuadro nº 11 : Unidades de observación para mejora del profesor según Mager (1.981:107-109).

Cuadro de confección propia.

un aspecto parcial.

La valoración de que las estrategias de actuación usadas por el profesor para generar cambios de actitudes son eficaces, se puede hacer a partir de la propia observación, de los resultados obtenidos en escalas y cuestionarios relativos a los objetos de la actitud (escuela, profesor, materia, etc.) o por el análisis de indicadores, de los que nuevamente Mager (1.981:99-100) nos da un conjunto numeroso (Cuadro nº 12).

¿CÓMO SABRÉ QUE YA HE LLEGADO?

1. Porcentaje de estudiantes que terminan el curso, o bien el total de deserciones. (Sin duda hubo motivos suficientes para las deserciones, pero éstas hacen más ruido que las disculpas; una deserción es un caso extremo de ausentismo.)
2. Número total de alumnos que llegaron tarde a clases. (Es claro que un día pueden retrasarse porque el profesor anterior no supo dominarse... o por un millón de otros motivos... pero los retardos normales pueden ser un indicio útil.)
3. Total de faltas de asistencia. (La industria ha estado empleando desde hace mucho el ausentismo como un índice de tendencias aproximativas.)
4. Suma total de estudiantes que decidieron concurrir a una sesión *optativa* de clases.
5. Número de temas o trabajos entregados, que *no* se asignaron ni solicitaron.
6. Total de temas más extensos que lo requerido.
7. Número de temas elaborados con mayor amplitud que la exigida.
8. Esmero con que se presentaron los temas o trabajos. (Estos pueden clasificarse generalmente en tres clases —limpios, término medio y sucios— y llevarse un registro del número que resulta en cada categoría.)
9. Número de tareas terminadas a tiempo.
10. Total de estudiantes que acudieron a usted para hacer preguntas o discutir la materia.
11. Cifra total de alumnos que fueron puntuales en sus citas con usted.
12. Número de discípulos que quisieron inscribirse en otro curso sobre la asignatura.
13. Total de estudiantes que respondieron a demandas de voluntarios para trabajar en estudios especiales relacionados con la materia.
14. Número de obras de la biblioteca, relativas a la asignatura, consultadas sin que se les hubiese pedido.
15. Dinero gastado por los estudiantes en libros, equipo o materiales relacionados con la asignatura. (¿Cuántos discos compraron durante los últimos treinta días de su curso de apreciación de música?)
16. Número total de alumnos activos en el club o grupo organizados con el fin de ejercitarse en la materia (clubes de matemáticas, de francés, etc.)
17. Total de estudiantes que expresaron su deseo de especializarse en la asignatura.