

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA



TESIS DOCTORAL

ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE LOS NIVELES NO
UNIVERSITARIOS ANTE LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor
por el Lcdo. D. Daniel González González,
bajo la dirección de la
Dra. Dña. Leonor Buendía Eisman

Granada, Febrero de 1995

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

**ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE
LOS NIVELES NO UNIVERSITARIOS
ANTE LA REFORMA DEL
SISTEMA EDUCATIVO**

**A mi madre, Mercedes
A la memoria de mi padre, Antonio
desde mi más emocionado recuerdo**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a la directora de este trabajo, la Dra. Leonor Buendía Eisman, sin cuya ayuda, ánimo, constante disponibilidad y amistad no hubiera sido posible esta investigación.

A los doctores D. Antonio Fernández Cano, D. Enrique Gervilla Castillo, D. José Gutiérrez Pérez y D. Honorio Salmerón Pérez, siempre dispuestos a brindarme facilidades, dedicarme un poco de su valioso tiempo e importantes sugerencias para mi trabajo.

Un agradecimiento muy especial para Marcelo Carmona, Manuel Fernández Cruz, Trinidad García, y Marci Pegalajar. Para mi familia, amigos y compañeros, y para todos los miembros del grupo de investigación "Innovación y Mejora de la Educación en Andalucía" mi reconocimiento porque durante estos años han estado a mi lado ayudándome en el trabajo en la medida de sus posibilidades y ofreciéndome, sobre todo, apoyo y amistad.

Por último agradecer a María, Sofía y Tamari, su paciencia y alegría en el día a día de este trabajo.

INDICE (TOMO I)

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCION 8

PRIMERA PARTE: REVISION TEORICA 16

CAPITULO 1: CARACTERIZACION DE LAS ACTITUDES 17

1. Consideraciones previas 19

2. Precusores de la investigación actitudinal 25

3. Hacia una caracterización de las actitudes 31

4. Funciones que desempeñan las actitudes 36

4.1. Función adaptativo-utilitaria 36

4.2. Función económica 37

4.3. Función de defensa del ego 37

4.4. Función expresiva o de autorrealización 38

CAPITULO 2: ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION 40

5. Estado actual de la cuestión 42

5.1. Relación entre actitud y conducta: primeros estudios 42

5.2. Segunda etapa de los estudios actitudinales 53

5.2.1. Aportaciones de la perspectiva metodológica 54

5.2.1.1. Concepción multidimensional de las actitud 55

5.2.1.2. Estabilidad temporal de las actitudes 63

5.2.1.3. Correspondencia de entidades 67

5.3. Última generación de investigaciones en torno a la actitud	89
5.4. Selección del modelo teórico: Acción Razonada de Fishbein y Ajzen	97
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO	127
Introducción	129
1. Objetivos de la Investigación	134
2. Variables de estudio	139
2.1. Variables creadas	139
2.2. Variables sociodemográficas	141
2.3. Variables conformadoras derivadas del marco teórico	143
2.3.1. Actitudes sociopolíticas	143
2.3.2. Motivación	146
2.3.3. Clima social/organizacional	148
2.3.4. Satisfacción laboral	151
3. Descripción del instrumento	161
3.1. Cuestionario de recogida de datos	161
3.2. Concreción del cuestionario	176
3.2.1. Creencias y opiniones sobre la Reforma educativa (apartado D-1)	176
3.2.2 Apartado D-2	186
3.2.3 Apartado D-3	186
3.2.4 Apartado D-4	187
3.2.5. Apartado D-5	190
3.2.6. Apartado D-6	193
3.2.7. Apartado D-7	199

4. Descripción de la muestra y método de muestreo	202
5. Trabajo de campo y codificación	230
5.1. Realización del trabajo de campo	230
5.2. Codificación de los datos	235
6. Análisis estadísticos de los datos	241
7. Resultados de la investigación	249
7.1. Datos globales	250
7.2. Estudio descriptivo de cada una de las partes del cuestionario	251
7.3. Análisis factorial	260
7.4. Estudio comparativo de los grupos creados	273
7.4.1. Análisis de diferencias entre profesores por niveles educativos	273
7.4.2. Análisis de diferencias en base al tipo de centro	276
7.4.3. Análisis de diferencias en base a la localidad	277
7.4.4. Análisis de diferencias en base al género	278
7.5. Resultados sobre variables psicosociales: motivación social, clima social laboral, satisfacción en el trabajo	279
7.5.1. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base al nivel educativo	280
7.5.2. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base al tipo de centro	281
7.5.3. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base a la localidad	283
7.5.4. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base al género	284

8. Discusión, conclusiones y recomendaciones 288

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 302

INDICE (TOMO II)

ANEXOS	0
I. CUESTIONARIO UTILIZADO EN LA RECOGIDA DE DATOS	1
II. NORMAS DE APLICACION DEL CUESTIONARIO	15
III. MEDIA Y DESVIACION TIPICA DE TODAS LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO	18
IV. VARIABLES CREADAS A PARTIR DE PUNTUACIONES DIRECTAS	25
V. RESULTADOS DEL SUBPROGRAMA D1 DEL PAQUETE ESTADISTICO BMDP	28
VI. RESULTADOS DEL SUBPROGRAMA D2 DEL PAQUETE ESTADISTICO BMDP	33
VII. ANALISIS FACTORIAL PARA EL TOTAL DE LA MUESTRA	203
VIII. RESULTADOS DEL ANALISIS DE VARIANZA	216
IX. TABLAS DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	295

PRIMERA PARTE:

REVISION TEORICA

INTRODUCCION

Muchas son las cuestiones que se desean dejar claras en las primeras páginas de un trabajo de investigación. El estudio del tópico que presentamos, es tan viejo y a la vez tan moderno como la vida. A través de los tiempos, los hombres se han posicionado ante las normas o leyes dictadas por los grupos en el poder.

Las opiniones y creencias ante los hechos son motivo de discusiones, enfrentamientos y a la vez razón que une a los pueblos para la ferviente defensa de una causa común.

Su estudio nos ha parecido de gran interés sobre todo referido a un tema de gran actualidad como es la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y su concreción en el Diseño Curricular para esta Comunidad Autónoma.

La preocupación mostrada en el campo de la educación y de la investigación educativa por el concepto de actitud no nos parece gratuita. Ya en 1935 Allport se refirió a la actitud como el "*concepto más distintivo en la psicología social americana contemporánea*". Thurstone (1928) afirmó que "*la actitud se puede medir*". En investigaciones recientes Fishbein y Ajzen (1980), Feliciano (1992) Fishbein et al (1992, 1993), Rodríguez Espinar (1982), y en estudios teóricos como los de Escámez (1985), Krosnick (1989, 1991), Krosnick y Petty (1994) Lazarus (1991) y Ortega (1984, 1985) se puede observar el hecho de que, junto a otros elementos del contexto educativo, las actitudes que los sujetos guardan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y muy especialmente los profesores, en relación a los múltiples sucesos que en él tienen lugar son un factor a tener en cuenta a la hora de intentar comprender ciertas situaciones, efectuar determinados cambios o de facilitar ciertas intervenciones en el citado contexto.

Las disposiciones oficiales que rigen el sistema educativo hacen referencia de modo directo o indirecto a la educación de las actitudes. La Ley General de Educación de 1970, en su artículo primero, señalaba 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 estructuración 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, 1981: 7).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), recoge en su artículo 19 apartado h que la educación secundaria obligatoria contribuirá a *"desarrollar en los alumnos las capacidades de conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas"* (MEC, 1989: 18-19). Igualmente se afirma: *"en una sociedad de futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aun mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y*

colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente", (MEC, 1989: 7).

El desarrollo de las actitudes recibe una mayor consideración en la elaboración de los programas oficiales actuales al contemplar las nuevas propuestas curriculares de la Junta de Andalucía (1989), y recoger de modo explícito valores, normas y actitudes como fuente de contenidos y al mismo nivel de importancia en la programación que los hechos, conceptos, principios y procedimientos de intervención.

En épocas como la actual, de importantes cambios sociales, políticos, tecnológicos, culturales, etc, la educación y todas sus connotaciones son un elemento de análisis cada vez más imprescindible tanto para entender el estado de determinadas cuestiones, como para realizar cualquier intento de planificación prospectiva social de cara al futuro. La educación juega un papel importante como determinante del cambio social, de la innovación y como precursor de voces críticas en los sistemas e ideologías dominantes. El estudio de las actitudes no sólo tiene sentido en la medida 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.

La importancia del papel de las actitudes que los docentes exhiben dentro del ámbito escolar posee su lógica si tenemos en cuenta, como afirma Pérez Gómez (1984), que la intervención del profesor en el aula tiene un carácter sustantivo y no meramente instrumental. La estructura social de la clase conlleva una suerte de participación, un continuo de intercambios que sitúa al enseñante en medio de un constante proceso de atención, comprensión, almacenaje, y estructuración respecto a la información recibida; proceso a través del que dicho enseñante extrae una serie de atributos, creencias y actitudes sobre las que, según Kahle (1984), diseña y modela el marco de sus actuaciones en orden a promover una relación con el medio que le sea satisfactoria. En este sentido, en la medida que el estudio de las actitudes del profesorado facilite la comprensión de lo que sucede en las aulas o del grado de permeabilidad que dicho profesorado muestra hacia ciertos tipos de innovación, un mayor análisis y tratamiento de las mismas nos parece que se hace necesario Ajzen (1989, 1991), Biek (1992) y Cacioppo et al (1992, 1993, 1994).

Sin embargo, no se ha tenido en cuenta suficientemente el punto de vista del profesor, las creencias y opiniones que mantiene, y las valoraciones que hace acerca

de los diferentes aspectos que afectan a su labor docente.

El interés por la realización de esta investigación ha surgido por una parte de la necesidad de detectar cuáles son las actitudes (predisposiciones cognitivas y comportamentales) de los profesores de los distintos niveles educativos ante la reforma educativa. Así como porque desde que surge la propuesta de debate de la Ley (LOGSE) el 16 de junio de 1987 con el Ministro Maravall, hasta su sanción Real en Octubre de 1990 (BOE, N° 238, 04.10.1990); no deja por ello de ser hoy un tema de actualidad puesto que estamos en pleno proceso de implantación (3º de primaria) y desde muy distintos sectores se siguen vertiendo duras críticas, se siguen celebrando multitud de actos (jornadas, congresos, mesas redondas, conferencias,...) en los que el tema central sigue siendo la Reforma Educativa.

Por otra, para intentar determinar, en la medida de lo posible, las bases sobre las que se estructuran las actitudes de los enseñantes en torno a la reforma educativa, así como el tipo de nexos existentes entre las estructuras actitudinales y la conducta de quienes las sostienen.

Es por ello por lo que nos hemos decidido a profundizar en el campo de las

actitudes, siguiendo un modelo de análisis basado en los planteamientos de Fishbein y Ajzen (1980) que, como veremos en los siguientes capítulos, tiene una larga trayectoria investigadora en diferentes áreas del conocimiento pero cuya aplicación al terreno educativo se presenta, ciertamente como novedosa.

La investigación la presentamos dividida en cuatro grandes apartados. El primero lo dedicamos a realizar una revisión teórica del constructo actitud. Y las grandes dimensiones conceptuales que conforman nuestro objeto de estudio. Así como de las investigaciones más relevantes llevadas a cabo en relación con las actitudes.

En el segundo, aportaremos el trabajo empírico realizado, presentando las distintas fases que ha recorrido la investigación que hemos llevado a cabo en torno a las estructuras actitudinales del profesorado no universitario respecto a la reforma educativa y su relación con el ámbito conductual; describiéndose los procedimientos de recogida y análisis de los datos, así como los resultados obtenidos.

En el tercer apartado ofreceremos las conclusiones que extraemos de nuestro estudio y su discusión, de las cuales sacamos diversas consideraciones para la

práctica y sugerencias para futuras investigaciones.

El último apartado recogerá la bibliografía y los distintos anexos. Queremos señalar, sin embargo, que no pretendemos que estos apartados se perciban como compartimentos estancos, sino por el contrario, en completa interacción.

Capítulo primero:

Caracterización de las actitudes

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Como ya hemos comentamos anteriormente, con este primer capítulo pretendemos llevar a cabo una revisión de la evolución experimentada por las investigaciones centradas en el estudio de las actitudes y la relación de estas con la conducta del individuo. Esta revisión nos parece necesaria dado que nuestro trabajo tiene como objeto de análisis las estructuras de la actitud (Ajzen, 1989) cuyas características tanto a nivel teórico como investigador debemos situar dentro del marco general de lo que han sido los diversos planteamientos con los que se ha intentado abordar el tema en cuestión.

Cuando nos dispusimos a organizar la información referente a las distintas etapas por las que habían pasado las investigaciones en el ámbito de las actitudes se nos plantearon dos alternativas: la primera seguir la secuencialización formulada por McGuire (1986): o una segunda elaborada por Zanna y Fazio (1982).

Para McGuire (1986), la investigación actitudinal en las últimas décadas ha experimentado dentro de la Psicología Social diversas variaciones, pudiéndose distinguir tres períodos atendiendo al problema que en cada momento es analizado por los investigadores.

Un primer período que comprende la década de los años 20 y la de los 30 en la que los investigadores se preocupan por temas tales como:

- a) En primer lugar la preocupación de los investigadores por las **relaciones** que las actitudes mantienen con la manera de actuar del sujeto.
- b) Preocupación por el perfeccionamiento de las técnicas e instrumentos de **medición** de las actitudes.

Un segundo período que comprende la década de los 50 y la de los 60, en que la preocupación principal es el **cambio** de actitud.

El tercer período abarca la década de los 80, en la que la preocupación predominante es el **análisis** de las estructuras de la actitud.

Estos períodos se encuentran separados, según McGuire (1986) por dos intervalos temporales. Por una parte, el intervalo que comprende desde 1935 hasta 1955 en el que los investigadores se preocupan por el estudio de la dinámica de grupos, actuando este intervalo como una etapa intermedia entre el período de **medición** y el de **cambio** de actitudes. Por otra, el intervalo que va desde 1965 a 1985, en el que se produce un auge de estudios referentes a distintos aspectos de la cognición social y que es el puente entre las fases de **cambio** y de **análisis** estructural de las actitudes.

Aunque a lo largo del trabajo hagamos uso de alguna de las ideas de McGuire, no hemos optado por seguir su planteamiento a la hora de organizar la exposición evolutiva de las investigaciones actitudinales. Por presentar algunos inconvenientes con respecto a la evolución experimentada por dichos estudios. Así pues, McGuire (1986) plantea tres períodos actitudinales como tres momentos diferenciados dentro de la investigación psicosocial, difuminando sus posibles nexos en dos intervalos temporales durante los que, según nos dice, se sigue analizando el tema en cuestión, sin ofrecer información alguna al respecto ni indicar de qué manera un problema retoma aspectos del anterior de una etapa actitudinal a otra.

Siguiendo a Fazio y Zanna (1982) la evolución seguida por la investigación de las actitudes sigue un patrón en base a tres cuestiones o preocupaciones de estudio: 1) En primer lugar, las preguntas que buscan algún nexo de unión entre dos variables y que ellos denominan "*is questions*". 2) En segundo lugar las preguntas encaminadas a determinar los límites del efecto de una variable sobre otra, denominada por dichos autores como "*when question*" y 3) las encaminadas a analizar aspectos procesuales, y que ellos denominan "*how questions*". Los dos últimos serán tratadas aquí conjuntamente por no aparecer, a nuestro entender, en las investigaciones actitudinales claramente diferenciados sus límites, dándose una generación antes que otra o viceversa, e incluso ambas simultáneamente dando lugar a un sólo grupo de preguntas.

La evolución de dicho tipo de investigación, desde el punto de vista de Fazio y Zanna (1982) comienza a partir de la siguiente pregunta: ¿Existe una relación entre las actitudes y la conducta?. Ambos autores han señalado que, como respuesta a esa pregunta, la investigación sobre el tema ha obtenido resultados contradictorios: desde los hallazgos que ponen de manifiesto una no relación entre actitud y conducta hasta una correlación casi perfecta. De esta controversia surge la necesidad de contestar a la pregunta ¿Cuándo existe una relación entre la actitud y la conducta?.

Aún teniendo en cuenta que toda fragmentación de un proceso como el comentado es artificiosa, dándose casos en los que investigaciones que se encuadran dentro de una determinada etapa son cronológicamente anteriores o posteriores a la misma; creemos que una organización expositiva basada en este patrón evolutivo facilita la comprensión del desarrollo de la investigación actitudinal

Así pues, siguiendo las etapas propuestas por Fazio y Zanna (1982), la información referente a la investigación actitudinal se ha organizado en los puntos siguientes:

El primero se refiere al desarrollo de la etapa en la que se formulan las cuestiones de primera generación, analizándose el origen de las mismas, las investigaciones más representativas de esa etapa así como los contradictorios resultados que de ellas se derivan.

En el segundo se presentan los distintos estudios que, bien apoyándose en variables situacionales, personales o de medición, intentan dar respuesta a las preguntas que intentan responder a ¿cuándo existe una relación entre la actitud y la conducta?.

El tercero pretende ser un resumen de las últimas aportaciones que diversos investigadores han ofrecido en torno a las preguntas ¿cómo se produce la relación entre la actitud y la conducta?, analizándose los distintos modelos procesuales propuestos.

Finalmente, hemos reservado el cuarto apartado para llevar a cabo un estudio pormenorizado del modelo de Fishbein y Ajzen (1980), dado que es el que vamos a utilizar en nuestra investigación, examinando las modificaciones de que ha sido objeto dentro del contexto de las sucesivas generaciones de cuestiones actitudinales citadas.

2. PRECURSORES DE LA INVESTIGACIÓN ACTITUDINAL.

Un gran grupo de autores (Thomas y Znaniecki, 1918; Watson, 1923; Allport, 1954; Triandis, 1974; Ajzen y Fishbein, 1980; Essec et al, 1993), coinciden cuando dicen que el término "*actitud*", fue introducido por Herert Spencer en 1862, quien ya por aquellos años indicaba lo siguiente: "*llegar a tener éxito en las cuestiones que se discuten depende en gran medida de la actitud mental que mantenemos mientras escuchamos o tomamos parte en la controversia*" (Spencer, 1862: 1).

La inicial idea mentalista de las actitudes, fue posteriormente complementada por parte de Lange en 1888 con la idea de actitud motriz, para dicho autor todo proceso perceptivo es, en gran medida, consecuencia de una disposición muscular; siendo utilizado aquí la expresión "*disposición muscular*" como precedente de la noción de actitud. Desde esta perspectiva, los trabajos de laboratorio llevados a cabo por Lange en torno a los tiempos de reacción van a suponer el reconocimiento del

papel que se le concede a las actitudes dentro del dominio de la Psicología Experimental de finales del siglo XIX, uno de los primeros campos que, según Allport (1954) contribuye al desarrollo de la investigación actitudinal.

Pero, esta conceptualización mentalista inicial de las actitudes, fue abandonada posteriormente, y ya en el año 1901, las actitudes fueron definidas como "*predisposición para la atención o la acción en una determinada situación*" (Baldwin, 1901).

Varios son los autores que van a emplear en el desarrollo de sus experimentos de laboratorio referidos a tiempos de reacción, percepción, memoria, juicio, pensamiento volición, otros términos tales como tendencias determinativas, actitud de tarea, *einstellung*, *aufgabe*, *absicht*, ..., que pueden ser considerados como precursores del concepto de actitud, generalizándose a través de dichos experimentos la importancia y el reconocimiento que para los sujetos tienen los estados disposicionales.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en sus estudios, muchos de estos investigadores reducen en gran medida fenómenos como la percepción, el juicio, la

memoria, el aprendizaje o el pensamiento a meras operaciones actitudinales. Las actitudes desempeñan desde su punto de vista, un papel orientativo sobre lo que las personas ven, oyen, piensan y van a hacer, por lo que se considera que quienes no dispongan de ellas se enfrentan a un estado de confusión. Se hace necesario de esta manera algún tipo de preparación antes de que un individuo pueda llevar a cabo una observación satisfactoria, un juicio acertado o cualquiera de las más primitivas formas de respuesta refleja.

Se puede afirmar, teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento que la principal aportación de finales del siglo XIX dada por los psicólogos y pedagogos experimentales en torno al tema en cuestión fue la demostración de lo indispensable que es el constructo actitud para los estudios del comportamiento, dada la funcionalidad que se le confiere respecto al desarrollo de cualquier proceso atencional o a la realización de una determinada conducta.

Aún después de la afirmación anterior, así como la labor de los experimentalistas se considera fundamental para la introducción de dicho concepto dentro del campo de la psicología, no menos importante es, según Allport (1954) la contribución que en tal sentido hizo la Teoría Psicoanalítica. A través de dicha teoría

se vino a poner de relieve los fundamentos dinámicos e inconscientes de las actitudes, equiparándolas con sentimiento de deseo, odio, amor, pasión, prejuicio, etc. A este respecto, la vitalidad que esta perspectiva atribuye a las actitudes va a contribuir al progresivo desarrollo de su investigación, en la medida que facilita a los científicos sociales el uso de las mismas en la explicación de problemas relacionados con: la lealtad, el racismo, la conducta de masas, ...; explicaciones para las que aquéllas no hubieran servido de gran ayuda si no hubiesen sido enraizadas en aspectos tan íntimamente ligados a la personalidad de los individuos.

Sin dejar de reconocer la importancia de los antecedentes citados en relación al desarrollo de la investigación actitudinal, existe un acuerdo (Allport, 1954; Ostrom, 1968; Reagan-Fazio, 1977; Ajzen-Fishbein, 1980; McGuire, 1986, Fazio, 1989, 1991; Millar y Tesser, 1992; Himmeifarb, 1993, Holcom, Lehman y Lord, 1993) al señalar que debe atribuirse a Thomas y Znaniecki en 1918 la primera utilización del concepto actitud para explicar la conducta social. De tal manera que se considera su labor investigadora como el punto de inflexión que marca la diferencia entre el momento anterior al auge de los estudios actitudinales y el caracterizado por el apogeo de los mismos.

Thomas y Znaniecki (1918), definen las actitudes como: "*procesos mentales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en sus relaciones con los demás*" (Ajzen y Fishbein, 1980: 13); estimándose, desde esta perspectiva, que su estudio debe ser, por excelencia el campo de actuación de la Pedagogía y la Psicología Social.

Creemos que la aportación de Thomas y Znaniecki contribuye a consolidar el análisis de las actitudes entre quienes investigan el comportamiento humano; siendo su noción de que la conducta social de un individuo se deriva de las actitudes que éste mantiene, generalmente reflejada en las diferentes definiciones que, sobre el concepto, son formuladas con posterioridad.

Puesto que las actitudes se interpretan como disposiciones comportamentales, muy pronto los investigadores asumen que éstas pueden utilizarse para explicar las conductas de los individuos. Con muy pocas excepciones esta premisa continúa vigente hasta finales de los años sesenta. Por ejemplo, en su introducción a la psicología social, Krech, Crutchfield y Ballachey (1962) afirman que: "*Las acciones sociales de las personas -independientemente de que estas acciones estén relacionadas con la conducta religiosa, la forma de ganarse la vida, la actividad*

política o la compraventa de bienes- están dirigidas por sus actitudes". (Krech, Crutchfield y Ballachey, 1962: 139).

Pueden consultarse los trabajos de Allport (1954) y Fleming (1967) para una mayor profundización en el estudio de la evolución del concepto de actitud desde 1890. En ambos trabajos puede observarse el papel progresivo que se les ha ido concediendo a las actitudes como variables que determinan y explican el comportamiento humano.

Sin embargo, este cambio en el concepto de actitud no ha sido rápido, como señala el psicólogo cognitivo Ausubel (1978: 446) "*Sólo a últimas fechas se ha comenzado a reconocer que factores cognoscitivos, así como afectivos, explican los efectos diferenciales de las predisposiciones actitudinales positiva y negativa*". Esta última visión ha influido en las investigaciones de las últimas décadas hasta el punto que hoy nadie podría prescindir del componente cognitivo y afectivo cuando a este tema se refieran como veremos en el siguiente apartado.

3. HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTITUDES.

Como ya hemos comentado en páginas anteriores, una de las definiciones más usadas en los manuales de Psicología Social ha sido la formulada en 1935 por Allport, para quien la actitud es *"un estado mental o neurológico de predisposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona"* (Allport, 1935: 810).

Teniendo en cuenta las observaciones formuladas por Blascovich (1993), Dovidio (1993), Himmelfard (1993), Krosnick y Petty (1994), McGuire (1969), Rajecky (1982, 1990) y Rodríguez Pérez (1986), a partir de las ideas contenidas en la definición dada por Allport pueden extraerse las siguientes consideraciones (Feliciano, 1992):

a) Las actitudes no son directamente observables sino constructos psicológicos mediacionales o abstracciones que residen en la experiencia de los individuos.

b) Las actitudes están constituidas por varios elementos que se encuentran articulados entre sí en base a una determinada estructura.

c) Las diferentes actitudes que mantiene un sujeto se hallan organizadas en un sistema peculiar que define su particular ideología.

d) Los individuos no nacen con unas determinadas actitudes, sino que éstas son adquiridas a lo largo de su vida a través de la experiencia.

e) Las actitudes conducen a actuar de determinada manera, siendo vitales en la organización de nuestro comportamiento.

f) Las actitudes no sólo hacen referencia a objetos concretos o abstractos, sino también a cualquier tipo de acción, situación o hecho que acontezca en el entorno de los sujetos.

g) Las actitudes no solo ejercen su influencia sobre los individuos para hacer cosas, sino que los dirigen para que las hagan de forma coherente y ordenada; de tal manera que, el conocimiento de las actitudes de un individuo hacia una determinada cuestión nos puede permitir preveer el sentido general de sus acciones respecto a la misma.

Diferentes aspectos que en la definición de actitud dada por Allport no son tenidos en cuenta, son recogidos por varios autores cuando hablan del tema.

A este respecto Krecht, Crutchfield y Ballachey (1962), Rokeach (1969) cuando definen la actitud como: "*Una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada*" (Rokeach, 1969), recogen como rasgo distintivo de las actitudes, su condición de predisposiciones relativamente duraderas y persistentes. Desde este punto de vista, toda aquella disposición personal de carácter momentáneo no deberá ser considerada como una actitud.

Doob (1947), Krech, Crutchfield y Ballachey (1962), Cook y Selltiz (1964), Triandis (1974), Khale (1984), Gairín (1987) en sus definiciones de actitud: "*una*

disposición fundamental que interviene junto a otras influencias en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, las cuales incluyen declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación-evitación con respecto a él" Cook y Selltiz (1964); *"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"* (Gairín, 1987: 21), recogen en sus definiciones la idea de la significación social de las actitudes destacando, en este sentido, el hecho de que éstas son un elemento imprescindible para el normal desenvolvimiento de los sujetos en sus relaciones con los demás individuos.

Bogardus (1931), Thurstone (1931), Droba (1933), Osgood (1957), Katz (1960), Dawes (1975), Fishbein y Ajzen (1975), Khale (1984), Zanna y Rampel (1988), Zimbardo y Leippe (1991), Zanna (1992), Zanna y Olson (1994) en sus definiciones de actitud: *"La actitud es la predisposición 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 del agrado o desagrado, y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus*

características y sus relaciones con otros objetos" (Katz, 1960: 168), "Cuando los psicólogos sociales hablan de actitud, se refieren en general a un afecto o disposición para responder de cierta manera frente a un objeto o fenómeno social, ... está relacionada con algún componente valorativo; es decir, que con el efecto se está en pro o en contra de algo y con la disponibilidad se acepta o rechaza algo" (Dawes, 1975: 29-30), recogen como elemento característico de las actitudes el grado de favorabilidad o desfavorabilidad que aquéllas guardan respecto al objeto o situación al que se dirigen, es decir, su dimensión evaluativa; considerándose, desde la perspectiva de los autores citados, que dicha dimensión es la que permite distinguir a la actitudes de otro tipo de constructos (Fishbein-Ajzen 1975).

Partiendo de las definiciones de Karz (1960) y Zimbardo y Ebessen (1969), y siguiendo a Morales (1988) definimos la actitud como: *"entendemos por actitud una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reacciones de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc). Destacamos que las actitudes están referidas hacia algo, hacia un objeto específico; medimos **actitudes hacia**" (Morales, 1988: 8).*

4. FUNCIONES QUE DESEMPEÑAN LAS ACTITUDES

Con objeto de explicar los motivos por los que las personas adoptan determinadas actitudes Ajzen (1985, 1989), Cacioppo, Petty y Berntson (1993), Chaiken, Pomerantz y Giner-Sorolla (1993), Eagly y Chaiken (1993), Fazio (1989, 1994), Fazio, Blascovich y Driscoll (1992), Pratkanis, Breckler y Greenwald (1993), McGuire (1969), Shavitt (1990), Tourangeau, Rasinski y D'Andrade (1991) y Triandis (1974) , intentan poner de relieve la estructura y las funciones que desempeñan.

Para McGuire (1969) las actitudes cumplen cuatro funciones:

a) **Función Adaptativo-Utilitaria.** Por la que las actitudes nos llevan a aproximarnos a las cosas que contribuyen a que alcancemos nuestros objetivos y a evitar aquellas otras que nos ocasionan fracasos. Dentro de esta perspectiva utilitaria,

McGuire destaca el valor de ajuste social que poseen las mismas, en la medida que ayudan a los individuos a mantener relaciones satisfactorias con aquellas personas o grupos de personas con las que se sienten identificados.

b) **Función Económica.** Esta función es similar según McGuire a la de Valoración del Objeto (Smith, Bruner y White) y a la de conocimiento (Katz), y se halla basada en la necesidad que tienen los individuos por controlar las cosas que acontecen a su alrededor. En ese sentido, dado que nadie puede tratar con todos los detalles que rodean su vida social, las actitudes contribuyen a simplificar la complejidad de fenómenos existentes en nuestro medio ofreciendo un "*manual*" abreviado y apropiado de conductas para actuar en relación a cualquier tipo de situación, de tal manera que nos permiten tener la impresión de que conocemos y dominamos el contexto en el que vivimos.

c) **Función de Defensa del Ego.** Está basada en la necesidad que tienen las personas de resolver sus conflictos internos. Los individuos pueden tener pensamientos o deseos que consideran intolerables; en este caso, las actitudes les ayudan a solventar tales situaciones, bien mediante mecanismos de proyección, o bien de idealización, que les evitan tener que asumir verdades básicas sobre sí mismos que

no son de su agrado.

d) **Función Expresiva o de Autorrealización.** Esta función responde al deseo de los sujetos de ofrecer una imagen social satisfactoria y de tener un cierto grado de autoafirmación. En este sentido, se considera que la expresión de una actitud puede contribuir a ambas finalidades, al permitir al individuo, por un lado, poner de manifiesto ante los demás una determinada imagen de sí mismos y, por otro, afianzar su identidad personal a través de los valores centrales que en aquella reflejan.

McGuire (1969), al igual que Smith, Bruner y White (1956), considera que estas cuatro funciones no son excluyentes, por lo que es posible encontrar actitudes que estén cumpliendo más de una al mismo tiempo.

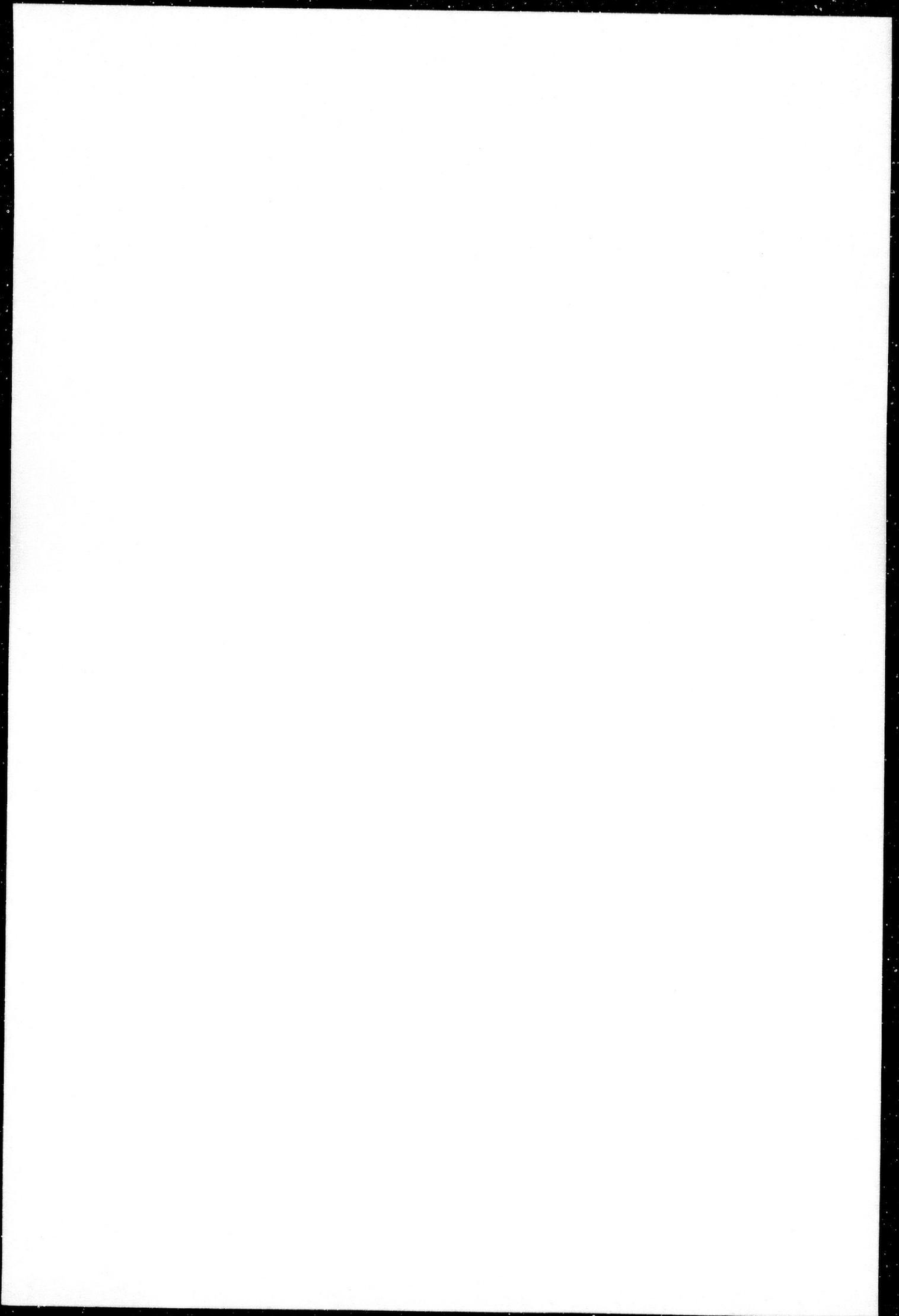
Por otra parte, Khale (1984), en su Teoría de la Adaptación Social, reduce las funciones actitudinales a dos categorías básicas, afirmando que la finalidad primaria de las actitudes radica en facilitar el conocimiento de nuestro medio social y los procesos de adaptación al ambiente. En palabras de este autor, las actitudes son "*abstracciones adaptativas, o generalizaciones, sobre el funcionamiento de nuestro medio, (especialmente de nuestro medio social), que nos permiten organizar la*

información que de él proviene en orden a que podamos efectuar intercambios con el mismo de tal manera que nos sean favorables".

Teniendo como base las observaciones formuladas acerca de tales funciones, los autores citados terminan por concluir que, siendo consideradas como un medio del que se valen los individuos para satisfacer una serie de necesidades íntimamente ligadas a la conducta de aquellos, las actitudes se convierten en elementos cuyo análisis se hace necesario si se desea comprender el por qué de los comportamientos que dichos individuos exhiben.

Capítulo segundo:

Estado actual de la cuestión



5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION

5.1. RELACIÓN ENTRE ACTITUD Y CONDUCTA: PRIMEROS ESTUDIOS

La mayor parte de los investigadores estaba de acuerdo en definir la actitud como una predisposición aprendida para responder a un objeto de forma consistentemente favorable o desfavorable. Esta definición implica la idea de una fuerte relación entre actitudes y conducta; determinando aquella el comportamiento de los individuos (Fishbein y Ajzen, 1975). Pero los resultados obtenidos en una serie de investigaciones llevadas a cabo al objeto de analizar la organización y el cambio de actitudes van a avivar la polémica iniciada a partir del estudio de La

Piere, al no corresponderse aquellos con las expectativas derivadas del citado supuesto.

En estos primeros estudios se comprobó que las personas que diferían en sus conductas también diferían de manera predecible en sus actitudes, encontrándose, por ejemplo, que los pacifistas tenían actitudes más negativas hacia la guerra que los no pacifistas (Fishbein y Ajzen, 1975).

Asumida de forma generalizada la presencia de tal vínculo, la mayor parte de los investigadores trasladaría posteriormente el foco de su atención hacia cuestiones relacionadas con la formación, organización y el cambio de las actitudes (Ajzen y Fishbein, 1980; Dawes y Smith, 1985; Eagly y Chaiken, 1993; Fishbein et al, 1992; Olson y Zanna, 1993; Oskamp, 1991; Petty y Krosnick, 1994; Rajecki, 1990; Tesser y Shaffer, 1990; Zimbardo y Leippe, 1991).

Ahora bien, a pesar de que existía una amplia aceptación del supuesto de que había una estrecha correspondencia entre la forma en que una persona actúa respecto a un determinado objeto y las actitudes que aquella mantiene respecto al mismo, varios investigadores llevaron a cabo nuevos estudio para comprobar el supuesto de

que las actitudes actúan como disposiciones de conductas.

Tal vez, de las primeras investigaciones que ponen en duda la relación entre la actitud y la conducta, la más conocida y comentada por diversos autores (Brigham, 1993; Essec, Haddock y Zanna, 1993a, 1993b; Fishbein et al, 1992a 1992b; Fishbein y Ajzen, 1975; Haddock y Zanna, 1993; Haddock, Zanna, y Esses, 1994a 1994b; Mervield, 1977; Neuberg, 1992; Okeefe, 1990; Olson y zanna, 1993; Oskamp, 1991; Petty y Krosnick, 1994; Rajecky, 1980; Shuman y Johnson, 1976; Smith, 1993; Stangor, Sullivan y Ford, 1991; Triandis 1984), ha sido la realizada por La Piere en torno al prejuicio racial en 1934.

La Piere comenzó su estudio con el examen de la conducta manifestada por una muestra de sujetos hacia el objeto de actitud. En este caso el objeto de actitud fue una pareja formada por un joven chino estudiante y su esposa. La Piere quería conocer como reaccionaba la muestra, es decir el personal de diferentes hoteles y restaurantes, ante la pareja china cuando se solicitaba que les atendieran; para ello viajó con sus acompañantes por algunas zonas de Estados Unidos, deteniéndose en un total de 251 hoteles y restaurantes de los que en solo uno se negaron a servirles.

Este autor posteriormente envió una carta a cada uno de los establecimientos visitados en la que se preguntaba si en el mismo se atendía a clientes chinos, obteniéndose que del total de los 128 que enviaron contestación, el 92% afirmaba no aceptar tal tipo de clientes. De esta manera, el 45% de la muestra original declaró mantener una política de discriminación a pesar de no practicarla cuando fueron visitados por el autor y sus acompañantes. En base a estos resultados, La Piere concluyó que, en este caso, las actitudes medidas fracasaban en predecir o no eran consistentes con la conducta estudiada (Rajecky, 1982; Sabater, 1989).

Esta diferencia entre actitudes y conductas fue igualmente observada en otros estudios. En este sentido, Corey en 1937 (Shuman y Johnson, 1976; Ajzen y Fishbein, 1980; Christie, 1991; Blascovich, Ernst, Tomaka, Kelsey y Fazio, 1990, 1993; Downing, Judd y Brauer, 1992) llevó a cabo una investigación en la que utilizó una escala tipo Likert para medir la actitudes de un grupo de estudiantes hacia la realización de trampas en los exámenes e intentó predecir la conducta de engaño de los mismos a la hora de calificar sus propios trabajos. Para ello, durante un período de cinco semanas realizaron cinco pruebas objetivas; las pruebas de cada semana eran devueltas sin marcar a los alumnos una vez que sus puntuaciones habían sido registradas. Los estudiantes calificaban sus exámenes en la siguiente sesión de

clase, y la diferencia entre la puntuación verdadera y la que aquellos se otorgaban sumada a través de las cinco pruebas, constituía el principal criterio de conducta. En base a los resultados obtenidos, Corey comprobó que dicho criterio de conducta no estaba relacionado con la actitud medida.

En investigaciones realizadas posteriormente, como las llevadas a cabo por Saenger y Gilbert en 1950, Kutner, Wilkens y Yarrow en 1952 o la de Minard en 1952 (en Shuman y Johnson 1976; Khale, 1984; Sullivan y Ford, 1991; Neuberg, 1992; Brigham, 1993; Smith, 1993; Simon, 1994), examinaron, al igual que en la de La Piere, el tema del prejuicio racial, ofrecieron resultados similares a los ya comentados anteriormente, siendo el denominador común de los mismos la falta de consistencia encontrada entre las actitudes y las conductas analizadas.

Los autores Weigel y Newman (1976) llevaron a cabo una investigación, en la que utilizaron una escala Likert de 16 items para examinar las actitudes de una muestra de cuatro sujetos respecto a la protección del medio ambiente. Observándose meses más tarde si dichos sujetos realizaban o no cada una de las catorce conductas que, relativas al tema, les fueron sucesivamente propuestas por diferentes personas entrenadas para parecer ajenas a la investigación. Tras correlacionar las puntuaciones

de actitud con los criterios de conducta analizados, se observó que, tal y como se había hipotetizado, se produjo una baja correlación entre la actitud y el criterio de conducta.

De lo expuesto hasta ahora en este punto se desprende que en cinco de los más tempranos y conocidos estudios en torno a la relación actitud con la conducta vinieron a poner en tela de juicio la idea de que las actitudes y la conducta son necesariamente consistentes al obtener no simplemente una baja correlación entre ambas variables sino una correlación nula.

Bem (1967, 1968, 1972) considera que las repuestas verbales con las que un individuo describe sus particulares afinidades y aversiones pueden ser en parte obtenidas a través de las observaciones que aquél hace de su conducta y de las condiciones bajo las que ésta se desarrolla. Si yo me comporto de esta manera, entonces mi actitud debe ser consistente con esa forma de actuar. En este caso, se estima que las actitudes que un sujeto cree tener pueden guardar cierta similitud con las que un observador le atribuye, al ser ambas consideradas como inferencias parciales de la misma evidencia. Cuando deseamos conocer lo que siente una persona respecto a un objeto, nos fijamos en su conducta hacia ese objeto; igualmente, es

posible que un individuo, para determinar cual es su actitud respecto a cierto objeto, efectúe un inventario de sus conductas hacia el mismo, preguntándose lo que tales conductas parecen implicar para esa actitud.

Los resultados obtenidos por Bem (1967; 1968) y otros investigadores como (Kiesler, Nisbett y Zanna, 1969) sugieren que, en la medida que los estímulos internos sean débiles o ambiguos y no controlen las afirmaciones de actitud, éstas pueden ser consideradas como inferencias derivadas de las conductas observadas; siendo tales inferencias realizadas siempre y cuando exista algún tipo de señal situacional que indique que la conducta en cuestión es relevante para las actitudes.

La asimetría relacional evidenciada a través de los resultados de las investigaciones comentadas llevó a un buen número de investigadores, a pesar de lo comentado, a poner en duda el rol de las actitudes como determinantes de la conducta (Abelson, 1972; Bassilli y Fletcher, 1991; Davidson y Jaccard, 1979; Dawes, 1985; Desfoges et al, 1991; Deutscher, 1966; Haddock y Zanna, 1993; Haddock, Zanna y Essec, 1993, 1994; Reagan y Fazio, 1977; Wicher, 1969).

En torno al análisis de las investigaciones comentados nos atrevemos a sacar

algunas conclusiones:

Aunque hasta los años sesenta varias habían sido la evidencias acumuladas en contra de la noción de que las actitudes se hallaban relacionadas con el comportamiento en una secuencia por la cual las primeras determinaban el segundo. Sin embargo, van a ser las revisiones que sobre tales investigaciones llevan a cabo una serie de autores a finales de esa década, las que cuestionen abiertamente la validez de dicha noción, en la que se ponía de manifiesto la relación entre la actitud y la conducta del sujeto.

Quizá la revisión efectuada por Wicker (1969) haya sido una de las más citadas y de las que ha provocado mayores polémicas entre quienes investigan en el campo de las actitudes.

Wicker (1969) seleccionó un total de 31 investigaciones que versaban sobre el estudio de la relación entre actitudes y conducta, las cuales cumplían los siguientes criterios:

- a) La unidad de observación debía de ser el individuo y no un grupo.

b) Al menos una medida de actitud y una de conducta respecto al objeto debía de ser obtenida para cada sujeto.

c) La actitud y la conducta de los sujetos debían ser medidas en ocasiones separadas.

d) La respuesta conductual no debía ser meramente un informe verbal retrospectivo de su propia conducta.

En dicha recopilación no fueron incluidos los trabajos dedicados al examen de los efectos del cambio de actitud sobre el cambio de conducta. Las investigaciones seleccionadas cubrían un amplio espectro de muestras, de medidas y objetos de actitud y de criterios de conducta, y, según Wicker, en conjunto sus resultados venían a demostrar que las actitudes, más que una relación fuerte, mantenían una débil o nula asociación con la conducta.

Partiendo de dichas investigaciones, Wicher (1969) concluye su revisión afirmando que no hay suficientes indicios para apoyar el postulado de la existencia de actitudes estables que subyacen en los individuos y que influyen tanto las

expresiones verbales como las acciones de estos.

En otras investigaciones (Tittle y Hill, 1967; Weigel, Vernon y Tognacci, 1974; Heberlein y Black, 1976; Jaccard, King y Pozamal, 1977; Werner, 1978; Ajzen, 1985; Fazio, Sanbonmatsu, Powell y Kardes, 1986; Fein y Hilton, 1992) se llega a la conclusión de que las causas por las que en una gran cantidad de estudios se han encontrado relaciones débiles o nulas entre actitudes y conductas deben buscarse en la inadecuada medición de ambas variables.

A pesar de lo comentado, como podremos comprobar, de los repetidos fracasos a la hora de demostrar que existe una fuerte relación entre la actitud y la conducta, y de las críticas surgidas en torno a la funcionalidad de las actitudes, el supuesto básico de que el comportamiento está determinado por estas últimas se va a mantener; actuando la revisión de Wicker, en base a las discusiones que genera, como un acicate de la investigación actitudinal. En este caso, los investigadores, lejos de dejarse llevar por el desánimo de los resultados negativos, se verán impulsados a buscar las causas por las que en determinadas ocasiones la actitud sea inconsistente con la conducta, dando paso, de esta manera, a un segundo período en el cual, no se plantea ya la cuestión de si las actitudes se relacionan o no con el comportamiento.

sino cuando o bajo qué condiciones se produce la relación entre ambas variables; período que analizaremos en el siguiente apartado.

5.2. SEGUNDA ETAPA DE LOS ESTUDIOS ACTITUDINALES.

Durante la segunda etapa del desarrollo de los estudios actitudinales (década de los sesenta y principios de los setenta) según los investigadores Zanna y Fazio (1982), más que preguntarse si las actitudes se relacionaban o no con la conducta dirigieron su atención hacia la resolución de la siguiente cuestión: "*¿bajo que condiciones que tipo de actitudes de qué tipo de individuos predicen que tipo de conductas?*". De esta manera, en lugar de examinar si un determinado coeficiente de correlación entre la medida de una actitud y una conducta era estadísticamente significativo, se procedió a un estudio de los factores que podían afectar a la fuerza de la relación entre ambas variables.

Surgen en esta etapa dos perspectivas para intentar explicar la escasa consistencia entre la actitud y la conducta; por un lado la **perspectiva metodológica** defendida por investigadores como Ostrom (1969), Fishbein y Ajzen (1974, 1975),

Ajzen y Fishbein (1977, 1980), Weigel y Newman (1976), Schwartz (1978), Davidson y Jaccard (1979) o Fazio (1990, 1993), y por otro la **perspectiva de las otras variables** defendida por autores tales como Fishbein y Ajzen (1975), Schofield (1975), Snyder y Tanke (1976), Reagan y Fazio (1977), Fazio y Zanna (1978), Wicklund (1982), Fazio y Willians (1986), Bishop (1990).

Cuáles son las principales aportaciones que tanto la perspectiva metodológica como la de las otras variables han ofrecido para clarificar la falta de consistencia entre la actitud y la conducta.

A) Perspectiva metodológica.

Varias van a ser las explicaciones surgidas desde esta perspectiva para justificar el hallazgo de una débil relación entre la actitud y la conducta, destacan dentro de esta perspectiva por su incidencia en el posterior desarrollo de los estudios actitudinales la **concepción multidimensional** (Ostrom, 1969), la **estabilidad temporal** (Schwartz, 1978) o la **correspondencia de entidades** (Fishbein y Ajzen, 1975). Pasemos a continuación a ver los planteamientos esenciales de los estudios mencionados.

*** Concepción multidimensional**

En algunas de las definiciones dadas sobre el constructo actitudes, éstas eran descritas como sistemas complejos que englobaban tanto las creencias, los sentimientos y las tendencias de acción que los individuos mantenían respecto a un objeto determinado.

Allport en 1935, frente a quienes concebían la actitud simplemente como una intensidad de efecto a favor o en contra de un objeto (Thurstone 1931; Greenwald, 1968), afirmaba que la dimensión evaluativa no abarcaba por sí sola los distintos elementos que componen aquélla, argumentando que: por ejemplo, dos personas podrían estar igualmente a favor del cambio de una determinada situación y, sin embargo, hallarse en desacuerdo respecto a la manera de llevar a cabo dicho cambio; así mismo, dos individuos que por ejemplo fuesen igualmente favorables a la iglesia podrían diferir en la concepción litúrgica, sacramental, social, católica o protestante que tengan de dicha institución.

Dichas consideraciones acerca de la complejidad de las actitudes van a constituir la base de lo que más tarde vendrá a ser uno de los puntos de vista

predominantes acerca de la naturaleza de las mismas. El que sostiene que las actitudes no solo se hallan formadas por una dimensión de afecto, sino también por una de índole cognitiva o perceptiva y otra conativa.

Para Rosenberg y Hovland (1960) todas las respuestas dirigidas a un objeto-estímulo se hallan mediadas por la actitud de la persona hacia ese objeto. Tales respuestas son clasificadas en tres categorías y, en correspondencia con cada una de estas categorías se halla un determinado componente de la actitud:

a) El componente **cognitivo o perceptivo**, en el cual se integra toda la información que un individuo posee sobre las características, funciones, implicaciones y consecuencias del objeto de actitud; información de la que se derivan las creencias con las que dicho individuo describe o categoriza ese objeto.

b) El componente **afectivo o emocional**, que vendría dado por la valoración que la persona hace del conjunto de creencias que configuran el componente cognitivo.

c) El componente **conativo o conductual**, en el que se inscriben las tendencias de conducta que el sujeto guarda respecto al objeto en cuestión.

Una completa descripción de las actitudes requiere, desde este punto de vista, que los tres componentes citados sean examinados, por lo cual se deben obtener medidas de cada una de las categorías de respuesta señaladas. En este sentido, se considera que las medidas de actitud basadas tan solo en una o dos categorías de respuesta son incompletas, estimándose que el uso de tal tipo de medidas para predecir el comportamiento no constituye una acertada forma de examinar la relación entre actitud y conducta.

Siguiendo esta línea de argumentos, el que varias investigaciones llevaran a la conclusión de que la actitud y la conducta mantenía una baja consistencia, es explicado, argumentando que la mayoría de las medidas de actitud utilizadas en tales investigaciones analizan únicamente el componente afectivo de aquélla, subrayándose la necesidad de mejorar dicha medición incorporando a la misma el examen de los dos componentes restantes, es decir, el componente cognitivo o perceptivo y el conativo o conductual.

Con el objeto de demostrar la utilidad empírica de la visión tripartita de las actitudes (componentes cognitivo o perceptivo, afectivo o emocional y conativo o conductual), un gran grupo de investigadores (Ostrom, 1969; Kothanapani, 1971; Bagozzi, 1978, 1979) llevaron a cabo una serie de estudios en los que se intentó comprobar la validez convergente y discriminante de los tres componentes.

Ostrom (1969) con el fin de examinar ambos tipos de validez, realizó una investigación sobre las actitudes hacia la Iglesia en la que utiliza la técnica de análisis multirrasgo-multimétodo de Campbell y Fiske (1959). Esta técnica se basa en el análisis de la matriz de correlación de diferentes rasgos (en este caso, los componentes de la actitud) medidos por diferentes técnicas y de un mismo rasgo examinado por técnicas similares.

Para obtener la información necesaria y proceder al análisis correlacional, Ostrom (1969), en primer lugar, pidió a una muestra de jueces que clasificasen un amplio número de afirmaciones verbales respecto a la iglesia según su pertenencia a una de las tres categorías de respuesta actitudinales definidas por Rosenberg y Hovland (1969). A partir de cada grupo de afirmaciones se diseñaron tres tipos de escalas (Thurstone, Likert y Guttman), a las que se añadió una cuarta medida de ítem

único (Guilford), con las que se intentaba examinar cada uno de los tres componentes actitudinales. De esta manera, se dispuso de cuatro medidas por cada componente, las cuales fueron administradas a una muestra de estudiantes. Un vez correlacionadas las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las distintas escalas, se pudo construir una matriz multirrasgo-multimétodo de 12 por 12. Al analizar dicha matriz se comprobó que la proporción de veces en que los coeficientes de validez convergente eran mayores que los correspondientes coeficientes heterorrasgo-heterométodo fue superior a 0.50. Sin embargo, la magnitud de este efecto fue bastante pequeña, ya que la media de las correlaciones relativas a la validez convergente era de 0.62, mientras que la de las correlaciones heterorrasgo-heterométodo era de 0.59; siendo, en este caso, la contribución particular de cada componente responsable del 4.2% de la varianza total, por lo cual se consideró que los determinantes comunes de esos componentes tenían un mayor peso a la hora de producir las respuestas de los individuos a las medidas verbales (Mervield, 1977).

De igual manera, Ostrom (1969) estudió el grado en que cada componente de la actitud estaba correlacionado con una serie de conductas hacia la iglesia. Para ello, primeramente obtuvo de los sujetos de la muestra un autoinforme respecto a siete conductas que se estimaron relevantes para la citada institución. Junto a estos

autoinformes de conductas, se dio a dichos sujetos la posibilidad de comprometerse a asistir a futuras reuniones sobre el tema dejando sus señas en un impreso. Posteriormente, las puntuaciones obtenidas en cada una de las doce escalas fueron correlacionadas con los ocho criterios de conducta, observándose que, mientras los valores de los coeficientes obtenidos oscilaban entre -0.06 y 0.68, la mayoría se situaba por debajo de 0.30; no existiendo diferencias apreciables en la capacidad predictiva de cada uno de los tres componentes respecto a la conducta objeto de estudio.

Kothanapani (1971) llevó a cabo una investigación parecida a la de Ostrom (1969) en la que, a diferencia de esta última, se estudió una actitud hacia el uso de anticonceptivos, seleccionándose una muestra que, a fin de ser lo más heterogénea posible, incluía un 50% de mujeres que los utilizaban y otro 50% que no los utilizaban.

El análisis de la matriz de correlaciones obtenida reveló que la proporción de veces en que los coeficientes de validez convergente eran mayores a los correspondientes valores heterorrasgo-heterométodo fue superior a 0.50. No obstante, aun siendo estadísticamente significativos, los valores de la diagonal de validez eran

en general inferiores a los obtenidos por Ostrom (correlación media 0.48). La evidencia de validez discriminante, sin embargo, fue mucho mayor en este estudio, siendo el valor medio de las correlaciones heterorrango-heterométodo del orden de 0.18.

Este investigador sometió posteriormente la matriz de correlaciones a un análisis factorial, obteniendo tres factores que explicaban el 58% de la varianza total a los que identificó como factores: de creencias o cognitivo, de intenciones o conativo y de sentimientos o afectivo; siendo considerados estos resultados como un apoyo adicional a la validez de la distinción conceptual entre los tres componentes.

Ostrom llegó a la conclusión de que, todas las correlación calculadas entre el criterio de conducta elegido (si las mujeres usaban o no anticonceptivos) y las doce escalas de actitud eran significativas y bastante altas (sólo una correlación fue de 0.34, mientras que el resto osciló entre 0.54 y 0.82); siendo las medidas del componente conativo algo más predictivas de ese criterio que las de los componentes cognitivo y afectivo.

En busca de un apoyo empírico de la idea de que, la actitud podía estar

configurada por dos elementos (cognición y afecto), más que por tres, Bagozzi y Burkrant (1979) llevaron a cabo un examen, a través de la técnica del análisis factorial confirmatorio, de los datos de una investigación realizada por Fishbein y Ajzen (1974) en la que se había medido la actitud hacia la iglesia mediante cinco escalas (Thurstone, Likert, Guttman, Diferencial Semántico y Guilford), obteniéndose que dichas escalas tendían a formar dos cluster: Uno configurado por la escala de Guilford y el Diferencial Semántico, el cual, según dichos autores examinaba el componente afectivo, y otro que, formado por las tres restantes, examinaba el componente cognitivo. Sin embargo, según Ajzen (1982), dadas las altas correlaciones entre los dos tipos de escalas, los resultados de este reanálisis pueden ser más parsimoniosamente atribuidos a la varianza de método, es decir, a que la escala de Guilford y el Diferencial Semántico se basaban en expresiones directas de religiosidad, mientras que las otras tres escalas inferían la actitud a partir de una amplia variedad de creencias.

Del análisis de los resultados puestos de manifiesto por tales investigaciones, Rajecky (1982) considera que, los estudios llevados a cabo para encontrar un apoyo empírico a la conceptualización multidimensional de las actitudes han producido, como mucho, resultados ambiguos; los cuales han sido interpretados de forma parcial

por cada autor para confirmar sus respectivas hipótesis.

Junto a tales observaciones, esta línea de investigación ha recibido una fuerte crítica por parte de Fishbein y Ajzen (1975), quienes consideran que la perspectiva multidimensional, y su implicación práctica de tener que examinar por separado a los tres componentes para mejorar la predicción del comportamiento, no puede ofrecer una adecuada explicación de la baja relación entre actitud y conducta.

*** Estabilidad temporal**

Desde la perspectiva metodológica, una segunda explicación que viene a justificar la falta de consistencia entre la actitud y la conducta es la que hace referencia al intervalo de tiempo que transcurre entre la medición de la actitud y la observación del criterio de conducta.

Desde este nuevo punto de vista, se considera que cuanto mayor sea el intervalo temporal que separa el examen de la actitud del de la conducta, menor consistencia se obtendrá entre ambas variables.

Ahora bien, como han señalado varios autores (Schwartz y Tessler 1972; Schwartz, 1978; Davidson y Jaccard, 1979), dicha consistencia, más que por el intervalo, es probable que se vea afectada por los sucesos que tienen lugar durante el mismo y que, de alguna manera, influyen sobre las actitudes.

Una de las investigaciones más citadas en las diferentes publicaciones sobre el efecto que la inestabilidad temporal de las actitudes tienen sobre la consistencia actitud conductu ha sido la llevada a cabo por Schwartz (1978). En ella, dicho autor, con el fin de comprobar la validez de las explicaciones sugeridas por esta perspectiva, examinó dos hipótesis:

- a) la correlación de las actitudes con la conducta será mayor en la medida que el intervalo temporal entre ambas variables sea menor.

- b) la correlación entre actitudes y conducta será mayor en la medida que las actitudes de los sujetos sean más estables a lo largo del tiempo.

El criterio de conducta observado en esta investigación fue el *"si los sujetos de la muestra aceptaban o no una solicitud de convertirse en lectores de personas"*

ciegas", mientras que, como medidas de actitud, se analizó en dos ocasiones (seis y tres meses antes de que tal solicitud fuese enviada a dichos sujetos) la actitud específica de aquellos respecto a sentirse obligado a ayudar a un ciego y su actitud general hacia "*ayudar a los demás*".

De los resultados de la investigación realizada por Schwartz (1978) en lo que se refiere a la primera de las hipótesis formuladas, se obtuvo que, tal y como se esperaba, para el intervalo de tres meses el coeficiente de correlación calculado entre la actitud específica y el criterio de conducta era mayor que en el caso del intervalo de seis meses. Para la comprobación de la segunda hipótesis, se compararon en primer lugar las dos puntuaciones que, en la variable de actitud general, habían sido obtenidas por los sujetos de la muestra, dividiéndose a estos en tres grupos según presentasen una alta, moderada o baja estabilidad en dicha variable. En base a esta clasificación, las correlaciones entre el criterio de conducta y las puntuaciones en la actitud específica fueron nuevamente calculadas, observándose que éstas eran mayores para el grupo de sujetos con una alta estabilidad en sus actitudes generales, disminuyendo e incluso siendo no significativas en los casos de estabilidad moderada y baja.

Dichos hallazgos constituyen un apoyo empírico de la idea de que la inestabilidad temporal de las actitudes debilita la relación entre actitud y conducta (Schwartz, 1978). Para este autor, el significativo incremento que registra el valor de la correlación entre actitudes medidas con una antelación de tres meses y conducta; respecto al valor de la correlación entre actitudes examinadas con una antelación de seis meses y conducta indica la existencia de un cambio en las actitudes medidas en el mayor intervalo temporal que afecta a su validez predictiva, siendo en este caso el grado de estabilidad con el que los individuos mantienen tales actitudes un factor moderador de dicha validez. En base a ello, Schwartz llega a la conclusión de que para evitar que las actitudes examinadas en un primer momento se vean alteradas por la influencia de eventos no controlados y, por tanto, no sean consistentes con la conducta observada en una segunda ocasión, ambas variables deberían ser medidas en el menor intervalo temporal posible.

Otra de las explicaciones ofrecidas en torno a la aparente discrepancia entre actitudes y conducta se ha basado en el hecho de la arbitrariedad con la que generalmente los investigadores han seleccionado en sus estudios las medidas de ambas variables.

*** Correspondencia de entidades**

Hasta este punto todos los intentos de predecir el comportamiento a partir de las actitudes se han fundamentado en la noción de la consistencia. Se considera que una persona actúa de manera lógica o consistente cuando manteniendo un actitud favorable hacia un objeto lleva a cabo una conducta igualmente favorable hacia el mismo, o cuando manteniendo un actitud desfavorable realiza una conducta de igual modo desfavorable. Sin embargo, según Fishbein y Ajzen (1977), la aparente simplicidad de dicha noción suele ser engañosa, ya que por lo general no existen bases teóricas para asumir que una conducta tenga implicaciones favorables o desfavorables respecto a un determinado objeto de actitud.

Los citados autores afirman que cuando en una investigación se ha estimado que una determinada conducta debe ser consistente con la actitud de una persona, dicha estimación ha estado basada, por lo general, sobre consideraciones intuitivas; limitándose muchos de los estudios sobre la relación entre actitudes y conducta en ausencia de una explícita definición de la consistencia actitud-conducta, a ser poco más de un examen de la intuición del investigador de turno.

Fishbein y Ajzen (1975) proponen para definir la consistencia entre la actitud y la conducta, que la fuerza de la relación entre una actitud y una conducta depende en gran medida del grado de correspondencia existente entre las entidades actitudinales y conductuales; siendo empleado, en este caso, el término correspondencia para indicar la semejanza que, en cuanto a su nivel de especificidad, guarda cada entidad de la actitud analizada con la correspondiente entidad conductual; el mayor nivel de consistencia entre la actitud y la conducta se produce cuando existe un alto grado de correspondencia entre las entidades de ambas variables; reduciéndose dicha consistencia en la medida que la correspondencia entre las citadas entidades sea menor. De esta manera, una relación nula tendría lugar si las entidades actitudinales son examinadas con un nivel de especificidad diferente al de las conductuales.

Ajzen y Fishbein (1977) terminan afirmando que las bajas e inconsistentes relaciones que se han encontrado entre actitudes y conductas son principalmente atribuibles a una baja o parcial correspondencia entre las entidades de ambas variables, debiéndose, en todo caso, medir a un mismo nivel de especificidad las citadas entidades para que las actitudes constituyan un buen predictor de las conductas.

B) Aportaciones de la perspectiva de las otras variables

Coincidiendo en el tiempo y junto a las explicaciones sobre la inconsistencia actitud-conducta basadas en argumentos puramente metodológicos, aparecieron otras explicaciones cuya característica común era la de que consideraban a la actitud solamente como una de las múltiples variables que podían influir sobre el comportamiento; siendo necesario para la comprensión de este último, sopesar el efecto de aquélla en unión a los de otras posibles variables.

Partiendo de esta visión múltiple de variables que pueden influir sobre el comportamiento, varios investigadores llevaron a cabo diferentes estudios con el fin de analizar la citada suma de influencias sobre determinadas conductas. Así, por ejemplo, Wicker (1971) examinó los efectos independientes que, sobre cada uno de los tres criterios de conducta seleccionados (cantidad de dinero con la que los sujetos de la muestra contribuían anualmente al sostenimiento de su iglesia; número de actividades eclesióstcas en las que participaban durante tres meses; número de domingos en los que asistían a la función religiosa dentro de un intervalo de 39 semanas), tenían sobre:

- a) la actitud de dichos sujetos respecto a la iglesia.
- b) la valoración que hacían de cada conducta.
- c) las consecuencias que en su opinión se derivan de las mismas.
- d) las estimaciones que realizaban acerca de como podrían ser afectadas esas conductas por la intervención de ciertos eventos inesperados.

Dentro de esta misma perspectiva, Rosen y Komorita (1971) siguiendo esta línea de investigación, analizaron las influencias que sobre la conducta de "*comprometerse a participar en debates sobre un determinado tema: el apoyo estatal a los programas sociales*" ejercían: a) La actitud de los sujetos hacia ese tema, b) la utilidad que para los mismos tenía dicho acto y c) sus intenciones de conducta.

Por su parte, Rotheach y Kliejunas (1972), considerando que el comportamiento que realiza un individuo respecto a un objeto en una determinada situación puede ser explicado en términos de 1) la actitud del sujeto hacia dicho objeto y de 2) su actitud hacia esa situación, estudiaron la suma de efectos que sobre

el criterio de conducta "*número de ocasiones en las que por voluntad propia se cometen faltas de asistencia a clase*" tenían: i) la actitud de los alumnos de la muestra al profesor de esa clase y ii) la importancia que concedían al hecho de asistir a la misma.

Tanto éstas como otras investigaciones englobadas dentro de la perspectiva de las otras variables, vinieron solamente a señalar que en algunos casos las actitudes y las otras variables estudiadas se encontraban relacionadas con un comportamiento específico, mientras que en otros no.

Las investigaciones mencionadas han sido objeto de diversas críticas: desde aquéllas que plantean una falta de correspondencia entre las entidades de las actitudes y conductas analizadas, hasta las que indican una inadecuada medición de las otras variables. Para una mayor información sobre tales críticas puede consultarse Fishbein y Ajzen (1975); Merviel (1977); Fazio (1986, 1989); Judd y Downing (1990); Evans (1991); Houston y Fazio (1993).

En cuanto a la comprensión de la consistencia actitud-conducta, y de acuerdo con el punto de vista de Schuman y Johnson (1976), tales estudios aportaron poca

información sobre el problema, ya que no profundizaron en las condiciones bajo las que las actitudes podían ser predictoras de las conductas.

En este sentido, según Fishbein y Ajzen (1975), la continua adición de variables sólo sirvió para introducir mayor confusión en dicho problema.

Varias han sido las explicaciones que, desde tal punto de vista, se han ofrecido para esclarecer las inconsistencias halladas entre actitudes y conductas. A este respecto, Tanto Davidson y Jaccard (1979) como Fazio, Powell y Herr (1983) han clasificado dichas aportaciones en tres categorías: a) las basadas en los efectos moderadores de las variables personales, b) las que parten de los efectos moderadores de las variables situacionales y c) las que proponen a las cualidades de la actitud como reguladoras de la relación. Examinemos a continuación algunas de las que más han atraído la atención de los investigadores.

Un grupo de investigadores (Schofield, 1975; Zanna, Olson y Fazio, 1980; Snyder y Tanke, 1976; Snyder, 1982; Wicklund, 1982; Abelson, 1982) planteó, como explicación a la falta de correspondencia entre actitudes y conducta detectada en varios estudios, la posibilidad de que dicha correspondencia se diese en algunos

individuos más que en otros y fuese promovida por algunas situaciones más que por otras. Partiendo de este supuesto, tales investigadores vinieron a afirmar que la búsqueda de la consistencia entre la actitud y la conducta habría tenido éxito si se hubiesen identificado adecuadamente, por un lado, a los individuos cuyas características personales contribuyen a que muestren una relación sustancial entre sus actitudes y conductas, así como, por otro, a las situaciones que facilitan el que se produzca una marcada congruencia entre ambas variables.

En relación a estas afirmaciones, los resultados de varias investigaciones (Snyder y Swann, 1976; Snyder y Tanke, 1976; Zanna, Olson y Fazio, 1980) han venido a confirmar el papel moderador de la autororientación respecto a la consistencia de la actitud con la conducta, observándose en tal sentido que la correspondencia entre las actitudes y el comportamiento de los sujetos disposicionalmente orientados era mayor que la de los individuos que tenían una orientación situacional.

Snyder (1982) ha sugerido que determinadas situaciones contribuyen más que otras a que la conducta de las personas sea más congruente con sus actitudes. A este respecto, Snyder sostiene que, así como los individuos difieren en cuanto a su dependencia de las señales situacionales para orientar sus comportamientos, de igual

manera los contextos sociales se diferencian en la medida en que animan a dichos individuos a usar determinadas actitudes como guías de la acción; siendo aquellos que promueven una reflexión sobre tales actitudes, antes de elegir un curso de actuación, los que generan una mayor consistencia actitud-conducta.

El efecto moderador de la situación sobre la relación entre actitudes y conductas fue analizado por Snyder y Swann (1976), comprobándose que los sujetos ubicados en un medio que inducía a pensar sobre las creencias y disposiciones personales, exhibían una correspondencia actitud-conducta considerablemente mayor que la de los situados en un contexto que no daba esa oportunidad de reflexión.

Dentro de las explicaciones ofrecidas por varios investigadores desde la perspectiva moderadora de las "*otras variables*" se encuentra como idea común la mención que, directa o indirectamente, se hace del grado de conciencia y del nivel de control volitivo que un individuo tiene de sus actos, como elementos reguladores de la relación de la actitud con la conducta.

Tal idea ha sido planteada en los trabajos de Triandis (1974), Landis et. al (1978), Bagozzi (1981, 1982), Triandis et al (1984), Lord, Lepper y Mackie, (1984),

y Mackie y Hamilton (1993) cuando señalan al hábito, es decir, lo que un individuo tiene por costumbre hacer en una situación respecto a un objeto, como variable que contribuye a reducir la correspondencia entre el comportamiento y las actitudes.

Para los autores mencionados, en la medida que una conducta sea llevada a cabo con asiduidad y, por tanto, se halle bien "*aprendida*" por el sujeto que la ejecuta, su realización puede dejar de depender de los deseos y gustos personales para verse sometida al control del hábito. Cuando esto ocurre, dicha conducta puede llegar a producirse de forma automática, sin dar tiempo a la persona para reflexionar sobre la misma siendo, en este sentido más bien el producto de una respuesta adquirida que escapa del dominio consciente del individuo, que el de una evaluación racional de las consecuencias del acto (Bagozzi, 1982). En tal caso, lo que el sujeto piense, sienta o quiera hacer en un momento dado deja de ser relevante para la conducta en cuestión, originándose de esta manera una nula o pobre correspondencia entre actitud y conducta. Es por ello por lo que se afirma que cuando la gente no tiene hábitos establecidos sobre una cierta conducta, ésta será más consistente con los sentimientos y gustos, es decir, con las actitudes, de quienes las llevan a cabo; mientras que lo será menos en la medida que, hallándose bajo el control del hábito, escape del ámbito de la consciencia del individuo y, por tanto, de las instrucciones

que se generan a partir de la misma.

A similares conclusiones llega Wicklund (1982), para quién la baja consistencia de la actitud con la conducta puede deberse al carácter automático de la conducta que se pretende relacionar con las actitudes de los sujetos. En este caso, se considera que es automática la conducta que, siendo realizada con frecuencia, llega a producirse en una situación concreta sin que el individuo que la ejecuta pueda hacer un análisis previo de los nexos que mantiene con sus disposiciones internas. Desde esta perspectiva, dado que determinados actos pueden ser realizados sin ninguna conexión psicológica con otras facetas de las personas, la baja correspondencia observada entre los mismos y las actitudes es, para Wicklund, consecuencia del hecho de que el sujeto que los lleva a cabo no se percató de la falta de congruencia que puede existir entre ambas variables. En esas circunstancias, el individuo no es consciente de tales discrepancias, actuando sin tener en cuenta las actitudes que sostiene respecto a la conducta en cuestión, por lo que no ve la necesidad de que esta última se corresponda con aquéllas.

Abelson (1982) considera que lo que subyace en la mayor o menor consistencia entre actitud y conducta es el grado de preparación que tienen los

individuos para actuar en términos de sus valores y creencias. Para dicho autor, todo aquello que contribuya a Personalizar los actos de un sujeto, es decir, a incrementar la atención de este hacia las disposiciones personales que son relevantes para tales actos, contribuye a su vez a incrementar la correspondencia entre la actitud y la conducta. En este caso, se estima que cuando los individuos se hacen conscientes de las implicaciones que sus actitudes tienen para su conducta, exhibirán una consistencia entre ambas variables mayor que cuando, actuando al margen de tales implicaciones, llevan a cabo una conducta despersonalizada.

Lo que se desprende tanto de las ideas de Wicklund (1982), Abelson (1982) y de Triandis et. al (1984), es que la relación entre la actitud y la conducta de un individuo se halla moderada por el grado de conciencia que una persona tiene de sus actitudes y de lo que éstas significan para su comportamiento, siendo la baja correspondencia que, en ocasiones, se ha encontrado entre ambas variables, atribuible al hecho de que los sujetos pueden haber llevado a cabo conductas de carácter automático o no personalizadas, es decir, conductas en cuya realización aquéllos no han tenido en cuenta sus disposiciones internas; circunstancias bajo las que, por tanto, no se podrá esperar que la actitud y la conducta manifestada estuviesen correlacionadas.

Para Andrews y Kandel (1979), las normas sociales pueden moderar la consistencia entre la actitud y la conducta en la medida que refuercen o inhiban la influencia de las actitudes sobre el comportamiento.

Desde este punto de vista, se estima que la consistencia entre actitud y conducta será menor cuando la conducta que se pretenda relacionar con una determinada actitud sometida a una norma social que es contraria a su ejecución, esperándose, en cambio, que dicha consistencia sea mayor en caso de que la norma apruebe la realización de esa conducta.

Según Schofield (1975) este efecto de la variable normativa sobre la correspondencia entre la actitud y la conducta puede verse a su vez incrementado o reducido, en función de que el comportamiento analizado sea llevado a cabo en la intimidad o a la vista de los demás.

Se considera que un comportamiento contranormativo, podrá ser más consistente con una actitud en la medida en que se efectúa de forma privada, es decir, en ausencia de un control social sobre su ejecución; estimándose que será menos consistente cuando deba ser realizada públicamente. En este caso se afirma

que, siendo la norma propicia a la realización de un comportamiento, éste podrá ofrecer una mayor consistencia con la actitud cuando es efectuado públicamente, al verse reforzado por el consentimiento de los demás, que cuando es llevado en la intimidad, es decir, en ausencia de tal refuerzo.

Dentro de la perspectiva moderadora de las otras variables, otra de las líneas de investigación que han atraído el interés de varios autores es la que propone el examen de algunas cualidades de la actitud como un medio para comprender las causas de la falta de correspondencia entre actitud y conducta.

Junto a la naturaleza estable o inestable de las actitudes, distintos investigadores (Regan y Fazio, 1977; Fazio y Zanna, 1978a, 1978b; Rajecki, 1990; Ross y Nisbett, 1991; Ramsey, Lord y Wallage, 1992) han analizado la influencia que, sobre la consistencia entre la actitud y la conducta, ejerce otro tipo de características actitudinales. Dentro del grupo de explicaciones que nos ocupa, la que ha concitado un mayor número de estudio es la que parte de la idea de que el método que emplean los individuos para formar sus actitudes es un determinante crucial de la consistencia entre actitud y conducta (Songer-Nocks, 1976; Regan y Fazio, 1977, Ronis, Yates y Kirscht, 1989). Desde este punto de vista, se considera

que las actitudes que surgen a partir del contacto directo con un objeto son "más predictivas" y, por tanto, "más consistentes" con la conducta que posteriormente se lleva a cabo en relación a dicho objeto; de ello se desprende, el que dos personas que tuviesen un mismo tipo de actitud podrían diferir considerablemente en cuanto al grado de correspondencia que exhiban entre actitud y conducta, dependiendo de la manera en que hayan configurado esa actitud.

Los investigadores Tittle y Hill (1967), en la revisión llevada a cabo de diversos estudios sobre la consistencia entre la actitud y la conducta, ya habían observado como las actitudes se hallaban más relacionadas con el comportamiento en aquellas investigaciones en las que dichas actitudes hacían referencia a objetos encuadrados dentro del ámbito conductual de los individuos, es decir, dentro del marco de sus experiencias directas.

Los resultados de varias investigaciones posteriores a las realizadas por Tittle y Hill (Songer-Nocks, 1976; Regan y Fazio, 1977; Fazio y Zanna, 1978a; Shore, Newton y Thornton, 1990; Sternber, 1990; Sternberg y Steffen, 1991, 1992; Thompson, Zanna y Gruffin, 1994) han venido a confirmar la noción de que el tipo de experiencia que se tenga con el objeto de actitud es un factor que influye sobre

la correspondencia actitud y conducta, al observar que dicha correspondencia era mayor en los casos en los que los sujetos habían tenido un contacto directo previo con ese objeto, que en los casos donde los individuos partían de un conocimiento indirecto del mismo.

La explicación del efecto que se produce de la experiencia directa sobre la consistencia actitud-conducta, según Regan y Fazio (1977), podría encontrarse en el hecho de que el contacto directo con los objetos, en la medida que permite obtener una mayor información sobre los mismos, contribuye a incrementar por un lado la claridad con que se define una actitud y por otro la confianza o certeza con la que ésta es mantenida. Habiendo comprobado en sus investigaciones los mencionados autores que:

a) Cuanto más seguro se encuentra un sujeto de sus actitudes, mayor es la consistencia que exhibe entre éstas y su comportamiento.

b) Que cuanto mayor sea el número de posiciones que un individuo considera objetables dentro del dominio de una actitud, mayor claridad tendrá la definición de dicha actitud para ese sujeto, quien, en tal caso, mostrará una mayor correspondencia

entre la actitud y su conducta.

En base a lo mencionado anteriormente, Regan y Fazio (1977), estiman que, dado que los resultados de sus estudios han señalado que una actitud formada a través de la experiencia directa es más claramente definida y más confiablemente mantenida que la configurada por otra clase de medios, tal tipo de experiencia no influye directamente sobre la correspondencia actitud-conducta, sino a través de los efectos que produce sobre la claridad y certeza de las actitudes.

Para Zanna et al (1980), quedaría por examinar las condiciones que facilitan el que tales actitudes se constituyan como compendios de conductas precedentes. A este respecto, dichos autores estiman que dos condiciones parecen ser necesarias para que se de esa circunstancia:

i) De un lado, los comportamientos pasados de un sujeto en relación a un determinado objeto deben haber sido consistentes entre sí; ya que de otra manera, es decir, en el caso de presentar una alta variabilidad, una sola actitud no podría resumir el conjunto de conductas relevantes hacia ese objeto.

ii) De otro lado, los individuos deben considerar que sus conductas son un reflejo de sus actitudes, y han de inferir éstas a partir de las primeras.

Otros autores como Zanna et al (1980) han indicado que las personas pueden presentar ciertas diferencias en cuanto a la medida en que sus actitudes constituyen un resumen de sus conductas pasadas, diferencias que en base al modelo relacional propuesto por estos autores, podrían afectar al nexo entre conducta y actitud, moderando de esta manera el nivel de correlación que dichas personas exhiben posteriormente entre actitud y conducta.

Desde este punto de vista, se ha sugerido que solamente los sujetos cuyas conductas hacia el objeto de actitud hayan sido relativamente estables y cuyas afirmaciones actitudinales se basen en comportamientos anteriores, serán capaces de formar actitudes que sinteticen tales comportamientos y que, por tanto, ofrezcan una mayor consistencia con las conductas futuras. Subrayándose en este sentido el hecho de que un individuo, para que pueda mostrar una alta correspondencia actitud-conducta, ha de cumplir necesariamente ambas condiciones, es decir, la baja variabilidad conductual incrementará la citada correspondencia únicamente cuando dicho individuo se vale de sus comportamientos para inferir sus actitudes y, de igual

forma, solo cuando exista una baja variabilidad en sus conductas pasadas podrá el sujeto derivar de sus comportamientos actitudes claras y fiables que influyeran la conducta posterior.

De acuerdo con el supuesto de que ciertas características personales podrían influir sobre la relación conducta-actitud moderando, de esta manera, la correspondencia actitud-conducta, los resultados de las investigaciones realizadas dentro de este punto de vista, han venido a subrayar el hecho de que tanto el grado de estabilidad como el tipo de orientación de las conductas de los individuos son dos aspectos a tener en cuenta a la hora de examinar el nivel de consistencia entre actitud y conducta; señalándose, a este respecto, que dicha consistencia será elevada sólo en el caso de que los sujetos estén disposicionalmente orientados y exhiban una relativa estabilidad en sus comportamientos.

Desde esta perspectiva, se considera que las actitudes no sólo son una parte integral de la acción, sino que ésta a su vez es una parte integral del desarrollo, examen y cristalización de las actitudes, lo cual conlleva el que entre ambas variables se produzca una influencia recíproca.

Se sugiere, por tanto, que la relación actitud-conducta puede ser moderada por la naturaleza de la estructura de la actitud. Ahora bien, teniendo en cuenta Tales consideraciones, la cuestión que se plantea es la siguiente: ¿Bajo qué condiciones se llega a configurar uno u otro tipo de estructura?.

Para contestar a la pregunta anterior, autores como Schlegel y DiTecco (1982), argumentan que la cantidad de experiencia conductual que un individuo tenga con el objeto de actitud es básicamente la variable que contribuye a que dicho individuo forme una determinada estructura de actitud. Concretamente, se supone que cuando los sujetos no se han relacionado directamente con el objeto de actitud, o cuando lo han hecho esporádicamente, suelen elaborar un pequeño número de creencias que normalmente pueden ser englobadas por una sola respuesta afectiva, lo que da lugar a la formación de estructuras integradas; sin embargo, cuando aquéllos desarrollan un amplio repertorio de conductas en torno al objeto aumenta el nivel de información que tiene sobre el mismo, lo cual les permite elaborar una mayor cantidad de creencias, configurándose en base a ello unas estructuras de actitud más complejas y diferenciadas en las que no todos los elementos cognitivos derivados de la experiencia con ese objeto se hallan integrados por la respuesta afectiva.

Las investigaciones realizadas por Schlegel y DiTecco (1982) han venido a constatar el hecho de que los sujetos que tienen una mayor experiencia con el objeto de actitud y, en consecuencia, más información sobre el mismo, presentan unas estructuras de actitud más compleja y menos integradas que las de aquellos que no se han relacionado con el objeto o las de quienes han tenido solo contactos ocasionales con el mismo; observándose igualmente que los individuos con estructuras de actitud no integradas mostraban una correspondencia actitud-conducta menor que la exhibida por quienes mantenían estructuras actitudinales integradas.

Los resultados obtenidos por los mencionados autores parecen ser contradictorios con los puestos de relieve por las investigaciones realizadas por Regan y Fazio (1977), Fazio y Zanna (1978). En dichas investigaciones se obtuvo que los individuos cuyas actitudes estaban basadas en informaciones derivadas del contacto directo con el objeto, mostraban una consistencia actitud-conducta mayor que la de aquellos que habían formado sus actitudes a partir de informaciones no conductuales. En este caso, los análisis vinieron a indicar que la experiencia directa producía unas actitudes más claras y confiables, lo cual favorecía el que entre la actitud y la conducta existiese una alta correspondencia.

Frente a ello, los hallazgos de Schlegel y DiTecco (1982) señalan, en principio, lo contrario, es decir, que la consistencia entre la actitud y la conducta disminuye cuando se incrementa la experiencia con el objeto. A la hora de explicar esta aparente incompatibilidad entre dichos resultados, los citados autores sugieren que la experiencia directa puede tener un efecto curvilíneo sobre la correspondencia entre actitudes y comportamiento, o en otras palabras; que durante la etapa de los primeros contactos con el objeto de actitud, la consistencia actitud-conducta será mayor en la medida que aumente la experiencia, mientras que en la de máxima implicación conductual, el incremento de la experiencia conllevará una reducción de esa consistencia.

Como se ha señalado anteriormente, para Schlegel y DiTecco (1982), los sujetos que no se han relacionado con el objeto de actitud, o que lo han hecho esporádicamente, poseen unas estructuras actitudinales integradas, en las que las creencias que se tienen de ese objeto pueden ser representadas por una respuesta general afectiva. De esta manera, constituyendo dicha respuesta una adecuada representación de la totalidad de las citadas creencias, y viéndose incrementadas la claridad y la confiabilidad de la misma a través de la experiencia directa, se considera que a medida que aumenta dicha experiencia se eleva la consistencia entre

la actitud y la conducta.

Cuando se pasa de la etapa de contactos iniciales a otra en la que se lleva a cabo un amplio repertorio de conductas respecto al objeto, el elevado número de creencias que se forman en torno al mismo da lugar a la configuración de estructuras actitudinales no integradas, esto es, a estructuras en la que una respuesta afectiva unidimensional no puede representar por sí sola al conjunto de esas creencias, por lo que es preciso una visión multidimensional de dichas estructuras de actitud.

5.3. ULTIMA GENERACION DE INVESTIGACIONES EN TORNO A LA ACTITUD

Frente al gran número de estudios generados a partir de las cuestiones que responden a "*cuándo existe una relación entre la actitud y la conducta*" Zanna y Fazio (1982), no se ha puesto el mismo nivel de atención sobre el problema de "*¿cómo influyen las actitudes sobre la conducta?*" o, en otras palabras, "*¿por medio de qué mecanismos o procesos llegan las conductas a ser orientadas por las actitudes?*".

Para Khale (1984) las actitudes son abstracciones o generalizaciones adaptativas que nos predisponen a evaluar los objetos con los que nos relacionamos; estas abstracciones, según él, surgen de un proceso de asimilación acomodación y organización de las informaciones que obtenemos de tales objetos y tienen como fin promover intercambios con los mismos que sean favorables para nosotros.

Como ya se ha visto anteriormente, Snyder (1982) en sus investigaciones sobre el tipo de personas y de situaciones en las que se daba una mayor correspondencia entre las actitudes y las conductas, indagó acerca de la manera en que determinadas características de los sujetos y del contexto contribuían a incrementar o disminuir la citada correspondencia, sugiriendo a este respecto que ciertos principios psicológicos podían explicar la mediación entre ambas variables.

Como se recordará, Snyder (1982) señaló, por una parte, que sólo los individuos que conocen lo que creen y las implicaciones de sus creencias para lo que hacen pueden llevar a éstas a la práctica (Principio de Disponibilidad), y por otra parte que, solo los sujetos que consideran a sus actitudes como guías adecuadas de la acción son capaces de utilizarlas para orientar su comportamiento (Principio de Relevancia). En este sentido, cualquier circunstancia que aumente la disponibilidad y la relevancia de las actitudes contribuye a incrementar la consistencia actitud-conducta.

De igual manera investigadores como, Fazio y sus colaboradores (1978, 1980), en base a los resultados de sus trabajos que, como se recordará demostraban que las actitudes formadas a través de la experiencia directa con el objeto eran más

predictivas de las conductas que las fundamentadas en un conocimiento indirecto del mismo, se han adentrado en el terreno de las cuestiones "*cómo influyen las actitudes sobre la conducta*"; y ello porque, a la hora de intentar explicar el por qué de ese efecto moderador, dichos autores han estimado que sólo mediante un amplio estudio de tal tipo de cuestiones se podría dar una respuesta satisfactoria al citado problema.

Si se comprende el proceso por el cual las actitudes guían a la conducta, entonces será mucho más fácil entender por qué ciertas clases de actitudes son más orientativas que otras. Partiendo de tales consideraciones, Chaiken y Bargh (1993), Fazio, Powell y Herr (1983), Fein y Hilton (1992), han propuesto un modelo con el que se pretende esquematizar la secuencia del proceso que da lugar a la consistencia entre actitud y conducta, la idea sobre la que se sustenta dicho modelo es la de que las actitudes ayudan a organizar y simplificar el universo de los objetos y eventos con los que nos relacionamos a diario, en la medida que, a través de una serie de categorías ya evaluadas, nos permiten explorar y valorar las informaciones que recibimos de los mismos. Se asume igualmente que la conducta que un individuo realiza en relación a un objeto se halla determinada por las percepciones inmediatas que, de este último tiene ese sujeto. Desde este punto de vista, las actitudes constituyen una parte consustancial del procesamiento de la información.

La cuestión sobre la que se ha centrado el desarrollo del citado modelo ha sido la de "*cómo llegan las actitudes a influir sobre nuestras percepciones*". A este respecto, (Chaiken y Bargh, 1993; Fazio et al, 1983) han sugerido que para que puedan ejercer dicha influencia, las actitudes deben ser accesibles o, en otras palabras, ofrecer la posibilidad de ser rápidamente recuperadas de la memoria en el momento del encuentro con el objeto; conforme a dicha opinión, el proceso por el que las actitudes llegan a ser consistentes con las conductas seguiría las fases siguientes:

- i) Ante la observación de un determinado objeto, las actitudes que tenemos del mismo emergen de nuestra memoria.

- ii) Una vez recuperadas, dichas actitudes permiten explorar e interpretar nuestras percepciones inmediatas de ese objeto.

- iii) Estas percepciones, filtradas a través de las actitudes, influyen posteriormente sobre la conducta que realizamos en relación al mismo.

Desde este modelo, la conducta resultante será congruente con la actitud que

ha iniciado y guiado todo el proceso. Por el contrario, si las actitudes no se hacen accesibles ante la presencia del objeto, entonces las percepciones inmediatas del mismo no se verán afectadas por aquéllas, circunstancia por la que el comportamiento que se lleve a cabo respecto a dicho objeto no se mostrará necesariamente consistente con tales actitudes.

Pero, ¿qué es lo que hace que las actitudes sean más o menos accesibles?. En opinión de Fazio et al (1983), Fazio y Willians (1986), Fazio, Blascovich y Driscoll (1992), Fein y Hilton (1992), teniendo en cuenta que por definición una actitud implica la asociación entre un objeto y una evaluación, dicha accesibilidad puede estar condicionada por la fuerza con la que tal objeto y la evaluación se hallan unidas; considerándose, en este sentido, que las actitudes llegan a ser más accesibles en el caso de que ambos estén fuertemente asociados, mientras que la recuperación de las mismas se hace más difícil cuando dicho vínculo es débil.

Según los citados autores, la perspectiva del problema de la accesibilidad puede ayudar a comprender por qué algunas cualidades actitudinales determinan la consistencia entre la actitud y la conducta, integrando en una sola explicación los efectos de lo que hasta ahora venía siendo una larga lista de variables consideradas

moderadoras.

Concretamente se sugiere que cualquier factor que ayude a fortalecer la asociación entre el objeto y la evaluación contribuye a su vez a incrementar la accesibilidad de la actitud, lo cual posibilitará el que esta actúe como guía del procesamiento de la información y, en base a ello, el que se genere una alta correspondencia actitud-conducta.

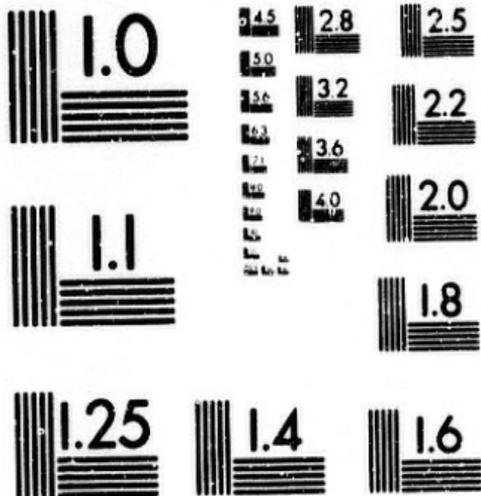
En lo relativo a la manera en que son formadas las actitudes, Fazio et al (1983) estiman que el contacto directo con un objeto conduce a la configuración de una actitud que encierra una fuerte asociación objeto-evaluación y que, por tanto, puede ser rápidamente recuperada de la memoria ante la observación del mismo; circunstancia que da lugar al inicio de un proceso que, como ya hemos visto, culmina con la realización de una conducta congruente con esa actitud (Doll y Ajzen, 1992; Doll y Orth, 1993).

Basándose en anteriores hallazgos, Fazio et. al (1983), Doll y Ajzen (1992), Doll y Orth (1993), estiman que la experiencia directa con un objeto permite, a quienes consideran que sus conductas son un reflejo de sus actitudes, llegar a

establecer un sólido nexo entre ese objeto y la valoración que se extrae de las conductas realizadas en relación al mismo.

Sin embargo, en las actitudes formadas sobre un conocimiento indirecto del objeto el nexo entre el objeto y la evaluación es débil, por lo que llegan a ser menos accesibles en el momento del encuentro con el mismo, lo cual dificulta el desarrollo del citado proceso y, por tanto, la realización de conductas consistentes con tales actitudes.

Sintetizando, el presente punto de vista considera que las actitudes pueden guiar el procesamiento de la información sólo en la medida que implican una fuerte asociación entre el objeto y la evaluación que las hace fácilmente accesibles. En este caso, habiendo sido recuperadas de la memoria, las actitudes examinan y evalúan las percepciones inmediatas que recibimos de los objetos y que, una vez valoradas, determinan nuestra posterior conducta. Conforme a ello, la acción moderadora que sobre la correspondencia actitud-conducta ejercen determinadas cualidades actitudinales es explicada en base al potencial que éstas tienen para incrementar la fuerza del nexo del objeto con la evaluación.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
 NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
 STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
 (ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

establecer un sólido nexo entre ese objeto y la valoración que se extrae de las conductas realizadas en relación al mismo.

Sin embargo, en las actitudes formadas sobre un conocimiento indirecto del objeto el nexo entre el objeto y la evaluación es débil, por lo que llegan a ser menos accesibles en el momento del encuentro con el mismo, lo cual dificulta el desarrollo del citado proceso y, por tanto, la realización de conductas consistentes con tales actitudes.

Sintetizando, el presente punto de vista considera que las actitudes pueden guiar el procesamiento de la información sólo en la medida que implican una fuerte asociación entre el objeto y la evaluación que las hace fácilmente accesibles. En este caso, habiendo sido recuperadas de la memoria, las actitudes examinan y evalúan las percepciones inmediatas que recibimos de los objetos y que, una vez valoradas, determinan nuestra posterior conducta. Conforme a ello, la acción moderadora que sobre la correspondencia actitud-conducta ejercen determinadas cualidades actitudinales es explicada en base al potencial que éstas tienen para incrementar la fuerza del nexo del objeto con la evaluación.

Llegados a este punto, una vez que han sido analizadas las distintas etapas que jalonan la investigación de las actitudes, pasamos a examinar el modelo propuesto por Fishbein y Ajzen (1975, 1980) para predecir el comportamiento por ser el más ampliamente aceptado y citado por los investigadores; así como por haber sido el modelo más influyente en el presente trabajo.

5.4. SELECCION DEL MODELO TEORICO: TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA DE FISHBEIN Y AJZEN

El estudio de la relación de las actitudes con la conducta, lejos de perder interés para los investigadores, ha continuado concitando la atención de un buen número de autores que, estimando que podría llegarse a una mejor comprensión del comportamiento de las personas mediante el examen de sus actitudes, han prodigado una serie de esfuerzos destinados a determinar qué tipo de factores condicionan el que una conducta sea más o menos consistente con una actitud y cuál es el proceso a través del que se produce dicha consistencia (Feliciano, 1992).

A nuestro entender, merece una especial consideración y un detenido comentario la línea de investigación desarrollada por Martin Fishbein y Icek Ajzen (Fishbein, 1967; Fishbein y Ajzen, 1971, 1974, 1975, 1976, 1981; Ajzen y Fishbein, 1972, 1973, 1974, 1977, 1980; Ajzen y Madden, 1986; Fishbein, Chan, O'Reilly,

Schnell, Wood, Becker y Cohn, 1992a, 1992b) a fin de demostrar que es posible explicar diversos tipos de conductas a partir de un pequeño número de variables, cuyas relaciones con el comportamiento habían previamente definido dentro de lo que denominaron Teoría de la Acción Razonada.

Esta teoría de la Acción Razonada, inicialmente formulada por Fishbein y posteriormente perfeccionada por éste en colaboración con Ajzen, parte del supuesto de que la mayoría de las conductas sociales no se producen de manera automática o irreflexiva, sino que se hallan bajo el control volitivo de quienes las llevan a cabo. En este sentido, se considera que normalmente las personas, antes de decidir si se implican o no en un acto, reflexionan sobre las posibles consecuencias del mismo, para lo cual hacen un uso sistemático de la información que tienen al respecto.

En base a este supuesto, dichos autores proponen como determinante inmediato de una conducta, no a la actitud respecto al objeto hacia el que va dirigida esa conducta, sino a la intención que se tiene de realizarla o no.

De lo comentado anteriormente se desprende que si se quisiese predecir, por ejemplo, la utilización de cierto libro de texto durante el año escolar por parte de un

profesor, la manera más simple y eficaz de averiguarlo será la de preguntarle si piensa usarlo en clase o no.

Aunque permitiéndonos predecir el comportamiento de las personas, el examen de las intenciones de realizar tales conductas, sin embargo, no nos ofrece mucha información acerca de las razones que tiene la gente para actuar de un determinado modo. De esta manera, y en la medida que no solo pretenden llegar a predecir sino también a comprender el comportamiento, Ajzen y Fishbein (1980) estiman que es necesario identificar y analizar los factores que determinan las intenciones.

De acuerdo con su teoría, las intenciones de conducta son una función de dos agentes básicos: uno de carácter personal y otro de índole social:

1. El primero, denominado Actitud hacia la conducta, se refiere a la evaluación positiva o negativa que un individuo hace de la realización de cierto acto; en este caso, para la intención de realizar la conducta por ejemplo cuando se quiere saber el nivel de utilización del libro de texto en las clases de educación primaria; la actitud a examinar no sería la que mantiene el profesor hacia el libro de texto, sino

la que mantiene hacia la utilización del mismo a lo largo del año escolar.

2. Por su parte el segundo agente alude a las presiones que percibe el sujeto en sus otros significativos (personas cuya opinión considera relevante) para que realice o no una conducta ejemplo de ello serían las prescripciones que el profesor cree apreciar en el grupo de personas relacionadas con su actividad en torno a si debe o no utilizar el libro de texto durante el curso. En este sentido, dado que se trata de presiones o prescripciones percibidas, dicho factor es denominado Norma Subjetiva.

Fishbein (1967) caracteriza a la actitud de la siguiente manera:

"Una predisposición aprendida que prepara a un sujeto a responder de modo favorable o desfavorable hacia un objeto". (Fishbein, 1967: 477)

La actitud, por tanto, no está directamente relacionada con la conducta, sino con la intención conductual, es decir, la intención de llevar a cabo la conducta es su verdadero precursor y guía.

Según este modelo, en el área actitudinal se considerarán cuatro categorías:

- 1) La del afecto, que se relaciona con la evaluación del sujeto y que se corresponde con el término actitud propiamente dicho.
- 2) La cognitiva, que incluye opiniones, ideas y creencias y cuyo término descriptivo será el conocimiento.
- 3) La conativa o intencional, cuya identificación será a través de la intención conductual, y
- 4) La comportamental que describiría las acciones observables del sujeto y que será definida por el término de conducta.

Todos estos elementos, es decir, el cognitivo, el afectivo, el conativo y el comportamental se interrelacionan entre sí de una forma dinámica, tal y como se pondrá de manifiesto más adelante.

En la teoría de la acción razonada, la explicación de la conducta tiene como

fundamento una concepción antropológica (Escámez y Ortega, 1988) que caracteriza al ser humano por el control cognitivo que ejerce sobre todo el dinamismo psicológico. En palabras de Ajzen y Fishbein (1980):

"La teoría se basa en la asunción de que los seres humanos son generalmente bastante racionales, y hacen un uso sistemático de la información de la que disponen." (Ajzen y Fishbein, 1980: 5)

Según esta concepción, la base de toda conducta está en las creencias, es decir, en el conjunto de las informaciones que tenemos sobre los objetos (ideas, opiniones, informaciones, estereotipos, ...).

Estas creencias pueden ser de dos tipos:

1. Creencias conductuales, que son el convencimiento del sujeto del resultado de la conducta a tenor de todas las informaciones que posee, y que dan lugar a las actitudes, y
2. Creencias normativas, que originan la norma subjetiva y son fruto de la

presión social sobre la persona.

Tanto unas como otras se refieren a los resultados de la conducta. Así, la actitud se caracteriza por una evaluación de los resultados de la conducta previstos como favorables o desfavorables y por una implicación personal, de afirmación o negación, en la realización de la conducta. Las normas subjetivas hacen referencia, por un lado, a una evaluación sobre la percepción de las personas o instituciones relevantes para uno mismo ante la realización de una conducta y, por otro, a una disponibilidad subsiguiente para ejecutar tal conducta.

Cuando hay coincidencia entre actitud y norma subjetiva se origina una determinada intención de conducta. Sin embargo, cuando ambas no coinciden, hay que establecer escalas que nos permitan medir los pesos relativos de cada componente para explicar en qué sentido se concreta la intención del sujeto que pretendemos estudiar.

La intención es, por lo tanto, la categoría mediacional a través de la cual la actitud y la norma subjetiva inciden en la conducta. El problema de la coherencia adquiere, desde el modelo expuesto, una nueva dimensión: no se establece entre

actitud y conducta, ni entre norma subjetiva y conducta, sino entre intención y conducta.

Sin embargo, para que la intención sea predictora de la conducta, debe estar referida a la acción, con un objetivo preciso, un contexto explícito y un tiempo no excesivamente amplio entre la intención manifestada y la realización de la conducta.

Los criterios conductuales pueden estar referidos bien a una conducta específica, bien a una categoría conductual.

En opinión de Escámez y Ortega (1988):

"(...) la fuerza mediadora de la intención es mayor cuando se refiere a un set, conjunto de conductas, que cuando se refiere a una conducta específica; ello es debido a la dificultad de determinar, en una escala, los criterios de una conducta específica. Igualmente, la potencia predictiva de la intención es mucho mayor cuando lo que tratamos de estudiar es un conjunto dado de la población sobre la que queremos estudiar la conducta previsible". (Escámez y Ortega, 1988: 46)

Con respecto al tema que nos ocupa, en opinión de Fishbein y Ajzen las incoherencias en los resultados de los trabajos acerca de la relación entre actitud y conducta son debidos a planteamientos psicométricos poco sólidos, más que a una inadecuación de los factores que parecen intervenir en estas situaciones.

Como ya hemos comentado, la Teoría de la Acción Razonada propone que el componente actitudinal de la intención de conducta es a su vez un producto de dos subcomponentes: a) las creencias conductuales salientes o creencias más prominentes que tiene el individuo acerca de las posibles consecuencias que se derivan de un comportamiento, y b) las evaluaciones que van asociadas a cada una de esas creencias.

Igualmente, la norma subjetiva es vista como el producto de dos subcomponentes: a) las creencias normativas o creencias que el individuo tiene acerca de lo que cada uno de sus otros significativos piensan en cuanto a si debe o no realizar una conducta, y b) la motivación de dicho individuo para cumplir generalmente con las expectativas de cada uno de esos otros significativos.

Conforme a ello, se considera que cuando las personas creen que un

determinado comportamiento conduce en general a consecuencias positivas, mantendrán una actitud favorable hacia la realización del mismo, mientras que cuando piensan que conlleva a resultados en su mayoría negativos, su actitud será desfavorable.

En el modelo de predicción de la conducta según la Teoría de la Acción Razonada, el elemento cognitivo, el afectivo y el conductual son vistos como constructos separados que se forman uno a partir del otro. Las creencias salientes (cognición) determinan la formación de la actitud (afecto), ésta influye sobre la intención de conducta, la cual, a su vez y bajo ciertas condiciones determinará el comportamiento.

Recuérdese que, al igual que Thurstone, Fishbein y Ajzen (1975) definen a la actitud como la cantidad de afecto a favor o en contra que una persona tiene respecto a un objeto, idea, suceso o comportamiento; considerándose que se halla formada por un solo componente de naturaleza evaluativa.

La Teoría de la Acción Razonada se halla más interesada por los factores que, en todo proceso de decisión relativo a la realización de un comportamiento,

intervienen entre aquellas y este último; dependiendo la validez de dicha Teoría sólo del apoyo empírico que reciben las relaciones especificadas en el gráfico anterior.

Haciendo un esfuerzo de síntesis, el modelo propuesto por Fishbein y Ajzen asume que:

1) El determinante inmediato de toda conducta que se halle bajo el control volitivo de los individuos es la intención que éstos tienen de realizarla o no.

Para la Teoría de la Acción Razonada, como se recordará las intenciones de conducta son el determinante inmediato de todo comportamiento sujeto al control volitivo de la persona; estimándose, que a partir de una adecuada medición de las mismas se podrá predecir si una determinada conducta será o no llevada a cabo. Hallándose supeditada la realización de la conducta solamente a la voluntad del individuo, una alta correlación entre dicha conducta y la intención de realizarla será obtenida siempre y cuando 1) la intención sea medida al mismo nivel de especificidad que el criterio de conducta, y 2) la medida de la intención de conducta sea un reflejo de la intención que tiene la persona en el momento en que lleva a cabo dicha conducta. A este respecto, tanto en las distintas revisiones de estudios (Ajzen

y Fishbein 1973, 1980; Chaiken y Bargh, 1993; Ronis, Yates y Kirscht, 1989; Ryan y Bonfield, 1975; Sanbonmatsu y Fazio, 1986, 1990) como en otros trabajos realizados sobre el tema (Bagozzi, 1981a; Banaji y Greenwald, 1991; Bussilli, 1993; Davidson y Jaccard, 1979; Wilson, Hodges y Pollack, 1991) se ha observado que bajo las citadas condiciones, los valores de los coeficientes de correlación entre ambas, es decir, entre la intención de conducta y la conducta, oscilan en torno a 0.65 y 0.90, siendo inferiores entre 0.25 y 0.40, cuando una de tales condiciones no se cumplan.

2) La intención de conducta es una función de dos componentes: la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva. Ambos componentes ejercerán una influencia indirecta sobre la conducta a través de la intención de conducta.

De acuerdo con la Teoría de la Acción Razonada, las intenciones de conducta se hallan determinadas por dos factores: uno de índole personal y otro de carácter normativo; estimándose que mediante una medición apropiada de ambos se puede llegar a la comprensión y predicción de aquéllas.

Ahora bien, el método propuesto por dichos autores y que generalmente han

utilizado la mayor parte de los investigadores (Wilson et al, 1975; Brimberg, 1979; Davidson y Jaccard, 1979; Miniard y Cohen, 1979, 1981; Warshaw, 1980; Bagozzi, 1981a, 1981b, 1982; Shimp y Kavas, 1984; Koballa, 1986; Ronis, Yates y Kirscht, 1989; Griffin y Ross, 1991; Sparks, Hedderley y Shepherd, 1991; Madden, Ellen y Ajzen, 1992; Gollwitzer, 1993), dada la relativa facilidad de su uso y la consideración de que ofrece una medida directa de la relación entre la actitud y la conducta, es el que se conoce con el nombre de "*diferencial semántico*". La dirección de las polaridades suele ser cambiada para balancear las tendencias de sesgo de respuesta, procurando intercalar escalas de sentido positivo con escalas de sentido negativo. La medida de la actitud del individuo viene dada por la suma de las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas.

3) la expresión algebraica de la relación entre la intención de conducta y sus componentes toma la forma de una ecuación de regresión lineal múltiple.

4) La importancia relativa de la actitud que se tiene hacia la realización de una conducta y de lo que el individuo cree que opinan los otros significativos en la predicción de la intención de conducta, puede ser estimada a través de los coeficientes obtenidos en el análisis de regresión múltiple.

5) La actitud hacia la conducta es un producto de las creencias en torno a las posibles consecuencias de la realización de la conducta y las evaluaciones asociadas a dichas creencias.

6) La norma subjetiva es el producto de las prescripciones que percibimos de cada uno de nuestros otros significativos en torno a si debemos realizar la conducta, y de la motivación que tenemos para cumplir con las prescripciones que generalmente se reciben de los mismos.

7) las variables externas, es decir, las que no se hallan contempladas en el modelo, afectarán de manera indirecta a la intenciones de conducta, en la medida que influyan sobre la actitud que se tenga de realizar tal conducta o sobre lo que opinan los otros en torno a si debe realizarla, teniendo éstas un peso significativo en la predicción de la intención, o sobre la importancia relativa de ambas.

La Teoría de la Acción Razonada recoge varias de las sugerencias formuladas en contestación a la pregunta de "*¿cuándo debe esperarse que haya relación entre actitudes y conducta?*". De acuerdo con esta apreciación, algunos autores (Weigel y Newman, 1976; Ryan, 1982; Chaiken y Bargh, 1993) han señalado concretamente

que dicha teoría, junto a sus particulares aportaciones, asume distintos aspectos de los argumentos, metodológicos o relativos a las "*otras variables*", esgrimidos para justificar la falta de consistencia entre la actitud y la conducta; por lo cual consideran que derivado de la misma representa, en cierto modo, una síntesis respecto a las diversas explicaciones ofrecidas en torno al citado problema.

Numerosas investigaciones han intentado buscar otras variables que puedan influir más que la intención conductual en la relación actitud-conducta. Entre ellas destacamos el valor predictivo de la conducta futura que tiene la conducta previa, incluso mayor que el de la intención (Fredricks y Dossett, 1983; Manstead et al., 1983; Ajzen y Madden, 1986).

No obstante, en la mayoría de las investigaciones realizadas en torno al modelo derivado de la Teoría de la Acción Razonada (Jaccard y Davidson, 1972, 1975; Lutz, 1977; Bowman y Fishbein, 1978; Miniard y Cohen, 1979; Brimberg, 1979; Koballa, 1986; Blascovich et al, 1990, 1993; Chaiken y Bargh, 1993), se ha optado por una escala como la propuesta por Ajzen y Fishbein para medir las intenciones.

Ahora bien, ello no significa que ese modelo sea el único ideado con el fin de especificar las condiciones bajo las que actitud y conducta muestran correspondencia. Así, por ejemplo, Triandis (1974, 1977) desarrolló una propuesta alternativa con el mismo fin.

La teoría de la acción razonada ha sufrido numerosas críticas e incluso modificaciones sustanciales posteriores. Una de las críticas más interesantes ha sido acerca de la separación real que existe entre el componente actitudinal y la normativa (norma subjetiva). A este respecto sobresalen los trabajos de Miniard y Cohen (1981) y Shepherd y O'Keefe (1984).

Aunque Fishbein y Ajzen plantean una mayor correlación de las actitudes y las normas subjetivas conjuntamente, con la intención conductual, que entre sí (Bowman y Fishbein, 1978), hay otros estudios que han encontrado una gran correlación entre ellos mismos (Miniard y Cohen, 1981; Shepherd y O'Keefe, 1984).

Además de argumentar razones de tipo conceptual y metodológico, Shepherd (1987) ha realizado una experiencia en la que interpreta estos resultados contradictorios acerca de la posible interrelación mutua entre las actitudes y las

normas subjetivas a partir de diferencias individuales en el sistema de construir, que darán lugar a relaciones más o menos fuertes entre ellas.

Entre las modificaciones posteriores hechas al modelo de Fishbein y Ajzen, la más interesante ha sido la adición de un nuevo componente: el control percibido de los sujetos sobre la conducta, que introdujeron Ajzen y Madden (1986). La nueva teoría desarrollada por éstos autores recibe el nombre de teoría de la conducta dirigida. Esta nueva teoría pretende ir más allá de la acción volitiva al extender la teoría de la acción razonada incluyendo el concepto de control conductual percibido (Ajzen, 1985; Ajzen y Madden, 1986).

Este tercer predictor, que además es independiente de las actitudes hacia la conducta y la norma subjetiva, consiste en la percepción del individuo de los obstáculos que pueden impedir la conducta, a partir del acontecimiento, y se ha demostrado que tienen efectos directos e indirectos en la conducta.

Schifter y Ajzen (1985) han demostrado que, en efecto, el control percibido, además de los efectos indirectos a través de la intención conductual, tiene una relación directa con la conducta, incluso mayor que la propia intención.

A pesar de todas las modificaciones y críticas recibidas, en función del amplio número de estudios generados por el modelo de Ajzen y Fishbein, existe la extendida opinión de que éste es el que ha tenido una mayor repercusión en la investigación de las circunstancias que obstaculizan o favorecen la relación entre actitudes y conducta.

En resumen, con arreglo a lo comentado en este apartado, podríamos concluir que con la Teoría de la Acción Razonada se establece un "antes" y un "después de" dentro del estudio de la relación de la actitud con la conducta; constituyendo, por una parte, un compendio de las diversas aportaciones efectuadas previamente en ese campo y, por otra, una fuente de controversia que, lejos de provocar un estancamiento, ha estimulado la posterior investigación.

Esta teoría ha estimulado en los últimos años un considerable e interesante número de investigaciones:

- a) Estudios de planificación familiar (Davidson y Jaccard, 1975).
- b) Respuestas a cuestiones políticas (Bowman y Fishbein, 1978).

- c) La conducta del consumidor (Wilson, Mathews y Harvey, 1975).
- d) Actitudes hacia la ciencia (Krynowsky, 1988).
- e) Actitudes hacia las nuevas tecnologías educativas (Escámez y Martínez, 1987; Vásquez, 1989).
- f) Actitudes hacia la reforma educativa (Tejedor et al, 1990).
- g) Actitudes hacia la estadística (Villa, 1991).
- h) Actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza (Castaño, 1992)

Además, también se ha generado un importante número de trabajos que pretenden justificar esta teoría mediante una gran variedad de experiencias. Pueden verse un buen reflejo de ellas en (Ajzen y Madden, 1986; Shrigley, 1990; Turner y Shaffer, 1990; Zemble y Kalm, 1990; Breckler y Berman, 1991; Breckler y Wiggins, 1991 y Verplanken, Aarts y Knippenberg, 1994).

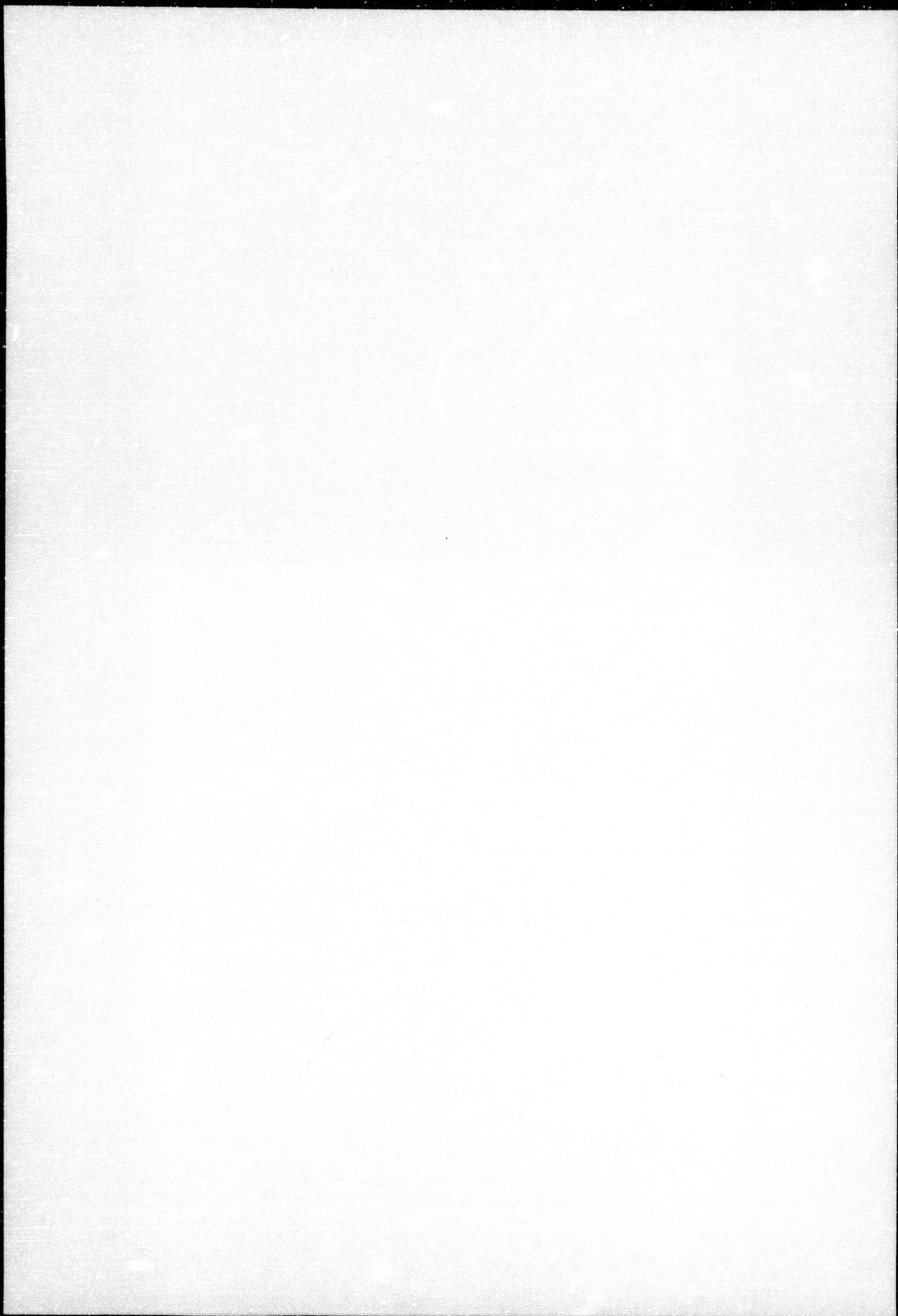
De todo esto podemos concluir que, desde que La Piere (1934) llamara la atención sobre una diferencia importante entre la supuesta actitud y la conducta real, el problema de la relación entre actitud y conducta ha sido un tema fundamental dentro de la literatura sobre actitudes.

Nosotros hemos intentado recoger las diferentes maneras de entender esta relación por parte de la comunidad investigadora. Cabe decir como conclusión que los diferentes planteamientos, en su conjunto, no ponen en cuestión la posibilidad de establecer dicha relación.

Nuestro trabajo se mueve en una línea próxima a la teoría de la acción razonada, y que en los próximos capítulos intentaremos desarrollar en un estudio empírico.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPIRICO



INTRODUCCION

En la primera parte de este trabajo, se ha puesto de relieve el especial interés y atención que por el estudio de las actitudes se ha concitado durante décadas por un amplio número de investigadores.

Dicho interés es comprensible si se tiene en cuenta el papel que se les ha atribuido a las actitudes como determinantes de la conducta. Esto se hace patente en las preguntas formuladas a través de las sucesivas etapas que según Zanna y Fazio (1982), han marcado el desarrollo de la investigación actitudinal:

- a) ¿Existe algún vínculo entre las actitudes y la conducta del sujeto?.

- b) ¿Bajo qué condiciones, qué tipo de actitudes de qué tipo de individuos predice que tipo de conductas? y

c) ¿A través de qué procesos unas determinadas condiciones facilitan la relación entre actitud y conducta?

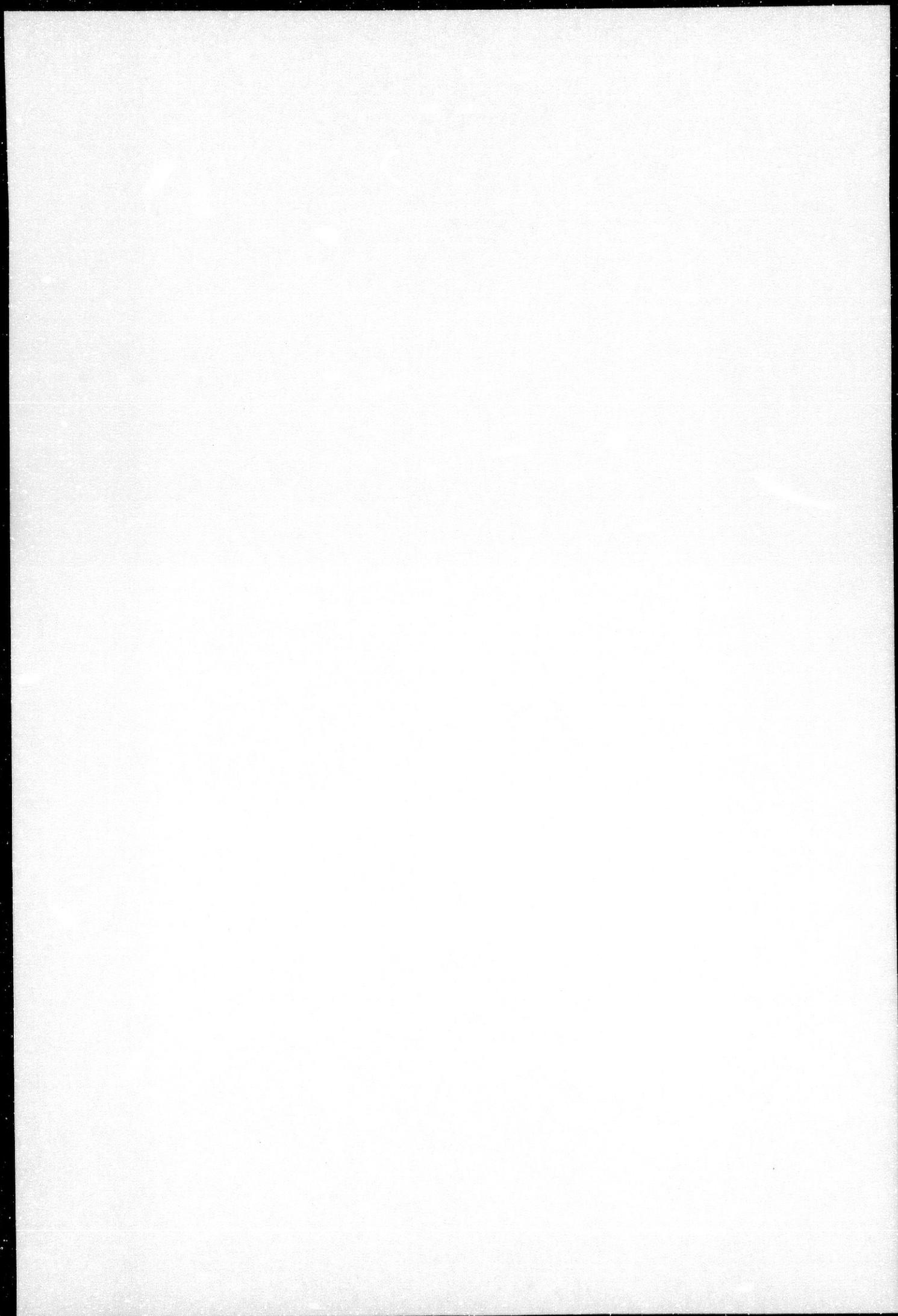
Tales interrogantes han dado lugar a un largo proceso de diseño y refinamiento de distintos instrumentos para la medición de dichas actitudes, tales como los de Thurstone (1928), Likert (1932), Guttman (1947), Osgood, Suci y Tennenbaum (1957), Fishbein y Ajzen (1975), los cuales han tenido una particular relevancia. Asimismo, se ha generado una extensa gama de explicaciones que basadas en argumentos metodológicos (Fishbein y Ajzen, 1974; Weigel y Newman, 1976; Schwartz, 1978; ...) o en la acción de "otras variables" (Snyder, 1974; Schofield, 1975; Regan y Fazio, 1977; Landis et al., 1978; ...), pretenden dar respuesta al ¿cuándo? y ¿cómo? de la relación actitud-conducta.

Todas estas aportaciones han encontrado un punto de encuentro en propuestas como la de Ajzen y Fishbein (1980); en la cuál, a través del marco de la Teoría de la Acción Razonada, se estructura toda una serie de planteamientos previos, facilitando una síntesis explicativa de las cuestiones aludidas y un conjunto de recomendaciones relativas a la forma de abordar el estudio de las actitudes.

Es por ello por lo que nos hemos decidido a profundizar en el campo de las actitudes.

En esta segunda parte de nuestro estudio abordamos la investigación experimental llevada a cabo. En ella partiendo de los objetivos marcados, describimos las distintas fases por las que ha pasado el estudio, cómo se planificó el trabajo de campo, la descripción de la muestra y del instrumento utilizado, así como la codificación de los datos, los análisis estadísticos realizados y los resultados y las conclusiones a las que llegamos.

Capítulo primero:
Objetivos de investigación



1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

El propósito fundamental de esta investigación es indagar acerca de las actitudes del profesorado de los niveles educativos no universitarios de la provincia de Granada respecto a la Reforma Educativa.

Con el tratamiento estadístico (que será descrito más adelante) esperamos conseguir los siguientes objetivos generales:

- a) Confirmar las dimensiones del cuestionario en este contexto.
- b) Conocer cuáles son los niveles educativos que muestran mayor/menor grado de acuerdo/desacuerdo con la Reforma Educativa.
- c) Llegar a determinar un perfil de los profesores de mayor/menor

acuerdo/desacuerdo hacia la Reforma Educativa.

Además de estos tres objetivos generales uno referido al instrumento que hemos utilizado y otros referidos a la muestra en su conjunto, en esta investigación nos planteamos la siguiente hipótesis:

1. Los profesores de E.G.B. mantienen actitudes más positivas hacia la reforma que los de B.U.P. y F.P..

Esta hipótesis general la desarrollamos en las siguientes hipótesis específicas, planteadas en términos de hipótesis nulas:

1.1. No existen diferencias significativas entre los profesores de EGB y BUP en cuanto a creencias, opiniones, motivación psicosocial, clima social-laboral y satisfacción en el trabajo.

1.2. No existen diferencias significativas entre los profesores de EGB y FP en cuanto a creencias, opiniones, motivación psicosocial, clima social-laboral y satisfacción en el trabajo.

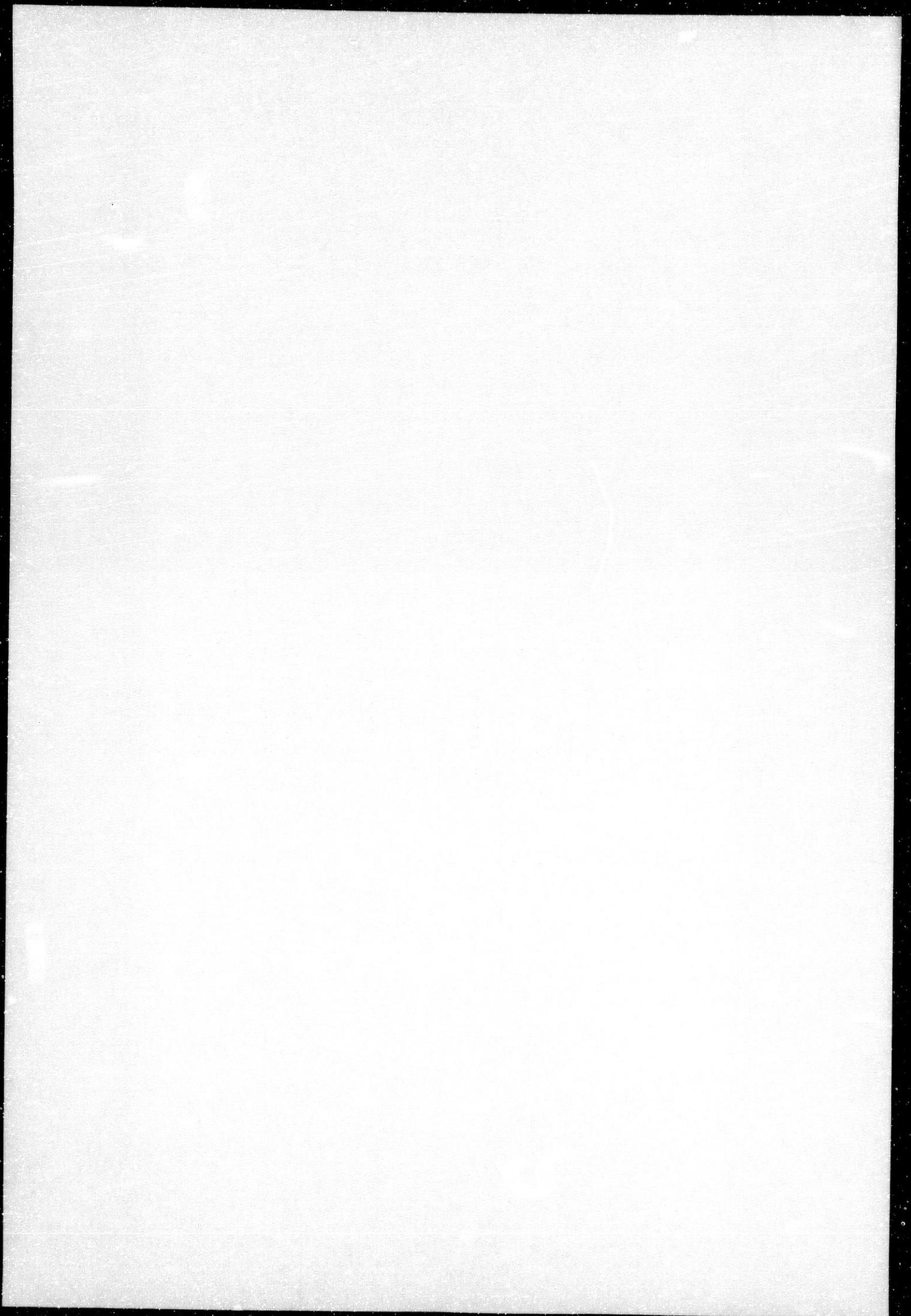
1.3. No existen diferencias significativas entre los profesores de BUP y FP en cuanto a creencias, opiniones, motivación psicosocial, clima social-laboral y satisfacción en el trabajo.

1.4. No existen diferencias significativas entre los centros públicos y privados en cuanto a creencias, opiniones, motivación psicosocial, clima social-laboral y satisfacción en el trabajo.

1.5. No existen diferencias significativas entre Granada capital y provincia en cuanto a creencias, opiniones, motivación psicosocial, clima social-laboral y satisfacción en el trabajo.

1.6. No existen diferencias significativas entre profesores y profesoras en cuanto a creencias, opiniones, motivación psicosocial, clima social-laboral y satisfacción en el trabajo.

Capítulo segundo:
Variables de estudio



2. VARIABLES DEL ESTUDIO

2.1. Variables creadas

A partir del apartado D1 del Cuestionario hemos creado una serie de variables que nos van a permitir obtener información precisa sobre las distintas dimensiones relacionadas con las creencias y opiniones sobre la Reforma Educativa. Las variables creadas han sido las siguientes (ver anexo):

- a) **Información**, denominada para su codificación INFORM: aglutina los items relacionados con la información de que se dispone sobre la Reforma.

- b) **Necesidad**, denominada para su codificación NECESI: aglutina los items sobre la necesidad de la Reforma.

c) **Viabilidad**, denominada para su codificación VIABIL: aglutina los items concernientes a la percepción de la viabilidad de la Reforma.

d) **Participación**, denominada para su codificación PARTIC: aglutina los items relativos a la percepción de las oportunidades habidas de participar en el proceso de Reforma.

e) **Consecuencias**, denominada para su codificación CONSEC: reúne los items relacionados con las consecuencias que traerá consigo la implantación de la Reforma.

f) **Creencias acerca de la Reforma**, denominada para su codificación CREENC: reúne en una puntuación total las respuestas a las variables anteriores.

g) **Opiniones**, denominada para su codificación OPINIO: reúne en una puntuación global todas las "opiniones", en términos de acuerdo-desacuerdo, en relación con una serie de aspectos concretos previstos en la Reforma.

Estas variables creadas, en nuestro trabajo, son las variables dependientes.

El resto de las variables incluidas en el estudio, a las que nos referiremos a continuación, son las variables conformadoras o explicativas de la génesis de esas creencias y opiniones constatadas.

Las variables independientes las agrupamos en tres apartados:

- a) Según el nivel educativo de los profesores: EGB, BUP y FP.
- b) Variables Sociodemográficas.
- c) Variables conformadoras derivadas del marco teórico.

2.2. Variables sociodemográficas

En el proceso de selección de las variables a utilizar en esta investigación, el primer paso (como se puede constatar en el cuestionario que figura en el anexo) fue

recabar de los sujetos encuestados una serie de datos relacionados con el centro de trabajo y con aspectos de tipo personal y profesional. Denominaremos al conjunto de estos datos "**variables sociodemocráficas**". Los datos requeridos en concreto fueron los siguientes:

- a) Datos del centro: pertenencia al sector público o privado, localidad donde está ubicado.
- b) Datos personales: edad y género.
- c) Años de docencia.
- d) Titulación.
- e) Nivel en el que imparte docencia y área de conocimiento en la que trabaja.

2.3. Variables conformadoras derivadas del marco teórico

2.3.1. Actitudes sociopolíticas

Hoy en día, ya casi nadie participa del optimismo inicial relativo a las posibilidades de predecir con exactitud determinadas conductas a partir de la constatación previa de ciertas actitudes. Sin embargo, también es cierto que todo el mundo alberga la esperanza de que las actitudes pueden tener un valor de predicción "relativo" sobre todo si se acompaña de otros referentes personales y situacionales. Este es el contexto y el sentido que adquiere en esta investigación el indagar sobre ciertas actitudes y comportamientos sociopolíticos. Cuando menos, es de esperar, de acuerdo con Kelman, que actitudes y comportamientos sean elementos de causación recíproca.

No es este el momento de recordar el auténtico rosario de definiciones que se han dado sobre el concepto de actitud (Spencer, 1862; Baldwin, 1901; Allport, 1935, 1954; Krench, 1957; Rokearch, 1960; Regan-Fazio, 1977; Fishbein y Ajzen, 1980; McGuire, 1986, Tejedor, 1991; Buendía, 1992...) sino más bien de explicitar

los mínimos comunes denominadores de ese conjunto de intentos de delimitación de dicho concepto. Sintéticamente, se podrían poner de relieve los siguientes componentes esenciales de una actitud: 1) se trataría de una predisposición aprendida (las actitudes se movieron siempre lejos de marcos teóricos instintivistas), 2) dirigida hacia un objeto, persona o situación, y 3) incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, dimensiones propiamente conductuales. Además, todo ello parece organizado de forma no caótica sino de una manera estructurada, sistemática, interrelacionada, de tal modo que el cambio en uno de los elementos influye en los demás.

Entrando ya de lleno en el terreno de las actitudes sociopolíticas, son bien conocidos los clásicos modelos teóricos de Rokeach (1960), Eysenck (1964), Christie y Geis (1970) (para una revisión exhaustiva sobre estos tópicos, véase Sabucedo, 1985) que abordan las complejas relaciones entre Psicología e ideología.

En nuestro trabajo la cuestión de las actitudes sociopolíticas de los profesores se aborda de un modo directo y buscando referentes actitudinales y comportamentales sumamente precisos (desde su intención de voto hasta su valoración sobre la coeducación o la escuela pública). La intención es obtener un correlato sociopolítico

de sus posiciones sobre los temas estrictamente educativos abordados en la Reforma. En principio cabría pensar que aquellos profesores que respondieran a un perfil "progresista" pudieran estar mejor situados cara a afrontar el reto del cambio. Sin embargo, predicciones de este tipo deben formularse con suma prudencia dado que también es pensable que en ese sector se aglutinen sujetos con mayor tendencia a la crítica de las propuestas oficiales o gubernamentales. En cualquier caso, el planteamiento de esta investigación nos permitirá saber qué tipo de perfiles sociopolíticos de los profesores manifiestan creencias y opiniones más positivas/negativas hacia los cambios sugeridos en la Reforma de la Enseñanza. Además, podemos saber qué tipo de interrelación guarda esta variable con aquellas manejadas en el trabajo: motivación, satisfacción en el trabajo, representación de la realidad escolar y clima social.

En definitiva, es obvio que pensemos que el posicionamiento ante los cambios propuestos en la Reforma Educativa no es sólo una cuestión de análisis técnico-educativo (adecuación curricular, por ejemplo) sino que está también, y fundamentalmente, determinado por connotaciones ideológicas y políticas.

2.3.2. Motivación

Más allá de la descripción de una conducta o de la constatación de sus efectos, la Psicología ha estado siempre preocupada por una respuesta que a veces tiene un cierto carácter esencialista: ¿por qué el sujeto se ha comportado así?, ¿qué le ha "obligado" a hacerlo?, ¿cuáles son y de qué tipo los factores que impulsan ese modo de conducta?

Siempre que intentemos responder a preguntas de esa naturaleza nos toparemos con la clásica temática de la motivación. No tendría sentido reproducir aquí la vieja discusión acerca de la plausibilidad de la distinción entre motivos sociales y no sociales. Hoy en día, todas las teorías parecen aceptar que la etiqueta de social se le puede adjudicar a un motivo o no en función de claves situacionales más que del análisis intrínseco del propio motivo (Sobral y Bernal, 1983).

Habiendo caído en desgracia la teoría "norminalista" de los instintos y no resultando satisfactoria su sustitución por el ambiguo y multívoco concepto de necesidad (muy reducido al ámbito fisiológico), el auge de los enfoques cognitivos

y social-cognitivos conlleva que se pusiera el acento en algo que vaya más allá de lo obvio: claro está que es necesario reducir ciertas necesidades fisiológicas, pero la conducta socialmente relevante suele atender a otro tipo de claves de carácter más extrínseco. Nos topamos así con el concepto de incentivo: todo factor proveniente del entorno que es capaz de movilizar energías que desencadenan conductas significativas.

Si nos olvidamos, pues, de instintos, pulsiones y necesidades inherentes a la naturaleza del ser humano, nos metemos de lleno en otra perspectiva de un carácter mucho más interactivo: el sujeto en relación permanente de intercambio con su medio social. Es en este contexto en el que cabe analizar el tipo de motivaciones por las que nos hemos preguntado en esta investigación: las motivaciones psicosociales (para una revisión exhaustiva, véase Petri, 1985).

Más adelante haremos una descripción detallada y precisa del instrumento utilizado. Lo que más interesa ahora es explicar el sentido de incluir las necesidades psicosociales en este trabajo. Sintéticamente, queremos averiguar en qué medida el motivo de afiliación, el motivo de ser bien considerado entre las "partners" laborales, la motivación de aprobación por iguales, superiores y subordinados, el motivo de

logro y la estructura de metas, pueden estar determinando una disposición cognitivo-conductual diferencial ante la Reforma Educativa.

Cabría tener la razonable intuición de que los sujetos más motivados (en el sentido que aquí les damos) estén en mejor situación de afrontar los retos comportamentales que implica el enfrentarse a una situación de cambio. Pero, ¿en qué nivel de la enseñanza no universitaria se encuentran los niveles de mayor motivación?, ¿existen diferencias significativas en estas motivaciones psicosociales entre los profesionales que trabajan en centros públicos y privados?.

A estas y otras cuestiones de esta naturaleza pretendemos dar respuesta en esta investigación.

2.3.3. Clima Social/Organizacional

A partir del enorme impacto que tuvo la conceptualización de la organización como sistema abierto (Katz y Kahn, 1977), el interés tradicional y específico de la psicología de las organizaciones por la satisfacción, la moral laboral y el rendimiento,

fue parcialmente sustituido por un interés más general y dinámico que considera a la organización como un contexto ambiental, un locus de comportamientos individuales y grupales. Precisamente, el descubrimiento de que la organización es un entorno psicológico significativo para sus miembros ha conducido a la formulación de conceptos tales como clima social-laboral o clima organizacional.

Pese a ello no deja de ser cierto que el concepto de "clima" puede llegar a ser sumamente confuso y mal entendido. Sin embargo, ni siquiera los "científicos" más críticos con el concepto dejan de reconocer que, desde el punto de vista del sentido común cabe pensar claramente en su utilidad como un elemento integrante del ambiente subjetivo o psicológico de una organización.

En general, existe un acuerdo respecto a que los elementos básicos del constructo al que nos referimos son ciertos conjuntos de atributos del ambiente de trabajo. Sin embargo, ese acuerdo ya no lo es tanto en cuestiones como la naturaleza de esos atributos, el modo en que se combinan y el proceso mediante el cual el sujeto llega a configurar su percepción del clima organizacional a partir de ellos (Peiró, 1984). A pesar de todo, la relevancia y utilidad práctica del constructo le han hecho permanecer dentro de la literatura organizacional.

En general, el eje más importante de la discusión se ha centrado sobre el hecho de que toda definición de clima y sus atributos principales podrían representarse en el espacio de intersección de dos dimensiones bipolares: a) lo "externo" al individuo u "objetivo" versus la acentuación de su dimensión psicológica, perceptual o "subjética", b) el clima como "elemento " o "estructura" frente a su dimensión de "proceso".

Las distintas definiciones se han movido con cierta tensión entre esas polaridades. Desde nuestro punto de vista, lo que nos interesa prioritariamente en este trabajo está mucho más cerca de la aproximación psicológica o "perceptual-subjetiva". De acuerdo con Lawler y Hackman (1975) entendemos aquí que el clima se refiere a las propiedades habituales típicas o características de un ambiente de trabajo concreto, su naturaleza según es percibida y sentida por aquellas personas que trabajan en él o están familiarizadas con él.

Han sido muchas las subdimensiones que se han incluido en el constructo del clima por diversos autores y en diferentes investigaciones. Tras una exhaustiva revisión Campbell, Dunnette, Lawler y Weick (1976) describieron cuatro dimensiones principales del clima social-laboral en las que sintetizan las aportaciones de otros

autores: a) autonomía individual: b) grado de estructuración impuesto sobre la posición ocupada: c) orientación hacia la recompensa y d) consideración, afecto y apoyo.

En el próximo capítulo describiremos el instrumento con que intentamos operativizar este constructo en nuestra investigación.

El sentido de la inclusión de esta variable en este trabajo es bastante nítido. Quisiéramos responder, por ejemplo, a las siguientes preguntas: ¿incide un clima social en la disposición a hacer frente a los cambios propuestos por la Reforma Educativa?, ¿existen diferencias significativas en cuanto al clima social entre centros públicos y privados?, ¿son viables los equipos de trabajo estables en centros con notorias diferencias en su clima social?.

2.3.4. Satisfacción laboral

Se trata de un concepto clave dentro de la Psicología de las Organizaciones. Además de lo que la propia satisfacción implica en sí misma, es una variable

asociada en el mundo laboral con las consecuencias organizacionales variadas y complejas. En definitiva, estamos hablando de una respuesta psicológica o estado emocional con obvias repercusiones conductuales.

La satisfacción laboral ha sido siempre un concepto difícil y que se ha encontrado con objeciones frecuentes a la hora de ser operativizado en la investigación. Una estrategia relativamente corriente utilizada para enfrentarse a este problema consiste en definir la satisfacción laboral "por contraste", es decir, tomando como indicadores medidas como el absentismo, el abandono de trabajo, etc. Desde otro punto de vista, algunos opinan que la satisfacción laboral sólo se podría averiguar indagando sobre las expectativas de los empleados, contrastando los modelos "ideales" de los trabajadores sobre sus roles de trabajo y observando el grado de ajuste/desajuste con las percepciones reales de los mismos sobre sus roles concretos.

Los autores Neira y Varela (1987) nos advierten acerca de una serie de aspectos que deben considerarse a la hora de intentar comprender el complejo constructo de la satisfacción laboral. El primero se refiere a que la naturaleza e intensidad de lo que los individuos valoran en el trabajo varía significativamente.

Obviamente no son ajenas a este problema las variables de personalidad de los individuos de que se trata en cada caso.

El segundo aspecto hace referencia a que la satisfacción del trabajador está determinada por estándares evaluativos meramente subjetivos. En definitiva, lo que coadyuva a que un trabajador se sienta más o menos satisfecho tiene que ver con el grado de ajuste entre cómo percibe un trabajo y su mundo de valores.

En tercer lugar, parece evidente que la satisfacción es un constructo multidimensional que engloba multitud de factores de toda índole, desde el grado de rutina en el trabajo hasta el grado de acuerdo con el salario recibido. Esta es una dificultad añadida a la hora de instrumentalizar sistemas de medición objetivos.

Por último, cabría señalar que la satisfacción laboral tiene una compleja relación con la dimensión temporal; es decir, la satisfacción/insatisfacción puede venir determinada tanto por las condiciones actuales del trabajo como por las expectativas que ese trabajo abre de cara al futuro. Ello conduce a evaluaciones paradójicas que permiten entender cómo trabajos en principio poco atractivos producen gran satisfacción y viceversa.

Estas cuestiones y otras colindantes han sido abordadas en la literatura clásica desde diversos enfoques teóricos que aquí nos limitaremos a mencionar: modelo de Vroom (1964), modelo de Porter y Lawler (1968), modelo de Lofquis y Weiss (1968), modelo de Locke (1969), modelo de Genesca (1977), el modelo pionero de Herzberg (1959), etc. Todas estas aproximaciones teóricas abordan multitud de factores que inciden en la satisfacción laboral. Más que modelos opuestos podrían ser contemplados como complementarios (condiciones de trabajo, relaciones con los compañeros, vida personal, relación con los subordinados, relación con los superiores, seguridad, etc.).

Antes de terminar esta breve introducción al tema no podemos soslayar uno de los aspectos centrales de la cuestión: su relación con la productividad. En un principio se creyó en la existencia de una productividad. Sin embargo, investigaciones posteriores han demostrado que la cuestión no es tan sencilla. De acuerdo con Carrasco (1986), Pereda y Martín (1988) hoy en día sólo se puede hablar de una cierta correlación positiva entre ambas variables. Todo parece aconsejar la necesidad de plantear investigaciones de tipo multivariado para poder establecer las interrelaciones de estas variables y, mientras no hagamos ésto, la satisfacción no podrá ser más que un mal predictor de la productividad.

Dejamos para otro capítulo de este trabajo la descripción del instrumento seleccionado por nosotros para la medición del grado de satisfacción de los sujetos de nuestra muestra. Sólo quisiéramos plantear ahora el sentido de la introducción de esta variable en esta investigación: ¿cuál es el grado actual de satisfacción laboral de los sujetos que tendrán que ser los principales agentes de los cambios propuestos por la Reforma Educativa?, ¿son los sujetos actualmente más satisfechos los que generan disposiciones cognitivas más favorables hacia el cambio?. Por el contrario, ¿podría ocurrir que la satisfacción actual pueda verse afectada por un proceso de cambio?. Pretendemos, además, dar respuesta a otras preguntas clave como:

1. ¿Quiénes han generado expectativas y opiniones más favorables al cambio propuesto: los sujetos más satisfechos o, por el contrario, los más críticos con sus puestos de trabajo?.
2. ¿Existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción laboral entre los profesores de centros públicos y privados, ...?.

Pues bien, a estas y otras preguntas intentaremos proporcionar una respuesta a través de esta investigación.

De una forma esquemática y resumiendo las variables con las que vamos a trabajar serían:

A) Variables dependientes (variables creadas)

1. Creencias sobre la Reforma Educativa.

1.1. Información sobre la R.E.

1.2. Necesidad de la R.E.

1.3. Viabilidad de la R.E.

1.4. Participación en la R.E.

1.5. Consecuencias sobre la R.E.

2. Opiniones sobre medidas concretas de la R.E.

B) Variables independientes

a) Variables que guían la selección de la muestra:

1. Nivel educativo: EGB, FP y BUP.

b) Variables sociodemográficas:

1. Régimen de enseñanza: público y privado.
2. Localidad.
3. Nivel de docencia o área de conocimiento.
4. Titulación.
5. Edad.
6. Años de docencia.
7. Género.

c) Variables derivadas del cuestionario

1. Posicionamiento ideológico.
2. Motivaciones psicosociales:
 - 2.1. Aceptación e integración social.
 - 2.2. Reconocimiento social.
 - 2.3. Autoestima/autoconcepto.
 - 2.4. Poder.
 - 2.5. Seguridad.

3. Clima Social/laboral:

3.1. Implicación.

3.2. Cohesión.

3.3. Organización.

3.4. Innovación.

4. Satisfacción en el trabajo:

4.1. Compañeros.

4.2. Alumnos.

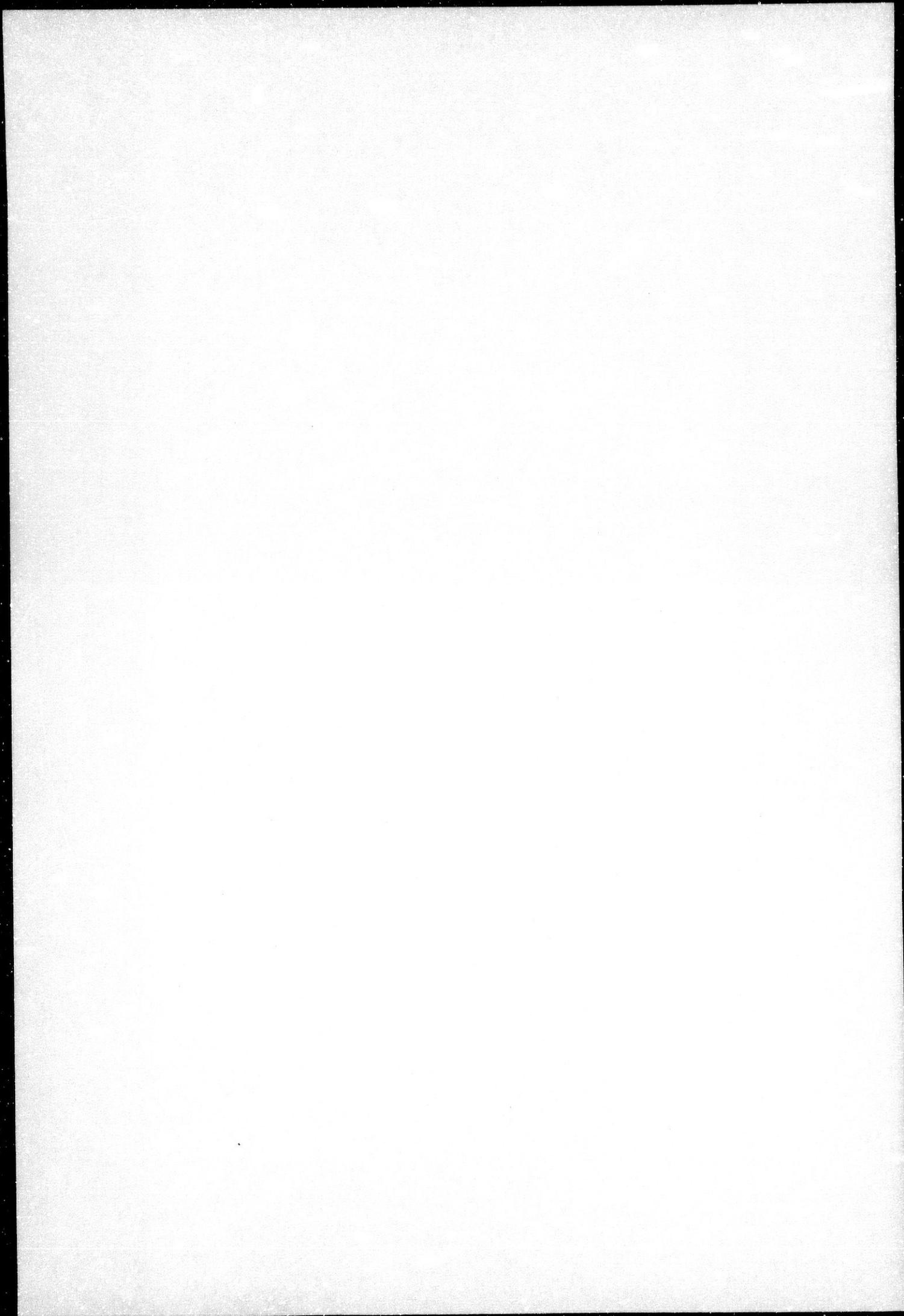
4.3. Padres.

4.4. Trabajo.

4.5. Salario.

Capítulo tercero:

Descripción del instrumento



3. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO UTILIZADO PARA LA MEDICION DE LAS VARIABLES

El instrumento de medida utilizado ha sido, parcialmente, una adaptación del empleado por Tejedor, Sobral, Serrano y Sabucedo (1990).

La definición y sentido de las variables presentes en nuestro trabajo ya han sido comentadas anteriormente en el capítulo correspondiente a descripción de las variables. A continuación vamos a tratar de explicar y justificar el instrumento que hemos utilizado para posibilitar la medida adecuada y fiable de las variables.

3.1. Cuestionario de recogida de datos

El cuestionario está compuesto por un conjunto de pruebas todas ellas bajo

el nombre de "Los profesores ante la Reforma Educativa". En él se distinguen varias secciones.

Vamos a seguir en la exposición el orden expuesto en el Cuestionario General, titulado, "**Los Profesores ante la Reforma Educativa**", que ha sido el instrumento de extracción de la información; además de claridad, ello posibilitará una mejor comprensión de la estructura del mismo (ver anexo).

- Creencias y opiniones sobre la Reforma Educativa

En el Cuestionario General "**los Profesores ante la Reforma Educativa**" (ver anexo), incluimos en primer lugar una serie de items (1-76) que bajo la denominación "**Cuestionario de Opiniones sobre la Reforma Educativa (R.E.)**" recogen información sobre las creencias y opiniones que los profesores tienen acerca de la Reforma. Para calificar cada uno de los items hemos dispuesto una escala de 5 puntos tipo Likert, que va desde el máximo acuerdo (M.A., muy de acuerdo) al total desacuerdo (T.D., total desacuerdo) con lo expresado. La decisión de la temática y la elaboración concreta de los items fue realizada por los investigadores y

posteriormente debatida a través de grupos de discusión de profesores pertenecientes a todos los niveles docentes. De este proceso surgió este apartado del Cuestionario tal como se presenta.

Este apartado tiene dos partes: desde el ítem 1 al 37 inclusive recogen información sobre **creencias**; desde el 38 al 74 se trata de evaluar **opiniones** sobre distintos aspectos concretos de la Reforma Educativa (R.E.). El ítem 75 y 76 tienen una función globalizadora. Veamos a continuación la estructura de cada parte por separado.

.- Información sobre creencias

En los 37 primeros ítems se pregunta a los profesores por un conjunto de aspectos que, sin entrar en temas concretos de la R.E., se refieren a la posición general que tienen sobre la misma. Dichos aspectos son los siguientes:

a) **Información** (ítems 1-12). Se trata obviamente de una dimensión previa. Es importante conocer la información de que se dispone, pero también de cómo la

Administración y los mismos sujetos han hecho lo posible por obtenerla. Con las respuestas a los aspectos planteados sobre la información ya contamos con un primer elemento de posicionamiento acerca de la R.E..

b) **Necesidad** (items 13-18). Para aceptar una reforma o un cambio es preciso constatar su necesidad y las insuficiencias de la situación presente. Asimismo, se requiere la posición al respecto sobre algunos temas que, según el Ministerio, necesitan una pronta transformación.

c) **Viabilidad** (items 19-25). ¿Hasta qué punto el plan propuesto puede llevarse a la práctica?, ¿tienen solución los problemas con que necesariamente va a encontrarse la R.E.?, ¿se trata de un proyecto realizable?. A estas interrogantes hacen referencia las cuestiones que van desde factores individuales (motivación) hasta aspectos políticos (consenso fuerzas políticas, conflictos entre Administraciones,...).

d) **Participación** (items 26-30). Es indudable la necesidad de una participación real de todos los sectores implicados para que la R.E. sea posible, de modo que los profesores se sientan corresponsables del cambio que toda Reforma conlleva consigo.

e) **Consecuencias** (items 31-37). La posición de los que anónima y voluntariamente contestan en relación con las consecuencias de la R.E. supone de hecho una toma de postura general frente a la misma. La creencia de que la R.E. va a mejorar el sistema educativo en los diversos aspectos que aquí se tratan (adaptación a la sociedad, mejora de la calidad, disminución del fracaso escolar, etc.) significa una apuesta positiva por la Reforma y una actitud que se expresará en conductas positivas al respecto. Como es obvio, una respuesta negativa haría prever los efectos contrarios.

- Información sobre opiniones

A partir del ítem 38 hasta el 74 se pregunta a los profesores su **opinión** sobre diversos aspectos de la R.E., pasando revista a todos los temas relevante que conforman el corpus de la misma, que van a conllevar una novedad importante y que, más allá de las creencias generales, permiten detectar posiciones concretas sobre temas de contenido general y específico de la Reforma.

Finalmente, los ítems 75 y 76 tienen una finalidad conclusiva, de modo que

el profesor contestante pueda hacer una valoración global de la R.E., con relación al planteamiento y a la positividad que va a tener para los docentes.

El apartado que en el Cuestionario General figura como D-2 permite constatar cuales son los temas más interesante o acuciante para los profesores, aquellos que en mayor medida focalizan su atención. Se trata de cuestiones abiertas, que posteriormente serán categorizadas, y que abordan las preocupaciones concretas y si se adecua la Reforma Educativa a una posible solución de las mismas.

- Actitudes sociopolíticas

Tanto la Reforma como las opiniones que genera no se hacen en un vacío social, histórico y político. Es perfectamente pensable que guarden relación con elementos ideológicos y con posiciones políticas; las opiniones sobre diversos aspectos de la educación pueden formar parte de un conjunto más amplio de opiniones referidas a la política general o a la ideología educativa.

Para ver estas posibles relaciones hemos escogido algunos temas educativos

que durante los últimos años han estado en permanente discusión entre los docentes y en los medios de comunicación. Además, a pesar de los problemas de resistencia que ello pudiera conllevar, nos pareció conveniente preguntar por el voto en las últimas elecciones y por la intención de voto futuro.

Todo ello se contiene en el apartado D-3 del Cuestionario General.

.- Motivaciones psicosociales

Pretendemos indagar sobre cuáles son los factores que impulsan a actuar a los sujetos con una determinada conducta, lo cual claramente está relacionado con el concepto de incentivo, tomando éste como *"todo factor que proviene del entorno y que es capaz de movilizar energías que desencadenan conductas significativas"*. Entendemos que únicamente se puede hablar de motivación *"considerando al sujeto en su relación permanente de intercambio con su medio social"*. En este contexto consideramos que las motivaciones psicosociales se encuentran concretadas en asuntos como la filiación, la aprobación por iguales, superiores y subordinados, el logro y la estructura de metas, factores todos ellos que condicionan las disposiciones

cognitivo-conductuales de forma diferencial ente las propuestas de la Reforma Educativa.

Por todo ello nos planteamos descubrir en qué medida esta variable puede funcionar como buen predictor de una actitud más positiva ante la Reforma Educativa.

Es obvio que la motivación social, y los componentes que entraña, es una variable muy relevante en todos los procesos de reforma e innovación.

Para evaluar la motivación social hemos elegido una adaptación de la Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS) de Fernández Saera (1987), que en el Cuestionario General aparece en el apartado D-4.

El MPS pretende evaluar seis factores que expresan los motivos psicosociales básicos; dichos factores obtenidos mediante Análisis Factorial, son los siguientes:

1. Aspectos de integración social.

2. Reconocimiento social.

3. Autoestima/autoconcepto.

4. Autodesarrollo.

5. Poder.

6. Seguridad.

A su vez, cada uno de ellos tiene aspectos denominados componentes de la conducta motivante, que son:

- Activación.

- Expectativa.

- Ejecución.

- Incentivo.

- Satisfacción.

En la presente investigación como ya hemos apuntado anteriormente no se han utilizado todos los items del MPS, sino que hemos efectuado una selección, de modo que todos los factores estuvieran representados, pero evitando la repetición de items parecidos a otros de las restantes pruebas administradas.

.- Clima social-organizacional

Basándonos en la idea de que "la organización es un entorno psicológicamente significativo para sus miembros", y sin perder de vista que el concepto de clima social es confuso y puede ser malentendido.

Los elementos básicos que constituyen esta variable son determinados conjuntos de atributos del ambiente del trabajo; atributos que consideramos en dos dimensiones.

a) Lo externo-objetivo, frente a una dimensión psicológica.

b) El clima como elemento frente a su dimensión de proceso.

Con todo ello definimos este constructo como el conjunto de propiedades típicas de un ambiente de trabajo tal y como son percibidas y sentidas por los que trabajan en él. Intentamos delimitar así un indicador de un buen clima social en la disposición para hacer frente a los cambios propuestos por la Reforma Educativa.

Para evaluar el clima social existente en los centros donde los profesores desarrollan su docencia hemos utilizado la Escala de Clima Social en el Trabajo (WES) de Moos y colaboradores, adaptada por TEA (1987).

Aunque las Escalas de Clima Social tienen tres posibles formas de aplicación (real, ideal y expectativa) en la presente investigación sólo se ha considerado la forma real, que expresa la percepción de los individuos acerca de su propio ambiente laboral.

La Escala de Clima Social en el trabajo está formada por 10 subescalas que

evalúan 3 dimensiones fundamentales:

a) **Relaciones interpersonales.** Integrada por las subescalas: Implicación, Cohesión y Apoyo; se mide el grado de interés y compromiso de los individuos en el trabajo y la ayuda con que cuentan desde la dirección.

b) **Autorrealización.** Definida por las subdimensiones de Autonomía, Organización y Presión, evaluando así el grado de estimulación a la autosuficiencia, la importancia concedida a la planificación y eficacia laboral y la presión dominante en el ámbito laboral.

c) **Estabilidad/Cambio.** Abarca las subescalas de Control, Claridad, Innovación y Comodidad. Con ello se mide la importancia de las expectativas en el trabajo diario, la participación de los sujetos y la existencia de un ambiente agradable.

Teniendo en cuenta los objetivos y fines de la investigación hemos utilizado solamente las subescalas de Implicación, Cohesión, Organización e Innovación. Consideramos que son las que más elementos aportan a la hora de establecer las

determinaciones del clima laboral respecto a un proceso como el de la reforma de un sistema educativo.

Como cada subescala abarca 9 items, hacen un total de 36 que, en el Cuestionario General figuran dentro del apartado D-5.

.- Satisfacción en el trabajo

Esta variable hace referencia a la respuesta afectiva de los individuos hacia diversos aspectos de su trabajo, expresando el grado de satisfacción ante las necesidades asociadas a la vida laboral.

Intentamos buscar una "respuesta psicológica o estado emocional del docente que tenga repercusiones conductuales en su trabajo", considerando que un trabajador se siente más satisfecho según el grado de ajuste entre su percepción del trabajo y su mundo de valores, y sin perder de vista que la satisfacción es un constructo multidimensional que engloba diversos factores que van desde "el grado de rutina en el trabajo hasta el acuerdo con el salario recibido".

Intentamos no olvidarnos de aspectos como las expectativas que implica ese trabajo, así como la controvertida relación que pueda tener la satisfacción con la productividad.

En definitiva nuestro objetivo respecto a esta variable es "saber cuál es el grado de satisfacción laboral de los sujetos que son los principales agentes de los cambios propuestos por la Reforma Educativa".

El instrumento de medida utilizado ha sido, parcialmente, el Inventario de Satisfacción en el Trabajo (IST) de Smith, adaptado por López Mena (1982).

El IST consta de 5 subtests que miden la satisfacción con relación a los siguientes aspectos de la vida laboral: trabajo propiamente dicho, superiores, compañeros, relación con los padres y con los alumnos, posibilidades de promoción y salario.

Se trata de una prueba sencilla de administrar y de entender, con tres posibilidades de respuesta a una serie de adjetivos o frases adjetivales que se refieren a los temas evaluados.

Todo ello aparece recogido en el apartado D-6 del Cuestionario General.

El Cuestionario General finaliza con el apartado D-7 que nos va a permitir constatar cuales son los problemas más interesantes o acuciante para los profesores, aquellos que en mayor medida focalizan su atención. Se trata de que los profesores enumeren los problemas más graves tanto de su clase como del colegio posteriormente serán categorizados y analizados.

Recogemos a continuación todos los items de que está compuesto el cuestionario así como los distintos apartados que en el mismo distinguimos como se ha ido especificando a lo largo de este punto.

3.2. Concreción del cuestionario

TITULO: LOS PROFESORES ANTE LA REFORMA

D-1. CUESTIONARIO DE OPINIONES SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA

(R.E.).

A. Creencias ante la reforma

1. Información

D1. Tengo la información suficiente y adecuada sobre el Proyecto de la Reforma Educativa que plantea el MEC.

D2. He leído y/o consultado documentación suficiente sobre la R.E.

D3. Por parte de la Administración se ha ofrecido la información necesaria para entender y participar en el debate sobre la R.E.

D4. No he tenido demasiadas ocasiones para informarme a fondo del

contenido de la R.E.

D5. No me he preocupado demasiado por obtener información sobre la R.E.

D6. La mayoría del profesorado no tiene gran conocimiento sobre las cuestiones básicas de la R.E.

D7. Creo tener suficiente información sobre el nuevo diseño de la Educación Infantil.

D8. Creo tener suficiente información sobre la reglamentación de la Educación Secundaria.

D9. Creo tener suficiente información sobre el replanteamiento de la Educación Técnico Profesional.

D10. Creo tener suficiente información sobre el sistema de evaluación propuesto.

D11. Creo tener suficiente información sobre la configuración de la prueba de acceso a la Universidad.

D12. Creo tener suficiente información sobre el programa de Formación del Profesorado.

2. Necesidad

D13. La situación actual de la enseñanza resulta insostenible y se precisa una profunda reforma educativa.

D14. La R.E. que plantea el MEC es la adecuada para solucionar los actuales problemas del sistema educativo.

D15. Algunos de los problemas que requieren con mayor urgencia la reforma son: la regulación de la Educación Infantil.

D16. Algunos de los problemas que requieren con mayor urgencia la reforma son: academicismo del actual Bachillerato.

D17. Algunos de los problemas que requieren con mayor urgencia la reforma son: poca flexibilidad del currículum.

D18. Algunos de los problemas que requieren con mayor urgencia la reforma son: infravaloración social y académica de la formación profesional.

3. Viabilidad

D19. La R.E. planteada es inviable por su alto coste financiero.

D20. La falta de motivación del profesorado hará fracasar la R.E.

D21. La R.E. resulta imposible de implantar si no va acompañada de una buena política de formación del profesorado.

D22. Uno de los mayores problemas que va a tener la implantación de la R.E. deriva de los conflictos entre Administración Central y Administraciones Autonómicas.

D23. El ritmo temporal de implantación de la R.E. me parece precipitado para un asunto de tanta envergadura.

D24. Considero muy difícil que las fuerzas políticas lleguen a un consenso que haga posible la nueva R.E.

D25. No creo que la Administración tenga voluntad política de financiar en todos sus términos la R.E.

4. Participación

D26. La Administración ha establecido cauces adecuados para que los profesionales podamos participar en el debate de la R.E.

D27. La participación de los profesores en el debate sobre la R.E. ha sido globalmente suficiente.

D28. Creo que la Administración está dispuesta a tener en cuenta la opinión

de los profesores sobre la R.E. e incluso a cambiar aspectos del Proyecto.

D29. En general, estoy satisfecho de mi participación en el debate sobre la R.E.

5. Consecuencias

D30. La participación de los profesores en el debate ha sido insuficiente por la falta de interés de éstos.

D31. La R.E. va a suponer una mejora sustancial del sistema educativo.

D32. La R.E. va a paliar los efectos discriminatorios del sistema educativo actual.

D33. La R.E. va a dar cumplimiento a la necesidad de adaptar la educación a la sociedad.

D34. La R.E. hará disminuir el fracaso escolar.

D35. La R.E. va a mejorar la calidad de la enseñanza.

D36. La R.E. supondrá una mejora para el nivel profesional de los profesores.

D37. La R.E. aumentará la satisfacción entre el profesorado.

B. Opiniones

D38. La escuela comprensiva (forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula) es un buen criterio para la reforma del sistema educativo.

D39. Retrasar la diversificación curricular evitará los efectos nocivos de las elecciones prematuras que actualmente se producen.

D40. La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años es una medida necesaria.

D41. Retrasar la diversificación curricular favorece la igualdad de oportunidades.

D42. El currículum debe constar de materias obligatorias en un 60% y de materias optativas en un 40%.

D43. El diseño curricular debe ser completado por los Centros y las Comunidades Autónomas.

D44. El sistema educativo deberá estructurarse en tres niveles: educación infantil (hasta los 6 años), educación primaria (de 6 a 12 años) y educación secundaria (de 12 a 18 años).

D45. Debe reglamentarse la oferta educativa para niños de edades previas a las de escolarización obligatoria (de 0 a 6 años).

D46. En la educación primaria cada grupo de alumnos se vincula a un profesor. En lo posible, cada grupo tendrá el mismo profesor a lo largo del ciclo.

D47. En la etapa primaria debe existir, al menos, un profesor suplementario con funciones polivalentes.

D48. En la educación secundaria obligatoria el porcentaje de obligatoriedad de las materias habrá de ser, al principio de un 80%, para ir disminuyendo hasta un 50-60%.

D49. El tiempo lectivo total del Bachillerato tendría que distribuirse de la siguiente manera: 40% materias comunes, 40% materias específicas y 20% materias optativas.

D50. Deben de existir tres modalidades de Bachillerato: Bachillerato Técnico, Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales, y Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud.

D51. Resultaría muy conveniente implantar también la modalidad de Bachillerato Artístico.

D52. La concreción de las materias optativas deberá ser competencia de las Comunidades Autónomas.

D53. Los Centros habrán de tener un margen de autonomía para establecer también su propia oferta de materias optativas.

D54. Conviene que la duración del Bachillerato sea de dos cursos.

D55. La educación Técnico-Profesional deberá estructurarse en dos niveles: un primer nivel al que se accede sin bachillerato y al término de la educación obligatoria, y un segundo al que se accede después de finalizar el Bachillerato o haber acreditado la adquisición de unos conocimientos equiparables.

D56. Conviene que el segundo nivel de la educación Técnico-Profesional tenga una duración media de un año.

D57. La educación Técnico-Profesional ha de organizarse con la participación de diversos sectores sociales, especialmente empresarios y sindicatos.

D58. La educación Técnico-Profesional debe abarcar objetivos de formación (cultural, humanística, etc.) que vayan más allá de los relacionados con los puestos de trabajo.

D59. La educación Técnico-Profesional de 2º nivel debe posibilitar el acceso a estudios universitarios que tengan un programa formativo equivalente.

D60. Parece positivo que la Enseñanza Técnico-Profesional se organice en unidades didácticas que abarquen tres grandes áreas: técnico-práctica, científico-tecnológica y humanístico-social.

D61. La educación Técnico-Profesional debe impartirse en los nuevos Institutos de Educación Secundaria y Profesional.

D62. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben individualizarse, adaptando el currículum a las necesidades educativas de cada estudiante.

D63. Es preciso integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales.

D64. La integración es una buena opción educativa, tanto para los alumnos con necesidades especiales como para los demás.

D65. El currículum de los alumnos con necesidades especiales debe ser el mismo que para el resto de la clase, pero con las adaptaciones correspondientes.

D66. La alternativa de "no evaluación" resulta falsa e irrealizable.

D67. La evaluación en las etapas obligatorias de la educación debe ser, ante todo, orientativa y, en menor medida, selectiva.

D68. La repetición o permanencia de un estudiante en un curso -en los niveles obligatorios- debe considerarse excepcional.

D69. Al final del bachillerato ha de haber una evaluación externa, homologada y general, de carácter selectivo, si se desea acceder a la Universidad.

D70. Dado el carácter terminal de la educación Técnico-Profesional, resulta necesaria una evaluación para obtener el título profesional.

D71. Parece aconsejable que cada Centro tenga un Departamento de Orientación Escolar, que coordine la acción de los profesores tutores y de los profesores de apoyo.

D72. Es preciso potenciar la figura y función del profesor tutor en todas las etapas de la enseñanza.

D73. Los profesores del primer ciclo de la Educación Secundaria Básica (12-14 años) deben formarse en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

D74. Los profesores del segundo ciclo de la Educación Secundaria Básica (14-16 años), los de Bachillerato y de Educación Técnico-Profesional serán licenciados.

D75. La Reforma Educativa globalmente esta bien planteada.

D76. La Reforma Educativa va a ser positiva para los profesores.

D-2. ENUMERACION DE LOS TEMAS MAS INTERESANTES

Items abierto para posterior codificación.

D-3. FRASES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN Y LA POLÍTICA.

E1. Los centros privados deben sostenerse por su propios medios.

E2. La convivencia de chicos y chicas en los mismos Centros y aulas ocasiona más inconvenientes que beneficios.

E3. En general, la LODE es una buena Ley.

E4. Las ideas de democratización de la escuela son negativas para la buena marcha del sistema educativo.

D-4. ASPECTOS DE TIPO PROFESIONAL (MOTIVACIÓN PSICOSOCIAL).

1. Aceptación social

F1. Tiene la impresión de que a menudo sus compañeros de trabajo le marginan.

F3. Se esfuerza por ganarse la confianza y aprecio de sus compañeros, amigos y otras personas.

F9. Se siente integrado dentro de su grupo de trabajo o departamento.

F14. Sus relaciones afectivas en el ámbito familiar son estables y satisfactorias.

2. Reconocimiento social

F3. Se esfuerza por ganarse la confianza y aprecio de sus compañeros, amigos y otras personas.

F4. Sus superiores académicos consideran que las decisiones tomadas por usted son generalmente las más adecuadas.

F7. Sus superiores académicos le reconocen su valía personal.

F10. Los demás le consideran idóneo para el puesto de trabajo que ocupa.

3. Autoestima/autoconcepto

F11. Ha realizado en la vida muchas cosas que han valido la pena.

F15. Si tiene que exponer algo en público está seguro de lo que dice.

F18. En la actualidad pone los medios necesarios para su promoción profesional y ascenso social.

4. Poder

F5. Generalmente dedica gran parte de su tiempo libre en actividades complementarias a su trabajo.

F8. Su cargo o puesto de trabajo le permite llevar a cabo la toma de decisiones e iniciativas propias.

F9. Se siente integrado dentro de su grupo de trabajo o departamento.

F12. Su trabajo le enriquece personalmente y profesionalmente.

F13. Es Vd. una persona a la que le gusta empezar muchas cosas, pero que acaba muy pocas.

F16. El ámbito humano de su trabajo favorece el buen hacer e, incluso, la creatividad.

F18. En la actualidad pone los medios necesarios para su promoción profesional y ascenso social.

5. Seguridad

F2. Ha conseguido un puesto de trabajo seguro.

F4. Sus superiores académicos consideran que las decisiones tomadas por usted son generalmente las más adecuadas.

F6. Considera que tiene un trabajo bien remunerado.

F7. Sus superiores académicos le reconocen su valía personal.

F14. Sus relaciones afectivas en el ámbito familiar son estables y satisfactorias.

F17. Está satisfecho de las tareas y funciones que desempeña actualmente.

D-5. TRABAJO COMO PROFESOR (CLIMA SOCIAL-LABORAL).

1. Implicación

- G1. El trabajo docente es realmente estimulante.
- G5. No existe mucho espíritu de grupo entre los profesores.
- G9. Muchos parecen estar sólo pendientes del reloj para dejar el trabajo.
- G13. La gente parece estar orgullosa del centro en el que trabajan.
- G17. Los profesores ponen gran esfuerzo en lo que hacen.
- G21. Aquí hay pocos voluntarios para hacer algo.
- G25. En general, aquí se trabaja con entusiasmo.
- G29. Es difícil conseguir que el profesorado haga un trabajo extraordinario.
- G33. De ordinario, el trabajo es muy interesante.

2. Cohesión

- G2. La gente se esfuerza en ayudar a los recién llegados para que estén a

gusto.

G6. El ambiente es bastante impersonal.

G10. La gente se ocupa personalmente por los demás.

G14. Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo.

G18. En general, la gente expresa con franqueza lo que piensa.

G22. A menudo los profesores comen juntos a mediodía.

G26. Los profesores con tareas muy distintas en el centro no se llevan bien entre sí.

G30. Frecuentemente los profesores hablan entre sí de sus problemas personales.

G34. A menudo, la gente crea problemas hablando de otros a sus espaldas.

3. Organización

G3. El personal presta mucha atención al trabajo.

G7. Se pierde mucho tiempo por falta de eficacia.

G11. Muy pocas veces las "cosas se dejan para otro día".

G15. Aquí el trabajo es muy eficiente y práctico.

G19. Aquí es importante realizar mucho trabajo.

G23. Se toma en serio la frase "el trabajo antes que el juego".

G27. Los profesores trabajan muy intensamente.

G31. El profesor parece ser muy poco eficiente.

G35. Los profesores suelen llegar tarde al trabajo.

4. Innovación

G4. Se valora positivamente el hacer las cosas de modo diferente.

G8. Aquí siempre se están experimentando ideas nuevas y diferentes.

G12. Este centro es uno de los primeros en ensayar nuevas ideas.

G16. La variedad y el cambio no son especialmente importantes aquí.

G20. Se han utilizado los mismos métodos durante mucho tiempo.

G24. En raras ocasiones se intentan nuevas maneras de hacer las cosas.

G28. Las cosas tienden a continuar siempre del mismo modo.

G32. El ambiente de trabajo presenta novedades y cambios.

G36. Aquí parece que el trabajo está cambiando siempre.

D-6. RELACIONES PROFESIONALES (SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO).

1. Relación con los compañeros

H1. Estimulantes.

H2. Aburridos.

H3. Lentos.

H4. Ambiciosos.

H5. Tontos.

H6. Responsables.

H7. Rápidos.

H8. Inteligentes.

H9. Es fácil enemistarse con ellos.

H10. Hablan demasiado.

H11. Astutos.

H12. Perezosos.

H13. Desagradables.

H14. No hay intimidad con ellos.

H15. Activos.

H16. Con intereses cortos.

H17. Es difícil verse.

2. Relación con los alumnos

I1. Cariñosos.

I2. Agradables.

I3. Pasotas.

I4. Responsables.

I5. Inteligentes.

I6. Mediocres.

I7. Perezosos.

I8. Estudiosos.

I9. Activos.

I10. Interesados.

3. Relación con los padres

J1. Es fácil reunirlos.

J2. Cordiales.

J3. Distantes.

J4. Facilitan el trabajo escolar.

J5. Desinteresados.

J6. Colaboradores.

J7. Relaciones nulas.

J8. Interesados por las notas.

J9. Interesados por la formación.

4. Su trabajo actual

K1. Fascinante.

K2. Rutinario.

K3. Satisfactorio.

K4. Aburrido.

K5. Bueno.

K6. Creativo.

K7. Respetado.

K8. Agradable.

K9. Util.

K10. Fatigante.

K11. Sano.

K12. Desafiante.

K13. Frustrante.

K14. Sencillo.

K15. Interminable.

K16. Da un sentimiento de logro.

5. Su salario actual

L1. Ingresos adecuados para los gastos normales.

L2. Apenas puede vivirse con los ingresos.

L3. Malos.

L4. Ingresos que permiten algunos lujos.

L5. Inseguros.

L6. Menos de lo que perezco.

L7. Salario algo elevado.

L8. Salarios insuficientes.

D-7. ENUMERACION DE LOS PROBLEMAS MAS ACUCIANTES.

Item abierto en el que se recogen los problemas que focalizan la atención del profesorado, y que serán categorizados.

Capítulo cuarto:

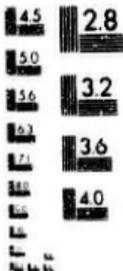
Descripción de la muestra

4. POBLACION Y MUESTRA

La población definida está formada por todos los profesores de centros públicos y privados de EGB, FP y BUP de Granada capital y provincia que dijeron tener información suficiente para posicionarse ante los diferentes aspectos de la Reforma Educativa.

El método de muestreo seguido para una selección representativa ha sido el de conglomerados; siendo la unidad de selección el centro.

Para seleccionar la muestra elegimos el 33% del total de centros. Una vez seleccionado el centro al azar, se entregaron cuestionarios a todos los profesores que



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

4. POBLACION Y MUESTRA

La población definida está formada por todos los profesores de centros públicos y privados de EGB, FP y BUP de Granada capital y provincia que dijeron tener información suficiente para posicionarse ante los diferentes aspectos de la Reforma Educativa.

El método de muestreo seguido para una selección representativa ha sido el de conglomerados; siendo la unidad de selección el centro.

Para seleccionar la muestra elegimos el 33% del total de centros. Una vez seleccionado el centro al azar, se entregaron cuestionarios a todos los profesores que

componen el claustro del centro.

Se recogieron el 60% de los entregados, quedando la muestra constituida definitivamente por los siguientes centros y profesores como se puede apreciar en las dos tablas siguientes.

En Bachillerato Unificado Polivalente no pudimos recoger ningún cuestionario de Centros privados y en Enseñanza Profesional tan solo de un centro privado se recogió información; por lo que solo hemos trabajado en los niveles de Educación General Básica con centros públicos y privados, en BUP y FP sólo en enseñanza pública.

A continuación ofrecemos de forma esquemática los datos de la muestra a través de tablas.

Datos globales de la composición de la muestra por niveles educativos.

Tabla nº 1: Distribución de la muestra por niveles educativos.

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
CENTROS	100	10	11	115
PROFESORES	566	103	144	813

La muestra de profesores que va a ser analizada y cuyas respuestas van a proporcionarnos información sobre las distintas partes del cuestionario está constituida por 813 profesores. Así mismo, 566 imparten clase en EGB, 103 en BUP y 144 en FP (en la tabla siguiente puede observarse la distribución con respecto a los dos niveles establecidos: Granada capital o Granada provincia).

Tabla nº 2 : Distribución de la muestra con respecto a la localidad.

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
GRANADA CAPITAL	395	32	50	477
GRANADA PROVINCIA	171	71	93	336
TOTAL	566	103	143	813

Interesante nos parece también conocer la distribución de la muestra respecto a otros criterios de clasificación que no han sido utilizados en su especificación pero que podrían eventualmente ser tenidos en cuenta en algunos de los análisis a realizar: tipo de centro, (tabla nº 3), nivel de docencia o área de conocimiento (tabla nº 4), titulación (tabla nº 5), edad (tabla nº 6), años de docencia (tabla nº 7), género (tabla nº 8). En la lectura de estas tablas habrá que tener en cuenta las ausencias de respuestas a determinadas preguntas, razón por la que puede no coincidir la suma de

las frecuencias de las categorías de una variable con el total de la muestra.

Tabla nº 3 : Distribución de la muestra con respecto al tipo de centro.

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
PUBLICO	350	103	118	571
PRIVADO	202	0	26	228
NS/NC	14	0	0	14
TOTAL	566	103	144	813

Aquí, pretendemos destacar que el número de profesores de centros privados participantes de BUP y FP fue muy bajo por lo que sólo tendremos en cuenta para los análisis la submuestra de EGB. Hemos de decir que varios centros privados se negaron a que entregásemos los cuestionarios.

Tabla nº 4: Distribución de la muestra por nivel de docencia o area de conocimiento

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
PREESCOLAR	63	0	0	63
C. INICIAL	98	0	0	98
C. MEDIO	143	0	0	143
C. SUPERIOR	217	0	0	143
OTROS EGB	14	0	0	14
NS/NC EGB	31	0	0	31
CIENTIFICO-TECNOLOGICA	0	0	49	49
LINGUISTICO/HUMANISTICA	0	0	38	38
TALLER Y PRACTICAS	0	0	22	22
OTROS FP	0	0	23	23
NS/NC FP	0	0	12	12
CIENCIAS	0	40	0	40
LETRAS	0	44	0	44
OTROS BUP	0	17	0	17
NS/NC BUP	0	2	0	2
TOTAL	566	103	144	813

En esta tabla se pone de manifiesto que todas las áreas de conocimiento y niveles de docencia participaron en la investigación, en un porcentaje bastante alto.

Tabla nº 5: Distribución de la muestra por titulación

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
LICENCIADO	108	100	88	296
PROF. DE EGB	383	0	1	386
TECNICO MEDIO O SUPERIOR	6	0	29	35
TECNICO ESPECIALISTA O MAESTRO DE TALLER	0	3	24	27
NS/NC	67	0	2	69
TOTAL	566	103	144	813

Nos parece de especial mención el alto número de profesores que trabajan en EGB y que poseen la licenciatura, en nuestra investigación de los 566 profesores que prestan sus servicios en Educación General Básica, el 19.08% tienen realizados estudios de segundo ciclo.

Tabla nº 6: Distribución de la muestra por edad

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
DE 20 A 29 AÑOS	104	20	22	146
DE 30 A 39 AÑOS	194	35	79	308
DE 40 A 49 AÑOS	152	37	38	227
MAS DE 50 AÑOS	72	10	3	85
NS/NC	44	1	2	47
TOTAL	566	103	144	813

Como era de esperar, el grueso de profesores de los tres segmentos muestrales

(EGB, BUP y FP), se encuentra distribuido entre las edades de 30 a 49 años. Un proferado relativamente bastante joven, con todo lo que ello conlleva.

El intervalo de 20 a 29 años, es mayoritaria en EGB como también es lógico, debido a la duración de sus estudios, dos años menos que los licenciados.

Tabla nº 7: Distribución de la muestra por años de docencia

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
MENOS DE 6 AÑOS	106	28	44	178
DE 6 A 10 AÑOS	77	12	24	113
DE 11 A 20 AÑOS	191	39	64	294
MAS DE 20 AÑOS	138	22	9	169
NS/NC	54	2	3	59
TOTAL	566	103	144	813

En esta tabla, en coherencia con la anterior, observamos que tenemos un profesorado con varios años de experiencia, pues mayoritariamente se sitúan en el intervalo de 11 a 20 años de docencia.

Tabla nº 8: Distribución de la muestra por género

NIVEL	EGB	BUP	FP	TOTAL
HOMBRE	207	71	96	374
MUJER	319	31	45	395
NS/NC	40	1	3	44
TOTAL	566	103	144	813

Es de destacar que en EGB, contamos con un profesorado en que el número de mujeres es muy superior al de los hombres (319 mujeres por 207 hombres). No ocurre igual en BUP y FP, en los que el número de hombres es muy superior al de

las mujeres.

Tabla nº 9: Distribución de la muestra con respecto al tipo de centro y la localidad

NIVEL	PUBLICO	PRIVADO	NS/NC	TOTAL
GRANADA CAPITAL	249	214	14	477
GRANADA PROVINCIA	322	14	0	336
NS/NC	0	0	0	0
TOTAL	571	228	14	813

De la lectura de esta tabla se desprende que fuera de Granada capital hay un número muy bajo de profesores que trabajan en el sector privado (tan sólo 14 prestan servicios en centros privados por 322 que lo hacen en el centros públicos). Esto se debe en nuestra opinión a factores eminentemente económicos.

Se puede observar en la tabla, como el número de profesores que en Granada Capital trabajan en centros privados, es prácticamente igual al que lo hace en centros de carácter privado.

Tabla nº 10: Distribución de la muestra con respecto al tipo de centro y la docencia

NIVEL	PUBLICO	PRIVADO	NS/NC	TOTAL
PREESCOLAR	34	27	2	63
C. INICIAL	60	32	6	98
C. MEDIO	82	58	3	143
C. SUPERIOR	143	71	3	217
OTROS EGB	12	2	0	14
NS/NC EGB	19	12	0	31
CIENTIFICO-TECNOLOGICA	40	9	0	49
LINGUISTICO/HUMANISTICA	30	8	0	38
TALLER Y PRACTICAS	20	2	0	22
OTROS FP	18	5	0	23
NS/NC FP	10	2	0	12
CIENCIAS	40	0	0	40
LETRAS	44	0	0	44
OTROS BUP	17	0	0	17
NS/NC BUP	2	0	0	2
TOTAL	571	228	14	813

En la submuestra de EGB, el número de profesores que trabajan en centros públicos es ligeramente superior al que presta sus servicios en centros privados.

No obstante, en BUP y FP ocurre ciertamente lo contrario, el número de profesores que presta sus servicios en centros públicos es muy superior al que lo hace en centros privados.

Tabla nº 11: Distribución de la muestra con respecto al tipo de centro y titulación

NIVEL	PUBLICO	PRIVADO	NS/NC	TOTAL
LICENCIADO	245	51	0	296
PROF. DE EGB	234	139	13	386
TECNICO MEDIO O SUPERIOR	22	13	0	35
TECNICO ESPECIALISTA O MAESTRO DE TALLER	25	2	0	27
NS/NC	45	23	1	69
TOTAL	571	228	14	813

Podemos observar como el grueso de profesores licenciados trabajan en

centros de carácter público, mientras que más del 50% de los profesores de EGB desempeñan sus funciones en centros privados.

Tabla nº 12: Distribución de la muestra con respecto al tipo de centro y la edad

NIVEL	PUBLICO	PRIVADO	NS/NC	TOTAL
DE 20 A 29 AÑOS	101	41	4	146
DE 30 A 39 AÑOS	228	73	7	308
DE 40 A 49 AÑOS	159	66	2	227
MAS DE 50 AÑOS	51	33	1	85
NS/NC	32	15	0	47
TOTAL	571	228	14	813

Podemos observar en esta tabla como el grueso de profesores con una edad comprendida entre los 30 y 49 años trabaja en centros de carácter público. De los profesores que contestan el 60.07% trabaja en centros públicos frente al 39.93% que

lo hace en centros privados.

Tabla nº 13: Distribución de la muestra con respecto al tipo de centro y los años de docencia

NIVEL	PUBLICO	PRIVADO	NS/NC	TOTAL
MENOS DE 6 AÑOS	122	53	3	178
DE 6 A 10 AÑOS	73	35	5	113
DE 11 A 20 AÑOS	219	70	5	294
MAS DE 20 AÑOS	119	49	1	169
NS/NC	38	21	0	59
TOTAL	571	228	14	813

En la misma línea que la tabla anterior podemos observar como los intervalos de 6 a 10 años y de 11 a 20 años de docencia, son los que conforman el grueso de

profesores que trabajan en centros de carácter público.

Tabla nº 14: Distribución de la muestra con respecto al tipo de centro y el género

NIVEL	PUBLICO	PRIVADC	NS/NC	TOTAL
HOMBRE	294	78	2	374
MUJER	246	137	12	395
NS/NC	31	13	0	44
TOTAL	571	228	14	813

Destacar en esta tabla que el 78.61% de los hombres trabaja en centros públicos frente al 20.86% que lo hacen en centros privados. Mientras que en lo que respecta a las mujeres, el 62.28% trabaja en centros de carácter público, frente al 34.68% que lo hacen en centros privados.

Tabla nº 15: Distribución de la muestra con respecto a la localidad y la docencia

NIVEL	GRANADA	PROVINCIA	NS/NC	TOTAL
PREESCOLAR	41	22	0	63
C. INICIAL	67	31	0	98
C. MEDIO	95	48	0	143
C. SUPERIOR	155	62	0	217
OTROS EGB	11	3	0	14
NS/NC EGB	26	5	0	31
CIENTIFICO-TECNOLOGICA	20	29	0	49
LINGUISTICO/HUMANISTICA	16	22	0	38
TALLER Y PRACTICAS	3	19	0	22
OTROS FP	9	14	0	23
NS/NC FP	2	10	0	12
CIENCIAS	13	27	0	40
LETRAS	13	31	0	44
OTROS BUP	6	11	0	17
NS/NC BUP	0	2	0	2
TOTAL	477	336	0	813

Tabla nº 16: Distribución de la muestra con respecto a la localidad y a la titulación

NIVEL	GRANADA	PROVINCIA	NS/NC	TOTAL
LICENCIADO	148	148	0	296
PROF. DE EGB	252	134	0	386
TECNICO MEDIO O SUPERIOR	18	17	0	35
TECNICO ESPECIALISTA O M. DE TALLER	3	24	0	27
NS/NC	56	13	0	69
TOTAL	477	336	0	813

Con respecto a la titulación, el número de profesores que trabaja en Granada capital y provincia es prácticamente el mismo, salvo en EGB, debido cómo es lógico

por el número superior de profesores que trabajan en la capital.

Tabla nº 17: Distribución de la muestra con respecto a la localidad y la edad

NIVEL	GRANADA	PROVINCIA	NS/NC	TOTAL
DE 20 A 29 AÑOS	73	73	0	146
DE 30 A 39 AÑOS	138	170	0	308
DE 40 A 49 AÑOS	160	67	0	227
MAS DE 50 AÑOS	72	13	0	85
NS/NC	34	13	0	47
TOTAL	477	336	0	813

Se puede observar en esta tabla, la tendencia de los profesores de irse acercando a la capital a medida que la edad va aumentando, de tal forma, que en el intervalo de más de 50 años, nos encontramos con sólo 13 profesores que trabajan

fuera de la capital. De todo esto se desprende que en la ciudad de Granada el profesorado es relativamente mayor.

Tabla nº 18: Distribución de la muestra con respecto a la localidad y los años de docencia

NIVEL	GRANADA	PROVINCIA	NS/NC	TOTAL
MENOS DE 6 AÑOS	89	89	0	178
DE 6 A 10 AÑOS	57	56	0	113
DE 11 A 20 AÑOS	153	141	0	294
MAS DE 20 AÑOS	137	32	0	169
NS/NC	41	18	0	59
TOTAL	447	336	0	813

En coherencia con la tabla anterior observamos que a medida que aumenta el

intervalo de años de docencia prestados, el profesorado se va desplazando hacia Granada capital. Por todo ello, fuera de la capital nos encontramos con un profesorado joven y con pocos años de servicios. Igualmente nos parece interesante poner de relieve que son necesarios 10 años de trabajo, para ir dejando pueblos lejanos e ir acercándose cada vez más a la capital.

Tabla nº 19: Distribución de la muestra con respecto a la localidad y el género

NIVEL	GRANADA	PROVINCIA	NS/NC	TOTAL
HOMBRE	190	184	0	374
MUJER	255	140	0	395
NS/NC	32	12	0	44
TOTAL	477	336	0	813

De destacar en esta tabla el número de mujeres, el 64.56% que trabaja en

Granada capital, prácticamente el doble de las que prestan su labor en pueblos de la provincia, el 35.35%.

El número de hombres se mantiene a casi el 50% tanto los que trabajan en la capital como los que lo hacen en la provincia.

Tabla 20: Distribución de la muestra con respecto a la la docencia y a la titulación

NIVEL	LICENCIADO	PROFESOR DE EGB	TECNICO MEDIO O SUPERIOR	TECNICO ESPECIALISTA	NS/NC	TOTAL
PREESCOLAR	9	49	1	0	4	63
C. INICIAL	10	78	1	0	9	98
C. MEDIO	27	99	0	0	17	143
C. SUPERIOR	56	146	3	0	12	217
OTROS EGB	3	9	0	0	2	14
NS/NC EGB	3	4	1	0	23	31
CIENTIFICO-TECNOLOGICA	26	0	19	3	1	49

LINGUISTICO- HUMANISTICA	38	0	0	0	0	38
TALLER Y PRACTICAS	6	1	2	13	0	22
OTROS FP	13	0	4	6	0	23
NS/NC FP	5	0	4	2	1	12
CIENCIAS	40	0	0	0	0	40
LETRAS	43	0	0	1	0	44
OTROS BUP	15	0	0	2	0	17
NS/NC BUP	2	0	0	0	0	2
TOTAL	296	386	35	27	69	813

En esta tabla, observamos la ligera tendencia entre los profesores de EGB que tienen la licenciatura, a situarse en los niveles superiores de enseñanza (ciclo medio y ciclo superior).

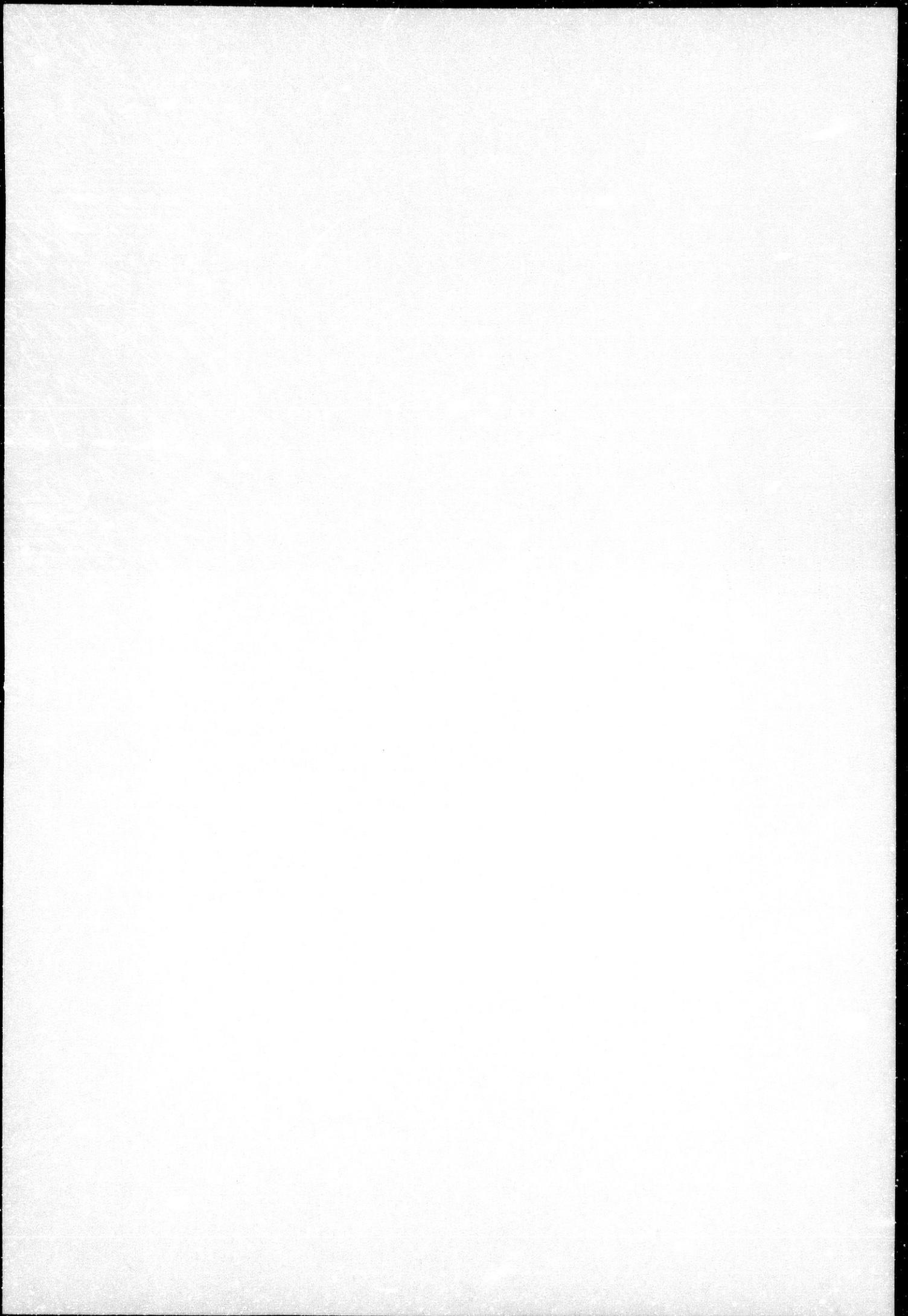
Tabla nº 21: Distribución de la muestra con respecto a la titulación y el género

NIVEL	LICENCIADO	PROFESOR DE EGB	TECNICO MEDIO O SUPERIOR	TECNICO ESPECIALISTA	NS/NC	TOTAL
HOMBRE	171	144	29	23	7	374
MUJER	121	237	5	4	28	395
NS/NC	4	5	1	0	34	44
TOTAL	296	386	35	27	69	813

Aquí, se vuelve a poner de relieve el mayor porcentaje de mujeres que trabajan en la EGB, es decir, las mujeres se quedan en un mayor porcentaje en la Diplomatura, siendo el número de hombres licenciados superior al de mujeres. Todo esta tal vez sea debido, al rol que hasta hace unos años la mujer tenía asignado en la sociedad, y que le llevaba a elegir cuando más carreras de corta duración.

Capítulo quinto:

Trabajo de campo y codificación



5. TRABAJO DE CAMPO Y CODIFICACION DE LOS DATOS

5.1. Realización del trabajo de campo

Debido al extenso ámbito geográfico en el que había que realizar el trabajo de campo, en Granada capital y toda su provincia, fueron nombrados varios "coordinadores" subvencionados que habrían de hacerse responsables de la aplicación y recogida de los cuestionarios. A fin de homogeneizar el proceso de aplicación de los cuestionarios estos coordinadores fueron convocados a una reunión donde recibieron los listados de los centros que deberían de visitar, e instrucciones muy precisas tanto oralmente como por escrito (se adjuntan las normas de aplicación en el anexo) respecto a la forma en que habrían de desarrollar su trabajo. En síntesis,

esas instrucciones fueron las siguientes:

1) Notificar al director del centro la hora y fecha de la visita a realizar. Solicitarle autorización para contactar con los profesores. Advertir que la visita no trata de "indagar" sobre la vida en el centro y que no se interrumpe la actividad normal a desarrollar en el centro. Únicamente se requiere disponer del tiempo necesario para dar el cuestionario en mano a cada profesor (unos 15 minutos, durante el recreo por ejemplo).

2) Junto con los listados de los centros asignados y su ubicación, consta el número de profesores de que dispone cada centro con el fin de que todos sean invitados a participar en la realización de la investigación (la información de los centros, ubicación, profesores, niveles, etc. se ha obtenido gracias a la colaboración de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de Granada.

3) La información e instrucciones que se den a los profesores deben ser similares en todos los casos y consistirán en decir que:

- a) Se trata de un trabajo de investigación.
- b) Se lleva a cabo en Granada capital y su provincia.
- c) Se asegura el anonimato a todos los participantes.
- d) Que se pretende recoger opiniones personales sobre aspectos relacionados con la enseñanza.
- e) Que no es examen del trabajo desarrollado sino un conjunto de opiniones; y que por tanto de lo que se trata es de reflejar lo más precisamente posible la opinión personal que cada uno tenga sobre los reactivos que se presentan.

4) Buscar la forma de contactar con los profesores que en cada caso concreto se considere más pertinente (sala de profesores, cafetería, aula de clase, contacto con algún profesor conocido, reuniones, ...). Explicar la razón de ser del trabajo, la garantía del anonimato, el uso exclusivamente técnico de los resultados y la posibilidad de que estos contribuyan a paliar algunos

de las posibles deficiencias que puedan detectarse en el proceso de implantación de la Reforma. Resaltar igualmente la independencia de los investigadores respecto al Ministerio y Delegaciones.

5) Intentar contactar con todos los profesores del centro, para evitar posibles comentarios, y que nadie quede fuera de la investigación.

6) Fijarles el tiempo concedido para completar la encuesta (dos semanas como máximo), insistiendo nuevamente en lo importante que es para el trabajo que se contesten todas las partes del cuestionario, intentando no dejar ningún items en blanco.

7) Debe establecerse también con claridad la forma en que se recogerán los cuadernillos (en la secretaría del centro, personalmente en su aula de clase,...). Se aconseja que se recojan personalmente.

8) Insistir en que hay que intentar recoger el mayor número de cuadernillos por centro.

9) Ofrecer a los profesores la posibilidad, si los desean de recibir al finalizar el trabajo un resumen de los resultados obtenidos que ofrezcan mayor interés. Si se quiere recibir esa información personalmente debe darnos su dirección (se contempla esa posibilidad en el cuadernillo).

10) El trabajo de campo se realizó en Granada capital y provincia en el periodo comprendido entre el 15 de febrero al 15 de marzo de 1991.

En términos generales, podemos decir que el trabajo de campo se realizó de forma correcta. No hubo prácticamente ninguna dificultad en la aplicación de los cuestionarios aunque resultó un tanto difícil convencer al profesorado de la procedencia de su participación en el proceso debido quizá a la longitud del cuestionario (203 items), a su "cansancio" en la participación de encuestas y, sobre todo, a su escepticismo respecto a que los resultados pudieran contribuir a mejorar las condiciones de implantación de la Reforma por parte del Ministerio. En algunos casos, estas razones condujeron a negativas por parte de todo el colectivo de profesores de algún centro a completar los cuestionarios. E incluso en algún caso, fue la propia dirección del centro quién dificultó la tarea. Pese a estas apreciaciones, consideramos relativamente satisfactorio el proceso de aplicación de los

cuestionarios, puesto que recogimos el 60% del número de cuestionarios entregados a los profesores.

5.2. Codificación de los datos

Una vez finalizada la fase de recogida de datos lo primero que hay que hacer es elaborar la matriz de datos; nosotros hemos optado para su elaboración por la función edit del sistema operativo MS-DOS 5.0, ya que nos permite trabajar con 256 columnas, visualizando en cada momento en el lugar que nos encontramos (fila y columna) y el procesador de textos WP 5.1. que nos permite hacer búsquedas para la depuración de la matriz y archivar en códigos ACCI que posteriormente serán utilizados en el Paquete estadístico BMDP. Una matriz de datos suele contener las variables en columnas (en nuestro caso 203) y los individuos en filas (813 individuos). Es obvio que cada variable puede ocupar una o varias columnas (es condición para operar con el BMDP que cada variable este separada de la siguiente por un espacio), y cada individuo puede ocupar una o varias filas (en nuestro caso particular cada sujeto por el gran número de variables que nos disponemos a analizar ocupa cuatro filas lo que nos lleva a tener una matriz con un total de 3252 filas).

La codificación directa del cuestionario requirió la especificación de 203 variables con un total de 320 columnas (dígitos) en el fichero correspondiente (presentamos el listado completo de codificación en el anexo).

La estructura interna de algunos de los instrumentos incorporados al cuestionario requería para su adecuado análisis la creación, por combinación de ítems del cuestionario, de nuevas variables.

Se crearon así 25 nuevas variables. Por tratarse de variables que, en la mayoría de los casos, vamos a incorporar a los respectivos análisis nos parece oportuno presentarlas aquí, con indicación de la obligada abreviatura utilizada en los programas informáticos. La referencia completa de la configuración específica de cada una de estas variables creadas se presenta en el anexo correspondiente.

Las variables creadas han sido las siguientes:

DENOMINACION DE LAS VARIABLES CREADAS

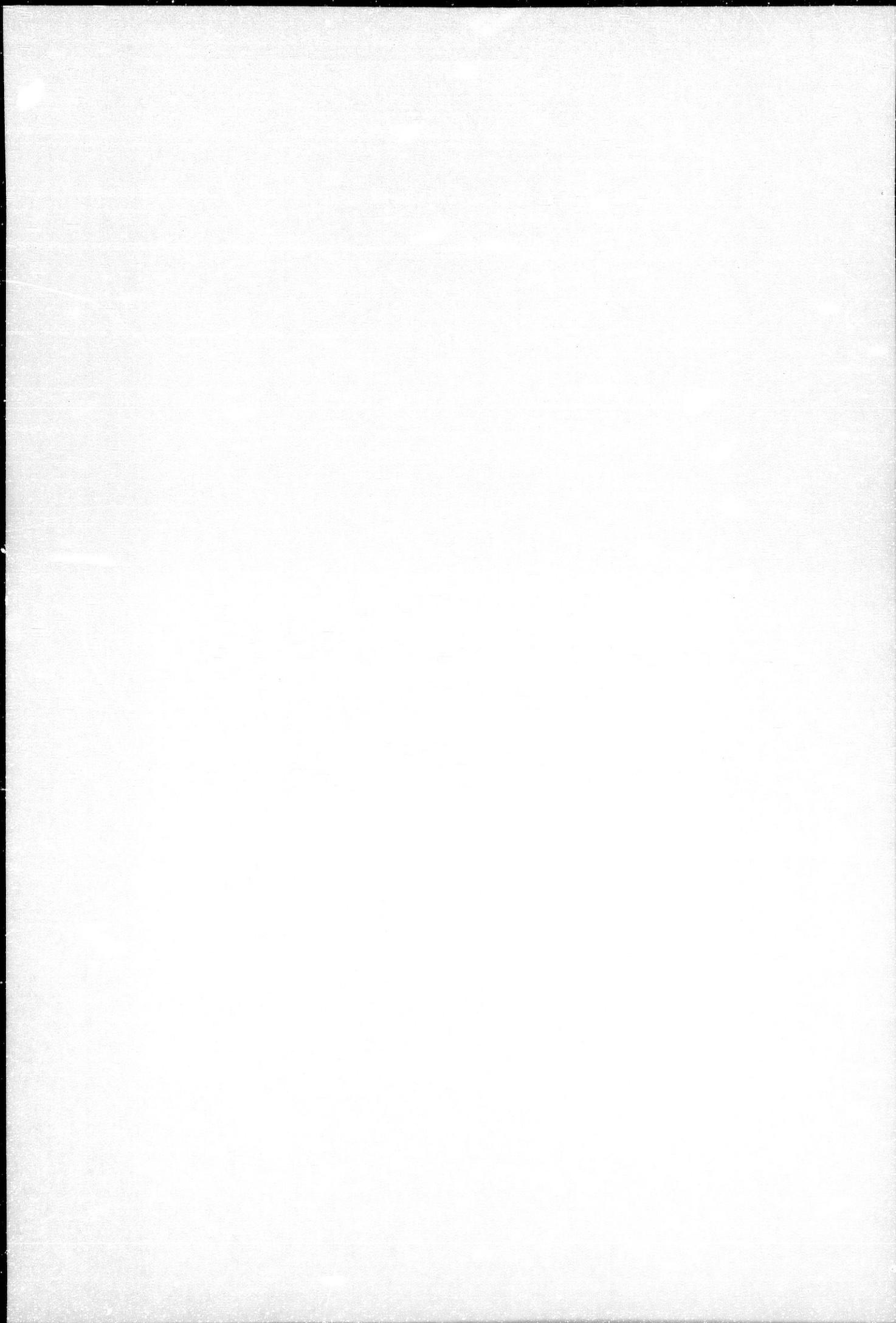
ABREVIATURA

1. Creencias ante la Reforma	CREENC
1.1. Información	INFORM
1.2. Necesidad	NECESI
1.3. Viabilidad	VIABIL
1.4. Participación	PARTIC
1.5. Consecuencias	CONSEC
2. Opiniones ante la Reforma	OPINIO
3. Actitudes socio-políticas	PROGRE
5. Motivaciones psicosociales	MOTIPS
5.1. Aceptación social	ACEPSO
5.2. Reconocimiento social	RECOSO
5.3. Autoestima/autoconcepto	AUTOES
5.4. Poder	PODER
5.5. Seguridad	SEGURI

6. Clima social laboral	CLIMAS
6.1. Implicación	IMPLIC
6.2. Cohesión	COHESI
6.3. Organización	ORGANI
6.4. Innovación	INNOVA
7. Satisfacción en el trabajo	SATRAB
7.1. Compañeros	COMPA
7.2. Alumnos	ALUMNO
7.3. Padres	PADRES
7.4. Trabajo actual	TRABAJ
7.5. Salario actual	SALARI

Capítulo sexto:

Análisis estadísticos de los datos



6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez codificados los datos en una matriz, antes de pasar al análisis propiamente dicho hay que proceder a lo que se conoce como depuración de la matriz de datos. Esta depuración consiste en corregir los posibles errores que tenga la matriz; como hemos indicado antes, esta depuración la llevamos a cabo tanto manualmente mediante la impresión de toda la matriz en papel, visualizando los datos (ver anexo), como mediante la función de búsqueda automática del procesador de textos Word Perfect.

A continuación y siguiendo las indicaciones de Bisquerra (1989), y como paso previo a cualquier análisis estadístico, calculamos para cada variable: la media, desviación típica, mínimo, máximo y número de sujetos. Realizado en nuestro caso con el subprograma D1 de BMDP (ver anexo). Con estos datos depuramos definitivamente la matriz puesto que nos permite comprobar que los máximos y

mínimos de cada variable estén dentro del rango previsto. Por ejemplo, si tenemos la variable E4 con un valor superior a 5, con toda seguridad será un error ya que como sabemos tiene un suelo de cero y un techo de cinco. Igualmente se comprueba si el número de individuos de cada variable es el correcto (recordemos que tenemos una muestra de 813 sujetos) valor que no podrá ser sobrepasado; y si la media y la desviación típica son valores lógicos. El análisis detallado de todos estos datos permite detectar errores elementales, que de no corregirse podrían producir graves errores en los resultados finales (Bisquerra, 1987, 1989a, 1989b). Todo ello nos permitirá depurar definitivamente la matriz de datos.

Después de la depuración, el estudio exploratorio de los datos (Hartwig y Dearing, 1979; Tukey, 1977), consiste en realizar un análisis descriptivo de cada variable: distribución de frecuencia, representaciones gráficas univariadas, medidas de tendencia central, de variabilidad, asimetría, curtosis, comprobación de los supuestos paramétricos, etc, (ver anexo) para descubrir modelos que permitan una comprensión del fenómeno.

Estos modelos a veces presentan características imprevistas, como outlier (Beckhan y Cook, 1989; Gaviria, 1988; Mickey, 1983; Muñoz, 1984; Stevens, 1984)

(sujeto cuyas puntuaciones difieren marcadamente del modelo establecido por los otros sujetos de la muestra) o desviaciones importantes de la normalidad, que conviene detectar por si se trata de un error en la matriz de datos (Borg, 1963, 1981). Una vez revisado de nuevo el sujeto en cuestión y comprobado que no existe error en la matriz de datos habrá que buscarle explicación (Borg y Gall, 1983: 387-392) (en nuestro caso no procede).

Un segundo paso consistió en un análisis bivariado entre pares de variables. Esta matriz de correlaciones nos resultó de gran utilidad para describir las observaciones y para muchos análisis posteriores. En algunos casos nos interesó aplicar pruebas de decisión estadística, como "t" de Student y análisis de la varianza.

De todos los paquetes estadísticos disponibles nos decidimos por el BMDP versión de 1990 para ordenadores personales.

Presentamos a continuación un esquema de los análisis estadísticos realizados en esta investigación. El esquema ha de ser necesariamente complejo puesto que se está trabajando con 228 variables, de las cuales 203 son variables directas y 25 variables creadas.

1. En la muestra total de profesores se han realizado análisis descriptivos solicitando la distribución de frecuencias, media y desviación típica de las variables siguientes (siguiendo la estructura del cuestionario, los resultados pueden observarse en el anexo):

Tabla nº 22: Relación de variables a las que se les aplicó el análisis descriptivo

APARTADO DEL CUESTIONARIO	VARIABLES DIRECTAS	VARIABLES CREADAS
Apartado D-1	10 a 85	CR, CR1, CR2, CR3, CR4, CR5, OPI
Apartado D-2	no codificadas	no codificadas
Apartado D-3	86 a 89	PROGRE
Apartado D-4	90 a 107	MPS1, AS, RS, AC, AD, SE,
Apartado D-5	108 a 143	CLISO, IM, CO, ORG, IN
Apartado D-6	144 a 203	IST, COMPA, ALUM, PADR, TRABA, SALA
Apartado D-7	no codificadas	no codificadas

2) Los análisis anteriores se han repetido para los siguientes subgrupos o segmentos muestrales:

- Variable 1: EGB, BUP, FP.
- Variable 2: Público, privado.
- Variable 3: Granada capital, Granada provincia.
- Variable 4: Preescolar, C. Inicial, C. Medio, C. Superior, E.Especial, Ciencias, Letras/idioma, Científica, Tecnológica, Humanística.
- Variable 5: Licenciado, Profesor de EGB, Técnico medio o superior, Técnico especialista o maestro de taller.
- Variable 6: De 20 a 29 años, de 30 a 39, de 40 a 49, más de 50.
- Variable 7: Menos de 6, de 6 a 10, de 11 a 20, más de 20.
- Variable 8: Hombre, mujer.

3) Para cada una de las variables creadas se ha calculado la significación de la diferencia de medias (valores t) entre los subgrupos anteriormente mencionados.

4) Matriz de correlaciones y análisis factoriales, en cada uno de los subgrupos indicados para:

a) Las variables 10 a 85.

b) Las variables 93 a 96

- INFORM, NECESI, VIABIL, PARTIC, CONSE

- OPINIO

- ACEPSO, RECOSE, AUTOES, PODER, SEGURI.

c) Las variables CREENC, OPINIO, 84, 85.

- PROGRE, MOTIPS

- CLIMAS, IMPLIC, COHESI, ORGANI, INNOVA

- SATRAB, COMPA, ALUMNO, PADRES, TRABAJ, SALARI.

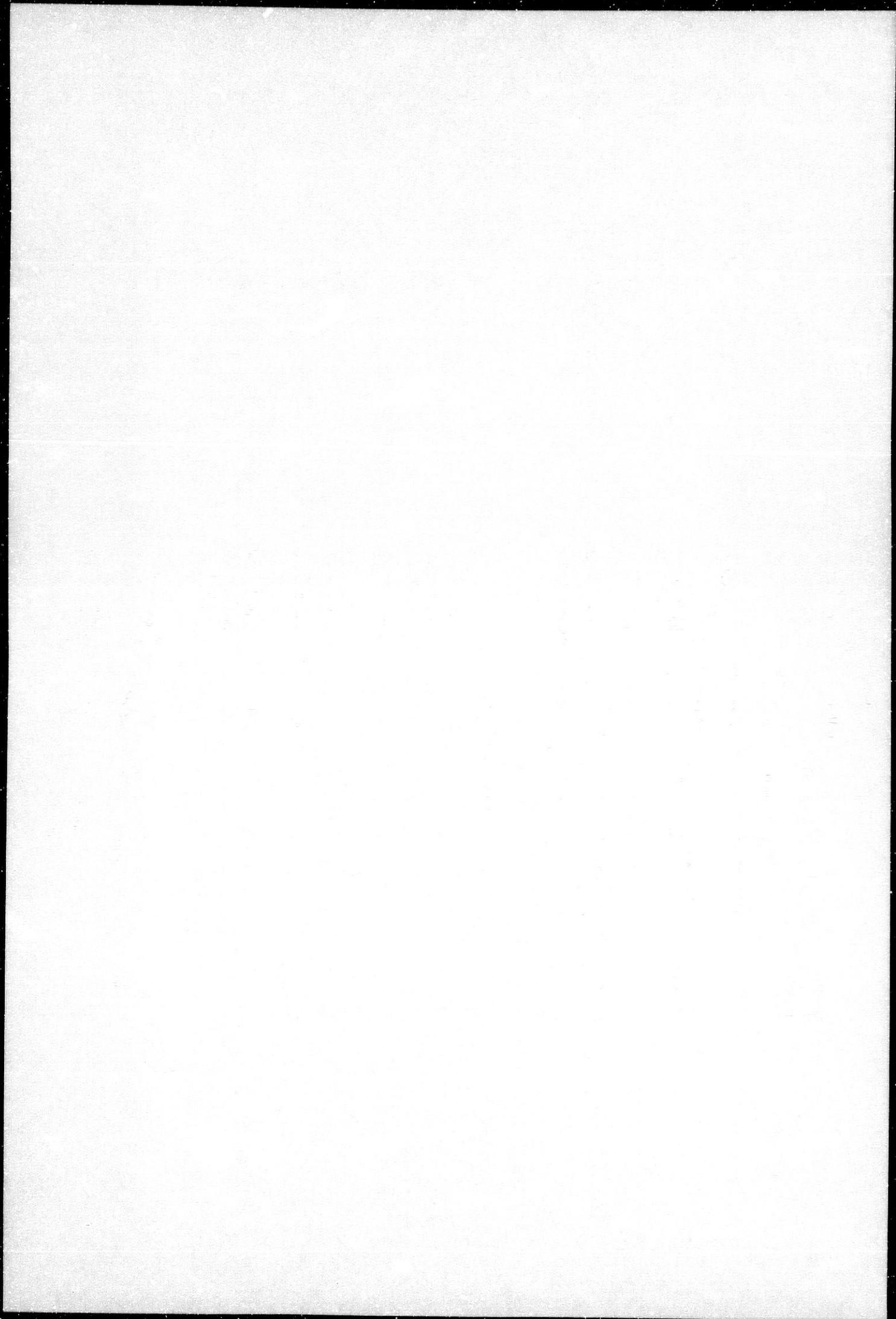
En la tabla siguiente pasamos resumir las variables creadas a partir de los apartados del cuestionario, con indicación de las variables directas que deben unirse en cada caso. Igualmente se indica la denominación dada a cada una de ellas, así como la abreviatura utilizada en el paquete estadístico.

Tabla nº 23: Variables creadas

VARIABLES DIRECTAS A UNIR	DENOMINACION DE LA VARIABLE CREADA	ABREVIATURA INFORMATICA
10 a 46	Creencias ante la R.E.	CREENC
10 a 21	Información	INFORM
22 a 27	Necesidad	NECESI
28 a 34	Viabilidad	VIABIL
35 a 39	Participación	PARTIC
40 a 46	Consecuencias	CONSEC
47 a 85	Opiniones ante la R.E.	OPINIO
86 a 89	Actitudes socio-políticas	PROGRE
90 a 107	Motivación psicosocial	MOTIPS
90-92-98-103	Aceptación social	ACEPSO
92-93-96-99	Reconocimiento social	RECOSO
100-104-107	Autoestima/autoconcepto	AUTOES
94-97-98-101-102-105-107	Poder	PODER
91-93-95-96-103-106	Seguridad	SEGURI
108 a 143	Clima social laboral	CLIMAS
108-112-116-120-124-128-132-136-140	Implicación	IMPLIC
109-113-117-121-125-129-133-137-141	Cohesión	COHESI
110-114-118-122-126-130-134-138-142	Organización	ORGANI
111-115-119-123-127-131-135-139-143	Innovación	INNOVA
144 a 203	Satisfacción en el trabajo	SATRAB
144 a 160	Compañeros	COMPA
161 a 170	Alumnos	ALUMNO
171 a 179	Padres	PADRES
180 a 195	Trabajo actual	TRABAJ
196 a 203	Salario actual	SALARI

Capítulo séptimo:

Resultados de la investigación



7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Como ya comentamos anteriormente en nuestro trabajo hemos realizado los siguientes análisis:

- a) Estudio descriptivo de cada una de las partes del cuestionario.
- b) Análisis factoriales para conocer las dimensiones subyacentes en el cuestionario y confirmar la validez del mismo.
- c) Estudio comparativo de los grupos creados para dar respuesta a las hipótesis planteadas.

De los análisis estadísticos llevados a cabo se obtienen los siguientes

resultados.

7.1. Datos globales

Hemos optado en primer lugar para exponer los datos globales en confeccionar unas tablas, en las que se pueda observar: la media y desviación típica de cada una de las variables, de la muestra total y de las submuestras correspondientes.

En la tabla del anexo incorporamos las medias y desviaciones típicas resultantes para cada una de las variables en el total de la muestra de profesores y en las submuestras correspondientes. A medida que vayamos realizando los comentarios pertinentes iremos presentando algunos datos de esta tabla fragmentada para facilitar su visión y análisis.

7.2. Estudio descriptivo de cada una de las partes del cuestionario

Comenzamos con la variable número diez dado que las anteriores, identificación del sujeto, tipo de profesor, tipo de centro, localidad, nivel o área de conocimiento, titulación, edad, años de docencia y género; ya han sido utilizadas en la descripción de la población y muestra.

Tabla nº 24: Puntuaciones medias en información

VARIABLES/ ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
10 D1	2.89	1.14	2.95	1.09	2.73	1.19	2.75	1.25
11 D2	3.06	1.07	3.08	1.04	2.93	1.13	3.08	1.14
12 D3	2.18	1.03	2.27	1.05	2.01	0.98	1.92	0.92
13 D4	2.79	1.15	2.83	1.13	2.60	1.14	2.81	1.20
14 D5	3.33	1.14	3.25	1.14	3.40	1.13	3.64	1.09
15 D6	2.38	1.05	2.46	1.03	2.16	0.96	2.19	1.12
16 D7	2.86	1.14	3.11	1.11	2.17	1.00	2.35	0.97
17 D8	2.94	1.10	2.90	1.07	3.09	1.19	3.02	1.19
18 D9	2.58	1.04	2.49	0.95	2.46	1.07	2.97	1.22
19 D10	2.68	1.11	2.71	1.06	2.61	1.25	2.62	1.18
20 D11	2.34	0.97	2.39	0.96	2.22	1.07	2.19	0.96
21 D12	2.43	1.04	2.55	1.03	2.16	1.01	2.15	0.98

La mayor parte de los profesores expresa su preocupación por el tema en cuestión e incluso manifiesta haber consultado textos o documentos al respecto (vs. 11 y 14). Sin embargo, la mayoría sostiene que la Administración no ha puesto los medios suficientes para informar sobre la R.E. y así generar una dinámica de comprensión y participación (v. 12). También, de manera masiva, se constata el alto grado de desinformación existente (v. 15) y el escaso conocimiento que se tiene sobre aspectos concretos contemplados en la R.E. (vs. 18, 19, 20, 21). La Excepción viene dada por lo relativo a la reglamentación de la Educación Secundaria (v. 17), donde no se aprecia una mayor información, sin llegar a nuestro juicio a ser totalmente suficiente.

Tabla nº 25: Puntuaciones medias en necesidad.

VARIABLES/ ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
22 D13	3.60	1.15	3.53	1.16	3.78	1.09	3.78	1.16
23 D14	2.50	0.93	2.53	0.90	2.33	1.00	2.50	1.01
24 D15	3.80	0.94	3.80	0.97	3.67	0.83	3.91	0.85
25 D16	3.60	0.97	3.61	0.92	3.41	1.20	3.69	0.98
26 D17	3.56	0.94	3.55	0.93	3.53	0.95	3.61	0.95
27 D18	4.08	0.96	3.98	0.97	4.17	0.91	4.40	0.87

Por lo que respecta a los items sobre la "necesidad" de una reforma educativa (vs. 22-27) la opinión es clara y taxativamente positiva: la mayoría de los profesores considera la situación actual como inviable y expresa la necesidad de un cambio en profundidad. Pero se duda de que eso vaya a ser posible con la R.E. del Ministerio (v. 23).

Tabla nº 26: Puntuaciones medias en Viabilidad

VARIABLES/ ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
28 D19	2.97	1.06	2.96	1.03	3.05	1.15	2.97	1.13
29 D20	2.60	1.13	2.64	1.12	2.45	1.08	2.53	1.18
30 D21	1.70	0.83	1.72	0.81	1.73	0.87	1.60	0.86
31 D22	2.92	0.82	2.88	0.84	3.00	0.77	2.99	0.77
32 D23	2.64	1.06	2.58	1.06	2.79	0.99	2.76	1.13
33 D24	2.83	0.94	2.77	0.93	2.96	0.94	2.99	0.93
34 D25	2.45	1.04	2.46	1.04	2.45	0.90	2.38	1.11

Con relación a los problemas que conlleva la implantación de la R.E. es decir, a la "viabilidad" de su ejecución ordenada y correcta, las opiniones son

marcadamente negativas. Todos los problemas que se plantean en el Cuestionario (vs. 29-34) se consideran graves y de muy difícil solución, apareciendo en este grupo como variable más puntuada la relativa a coste financiero. Esto nos lleva a pensar que los profesores son poco optimistas y expresan escasa confianza en que las reformas planteadas no se vean enormemente dificultadas para llevarse realmente a cabo.

Tabla nº 27: Puntuaciones medias en participación.

VARIABLES/ ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
35 D26	2.18	0.99	2.24	0.99	2.16	1.07	1.95	0.87
36 D27	2.03	0.84	2.07	0.83	1.96	0.86	1.91	0.84
37 D28	2.25	1.00	2.28	0.99	2.26	1.07	2.12	0.97
38 D29	2.12	0.94	2.13	0.91	2.10	1.00	2.10	1.00
39 D30	3.23	1.11	3.25	1.10	3.18	1.09	3.24	1.18

Los resultados que hacen referencia a la "participación" de los profesores en el proceso de elaboración de la R.E. del Ministerio (vs. 35-39) son lógicamente concordantes con lo manifestado respecto al tema de la información. Las opiniones resultan contundentes: la participación ha sido muy escasa y claramente insatisfactoria, atribuyendo la responsabilidad de ello a la Administración y no, de

modo menos prioritario, al interés del profesorado (v. 39).

Tabla nº 28: Puntuaciones medias en consecuencias

VARIABLES /ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
40 D31	2.98	0.99	3.03	0.95	2.74	1.07	2.97	1.05
41 D32	2.88	1.02	2.85	0.98	2.79	1.04	3.07	1.16
42 D33	2.93	0.95	2.95	0.92	2.79	1.04	2.94	1.02
43 D34	2.58	0.99	2.56	0.93	2.62	1.09	2.65	1.12
44 D35	2.72	1.04	2.77	1.01	2.47	1.12	2.69	1.07
45 D36	2.67	1.00	2.74	0.98	2.28	1.00	2.67	1.04
46 D37	2.46	0.89	2.48	0.87	2.28	1.00	2.49	0.91

Las opiniones relativas a las "consecuencias" de la R.E. (vs. 40-46), como puede observarse en la tabla, ya no son homogéneas. Aunque la mayoría de los posicionamientos afirman que se mejorará el sistema educativo, es de resaltar el elevado número de profesores situados en el punto central de la escala (v. 40). Sobre lo planteado en las variables 41 y 42, tampoco parece una posición definida y, en base a los resultados de las restantes variables (vs. 43-46), las opiniones son negativas, aunque también aquí el número de sujetos sin opinión o de posición intermedia es casi la mitad de la muestra, lo que nos lleva a relativizar las

consecuencias.

Tabla nº 29: Puntuaciones medias en opiniones.

VARIABLES/ ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
47 D38	3.18	0.91	3.17	0.91	3.19	0.81	3.21	0.95
48 D39	3.33	0.79	3.29	0.78	3.27	0.77	3.56	0.82
49 D40	3.81	1.04	3.72	1.06	3.89	1.01	4.13	0.92
50 D41	3.14	0.88	3.13	0.87	2.99	0.85	3.28	0.96
51 D42	3.46	0.78	3.43	0.80	3.54	0.64	3.52	0.78
52 D43	3.82	0.85	3.87	0.82	3.67	0.86	3.74	0.93
53 D44	3.55	0.97	3.48	1.01	3.61	0.88	3.78	0.86
54 D45	3.99	0.88	3.94	0.94	4.03	0.71	4.17	0.77
55 D46	3.74	1.02	3.80	1.00	3.46	0.98	3.67	1.07
56 D47	4.14	0.77	4.19	0.78	3.96	0.67	4.04	0.77
57 D48	3.46	0.77	3.38	0.74	3.64	0.75	3.65	0.81
58 D49	3.41	0.72	3.35	0.68	3.52	0.73	3.56	0.85
59 D50	3.34	0.92	3.38	0.86	3.03	0.99	3.40	1.06
60 D51	3.78	0.85	3.75	0.84	3.71	0.85	3.92	0.86
61 D52	3.20	0.97	3.25	0.93	3.05	0.99	3.10	1.09
62 D53	3.92	0.86	3.90	0.87	3.84	0.81	4.03	0.86
63 D54	2.80	0.94	2.86	0.88	2.25	1.04	2.96	0.97
64 D55	3.44	0.84	3.50	0.74	3.29	0.77	3.32	1.17
65 D56	2.87	0.80	2.95	0.70	2.74	0.71	2.63	1.11
66 D57	3.79	0.86	3.77	0.83	3.75	0.75	3.89	1.05

VARIABLES/ ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
67 D58	3.89	0.82	3.82	0.82	3.92	0.75	4.16	0.82
68 D59	3.95	0.76	3.86	0.75	3.84	0.75	4.35	0.70
69 D60	3.68	0.74	3.61	0.71	3.52	0.74	4.06	0.73
70 D61	3.49	0.79	3.44	0.70	3.17	0.92	3.90	0.88
71 D62	3.89	0.92	3.99	0.86	3.64	0.93	3.65	1.05
72 D63	3.40	1.16	3.45	1.16	3.19	1.13	3.34	1.18
73 D64	3.35	1.15	3.36	1.15	3.31	1.14	3.31	1.17
74 D65	3.22	1.14	3.16	1.17	3.31	1.02	3.38	1.10
75 D66	3.57	1.08	3.51	1.09	3.71	1.00	3.71	1.09
76 D67	3.70	1.00	3.78	0.96	3.43	1.07	3.56	1.07
77 D68	3.07	1.11	3.17	1.11	2.65	1.05	2.93	1.06
78 D69	3.23	1.18	3.19	1.12	3.47	1.22	3.22	1.32
79 D70	3.40	1.01	3.38	0.96	3.59	0.89	3.32	1.22
80 D71	4.32	0.72	4.29	0.73	4.42	0.66	4.38	0.71
81 D72	4.34	0.72	4.34	0.72	4.30	0.74	4.35	0.67
82 D73	3.58	1.14	3.79	1.05	2.97	1.16	3.17	1.18
83 D74	3.46	1.20	3.30	1.14	4.18	0.95	3.58	1.38
84 D75	2.92	0.99	2.95	0.97	2.70	1.05	2.98	1.03
85 D76	2.75	0.92	2.77	0.88	2.55	1.08	2.81	0.95

En cuanto al grupo de variables agrupadas bajo el nombre de "Opiniones ante la Reforma" (vs. 47-83), en las cuales se hace referencia a temas diversos, relativos al plan de Reforma. Aquí los resultados son inequívocos y claros: los sujetos encuestados están de acuerdo con los puntos concretos que plantea la R.E. del

Ministerio. Solamente se dan dos excepciones de importancia a nuestro modo de ver: no se posee una posición clara sobre el tema de la duración del bachillerato puesto que la mitad del total de la muestra no tiene opinión al respecto (v. 63). Igualmente ocurre en la variable relativa a la duración del segundo nivel de la Educación Técnico-Profesional (v. 65).

Para finalizar el comentario del apartado D-1, en cuanto al posicionamiento general sobre la R.E. (vs. 84 y 85), podemos apuntar que los sujetos señalan que la R.E. está bien planteada, pero el número de los sin opinión resulta muy elevado, casi la mitad de la muestra. En la variable 85 nos ocurre algo muy parecido, aunque son mayoría los que creen que la R.E. va a ser negativa para los profesores, el grado de abstención también es alto.

Si analizamos la tabla siguiente en la cual se muestran las puntuaciones medias en las variables creadas (CREENC, INFORM, NESESI, VIABIL, PARTIC, CONSEC, OPINIO) a partir del apartado D-1; llegamos a la conclusión de que los profesores se muestran muy de acuerdo con las medidas concretas en que se va a plasmar la R.E.. Centrándose el desacuerdo o el rechazo en la información y en la participación habida a lo largo del proceso de elaboración de la misma.

Tabla n° 30: Resumen global en el apartado de creencias y opiniones.

VARIABLES/ ITEMS	TOTAL		E.G.B.		B.U.P.		F.P.	
	M	S	M	S	M	S	M	S
204 CREENC	2.78	0.42	2.79	0.41	2.69	0.46	2.77	0.46
205 INFORM	2.70	0.67	2.75	0.66	2.54	0.68	2.64	0.65
206 NECESI	3.52	0.61	3.50	0.61	3.48	0.60	3.64	0.60
207 VIABIL	2.58	0.56	2.57	0.56	2.63	0.53	2.60	0.58
208 PARTIC	2.36	0.58	2.39	0.58	2.33	0.60	2.26	0.57
209 CONSEC	2.74	0.80	2.77	0.76	2.57	0.88	2.78	0.86
210 GLOBA1	2.92	0.99	2.95	0.97	2.70	1.05	2.98	1.03
211 GLOBA2	2.75	0.92	2.77	0.88	2.55	1.08	2.81	0.95
212 OPINIO	3.52	0.35	3.52	0.35	3.44	0.33	3.58	0.35

El conjunto de los profesores se halla de acuerdo con el contenido de la R.E., pero discrepa en la forma como se está llevando a cabo. Igualmente, no son optimistas en que la R.E. vaya a resolver los problemas de fondo del sistema educativo, bien sea por desconfianza en el modo de ponerse en marcha, bien por los muchos problemas de índole administrativo-político con que necesariamente se va a encontrar.

7.3. Análisis factorial

Resultados de los análisis factoriales realizados

Tras un análisis descriptivo de los datos, hemos aplicado a los mismos un análisis factorial, modelo de los componentes principales y la técnica de rotación varimax.

Según Buendía (1985: 24-25), la característica del análisis factorial es la resolución lineal de un conjunto de variables en términos de un número menor de categorías o factores que conllevan toda la información esencial del conjunto original de variables.

El punto de partida es la matriz de correlaciones o de varianzas-covarianzas de las diferentes variables incluidas en el análisis.

Sánchez Carrión (1984: 23-74), señala que el objetivo principal del análisis factorial es el de alcanzar una somera descripción de los datos, dando una interpretación simple de un cierto conjunto de datos. Proporciona, por tanto, una descripción fundamental de un conjunto particular de variables sometidas a análisis.

Bisquerra (1990), Tejedor (1990), indican el procedimiento para llevar a cabo el análisis factorial. Señalan algunas razones para utilizarlo: explicar las intercorrelaciones entre variables, probar una teoría sobre el número y naturaleza de las construcciones factoriales necesarias para explicar las intercorrelaciones entre las variables que se están estudiando, etc.

Bisquera (1990: 293) nos indica que el análisis factorial implica los siguientes pasos:

1. Calcular la matriz de correlaciones entre todas las variables, a partir de la matriz de datos originales. Examen de esta matriz.
2. Extracción de los factores para representar los datos.

3. Rotación de factores con objeto de facilitar su interpretación.

Representación gráfica.

4. Calcular las puntuaciones factoriales para cada individuo. Estas puntuaciones pueden utilizarse en cálculos posteriores.

No todos los pasos son indispensables para realizar un análisis factorial. En realidad, sólo los dos primeros constituyen el análisis factorial genuino. El tercero facilita la interpretación de los resultados. El cuarto permite la utilización de los resultados en análisis posteriores.

Con el análisis factorial llevado a cabo pretendemos conocer la estructura interna del conjunto de instrumentos que hemos utilizado con la finalidad de comprobar su consistencia interna y poder tener de esta manera un criterio firme de validación factorial del cuestionario.

Para el análisis factorial se han utilizado las puntuaciones directas de la muestra total para las distintas partes del cuestionario. Dicho análisis lo hemos repetido con las submuestras: EGB, FP y BUP.

Dada la amplitud de los datos que nos ofrece el tratamiento informático (aparece completo en el anexo), hemos intentado resumir los análisis en las tablas de las páginas siguientes.

Tabla n° 31: Análisis factorial con la muestra total

MUESTRA: TODOS

NUMERO DE FACTORES: VI

THETA DE CARMINES: 0.9022

CARGAS EN VALOR ABSOLUTO MENORES DE 0.28= 0

FACTORES VARIABLES	I	II	III	IV	V	VI
VARIANZA EXPLICADA	7.62	4.46	2.56	1.57	1.37	1.25
ACUMULADA EN LOS DATOS	0.28	0.45	0.54	0.60	0.65	0.70
EN EL ESPACIO FACTORIAL	0.40	0.64	0.78	0.86	0.93	1
204 CREENC	0.33	0.83	-	-	-	-
205 INFORM	0.28	0.42	-	-	0.42	0.53
206 NECESI	-	0.55	-	-	0.50	-
207 VIABIL	-	0.47	-	-	-0.33	-
208 PARTIC	0.34	0.46	-	-	-0.42	-
209 CONSEC	-	0.81	-	-	-	-
210 GLOBA1	-	0.75	-	-	-	-
211 GLOBA2	-	0.77	-	-	-	-
212 OPINIO	-	0.57	-	-	0.47	-

continuación del análisis factorial

213 PROGRE	-	0.45	0.28	-	0.40	-
214 MOTIPS	0.77	-	0.61	-	-	-
215 ACEPSO	0.54	-	0.54	-	-	-
216 RECOSO	0.55	-	0.55	-	-	-
217 AUTOES	0.47	-	0.49	-	-	0.36
218 PODER	0.72	-	0.45	-	-	-
219 SEGUR	0.58	-	0.48	-	-	-0.28
220 CLIMAS	0.83	-0.31	-0.30	0.32	-	-
221 IMPLIC	0.80	-	-0.29	-	-	-
222 COHESI	0.71	-	-	-0.30	-	-
223 ORGANI	0.69	-0.31	-	-	-	-
224 INNOVA	0.57	-	-	-0.31	-	-
225 SATRAB	0.83	-	-	0.43	-	-
226 COMPA	0.68	-	-	-	-	-
227 ALUMNO	0.56	-	-	0.49	-	-
228 PADRES	0.50	-	-0.30	0.42	-	-
229 TRABAJ	0.68	-	-	0.40	-	-
230 SALARI	-	-	-	0.62	-	-0.48

Hemos de señalar que en la elaboración de esta tabla las saturaciones menores de 0.28 han sido consideradas como cero. La theta de Carmines 0.90 nos indica la gran consistencia interna del instrumento utilizado.

Se han obtenido seis factores, definidos por las variables y pesos que se indican.

i) Factor I. Varianza explicada: 40%. Es un factor que denominamos de "configuración de actitudes".

VARIABLES	PESOS
CREENC	0.33
INFORM	0.28
PARTIC	0.34
MOTIPS	0.77
ACEPSO	0.54
RECOSO	0.55
AUTOES	0.47
PODER	0.72
SEGURI	0.58
CLIMAS	0.83
IMPLIC	0.80
COHESI	0.71
ORGANI	0.69
INNOVA	0.57
SATRAB	0.83
COMPA	0.68
ALUMNO	0.56
PADRES	0.50
TRABAJ	0.68

El factor recoge todas las subescalas de la motivación psicosocial y clima social así como la puntuación global de ambas variables. Igualmente recoge el índice general de satisfacción en el trabajo y las subescalas referidas a los compañeros, alumnos, padres y trabajo actual.

El clima social positivo se asocia estrechamente con las preocupaciones que los sujetos tienen por su actividad (IMPLIC), el grado de ayuda mutua y de participación en objetivos comunes (COHESI), la adecuada y eficiente implicación de la tarea (ORGANI) y la capacidad de organización para abrirse al cambio y a los nuevos enfoques (INNOVA).

Por otra parte, el clima socio-laboral no es independiente de la satisfacción en el trabajo (SATRAB), dentro de la cual aparecen con mayor peso la satisfacción creada por los compañeros (COMPA) del ámbito laboral y el trabajo actual (TRABAJ).

Esta relación entre clima y satisfacción creemos resulta interesante por cuanto establece un nexo entre una realidad situada a un nivel socio-organizativo y otra situada fundamentalmente a nivel psicológico. Aunque no podamos deducir de aquí

relaciones causales, quizá el factor apunte la hipótesis de que un clima socio-laboral positivo incide de modo muy relevante sobre la satisfacción individual en el trabajo.

Se evidencia una gran consistencia interna de los instrumentos utilizados.

ii) Factor II. Varianza explicada: 24%.

VARIABLES	PESOS
CREENC	0.83
INFORM	0.42
NECESI	0.55
VIABIL	0.47
PARTIC	0.46
CONSEC	0.81
GLOBA1	0.75
GLOBA2	0.77
OPINIO	0.57
PROGRE	0.45
CLIMAS	-0.31
ORGANI	-0.31

El segundo factor resulta de gran homogeneidad ya que recoge las variables creadas sobre el **cuestionario de opiniones (CREENC)**, las variables de tipo conclusivo del mismo apartado del cuestionario (GLOBA1 y GLOBA2) y la **variable general de opiniones (OPINIO)**.

Carga especialmente la variable creada relativa a las consecuencias (CONSEC) de implantación de la R.E..

iii) Factor III. Varianza explicada: 14%.

VARIABLES	PESOS
PROGRE	0.28
MOTIPS	0.61
ACEPSO	0.54
RECOSO	0.55
AUTOES	0.49
PODER	0.45
SEGURI	0.48
CLIMAS	-0.30
IMPLIC	-0.29
PADRES	-0.30

Este tercer factor se podría decir que es netamente motivacional, ya que abarca todas las variables creadas relativas a los items sobre **motivación social** (apartado D-4 del cuestionario).

Se vuelve a poner de manifiesto la consistencia interna del reactivo y la evidencia de una alta validez.

iv) Factor IV. Varianza explicada: 8%.

VARIABLES	PESOS
CLIMAS	0.32
COHESI	-0.30
INNOVA	-0.31
SATRAB	0.43
ALUMNO	0.49
PADRES	0.42
TRABAJ	0.40
SALARI	0.62

El factor IV recoge las dimensiones que componen la variable **satisfacción laboral**, apareciendo con especial relevancia el tema salarial. Lo cuál nos lleva a pensar que las gratificaciones económicas contribuyen de modo muy relevante al conjunto del estado de satisfacción laboral.

v) Factor V. Varianza explicada: 7%.

VARIABLES	PESOS
INFORM	0.42
NECESI	0.50
VIABIL	-0.33
PARTIC	-0.42
OPINIO	0.47
PROGRE	0.40

Aunque es un factor con pesos casi exclusivamente de la subescala de creencias, es importante destacar el carácter bipolar, en el que saturan negativamente la participación y la viabilidad.

Por último, hemos de poner de relieve el que con sólo cuatro factores se llega a explicar el 86% de la varianza.

7.4. Estudio comparativo de los grupos creados.

7.4.1. Análisis de diferencias entre profesores por niveles educativos

VARIABLES/ ITEMS	EGB vs BUP	EGB vs FP	BUP vs FP
204 CREENC	0.0206*		
205 INFORM	0.0041**		
206 NECESI		0.0107**	0.366*
208 PARTIC		0.00164**	
209 CONSE	0.0174**		0.0336*
210 GLOBA1	0.0186**		0.0284*
211 GLOBA2	0.0297*		0.0344*
212 OPINIO	0.00419*		0.024**

* Diferencias significativas al 5%.

** Diferencias significativas al 1%.

Para hacer el estudio comparativo de los distintos grupos, hemos obtenido por utilizar tablas de comparaciones binarias; en el anexo correspondiente aparecen los

valores de todas las variables. En la tabla indicamos el grado de significatividad de los valores obtenidos en el contraste de la diferencia entre las medias de los subgrupos correspondientes: un asterisco indica diferencias significativas al 5% y dos asteriscos al 1%; situamos los asteriscos bajo el grupo que tiene una media mayor. Las variables que no aparecen en la tabla es que no proporcionan diferencias significativas en las comparaciones presentadas.

Los resultados de estos análisis diferenciales (apartados a, b y c), se han incluido en los anexos por ser muchas las variables comentadas. Solo los análisis globales han sido obtenidos en la tabla anterior.

a) Análisis diferencial entre profesores de EGB y BUP.

En las tablas se puede observar que existen diferencias significativas al nivel de significación del 5% para las variables globales: CREENC, GLOBA2 y OPINIO; siendo para CONSEC y GLOBA1 la significatividad del 1%. Todas las diferencias se producen a favor de los profesores de E.G.B. (primaria).

b) Análisis diferencial entre profesores de EGB y FP.

Aunque se producen diferencias en 34 de las variables directas, queremos destacar que existe significatividad al 1% solamente en dos variables globales, por un lado, en la variable NECESI a favor de los profesores de FP. Por otro lado, a favor de los profesores de EGB para la variable PARTIC.

c) Análisis diferencial entre profesores de BUP y FP.

Las diferencias significativas se producen todas a favor de FP, en las variables globales de: NECESI, CONSEC, GLOBA1, GLOBA2 y OPINIO; siendo todas ellas significativas a excepción de la variable OPINIO para un nivel del 5%.

7.4.2. Análisis de diferencias en base al tipo de centro

VARIABLES/TEMAS	PUBLICO vs PRIVADO
CREENC	0.0038**
INFORM	0.0000**
NECESI	0.0013**
PARTIC	0.0001**
CONSEC	0.0420*
GLOBA2	0.0344*

* Diferencias significativas al 5%.

** Diferencias significativas al 1%.

Esta tabla, nos pone de relieve que a excepción de la variable NECESI en que se producen diferencias significativas al nivel del 1% a favor de los centros de carácter público; en todas las demás variables globales, es decir, CREENC, INFORM, PARTIC, CONSEC y GLOBA2, se producen diferencias significativas a favor de los profesores que desempeñan su labor en centros de carácter privado.

7.4.3. Análisis de diferencias en base a la localidad

VARIABLES/ITEMS	GRANADA vs PROVINCIA
204 CREENC	0.0000**
205 INFORM	0.0000**
208 PARTIC	0.0018**

* Diferencias significativas al 5%.

** Diferencias significativas al 1%.

Existen diferencias significativas al nivel del 0.01 entre los profesores de Granada capital y provincia en tres variables: CREENC, INFORM y PARTIC, en todas ellas la significatividad se produce a favor de los profesores que trabajan en Granada capital.

7.4.4. Análisis de diferencias en base al género

VARIABLES/ITEMS	HOMBRE vs MUJER
206 NECESI	0.0308*
207 VIABIL	0.0001**

- * Diferencias significativas al 5%.
** Diferencias significativas al 1%.

Las diferencias por género, son significativas sólo al 0.05 en la variables necesidad de la reforma educativa, elevándose al 0.01 en viabilidad de la misma. Ambas diferencias se dan a favor de los varones.

7.5. Resultados sobre variables psicosociales: motivación psicosocial, clima social laboral y satisfacción en el trabajo.

Con estos análisis comparamos los resultados obtenidos en las variables psicosociales: motivación psicosocial, clima social laboral, satisfacción en el trabajo; creadas a partir de los ítems correspondientes, mediante un análisis de varianza, en los distintos subgrupos originados por los distintos niveles educativos (EGB, BUP, FP), el tipo de centro, la localidad y el género. Recordamos que en las tablas sólo incluimos las variables que presentan diferencias significativas entre los grupos que estamos comparando. El análisis completo puede consultarse en el anexo correspondiente.

7.5.1. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base al nivel educativo

VARIABLES/ ITEMS	EGB vs BUP	EGB vs FP	BUP vs FP
213 PROGRE	0.0002**	0.0004**	
215 ACEPTO		0.0584*	0.0058**
219 SEGURIDAD	0.0037**		
220 CLIMAS	0.0008**	0.0000**	0.0287*
221 IMPLIC	0.0002**	0.0000**	
222 COHESI	0.0533*	0.0000**	0.0448*
223 ORGANIZACION	0.0016**	0.0000**	0.0050**
224 INNOVACION	0.0218*	0.0001**	
225 SATISFACCION	0.0055**	0.0000**	
226 COMPROMISO	0.0049**	0.0000**	
227 ALUMNO	0.0021**	0.0000**	
228 PADRES	0.0000**	0.0000**	

* Diferencias significativas al 5%.

** Diferencias significativas al 1%.

Las diferencias son significativas al nivel del 0.05 a favor de EGB en las variable COHESI, siendo en el resto altamente diferentes en todas excepto en la

variable profesores progresistas y seguridad en el trabajo en las que las diferencias son significativas al 0.01 pero a favor de los profesores de enseñanzas medias.

7.5.2. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base al tipo de centro

VARIABLES/ITEMS	PUBLICO vs PRIVADO
213 PROGRE	0.0000**
214 MOTIPS	0.0055**
216 RECOSO	0.0000**
217 AUTOES	0.0006**
218 PODER	0.0000**
220 CLIMAS	0.0000**
221 IMPLIC	0.0000**
222 COHESI	0.0000**
223 ORGANI	0.0000**
224 INNOVA	0.0000**
225 SATRAB	0.0000**
226 COMPA	0.0000**
227 ALUMNO	0.0000**
228 PADRES	0.0000**
229 TRABAJ	0.0000**

* Diferencias significativas al 5%.

** Diferencias significativas al 1%.

Nos parece de mención especial el que se producen diferencias significativas a favor de los profesores del sector privado solamente en la variable PROGRE, que como se recordará hacía mención a cuestiones relacionadas con posicionamientos ante cuestiones políticas.

Las diferencias para el nivel de significación del 0.01 se producen a favor de los profesores de centros privado en la práctica totalidad de las variables psicosociales.

7.5.3. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base a la localidad

VARIABLES/ITEMS	GRANADA vs PROVINCIA
213 PROGRE	0.0000**
220 CLIMAS	0.0001**
221 IMPLIC	0.0001**
223 ORGANI	0.0002**
224 INNOVA	0.0000**
225 SATRAB	0.0000**
227 ALUMNO	0.0000**
228 PADRES	0.0000**
229 TRABAJ	0.0223*

* Diferencias significativas al 5%.

** Diferencias significativas al 1%.

En todas las variables, a excepción de la satisfacción en el trabajo, se produce una alta significación (0.01). De igual modo las diferencias se producen a favor de los profesores que trabajan en Granada capital, menos en la variable PROGRE en la que es a favor de los profesores que trabajan en la provincia.

7.5.4. Análisis de diferencias en variables psicosociales en base al género

VARIABLES/ITEMS	HOMBRE vs MUJER
213 PROGRE	0.0000**
217 AUTOES	0.0040**
220 CLIMAS	0.0000**
221 IMPLIC	0.0001**
222 COHESI	0.0052**
223 ORGANI	0.0000**
224 INNOVA	0.0062**
225 SATRAB	0.0000**
226 COMPA	0.0001**
227 ALUMNO	0.0004**
228 PADRES	0.0000**
230 SALARI	0.0009**

* Diferencias significativas al 5%.

** Diferencias significativas al 1%.

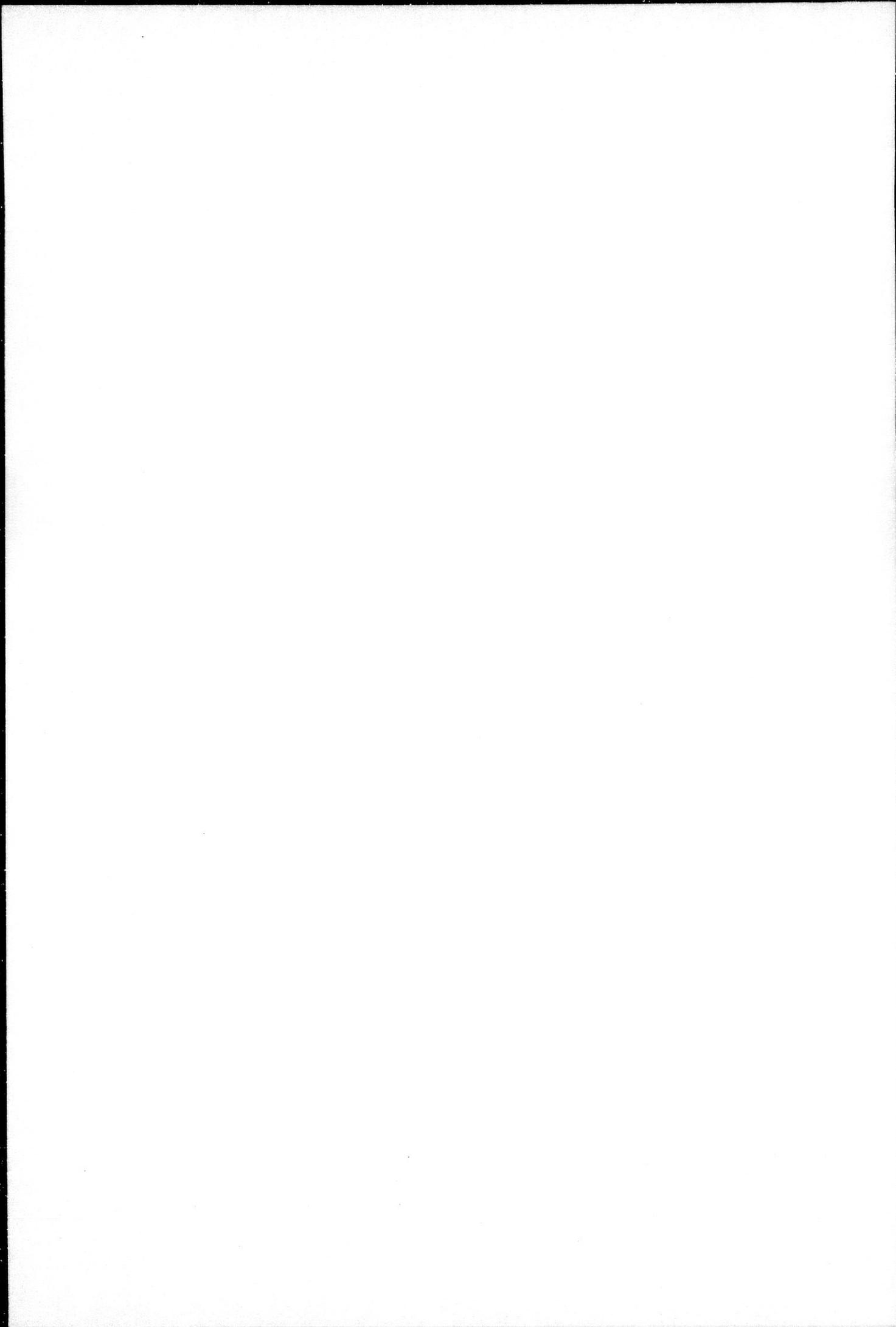
Destacamos en esta tabla el que todas las variables tienen una alta significatividad (al nivel del 0.01), produciéndose todas ellas a favor de las mujeres, a excepción de las variables PROGRE y AUTOES que lo hacen a favor de los hombres.

Resumiendo, de las hipótesis planteadas tenemos que aceptar la uno en lo referente a motivación psicosocial; la dos en cuanto a creencias, opiniones e motivación psicosocial; la tres en lo referente a creencias, motivación psicosocial y satisfacción en el trabajo; la cuatro sólo en lo referente a opiniones; la cinco en lo que toca a opiniones y motivación psicosocial; la hipótesis seis en lo referente a creencias, opiniones y motivación psicosocial.

El resto, son hipótesis rechazadas al nivel del 0.01, de lo que se deduce que los profesores de FP tienen en términos generales actitudes más positivas hacia la reforma que los de PUP y EGB; y entre estas dos categorías la actitud es más favorable para los de EGB, siendo significativas las diferencias al nivel del 0.01.

Capítulo octavo:

Discusión y conclusiones



8. DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- A nivel general, la primera y más clara constatación es la gran capacidad de diferenciación que han tenido los items propuestos, es decir, los sujetos encuestados han optado de un modo mayoritario por posicionarse a favor o en contra de los aspectos sobre los que debían opinar.

- Aunque haya diferencias entre los distintos subgrupos de la muestra, lo cierto es que un alto porcentaje de los profesores opina de manera parecida con relación a los temas propuestos en el cuestionario.

- Con respecto a la "información" que se posee, la mayor parte expresa su preocupación por el tema e incluso manifiesta haber consultado textos o documentación al respecto. Sin embargo, la inmensa mayoría sostiene que la Administración no ha propuesto los medios suficientes para informar sobre la R.E.,

y generar de esta manera una dinámica de comprensión y participación. También se constata el alto grado de desinformación existente y el escaso conocimiento que se tiene sobre aspectos concretos contemplados en la Reforma Educativa.

- Con respecto a la "**necesidad**" la opinión es clara y positiva: la gran mayoría de los profesores expresa la necesidad de un cambio en profundidad. Pero se duda seriamente de que ese cambio se lleve a cabo con la Reforma Educativa que está llevando a cabo el Ministerio.

- Con relación a la "**viabilidad**" las opiniones son negativas. Todos los problemas que se plantean en el cuestionario, se consideran graves y de muy difícil solución. Los sujetos son poco optimistas y expresan escasa confianza en que las reformas e innovaciones planteadas no se vean enormemente dificultadas para llevarse a cabo.

- Las opiniones referentes a la "**participación**" vienen a poner de manifiesto que ésta ha sido muy escasa e insatisfactoria, atribuyéndose la responsabilidad de ello a la Administración y no, al interés del profesorado.

- Las opiniones relativas a las "consecuencias" son muy variadas. La mayoría de los profesores afirman que se mejorará el sistema educativo, aunque se observa en este apartado un elevado número de sujetos que no contestan o se sitúan en el centro de la escala.

- En lo que respecta al apartado de **opiniones** donde se recogen temas concretos, de muy diversa índole, los sujetos están de acuerdo en los puntos concretos que plantea la Reforma, dándose dos excepciones: no se posee una posición nítida sobre el tema de la duración del Bachillerato, ni con respecto a la duración del segundo nivel de la Educación Técnico-Profesional. Todo esto puede deberse al alto número de sujetos sin opinión o de posición intermedia.

- En lo que respecta a las dos últimas variables del apartado D-1 del cuestionario que como se recordará tenían una finalidad conclusiva del posicionamiento general sobre la Reforma Educativa. El grado de abstención en estas dos variables es bastante alto, aún así podemos afirmar que los profesores consideran que la Reforma Educativa está bien planteada e igualmente que la mayoría creen que la Reforma Educativa va a ser negativa para los profesores.

- Los profesores se muestran muy de acuerdo con las medidas concretas en que se va a plasmar la Reforma Educativa; sin embargo, el desacuerdo o el rechazo se centra en la información y en la participación habida a lo largo del proceso de elaboración de la misma. No son optimistas en que la Reforma Educativa vaya a resolver los problemas de fondo del sistema educativo, bien sea por desconfianza en el modo de ponerse en marcha, bien por los muchos problemas de índole administrativo-político con que se va a encontrar.

- La mayor parte del profesorado expresa su preocupación por la Reforma e incluso manifiesta haber consultado textos o documentación al respecto, haber asistido a jornadas, debates, cursillos, etc. Aún así hemos podido constatar que el grado de información puede mejorarse.

- Sin embargo, la inmensa mayoría de los profesores sostiene que la Administración no ha puesto los medios suficientes para informar adecuadamente sobre la Reforma Educativa. Por lo que opinan que ésta no ha generado una dinámica de comprensión y participación, la información la han obtenido en conversaciones con los propios compañeros según comprobamos en muestras conversaciones cuando realizamos el cuestionario.

- Un gran porcentaje de los profesores opinan que la Reforma del sistema educativo en profundidad es necesaria.

- Los docentes consideran inviable la ejecución y puesta en marcha de la Reforma Educativa, creemos que por la necesidad de recursos económicos que serían necesarios para llevarla a cabo y el estado decepcionante desde el punto de vista económico de muchos de ellos.

- En cuanto a las opiniones concretas sobre las medidas contempladas en la Reforma Educativa, los resultados nos apuntan: que los profesores encuestados están de acuerdo con las medidas específicas que se incluyen en la misma.

- Las percepciones de los profesores reflejan cierto grado de fatalismo, a pesar de su acuerdo con los planteamientos concretos de la Reforma Educativa; la mayoría de ellos considera que las realizaciones concretas van a ser negativas para ellos.

- Entre los temas que focalizan la atención de los profesores (de todos los niveles) destacan los referidos a la formación del profesorado, el sistema de evaluación, la formación religiosa en los centros, la financiación del sistema

educativo y el desarrollo de las nuevas metodologías que lleva consigo la implantación de la Reforma Educativa.

- Entre los problemas más acuciantes y que en cierta medida focalizan la atención de los profesores (de todos los niveles educativos) destacan: el que no exista la posibilidad de formación y perfeccionamiento del profesorado desde el propio sistema educativo; la falta de medios tanto materiales como personales para llevar a cabo una enseñanza de calidad; falta de colaboración de la familia en la vida escolar.

- Los profesores del sector privado manifiestan tener más información y más acuerdo general con las medidas concretas de la Reforma Educativa. Igualmente creen con mayor fuerza tanto que la Reforma Educativa está bien planteada como que ésta es positiva para los profesores.

- Aunque los profesores de centros privados revelan, de un modo muy significativo, una mejor opinión sobre el conocimiento e información general disponible sobre la reforma, y en relación a temas más concretos propuestos por el cuestionario; son los profesores del sector público los que muestran una mayor

confianza en la viabilidad y puesta en marcha de la misma, así como una mayor necesidad de reformar el sistema educativo.

- Nos encontramos con que los profesores de centros privados, están más motivados, el clima social en el que trabajan es valorado como muy bueno, e igualmente manifiestan tener una alta satisfacción en el trabajo.

- Los profesores y profesoras mantienen, en general, opiniones similares con un cierto grado de desconfianza y malestar más acentuado en las profesoras. Se aprecia una actitud más favorable de los profesores en lo relativo a la necesidad y viabilidad de la implantación de la reforma.

- El reconocimiento social de los profesores es superior al de las profesoras, no ocurre así con las variables de carácter general de clima social, satisfacción en el trabajo, junto con todos los factores englobados bajo cada una de ellas, en el que las profesoras muestran mayores diferencias. Las profesoras se muestran más favorables a la incorporación de innovaciones en su trabajo, igualmente las relaciones con los compañeros, alumnos y padres son bastante positivas.

- Los profesores de Granada capital declaran tener una buena información con respecto a la reforma, sintiéndose satisfechos con su participación en todo el proceso seguido.

- El clima social y la satisfacción en el trabajo es muy positivo en Granada capital, tal vez esto se deba a que en la provincia los profesores por lo general permanecen pocos años en un mismo centro, lo que les lleva a no tener grupos estables de trabajo.

- Los profesores de FP muestran mayores niveles de confianza y valoraciones más positivas sobre la Reforma Educativa, que los de EGB y BUP. Los profesores de EGB manifiestan a su vez mayor grado de acuerdo con la Reforma Educativa que los de BUP.

- Los profesores de FP son un grupo mayor predispuesto y más favorable a la reforma que los de BUP, reivindicando éstos que el segundo ciclo de la educación secundaria y la educación técnico profesional sea impartida por licenciados.

- El grupo de FP se manifiesta especialmente preocupado por la

infravaloración actual de su propio nivel y campo profesional.

- Los profesores de FP son los menos descontentos con su salario. Sus condiciones motivacionales son ínfimas y la percepción de su ambiente social, extremadamente negativa.

- Los profesores de EGB expresan creencias más positivas que los de BUP sobre la información y las consecuencias que va a tener la Reforma Educativa. Igualmente, muestran un acuerdo mayor sobre el conjunto de propuestas concretas que conlleva la Reforma. Las diferencias van en el mismo sentido en las variables GLOBA1 y GLOBA2, lo que viene a poner de manifiesto un posicionamiento más favorable por parte de los profesores de EGB.

- Los profesores de EGB muestran mayor grado de confianza en la reforma y en sus consecuencias beneficiosas. De igual manera se constata una posición más negativa de los profesores de BUP con respecto al sistema actual, y a las posibilidades de éxito de la reforma.

- El grupo de EGB aboga, de acuerdo con el Ministerio, porque el primer

ciclo de enseñanza secundaria obligatoria sea impartido por profesores de dicho nivel.

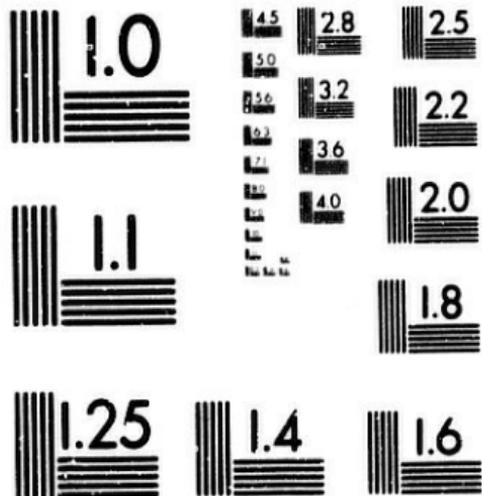
- Los profesores de EGB manifiestan haber participado más que los demás colectivos en el proceso de reforma.

- Los profesores de EGB sienten, en mayor medida que los demás, una falta de reconocimiento social.

- Los profesores de EGB tienen percepciones marcadamente más positivas que sus colegas respecto a su clima social laboral, mostrando además un mayor grado de satisfacción laboral. En el polo opuesto se sitúan los profesores de FP.

- Cada colectivo manifiesta tener mayor información sobre los aspectos concretos que más directamente les afectan.

- El nivel de acuerdo con la Reforma Educativa, aparece estrechamente vinculado con sus propios intereses de cuerpo.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
 NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
 STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
 (ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

ciclo de enseñanza secundaria obligatoria sea impartido por profesores de dicho nivel.

- Los profesores de EGB manifiestan haber participado más que los demás colectivos en el proceso de reforma.

- Los profesores de EGB sienten, en mayor medida que los demás, una falta de reconocimiento social.

- Los profesores de EGB tienen percepciones marcadamente más positivas que sus colegas respecto a su clima social laboral, mostrando además un mayor grado de satisfacción laboral. En el polo opuesto se sitúan los profesores de FP.

- Cada colectivo manifiesta tener mayor información sobre los aspectos concretos que más directamente les afectan.

- El nivel de acuerdo con la Reforma Educativa, aparece estrechamente vinculado con sus propios intereses de cuerpo.

- Dejando a salvo ciertos aspectos relativos a intereses muy concretos, se puede afirmar que, los profesores de FP se manifiestan más de acuerdo con la Reforma Educativa que los profesores de EGB y mucho más que los de BUP.

- El perfil de sujetos más "**partidarios**" de la Reforma educativa sería el siguiente: sujetos motivados psicosocialmente, con afán innovador y críticos con la realidad escolar reflejada en: su valoración de la profesión y de los compañeros docentes, de la propia organización y satisfacción proporcionada por su trabajo y su salario.

8.1. Recomendaciones para investigaciones futuras

Dada la importancia del tema, sería de interés realizar estudios longitudinales que permitan conocer la evolución de las actitudes de los diferentes subgrupos de profesores cuando la Reforma lleve en marcha unos años. A la vez que insistir en las creencias y opiniones de los profesores y sobre su influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, tema de gran actualidad y que creemos no ha sido abordado desde esta perspectiva.

Igualmente sería de gran interés conocer las repercusiones que para los alumnos está teniendo el proceso de implantación de la Reforma Educativa.

TERCERA PARTE:
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

TERCERA PARTE:
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABELSON, R. (1982). Three modes of Attitude-Behavior consistency. En M. Zanna, E. Higgins y C. Harman (Eds.), **Consistency in Social Behavior. The Ontario Symposium**, Vol. 2 (pp. 131-145). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- AJZEN, I. (1982). On behaving in accordance with one's attitudes. En M. Zanna, E. Higgins y C. Harman (Eds.), **Consistency in Social Behavior. The Ontario Symposium**, Vol. 2 (pp. 3-15). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- AJZEN, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), **Action-control: From cognitions to behavior** (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- AJZEN, I. (1988). **Attitudes, personality, and behavior**. Chicago, IL: The Dorsey Press.
- AJZEN, I. (1989). Attitudes, structure, and behavior. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, y A.G. Greenwald (Eds.), **Attitudes structure and function**, (pp. 241-274) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- AJZEN, I. (1991). The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 80, 179-211.

- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1970). The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. **Journal of Experimental and Social Psychology**, 6, 466-487.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1972). Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions. **Journal of Personality and Social Psychology**, 21, 1-9.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific variables. **Journal of Personality and Social Psychology**, 27, 41-57.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1974). Factors influencing intentions and the intention-behavior relation. **Human Relations**, 27, 1-15.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. **Psychological Bulletin**, 84, 888-918.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980). **Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior**. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- AJZEN I. y MADDEN, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. **Journal of Experimental Social Psychology**, 22, 453-474.
- ALCANTARA, J.A. (1992). **Cómo educar las actitudes**. Barcelona: CEAC.
- ALLPORT, G.W. (1954). Attitudes in the history of social Psychology. En N. Warren y A. Jahoda (Eds.), **Attitudes** (pp. 12-25). London: Penguin.
- ALLPORT, G.W. (1977). **Psicología de la personalidad**. Buenos Aires: Paidós.
- ALLPORT, G.W. et al (1973). **Estudio de valores**. México: El Manual Moderno.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1976). **Normas sobre tests y manuales educativos y psicológicos**. Madrid: TEA.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION Y NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (1985). **Standards for Educational and Psychological Testing**. Washington, DC.: American Psychological Association.

ANDERSON, L.W. (1989). Las actitudes y su medida. En T. Husen, y T. Neville (Eds.), **Enciclopedia Internacional de la Educación**. Vol. I. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Vicens Vives, pp. 22-29.

ANDREWS, K.H. y KANDEL, D.B. (1979). Attitude and behavior: A specification of the contingent consistency hypothesis. **American Sociological Review**, 44. 298-310.

ANONIMAS Y COLECTIVAS (1987). **Actitudes de los graduados universitarios del distrito de Granada**. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

AREA, M. y CORREA, A.D. (1992). La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. **Qurrriculum**, 4, 79-100.

ARNAU, J. (1990). **Diseños experimentales multivariables**. Madrid: Alianza.

ATO, M. et al. (1990). **Estadística avanzada con el paquete SYSTAT**. Murcia: Universidad de Murcia.

AUZMENDI, M.E. (1992). **Actitudes hacia matemáticas-estadística en enseñanzas medias y universitarias**. Bilbao: Mensajero.

BAENA, C. (1991). **La actitud del profesor ante la integración escolar**. Murcia: Cajamurcia.

- BAENA, C. (1992). **Prevención de la drogadicción a través de un cambio de actitudes**. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- BAGOZZI, R. (1978). The construct validity of the affective, behavioral and cognitive components of attitude by analysis of covariance structures. **Multivariate Behavioral Research**, 13, 9-31.
- BAGOZZI, R. (1981a). An examination of the validity of two models of attitude. **Multivariate Behavioral Research**, 16, 323-359.
- BAGOZZI, R. (1981b). Attitudes, intentions and behavior: A test of some key hypothesis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 607-626.
- BAGOZZI, R. (1982). A field investigation of causal relations among cognitions, affect, intentions and behavior. **Journal of Marketing Research**, 19, 562-584.
- BAGOZZI, R. y BURNKRANT, R. (1979). Attitude organization and the attitude-behavior: relationship. **Journal of Personality and Social Psychology**, 37, 913-929.
- BAGOZZI, R.; TYBOUT, A.; CRAIG, C. y STERNTHAL, B. (1979). The construct validity of the tripartite classification of attitudes. **Journal of Marketing Research**, 16, 88-95.
- BANAJI, M.R. y GREENWALD, A.G. (1991). **Measuring implicit attitudes**. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Washington, DC.
- BARGH, J.A.; CHAIKEN, S.; GOVENDER, R. y PRATTO, F. (1992). The generality of the automatic attitude activation effect. **Journal of Personality and Social Psychology**, 62 (6), 893-912.
- BARNETT, V. y TOBY, L. (1978). **Outliers in Statistical Data**. New York: Wiley.

- BASSILI, J.N. (1993). Response latency versus certainty as indexes of the strength of voting intentions in a CATI survey. **Public Opinion Quarterly**, 57, 54-61.
- BASSILI, J.N. y FLETCHER, J.F. (1991). Response-time measurement in survey research: a method for CATI and a new look at nonattitudes. **Public Opinion Quarterly**, 55, 331-346.
- BATISTA, J.M. y MARTINEZ ARIAS, R. (1989). **Análisis multivariante. Análisis de Componentes principales**. Barcelona: Hispano Europea.
- BECK, L. y AZJEN, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. **Journal of Research in Personality**, 25, 285-301.
- BECKHAN, R.J. y COOK, R.D. (1983). Outliers. **Technometrics**, 25, 119-149.
- BEGOÑA, E. (1990). El diferencial semántico en la medición de actitudes: adjetivos versus conceptos, **Revista de Psicología General y Aplicada**, 43, 3, 301-312.
- BEGOÑA, E. (1985). **Actitudes políticas y conservadurismo en universitarios**. Santiago de Compostela: Editor.
- BEM, D.J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. En N. Warren y M. Jahoda (Eds.), **Attitudes** (pp. 74-99). London: Penguin.
- BEM, D.J. (1968). Attitudes as self-description: Another look at the attitude-behavior link. En A. Greenwald; T. Brock y T. Ostrom (Eds.), **Psychological foundations of attitudes** (pp. 361-386). New York: Academic Press.
- BEM, D.J. (1972). Self-perception theory. En L. Berkowitz (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**, Vol. 6 (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- BENTLER, P. y SPECKART, G. (1979). Models of attitude-behavior relation. **Psychological Review**, 86, 452-464.

- BENTLER, P. y SPECKART, G. (1981). Attitude cause behaviors: A structural equation analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 40, 226-238.
- BERRYMAN, J. y NEAL, W. (1980). The cross validation of the attitudes toward mainstreaming scale. **Educational and Psychological Measurement**, 40, 469-474.
- BERRYMAN, J.; NEAL, W. y ROBINSON, J. (1980). The validation of a scale to measure attitudes toward the classroom integration of disabled students. **Journal of Educational Research**, 73, 199-203.
- BEST, J.W. y KAHN, J.V. (1989). **Research in education**. (6ªed.). Englewoods Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- BIEK, M.A. (1992). **Knowledge and effect as determinants of information processing, attitude stability, and behavior**. College Station, TX: Texas University.
- BISHOP, G.F. (1990). Issue involvement and response effects in public opinion surveys. **Public opinion Quarterly**, 54, 209-218.
- BISQUERRA, R. (1987). **Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS**. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1989a). **Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD**. Vols I y II. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1989b). **Métodos de investigación educativa. Guía práctica**. Barcelona: CEAC.
- BLASCOVICH, J.; ERNST, J.M.; TOMAKA, J.; KELSEY, R.M. y FAZIO, R.H. (1990). Attitude as a moderator of autonomic reactivity. **Psychophysiology**, 27, S17. (Abstract).

- BLASCOVICH, J.; ERNST, J.M.; TOMAKA, J.; KELSEY, R.M.; SALOMON, K.L. y FAZIO, R.H. (1993). Attitude accessibility as a moderator of autonomic reactivity during decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, 64 (2), 165-176.
- BMDP. **BMDP Stistical Software**, Inc. 1440 Sepúlveda Boulevard. Los Angeles, CA, 90025.
- BOHRNSTEDT, G.W. (1976). Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes. En G.F. Summers, **Medición de actitudes**. México: Trillas, 103-127.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (1970). **Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**. Decreto 2480/970 de 22 agosto/BOE, 214, 7 de septiembre, 1970. Indizada en "Folletos". Madrid: El Magisterio Español.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (1983). **Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria**, de 25 de agosto.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (1985). **Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación**, de 3 de junio.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (1990). **Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo**, de 3 de octubre.
- BOLIVAR, A. (1992). **Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma**. Madrid: Escuela Española.
- BOLIVAR, A. (1993). El desarrollo de las actitudes. **Aula de inovación educativa**, 16-17, 19-23.

- BOWMAN, C. y FISHBEIN, M. (1978). Understanding Public reactions to energy proposals: An application of the Fishbein model. **Journal of Applied Social Psychology**, 8, 319-340.
- BRECKLER, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. **Journal of Personality and Social Psychology**, 47, 1191-1205.
- BRECKLER, S.J. y BERMAN, J.S. (1991). Affective responses to attitude objects: Measurement and validation. **Journal of Social Behavior and Personality**, 6, 529-544.
- BRECKLER, S.J. y WIGGINS, E.C. (1991). Cognitive responses in persuasion: Affective and evaluative determinants. **Journal of Experimental Social Psychology**, 27, 180-200.
- BRIGHAM, J.C. (1993). College Students racial attitudes. **Journal of Applied Social Psychology**, 23, 1933-1967.
- BRIMBERG, D. (1979). An examination of the determinants of intention and behavior. **Journal of Applied Social Psychology**, 9, 560-575.
- CACIOPPO, J.T.; MARSHALL-GOODELL, B.S.; TASSINARY, L.G. y PETTY, R.E. (1992). Rudimentary determinants of attitudes: Classical conditioning is more affective when prior knowledge about the attitude stimulus is low than high. **Journal of Personality and Social Psychology**, 28, 207-233
- CACIOPPO, J.T.; PETTY, R.E. y BERNTSON, G.G. (1994). Attitude structure and function: From the tripartite to the homeostasis model of attitudes. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.g. Greenwald (Eds.), **Attitude structure and function** (pp. 275-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- CACIOPPO, J.T.; PRIESTER, J.R. y BERNTSON. G.G. (1993). Rudimentary determinants of attitudes II: Arm flexion and extension have differential effects on attitudes. **Journal of Experimental Social Psychology**, 65 (1), 5-17.
- CAMPBELL, D. y FISKE, D. (1959). Las validaciones convergente y discriminante mediante la matriz multirrasgo-multimétodo. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 128-152). México: Trillas.
- CARRASCO, D. (1986). **El factor humano en la empresa**. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- CASTILLEJO, R.B. (1989). Diagnóstico de actitudes. En V. Gonzalo (Ed.), **Los educadores y las máquinas de enseñar**. Madrid: Fundesco, pp. 61-91.
- CIALDINE, R.; PETTY, R. y CACIOPPO, J. (1981). Attitude and attitude change. **Annual Review of Psychology**, 32, 357-404.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla.
- COHEN, P. (1966). Social attitudes and social enquiry. En N. Warren y A. Jahoda (Eds.), **Attitudes** (pp. 59-73). London: Penguin.
- COLAS, M.P. y BUENDIA, L. (1992). **Investigación educativa**. Sevilla: Alfar.
- COLL, C.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992). **Los contenidos de la reforma: Enseñanza y aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes**. Madrid: Santillana
- COLLIS, B. (1987). Sex Differences in the Association between Secondary School Students' Attitudes toward Mathematics and toward Computers, **Journal for Research in Mathematics Education**, 18, 394-402.

- COLLIS, B.A. y OLLILA, L. (1986). An Examination of Sex Differences in Secondary School Students' Attitudes toward Writing and toward Computers, **The Alberta Journal of Educational Research**, 32, 297-306.
- COMREY, A.L. (1985). **Manual de análisis factorial**. Madrid: Cátedra.
- COOK, S. y SELLTIZ, C. (1964). A multiple indicator approach to attitude measurement. En N. Warren y A. Jahoda (Eds.), **Attitudes** (pp. 364-394). London: Penguin.
- CRIADO, M.J. (1990). **Percepción, expectativas y actitudes del profesorado sobre el alumno**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CUADRAS, C.M. (1991). **Métodos de análisis multivariante**. Barcelona: PPU.
- CUADRAS, C.M.; ECHEVERRIA, B.; MATEO, J. y SANCHEZ, P. (1989). **Fundamentos de estadística. Aplicación a las Ciencias humanas**. 2ª edición. Barcelona: PPU.
- CHAIKEN, S. POMERANTZ, E.M. y GINER-SOROLLA, R. (1994). Structural consistency and attitude strength. In R.E. Petty y J. Krosnick (Eds.), **Attitude strength: antecedents and consequences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CHAIKEN, S. y BARGH, J.A. (1993). Occurrence versus moderation of the automatic attitude activation effect: Reply to Fazio. **Journal of Personality and Social Psychology**, 64 (5), 759-765.
- CHAIKEN, S. y STANGOR, Ch. (1987). Attitudes and attitudes change. **Annual Review of Psychology**, 38, 375-630.
- CHRISTIE, R. (1991). Authoritarianism and related constructs. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, y L.S. Wrightsman (Eds.), **Measures of personality and social psychological attitudes**, (pp. 501-571). San Diego, CA: Academic Press.

- DAVEY, A. (1976). Attitudes and the prediction of social conduct. **British Journal of Social Clinical Psychology**, 15, 11-22.
- DAVIDSON, A. y JACCARD, J. (1979). Variables that moderate the attitude-behavior relation: Results of a longitudinal survey. **Journal of Personality and Social Psychology**, 37, 1364-1376.
- DAVIS, J.A. (1992). **Análisis elemental de encuestas**. México: Trillas.
- DAWES, R. (1984). Approches to the measurement of attitude. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 70-92). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- DAWES, R.M. (1975). **Fundamentos y técnicas de medición de actitudes**. México: Limusa.
- DAWES, R.M. y SMITH, T.L. (1985). Attitude and opinion measurement. In G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), **The handbook of social psychology** (pp. 509-566). New York: Random House.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1998). **La Formación de los Profesores**. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1992). Análisis de la cultura de una escuela que experimenta la reforma. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.), **Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional**, pp. 111-121. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1993). **La Formación del Profesorado y su enseñanza**. Adhara Ediciones.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1986). La predicción de la actuación del profesor de E.G.B. en el aula. **Revista Española de Pedagogía**, 171, 39-54.

- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1990). Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el currículum. **Revista Interuni-versitaria de Formación del Profesorado**, 9, 115-127.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1993). Habilidades docentes para la práctica. **Revista de Ciencias de la Educación**, 154, 287-299.
- DEBATY, P. (1967). **La mesure des attitudes**. París: P.U.F.
- DENDALUCE, I. (Coor.) (1988). **Aspectos metodológicos de la investigación Educativa**. Madrid: Narcea.
- DESFORGES, D.M.; LORD, C.G.; RAMSEY, S.L.; MASON, J.A.; VAN LEEUWEN, M.D.; COX, L. y LEPPER, M.R. (1991). Effects of structured cooperative contact changign negative attitudes toward stigmatized social groups. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60 (4), 531-544.
- DICKSON, P. y MINIARD, P. (1978). A futher examination of two laboratory test of extended Fishbein attitude model. **Journal of Consumer Research**, 4, 261-266.
- DILLON, W.R. y KUMAR, A. (1985). Attitude organization and the attitude-behavior relation: a critique or Bagozzi and Burnkrant's reanalysis of Fishbein and Ajzen. **Journal of Personality and Social Psychology**, 49, 33-46.
- DIXON, W.J. (Ed.) (1988). **BMDP. Statistical Software Manual**. Vols. I y II. Berkeley, California: University of California.
- DOLL, J.; AJZEN, I. y MADDEN, T.J. (1991). Optimale Skalierung und Urteilsbildung in unterschiedlichen Einstellungsber eigchen (Optimal scaling and judgement in different attitude domains). **Zeitschrift für Sozialpsychologie**, 22, 102-111.
- DOLL, J. y AJZEN, I. (1992). Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63 (5), 754-765.

- DOLL, J. y ORTH, B. (1993). The Fishbein and Ajzen theory of reasoned action applied to contraceptive behavior: model variants and meaningfulness. **Journal of Applied Social Psychology**, 23 (5), 395-415.
- DOOB, L.W. (1947). The behavior of attitudes. **Psychological Review**, 54, 135-156.
- DOTSON, L. y SUMMERS, G. (1970). Cómo elaborar escalas técnicas de Guttman. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 248-260). México: Trillas.
- DOVIDIO, J.F. y FAZIO, R.H. (1992). **New technologies for the direct and indirect assessment of attitudes** (pp. 204-37). Orlando, FL: Academic Press.
- DOVIDIO, J.F. y GAERTNER, S.L. (1993). Stereotypes and evaluative intergroup bias. In D.M. Mackie y D.L. Hamilton (Eds.), **Affect, cognition, and stereotyping** (pp. 167-193). Orlando, FL: Academic Press.
- DOWNING, J.W.; JUDD, C.M. y BRAUER, M. (1992). Effects of repeated expressions on attitude extremity. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63 (1), 17-29.
- EAGLY, A.H. y CHAIKEN, S. (1993). **The psychology of attitudes**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- EAGLY, A.H.; MLADINIC, A. y OTTO, S. (1991). Are women evaluated more favorably than men? an analysis of attitudes, beliefs, and emotions. **Psychology of Women Quarterly**, 15, 203-216.
- EAGLY, A.H.; MLADINIC, A. y OTTO, S. (1994). Cognitive and affective bases of attitudes toward social groups and social policies. **Journal of Experimental Social Psychology**, 30 (2), 113-137.
- EDWARDS, A.L. (1968). **Techniques of attitude scale construction**. New York: Appleton-Century Crofts.

- EDWARDS, K. (1990). The interplay of effect and cognition in attitude formation and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 769-779.
- EISER, J.R. (1989). *Psicología social: actitudes, cognición y conducta*. Madrid: Pirámide.
- ERBER, M.W.; HODGES, S.D. y WILSON, T.D. (1994). Attitude strength and attitude stabilit. In R. Petty y J. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ESCAMEZ, J. y MARTINEZ, B. (1989). Modelo de cambio actitudinal. En G. Vázquez (Ed.), *Los educadores y las máquinas de enseñar. Creencias y valoraciones ante la innovación tecnológica*. Madrid: Fundesco, 131-159.
- ESCAMEZ, J. y MARTINEZ, B. (1993). Cómo se aprenden los valores y las actitudes. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, 30-34.
- ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1988). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- ESCORIZA, N. Y GRAS, M. (1990). Aplicación de la técnica del diferencial semántico a la medición de actitudes escolares. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 2, 201-214.
- ESSEC, V.M.; HADDOCK, G. y ZANNA, M.P. (1993). The role of mood in the expression of intergroup stereotypes. In M.P. Zanna y J.M. Olson (Eds.), *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium*, (Vol. 7, pp. 77-101), Hillsdale, NJ: Elrbaum
- ESSEC, V.M.; HADDOCK, G. y ZANNA, M.P. (1993). Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. In D.L. Mackie y D.L. Hamilton (Eds.), *Effect cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 137-166). San Diego, CA: Academic Press.

- ESTEVE, J.M. (1981). Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador. En **La calidad de la Educación**. Madrid: CSIC.
- ETXEBERRIA MURGUIONDO, J. (1990). Análisis de las condiciones de aplicación de la regresión haciendo uso de los paquetes de los programas SPSS Y BMDP. **Revista de Investigación Educativa**, 8 (15), 79-92.
- EVANS, M.G. (1991). The problem of analyzing multiplicative composites: Interaction revisited. **American Psychologist**, 46, 6-15.
- EYSENCK, J.M. (1981). **Psicología de la decisión política**. Barcelona: Ariel.
- FAZIO, R. y ZANNA, M. (1978a). On the predictive validity of attitude: The roles of direct experience and confidence. **Journal of Personality**, 46, 228-243.
- FAZIO, R. y ZANNA, M. (1978b). Attitudinal qualities relating to the strength of attitude behavior relationship. **Journal of Experimental and Social Psychology**, 14, 398-408.
- FAZIO, R.; CHEN, J.; McDONEL, E. y SHERMAN, E. (1982). Attitude accessibility, attitude-behavior consistency and the strength of the object-evaluation association. **Journal of Experimental and Social Psychology**, 18, 339-357.
- FAZIO, R.; POWELL, M. y HERR, P. (1983). Toward a process model of the attitude-behavior relation: Accessing one's attitudes upon mere observation of the attitude object. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 723-735.
- FAZIO, R.; ZANNA, M. y COOPER, J. (1978). Direct experience and attitude-behavior consistency: An information-processing analysis. **Personal and Social Psychology Bulletin**, 4, 48-51.

- FAZIO, R.H. (1986). How do attitudes guide behavior?. In R.M. Sorrenino y E.T. Higgins (Eds.), **The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior** (vol. 1, pp. 204-243). New York: Guilford Press.
- FAZIO, R.H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, y A.G. Greenwald (Eds.), **Attitude structure and function** (pp. 153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FAZIO, R.H. (1990a). A practical guide to the use of response latency in social psychological research. In C. Hendrick y M.S. Clark (Eds.), **Research methods in personality and social psychology**, (Vol. 11, pp. 74-97) Newbury Park: Sage.
- FAZIO, R.H. (1990b). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M.P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 23, pp. 75-109). New York: Academic Press.
- FAZIO, R.H. (1993). Variability in the likelihood of automatic attitude activation: Data reanalysis and commentary on Bargh, Chaiken, Govender, and Pratto (1992). **Journal of Personality and Social Psychology**, 64 (5), 753-758.
- FAZIO, R.H. (1994). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitudes accessibility. In R.E. Petty y J.A. Krosnick (Eds.), **Attitudes strength: Antecedents and consequences**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FAZIO, R.H. y WILLIAMS, C.J. (1986). Attitudes accessibility as a moderator of the attitude perception and attitude-behavior relation accessibility. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 505-514.
- FAZIO, R.H.; BLASCOVICH, J. y DRISCOLL, D. (1992). On the functional value of attitudes: The influence of accessible attitudes un the ease and quality of decision making. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 18 (4), 388-401.

- FAZIO, R.H.; SANBONMATSU, D.M.; POWELL, M.C. y KARDES, F.R. (1986). On the automatic activation of attitudes. **Journal of Personality and Social Psychology**, 50, 229-238.
- FEIN, S. y HILTON, J.L. (1992). Attitudes toward groups and behavioral intentions toward individual group members: the impact of nondiagnostic information. **Journal of Experimental Social Psychology**, 28, 101-124.
- FELICIANO, L.A. (1992). **Análisis de las actitudes. Un estudio aplicado al contexto de la integración escolar.** Universidad de la Laguna. Inédita.
- FENELL, G. (1980). Attitude, motivation and marketing or where the attributes come from?. En R. Olshavsky (Ed.), **Attitude Research enters the 80's** (pp. 14-33). Carlsbad, California: American Marketing Association.
- FERNANDEZ, M.J.; GARCIA RAMOS, J.M.; FUENTES, A. y ASENSIO, I. (1990). **225 problemas de estadística aplicada a las ciencias sociales (ejercicios prácticos).** Madrid: Síntesis.
- FERNANDEZ SEARA, J.L. (1987). **MPS. Escala de motivaciones psicosociales.** Madrid: TEA.
- FISHBEIN, M. (1963). An investigation of the relationship between beliefs about an object attitude toward that object. **Human Relations**, 16, 233-239.
- FISHBEIN, M. (1967). Attitude and the prediction of behavior. En M. Fishbein (Ed.), **Readings in attitude theory and measurement**, (pp. 477-492). New York: Wiley.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1971). Attitudinal versus normative messages: An investigation of the differential effects of persuasive communications on behavior. **Sociometry**, 34, 263-280.

- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. **Psychological Review**, 1, 59-74.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975). **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An introduction to theory and research**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1976a). Misconceptions about the Fishbein model: Reflections on a study by singer-Nocks. **Journal of Experimental and Social Psychology**, 12, 579-584.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1976b). Misconceptions revisited: A final comment. **Journal of Experimental and Social Psychology**, 12, 591-593.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1981). On construct validity: A critique of Miniard and Cohens's paper. **Journal of Experimental and Social Psychology**, 17, 340-350.
- FISHBEIN, M.; CHAN, D.K-R.; O'REILLY, K. SCHNELL, D.; WOOD, R.; BEEKER, C. y COHN, D. (1993). Factors influencing gay men's attitudes, subjective norms, and intentions with respect to performing sexual behaviors. **Journal of Applied Social Psychology**, 23 (6), 417-438.
- FISHBEIN, M.; CHAN, D.K-R.; O'REILLY, K. SCHNELL, D.; WOOD, R.; BEEKER, C. y COHN, D. (1992). Attitudinal and normative factors as determinants of gay men's intentions to perform AIDS-related sexual behavior: A multi-site analysis. **Journal of Applied Social Psychology**, 22 (13), 999-1011.
- FISHBEIN, M.; TRAFIMOW, D.; FRANCIS, C.; HELQUIST, M.; EUSTAGE, M. OOMS, M. y MIDDLESTADT, S. (1993). AIDS knowledge, attitudes, beliefs, and practices (KABP) in two caribbean countries: A comparative analysis. **Journal of Applied Social Psychology**, 23 (9), 687-702.
- FISHER, R.D.; DERISON, D.; POLLEY III, C.F.; CADMAN, J. y JOHNSTON, D. (1994). Religiousness, religious orientation, and attitudes towards gays and lesbians. **Journal of Applied Social Psychology**, 24 (7), 614-630.

- FLEMING, D. (1967). Attitude: the history of a concept. In D. Fleming y B. Baillyg (Eds.) **Perspectives in American History**, (Vol. 1, 287-365). Cambridge, MA: Charles Warren Center in American History, Harvard University.
- FREDRICKS, A.J. y DOSSETT, K.L. (1983). Attitude-behavior relations: a comparison of the Fishbein-Ajzen and the Bentler-Speckart models. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45, 501-512.
- FRENCH, R. y HENDERSON, H. (1984). Teacher attitudes toward mainstreaming. **Journal of Physical Education Recreation and Dance**, 55, 69-71.
- GADZELLA, B.M. y DAVENPORT, J. (1985). Construct Validity of the Mathematics Attitude Scale. **Psychological Reports**, 56, 11-114.
- GAIRIN SALLAN, J. (1987). **Las actitudes en educación**. Barcelona: PPU.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989). **Los estilos cognitivos y su medida**. Madrid: MEC-CIDE.
- GARDNER, P.L. (1975). Attitudes to science. A review. **Stud Science Education**, 2, 1-41.
- GARGIULO, R. y YONKER, R. (1983). Assesing teacher's attitude toward the handicapped: A methodological investigation. **Psychology in the Schools**, 20, 229-233.
- GARNATO, J. (1984). **Las actitudes hacia sí mismo y su medición**. Temas de Psicología Nº 7. Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- GARRET, H.E. (1983). **Estadística en psicología y en educación**. Barcelona: Paidós.

- GARTRELL, A. (1984). Modifying attitudes toward the handicapped: A review of the literature and methodology. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 223-257). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- CASTAÑO, C. (1992). **Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza**. Universidad de Sevilla. Inédita.
- GAVIRIA, J.L. (1988). La detección de outliers en los análisis multivariantes. En Dendaluce, I. (Coord.). **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid: Narcea.
- GLEICHER, F. y PETTY, R.E. (1992). Expectations of reassurance influence the nature of fear-stimulated attitude change. **Journal of Experimental Social Psychology**, 28, 86-100.
- GOETZ J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.
- GOLLWITZER, P.M. (1993). Goal achievement: the role of intentions. In M. Hewstone y W. Stroebe (Eds.), **European review of social psychology** (Vol. 4) Chichester, England: John Wiley & Sons.
- GONZALVO, G. (1988). **Diccionario de Metodología**. Madrid: Morata.
- GORSUCH, R. y ORTBERG, J. (1983). Moral obligation and attitudes: Their relation to behavioral intentions. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 1025-1028.
- GOTTLIEB, J. y GOTTLIEB, B. (1977). Stereotypic attitudes and behavioral intentions toward handicapped children. **American Journal of Mental Deficiency**, 82, 65-71.

- GOTTLIEB, J.; CORMAN, L. y CURCI, R. (1984). Attitudes toward mentally retarded children. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 143-156). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- GREEN, K. ROCK, D. y WEISENSTEIN, G. (1983). Validity and reability of a scale assessing attitudes toward mainstreaming scale. **Exceptional Children**, 50, 182-183.
- GREEN, K. y HARVEY, D. (1983). Cross-cultural validation of the attitudes toward mainstreaming scale. **Educational and Psychological Measurement**, 43, 1255-1661.
- GREENWALD, A. (1968). On defining attitude and attitude theory. En A. Greenwald; T. Brock y T. Ostrom (Eds.), **Psychological foundations of attitudes** (pp. 361-386). New York: Academic Press.
- GRIFFIN, D. y ROSS, L. (1991). Subjetive construal social inference, and human undertanding. In M.P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 24, pp. 319-359). San Diego, CA: Academic Press.
- GUTTMAN, L. (1944). Base para elaborar escalas con datos cualitativos. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 213-229). México: Trillas.
- GUTTMAN, L. (1946). La técnica Cornell para el análisis de escalas y de intensidad. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 230-247). México: Trillas.
- HADDOCK, G.; ZANNA, M.P. (1993). Predicting prejudicial attitudes: The importance of effect, cognition, and the feeling-belief dimension. In L. McAlister y M.L. Rothschild (Eds.), **Advances in consumer research**, (Vol. 20, pp. 315-318). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- HADDOCK, G.; ZANNA, M.P. y ESSES, V. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: the case of attitudes toward homosexuals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 65 (6), 1105-1118.

- HADDOCK, G.; ZANNA, M.P. y ESSES, V. (1994a). The (limited) role of trait-based stereotypes in predicting attitudes toward native Peoples. **Journal of Personality and Social Psychology**, 66 (8), 115-118.
- HADDOCK, G.; ZANNA, M.P. y ESSES, V. (1994b). Preferring "housewives" to "feminists": Categorization and the favorability of attitudes toward women. **Psychology of Women Quarterly**. 60, 145-155.
- HAMMOND, K. (1948). La Medición de actitudes por selección de error: Un método indirecto. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 482-493). México: Trillas.
- HARMAN, H. (1980). **Análisis factorial moderno**. Madrid: Saltés.
- HARTWIG, F. y DEARING, B.E. (1979). **Exploratory Data Analysis**. Beverly Hills, California: Sage.
- HEISE, D. (1967). El diferencial semántico y la investigación de actitudes. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 287-310). México: Trillas.
- HELLER, H. (1980). Why attitudes predict behavior better than behavior predicts attitudes?. En R. Olshavsky (Ed.), **Attitude research enters 80's** (pp. 78-88). Carlsbad, California: American Marketing Association.
- HEMERSON, M.E. et al (1988). **How to measure attitudes**. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- HENSE, R. y WRIGHT, C. (1992). The development of the attitudes toward censorship questionnaire. **Journal of Applied Social Psychology**, 22, 1666-1675.
- HERNANDEZ PINA, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, 22, 117-150.

HILL, N. y STONE, W.C. (1992). **Actitud mental positiva: un camino hacia el éxito**. Barcelona: Grijalbo.

HILLS, J.R. (1981). **Evaluación y medición en la escuela**. México: Kapelusz.

HIMMELFARB, S. (1993). The measurement of attitudes. In A.H. Eagly y S. Chaiken (Eds.), **The psychology of attitude** (pp. 23-87). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

HODGES, S.D. y WILSON, T.D. (1993). Effects of analyzing reasons on attitude change: the moderating role of attitude accessibility. **Social Cognition**, 11 (4), 353-366.

HOLCOM, M.L.; LEHMAN, W. y LORD, CH.G. (1993). Social categorization and the influence of drug involvement on drug attitude structures: implications for Assessing drug use tolerance in the workplace. **Journal of Applied Social Psychology**, 23, 1968-1988.

HOOVER, J. (1984). Effect of special education classroom experience of preservice elementary teachers on attitude toward mainstreaming as measured before and after student teaching. **Journal of Research and Development in Education**, 18, 33-39.

HORNE, M. (1979). Attitudes and mainstreaming: A literature review for school psychologist. **Psychology in the Schools**, 16, 61-67.

HORNE, M. (1983). Attitudes of elementary classroom teachers toward mainstreaming. **The Exceptional Child**, 30, 93-98.

HORNE, M. (1985). **Attitude toward handicapped students: Professional, peer and parents reactions**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

HOUSTON, D.A. y FAZIO, R.H. (1993). Biased processing as a function of attitude accessibility: Marking objective judgments subjectively. **Social Cognition**, 7, 51-66.

INSTITUTE FOR SCIENTIFIC INFORMATION. Original Article Tear Sheet Service. 3501 Market Street. Philadelphia, PA 19104.

INSTITUTO DE INFORMACION Y DOCUMENTACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES (ISOC). Pinar, 25, 3ª pta. 28006 Madrid.

JACCARD, J. y DAVIDSON, A. (1972). Toward an understanding of family planning behaviors: An initial investigation. **Journal of Applied Social Psychology**, 2, 228-235.

JACCARD, J. y DAVIDSON, A. (1975). A comparison of two models of social behavior: Results of a survey sample. **Sociometry**, 38, 494-517.

JACCARD, J.; KING, G. y POZAMAL, G. (1977). Attitudes and behavior: An analysis of specificity of attitudinal predictors. **Human Relations**, 30, 817-824.

JAMIESON, D.W. y ZANNA, M.P. (1989). Need for structure in attitude formation and expression. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, y A.G. Greenwald (Eds.), **Attitude structure and function** (pp. 383-406). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

JAMIESON, J. (1984). Attitudes of educators toward the handicapped. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 206-222). Virginia: The Council for Exceptional Children.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1980). Classroom learning structure and attitudes toward students in mainstream settings: A theoretical model and research evidence. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 118-142). Virginia: The Council for Exceptional Children.

- JONES, R. y GUSKIN, S. (1984). Attitude and attitude change in special education. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 1-20). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- JOSEPH, P. (1975). Value conflict in law. Focused education: the problem of teacher anxiety. **Social Education**, III, 39.
- JUDD, C.M. y BRAUER, M. (1994). Repetition and evaluative extremity. In R.E. Petty y J.A. Krosnick (Eds.), **Attitude strength: Antecedents and consequences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- JUDD, C.M. y DOWNING, J.W. (1990). Political expertise and the development of attitude consistency. **Social Cognition**, 7, 523-528.
- JUDD, C.M.; DRAKE, R.A.; DOWNING, J.W. y KROSNICK, J.A. (1991). Some dynamic properties of attitude structures: Context-induced response facilitation and polarization. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 193-202.
- JUNTA DE ANDALUCIA (1990). **Plan Andaluz de Investigación**. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- KAHLE, L. (1984). **Attitudes and social adaptation: A person situation interaction approach**. Oxford: Pergamon Press.
- KAHLE, L. y BERMAN, J. (1979). Attitudes cause behavior: A crosslagged panel analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 37, 315-321.
- KATZ, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. **Public Opinion Quarterly**, 24, 163-204.
- KATZ, D. y DAHN, R.L. (1977). **Psicología social de los organizaciones**. México: Trillas.

- KATZ, D. y STOTLAND, E.A. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. En S. Koch (Ed.), **Psychology: a study of a science**. (Vol. 3) New York: McGraw-Hill. pp. 423-475.
- KEEVES, J.P. (Ed.) (1988). **Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook**. Oxford: Pergamon.
- KENNY, D.A. y KASHY, D.A. (1992). Analysis of the multitrait-multimethod matrix by confirmatory factor analysis. **Psychological Bulletin**, 112, 165-172.
- KIESLER, CH.; NISBETT, R. y ZANNA, M. (1969). On inferring one's beliefs from one's behavior. En N. Warren y A. Jahoda (Eds.), **Attitudes** (pp. 239-251). London: Penguin.
- KOBALLA, T. (1986). Teaching hands on science activities: Variables that moderate attitude-behavior consistency. **Journal of Personality and Social Psychology**, 23, 493-502.
- KOTHANDAPANI, V. (1971). Validation of feeling, belief and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 19, 321-333.
- KROSNICK, J.A. (1988). Attitudes importance and attitude change. **Journal of Experimental Social Psychology**, 24, 240-255.
- KROSNICK, J.A. (1989). Attitudes importance and attitude accessibility. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 15, 297-308.
- KROSNICK, J.A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. **Applied Cognitive Psychology**, 5, 213-236.
- KROSNICK, J.A. y ABELSON, R.P. (1992). The case for measuring attitude strength in surveys. In J. Tanur (Ed.), **Questions about questions**, (pp. 177-203). New York: Russell Sage.

- KROSNICK, J.A.; BETZ, A.L.; JUSSIM, L.J.; LYNN, A.R. y STEPHENS, L. (1992). Subliminal conditioning of attitudes. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 18, 152-162.
- KROSNICK, J.A. y PETTY, R.E. (1994). Attitude strength: An overview. In R.E. Petty & Krosnick (Eds.), **Attitude strength: Antecedents and consequences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KROSNICK, J.A.; BONINGER, D.S.; CHUANG, Y.C.; BERENT, M.K. y CARNOT, C.G. (1993). Attitude strength: One construct or many related constructs?. **Journal of Personality and Social Psychology**, 65 (6), 1132-1151.
- LANDIS, D.; TRIANDIS, H. y ADAMOPOULOS, J. (1978). Habit and behavioral intentions as predictors of social behavior. **The Journal of Social Psychology**, 106, 227-237.
- LANDSHEERE, G. de (1985). **Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas**. Barcelona: Oikos-Tau.
- LaPIERE, R.T. (1934). Attitudes versus action. **Social Forces**, 13, 230-237.
- LARRIVE, B. (1981). Effects of inservice training intensity on teachers attitudes toward mainstreaming. **Exceptional Children**, 48, 34-39.
- LARRIVE, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers attitudes toward mainstreaming. **Psychology in the Schools**, 19, 374-379.
- LAZARUS, R.S. (1991). **Emotion and adaptation**. New York: Oxford University Press.
- LIBERMAN, A. y CHAIKEN, S. (1991). Value Conflict and Thought-Induced Attitude Change. **Journal of Experimental Social Psychology**, 27, 203-216.
- LIKERT, R. (1932). Una técnica para medir actitudes. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 182-193). México: Trillas.

- LINN, R.L. (Ed). (1991). **Educational measurement** (3ª ed). New York: American Council on Education/MacMillan Publishing Company.
- LIVNEH, H. (1985). Factor structure of attitudes toward individuals with disabilities: A replication. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, 29, 53-58.
- LIZASOAIN, L. (1985). Tendencias actuales de la documentación científica automatizada en la investigación educativa. **Revista de Investigación Educativa**, 3 (6), 211-220.
- LIZASOAIN, L. et al. (1990). **Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+**. Madrid: Paraninfo.
- LOCKE, E.A. (1984). Job satisfaction. En M. Grunnenberg, y T. Wallt (Eds.). **Social Psychology and Organizational Psychology Behavior**. Chicago: Wiley.
- LOPEZ FEAL, R. (1986). **Construcción de instrumentos de medida en ciencias conductuales y sociales**. Barcelona: Alamex.
- LORD, C.G.; DESFORGES, D.M.; RAMSEY, S.L.; TREZZA, G.R. y LEPPER, M.R. (1991). Typicality Effects in Attitude-Behavior Consistency: Effects of Category Discrimination and Category Knowledge. **Journal of Experimental Social Psychology**, 27, 550-575.
- LORD, C.G.; LEPPER, M.R. y MACKIE, D. (1984). Attitude prototypes as determinants of attitude-behavior consistency. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, 1254-1266.
- LORD, C.G.; LEPPER, M.R. y MACKIE, D. (1984). Attitude prototypes as determinants effects in Attitude-Behavior consistency. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, 1254-1266.
- LOYD, B.H. y GRESSARD, C. (1984). Reliability and factorial validity of computer attitude scales. **Educational and Psychological Measurement**, 44, 501-505.

- LUTZ, R. (1977). An experimental investigation of causal relations among cognitions, affect and behavioral intentions. **The Journal of Consumer Research**, 3, 197-208.
- MACKIE, D.L. y HAMILTON, D.L. (Eds.)(1993). **Effect cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception**. San Diego, CA: Academic Press.
- MADDEN, T.J.; ELLEN, P.S. y AJZEN, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 18, 3-9.
- MAGER, R.F. (1973). **Creación de actitudes y aprendizaje**. Madrid: Marova.
- MATEO, J. (1988). Medición educativa: Estado de la cuestión en el ámbito español. En I. Dendaluze (Ed.), **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid: Narcea.
- McGUIRE, W. (1969). The nature of attitudes and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), **The Handbook of Social Psychology**, Vol. 3 (pp. 136-173). Reading, MA: Addison-Wesley.
- McGUIRE, W. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey y E. Aronson, **Handbook of Social Psychology**, (pp. 233-346). New York: Random House.
- McGUIRE, W. (1986). The vicissitudes of attitudes and similar representational constructs in twentieth century psychology. **European Journal of Social Psychology**, 16, 89-130.
- McMILLAN, D. y MORRISON, G. (1984). Sociometric research in special education. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 93-117). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- McMILLAN, J.H. y SCHUMECHER, S. (1989). **Research in education: A conceptual introduction**. Gleniew, IL: Scott Foresman & Company.

- MERVIELD, I. (1977). Methodological problems of research about attitude-behavior consistency. *Quality and Quantity*, 11, 259-281.
- MICKEY, M.R. (1983). Detecting outliers with stepwise regression (P2R). En Dixon, W.J. (1983). *BMDP Statistical Software*. Los Angeles: University of California Press.
- MILLAR, M.G. y MILLAR, K.U. (1990). Attitude change as a function of attitude type and argument type. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 217-228.
- MILLAR, M.G. y TESSER, A. (1992). The role of beliefs and feelings in guiding behavior: The mis-match model. In L. Martin y A. Tesser (Eds.), *The construction of social judgments* (pp. 277-300). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MILLER, A.G.; McHOSKEY, J.W.; BANE, C.M. y DOWD, T.G. (1993). The attitude polarization phenomenon: Role of response measure, attitude extremity, and behavioral consequences of reported attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 561-574.
- MINIARD, P. y COHEN, J. (1979). Isolating attitudinal and normative influences in behavioral intention model. *Journal of Marketing Research*, 16, 102-110.
- MINIARD, P. y COHEN, J. (1981). An examination on the Fishbein-Ajzen behavioral intentions model's concepts and measures. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 17, 309-339.
- MINIARD, P. y COHEN, J. (1983). Modeling personal and normative influences on behavior. *Journal of Consumer Research*, 10, 169-180.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1983). *Investigaciones educativas. INCIE-ICES: 1974-78 y 1978-82*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b). **Investigaciones educativas. CIDE-ICEs: 1982-1986.** Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989c). **Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.** Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989d). **Diseño Curricular Base. Educación Primaria.** Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989c). **Diseño Curricular Base. Educación Secundaria I.** Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989d). **Diseño Curricular Base. Educación Secundaria II.** Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MITCHELL, M. (1976). Teacher attitudes. *The High School Journal*, 59, 302-312.
- MOOS, R.H. (1981). **Work Enviroment Scale. Manual.** Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- MORALES, P. (1988). **Medición de actitudes en Psicología y Educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos.** San Sebastian: Ttartalo.
- MOSCOVICI, S. (1991). **Psicología social. T.1: Influencia y cambio de actitudes.** Barcelona: Paidós.
- MUELLER, D. (1970). Técnicas fisiológicas de medición de actitudes. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 649-670). México: Trillas.
- MUÑIZ, J. (1990). **Teoría de Respuesta a los Items. Un nuevo enfoque en la evaluación psicológica y educativa.** Madrid: Pirámide.

- MUÑOZ, J. (1984). Criterios para detectar outliers en poblaciones normales bivariantes. **Trabajos de estadística y de investigación operativa**, 46 (2), 65-82.
- NEIRA, E. y VARELA, J.A. (1987). **Salidas voluntarias de la organización. Causas, previsión y control**. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- NEUBERG, S.L. (1992). Stereotypes, prejudice, and expectancy confirmation. En M.P. Zanna y J.M. Olson (Eds.), **Psychology of prejudice: The Ontario Symposium** (Vol. 7). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- OKEEFE, D. (1990). **Persuasion**. Newbury Park, CA: Sage.
- OLSON, J. (1980). Ideas on integrating attitude theory with information processing theory. En R. Olshavsky (Ed.), **Attitude Research enters the 80's** (pp. 1-13). Carlsbad, California: American Marketing Association.
- OLSON, J.M. y ZANNA, M.P. (1993). Attitudes and attitude change. **Annual Review of Psychology**, 44, 117-154.
- ONDEN HOZ, A. de la (1985). Análisis causal. En A. De la Orden (Cord.), **Investigación educativa** (pp. 2-6), Col. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.
- ORDEN HOZ, A. de la (1988). Informática e investigación educativa. En I. Dendaluce (Coord.), **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid: Anaya.
- ORDEN HOZ, A. de la (1990). Evaluación de programas de intervención. **Revista de Investigación Educativa**, 8 (16), 61-76.
- ORDEN HOZ, A. de la (coord.)(1985). **Investigación educativa**. Madrid: Anaya.

- OSGOOD, CH.; SUCI, G. y TENNENBAUM, P. (1957). Medición de actitudes. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 277-286). México: Trillas.
- OSKAMP, S. (1991). **Attitudes and opinions**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- OSTROM, T. (1968). The emergence of attitude theory: 1930-1950. En A Greenwald; T. Brock y T. Ostrom (Eds.), **Psychological Foundations of Attitudes** (pp. 1-31). New York: Academic Press.
- OSTROM, T. (1969). The relationship between the affective, behavioral and cognitive components of attitude. **Journal of Experimental Social Psychology**, 5, 12-30.
- PEIRO, J.A. (1984). **Psicología de las Organizaciones**. Madrid: UNED.
- PEREDA, S. y MARTIN, J. (1988). La satisfacción en el trabajo: ¿Un buen predictor del rendimiento laboral?. **I congreso Iberoamericano de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**. Madrid: Narcea.
- PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. Madrid: Rialp.
- PETERSON, B.E.; DOTY, R.M. y WINTER, D.G. (1993). Authoritarianism and attitudes toward contemporary social issues. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 19, 174-184.
- PETTY, R.E. y KROSNICK, J.A. (1994). **Attitude strength: Antecedents and consequences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PETTY, R.E.; CACIOPPO, J.T. y HAUGTVEDT, C.P. (1992). **Ego-involvement and persuasion: An appreciative look at the sherifs contribution to the study of self-relevance and attitude change**. New York: Springer-Verlag.
- PINEDA, J.M. (1990). Resistencias a la innovación educativa. **Studia Pedagógica**, 22, 45-53.

- FRATKANIS, A.R.; S.J. BRECKLER, S.J. Y A.G. GREENWALD, A.G. (Eds.) (1992). **Attitudes structure and function**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PROSHANSKY, H. (1943). Un método proyectivo para el estudio de las actitudes. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 470-472). México: Trillas.
- RAJECKI, D. (1982). **Attitudes: Themes and advances**. Massachusetts: Sinauer Associates, Publishers Sunderland.
- RAJECKI, D.W. (1990). **Attitudes**. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- RAMSEY, S.L.; LORD, C.G. y WALLAGE, D.S. (1992). **The role of subtypes in attitudes toward superordinate social categories**. Unpublished manuscript, Texas Christian University, Fort Worth.
- RANKIN, R. y CAMPBELL, D. (1955). Respuesta galvánica de la piel a experimentadores blancos y negros. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 585-601). México: Trillas.
- REGAN, D. y FAZIO, R. (1977). On the consistency between attitudes and behavior: Look to the method of attitude formation. **Journal of Experimental and Social Psychology**, 13, 28-45.
- REYNOLDS, W. y GRECO, V. (1980). The reliability and factorial validity of a scale for measuring teachers' attitudes toward mainstreaming. **Educational and Psychological measurement**, 40, 463-468.
- RIBA, M.D. (1990). **Modelo lineal de análisis de varianza**. Barcelona: Herder.
- RODRIGUEZ, A. y SEOANE, S.A. (1989). **Tratado de psicología general. T.7: Creencias, actitudes y valores**. Madrid: Alhambra.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982). **Factores del rendimiento escolar**. Barcelona: Oikos-Tau.

ROESE, N.J. y OLSON, J. (1994). Attitudes importance as a function of repeated attitude expression. **Journal of Experimental Social Psychology**, 30 (1), 39-51.

ROKEACH, M. (1960). **The open and Closed mind**. New York: Basic Books.

ROKEACH, M. y KLIEJUNAS, P. (1972). Behavior as function of attitudes toward object and attitude toward situation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 22, 194-201.

ROKEARCH, M. (1968). **Beliefs, attitudes and values**. San Francisco: Jossey-Bass.

ROKEARCH, M. (1979). **Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values**. Act. Nebraska Symposium of Motivation.

RONIS, D.L.; YATES, J.F. y KIRSCHT, J.P. (1989). Attitudes, decisions, and habits as determinants of repeated behavior. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, y A.G. Greenwald (Eds.), **Attitude structure and function** (pp. 213-239). Hillsdale, NY: Erlbaum.

ROSEN, B. y KOMORITA, S. (1971). Attitudes and acts: The effects of behavioral intent and perceived effectiveness of acts. **Journal of Personality and Social Psychology**, 39, 189-203.

ROSENBERG, M. y HOVLAND, C. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitude. En C. Hovland y M. Rosenberg (Eds.), **Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitudes components**. (pp. 1-14). New Haven, Conn: Yale University Press.

ROSENTHAL, R. y ROSNOW, R.L. (1991). **Essentials of behavioral reseach: Methods and data analysis**. New York: McGraw-Hill.

ROSS, L. y NISBET, R.E. (1991). **The person and the situation: perspectives of social psychology**. New York: McGraw-Hill.

- RYAN, M (1982). Behavioral intention formation: The interdependency of attitudinal and social influence variables. **Journal of Consumer Research**, 9, 263-279.
- RYAN, M. y BONFIELD, E. (1975). The Fishbein extended model and consumer behavior. **Journal of Consumer Research**, 2, 118-133.
- RYAN, M. y BONFIELD, E. (1980). Fishbein's intention model: A test of external and pragmatic validity. **Journal of Marketing Research**, 44, 82-95.
- SABATER, J.M. (1989). Sobre el concepto de actitud. **Anales de Pedagogía**, 7, 159-187.
- SABUCEDO, J.M. (1985). **Actitudes sociopolíticas**. Santiago de Compostela: Tórculo.
- SABUCEDO, J.M.; SERRANO, G.; SOBRAL, J. y TEJADOR, F.J. (1987). **La influencia de las actitudes y expectativas sobre el rendimiento escolar**. Madrid: Documento depositado en el CIDE.
- SANBONMATSU, D.M. y FAZIO, R.H. (1986). **The automatic activation of attitudes toward products**. Paper presented at the annual meeting of the Association of Consumer Research, Toronto, Ontario, Canada.
- SANBONMATSU, D.M. y FAZIO, R.H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, 59, 614-622.
- SANBONMATSU, D.M.; OSBORNE, R.E. y FAZIO, R.H. (1986). **The measurement of automatic attitudes activation**. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- SCHLEGEL, R. y DITTECCO, D. (1982). Attitudinal structures and the attitude-behavior relation. En P. Zanna; E. Higgins y C. Herman (Eds.), **Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium**, Vol. 2 (pp. 17-49). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- SCHOFIELD, J. (1975). Effect of norms, Public Disclosure and need of approval on volunteering behavior consistent with attitudes. **Journal of Personality and Social Psychology**, 31, 1126-1133.
- SCHUMAN, H. y JHONSON, M.P. (1976). Attitudes and behavior. **Annual Review of Sociology**, 2, 161-207.
- SCHWARTZ, S. (1978). Temporal instability as a moderator of the attitude-behavior relationship. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 715-724.
- SCHWARTZ, S. y TESSLER, R. (1972). A test of a model for reducing measured attitude-behavior discrepancies. **Journal of Personality and Social Psychology**, 24, 225-236.
- SEILER, L.H. y HOUGH, R.L. (1976). Comparaciones empíricas entre las técnicas de Thurstone y Likert. En G.F. Summers (Ed.), **Medición de actitudes**. México: Trillas. pp. 194-212.
- SELLTIZ, C. y COOK, S. (1966). La actitud racial como determinante de los juicios de plausibilidad. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 512-519). México: Trillas.
- SHAVITT, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. **Journal of Experimental Social Psychology**, 26, 124-148.
- SHAVITT, S. y FAZIO, R.H. (1991). Effects of attribute salience on the consistency between attitudes and behavior predictions. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 17, 507-516.
- SHEPERD, G.J. (1987). Individual differences in the relationship between attitudinal and normative determinants of behavioral intent. **Communication monographs**, 54, 221-231.

SHEPERD, G.J. y O'KEEFE, D.J. (1984). Separability of attitudinal and normative influences on behavioral intentions in the Fishbein-Azjen model. **Journal of Social Psychology**, 122, 277-288.

SHERIF, M. y SHERIF, C. (1967). La actitud como categoría personal del individuo: El enfoque de implicación y juicio social de la actitud y del cambio de actitud. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 361-387). México: Trillas.

SHIMP, T.A.; STUART, E.W. y ENGLE, R.W. (1991). A program of classical conditioning experiments testing variations in the conditioned stimulus and context. **Journal of Consumer Research**, 18, 1-22.

SHORE, L.M.; NEWTON, L.A. y THORNTON, G.C. (1990). Job and organizational attitudes in relation to employee behavioral intentions. **Journal of Organizational Behavior**, 11, 57-67.

SHRINGLEY, R.L. (1983). Persuade, mandate and reward: a paradigm for changing the science attitudes and behavior of teachers. **School Science and Mathematics**, 83, 204-215.

SHUMAN, H. y JOHNSON, M. (1976). Attitudes and behavior. **Annual Review of Sociology**, 2, 161-207.

SILLER, J. (1984). attitudes toward the physically disabled. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 171-183). Virginia: The Council for Exceptional Children.

SIMON, A. (1994). Judgments of a woman's emotions: the influence of observer attitudes. **Journal of Applied Social Psychology**, 24 (3), 251-259.

SIMONSON, M.R. (1980). Media and attitudes: an annotated bibliography of selected research, Part II. **Educational Communications and Technology Journal**, 28 (1), 47-61.

- SIMONSON, M.R. et al. (1979). Media and attitudes: pertinent research, published in AV Communications Review. **Educational Communications and Technology Journal**, 27 (3), 217-236.
- SIVACEK, J. y CRANO, W.D. (1982). Vasted interest as a moderator of attitude-behavior consistency. **Journal of Personality and Social Psychology**, 43, 210-221.
- SKINNER, M.E. (1988). Attitudes of Colleges Students toward computer-Assisted Instruction: An Essential Variable for Successful Implementation, **Educational Technology**, 28, 7-15.
- SMITH, E.R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. In D.M. Mackie y D.L. Hamilton (Eds.), **Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception** (pp. 297-315). San Diego, CA: Academic Press.
- SMITH, M. (1968). Attitude change. En N. Warren y A. Jahoda (Eds.), **Attitudes** (pp. 26-46). London: Penguin.
- SMITH, M.L. (1990). **The role of testing in elementary technique**. Arizona: State University, Tempe AZ.
- SMITH, P. (1982). **Inventario ISP**. Barcelona: Aird y Asociados.
- SMITH, P. y OTROS (1969). **The measurement of satisfaction in work and retirement**. Chicago: Rand McNally.
- SNYDER, M. (1982). When believing means doing: Creating links between attitudes and behavior. En P. Zanna; E. Higgins y C. Herman (Eds.), **Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium** (pp. 105-130). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- SNYDER, M. y KENDZIERSKI, D. (1982). Acting on one's attitudes: Procedures for liking attitude and behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 543-552.
- SNYDER, M. y SWANN, W. (1976). When actions reflect attitudes: The politics of impression management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1034-1042.
- SNYDER, M. y TANKE, E. (1976). Behavior and attitude: some people are more consistent than others. *Journal of Personality*, 44, 501-517.
- SOBRAL, J. y BERNAL, M.M. (1983). El motivo de afiliación, atribución y comparación social. *Lecturas de Psicología de la Motivación*, 3, 40-65.
- SONGER-NOCKS, E. (1976a). Situational factors affecting the weighting of predictors components in the Fishbein model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 56-69.
- SONGER-NOCKS, E. (1976b). Reply to Fishbein-Ajzen. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 585-590.
- SPARKS, P.; HEDDERLEY, D. y SHEPHERD, R. (1991). Expectancy-value models of attitudes: A note on the relationship between theory and methodology. *European Journal of Social Psychology*, 21, 261-271.
- SPENCER, H. (1862). *First principles*. New York: Burt.
- STANGOR, C.; SULLIVAN, L.A. y FORD, T.E. (1991). Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social Cognition*, 9, 359-391.
- STEPHAN, W.G. y STEPHAN, C. W. (1993). Cognition and affect in stereotyping Parallel interactive networks. In D.M. Mackie y D.L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 11-136). San Diego, CA: Academic Press.

- STEPHENS, T. y BRAUN, B. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 292-294.
- STERNBERG, L. (1990). **From velleity to specific plans: How planning affects attitude, intention, behavior relations.** Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, IN.
- STERNBERG, L. y STEFFEN, V.J. (1991). **The quality of behavioral intention.** Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- STERNBERG, L. y STEFFEN, V.J. (1992). **It's time to expand our construct of behavioral intention to reflect the complexity of behavioral control.** Unpublished manuscript.
- STEVENS, J.P. (1984). Outliers and influential data points in regresión analysis. *Psychological Bulletin*, 95 (2), 334-344.
- 'UMMERS, F.G. (Comp.)(1976). **Medición de actitudes.** México: Trillas.
- TEJEDOR, F.J. (1984). **Análisis de varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología.** Madrid: Anaya/2.
- TEJEDOR, F.J. (1984). La medida de actitudes: aportaciones metodológicas y algunas aplicaciones al estudio de la problemática educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (4), 145-165.
- TEJEDOR, F.J. (1988). El soporte estadístico en la investigación educativa. En I. Dendaluce (Coord.) **Aspectos metodológicos de la investigación educativa.** Madrid: Narcea.
- TEJEDOR, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37.

- TEJEDOR, F.J.; SOBRAL, J.; SERRANO, G. y SABUCEDO, J.M. (1990). **Actitudes del profesorado ante la Reforma Educativa**. Santiago de Compostela: CIDE.
- TESSER, A.; MARTIN, L. y MENDOLIA, M. (1994). The role of thought in changing attitude strength. In R.E. Petty y J.A. Krosnick (Eds.), **Attitude strength: antecedents and consequences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TESSER, A. y SHAFFER, D.R. (1990). Attitudes and attitude changes. **Annual Review of Psychology**, 41, 479-523.
- THOMPSON, M.M.; ZANNA, M.P. y GRIFFIN, D.W. (1994). Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence. In R.E. Petty y J.A. Krosnick (Eds.), **Attitude strength: antecedents and consequences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- THURSTONE, L. (1928). Las actitudes pueden medirse. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 157-173). México: Trillas.
- THURSTONE, L.L. y CHAVE, E.J. (1929). **The measurement of attitude**. Chicago, IL: Chicago University Press.
- THURSTONE, L.L. y CHAVE, E.J. (1976). Los valores escalares. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 174-181). México: Trillas.
- TITTLE, CH. y HILL, R. (1967). Medición de actitudes y predicción de conducta. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 567-579). México: Trillas.
- TOURANGEAU, R.; RASINSKI, K.A. y D'ANDRADE, R. (1991). Attitude structure and belief accessibility. **Journal of Experimental Social Psychology**, 27, 48-75.
- TRAFIMOW, D. y FISHBEIN, M. (1994). The importance of risk in determining the extent to which attitudes affect intentions to wear seat belts. **Journal of Applied Social Psychology**, 24, (1), 1-11.
- TRIANDIS, H. (1974). **Actitudes y cambio de actitudes**. Barcelona: Toray.

- TRIANDIS, H. (1977). **Interpersonal behavior**. Monterrey: Brooks/Cole.
- TRIANDIS, H. (1991). Attitude and attitude change. **Encyclopedia Human Biologi**, 485-496. San Diego, CA: Academic Press.
- TRIANDIS, H.; ADAMOPOULOS, J. y BRIMBERG, D. (1984). Perspectives and iussions in the study of attitudes. En R. Jones (Ed.), **Attitude and attitude change in special education**, (pp. 21-40). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- TUKEY, J.W. (1977). **Exploratory Data Analysis**. Reading, Massachusets: Addison-Weley.
- TYLER, T.R. y SCHULLER, R.A. (1991). Aging and attitude change. **Journal of Personality and Social Psychology**, 61, 689-697.
- VEEVERS, J. (1971). Drinking attitudes and drinking behavior: An exploratory study. **Journal of Social Psychology**, 85, 103-109.
- VENTURA, M. (1992). **Actitudes, valores y normas en el currículo escolar**. Madrid: Escuela Española.
- VERPLANKEN, B.; AARTS, H.; KNIPPENBERG, V. y KNIPPENBERG, C.V. (1994). Attitude versus general habit: Antecedents of travel mode choice. **Journal of Applied Social Psychology**, 24 (4), 285-300.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988). **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy, Alicante: Marfil.
- VROOM, V.H. (1964). **Work and motivation**. New York: Wiley.
- WARREN, N. y JAHODA, A. (1976). **Attitudes**. London: Penguin.

- WARSHAW, P. (1980). A new model for predicting behavioral intentions: An alternative to Fishbein. **Journal of Marketing Research**, 17, 153-172.
- WATERS, L.K. y colaboradores (1989). Measuring Attitudes toward Statistics in Introductory Course on Statistics, **Psychological Reports**, 64, 113-114.
- WATTS, W. (1984). Attitude change: Theories and methods. En R. Jones (Ed.), **Attitude and attitude change in special education**, (pp. 41-69). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- WEIGEL, R. y NEWMAN, L. (1976). Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of the behavioral measure. **Journal of Personality and Social Psychology**, 33, 793-802.
- WEIGEL, R.; VERNON, D. y TOGNACCI, L. (1974). Specificity of the attitude as determinant of attitude-behavior congruence. **Journal of Personality and Social Psychology**, 30, 724-728.
- WELLS, W. (1980). Do trends in attitudes predict trends in behavior?. En R. Olshavsky (Ed.), **Attitude Research enters the 80's** (pp. 14-33). Carlsbad, California: American Marketing Association.
- WENTZ, B. (1984). Attitude toward learning disabled in school and home. En R. Jones (Ed.), **Attitudes and attitude change in special education** (pp. 171-183). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- WERNER, P. (1978). Personality and attitude-activism correspondence. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 1375-1390.
- WESTIE, F. y DEFLEUR, M. (1959). Las respuestas autónomas y su relación con las actitudes raciales. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 602-613). México: Trillas.

- WICKER, A. (1969). An examination of the other variables explanation of attitudes behavior inconsistency. **Journal of Personality and Social Psychology**, 19, 18-30.
- WICKER, A. (1971). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. En N. Warren y A. Jahoda (Eds.), **Attitudes** (pp. 167-194). London: Penguin.
- WIKLUND, R. (1982). Self-focused attention and the validity of self-report. En P. Zanna; E. Higgins y C. Herman (Eds.), **Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium** (pp. 149-172). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- WILSON, T.D. y HODGES, S.D. (1992). Attitudes as temporary constructions. In A. Tesser y L. Martin (Eds.), **The construction of social judgment** (pp. 37-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WILSON, T.D.; HODGES, S.D. y POLLACK, S.E. (1991). **Effects of explaining attitudes on survey responses**. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.
- WILSON, T.D.; LISLE, D.; SCHOOLER, J.; HODGES, S.D.; KLAAREN, K.J. y LaFLEUR, S.J. (1993). Introspecting about reasons can reduce post-choice satisfaction. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 19, 331-339.
- WILLIAMS, R. y ALGOZZINE, B. (1977). Differential attitudes toward mainstreaming: An investigation. **The Alberta Journal of Educational Research**, 23, 207-212.
- WOODMANSE, J. (1970). La respuesta pupilar como medida de las actitudes sociales. En G. Summers (Ed.), **Medición de Actitudes** (pp. 623-648). México: Trillas.
- WORCHEL, S.; COOPER, J. y GOETHALS, G.R. (1991). **Understanding social psychology**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- YOUNG, K. et al. (1967). **Psicología de las actitudes**. Buenos Aires: Paidós.

- ZAMBLE, E. y KALM, K.L. (1990). General and specific measures of public attitudes toward sentencing. *Canadian Journal Behavior Sciences*, 22, 327-337.
- ZANNA, M.P. (1992). *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press.
- ZANNA, M.P. y FAZIO, R. (1982). The attitude-behavior relation: Moving toward a third generation of search. En P. Zanna; E. Higgins y C. Herman (Eds.), *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium* (pp. 283-301). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- ZANNA, M.P. y OLSON, J. (1982). individual differences in attitudinal relations. En P. Zanna; E. Higgins y C. Herman (Eds.), *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium* (pp. 75-103). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- ZANNA, M.P. y OLSON, J.M. (Eds.)(1994). *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium*, Vol. 7. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ZANNA, M.P. y REMPEL, J.K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. En D. Bar-tal y A.W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp.315-334). New York: Cambridge University Press.
- ZANNA, M.P.; OLSON, J. y FAZIO, R. (1981). Self-perception and attitude-behavior consistency. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 252-256.
- ZANNA, M.P.; OLSON, J. y FAZIO, R. (1980). Attitude-behavior consistency: An individual difference perspective. *Journal of Personal and Social Psychology*, 38, 432-440.
- ZIGMOND, N.; LEVIN, E. y LAURIE, T. (1985). Managing the mainstream: An analysis of teacher attitudes and student performance in mainstream high school programs. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 535-541.

ZIMBARDO, P.G. y LEIPPE, M.R. (1991). **The psychology of attitude change and social influence**. New York: McGraw-Hill.

ZUCKERMAN, M. y REIS, H. (1978). Comparison of three models for predicting altruistic behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 498-510.