



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Estudio Correlacional entre el Clima Social en el Aula y el Aprovechamiento Académico de los Alumnos de dos Colegios de Sinaloa.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
SEBASTIAN ARELLANO PENUELAS

MEXICO, D. F.

1986



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

RESUMEN		1
INTRODUCCION		2
Capítulo I	LA PSICOLOGIA AMBIENTAL	
	1.1. Antecedentes	3
	1.2. Definición de Psicología Ambiental.	4
	1.3. La evaluación ambiental y sus características.	5
	1.4. El ambiente psicosocial en el salón de clases.	8
Capítulo II	FACTORES QUE INFLUYEN EN EL CLIMA SOCIAL DEL SALON DE CLASES	
	2.1. Características de la relación educativa.	10
	2.1.1. Funciones del Profesor	12
	2.1.2. Control de la clase	14
	2.2. Características del Profesor	16
	2.3. Factores de grupo en el Aprendizaje.	18
	2.3.1. Cooperación y competencia en el salón de clases.	20
Capítulo III	CARACTERISTICAS DE LA ESCALA DE AMBIENTE DEL SALON DE CLASES	
	3.1. Características del clima psicosocial.	23
	3.2. Antecedentes y desarrollo de la escala de ambientes educativos.	25

	3.3. Investigaciones realizadas para evaluar el clima social en el aula.	30
Capítulo IV	INVESTIGACION	
	4.1. Sujetos	34
	4.2. Instrumento	34
	4.3. Variables y Diseño	35
	4.4. Procedimiento	35
	4.5. Confiabilidad del Instrumento	37
	4.6. Validez del Instrumento	41
	4.7. Análisis de varianza por subescala	47
Capítulo V	RESULTADOS	
	5.1. Análisis de correlación	57
	5.2. Correlaciones entre las dimensiones y el aprovechamiento.	58
	5.3. Correlaciones entre subescalas y el sexo.	60
	5.4. Análisis de perfiles de la Escala de ambiente del salón de clases:	
	-Entre Planteles	62
	-Sexo	63
	-Calificaciones	65
	5.5. Correlaciones entre el aprovechamiento y las subescalas del C.E.S. por semestre.	67
	CONCLUSIONES	69
	BIBLIOGRAFIA	75
	APENDICE A	80
	APENDICE B	94

R E S U M E N

La presente investigación ubicada dentro del marco teórico conocido como Psicología Ambiental se llevó a cabo en dos Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (Conalep) del Estado de Sinaloa. Uno está localizado en el Ejido Juan José Ríos y cuenta con una población de 230 alumnos, siendo 121 del sexo femenino y 109 del sexo masculino. Por otra parte, en el Conalep Mochis hay un total de 201 alumnos, 117 del sexo femenino y 84 del sexo masculino. Para la presente investigación utilizamos el C.E.S. (Classroom Environmental Scales). Dicha escala fué sometida a prueba de validez mediante el Análisis de Varianza que resultó ser .22, y pruebas de confiabilidad con una puntuación de .99. Con lo cual evaluamos el ambiente en el salón de clases correlacionándola con el promedio general de calificaciones de los alumnos de ambos planteles. El diseño utilizado fué de tipo correlacional comparándose el nivel de aprovechamiento con las dimensiones de la escala, las subescalas por sexo, los perfiles y por semestre de cada Conalep, encontrándose resultados que permiten reconocer claramente las características del salón de clases de cada Conalep estudiado.

I N T R O D U C C I O N

Nuestra sociedad cada día se encuentra más y más tecnificada ocupando la escuela un lugar predominante en la determinación de la satisfacción de aspiraciones y necesidades.

El maestro constituye el elemento transmisor del conocimiento además de ser el modelo y guía de los alumnos, determina las técnicas de enseñanza, la motivación del alumno y su nivel de aprendizaje; el alumno por otra parte, adquiere conceptos y procedimientos mediante los cuales transformará a la naturaleza o a la sociedad en beneficio de sí mismo y los demás. Más no obstante la importancia de la educación según Bravo (1980) presenta grandes carencias en sus métodos de enseñanza y organización ya que desafortunadamente ha habido poca evaluación sistemática del salón de clases y de la relación maestro alumno.

En dicha relación se crea el clima social que es un fenómeno compuesto por las particularidades del modo de percepción del hombre por los otros hombres, condicionado por la experiencia social de los hombres y por la influencia ideológica a la que están sometidos.

Bajo la perspectiva de la psicología ambiental se han creado instrumentos para evaluar el clima social. Recientemente se creó la Escala de Ambiente del Salón de Clases (Classroom Environmental Scales), mediante la cual se puede evaluar el clima social del salón de clases. El presente trabajo constituye una aproximación a la evaluación sistemática del salón de clases.

LA PSICOLOGIA AMBIENTAL

1.1 ANTECEDENTES

Recientemente se ha incrementado el interés hacia el ambiente físico y social y sus efectos en el hombre. El congestionamiento, la contaminación, la delincuencia, las interacciones sociales, la habilidad, están teniendo especial atención en una área recientemente desarrollada y conocida como PSICOLOGIA AMBIENTAL.

Los aspectos que abarca ésta disciplina son diversos, lo cual es evidente por las características de su objeto de estudio y por las diversas formas de solucionar los problemas que se suscitan en ésta área, con lo cual se ha involucrado una diversidad de contenidos y métodos, a partir de lo cual se han obtenido resultados muy fecundos, tal y como lo demuestran Proshansky, Ittelson y Rivlin (1978) en sus estudios y recopilaciones sobre Psicología Ambiental. En dicho trabajo obtuvieron resultados tan heterogéneos como: los efectos de los cambios de temperatura en el bienestar (Bedford, 1961); los efectos dañinos del sonido (Kryter, 1966); los efectos de redecorar los cuartos de un hospital (Proshansky, Ittelson y Rivlin, 1970).

Es importante mencionar que en los años 60's Edward Hall (cit. por Proshansky, ob.cit. Cap.2) se enfocó en la antropología del espacio o Proxémica, término utilizado para definir observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que hace el hombre del espacio, poniendo especial atención en la formulación de zonas espaciales o distantes que la gente mantiene durante su interacción social, además de variaciones que sufren esas distancias de una cultura a otra. En esos mismos años Calhoun (1962) desarrolló un trabajo sobre el hacinamiento y territorialidad en ratas lo cual sirvió para señalar la importante relación entre conducta que presenta una población y el ambiente espacial que le rodea.

En 1973, apareció un capítulo sobre psicología ambiental en el *Annual Review of Psycholo-*

gy escrito por Kennet Craik: con lo cual la Psicología Ambiental recibió un reconocimiento institucional como legítimo campo de investigación. En ese trabajo Craik menciona brevemente los tópicos que en ese momento se consideraban como componentes de la Psicología Ambiental: representación cognoscitiva del ambiente en gran escala, personalidad y ambiente, toma de decisiones ambientales, actitudes públicas hacia el ambiente, calidad de ambiente sensorial psicología ecológica, análisis de ambientes residenciales e institucionales, recreación externa y respuesta al paisaje; enfatizando además el carácter multidisciplinario de la Psicología Ambiental y su rápido desarrollo.

1.2 DEFINICION DE PSICOLOGIA AMBIENTAL

A pesar del creciente interés de la Psicología Ambiental en los primeros años se careció de una teoría o definición del ambiente, ésto es debido a que existe una gran diversidad de contextos y localizaciones geográficas e institucionales que han contribuido al campo de la Psicología Ambiental, la cual según Proshansky (ob.cit. p.15) "se centra fundamentalmente en el estudio del medio ordenado y definido por el hombre, ésto es, los aspectos que de una u otra manera la humanidad ha modificado".

La razón fundamental por lo que es necesaria una definición de Psicología Ambiental según Meherabian (1974, p.194), "existe una ausencia de teoría para éste campo, sin una teoría no es posible identificar los conceptos generales y medidas que pueden ser la base para el análisis y descripción de los fenómenos que se estudian". Los primeros pasos en éste sentido fueron dados por Proshansky (ob.cit.) quienes al considerar que la Psicología Ambiental no contaba con una definición precisa se situaron en la disyuntiva de elegir entre una definición operacional o conceptual, concluyendo que la definición conceptual no era posible porque limitaba el objeto y los métodos de la Psicología Ambiental, se dieron a la tarea de realizar una definición operacional mediante la recopilación de investigaciones relacionadas con el tema, lo cual constituye su obra anteriormente mencionada. Por otro lado Meherabian (ob.cit.) considera que los conceptos básicos de la Psicología Ambiental pueden ser convenientemente clasificados en: el impacto directo de la estimulación física

sobre las emociones y el efecto de la estimulación física sobre una variedad de conductas, tales como la ejecución en el trabajo ó la interacción social. Dicho autor señala además que "es importante distinguir la Psicología Ambiental de la Psicología Ecológica, ya que ésta última es método de estudio para la conducta en un espacio y un tiempo definido independientemente de la gente que participa" (p. 5).

Una vez hechas las anteriores aclaraciones de la situación en la que se encontraba la Psicología Ambiental proponemos de acuerdo con Canter y Craik (1981, p.2) la siguiente definición: "La Psicología Ambiental es el área de la Psicología que implica asociaciones y análisis de las transacciones e interrelaciones de las experiencias y acciones del hombre con los aspectos pertinentes del medio sociofísico".

1.3 LA EVALUACION AMBIENTAL Y SUS CARACTERISTICAS

Una tarea preliminar en cualquier estudio del ambiente es la descripción del mismo, conocer qué variables de estímulo o categorías intervienen. Con lo cual se puede proveer de una economía que es inherente a la meta de la ciencia de proveer soluciones prácticas a los actuales problemas. Atendiendo a ésta problemática Fernández Ballesteros (1981) menciona a dos trabajos sobre los niveles evaluativos:

Arcycle, considera tres enfoques fundamentales en la medición y evaluación del medio ambiente:

1. Evaluación de aspectos físicos tales como distancia, temperatura, densidad de población, etc.
2. Dimensiones subjetivas y reacciones afectivas de los sujetos a través de los cuales pueden encontrarse dimensiones del medio ambiente.
3. Análisis detallado de las percepciones subjetivas de las situaciones sobre el supuesto de que la conducta depende de una buena medida de cómo el sujeto percibe el ambiente.

Paradise y Cooney consideran cuatro grandes grupos de métodos de evaluación ambiental:

1. Evaluación a través de la cual se trata de identificar variables ambientales en

términos físicos y sociales que mantienen una determinada conducta.

2. Evaluación ambiental a través de la cual se pretende el análisis de las características ambientales de un determinado lugar.

3. Evaluación del clima social a través del cual se pretende analizar las dimensiones sociales de un grupo determinado o institución.

4. El análisis del escenario conductual (behavioral setting) a través del cual se estudian los patrones de conducta que se producen en correspondencia con las características físicas y sociales del ambiente en que se generan.

Por otro lado Moos (1976) plantea seis tipos de métodos a través de los cuales el ambiente puede ser evaluado:

1. A través de las dimensiones ecológicas, físicas teniendo en cuenta variables meteorológicas, físicas, arquitectónicas, etc.

2. Análisis del escenario conductual, enfoque que pretende determinar en situaciones naturales cómo ocurre la conducta humana (en relación a un ambiente natural).

3. Evaluación de la estructura de las dimensiones de la organización en función del tamaño, normas de funcionamiento, niveles salariales, niveles jerárquicos, comunicación, etc.

4. Evaluación de las características personales de los habitantes de un determinado ambiente sobre el supuesto de que ese ambiente depende (en alguna medida) de las características de los sujetos que conviven.

5. Evaluación de las variables ambientales relevantes, funcionalmente relacionadas con determinadas conductas (o evaluación conductual), y

6. Análisis de las características psicosociales de determinados grupos o instituciones también denominado "clima social".

Finalmente, Craik (1931) señala cinco niveles evaluativos:

1. Evaluación de las propiedades físicas y espaciales del ambiente;

2. Evaluación de la organización de los artefactos que componen el escenario a analizar;

3. Evaluación de los rasgos ambientales formulados por los perceptores humanos;
4. Evaluación según las actividades que los sujetos realicen en determinados ambientes, y
5. Evaluación de atributos presentes en ambientes institucionales y sus climas sociales.

Como podemos observar en todas y cada una de las clasificaciones anteriores se hace referencia al clima social, es cual es definido por Prevechni, Kon y Platonov (1979, p.116) "como un fenómeno específico, compuesto por las particularidades del modo de percepción del hombre por los otros hombres, de su comunicatividad mutua, sus sentimientos recíprocos (de unión, de desunión), de valorizaciones y opiniones, la disposición a reaccionar de manera determinada ante las palabras y el comportamiento de quienes lo rodean".

Ya conocidos los métodos en que el ambiente puede ser evaluado y lo que constituye el clima social, consideramos necesario conocer las dimensiones de transacción del hombre con el medio ambiente. Stokols (1977) realizó una de éste tipo como se detalla a continuación:

FORMAS DE TRANSACCION

	COGNOSCITIVA	CONDUCTUAL
	INTERPRETATIVO	OPERATIVO
ACTIVA	REPRESENTACION COGNOSCITIVA DEL AMBIENTE ESPECIAL	ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA PRIVACIA
FASE DE TRANSACCION	PERSONALIDAD Y AMBIENTE	TERRITORIALIDAD ESPACIO PERSONAL HACINAMIENTO
REACTIVA	EVALUATIVO ACTITUDES AMBIENTALES EVALUACIONES AMBIENTALES	RESPONSIVO RESPUESTA HUMANA AL AMBIENTE FISICO STRESSANTE, EDIFICADO, NATURAL!

Como podemos observar las formas en que puede interactuar el hombre con el medio ambiente pueden ser: cognoscitivas (simbólicas) o conductuales (físicas) y las fases pueden ser activas o reactivas de las cuales se obtienen cuatro combinaciones que proporcionan los cuatro modos de transacción que arriba observamos.

De todos los modos de interacción con el medio ambiente, el modo interpretativo (representación cognoscitiva del ambiente espacial) ha tenido gran atención por parte de la Psicología Ambiental reflejando un progreso importante debido a la confrontación de definiciones y al establecimiento de un contexto teórico de investigación (como los trabajos de Meherabian y Moos ya citados) mediante los cuales se han hecho distinciones básicas entre cognición ambiental (procesos perceptuales, cognoscitivos y afectivos) por medio de los cuales la gente conoce su medio socio-físico y cognición espacial, categoría más restringida que incluye los procesos por los cuales la gente adquiere, codifica, almacena y recupera información sobre lugares y los atributos del medio ambiente espacial.

La cognición ambiental constituye un proceso básico en el salón de clases a partir de lo cual se constituye el clima social.

1.4 EL AMBIENTE PSICOSOCIAL DEL SALÓN DE CLASES

El salón de clases es el lugar donde se desarrolla el acto educativo mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje en una interacción múltiple entre maestros y alumnos, presentándose un clima social en el que se manifiestan las necesidades grupales, las aspiraciones de los participantes y las opiniones con determinada orientación o intensidad. Sobre éste trasfondo adquiere un carácter preciso las formas de interacción entre los participantes: la emulación franca o la competencia encubierta, la cohesión basada en objetivos, valores y tradiciones. En el salón de clases éstos factores de una u otra forma están presentes y pueden ejercer sus efectos sin que existan en los alumnos ciertos estados resultantes de la motivación, del aprendizaje previo y del desarrollo, ya que las capacidades por sí mismas no pueden generar el aprendizaje sin la estimulación suministrada por los acontecimientos externos. Ausubel (1960) clasifica las variables del aprendizaje en dos categorías: intrapersonales y situacionales. La categoría intrapersonal incluye: a) la estructura cognoscitiva del alumno; b) disposición del desarrollo; c) la capacidad intelectual; d) factores motivacionales y actitudinales y, e) factores de personalidad. En la categoría de variables situacionales incluye: a) la práctica; b) materiales de enseñanza; c) factores de grupo

y, d) sociales.

De acuerdo con el mencionado autor, los factores situacionales determinan la eficacia del aprendizaje, porque las variables intrapersonales están más fuertemente influidas por factores ajenos al salón de clases, con lo cual el proceso educativo adquiere especial relieve en la participación de dos elementos fundamentales: el profesor y el alumno. Ferrero Paciano (1931), considera que en la escuela es muy importante el diálogo maestro-alumno ya que éste determina en gran medida la eficacia del aprendizaje y la satisfacción de ambos participantes en el proceso educativo.

Es indudable que ha sido mucha la importancia que le ha otorgado la Psicología Ambiental al ambiente psicosocial como lo muestran los autores revisados anteriormente, quienes consideran que es muy importante la representación cognoscitiva y conductual del individuo siendo necesario considerar los factores que intervienen en el clima social de salón de clases, lo cual es el tema del siguiente capítulo.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL CLIMA PSICOSOCIAL DEL SALÓN DE CLASES

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA RELACION EDUCATIVA

La docencia según Santoyo (1931) puede caracterizarse como un proceso de interacción entre los alumnos y el maestro, estableciendo relaciones a través de las cuales el grupo adquiere un dinamismo propio. En éste proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos conformando lo que conocemos como ambiente social. Al respecto Dave (1963), considera que dicho ambiente psicosocial es generado por procesos sociopsicológicos que van acompañados por procesos educativos; ambos en su conjunto constituyen en ambiente educativo que según el mencionado autor se refleja en el nivel de aprovechamiento de los alumnos. Es por ésto que la relación maestro-alumno se considera de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el maestro desarrolla un papel coyuntural. Lo cual apoya Nerici (1973), quien afirma que a pesar de todas las nuevas concepciones pedagógicas el profesor continúa siendo indispensable y fundamental; de él depende en gran medida el éxito o el fracaso del alumno. De nada valen instalaciones magníficas, edificios modernos y abundancia de material didáctico si no está detrás de todo ésto, la actitud del maestro para capacitarse y dar sentido al proceso educativo, mediante la interacción con los estudiantes por medio de la palabra, la escritura y otros movimientos físicos indicando cómo puede resolver un problema por medio de explicaciones orales, escritas ó por medio de material didáctico disponible. Claro está que los alumnos tienen algunos medios semejantes para interactuar con los profesores, sin embargo, el profesor generalmente controla el tipo y la cantidad de interacción. Gerson (1979), describe tres tipos de relación maestro-alumno. Al primer tipo que describe se refiere al vínculo de dirección, en éste caso el alumno depende directamente de la iniciativa del maestro quien asume todo liderazgo. El segundo tipo lo forma el vínculo analítico, en donde el maestro se centra entre el grupo

y la tarea. En éste caso existe la idea de una intervención educativa que liga el proceso de enseñanza con el de aprendizaje.

De manera que cada subgrupo de la clase expresa su proyecto para (y entre) los alumnos, así como los conceptos y experiencias de aprendizaje. Aquí el maestro deja de ser el líder y se ocupa del funcionamiento y coordinación del grupo en torno a la tarea.

El tercer vínculo se refiere a la dependencia, en la cual la principal actividad del maestro es controlar, debido al sistema institucional.

Se presenta al maestro como autor casi único de la práctica educativa, asumiendo el vínculo asimétrico del control, haciendo una división clara entre quien formula las preguntas y quien se ocupa de responderlas, existiendo nada más un elaborador principal (el maestro) y elaboradores secundarios (los buenos alumnos) mientras que el resto permanece desvinculado de la clase. Estableciéndose una relación entre un educador y una memoria que registra y devuelve negándose totalmente el contexto.

En relación al anterior vínculo Bohovlasky (s.f. p.15), considera que en la relación pedagógica de éste tipo, "se manifiesta en el sojuzgamiento de la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el profesor es quien determina el código y el mecanismo de acción, proponiéndose como la autoridad máxima del aula".

En la vida cotidiana sujeta a múltiples cambios y dinamisms, el maestro no puede ser encasillado dentro de uno u otro tipo de vínculo, lo más probable es que tome elementos de uno y de otro. Más no obstante, aparecen rasgos reflejados más definitivos. Razón por la cual uno de los problemas de la enseñanza es el ajuste recíproco entre alumnos y profesores

Dentro de la relación educativa es necesario considerar el lugar donde se desarrolla dicha acción (el salón de clases). Richardson y Sommer (cit.por Heinstra y Mc.Farling,1979) proporcionan algunos datos que ayudan a ver con cierta claridad la relación entre las condiciones físicas del salón y la conducta de los estudiantes como son: a)los escritorios de los estudiantes en filas rectas no son la mejor manera de fomentar su participación y satisfacción

porque b) es probable que algunos estudiantes no puedan ver al instructor que se sientan aislados de la clase y de su tema; c) es difícil para los alumnos ver y oír a los otros estudiantes si una persona está sentada en la primera fila es probable que su voz no llegue a los estudiantes que se encuentran detrás, más aún el estudiante que está en la primera fila tendrá dificultades para juzgar la reacción de su respuesta, los estudiantes que se sientan atrás no tienen la posibilidad de ver o escuchar las reacciones de sus compañeros; d) se acentúa el papel dominante del instructor cuando se usan muebles diferentes para él y sus estudiantes y cuando existe una distancia entre ambos; e) la disposición en fila inhibe las lecciones en las que debe haber acción resultando como consecuencia de que los alumnos únicamente reciten y reproduzcan lo presentado por el maestro como principal. Ante estas carencias del uso del salón de clases, Bravo y Mendoza (1980), consideran que pueden producirse en él innovaciones pero que desafortunadamente ha habido poca evaluación sistemática del ambiente en que se desarrolla la relación maestro alumno.

2.1.1. FUNCIONES DEL PROFESOR

El maestro es muy importante en la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje dependiendo en primer lugar, de lo amplio y persuasivo que sea, en segundo lugar la capacidad de presentar y organizar la materia de estudio y explicarla, en tercer lugar la capacidad de comunicación e intercambio, en lo cual es evidente que el profesor cumple un papel fundamental, determinando el ritmo del aprendizaje. Recursos didácticos y ejercicios más apropiados. Todo esto constituye en sí el manejo de la clase que es el factor clave en la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.

El maestro debe tratar de mantener en su clase una atmósfera sana y propicia a la atención, el trabajo desarrollando en los alumnos los hábitos fundamentales del orden, la disciplina e inculcándoles el sentido de la responsabilidad. Ciertamente es que los maestros difieren entre sí en lo que respecta a su habilidad para establecer buenas relaciones con sus alumnos, igualmente difieren en su autoafirmación, vitalidad personal y capacidad para tratar a las personas en general. Sin embargo existen algunas formas específicas de conducta del maestro en la escuela,

a las cuales los alumnos responden favorablemente. Sorensen (1971) propone algunas de ellas; ser amables accesibles, reconocer a sus estudiantes y dirigirles la palabra cuando se encuentren, poseer buen sentido del humor, estar dispuestos a reír por una broma, demostrar interés por los alumnos, valorar los esfuerzos que realiza por adelantar, brindar ayuda y finalmente ser paciente y mantener el orden.

El profesor moderno debe actuar en un circuito de perspectivas amplias para las que generalmente no está preparado Klausmeir (1977), afirma que cuando un maestro termina sus estudios de docencia se ve sometido a evaluaciones más respecto a sus características cognoscitivas que en las afectivas. "Sin embargo, dice, las diferencias afectivas entre los profesores seguramente son más importantes para determinar el éxito en la enseñanza que las diferencias cognoscitivas"(p.16).

El profesor desde el principio debe trabajar con toda la clase, ocupando la atención de todos los alumnos y dándoles tareas definidas e inmediatas para que las realice; después de eso deberá atender los problemas y dificultades de cada alumno; de ésta forma no es la asignatura la que ocupa el foco de atención del profesor, sino los alumnos como aprendices de esas asignaturas. Ellos deben ser estimulados y orientados en el aprendizaje. El maestro no es el expositor de la materia sino un guía que orienta y estimula el proceso de aprendizaje de sus alumnos. La técnica docente no debe consistir en una mecánica rígida e invariable sino una técnica directible, abierta y ajustable a todas las sorpresas. Ser un buen profesor, es dirigir con técnicas realistas el proceso de aprendizaje de los alumnos, comprendiendo y manipulando con habilidad el conjunto de recursos, factores y fuerzas psicológicas que actúan en el proceso. De Mattos (1985,p.275), considera que hay tres tipos fundamentales de procedimientos para el manejo en clase:

a) correctivo. consiste en la vigilancia rigurosa, castigándose a posteriori las infracciones cometidas por los alumnos.

b) preventivo. consiste en prever las infracciones anticipándose a ellas y en evitar sus causas impidiendo su incidencia.

c) educativo. consiste en formar el espíritu de los alumnos para la autodisciplina conciente en el trabajo y el estudio.

Como podemos observar, son muchos y variados los papeles y funciones que se le adjudican al maestro, Ausubel (ob. cit. p.515) expone que....."sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de las funciones subsidiarias, es innegable, que el papel más importante y distintivo del profesor en el salón de clases moderno es el de director de las actividades de aprendizaje".

2.1.2. CONTROL DE LA CLASE

La disciplina es un elemento importante para el aprendizaje, por lo cual el maestro la debe usar con los alumnos de manera impersonal y orientada a la tarea como sea posible. Debiendo ser impedida la conducta inadecuada que interfiera en el salón de clases no porque desagrade o parezca amenazante, sino porque generalmente es incompatible con el aprendizaje. Ausubel (ob. cit.p. 524) define a la disciplina como "imposición de normas y controles externos a la conducta individual.

El maestro es un líder en el sentido de que su papel es el de conducir y dirigir al grupo además de ser el diseñador de las experiencias de aprendizaje. Según esto las cualidades que debe poseer todo líder son contar con habilidad para utilizar la autoridad que representa y que se le ha conferido en la escuela. La autoridad ejercida en el centro escolar, aunque específica ha evolucionando de acuerdo con los cambios sociales y con el concepto de autoridad de la comunidad. Con lo el papel del maestro cambia, debe coordinar la participación de sus alumnos, apoyarlos en sus problemas, fomentar la cooperación, orientandolos hacia el trabajo en clase.

El maestro no debe luchar por la disciplina como meta explícita y autónoma. En lugar de ello la disciplina es producto derivado de condiciones interesantes y de una saludable relación maestro alumnos administrativos: con lo cual la mayoría de los alumnos respondera positivamente amablemente. A partir de lo cual generará el respeto hacia el maestro como resulta-

do de su conocimiento, experiencias y status obtenido como profesionista debido a lo cual no requiere de símbolos para hacerse respetar.

La forma en que utilice la autoridad el maestro produce diferentes resultados en el aprendizaje o en la cantidad de trabajo desarrollado por los alumnos en el sentido de contribuir a mejorarlo, aumentarlo u obstaculizarlo debiendo a lo cual la disciplina y la obediencia se deben considerar solamente como medios para alcanzar los objetivos de aprendizaje pero no como fines en si.

La disciplina según Ausubel (ob. cit. p.524) desempeña cuatro funciones importantes en la formación del estudiante. En primer termino, es necesaria para la socialización, para aprender normas de conducta que son aprobadas y toleradas en cierta cultura. En segundo lugar, es necesaria para la maduración de la personalidad normal; para adquirir los rasgos de personalidad adulta como la confianza en sí mismo, el autocontrol, la persistencia y la capacidad para tolerar la frustración, los cuales no se manifiestan espontáneamente sino en respuesta a las demandas y expectativas sociales. En tercer lugar, es necesaria para la internalización de normas, es decir, para el desarrollo de la conciencia. Y por último, la disciplina es necesaria para la estabilidad y seguridad emocional de los alumnos.

Sin la guía de los controles externos los alumnos se muestran perplejos y aprensivos. Por lo cual la disciplina es necesaria para las actividades del salón de clases. Además la disciplina ayuda a las explicaciones, discutir las o invita a los alumnos a que participen en la disposición y cumplimiento de las normas; por encima de todo, significa respeto a la dignidad del individuo, apelando ante todo el autocontrol y evita el hincapié exagerado en las diferencias de status, en las barreras erigidas en contra de la comunicación libre; por consiguiente repudia toda forma de castigo rigurosa, abusiva y vengativa así, como el ridículo y la intimidación. Existen algunos datos que nos ayudan a ampliar algunos aspectos de la utilización de la disciplina en el salón de clases.

Spaulding (1963), encontró que los profesores dados a castigar hacen hincapié en la vergüenza como técnica de control y tienden a inhibir la creatividad del alumno. Parece igualmente

probable que un clima de salón de clases autoritario y punitivo aumenta el nivel de ansiedad de los alumnos menos capaces en clase; además la mayoría de los alumnos no internaliza satisfactoriamente los valores adultos si se le presenta de modo autoritario, esto es más cierto si perciben que muchos adultos no acatan normas, pero presumen de castigarlos siempre que se les perciben culpables de faltas cometidas. Por consiguiente cuando la prédica no va seguida del ejemplo, los alumnos tienden a emular los ejemplos pero no los preceptos. Además Kounin u Gump (1961) consideran que el castigo exagerado por parte de los maestros provoca una cantidad mayor de mal comportamiento, más actitudes conflictivas acerca de la mala conducta y menos interés por aprender los valores distintivos de la escuela. "Que ciertas prácticas disciplinarias sean o no adecuadas depende en primer lugar de los valores particulares, de las instituciones y de las clases de relaciones que prevalezcan en cierta cultura. En base a que éste concepto es meramente dinámico y no puede estar sujeto a ninguna prueba empírica definitiva con lo cual no significa que se va a rechazar la disciplina, pues el problema no radica en que haya pocos testimonios científicos, sino más bien a la ubíqua tendencia a presentar opiniones y prejuicios puramente personales como si fueran descubrimientos científicos de validez incuestionables". Ausubel (ob. cit. p. 524)

2.2 CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR

Un aspecto importante a considerar en el salón de clases son las características del profesor Baudillo (ob.Cit.) considera que los profesores que manifiestan habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje promueven resultados superiores en sus alumnos, Ausubel (ob.cit. p.517), afirma "ésta es la característica central de la enseñanza y debería ser la clave de la capacidad pedagógica".

Pophan y Baker (1972), plantean que es mucho más importante que el profesor sea eficiente al enseñar que ser estimado y popular, la percepción que tengan los alumnos de su maestro que en segundo término, lo importante es que el maestro domine estrategias pedagógicas y didácticas a partir de las cuales se determinará su eficiencia.

Como podemos observar, los diferentes teóricos que se analizan líneas arriba otorgan un peso diferencial a las características de personalidad y a las técnicas de enseñanza, como elementos que contribuyan al incremento de la eficacia pedagógica, no obstante es indudable que existe un efecto recíproco y dinámico entre la personalidad del maestro y el ambiente psicosocial que creó en el entorno del salón de clases. Lo cual es apoyado por Ausubel (ob.cit.- p.520), quien afirma lo siguiente: "quizá la característica de personalidad más importante de los profesores y que influye en su eficiencia consiste en el apoyo proporcionado por sus alumnos dedicándose personalmente a su desarrollo intelectual". (Sears, 1963, Reed, 1961, cit. por Ausubel ob.cit.) también apoyan lo anteriormente mencionado.

Hasta ahora sólo hemos considerado las opiniones de los teóricos siendo necesario considerar la de los alumnos:

Della Piana y Gage (1955) encontraron que en todos los niveles de grado que la cordialidad del profesor es menos importante en alumnos cuya orientación motivacional hacia el aprendizaje son principalmente hacia la tarea en lugar de afiliativa. Para tales alumnos la simpatía del profesor no se relaciona con el grado de cordialidad de éste ni con su puntualidad, en agudo contraste los alumnos que están interesados en las relaciones personales y por sus sentimientos hacia el profesor tienden a buscar a los maestros que se caracterizan por su cordialidad y a rechazar a los que no son así.

Así mismo Cogan (1958) encontró que los alumnos que consideran al maestro ordenado y sistemático en su manera de manejar la clase y en su disposición de apoyar la actividad del estudiante reportan mayores logros en el trabajo que aquellos que emiten juicios menos favorables. También se ha demostrado (Ryans, 1961) que la conductas que los alumnos que han obtenido mejores calificaciones están más apegados a las normas escolares. De igual forma Ryans (1960), ha demostrado que los mejores maestros se caracterizan por ser responsables sistemáticos y por buen procedimiento de enseñanza en el salón de clases. Fatto (1963), encontró que los profesores preocupados por los problemas de los alumnos y por mejorar la adquisición de materiales de enseñanza obtienen mejor logro de objetivos de aprendizaje que sus otros colegas.

Sorensen (ob.cit.) encontró que a los alumnos les disgustan los maestros que presentan tendencia a otorgar elogios, que tienen tendencia a castigar, a ser irritables, autoritarios y que son frágiles de temperamento.

En cambio Moore (1940) cit. por Sorensen (1971), encontró que a los alumnos les disgusta que sus maestros empleen abusivamente sus expresiones favoritas, o que se aparten del tema para referirse a asuntos personales, no les gustan las bromas viejas o gastadas, las frecuentes alteraciones de garganta les molesta o distraen.

2.3 FACTORES DE GRUPO EN EL APRENDIZAJE

Barabtarlo y Theesz (1983), consideran al aprendizaje grupal como un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognocitivos como en los afectivos sociales. Es indudable que la relación maestro alumno y que el maestro determina una gran mayoría de aspectos de la clase; más no debemos olvidar de que los alumnos tienen gran influencia sobre el clima social en el aula y la percepción que tienen los maestros de ellos, tal y como lo demostro Klein en 1971.

El grupo de compañeros es la principal institución en la formación de los adolescentes de nuestra sociedad. Es ahí donde los jóvenes aprenden los procesos sociales de nuestra cultura; la competencia, la cooperación y los valores de nuestro medio social.

Los grupos de compañeros además de proporcionar un conjunto distintivo de normas, transmiten de generación en generación los valores aprendidos, rasgos de carácter "adecuados" a su clase social, aunque a menudo acepten a sus profesores o adultos, los jóvenes sí aceptan a sus compañeros. En base a esto, Ausubel (ob.cit.p.491), sostiene que: "es claro que existe una subcultura adolescente distintiva y que los valores de ésta subcultura son parcialmente una variedad

de los pertenecientes a la comunidad adulta; teniendo a la escuela como elemento fundamental al aprovechamiento académico". El estudiante generalmente admite que el aprovechamiento escolar es necesario para hacerse acreedor a las recompensas de la clase media, relativas al status administrativo. Esto es fundamentalmente debido a que al llegar a la adolescencia el joven experimenta una creciente capacidad crítica y aparecen intereses extraescolares a partir de los cuales el alumno se percata de defectos, errores e insuficiencias de sus maestros en la enseñanza de lo que hasta entonces no se había dado cuenta.

El mejor y el más constante estímulo de los adolescentes debería de ser la escuela. Sin embargo, ésta se presenta a ellos bajo dos aspectos muy distintos: por una parte es el lugar donde conviven los estudiantes con sus compañeros y amigos y sus ocupaciones no tienen nada escolar, por otro lado, está la autoridad del maestro, el trabajo escolar, los exámenes, las notas, etc...Sin embargo, existe una "segunda escuela" como prefiere llamarla Bartolomeis (1978), cuyas exigencias son sentidas en los adolescentes como una contrariedad, una molestia, a veces como inútil e ilógica actividad. Esto nos lleva a considerar a la situación escolar en su conjunto como de conflicto e inadaptación.

El deterioro de las relaciones del adolescente con la escuela se debe entre otras cosas, a que los alumnos tienen la necesidad de poner a prueba los límites de su capacidad. Lo cual es natural que haya conflictos mayores con los profesores de los que se habían presentado antes. La conciencia del adolescente se ha desarrollado rápidamente, lo cual le da determinación y seguridad, conducta que con demasiada frecuencia se ve seguida de fracasos y frustraciones que lo desilusionan. Esto conlleva a un sentimiento exagerado de su propio valor y el sentimiento de insuficiencia. Izquierdo, Rodríguez y Restrepo (1979), consideran que para muchos adolescentes de las clases bajas, la escuela es una experiencia insatisfactoria tanto social como académicamente y que tienen las siguientes características: un promedio de edad más alto de lo que corresponde a su grado escolar, tiene menor rendimiento escolar en cualquier nivel (alcanzan calificaciones más bajas y reprueban con mayor frecuencia). Están menos motivados para comportarse de acuerdo a las reglas y menos familiarizados con ellos; escogen por "su propia voluntad" las

ramas y niveles que se orientan a ocupaciones de menor prestigio y remuneración. Estos datos son importantes debido a que la población con la que trabajaremos en nuestra investigación presenta características típicas de la clase baja.

Por otra parte, los diferentes roles asociados por el sexo, ejercen importantes efectos en las adaptaciones respectivas al ambiente escolar. En virtud de la educación diferencial que reciben en el hogar, las mujeres encuentran mucho más fácil que los hombres, el modo de adaptarse a las demandas de la escuela. Las mujeres según Ausubel (ob.cit.p.538), se identifican más firmemente con las figuras de autoridad; tienen menos necesidad de independencia, habituadas desde el principio a su educación familiar, a la docilidad, la conformidad o a las expectativas sociales Meyer y Tompson (1956) citados por Ausubel (ob.cit.) afirman que las mujeres reciben también mucho más aprobación y considerablemente menos represión y censura por parte de sus profesores. Es por ésta razón que el éxito en la escuela puede considerarse más adecuado para el papel sexual de la mujer que para los hombres.

2.3.1. COOPERACION Y COMPETENCIA EN EL SALON DE CLASES.

La cooperación es una actividad de grupo en la que el individuo participa con los demás para alcanzar una meta común. En cambio la competencia es ordinariamente una forma de motivación del mejoramiento del yo, con actividades de autoexaltación en que el individuo rivaliza con otros por adquirir proeminencia jerárquica, Ausubel (ob.cit.p.483).

La cooperación y la competencia no se excluyen, ambos implican un considerable grado de interacción en el grupo, lo cual se opone a la conducta individual desplegada con escasa referencia a las actividades de los demás. Las características de la cooperación y la competencia varían grandemente en el medio cultural. En nuestra cultura se valora mucho ambos aspectos creando una gran confusión moral (mead.1937).

La competencia desde el punto de vista positivo es buena, porque estimula esfuerzos y la productividad individual, promueve normas y aspiraciones reduciendo la brecha entre

la capacidad y la ejecución. Maller (1929), encontró que los alumnos trabajan más duro en condiciones de competencia que cuando lo hacen de manera anónima, también más duro para obtener recompensas individuales y de grupo. Bajo el estímulo de la competencia el alumno obtiene una visión más realista de sí mismo.

Blockman (1963), mostró evidencias que la involucración de los alumnos en experiencias de aprendizaje cooperativas perciben a los otros estudiantes más entusiasmados hacia el aprovechamiento académico. Ellos tienen percepciones similares de sus maestros, ya que el apoyo académico de los maestros y las relaciones entusiastas son importantes para lograr la cooperación a partir de la cual se obtienen nuevas actitudes psicosociales, mejor control de impulsos, aprovechamiento académico y aspiraciones educativas. Lo anterior fué apoyado por los trabajos de Johnson, Johnson y Anderson (1983) quienes compararon alumnos con frecuente y poca actividad cooperativa. Encontrando que la cooperación fué positivamente relacionada con la percepción de apoyo, ayuda y amistad de los maestros.

Ausubel (ob.cit.p.653) considera que el hincapié moderado en la competitividad dentro de la escuela facilita el aprovechamiento y la autorealización y prepara realistamente a los estudiantes para el trabajo. Las calificaciones aumentan la autoestima del alumno y le preparan para sus metas ocupacionales.

Shaw (1958), considera que la competencia puede inhibir el aprendizaje despertando amenazas excesivas e induciendo ansiedad. Llevada a extremos mayores produce sentimientos de insuficiencia alentando al alumno a retirarse en las actividades en que no destaca y abate indebidamente su status en el grupo. Sin embargo, en condiciones menos extremas de ayuda a la organización y competitividad de nuestra cultura, en la que el individuo debe continuar luchando aunque se percate que el objetivo se encuentra más allá de sus alcances, además puede conducir a un clima de grupo tenso, vengativo y negativo y que la barbarie y la deshonestidad son aprobados en áreas de la victoria terminando el alumno en obsesionarse por la autoexaltación perdiendo valores humanos.

Como hemos podido observar los factores que intervienen en el clima psicosocial del salón de clases son diversos y constituyen un aspecto de influencia múltiple y dinámica en la relación maestro-alumno, más a pesar de la variabilidad y dinamismo de estos factores requerimos de evaluar el ambiente psicosocial del salón de clases, aspecto que constituye el tema de nuestro siguiente capítulo.

I I I

LA EVALUACION DEL AMBIENTE DEL SALON DE CLASES

3.1. CARACTERISTICAS DEL CLIMA PSICOSOCIAL.-

La perspectiva del clima social, asume que el ambiente tiene personalidad y como la gente lo tiene, los métodos utilizados describen aspectos de la personalidad de las gentes, por ejemplo, el Rorschach, el inventario multifásico de la personalidad de Minnessota. Estos métodos evalúan la personalidad y proveen de alguna información acerca de las maneras características en que la gente se comporta. Los ambientes sociales pueden igualmente ser estudiados con un alto grado de precisión y detalle. Algunas personas son más alentadoras que otras; igualmente, algunos ambientes sociales son más alentadores que otros. Algunas gentes tienen más necesidad de controlar a otros; similarmente algunos ambientes son extremadamente rígidos, autocráticos y controladores. El orden, la claridad y la estructura son importantes para algunas gentes; correspondientemente, algunos ambientes sociales enfatizan el orden, la claridad y la estructura. Algunas gentes hacen planes detallados con los cuales regulan y dirigen su conducta; de la misma manera hay ambientes que tienen todo programado con lo cual regulan directamente la conducta de la gente dentro de él.

Casi todos intuitivamente creemos que los ambientes sociales tienen un impacto significativo sobre la gente que funciona en él. Uno puede considerar que cada institución de nuestra sociedad tiene a valorar ambientes en los cuales espera maximizar ciertos tipos de conductas y ciertas direcciones de crecimiento y desarrollo personal. Familias, grupos sociales, empresas, escuelas secundarias, colegios y universidades, compañías militares, programas de tratamiento psiquiátrico, instituciones correccionales y todas las condiciones ambientales en las cuales se espera maximizar las conductas "deseables" (y presumiblemente minimizar las "indeseables"). Por supuesto, que hay, un gran desacuerdo acerca de que efectos deben maximizarse y acerca de que ambiente social los maximiza.

Algunos ejemplos pueden servir para ilustrar este concepto: Pace (1962) ha discutido

la importancia del clima social en la escuela; las instituciones educativas tienen su muy especial atmósfera y establecen su imagen particular, pero únicamente cierta información acerca del colegio es fácilmente obtenible. Es fácil conocer el tipo de escuela, o sea si educa, donde está localizada, cuando fué fundada, qué grados ofrece, si es pública o privada, religiosa o laica; Pace considera que si sabemos las respuestas a todas esas cuestiones, uno realmente conoce muy poco lo que es importante en el colegio.

"Supongamos que nos preguntan lo mismo acerca de un futuro alumno, cual será el peso y la estatura, el sexo, residencia, edad, metas vocacionales, religión, afiliación, familia de que proviene, conociendo todas esas cosas, aún se ignora que tipo de persona es el futuro estudiante. Lo importante es conocer sus aptitudes, sus intereses y su motivación, su maduración emocional y social. En resumen, los aspectos importantes conciernen a su personalidad, y también, debemos conocer todo lo relacionado a la atmósfera del salón de clases y sus características, la clase de cosas que son recompensadas, castigadas enfatizadas, el estilo de vida que es valorado en la comunidad y es más visiblemente expresado y sentido" (p.45).

White (1972) provee de una perspectiva del clima social en términos de las expectativas y demandas de quienes constituyen el clima social. "Típicamente, como quiera que sea las obligaciones de un sistema de trabajo existen señales de aprobación y desaprobación, como cuando una persona dice una broma en un grupo que ofende a cierto miembro, la sonrisa se congela si se ha herido a la gente más poderosa. Las demandas y expectativas de un sistema social emanan más ó menos continuamente en cada miembro del ambiente" (p.65).

De ésta forma, psicólogos, antropólogos, novelistas, han descrito el ambiente social en gran detalle. Sus razones para hacerlo y sus sentimientos acerca del impacto de los diferentes ambientes sociales han variado. Pero consideramos que todos están de acuerdo en un punto

central que el clima social dentro del cual el individuo actúa, tiene un impacto importante en las actitudes, estado de humor, conducta, salud y su desarrollo social personal e intelectual.

~~El conjunto de hechos que constituyen el clima social forman un sistema de expectativas~~ que son compartidas o abiertamente cuestionadas por la mayoría de los hombres en un medio social determinado. El sistema de expectativas del medio social se expresa mediante la opinión pública y el estado de ánimo social, que se traduce en el sistema de aspectos sociales que estimulan o limitan las acciones de los individuos o los grupos sociales. De tal modo que el clima social puede ser favorable o desfavorable para determinadas acciones. Predvechni et al (ob.cit.p.116) consideran que el "clima social es un fenómeno específico, compuesto por las particularidades del modo de percepción del hombre por los otros hombres, de su comunicabilidad mutua, sus sentimientos recíprocos, de las valoraciones y opiniones, la disposición a reaccionar de manera determinada ante las palabras o el comportamiento de quienes lo rodean".

3.2. ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE LA ESCALA DE AMBIENTES EDUCATIVOS

Haggard (1958) fué quien realizó uno de los primeros trabajos pendientes e investigar el clima de ambientes educativos. Trabajó con una población de 17,805 estudiantes en 823 salones de cuatro naciones, encontrando que los resultados del aprendizaje estaban positivamente asociados con las siguientes dimensiones ambientales del salón de clases; cohesión, satisfacción y ambiente físico; en cambio estaba negativamente asociado con fricción, apatía y desorganización. Posteriormente Pace (1969) elaboró una escala denominada "College And University Environmental Scala" (C.U.E.S.) para medir cinco dimensiones del clima social en el salón de clases como :

FRACTICA: que describe hasta que grado el ambiente enfatiza la iniciativa, organización, los beneficios materiales y las actividades sociales.

COMUNIDAD: Que evalúa amistad, cohesión y sentimientos de espíritu grupal.

SOCIETAL: Que implica interés en sí mismo, en la sociedad, y actividades estéticas.

FORMALIDAD: Que tiene que ver con el respeto, sentido político y convencionalismo sociales.

ERUDICION: Que se refiere al grado de énfasis que tiene el ambiente en la competencia intelectual y académica.

Fraser y Fisher (cit.por Moos y Tricket, 1974) realizaron un estudio sobre los efectos del ambiente psicosocial del salón de clases sobre el aprendizaje en el cual controlaron las variables de habilidad general y ejecución en el pretest de los estudiantes; encontrándose que las calificaciones más altas en dos resultados cognitivos (pero no actitudinales) fueron encontradas.

En los resultados de Haertel (cit.por Moos et al ob.cit.) en cuyos análisis de 734 correlaciones obtenidas de 12 estudios acerca de 10 conjuntos de datos sobre ocho materias, involucrando 17,805 estudiantes y 823 clases en cuatro naciones, se encontró que los resultados del aprendizaje estaban positivamente asociados con ciertas dimensiones ambientales del salón de clases como son: cohesión, satisfacción, ambiente físico) y negativamente asociados con otros como: (fricción, apatía, desorganización).

De las anteriores escalas y evidencias presentadas por diferentes autores, Moos (1974 b). Construyó la escala de ambiente del salón de clases, la cual evalúa el clima social de dicho ambiente y se centra en la medida y descripción de la relación profesor-alumno y estudiante-estudiante, así como también sobre el tipo de estructura organizacional del salón de clases. El razonamiento para el desarrollo de la escala fué básicamente derivado de la contribución teórica de Henry Murray en 1938 y su concepción sobre el ambiente. La suposición básica es que el consenso de individuos cuando caracterizan su ambiente constituyen una medida del clima ambiental y ese clima ejerce una influencia directriz sobre la conducta. Esta escala se desarrolló a partir de un extenso análisis previo de tres formas:

La forma inicial (la forma A) tiene 242 ítems cubriendo 13 dimensiones y fué usado en

26 diferentes salones de clases.

La forma B y la forma C fueron desarrolladas de la forma A de la cual fueron desechados ~~ítems que no tenían una alta correlación entre las subescalas, las cuales fueron correlaciona-~~ban altamente entre los salones de clases. Las subescalas que fueron altamente correlacionadas se combinaron y se le adicionaron ítems que cubrieran el contenido de las áreas, que faltaban en la primera forma. En 45 salones de clases fueron aplicados la forma C de la escala, la cual consistió en 208 ítems sobre 13 dimensiones. Los resultados de ésta aplicación fueron usados para desarrollar la forma R final de la escala que consiste en 90 ítems que miden cuatro dimensiones existentes en la relación maestro-alumno y alumno-alumno en el salón como són: las dimensiones de amistad, de desarrollo personal, de sistema de control y de cambio de sistema. A continuación describiremos las características generales de esas dimensiones:

DIMENSION DE AMISTAD:

- 1.- Compromiso.- Mide el grado en el cual los estudiantes tienen atento el interés en las actividades de clase y participan discusiones, el grado en que los estudiantes hacen el trabajo adicional y propio y además gozan la clase.
- 2.- Afiliación.- Evalúa el nivel de amistad que el estudiante siente por otro, por ejemplo. el grado en que ellos pueden ayudar a otro con su tarea, conseguir el conocimiento de fácilmente o gozar trabajando juntos.
- 3.- Apoyo del profesor.- Mide la cantidad de ayuda otorgada y la amistad del profesor con los estudiantes, el grado en el cual habla el profesor abiertamente con los estudiantes, el interés en ellos y sus ideas.

DIMENSIONES DE DESARROLLO PERSONAL.

- 4.- Orientación a la Tarea.- Mide el grado en el cual es importante complementar las actividades

que han sido planeadas. El énfasis que el profesor otorga al tema de la materia es evaluado.

- 5.- Competencia.- Mide el énfasis en la competencia de los estudiantes con otros por puntos y reconocimientos y evalúa la dificultad para obtener buenas notas.

DIMENSIONES DEL SISTEMA CONTROL:

- 6.- Orden y organización.- Evalúa el grado de conducta en orden y cortesía sobre todo la organización y las actividades del salón de clases. Evalúe el grado en el cual los estudiantes tienden a permanecer callados y quietos.
- 7.- Claridad en la Regla.- Evalúa la intensidad y seguimiento claro de las normas y el conocimiento de los estudiantes sobre las consecuencias de no seguirlas. Un punto importantes en esta subescala es el grado en que el profesor es consistente en su proceder con los estudiantes cuando rompen las reglas.
- 8.- Control de Profesor.- Mide que tan estricto es el profesor en el cumplimiento de las reglas y la severidad del castigo para los infractores, el número de reglas y la facilidad con que los estudiantes entran en problemas en consideración.

DIMENSION DE CAMBIO DEL SISTEMA:

- 9.- Innovación.- Mide como los estudiantes contribuyen en la planeación de actividades en la asignatura por el profesor mide el grado en el cual el profesor usa nuevas técnicas y alienta el pensamiento creativo en los estudiantes.

La elección de los ítems fué guiado por la conceptualización general de presión ambiental donde cada ítem ha identificado características de un ambiente el cual puede ejercer presión hacia el involucramiento, o aptitud de orientación a la carrera hacia la innovación. Varios criterios fueron usados en la selección de subescalas e ítems de la forma R fueron escogidos, los cuales correlacionaban más altamente con su subescala (80 de los 90 ítems finales correlacionaban arriba del .40). Lo cual significativamente diferenciaba entre salones de clases (87

que han sido planeadas. El énfasis que el profesor otorga al tema de la materia es evaluado.

- 5.- Competencia.- Mide el énfasis en la competencia de los estudiantes con otros por puntos y reconocimientos y evalúa la dificultad para obtener buenas notas.

DIMENSIONES DEL SISTEMA CONTROL:

- 6.- Orden y organización.- Evalúa el grado de conducta en orden y cortesía sobre todo la organización y las actividades del salón de clases. Evalúe el grado en el cual los estudiantes tienden a permanecer callados y quietos.
- 7.- Claridad en la Regla.- Evalúa la intensidad y seguimiento claro de las normas y el conocimiento de los estudiantes sobre las consecuencias de no seguirlas. Un punto importantes en esta subescala es el grado en que el profesor es consistente en su proceder con los estudiantes cuando rompen las reglas.
- 8.- Control de Profesor.- Mide que tan estricto es el profesor en el cumplimiento de las reglas y la severidad del castigo para los infractores, el número de reglas y la facilidad con que los estudiantes entran en problemas en consideración.

DIMENSION DE CAMBIO DEL SISTEMA:

- 9.- Innovación.- Mide como los estudiantes contribuyen en la planeación de actividades en la asignatura por el profesor mide el grado en el cual el profesor usa nuevas técnicas y alienta el pensamiento creativo en los estudiantes.

La elección de los ítems fué guiado por la conceptualización general de presión ambiental donde cada ítem ha identificado características de un ambiente el cual puede ejercer presión hacia el involucramiento, o aptitud de orientación a la carrera hacia la innovación. Varios criterios fueron usados en la selección de subescalas e ítems de la forma R fueron escogidos, los cuales correlacionaban más altamente con su subescala (80 de los 90 ítems finales correlacionaban arriba del .40). Lo cual significativamente diferenciaba entre salones de clases (87

de los 90 ítems diferenciaban al nivel de .05), lo cual no fué característico de los salones que puntuaban en los extremos (74 de los 90) ítems, un ítem dividido entre el 30% y el 90%.

Además Moos et al (ob. cit.) encontraron que la correlación por ítem en las nueve subescalas es completamente alta. Los nueve puntajes de las subescalas fueron intercorrelacionados en una muestra de 465 estudiantes en 22 salones de clases, produciendo un promedio de correlación entre las subescalas de cerca de .75 lo cual sugiere que las subescalas miden aspectos distintos aunque relacionados del ambiente del salón de clases. Las tres dimensiones de relación muestran correlación moderadamente alta, indicando que éstas tienden a fluctuar juntas, pero aún esas correlaciones cuentan menos que el 25% de la varianza de la subescala.

La consistencia interna de las subescalas fué obtenida mediante la correlación promedio por ítem de la subescala obteniéndose después de seis semanas por confiabilidad test-retest para las subescalas de la forma R. La consistencia interna fué calculada usando la fórmula 20 de Kuder Richardson y la varianza promedio en el salón de clases como lo sugiere Stern (1970).

Los resultados indican que la consistencia interna de las escalas es aceptable. El rango más alto fué de .86 para Control del Profesor y el más bajo .67 para Competencia.

La confiabilidad test-retest de puntaje individual en las nueve subescalas fué calculada en 52 estudiantes a quienes se les aplicó el C.E.S. dos veces en un intervalo de 6 días entre la aplicación. La confiabilidad test-retest es aceptable, variando de un puntaje bajo de .72 para claridad en la regla y .72 para innovación.

La cuestión más importante de la estabilidad del perfil del C.E.S. fué investigada usando correlaciones interclases (Haggard, 1975). El dato incluye dos semanas de aplicación del test-retest en salones, cuatro semanas en la administración del test-retest en 3 salones, y 6 semanas entre la administración del test-retest en 4 salones. El perfil de correlación fué alto en todos esos intervalos de tiempo.

El salón de clases investigado con ésta escala está incluido en un amplio rango, que va desde: sub-urbano, de clase media, medio ambiente rural, pequeñas escuelas privadas y federales; en ambas costas norteamericanas este y del oeste. El rango de población en clases fué de 4 a 30 estudiantes. Los salones incluidos en la muestra son razonablemente representativos de todo rango de escuelas de nivel medio de Estados Unidos.

La escala del clima social en el salón de clases por lo ya mencionado anteriormente puede ser útil como un instrumento de medición al ambiente del salón de clases en alumnos de nivel de educación media.

3.3. INVESTIGACIONES REALIZADAS PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL EN EL AULA.

Desde 1960, la investigación educativa internacional ha mostrado un incremento progresivo en el interés por conceptualizar, medir e investigar la percepción de los estudiantes a las características psicosociales del ambiente de aprendizaje de su salón de clases. El campo de estudio del ambiente del salón de clases es ahora convenientemente sintetizado en las obras de Fraser 1981 y Moos, 1976. (cit. por Fraser y Fisher, 1979). Esas referencias indican que la investigación del ambiente del salón de clases se ha formado en base a una amplia variedad de investigaciones aplicadas; que están fuertemente inclinadas a predecir cómo los factores cognitivos y afectivos de la percepción determinan el éxito del aprendizaje del salón de clases. Ha llegado a tal grado la relevancia que Fraser (1981) lo recomienda como recurso para evaluar el currículo alternativo cuando otras medidas cognoscitivas han mostrado poca sensibilidad. Moos (1978) en 196 clases utilizando el Classroom Environmental Scale ha identificado seis tipos básicos de salones de clases: el primero, es en el que los alumnos sienten fuerte sentimiento de bienestar, satisfacción y amistad con el maestro. El segundo, innovación y orientación a la clase; el tercero, alta satisfacción con el aprendizaje; el cuarto, formación amistosa; el quinto, apoyo a la tarea, y finalmente apoyo a la competencia. Resultando que en el ambiente educativo en general que se percibe poca estructura o afiliación fueron asociados con calificaciones pobres de los alumnos. Estos resultados son apoyados por las investigaciones de Stalling (1975), Reiss y Martell (1974).

Es indudable que para un mejor desarrollo del aprendizaje se requiere de la participación e involucramiento de los participantes; en el caso del salón de clases, el maestro y el alumno.

Wright y Cowen (1982) investigaron la relación entre la percepción de los estudiantes del ambiente del salón de clases con el estado de humor, el promedio académico, la popularidad y el ajuste emocional. Encontrándose que los alumnos que perciben altamente las dimensiones del C.E.S. que evalúan el orden y organización, afiliación e innovación presentan un estado de humor positivo, son populares y los maestros los consideran con un estado emocional estable.

Diferentes autores como Walberg (1969), Moos, R. H. y Moos, S. S. (1978), Walberg, Singh y Rasher (1977a.) y Walber, Sing y Rasher (1977b), encontraron en sus estudios que las relaciones interpersonales son el soporte del aprovechamiento de los estudiantes.

Harari y Covington (1981) reportan una investigación en que maestros y alumnos evaluaron la conducta de aprovechamiento de estudiantes hipotéticos que diferían en habilidades, esfuerzo y calificaciones en las pruebas. Encontrando que las evaluaciones de los maestros fueron consistentes en relación al esfuerzo, edad de los alumnos, recompensas en relación al esfuerzo, edad de los alumnos, recompensas y castigos. En contraste los estudiantes evalúan altamente la habilidad en todos los niveles. Siendo el esfuerzo altamente calificado en los niveles escolares elementales y decreciendo en los niveles académicos superiores. Esta progresiva devaluación del esfuerzo se explica de que los estudiantes creen de que el poco esfuerzo realizado implica una gran habilidad. En otra investigación en la que evaluaban los maestros a los alumnos, William y Knecht (1962) (cit. por Powel, 1975) realizaron un estudio sobre las calificaciones de maestros a alumnos en simpatía y su relación con las medidas de habilidad y aprovechamiento. Dichos autores pidieron a los maestros que calificaran a 371 alumnos en cuanto a sus grado de simpatía. Sus puntuaciones se compararon con la de un test de inteligencia y de medición de habilidad. Encontrándose relaciones significativamente positivas entre las calificaciones de "simpatía y de habilidad" con el aprovechamiento.

Encontrándose una correlación mayor en los puntajes de "simpatía" y promedio de calificaciones que con las puntuaciones de habilidad; pareciendo obvio que la actuación académica del alumno en el salón de clases es el factor de más peso en la opinión que el maestro tiene de él. Fraser y Fisher (1933) investigaron la percepción de alumnos y maestros hacia el salón de clases, encontrándose que los maestros perciben el salón de clases más positivamente que los alumnos, en términos de personalización, participación, investigación, involucramiento, apoyo del profesor, orden y organización y claridad en la regla. Estos resultados son apoyados por los trabajos de Trickett y Moos (1979a) quienes encontraron que los maestros tienden a evaluar más positivamente el salón de clases.

La investigación en el salón de clases puede proveer de información amplia y variada sobre la percepción de los participantes del clima social que allí existe. Trickett y Moos (1974b) usando la escala de ambiente del salón de clases, encontraron que los estudiantes que consideran que existe mucha competencia sienten que han aprendido más, así como también en aquellas clases en que perciben claridad en la regla, apoyo del maestro e involucramiento se sienten mayormente satisfechos y tienen pocas ausencias comparadas con los que tienen menor promedio en esas dimensiones.

En un estudio realizado por Trickett y Moos (ob.cit.) investigando la relación entre clima social e inasistencia, ésta se clasificó entre razones médicas y no médicas, encontrando resultados básicamente similares en ambos tipos de inasistencia; se percibían las clases a las que inasistían como proporcionadores de apoyo del maestro, así como también, poca cohesión y afiliación, mucha competencia y excesivo orden y organización, poca claridad en la regla y demasiado control del maestro.

La relación entre la percepción del ambiente del salón de clases y la satisfacción de los estudiantes fué obtenida en una muestra de 18 salones para una población de 250 salones (Moos, ob.cit.); resultando que los alumnos se sintieron más seguros e interesados en salones en los cuales se enfatizaba el involucramiento de los alumnos y el apoyo del maestro. Reportando sentimientos de rechazo para los salones de clases en los que había poco orden y organización y poco apoyo del profesor.

En trabajos adicionales Moos (ob.cit.) se encontró que los maestros que establecen salones de clases socialmente cohesivos (altos en dimensiones de relación) los maestros tienden a dar alto promedio de calificaciones a los alumnos. En cambio, en salones de clases en los cuales el maestro establece un alto control, los alumnos reciben un promedio bajo.

Es indudable que la percepción que se tenga del ambiente influye en gran medida en las expectativas y conducta de las personas, más no obstante, el ambiente del salón de clases no ha sido investigado en nuestro país, lo cual no nos ha permitido obtener información que es altamente relevante en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación constituye una aproximación al estudio del ambiente del salón de clases con lo cual esperamos promover el conocimiento de las características del entorno educativo para el logro más preciso de los objetivos educativos.

En base a lo anterior, en la presente investigación pretendemos resolver el siguiente problema:

¿QUE RELACION EXISTE ENTRE LA PERCEPCION DEL CLIMA SOCIAL EN EL SALON DE CLASES Y EL APROVECHAMIENTO ACADEMICO EN LOS ALUMNOS DE CONALEP PLANTEL LOS MOCHIS Y PLANTEL JUAN JOSE RIOS?

IV

INVESTIGACION

M E T O D O :

SUJETOS: La presente investigación se llevó a cabo en dos Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (Conalep) del estado de Sinaloa. Uno está localizado en el Ejido Juan José Ríos. Se imparten las carreras técnicas de: Conservación de Cereales y Leguminosas, Explotación Ganadera y Contabilidad Fiscal, contando con una población total de 230 alumnos siendo 121 del sexo femenino y 109 del sexo masculino. Por otra parte, en el Conalep Los Mochis, se imparten las carreras técnicas siguientes: Asistente Ejecutivo, Electricidad Industrial y Técnico en Productividad, con un total de 201 alumnos, 117 de sexo femenino y 84 del sexo masculino. (Ver apéndice A).

En ambos planteles el rango de edad en los alumnos fluctúa entre los 16 y 23 años. Simultáneamente se cursan los semestres I, III y V. Su nivel socio-económico es predominantemente bajo, sus padres generalmente perciben salario mínimo y son obreros o trabajadores del campo con un escaso nivel escolar.

INSTRUMENTO: Para la presente investigación utilizamos el C.E.S. (Classroom Environmental Scales) elaborado por Tricket y Moos (ob.cit.). Dicha escala nos permitió evaluar el ambiente en el salón de clases, y es adecuada para aplicarse principalmente en nivel medio superior (Ver apéndice B). La elección general de los ítems de ésta escala fué guiada por la conceptualización de que existen características del ambiente que ejercen presión en el individuo hacia algunos aspectos de la conducta en el salón de clases (Involucramiento, Afiliación, Innovación, etc.). A partir de lo cual se crearon dichas sub-escalas seleccionando primero los ítems que correlacionaron más alto en la sub-escala. (80 de los 90 ítems finales correlacionaron arriba de .40). Además diferenciaban significativamente entre salones al nivel de .05.

La consistencia interna fué calculada usando la fórmula de Kuder-Richardson y la varianza

promedio en el salón de clases como lo sugiere Stern (1970), resultando la consistencia aceptable, el rango más alto fué de .86 para la subescala llamada Control del Profesor y el más bajo .67 para la sub-escala que mide el nivel de competencia.

La competencia test-retest de puntaje individual en las nueve subescalas, con una población de 52 estudiantes en un intervalo de 6 días fué de .80. Otro dato importante constituye la estabilidad del perfil: Hagggar (1979) aplicó la escala con intervalos de 2, 4 y 6 semanas encontrando una correlación de .80 en promedio.

Además al instrumento lo sometimos a la confiabilidad pares-noes como lo sugiere Magnusson (1980) dando un resultado de confiabilidad total del test de .90, la cual la vamos a detallar más adelante. Para determinar la capacidad de discriminación por reactivo, subescala y test completo, aplicamos el análisis de varianza por ítems, subescala y test, como lo sugiere Magnusson (ob.cit.), dándonos una varianza total de .22. Lo cual nos permite considerar que el instrumento posee buena capacidad de discriminación, detallándose el procedimiento líneas abajo.

VARIABLES ATRIBUTIVAS A CORRELACIONAR:

El clima social en el salón de clases, medido a través de las dimensiones que integran la escala de ambientes del salón de clases:

-Involucramiento	Afiliación	Apoyo del Profesor.
Orientación a la Tarea	Competencia	Orden y Organización.
Claridad en la Regla	Control del Profesor	Innovación

El promedio general de calificaciones de los alumnos de ambos planteles se obtuvo a partir de las calificaciones obtenidas en todas las materias de los semestres que cursaron los alumnos y que están registrados en los cárdex de ambos planteles.

Para evitar la posible influencia de variables extrañas, el experimentador fué el mismo en todas las ocasiones, apegándose fielmente a las instrucciones, y como ya lo mencionamos anteriormente para evitar errores de muestreo aplicamos el instrumento en la totalidad

de alumnos de ambos planteles.

DISEÑO: Nuestro diseño es correlacional ya que lo que pretendimos fué relacionar las variables del clima social en el salón de clases con el promedio de calificaciones tal y como ocurren. Ver Marín (1977), Isaac y Michael (1977) y Kerlinger (1975).

PROCEDIMIENTO: Se administró el instrumento en el mismo salón de clases que asistieron normalmente los alumnos. Les pedimos que colaboraran contestándonos el cuestionario que les estábamos entregando, sugiriéndoles que nos respondieran de la manera más veraz posible. Posteriormente el experimentador leyó en voz alta mientras los estudiantes leían en su propio folleto y hoja de respuestas.

A cada uno de los alumnos, les proporcionamos lápiz con borrador, aclarándoles que debían marcar muy claramente sus respuestas y no hacer anotaciones en el folleto. Si ocasionalmente encontramos que algún alumno tenía dificultad para trabajar con la hoja de respuestas separadas, en tal caso, les intruímos para que marcara las respuestas con V (verdadero) ó F (falso), para facilitar la puntuación. Teniendo siempre cuidado de no influir en las respuestas del sujeto. Además a los sujetos que no les quedó claro lo de falso ó verdadero los animamos a responder en término de más tiempo, más días, ó en último recurso lo que se presentó más frecuentemente.

CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE AMBIENTE DEL SALON DE CLASES

Un aspecto importante de un instrumento psicométrico es su confiabilidad ya que nos determina la confianza en nuestros resultados, Moos (ob. cit.) determino la confiabilidad de la Escala de Ambiente del Salón de Clases mediante el método test retest, con una población de 52 estudiantes en un intervalo de seis días el cual fué de .80. Otro dato importante constituye la estabilidad del perfil, Hagggar (1979) aplicó la escala con intervalos de 2,4 y 6 semanas encontrando una correlación promedio de .80.

Considerando que la confiabilidad test retest fué demostrada y que era necesario determinar la confiabilidad del instrumento para la población estudiada, aplicamos em método de división por mitades para determinarla; resultando una correlación de .99 que se describe más adelante ,lo cual nos sugiere que el instrumento es altamente confiable para la población estudiada.

SUJETO	X	Y	XY	X ²	Y ²
1	34	29	986	1156	841
2	31	29	899	961	841
3	28	33	924	784	1089
4	29	30	870	841	900
5	35	31	1085	1225	961
6	27	28	756	729	784
7	34	30	1020	1156	900
8	28	32	896	784	1024
9	34	37	1258	1156	1369
10	31	31	961	961	961
11	29	29	841	841	841
12	30	28	840	900	784
13	26	23	598	676	529
14	29	24	676	841	576
15	30	35	1050	900	1225
16	27	27	729	729	729
17	26	29	754	676	841
18	22	29	638	484	841
19	26	29	754	676	841
20	26	27	729	702	676
21	30	24	720	900	576
22	25	20	500	625	400
23	20	22	440	400	484
24	26	26	676	676	676
25	34	28	952	1156	784
26	20	19	380	400	361
27	21	20	420	441	400
28	33	27	891	1089	729
29	23	25	575	529	625
30	18	25	450	324	625
31	32	22	704	1024	484
32	23	30	690	529	900
33	28	24	672	784	576
34	30	26	780	900	676
35	23	16	368	529	256

SUJETO	X	Y	XY	X ²	Y ²
36	33	26	3858	1089	676
37	28	27	756	784	729
38	22	27	594	484	729
39	19	18	342	361	324
40	16	22	352	256	484
	<u>1077</u>	<u>1063</u>	<u>29337</u>	<u>29728</u>	<u>29047</u>

CONFIABILIDAD POR MITADES DEL TEST.

DATOS :

N=40
 XY=29377
 X=1077
 Y=1063
 X=29728
 Y=29047

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r = \frac{40(29377) - (1077)(1063)}{\sqrt{[40(29728) - (1077)^2] [40(29047) - (1063)^2]}}$$

$$r = \frac{1175080 - (1077)(1063)}{\sqrt{[1189120 - (1077)^2] [1161880 - (1063)^2]}}$$

$$r = \frac{1175080 - 1144851}{\sqrt{[1189120 - 1159929] [1161880 - 1129969]}}$$

$$r = \frac{30229}{\sqrt{[29191] [31911]}}$$

$$r = \frac{30229}{\sqrt{931514008}}$$

$$r = \frac{30229}{30520}$$

$$r = 0.99 \quad \text{CONFIABILIDAD TOTAL DEL TEST}$$

$$r = \frac{2(r_{xy})}{1+r_{xy}}$$

$$r = \frac{2(0.99)}{1+0.99}$$

$$r = \frac{1.98}{1.99}$$

$$r = 0.99$$

LA VALIDEZ DE LA ESCALA DE AMBIENTE DEL SALON DE CLASES

La validez del instrumento fué generada por la conceptualización de que existen características del ambiente que ejercen presiones en el individuo hacia algunos aspectos de la conducta en el salón de clases (Involucramiento, Afiliación, innovación, etc.). A partir de lo cual se crearon dichas subescalas seleccionando primero los items que correlacionarón más alto con la subescala (80 de los 90 items finales correlacionarón arriba de .40). Además diferenciaban significativamente entre los salones al nivel de .05 Moos (ob. cit.).

Aunado a lo anterior se calculo la consistencia interna del instrumento usando la fórmula Kuder Richarson y la varianza promedio como lo sugiere Stern (1970), resultando una consistencia aceptable, el rango más alto fué de .86 para la subescala llamada control del profesor y el más bajo .67 para la subescala que mide el nivel de competencia.

No obstante los datos mencionados anteriormente consideramos necesario demostrar la validez de nuestro instrumento en la población investigada, para lo cual nos apoyamos en uno de los métodos que propone Magnusson (ob. cit. p. 163) para demostrar la validez y que consiste en : "El estudio de cómo los resultados del test son influidos por los cambios en los individuos o en el medio que, de acuerdo a la teoría, deberían respectivamente influir o dejar de influir en las posiciones de los individuos sobre el continuo ". El análisis de varianza es lo que nos va a permitir obtener dicha información.

Las variaciones en las respuestas expresadas en las diferencias de puntajes totales de cada ítem nos permiten conocer la capacidad de discriminación por subescala del test y del test completo. Magnusson (ob. cit.) sostiene que un ítem no discrimina cuando todos los individuos lo contestan bien, o cuando todos los individuos lo contestan negativamente.

La varianza total de un ítem cualquiera de un test es producto de la proporción de individuos que resolvieron el ítem (P) y de la proporción de quienes no pudieron resolverlo (q) . La varianza aumenta cuando la frecuencia de solución aumenta hasta que (P) llega al valor de .50 y (q) también es .50. Por lo tanto la varianza es máxima para los ítems que sean resueltos por la mitad de los sujetos examinados.

El procedimiento para obtener (P) es el siguiente:

$$P = \frac{\text{número de individuos que contestan correctamente el ítem.}}{\text{número de individuos examinados.}}$$

$$\text{VARIANZA TOTAL DE UN ÍTEM} = P \times Q$$

El anterior procedimiento fué el que se siguió para obtener la varianza por ítem; para obtener la varianza por subescala sumamos la varianza de todos los ítems que la integran y la dividimos por el número de ítems, para obtener la varianza total del test sumamos la varianza de todas las subescalas que lo integran y lo dividimos por el número de subescalas. Lo anterior se detalla en las páginas siguientes. Por ahora basta decir que la varianza total del test es .22 lo cual es muy aceptable.

REACTIVO No.

RESPUESTAS CORRECTAS

1	310
2	208
3	233
4	104
5	257
6	316
7	331
8	265
9	144
10	269
11	334
12	262
13	337
14	258
15	134
16	234
17	373
18	303
19	188
20	397
21	383
22	330
23	323
24	39
25	341
26	210
27	206
28	385
29	329
30	324
31	383
32	353
33	358
34	328
35	364
36	337
37	162
38	345
39	212
40	270
41	243
42	121
43	261
44	299
45	137

REACTIVO No.	RESPUESTAS CORRECTAS
46	276
47	234
48	344
49	381
50	376
51	236
52	294
53	297
54	266
55	312
56	298
57	116
58	318
59	302
60	296
61	397
62	324
63	108
64	116
65	335
66	343
67	136
68	365
69	254
70	318
71	32
72	407
73	198
74	102
75	67
76	344
77	240
78	322
79	275
80	130
81	370
82	289
83	144
84	38
85	331
86	349
87	233
88	314
89	374
90	241

REACTIVO No.	P	x	q	=	VARIANZA
1	.69	x	.31	=	.21
2	.46	x	.54	=	.25
3	.52	x	.48	=	.25
4	.57	x	.43	=	.25
5	.70	x	.30	=	.21
6	.70	x	.30	=	.21
7	.74	x	.26	=	.19
8	.59	x	.31	=	.18
9	.32	x	.68	=	.22
10	.60	x	.40	=	.24
11	.74	x	.26	=	.19
12	.58	x	.42	=	.24
13	.76	x	.24	=	.18
14	.57	x	.43	=	.25
15	.30	x	.70	=	.21
16	.52	x	.48	=	.25
17	.83	x	.14	=	.14
18	.67	x	.33	=	.22
19	.42	x	.58	=	.24
20	.88	x	.12	=	.11
21	.85	x	.15	=	.13
22	.73	x	.27	=	.20
23	.72	x	.28	=	.20
24	.09	x	.91	=	.08
25	.76	x	.24	=	.18
26	.47	x	.53	=	.25
27	.46	x	.54	=	.25
28	.86	x	.14	=	.12
29	.73	x	.27	=	.20
30	.72	x	.28	=	.20
31	.85	x	.15	=	.13
32	.79	x	.21	=	.17
33	.80	x	.20	=	.16
34	.73	x	.27	=	.20
35	.81	x	.19	=	.15
36	.75	x	.25	=	.19
37	.36	x	.64	=	.23
38	.77	x	.23	=	.18
39	.47	x	.53	=	.25
40	.60	x	.40	=	.24
41	.54	x	.46	=	.25
42	.27	x	.73	=	.20
43	.58	x	.42	=	.24
44	.67	x	.43	=	.29
45	.31	x	.69	=	.21

REACTIVO	P	q	VARIANZA
46	.61	.49 =	.30
47	.52	.48 =	.25
48	.77	.33 =	.25
49	.85	.15 =	.13
50	.84	.16 =	.13
51	.53	.47 =	.25
52	.65	.35 =	.23
53	.66	.34 =	.22
54	.59	.41 =	.24
55	.69	.31 =	.21
56	.66	.33 =	.22
57	.26	.74 =	.19
58	.71	.29 =	.21
59	.67	.33 =	.22
60	.66	.34 =	.22
61	.88	.12 =	.11
62	.72	.28 =	.20
63	.24	.76 =	.18
64	.26	.74 =	.19
65	.74	.26 =	.19
66	.76	.24 =	.18
67	.30	.70 =	.21
68	.81	.19 =	.15
69	.81	.19 =	.15
70	.71	.29 =	.21
71	.07	.93 =	.07
72	.91	.09 =	.08
73	.44	.56 =	.25
74	.23	.77 =	.18
75	.51	.49 =	.25
76	.77	.23 =	.18
77	.53	.47 =	.25
78	.72	.28 =	.20
79	.61	.39 =	.24
80	.29	.71 =	.21
81	.82	.18 =	.15
82	.64	.36 =	.23
83	.32	.68 =	.22
84	.08	.92 =	.07
85	.74	.26 =	.19
86	.78	.22 =	.17
87	.72	.28 =	.20
88	.70	.30 =	.21
89	.83	.17 =	.14
90	.54	.46 =	.25

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA DE INVOLUCRAMIENTO

ITEM VARIANZA

1.- 0.21

10.- 0.24

19.- 0.24

28.- 0.12

37.- 0.23

46.- 0.30

55.- 0.21

64.- 0.19

73.- 0.25

82.- 0.23

TOTAL : 2.22

VARIANZA: 0.22

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA DE AFILIACION

<u>ITEM</u>	<u>VARIANZA</u>
2.-	0.25
11.-	0.19
20.-	0.11
29.-	0.20
38.-	0.18
47.-	0.25
56.-	0.22
65.-	0.19
74.-	0.18
83.-	0.22
TOTAL :	1.99
VARIANZA :	0.20

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA DE APOYO DEL PROFESOR

<u>ITEM</u>	<u>VARIANZA</u>
3.-	0.25
12.-	0.24
21.-	0.13
30.-	0.20
39.-	0.25
48.-	0.25
57.-	0.19
66.-	0.18
75.-	0.25
84.-	0.07
TOTAL :	2.01
VARIANZA:	0.20

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA ORIENTACION A LA TAREA

<u>ITEM</u>	<u>VARIANZA</u>
4.-	0.25
13.-	0.18
22.-	0.20
31.-	0.13
40.-	0.24
49.-	0.13
58.-	0.21
67.-	0.21
76.-	0.18
85.-	0.19
TOTAL :	1.92

VARIANZA : 0.19

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUBESCALA DE COMPETENCIA

ITEM VARIANZA

5.-	0.21
14.-	0.25
23.-	0.20
32.-	0.17
41.-	0.25
50.-	0.13
59.-	0.22
68.-	0.15
77.-	0.25
86.-	0.17

TOTAL : 2.00

VARIANZA : 0.20

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA ORDEN Y ORGANIZACION

<u>ITEM</u>	<u>VARIANZA</u>
-------------	-----------------

6.-	0.21
-----	------

15.-	0.21
------	------

24.-	0.08
------	------

33.-	0.16
------	------

42.-	0.20
------	------

51.-	0.25
------	------

60.-	0.22
------	------

69.-	0.15
------	------

78.-	0.20
------	------

87.-	0.20
------	------

TOTAL :	1.88
----------------	-------------

VARIANZA :	0.19
-------------------	-------------

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA CLARIDAD EN LA REGLA

ITEM VARIANZA

7.- 0.19

16.- 0.25

25.- 0.18

34.- 0.20

43.- 0.24

52.- 0.23

61.- 0.11

70.- 0.21

79.- 0.24

88.- 0.21

TOTAL : 2.06

VARIANZA: 0.21

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA CONTROL DEL PROFESOR

ITEM VARIANZA

8.- 0.18

17.- 0.14

26.- 0.25

35.- 0.15

44.- 0.29

53.- 0.22

62.- 0.20

71.- 0.07

80.- 0.21

89.- 0.14

TOTAL : 1.85

VARIANZA: 0.19

ANALISIS DE VARIANZA DE LA
SUB-ESCALA DE INNOVACION

<u>ITEM</u>	<u>VARIANZA</u>
9.-	0.22
18.-	0.22
27.-	0.25
36.-	0.19
45.-	0.21
54.-	0.24
63.-	0.18
72.-	0.82
81.-	0.15
90.-	0.25
TOTAL :	2.73
VARIANZA:	0.27

EL ANALISIS DE VARIANZA TOTAL DE LA ESCALA DE AMBIENTE DEL SALON DE CLASES SE OBTUVO DE LA SUMA DE LAS VARIANZAS DE LAS SUB-ESCALAS QUE LO CONSTITUYEN, RESULTANDO UNA VARIANZA DE 0.22 . LO CUAL NOS PERMITE DETERMINAR QUE EL INSTRUMENTO POSEE BUENA CAPACIDAD DE DISCRIMINACION DE LOS SUJETOS.

V

ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados se realizó con toda la población de ambos planteles (Juan José Ríos y Los Mochis).

Una vez aplicados los cuestionarios se procedió a obtener los puntajes estándar (ver anexo siguiente), los cuales fueron correlacionados con el promedio general de calificaciones de cada alumno.

Para obtener las correlaciones utilizamos la fórmula $r = \frac{s_{xy}}{s_x s_y}$ que Según Lizárraga (1978), se debe utilizar con muestras grandes.

A continuación detallaremos las correlaciones que obtuvimos entre el aprovechamiento académico y las subescalas del C. E. S. por sexo, por semestre y por dimensiones en los dos planteles estudiados.

CONALEP JUAN JOSE RIOS

CORRELACIONES ENTRE DIMENSIONES Y
APROVECHAMIENTOD I M E N S I O N E S

SEMESTRE	DIMENSIONES DE AMISTAD	DIMENSIONES DE DESARROLLO PERSONAL	DIMENSIONES DE CONTROL DEL SISTEMA	DIMENSIONES DE CAMBIO DEL SISTEMA
I	93	96	95	96
III	97	97	97	96
V	90	99	99	99

En esta tabla podemos observar que la dimensión de amistad correlaciona más fuertemente con el aprovechamiento en el tercer y en orden decreciente sigue el primero y quinto semestre.

La dimensión de desarrollo personal puede observarse que es más alta en el quinto semestre decreciendo a partir de él en el tercer y primer semestre.

Lo mismo que en la dimensión de desarrollo personal sucede en la dimensión de control del sistema.

En la dimensión de cambio del sistema, podemos observar que presenta un puntaje mayor en quinto semestre y semejante en tercer y primer semestre.

CONALEP LOS MOCHIS

CORRELACIONES ENTRE DIMENSIONES Y
APROVECHAMIENTO

D I M E N S I O N E S

SEMESTRE	DIMENSIONES DE AMISTAD	DIMENSIONES DE DESARROLLO PERSONAL	DIMENSIONES DE CONTROL DEL SISTEMA	DIMENSIONES DE CAMBIO DEL SISTEMA
I	98	94	98	98
III	85	98	98	98
V	95	95	94	94

En esta tabla podemos observar que las dimensiones de amistad presentan un puntaje mayor en primer semestre, ligeramente menor en quinto y más bajo en el tercer semestre.

En la dimensión de desarrollo personal podemos observar que el tercer semestre presenta un puntaje mayor, el quinto tres puntos más abajo y el primer semestre un punto más abajo que el quinto.

En la dimensión de control del sistema, primer y tercer semestre presentan la misma correlación, el quinto semestre presenta una correlación más baja.

En la dimensión de cambio de sistema se presentó el mismo fenómeno que en la dimensión de control del sistema.

CORRELACION POR SEXO ENTRE EL APROVECHAMIENTO
ACADEMICO Y LAS SUBESCALAS DEL C. E. S. DE
CONALEP LOS MOCHIS.

	SEXO	I SEM.	III SEM.	V SEM.
INVOLUCRAMIENTO	M	.99	.99	.99
	F	.74	.95	.99
AFILIACION	M	.99	.97	.99
	F	.96	.99	1.00
APOYO DEL PROFESOR	M	.98	.99	1.00
	F	.95	.94	1.00
ORIENTACION A LA TAREA	M	.99	.97	.99
	F	.97	.96	.99
COMPETENCIA	M	.99	1.00	1.00
	F	.98	.94	.99
ORDEN Y ORGANIZACION	M	.98	.98	.99
	F	.98	1.00	1.00
CLARIDAD EN LA REGLA	M	.98	.99	.99
	F	.99	.83	.99
CONTROL DEL PROFESOR	M	.99	.99	.99
	F	.98	.96	1.00
INNOVACION	M	.99	.99	1.00
	F	.97	.99	1.00

En esta tabla podemos observar que en el primer semestre el sexo masculino presenta correlaciones mayores en siete subescalas y una menor correlación en claridad en la regla, correlación semejante en la subescala de orden y organización.

En el tercer semestre podemos observar que el sexo masculino presenta un puntaje mayor en seis subescalas y que el sexo femenino presenta un puntaje mayor que el masculino en las subescalas de afiliación y orden y organización. Finalmente en la subescala de innovación la correlación entre ambos sexos es semejante.

En el quinto semestre se puede observar que en cinco subescalas las correlaciones son semejantes, el sexo femenino presenta un mayor puntaje en afiliación, orden y organización y control del profesor. El sexo masculino sólo superó al femenino en la subescala de competencia.

CORRELACION POR SEXO ENTRE EL APROVECHAMIENTO
ACADEMICO Y LAS SUBESCALAS DEL C. E. S. DE
CONALEP JUAN JOSE RIOS.

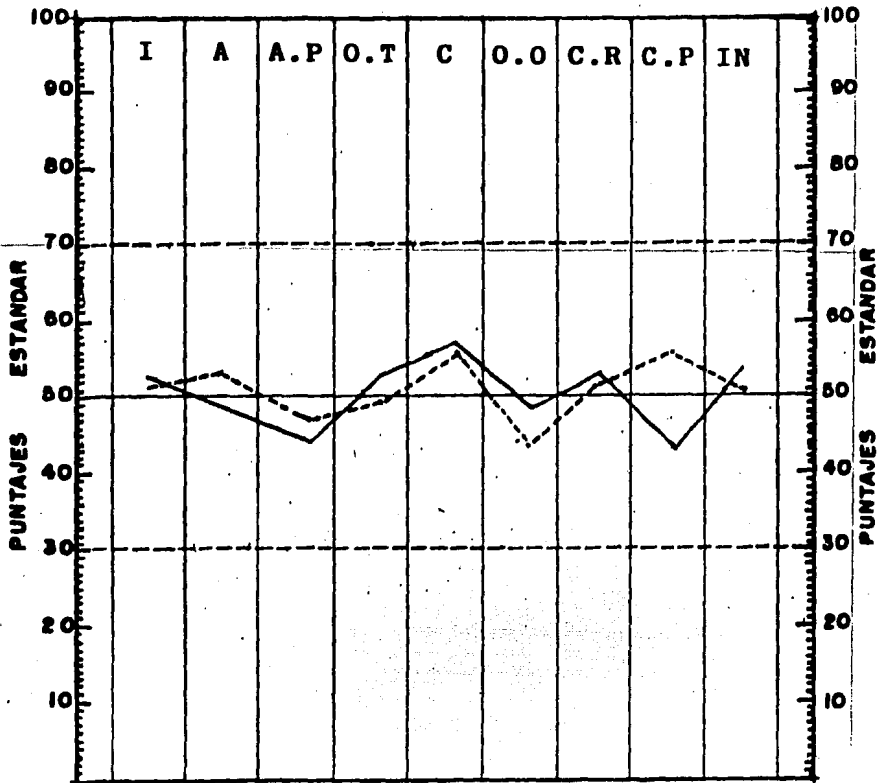
	SEXO	I SEM.	III SEM.	V SEM.
INVOLUCRAMIENTO	M	.04	.99	1.00
	F	.32	.99	.99
AFILIACION	M	.01	.95	1.00
	F	.92	.95	.92
APOYO DEL PROFESOR	M	.02	.98	.99
	F	.92	.95	.98
ORIENTACION A LA TAREA	M	.01	.99	1.00
	F	.95	.98	.95
COMPETENCIA	M	.02	.93	.99
	F	.95	.99	.97
ORDEN Y ORGANIZACION	M	.02	.96	1.00
	F	.96	.99	.98
CLARIDAD EN LA REGLA	M	.01	.97	.99
	F	.98	.99	.97
CONTROL DEL PROFESOR	M	.02	.96	1.00
	F	.98	.97	.95
INNOVACION	M	.06	.97	1.00
	F	.96	.96	.95

En esta tabla podemos observar que en el primer semestre el sexo masculino presenta una correlación muy baja con el aprovechamiento en todas y cada una de las subescalas y menor que el sexo femenino.

En el tercer semestre podemos observar que en la subescalas y afiliación ambos sexos presentan puntajes semejantes; en las subescalas de apoyo del profesor, orientación a la tarea e innovación, el sexo masculino presenta un puntaje mayor. En cambio en las subescalas de competencia, orden y organización, claridad en la regla y control del profesor, el sexo femenino presenta correlaciones mayores que el masculino.

En quinto semestre se observa un puntaje mayor del sexo masculino en todas y cada una de las subescalas.

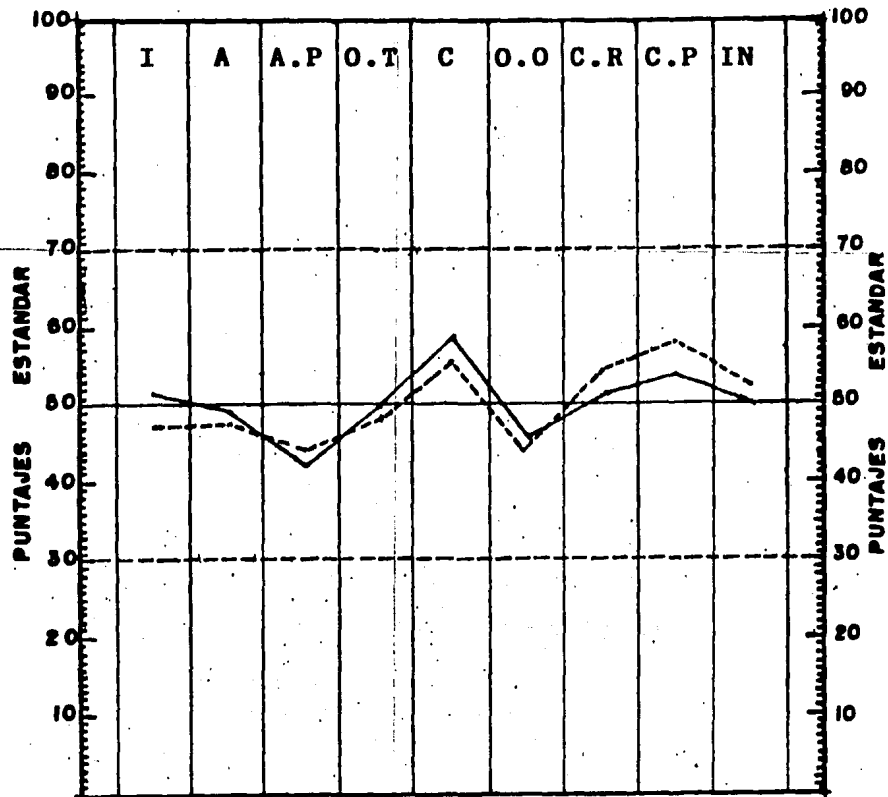
Cuadro No.1 perfiles de los Conalep Mochis..... y Juan José Ríos.....



En el presente cuadro podemos observar que en la dimensión de amistad, la subescala de involucramiento (I) presenta pequeñas diferencias entre ambos planteles, más en cambio en las otras sub-escalas Afiliación (A) y Apoyo del profesor (AP), Conalep los Mochis presenta un puntaje más alto. En la dimensión de desarrollo personal las subescalas que lo integran, Orientación a la tarea (O.T.) y Competencia (C), Conalep Juan José Ríos presenta un puntaje mayor. En la dimensión de control del sistema, Juan José Ríos presenta un puntaje mayor en Orden y Organización (O.O.) y claridad en la regla (C.R.) pero, muy bajo en control del profesor (C.P.). En la dimensión de cambio de sistema, Conalep Juan José Ríos presenta un puntaje mayor en innovación (IN).

En base a lo anterior podemos resumir que el Conalep Juan José Ríos presenta un puntaje mayor en las dimensiones de desarrollo personal, control del sistema y cambio del sistema; Conalep Mochis sólo presenta puntaje alto en la dimensión de amistad.

Cuadro No.2 Conalep los Mochis. Comparación entre hombres----- y mujeres_____



En el presente cuadro podemos observar que en la dimensión de amistad, las mujeres presentan un puntaje mayor en la subescala Involucramiento (I) y una diferencia ligeramente mayor en la subescala de Afiliación (A). En cambio el Apoyo del Profesor (A.P.) lo perciben ligeramente inferior a los hombres.

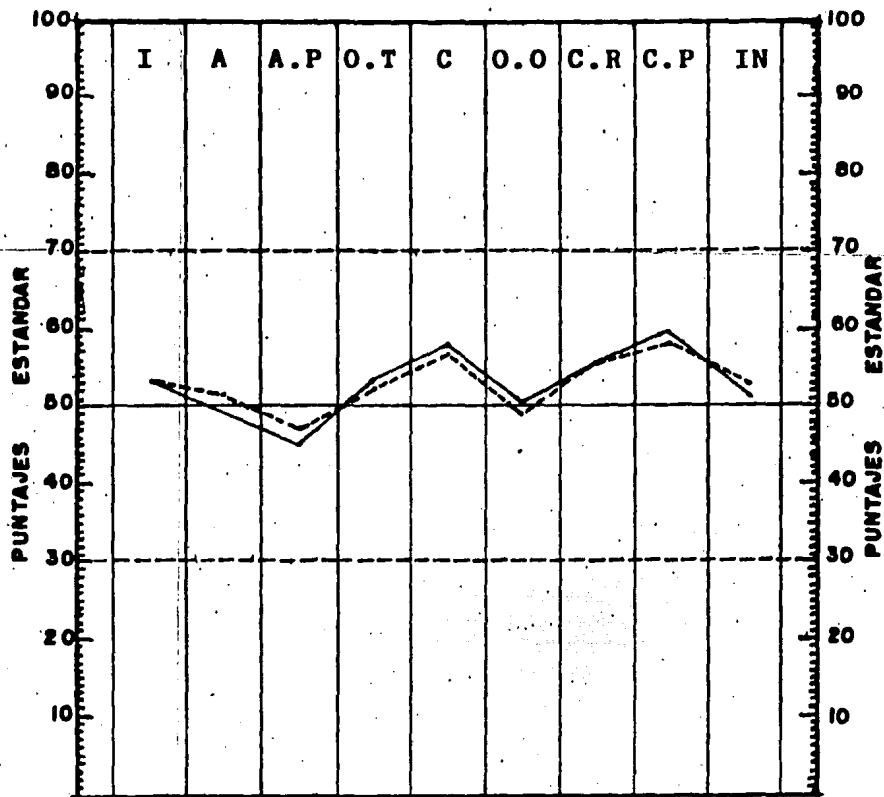
En la dimensión de desarrollo personal mujeres y hombres presentan un puntaje arriba del promedio en Orientación a la Tarea (O.T.) y Competencia (C), siendo el puntaje más alto de las mujeres en ambas subescalas.

En la dimensión de control del sistema, la subescala de orden y organización en ambos sexos es semejante y por abajo del promedio, en la subescala de Claridad en la Regla y Control del Profesor (C.P.) presentando un puntaje mayor los hombres en ambas escalas.

En la dimensión de cambio de sistema (IN) las mujeres presentan un puntaje mayor que los hombres y arriba del promedio.

En resumen, las mujeres presentan un puntaje mayor en las dimensiones de amistad y desarrollo personal y los hombres presentan un puntaje mayor en las dimensiones de control del sistema e innovación.

Cuadro No.3 Conalep Juan José Ríos comparación entre hombres----- y mujeres-----



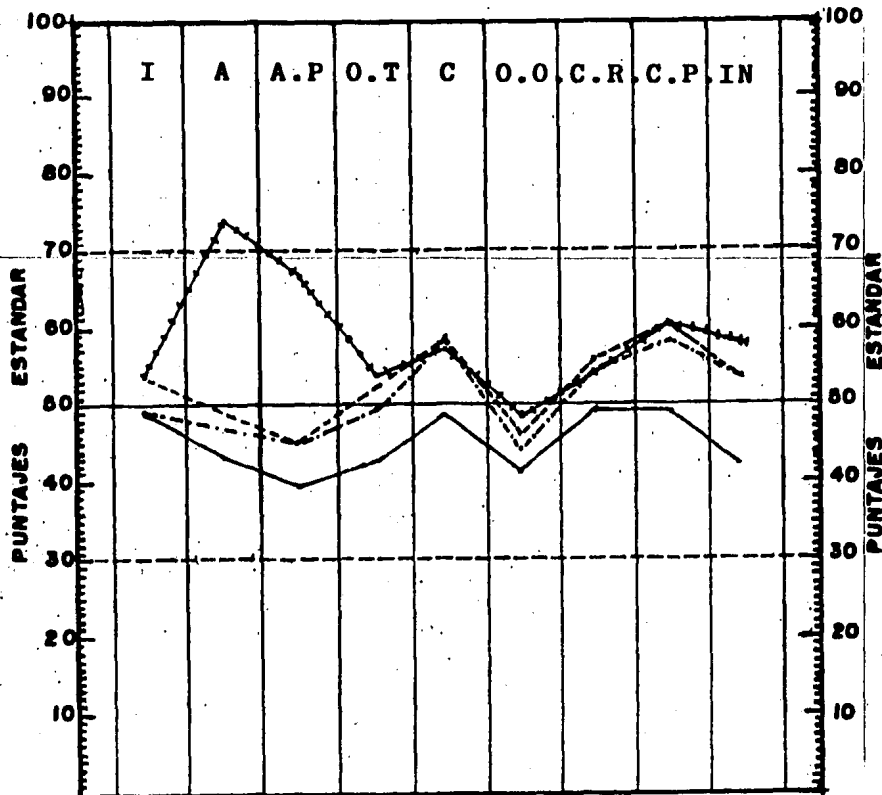
En el presente cuadro podemos observar que en la dimensión de amistad, el Involucramiento (I) es semejante y arriba del promedio en ambos sexos, más en cambio en la subescala de Afiliación (A) y de Apoyo del Profesor (A.P.) los hombres presentan un puntaje ligeramente mayor.

En la dimensión de desarrollo personal, la Orientación a la Tarea (O.T.) y la Competencia (C) es arriba del promedio en ambos sexos, pero ligeramente superior en el sexo femenino.

En la dimensión de cambio del sistema (IN), las mujeres presentan un puntaje ligeramente mayor a los hombres.

Resumiendo los hombres presentan un puntaje mayor en las dimensiones de amistad, en cambio el sexo femenino presenta un puntaje mayor en las dimensiones de desarrollo personal, control del sistema y cambio del sistema.

Cuadro No.4 Conalep los Mochis comparaciones por calificaciones.10 9 8 7

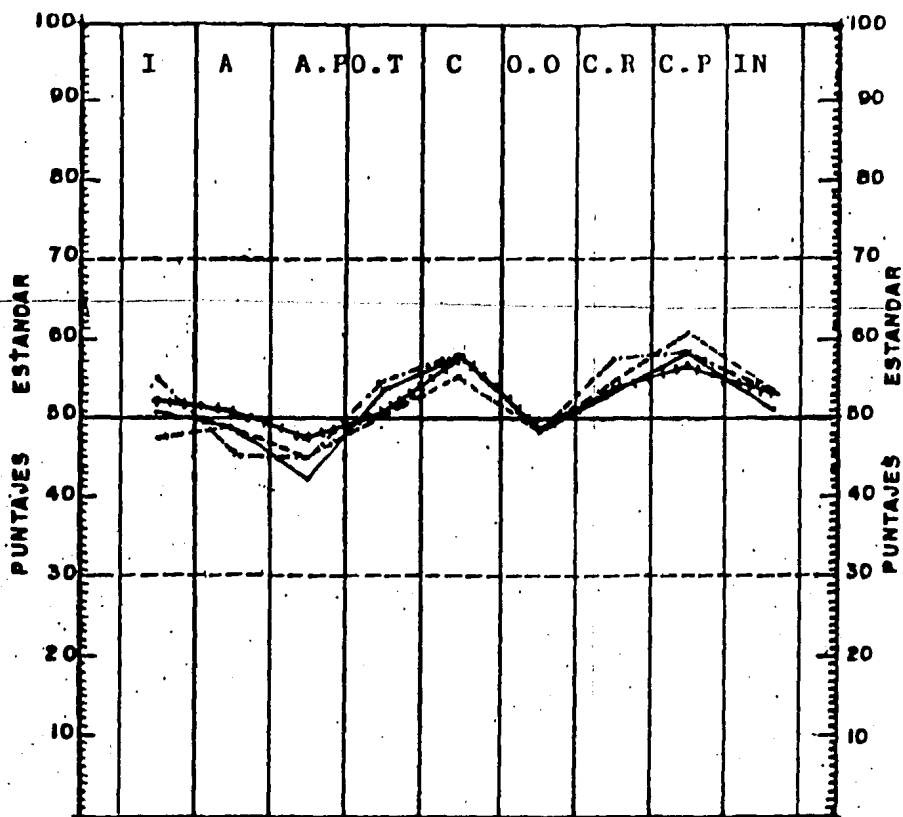


En el presente cuadro podemos observar que en la dimensión de amistad, el Involucramiento (I) es el mismo para la calificación 7 y 8 y el mismo para la calificación 9 y 10. La Afiliación es extremadamente alta para la calificación, y por abajo del promedio en orden decreciente en las calificaciones 8, 9 y 10.

En la dimensión de desarrollo personal, la Orientación a la Tarea (O.T.) es ligeramente mayor en la calificación 7 decreciendo consecutivamente en las calificaciones 8, 9 y 10. La subescala de Competencia (C) presenta un puntaje semejante y mayor que las otras en las calificaciones 8 y 9, ligeramente inferior en la calificación 7 y abajo del promedio en la calificación 10.

En la dimensión de control del sistema, en la subescala de Orden y Organización (O.O.) los de calificación 7 presentan un puntaje mayor decreciendo consecutivamente en las que tienen 8, 9 y 10. En la subescala de Claridad en la Regla (C.R.) los de calificación 8 presentan un puntaje mayor ligeramente más abajo los de 7 y 9 que tienen el mismo puntaje y finalmente los de calificación 10. En la subescala de Control del Profesor (C.P.), los de calificación 7 y 8 presentan el mismo puntaje ligeramente mayor a los de 9 y más abajo se encuentran los de calificación 10.

En la dimensión de cambio del sistema (IN) los de calificación 7 presentan un puntaje mayor que los que tienen 8 y 9 y por último se encuentran los de calificación 10.



En el presente cuadro podemos observar que en la dimensión de amistad, el involucramiento (I) es mayor en los que tienen calificación 9 decreciendo consecutivamente en los que tienen 7, 10 y 8. En la subescala de Afiliación (A) los de calificación 7 presentan un puntaje mayor ligeramente superior a los que tienen 8 y 9 quienes tienen el mismo puntaje, finalmente más abajo se encuentran los de calificación 10.

En la dimensión de desarrollo personal, observamos que la Orientación a la Tarea (O.T.) es mayor en los que tienen calificación 9, ligeramente superior a los 8 y 10 y más abajo puntúan los de calificación 7. En la subescala de Competencia (C) los de 10, 9 y 7 presentan el mismo puntaje, ligeramente inferior se encuentran los de calificación 8.

En la dimensión de control del sistema, el Orden y la Organización (O.O.) es percibido de igual forma por todos los alumnos; la claridad en la regla (C.R.) es percibida más altamente por los de calificación 9, ligeramente superior a los que tienen 8 y más abajo presentan la misma puntuación los de 10 y 7. En la subescala de Control del Profesor (C.P.) los de calificación 8 presentan un mayor puntaje a los que tienen 9 y 10 de calificación y finalmente se encuentran los que tienen 7 de calificación.

En la dimensión de cambio del sistema (IN) los de calificación 9, 8 y 7 presentan el mismo puntaje ligeramente superior a los que tienen 10 de calificación.

COORELACION ENTRE EL APROVECHAMIENTO
ACADEMICO Y LA SUBESCALA DEL C.E.S.
POR SEMESTRE DE CONALEP LOS MOCHIS.

67

D I M E N S I O N E S

SEMESTRE	AMISTAD			DESARROLLO P.		SISTEMA DE CONT.			CAMBIO DE SIST.
	I	A	A.P.	O. T.	C	O.O	C.R	C.P	INN
I	.99	.98	.96	.98	.89	.98	.98	.98	.98
III	.61	.97	.97	.98	.98	.97	.98	.98	.98
V	.95	.95	.94	.95	.94	.93	.95	.94	.94

En ésta tabla podemos observar que la subescala de involucramiento presenta una correlación mayor en primer semestre, un poco menor en quinto y baja en tercer semestre.

En la subescala de afiliación observamos mayor puntaje en primer semestre, un poco menor en tercer semestre y más bajo en quinto semestre.

En la subescala de apoyo del profesor se puede observar que el puntaje más bajo es en quinto semestre, un poco mayor en primero y más alto en tercer semestre.

En la subescala de orientación a la tarea primeramente el primer y tercer semestre puntúan igual mientras que el quinto semestre puntúa más bajo.

En la subescala de competencia podemos observar que el primer semestre tiene la más baja puntuación, el quinto semestre ligeramente más alta y el tercer semestre presenta una correlación mayor.

En la subescala de orden y organización podemos observar que el primer semestre presenta un puntaje mayor y que el tercero y el quinto decrecen.

La claridad en la regla se mantiene igual en primer y tercer semestre, y en quinto decrece.

El control del Profesor, igualmente se mantiene en primer y tercer semestre y en quinto decrece.

Finalmente, la subescala de Innovación, se mantiene igual en primero y tercer semestre y en quinto decrece.

CORRELACION ENTRE EL APROVECHAMIENTO
ACADEMICO Y LA SUBESCALA DEL C.E.S.
POR SEMESTRE DE CONALEP JUAN JOSE RIOS.

68

D I M E N S I O N E S

SEMESTRE	AMISTAD			DESARROLLO P.		SISTEMA DE CONT.			CAMBIO DE SIST.
	I	A	A.P.	O.T.	C	O.O	C.R	C.P	INN.
I	.92	.93	.94	.96	.96	.93	.96	.97	.96
III	.99	.95	.97	.98	.97	.97	.98	.96	.96
V	.74	.97	.98	.99	.98	.99	.98	.99	.99

En ésta tabla podemos observar que las subescalas de involucramiento presenta un puntaje mayor que el tercer semestre, ligeramente menor que el primero y menor que el quinto semestre.

La subescala de afiliación presenta un puntaje mayor en quinto semestre, decreciendo del tercero al primero.

La subescala de apoyo del profesor presenta un puntaje mayor en quinto semestre a partir del cual van decreciendo del tercer al primer semestre.

La subescala de orientación a la tarea presentó un puntaje mayor en quinto semestre decreciendo del tercero al primero.

La subescala de competencia y de orden y organización presentan el mismo fenómeno, puntaje mayor en quinto semestre y decreción a partir de él.

La subescala de claridad en la regla presenta una correlación semejante en quinto semestre y tercer semestre, ligeramente menor en primer semestre.

La correlación del control del profesor presenta un puntaje mayor en quinto semestre ligeramente menor en primero y más bajo en tercer semestre.

Innovación se mantiene constante en primer y tercer semestre y aumenta en el quinto semestre.

CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos encontrado que la Escala de Ambiente del salón de clases (C.E.S.), constituye un instrumento válido (0.22 de varianza) y confiable (.99 de confiabilidad por mitades) para la población estudiada. Lo cual nos permite considerar que nuestros resultados reúnen las características Psicométricas necesarias para lograr un buen grado de objetividad en nuestros resultados, los cuales no obstante deben ser apoyados por otro tipo de pruebas y registros observacionales que apoyen la objetividad de la Escala de Ambientes del salón de clases (C.E.S.).

La población estudiada en este trabajo son generalmente adolescentes que van ingresando al mundo adulto y estructurando una nueva identidad. Asumiendo nuevos roles y estableciendo nuevos vínculos y relaciones con sus padres, familiares y amigos. En este ámbito las diferencias que derivan de la clase social son notables ya que influyen en las relaciones familiares, escolares y sociales, determinando de esta forma la subcultura propia de cada grupo humano, en este caso de la población asalariada que conforma nuestra muestra de investigación, la cual presento entre otras características, las siguientes :

- * Debe trabajar y entregar a su grupo familiar todo, o casi todo su salario, esto le impone compromisos y responsabilidad que influyen en las relaciones padres-hijos.

- * Su régimen alimenticio es deficiente e inadecuado con muy pocas proteínas.

- * Su familia no está orientada hacia la educación formal.

Ante estas circunstancias el joven debe indagar sus intereses vocacionales, en relación con el mercado de trabajo disponible, se transforma en una condicionada situación en la cual debe olvidar su vocación y sueños pues la realidad solo le puede ofrecer alternativas de empleo y subempleo mal pagado e inestable, por lo cual muchos de ellos optan por la educación técnica que imparte el Colegio Nacional de Educación

Profesional Técnica CONALEP; como una medida para obtener un mejor nivel de ingresos y prepararse en un corto tiempo para la actividad laboral.

En general podemos considerar que el clima social de los dos CONALEP es favorable y facilita el aprendizaje ya que las correlaciones entre las dimensiones de la escala y el aprovechamiento académico fueron generalmente altos (arriba de .90). A continuación las describimos: En el CONALEP Los Mochis se obtuvieron correlaciones muy interesantes, ya que el primer semestre obtuvo un puntaje mayor en la dimensión de amistad que en los otros semestres; el tercer semestre presentó un puntaje mayor en la dimensión de desarrollo personal que los otros semestres; en las dimensiones de control del sistema y de cambios de sistema, primero y tercer semestre presentaron puntajes semejantes y mayores que los de quinto semestre. Debe resaltarse el hecho de que el quinto semestre del CONALEP Los Mochis presentó las correlaciones más bajas en todas las dimensiones en comparación con los otros semestres. Esto puede ser debido, entre otras cosas, que los grupos que formaban el quinto semestre, recibieron su instrucción con cambios frecuentes de dirección, no existía uniformidad en los criterios administrativos y no se llevaba planificación ni control del avance por asignatura; Además las actividades culturales y deportivas no estuvieron lo suficientemente organizadas y efectuadas lo cual repercute para la percepción del ambiente del salón de clases y los niveles de aprovechamiento no fueron favorables. En cambio en el CONALEP Juan José Ríos se presentaron puntajes en orden creciendo de manera sistemática a lo largo de cada semestre, excepto en la dimensión de amistad que al igual que las anteriores presenta un orden creciente del primer al tercer semestre, bajando abruptamente en el quinto semestre, esto es debido a que la dimensión de amistad en los alumnos próximos a egresar ya no constituye un factor importante como lo es en primer semestre en que los alumnos deben conocerse, involucrarse y recibir el apoyo del profesor. Los alumnos de quinto semestre ya tienen una mayor madurez emocional y ya, de una u otra forma han resuelto su problema de identidad y la participación con los grupos de compañeros ya no esta fuertemente arraigada como semestres atrás, presentando una predominancia el desarrollo personal con el consiguiente conocimiento y control del sistema para lograr un mayor desenvolvimiento individual.

Comparando los perfiles totales del CONALEP Los Mochis y el CONALEP Juan José Ríos, éste último presentó un mayor puntaje en las dimensiones de desarrollo personal, control del sistema y cambio de sistema que el Conalep Los Mochis. Con lo cual podemos considerar que el Conalep Juan José Ríos al tener un puntaje mayor en las anteriores dimensiones se - ejerce un mayor control en la actividad de la clase, existe claridad en la reglamentación así como un buen control del profesor, orientándose a los alumnos a la tarea y a la competencia dentro de la clase, con todos - estos factores presentes el Conalep Juan José Ríos deberá tener y tiene un mejor índice de aprovechamiento que el Conalep Los Mochis, lo cual es cierto como lo vemos en el siguiente cuadro :

CALIFICACION	PORCENTAJE POR CONALEP	
	J. JOSE RIOS	LOS MOCHIS
10	11 %	3 %
9	33 %	21 %
8	43 %	49 %
7	13 %	27 %

Conalep Juan José Ríos tiene las calificaciones sesgadas positivamente hacia las calificaciones altas, en cambio Conalep Los Mochis tiene mayor concentración de promedio en las calificaciones de 8 y 7. Por otro lado, el Conalep Los Mochis supera únicamente al de Juan José Ríos en la dimensión de amistad con lo cual se constituye en un Conalep donde existe un mayor involucramiento, afiliación entre los compañeros de grupo y apoyo del profesor en el salón de clases.

En las correlaciones entre las subescalas de la Escala de Ambientes del salón de clases (C.E.S.) se encontraron datos contrastes, que muestran las diferencias existentes entre el medio rural y urbano y, entre el sexo masculino y femenino. Las orientaciones de los roles sexuales asignados y adquiridos en cada medio influyen grandemente en la percepción del ambiente del salón de clases el cual bajo el efecto de la "educación".

Las orientaciones de los valores sexuales hacia las escuelas están influyendo fuertemente en la manera en que se considera la escuela, el joven del medio urbano percibe a la educación técnica que imparte el Conalep como un medio para capacitarse rápidamente para el trabajo productivo y desde su ingreso al Conalep ya tiene delimitados sus objetivos más no obstante, por el fuerte influjo de los medios de comunicación y las posibilidades de inserción de las mujeres en labores productivas la tendencia a la igualdad es mayor que en el medio rural. (Conalep Juan José Ríos), como los datos nos lo demuestran:

En el Conalep Los Mochis en el primer semestre los hombres obtuvieron un puntaje mayor en todas las subescalas de la Escala de Ambiente del salón de clases (C.E.S.) que las mujeres; en tercer semestre los hombres obtuvieron un puntaje mayor en seis subescalas, el sexo femenino presentó un puntaje mayor en la escala de Afiliación y orden y organización. Ambos sexos resultaron con el mismo nivel de correlación en la dimensión de innovación. En el quinto semestre ambos sexos presentaron correlaciones semejantes en cinco subescalas, excepción hecha de las subescalas de afiliación, orden y organización y control del profesor en las que el sexo femenino obtuvo puntajes mayores; el sexo masculino obtuvo un puntaje mayor en la subescala de competencia, estos datos nos muestra que el sexo femenino del medio urbano conforme aumenta su edad y nivel escolar tiene una mayor tendencia a la amistad entre su compañeros, así como una mayor búsqueda de orden, lo cual posteriormente les hace percibir un mayor control del profesor, los cuales en su mayoría son hombres.

En el medio rural (Conalep Juan José Ríos) el sexo masculino desde niño participa en las labores del campo desarrollando desde muy temprana edad labores que cuando sea adulto igualmente desarrollará por lo cual la orientación de los jóvenes del medio rural es, muy concreta y está directamente vinculada al trabajo en el cual se requiere poco esfuerzo intelectual, pero un gran esfuerzo físico. Estos jóvenes desde muy temprana edad (por lo antes mencionado) ya obtienen dinero producto de su trabajo, por lo cual la escuela no constituye un elemento atractivo siendo considerada como un lugar apto para mujeres,

donde, además se demanda más esfuerzo mental que físico constituyéndose de esta forma como un elemento frustrante para esto jóvenes. En cambio el sexo femenino del medio rural desarrolla actividades rutinarias y constantes con una actitud de sumisión y aceptación de las normas del sexo masculino, lo cual le sirve de ayuda para comportarse en la escuela, donde se debe permanecer la mayor parte del tiempo, atento y en silencio, sin moverse del asiento, posiblemente por eso en el primer semestre del Conalep Juan José Ríos el sexo femenino superó a los hombres en todas y cada una de las subescalas que integran la Escala. En el tercer semestre podemos observar que en la subescala de afiliación ambos sexos presentaron puntajes semejantes; en las subescalas de apoyo del profesor, orientación a la tarea e innovación, el sexo masculino presentó un puntaje mayor, es notable que en este semestre el sexo masculino no percibe muy altamente ninguna subescala de la dimensión del control, más no obstante se apoya del profesor y orienta su actividad dentro del salón de clases y busca el cambio, en cambio el tercer semestre percibe muy altamente la subescala de competencia y todas las subescalas que integran la dimensión de control del sistema (orden y organización, claridad en la regla y control del profesor) lo cual en cierta medida no les posibilita de percibir y manejar los aspectos flexibles del sistema. Lo cual es más claro en el quinto semestre en el cual los hombres superan a las mujeres en todas y cada una de las subescalas que integran la Escala de Ambiente del Salón de Clases, consideramos que esto es debido a que la percepción que tenían los jóvenes rurales de la escuela se ha modificado y ya se interesan más por su futuro desempeño profesional y sabiendo que estamos cursando su último año tratan de obtener el mayor beneficio de su educación.

Lo anterior se enfocó a las subescalas por sexo en cada Conalep, ahora analizaremos la percepción por dimensión y sexo en cada plantel. En el Conalep Los Mochis las mujeres perciben más altamente las dimensiones de amistad y desarrollo personal, en cambio los hombres presentan un puntaje mayor en las dimensiones de control del sistema e innovación. En el Conalep Juan José Ríos, el sexo femenino presentó un puntaje mayor en las dimensiones de desarrollo personal, control del sistema y cambio del sistema, en cambio los hombres presentaron un puntaje mayor solamente en la dimensión de amistad. Estos datos refuerzan lo anteriormente dicho, pero nos permite explicar otras cosas más

como, que el sexo masculino de ambos planteles (en general) no perciben a la escuela muy favorablemente.

En la percepción del ambiente del salón de clases por calificación, los perfiles del Conalep Los Mochis en el cual la dimensión predominante es la de amistad, podemos ver que los alumnos que perciben más altamente las diferentes subescalas que integran la Escala de Ambiente del salón de clases C.E.S. son los que tienen la calificación 7 seguidos de los que tienen 8, 9 y finalmente, abajo del promedio se encuentran los que tienen calificación 10, con lo cual podemos ver que en el clima social del salón de clases del Conalep Los Mochis no pone muchos énfasis en el aprovechamiento del alumno y que los alumnos según su nivel de aprovechamiento del alumno y que los alumnos según su nivel de aprovechamiento, entre mayor sea lo perciben menos favorable. En cambio, en el Conalep Juan José Ríos los perfiles por calificaciones en el Conalep Juan José Ríos existe un alto grado de homogeneidad en la percepción del clima social del salón de clases en todas las calificaciones, esto es debido a que las dimensiones predominantes en este Plantel son: desarrollo personal, control del sistema y orden y organización. Lo cual favorece el aprovechamiento de los alumnos más no obstante en este Conalep al no haber buen nivel de amistad se pierde el factor importante de la socialización educativa.

Consideramos a este estudio como un trabajo preliminar por lo cual debe hacerse más investigación que nos permita demostrar si las características de las carreras de cada Conalep influyen en el nivel de percepción y de aprovechamiento, el estilo de interacción entre maestros y alumnos, el ambiente Psicosocial de las escuelas donde provienen los alumnos, su nivel de conocimiento y el grado en que se llevan a cabo los lineamientos educativos del sistema Conalep, además debe hacerse un análisis más detallado de los reactivos que integran la escala para evitar ambigüedades semánticas y favorecer la comprensión de los sujetos a investigar.

BIBLIOGRAFIA

1. Ausubel, P. D. (1980). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. (2a.ed.). México:Trillas.

2. Barabtarlo, A., y Theesz M. (1983). Propuesta metodológica para la formación de profesores en América. Ruptura con un modelo dependiente. Revista de Educación Superior. 44,57,76.
3. Bartolomeis, de F. (1978). La psicología del adolescente y la educación. México: Roca Pedagógica.
4. Baudillo, M. (1980). Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo. Madrid: Narcea, S. A.
5. Bickmans, L. (1983). The socialization and achievement crises. Are cooperative learning experiences the solution? Appleid social psychology annual. Beverly Hills, Ca: Sage.
6. Bohovlasky, R. (s.f.). Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante. Documento reproducido por el depto. de formación de profesores de la U.A.G.
7. Bravo, E., Sánchez, J. y Mendoza, N. E. (1983). Estrategias para el diseño, la construcción y el uso de escenarios educativos. México: Intituto Latinoamericano de la comunicación educativa .
8. Calhoun, J. (1962). Population density and social pathology scientific. 206, 138 a 148.
9. Canter, D. V. y Craik, K. H. (1981). Environmental Psychology. Journal of Environmental Psychology. 1.1.11.
10. Craik, K. (1973). Environmental Psychology. Annual Review of Psychology. 24, 403 a 422.
11. Craik, K. H. (1981). Environmental Psychology. Journal of Environmental Psychology. (Vol.1), 1 a 11.
12. Darrel, L., Fisher. Barry, J. Fraser. (1983). A comparason of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students.
13. De Mattos, L. A. (1985). Compendio de didáctica general. México: Kapelusz.

14. Della Piana, G.M. (1955). Pupils values and validity for the Minnesota teacher attitude inventory. Journal of educational psychology. 46, 167 a 178.
15. Edwards, K.J. y de Vries, D. (1974). The effects of teams games tournament and two instructional variations on classroom process students attitudes, and students achievement. (report. no.172). Center for social organization of school. The Johns Hopkins University.
16. Fattu, N. (1963). Exploration of interactions among instructions content, ans aptitude variables. Journal of teacher education. 14, 244 a 251.
17. Feroso, E. P. (1981). Teoría de la educación. (2a.ed.). México:Trillas.
18. Fernández, B. (1981). Evaluación y Medio Ambiente. Madrid: Centro de estudios de ordenación del medio ambiente.
19. Fraser, B. J. (1981). Learning environment in currícula evaluation: A review (evaluation in education series). Oxford, England: Pergamon, Press.
20. Fraser, J. Barry. y Fisher, L. D. (1982). Predicting students outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. American educational research journal. Winter, Vol. 19, No.4. p. 498 a 518.
21. Gerson, B. (1979). Observación, participante y diario de campo en el trabajo docente. Revista de Perfiles Educativos. Centro de investigaciones y servicios educativos. México: UNAM.
22. Haggard, E. (1958). Interclass correlation and the analysis of variance. New York: Dryden Press.
23. Harari, O. y Corington, M. V. (1981). Reactions to achievement behavior from a teacher and student perspective: A developmental analysis. American educational research journal. Spring. Vol. 18, No. 1. 15 a 28.
24. Hays, W. (1963). Statistics of psychologist. New York: Holt, Rinehart & Winston.
25. Heinstra, N. W. y Mc. Farling L.H. (1979). Psicología Ambiental. México: El Manual Moderno.
26. Hitz, C. J. y Denmark, M. R. (1983). Student perceptions of cognitive. Classroom structure and development of creative thinking and problem solving skills. Research Quarterly Vol. 8, 3, 20 a 26.

27. Johnson, W. D., Johnson, R., Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. Published as a separate and in the Journal of Psychology. 114, 135 a 142.
28. Johnson, (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. Educational researcher. 1 (1), 5 a 10.
29. Klein, S. S. (1971). Student influence on teacher behavior. American Educational research journal. Vol.8, 403 a 421.
30. Kounin, J. S. y Gump, P. V. (1961). The comparative influence of punitive and nonpunitive teachers upon childrens concepts of school misconduct. Journal of Educational Psychology. 52, 44 a 49.
31. Lizárraga, M. I. (1978). Estadística. (2a.ed.). México: Mc Graw Hill.
32. Magnusson, D. (1978). Teoría de los tests. Séptima reimposición. México: Trillas.
33. Mead, M. (1937). Cooperation and competition among primitive peoples. New York: Graw Hill.
34. Maller, J. B. (1929). Cooperation and competition. An experimental study in motivation. New York: Teacher College, Columbia University.
35. Meherabian, A, y Russell, J. A. (1974). An approach to environmental psychology. Massachusetts: Institute of technology.
36. Moos, R. (1976). The human context environmental determinants of behavior. New York: Wiley and sons.
37. Moos, R. (1974a). The social climate scales. An overview. Consulting Psychologist Press. Palo Alto, Ca.
38. Moos, R. (1974b). Evaluating treatment environments: A social ecological approach. New York: Wiley and sons.
39. Moos, R. (1973). Changing the social milieus of psychiatric treatment settings. Journal of applied behavioral sciences. 9: 573 a 593.
40. Moos, R. & Insel, P. (1974). Work environment scale technical report. Social ecology laboratory, departament of psychiatry. Palo Alto, Ca.: Stanford University.
41. Moos, R. & Trickett, E. (1974). Classroom Environment Scale Manual. Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologist Press.

42. Moos, R. H. (1978). Atipology of junior high and high school classroom. American educational research journal. 15, 53 a 66.
43. Moos, R. H. y Moos, S. S. (1978). Classroom social climate and students absences and grades. Journal of educational psychology, 70, 263 a 269.
44. Muñoz, Izquierdo, C. y Rodríguez, P. G. (1980). La enseñanza técnica. ¿Canal de movilidad social para los trabajadores? Ponencia presentada en la 2da. reunión nacional sobre investigación demográfica en México. México. p. 17.
45. Nércici, I. (1973). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires: Kapelusz.
46. Pace, R. (1962). Implications of differences in campus atmosphere for evaluation and planning of college programs. In Sutherland, R. Holtzman, W. Koile, E., & Smith, B. (eds.). Personality factors on the college campus. Austin: University of Texas.
47. Pace, R. (1969). College and university environment scales: Technical Manual. (2a.ed.). Princeton, N. J.: Educational Testing. Service.
48. Pophan, D. y Baker, (1972). El maestro y la enseñanza escolar. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
49. Powell, M. (1975). La psicología del adlescente. México: Fondo de Cultura Económica.
50. Proshansky, H. Ittelson, W. y Rivlin, L. (1978). Psicología Ambiental. El hombre y su entorno físico. México: Trillas.
51. Prevechni, Kon, G. P. y Platonov, K. K. (1979). Psicología Social. México: Cártago.
52. Ryans, D. G. (1960). Characteristics of teacher. Washington, D. C.: American Council on Education.
53. Ryans, D. G. (1961). Some relationships between pupils behavior and certain teacher characteristic. Journal of Educational Psychology. 52, 89 a 90.
54. Reiss, S. y Martell, R. (1974). Educational and psychological effects of open space education in Oak Park. Final report to board of education. District. 97. Oak Park, Illinois
55. Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. e Revista de Perfiles Educativos. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM.
56. Shaw, M. E. (1958). Some motivational factors in cooperation and competition. Journal of Personality, 26, 155 a 169.

57. Sorensen, H. La psicología de la educación. Buenos Aires Argentina: El Ateneo.
58. Spaulding, R. (1963). Achievement, creativity and self concepts correlates of teachers pupils transactions in school urban. University of Illinois.
59. Stalling, J. (1975). Implementation and child effect of teaching practices in follow trough classroom. Monographs of the Society for Research in Child Development. 40, serie No. 163.
60. Stern, G. (1970). People in context. New York: Wiley and sons.
61. Stokols, D. (1977). Perspectives on environments and behavior theory, research and applications. New York: Plenum Press.
62. Trickett, E., y Moos, R. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Students satisfaction in high school classroom. American Journal of Community Psychology, in Press.
63. Trickett, E. y Moos, R. (1973). The social environment of junior high and high school classroom. Journal of educational psychology, 65: 93 a 102.
64. White, R. W. (1972). The enterprise of living: Growth and organization in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston.
65. Walberg, H. J. (1969). Social environments as a mediator of classroom learning. Journal of Educational Psychology, 60, 443 a 448.
66. Wright, S. y Cowen L. (1982). Student perception of school environmental its relationship to mod. Achievement popularity and adjustment. Journal of Community Psychology. Vol. 10, No. 6.

A P E N D I C E A

A continuación se anexan las tablas descriptivas de los alumnos del Conalep Juan José Ríos y Los Mochis, por promedio, carrera, sexo, puntajes estándar de cada subescala del C.E.S.

- TABLA No. 1.** Descripción general de los alumnos del primer semestre de Conalep Juan José Ríos.
- TABLA No. 2.** Descripción general de los alumnos de tercer semestre de Conalep Juan José Ríos.
- TABLA No. 3.** Descripción general de los alumnos del quinto semestre de Conalep Juan José Ríos.
- TABLA No. 4.** Descripción general de los alumnos del primer semestre de Conalep Los Mochis.
- TABLA No. 5.** Descripción general de los alumnos de tercer semestre de Conalep Los Mochis.
- TABLA No. 6.** Descripción general de los alumnos del quinto semestre de Conalep Los Mochis.

N O M E N C L A T U R A U T I L I Z A D AS I M B O L OC A R R E R A

E.G.	EXPLOTACION GANADERA
C.A.F.	CONTABLE ADMINISTRATIVO FISCAL.
A.E.	ASISTENTE EJECUTIVO.
T.P.	TECNICO EN PRODUCTIVIDAD.
E.I.	ELECTRICIDAD INDUSTRIAL.
C.	CONSERVACION.

T A B L A No. 1

OMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			PUNTO IN
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
10	C.A.	1	X		42	48	51	49	44	54	62	62	62
10	C.A.	2	X		42	44	40	41	58	39	50	55	46
10	A.C.	3	X		56	56	47	60	67	47	66	66	54
0	C.A.	4		X	53	56	40	56	53	47	46	58	58
0	C.F.	5	X		42	44	40	49	49	54	58	35	54
10	C.A.F.	6		X	53	48	32	56	58	43	50	66	50
10	C.A.F.	7		X	53	61	51	56	58	58	66	58	50
10	C.A.F.	8		X	49	52	43	41	58	39	42	62	58
10	C.A.F.	9		X	53	48	43	45	58	47	46	66	54
10	C.A.F.	10	X		42	44	51	64	58	43	42	55	46
10	C.A.F.	11		X	35	26	32	41	49	43	58	58	58
9	C.A.F.	12		X	42	48	47	56	58	39	66	62	50
9	C.A.F.	13		X	42	26	36	41	44	54	62	58	54
9	C.A.F.	14		X	35	26	32	41	49	43	62	55	50
9	C.A.F.	15		X	53	48	40	60	53	58	50	62	54
9	C.A.F.	16		X	42	48	43	60	53	43	42	58	50
9	C.A.F.	17		X	53	39	47	49	53	47	46	55	50
9	C.A.F.	18		X	53	39	36	49	53	43	50	62	54
9	C.A.F.	19		X	49	44	43	60	49	54	62	62	46
9	C.A.F.	20		X	53	48	43	64	44	47	50	58	50
9	C.A.F.	21	X		49	52	43	53	44	47	57	58	50
9	C.A.F.	22	X		46	52	43	60	67	43	54	62	54
9	C.A.F.	23	X		46	44	51	53	49	50	54	58	58
9	C.A.F.	24		X	53	35	40	56	63	47	66	66	58
9	C.A.F.	25		X	49	44	43	56	53	43	47	58	50
9	C.A.F.	26		X	53	35	40	56	63	47	62	66	54
9	E.B.	27	X		49	35	36	49	58	39	62	50	46
9	C.A.F.	28		X	56	56	47	64	53	47	62	69	62
9	C.A.F.	29		X	42	44	40	60	49	47	54	58	46
9	C.A.F.	30		X	56	48	36	56	44	54	46	55	54
9	C.A.F.	31		X	46	48	43	36	63	43	58	58	62
9	C.A.F.	32	X		49	61	43	45	58	39	54	62	66
9	C.A.F.	33		X	53	52	47	60	63	54	62	66	42
9	C.A.	34		X	56	56	43	53	67	54	58	58	50
9	C.A.F.	35		X	56	48	40	56	58	54	58	62	62
9	C.A.F.	36	X		36	44	51	56	58	54	54	62	66
9	C.A.F.	37		X	39	44	47	53	53	71	58	58	50
9	C.A.F.	38	X		49	52	47	53	58	50	54	55	46
8	C.A.F.	39	X		42	61	43	53	53	47	54	55	54
8	C.A.F.	40	X		46	48	47	49	58	43	50	62	54
8	C.A.F.	41	X		53	44	47	37	44	39	50	62	46
8	C.A.F.	42		X	56	46	51	60	63	54	42	58	54
8	C.A.F.	43		X	60	39	43	56	63	39	54	62	50
8	C.A.F.	44		X	56	61	69	37	58	39	50	55	54
8	C.A.F.	45		X	49	48	51	49	67	54	62	51	54
8	C.A.F.	46		X	49	52	40	53	44	56	66	58	50

DOMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			PUNTO
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
8	C.A.(F)	47		X	42	44	43	49	63	43	66	62	50
8	C.A.(M)	48		X	53	35	47	53	58	47	46	58	54
8	C.A.(F)	49	X		46	56	47	56	49	50	66	55	58
8	C.A.(M)	50		X	49	44	36	49	53	39	54	62	54
8	C.A.(F)	51	X		56	44	47	53	58	43	46	58	46
8	C.A.F.	52	X		46	39	47	56	49	39	50	62	58
8	C.T.	53	X		53	48	40	41	63	43	66	62	54
8	C.	54		X	42	44	40	45	58	47	62	58	46
8	C.	55	X		40	48	31	53	39	50	66	58	50
8	C.	56	X		46	52	43	49	58	58	46	47	58
8	C.	57	X		53	52	51	53	49	53	54	69	58
8	C.	58		X	46	39	55	49	44	43	54	58	54
8	E.G.	59	X		60	48	51	60	58	58	58	66	54
8	E.G.	60	X		53	48	43	66	53	54	62	58	58
8	E.G.	61	X		53	52	47	49	44	56	54	44	46
8	E.G.	62	X		46	44	36	56	44	50	54	58	46
8	E.G.	63	X		49	56	46	60	58	50	47	54	62
8	E.G.	64	X		49	61	36	49	53	43	54	62	62
8	E.G.	65	X		56	44	51	53	63	54	50	58	54
8	C.A.F.	66		X	46	52	40	49	40	50	46	58	54
8	E.G.	67	X		53	48	43	45	44	54	46	51	42
8	C.A.F.	68		X	49	44	36	53	58	50	59	55	46
8	C.A.F.	69		X	53	44	47	53	58	50	47	62	54
8	C.A.F.	70	X		53	45	47	49	40	43	57	51	66
8	C.A.F.	71	X		53	48	40	56	49	47	50	66	54
8	C.A.F.	72	X		49	56	43	64	58	54	66	69	58
8	C.A.F.	73		X	56	56	47	49	49	47	54	62	58
8	C.A.F.	74		X	46	52	51	49	40	50	58	58	50
8	C.A.F.	75	X		46	48	47	56	67	50	50	58	54
8	C.A.F.	76	X		53	52	51	64	63	54	50	62	46
8	C.A.F.	77		X	56	39	42	37	53	50	38	58	50
8	C.A.F.	78		X	46	48	43	56	63	49	54	55	50
8	C.A.F.	79	X		53	44	51	53	63	54	66	62	50
7	C.A.F.	80	X		60	48	43	53	67	50	58	58	54
7	C.A.F.	81		X	49	61	40	60	49	58	50	55	50
7	C.A.F.	82		X	53	39	40	45	58	39	42	62	50
7	CA.F.	83		X	49	39	43	53	63	47	58	62	58
7	C.A.F.	84		X	53	56	47	60	67	50	58	58	58
7	C.A.F.	85	X		46	44	43	56	35	47	54	51	46
7	C.A.F.	86	X		49	35	51	56	53	43	54	58	54
7	C.	87		X	42	44	55	45	49	39	50	55	58
7	C.	88	X		39	48	40	42	53	54	50	62	54
7	C.	89		X	39	48	43	49	58	47	50	56	38
7	C.	90		X	56	44	47	56	63	43	58	58	54
7	C.	91	X		67	58	51	60	58	54	62	55	58
7	C.	92	X		60	61	43	5	58	58	62	55	62
7	E.G.	93	X		64	61	43	60	63	54	58	55	54

PROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			IN
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
10	C.A.F.	1		X	60	48	47	53	53	50	62	62	6
10	C.A.F.	2	X		49	56	51	45	67	47	54	58	5
10	C.A.F.	3		X	60	52	43	53	53	62	54	51	5
10	C.A.F.	4	X		53	56	51	56	72	43	50	55	5
10	C.A.F.	5	X		39	39	40	45	40	47	50	58	5
10	C.A.F.	6		X	56	48	51	56	58	50	54	58	5
10	C.A.F.	7	X		60	50	61	56	63	58	62	58	6
10	C.A.F.	8		X	46	39	47	41	44	43	46	47	5
9	C.A.F.	9		X	60	52	47	64	49	58	66	55	5
9	C.A.F.	10	X		60	56	51	60	63	54	66	55	6
9	C.A.F.	11		X	60	56	51	53	58	58	66	58	5
9	C.A.F.	12		X	53	48	51	53	48	45	66	58	5
9	C.A.F.	13		X	60	49	43	37	63	32	58	58	5
9	C.A.F.	14		X	56	52	47	60	63	54	62	62	6
9	C.A.F.	15		X	56	56	47	49	63	58	58	55	5
9	C.A.F.	16		X	60	56	40	60	58	58	62	55	5
9	C.A.F.	17	X		42	44	43	41	44	47	46	47	5
9	C.A.F.	18		X	49	44	36	48	58	47	62	55	4
9	C.A.F.	19		X	53	48	51	49	58	47	62	62	5
9	C.A.F.	20		X	56	52	47	49	49	54	66	58	5
9	C.A.F.	21		X	42	35	40	49	58	54	46	62	6
9	C.A.F.	22	X		39	39	47	45	53	32	50	55	5
9	C.A.F.	23		X	53	61	55	45	63	50	58	47	5
9	C.A.F.	24	X		53	56	40	49	58	47	50	55	5
9	C.A.F.	25		X	60	44	43	53	63	47	66	55	5
9	C.A.F.	26		X	53	44	43	53	67	54	66	58	6
9	C.A.F.	27		X	60	56	51	49	63	50	58	62	5
9	C.A.F.	28		X	56	39	40	53	63	54	54	62	5
9	C.A.F.	29		X	56	48	43	56	58	50	58	58	5
9	C.	30	X		49	44	47	47	44	35	54	66	3
9	C.	31	X		49	48	43	53	40	43	50	51	5
9	C.	32		X	56	44	43	56	63	47	58	66	3
9	C.	33	X		46	44	43	53	63	43	62	62	4
9	C.	34	X		49	49	55	56	67	43	58	51	5
9	C.	35		X	56	35	40	49	53	50	54	55	3
9	C.	36	X		39	44	61	46	58	47	46	66	5
9	C.	37		X	53	61	47	49	67	47	62	58	5
9	C.	38	X		39	39	43	53	53	47	42	62	4
8	C.A.F.	39		X	53	56	40	45	53	50	58	58	6
8	C.A.F.	40	X		49	39	40	53	47	58	58	62	5
8	C.A.F.	41		X	42	35	47	41	53	50	58	62	5
8	C.A.F.	42		X	49	52	47	49	53	58	58	62	5
8	C.A.F.	43		X	46	44	43	60	58	39	54	66	5
8	C.A.F.	44	X		56	44	51	45	67	54	61	55	4
8	C.A.F.	45	X		53	42	53	53	63	62	58	62	6
8	C.A.F.	46		X	42	44	51	64	53	47	50	55	5
				X	64	56	47	56	44	58	62	38	5

PROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			INN
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
8	C.A.F.	47		X	60	56	51	53	58	58	66	58	58
8	C.A.F.	48		X	53	52	47	53	44	54	62	53	52
8	C.A.F.	49		X	56	56	47	64	49	58	66	58	54
8	C.A.F.	50		X	46	48	43	56	58	43	50	62	66
8	C.A.F.	51	X		56	48	47	49	53	54	58	66	54
8	C.A.F.	52		X	51	44	43	56	67	54	62	55	62
8	C.A.F.	53	X		64	56	51	56	63	50	62	62	54
8	C.A.F.	54	X		46	44	51	41	63	50	38	51	58
8	C.A.F.	55	X		53	44	43	45	53	35	42	47	58
8	C.A.F.	56	X		46	48	51	63	63	54	54	66	54
8	C.A.F.	57		X	60	44	47	53	58	50	66	62	62
8	C.A.F.	58		X	56	56	47	60	58	58	54	58	58
8	C.A.F.	59		X	64	44	47	53	58	54	66	58	62
8	C.A.F.	60		X	56	48	47	53	44	54	62	55	50
8	C.	61		X	56	48	32	41	63	50	54	62	58
6	C	62	X		64	56	47	60	67	60	66	55	58
8	C	63		X	39	44	47	56	49	43	50	55	58
8	C	64	X		49	39	43	49	58	47	58	55	58
8	C	65		X	53	48	43	53	63	47	58	69	50
3	C	66		X	46	44	43	49	49	39	50	62	50
3	C	67	X		53	52	51	64	53	53	54	55	54
8	E.G.	68	X		49	48	43	53	63	54	58	66	58
8	E.G.	69	X		64	52	47	60	63	50	62	62	58
8	E.G.	70	X		46	35	47	49	63	50	50	58	53
8	E.G.	71	X		53	44	43	56	58	39	38	55	50
8	E.G.	72	X		60	48	32	49	53	35	58	66	46
8	E.G.	73	X		49	52	47	49	49	39	42	44	50
8	E.G.	74	X		46	48	47	49	63	50	54	62	54
7	E.G.	75	X		46	48	40	49	67	63	54	55	54
7	C.A.F.	76	X		56	65	47	56	63	62	62	66	62
7	C.A.F.	77	X		56	52	47	56	58	62	54	51	54
7	C.A.F.	78	X		56	56	51	53	58	47	42	51	46
7	C.A.F.	79		X	53	56	47	60	49	47	58	47	46
7	C.	80		X	53	48	47	53	48	58	60	55	54
7	C	81		X	46	52	43	45	58	47	54	55	50
7	C	82		X	56	48	51	49	49	50	62	48	46
7	E.G.	83	X		39	44	47	37	44	32	42	47	50
7	E.G.	84	X		46	56	47	53	53	47	54	47	38

T A B L A No. 3

PROMEDIO	CARRERA	NO. 1	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			M.
			M.	F.	I.	A.	AP	OT.	C.	OO	CR	CP	
10	C.A.F.	1	X		64	61	47	60	53	50	54	58	5
10	C.A.F.	2		X	60	52	47	60	53	58	54	58	5
10	C.A.F.	3		X	42	44	36	56	44	47	50	55	5
10	C.A.F.	4	X		49	44	28	58	63	50	54	51	5
10	C.A.F.	5		X	56	56	47	53	63	47	62	58	5
10	C.A.F.	6		X	60	52	43	64	58	58	58	67	5
10	C.A.F.	7		X	60	56	47	53	67	54	58	62	5
9	E.G.	8	X		60	48	51	56	44	50	50	44	5
9	E.G.	9		X	49	52	28	53	62	50	58	51	4
9	C.A.F.	10		X	53	56	43	53	53	50	46	51	5
9	C.A.F.	11		X	56	56	59	49	67	47	46	62	5
9	C.A.F.	12		X	56	52	47	53	63	47	46	66	58
9	C.A.F.	13	X		53	44	55	40	58	50	50	58	62
9	C.A.F.	14	X		56	56	45	60	58	54	50	55	58
9	E.G.	15	X		53	61	43	49	58	50	58	58	54
9	E.G.	16		X	53	48	47	56	44	54	50	55	54
9	C.A.F.	17	X		53	35	40	56	58	58	50	51	58
9	C.A.F.	18		X	64	61	51	53	58	58	66	66	38
9	C.A.F.	19	X		42	26	43	53	63	47	38	55	42
9	C.A.F.	20	X		56	52	47	53	49	43	58	58	54
9	C.A.F.	21	X		64	56	51	53	63	47	54	62	58
9	C.A.F.	22		X	53	61	36	53	58	43	69	58	43
9	C.A.F.	23		X	60	48	47	53	63	54	66	69	62
9	C.A.F.	24		X	64	61	51	60	53	50	62	58	58
9	C.A.F.	25		X	56	55	47	49	63	50	62	58	50
8	E.G.	26	X		42	48	40	49	58	50	42	58	62
8	E.G.	27	X		60	48	51	49	63	50	62	55	54
8	E.G.	28	X		35	52	32	45	53	47	46	66	42
8	E.G.	29	X		53	44	40	53	63	50	62	66	55
8	E.G.	30	X		56	61	51	49	63	54	50	55	46
8	E.G.	31	X		46	61	47	45	67	50	46	62	54
8	E.G.	32	X		64	52	47	64	48	58	62	47	58
8	E.G.	33	X		39	39	47	45	53	32	46	62	58
8	E.G.	34	X		46	44	47	30	63	35	66	47	58
8	C.A.F.	35		X	56	61	47	56	63	47	47	51	58
8	E.G.	36	X		56	52	40	56	67	58	62	66	54
8	C.A.F.	37		X	46	52	40	49	58	50	66	62	64
8	C.A.F.	38	X		60	56	40	60	53	47	62	58	62
8	C.A.F.	39		X	53	52	40	60	53	54	46	62	42
8	C.A.F.	40	X		53	53	47	64	58	50	62	58	54
8	C.A.F.	41		X	59	48	47	45	53	47	54	51	54
8	C.A.F.	42		X	56	61	47	56	58	50	58	66	6
8	C.A.F.	43		X	46	39	40	56	63	50	58	66	46
8	C.A.F.	44	X		56	65	43	56	40	50	46	58	58
8	C.A.F.	45		X	53	44	40	64	53	54	58	58	54
8	C.A.F.	46	X		53	39	40	49	58	43	54	55	38
7	C.A.F.	47		X	49	44	47	56	49	50	58	66	38

PROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			INNO
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	IN
10	A.E.	1		X	60	61	43	53	72	54	58	58	46
10	E.I.	2	X		46	52	47	49	63	50	62	55	62
10	A.E.	3		X	53	44	36	41	63	39	66	59	41
9	E.I.	4	X		49	48	47	41	40	47	58	55	50
9	E.I.	5	X		53	52	43	53	58	50	50	58	54
9	E.I.	6	X		42	48	47	53	49	54	50	51	66
9	A.E.	7		X	56	52	47	53	67	43	62	62	50
9	A.E.	8		X	46	39	40	34	53	43	40	58	62
9	A.E.	9		X	49	56	47	49	63	58	62	55	46
9	A.E.	10	X		49	44	36	56	49	39	34	51	38
9	A.E.	11		X	53	44	47	49	53	43	62	66	50
9	A.E.	12		X	56	52	47	56	67	46	54	62	50
9	A.E.	13		X	39	35	40	49	67	39	34	47	42
9	A.E.	14	X		56	42	43	56	63	39	46	58	42
9	A.E.	15		X	46	35	40	53	53	43	66	62	54
9	A.E.	16	X		56	52	47	56	58	39	58	62	54
8	E.I.	17	X		60	56	47	53	63	50	50	62	62
8	E.I.	18	X		39	48	43	56	58	35	58	62	58
8	E.I.	19	X		42	56	44	49	49	39	46	55	50
8	E.I.	20	X		49	48	51	49	49	43	58	55	42
8	E.I.	21	X		49	52	43	53	63	43	54	58	50
8	E.I.	22	X		49	48	43	53	53	47	54	55	46
8	E.I.	23	X		42	56	47	49	58	35	62	55	62
8	E.I.	24	X		56	52	40	60	67	47	54	51	54
8	E.I.	25	X		46	44	51	45	44	62	50	58	58
8	E.I.	26	X		67	52	51	56	63	50	50	66	54
8	E.I.	27	X		60	52	43	56	67	54	62	51	50
8	A.E.	28		X	64	39	43	49	58	43	42	62	58
8	E.I.	29	X		53	56	47	49	58	43	46	66	42
8	E.I.	30	X		56	56	43	53	72	50	58	58	54
8	A.E.	31	X		49	52	40	60	67	43	42	55	42
8	E.I.	32	X		56	61	43	45	58	47	54	58	46
8	A.E.	33		X	53	48	47	56	67	43	62	62	50
8	A.E.	34		X	53	52	47	49	63	50	54	51	50
8	A.E.	35		X	49	48	43	56	72	47	54	38	50
8	A.E.	36		X	49	44	40	56	58	43	54	58	50
8	A.E.	37		X	56	52	32	64	67	47	58	62	46
8	A.E.	38		X	53	48	40	42	67	47	50	62	54
8	A.E.	39		X	42	56	36	37	63	32	50	66	50
8	A.E.	40		X	53	35	43	49	58	47	50	58	54
8	A.E.	41		X	49	52	40	45	67	50	54	58	58
8	A.E.	42		X	60	65	36	56	58	50	58	58	54
8	A.E.	43		X	60	56	36	49	67	50	54	69	54
8	A.E.	44		X	60	44	36	56	63	60	62	62	46
8	A.E.	45		X	60	44	40	37	67	50	58	54	58
8	A.E.	46	X		56	48	47	49	58	47	58	50	66
8	A.E.	47		X	53	56	40	56	53	47	62	62	58

ROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			INNOV
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
8	A.E.	48		X	60	44	43	56	49	54	66	58	54
8	A.F.	49	X		49	52	40	53	63	43	62	62	50
8	A.E.	50		X	49	41	40	49	58	47	46	62	46
8	A.E.	51		X	56	44	43	53	53	47	50	62	58
8	A.F.	52		X	46	44	28	45	55	47	62	58	54
7	E.I.	53	X		49	39	46	53	63	47	50	51	46
7	E.I.	54	X		46	44	47	49	53	47	58	55	46
7	E.I.	55	X		56	41	43	49	53	39	42	58	54
7	E.I.	56	X		49	35	51	45	58	50	54	55	50
7	E.I.	57	X		49	48	47	46	67	50	50	62	50
7	E.I.	58	X		53	56	51	66	44	50	50	62	50
7	E.I.	59	X		42	52	36	45	39	35	42	58	42
7	E.I.	60	X		49	52	36	42	40	39	58	55	54
7	E.I.	61	X		49	44	47	64	62	54	66	62	50
7	E.I.	62	X		49	48	40	53	63	47	50	62	62
7	E.I.	63	X		56	52	47	49	49	54	62	55	54
7	E.I.	64	X		49	44	51	56	63	54	62	51	58
7	E.I.	65	X		64	56	47	53	63	50	54	62	62
7	E.I.	66	X		53	44	43	53	49	58	38	66	42
7	A.E.	67		X	49	48	40	60	63	39	50	62	42
7	E.I.	68	X		56	61	47	63	44	50	58	66	58
7	E.I.	69	X		49	48	43	60	63	50	58	66	49
7	A.E.	70		X	49	48	36	53	58	43	46	66	62
7	A.E.	71		X	49	48	43	49	67	43	50	58	50
7	A.E.	72	X		46	39	51	37	49	35	46	58	46
7	A.E.	73		X	46	48	36	51	58	39	50	44	42
7	A.E.	74		X	60	56	47	45	63	39	42	55	50
7	A.E.	75		X	46	44	40	56	52	43	62	62	50
7	A.E.	76		X	53	65	55	60	53	54	58	58	54
7	A.E.	77		X	56	39	40	49	53	47	54	66	54
7	A.F.	78	X		56	48	40	50	53	50	62	62	58
7	A.E.	79	X		56	56	43	49	58	47	58	66	50
7	A.E.	80		X	49	52	43	56	58	50	62	58	58
7	A.E.	81		X	39	44	43	37	53	47	54	62	54
7	A.E.	82		X	42	52	40	53	53	50	42	55	50
7	A.E.	83	X		53	35	47	53	53	43	54	62	42
7	A.E.	84		X	42	56	43	45	67	50	42	58	50
7	A.E.	85	X		49	44	47	42	39	43	42	58	60
7	A.E.	86		X	48	43	46	41	40	44	43	57	59
7	A.E.	87	X		47	35	47	60	58	47	40	66	54

TABLA No. 5

PROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			INNO
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
10	T.P.	1	X		42	44	51	45	40	43	58	58	42
9	T.P.	2	X		56	48	51	60	67	64	66	66	54
9	T.P.	3	X		39	44	36	60	58	39	58	60	50
9	A.E.	4		X	42	52	51	49	53	47	50	62	54
9	A.E.	5		X	56	52	43	53	63	63	50	66	66
9	A.E.	6		X	46	52	55	49	58	50	66	55	54
9	A.E.	7		X	40	44	43	53	58	50	38	55	38
9	A.E.	8		X	53	48	47	41	63	43	50	62	46
9	A.E.	9		X	46	48	47	56	67	50	58	58	62
9	T.P.	10	X		56	48	36	45	72	39	46	58	50
9	T.P.	11	X		39	39	40	44	63	50	30	47	42
9	T.P.	12	X		60	61	40	49	49	54	50	55	58
9	T.P.	13	X		46	52	43	41	58	47	58	51	42
9	T.P.	14	X		46	44	40	41	63	39	58	66	50
9	T.P.	15		X	60	39	43	53	49	47	58	62	62
9	T.P.	16	X		53	52	47	49	52	44	62	62	62
9	T.P.	17	X		56	48	43	49	63	32	58	51	62
9	T.P.	18	X		53	26	32	37	56	32	42	51	46
9	T.P...	19	X		42	56	43	49	58	32	46	51	46
9	T.P.	20	X		46	52	40	60	58	47	58	66	54
8	A.E.	21		X	60	56	51	53	53	54	54	55	62
8	A.E.	22		X	56	52	47	45	63	54	62	51	50
8	A.E.	23		X	60	48	43	49	44	54	58	51	58
8	A.E.	24		X	42	34	43	45	49	43	55	58	50
8	A.E.	25		X	39	57	51	49	53	43	54	62	54
8	A.E.	26		X	53	44	40	41	55	47	42	55	54
8	A.E.	27		X	46	56	40	53	67	50	58	66	62
8	A.E.	28		X	49	48	51	49	58	39	47	66	58
8	A.E.	29		X	49	48	43	53	49	40	46	44	62
8	A.E.	30		X	53	44	47	53	53	50	54	51	54
8	A.E.	31		X	53	44	47	49	48	47	58	58	50
8	A.E.	32		X	46	39	55	56	44	47	62	58	58
8	A.E.	33		X	39	44	43	49	58	39	46	55	46
8	A.E.	34		X	49	61	47	45	67	50	54	62	54
8	A.E.	35		X	53	52	43	56	53	58	54	62	62
8	A.E.	36		X	49	52	36	45	49	43	62	58	34
8	A.E.	37		X	64	52	43	56	58	58	54	62	54
8	A.E.	38		X	60	52	40	53	63	58	62	62	58
8	A.E.	39		X	46	39	36	49	58	43	42	62	50
8	A.E.	40		X	56	44	51	49	63	54	54	51	50
8	A.E.	41		X	42	48	50	53	53	50	46	55	54
8	A.E.	42		X	42	39	36	49	53	47	62	55	46
8	A.E.	43		X	46	39	40	53	67	35	50	46	58
8	A.E.	44		X	46	44	47	49	53	47	62	62	58
8	A.E.	45	X		46	44	47	45	58	47	42	62	46
8	T.P.	46	X		56	56	47	64	58	54	58	58	54
8	T.P.	47	X		56	56	47	64	54	54	58	54	54

T A B L A No. 5

PROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			INN
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
10	T.P.	1	X		42	44	51	45	40	43	58	58	42
9	T.P.	2	X		56	48	51	60	67	64	66	66	54
9	T.P.	3	X		39	44	36	60	58	39	58	66	50
9	A.E.	4		X	42	52	51	49	53	47	50	62	54
9	A.E.	5		X	56	52	43	53	63	63	50	66	66
9	A.E.	6		X	46	52	55	49	56	50	66	55	54
9	A.E.	7		X	40	44	43	53	58	50	38	55	38
9	A.E.	8		X	53	48	47	41	63	43	50	62	46
9	A.E.	9		X	46	48	47	56	67	50	58	58	62
9	T.P.	10	X		56	48	36	45	72	39	46	58	50
9	T.P.	11	X		39	39	40	44	63	50	30	47	42
9	T.P.	12	X		60	61	40	49	49	54	50	55	58
9	T.P.	13	X		46	52	43	41	58	47	58	51	42
9	T.P.	14	X		46	44	40	41	63	39	58	66	50
9	T.P.	15		X	60	39	43	53	49	47	58	62	62
9	T.P.	16	X		53	52	47	49	52	44	62	62	62
9	T.P.	17	X		56	48	43	49	63	32	58	51	62
9	T.P.	18	X		53	26	32	37	56	32	42	51	46
9	T.P.	19	X		42	56	43	49	58	32	46	51	46
9	T.P.	20	X		46	52	40	60	58	47	58	66	54
8	A.E.	21		X	60	56	51	53	53	54	54	55	62
8	A.E.	22		X	56	52	47	45	63	54	62	51	50
8	A.E.	23		X	60	48	43	49	44	54	58	51	58
8	A.E.	24		X	42	34	43	45	49	43	55	58	50
8	A.E.	25		X	39	57	51	49	53	43	54	62	54
8	A.E.	26		X	53	44	40	41	55	47	42	55	54
8	A.E.	27		X	46	56	40	53	67	50	58	66	62
8	A.E.	28		X	49	48	51	49	58	39	47	66	58
8	A.E.	29		X	49	48	43	53	49	40	46	44	62
8	A.E.	30		X	53	44	47	53	53	50	54	51	54
8	A.E.	31		X	53	44	47	49	48	47	58	58	50
8	A.E.	32		X	46	39	55	56	44	47	62	58	58
8	A.E.	33		X	39	44	43	49	58	39	46	55	46
8	A.E.	34		X	49	61	47	45	67	50	54	62	54
8	A.E.	35		X	53	52	43	56	53	58	54	62	62
8	A.E.	36		X	49	52	36	45	49	43	62	58	34
8	A.E.	37		X	64	52	43	56	58	58	54	62	54
8	A.E.	38		X	60	52	40	53	63	58	62	62	58
8	A.E.	39		X	46	39	36	49	58	43	42	62	50
8	A.E.	40		X	56	44	51	49	63	54	54	51	50
8	A.E.	41		X	42	48	50	53	53	50	46	55	54
8	A.E.	42		X	42	39	36	49	53	47	62	55	46
8	A.E.	43		X	46	39	40	53	67	35	50	46	58
8	A.E.	44		X	46	44	47	49	53	47	62	62	58
8	A.E.	45	X		46	44	47	45	58	47	42	62	46
8	T.P.	46	X		56	56	47	64	58	54	58	58	54
8	T.P.	47	X		56	56	47	64	54	54	58	54	54

ROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			INNO
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
8	T.P.	48	X		56	35	43	45	49	39	46	55	40
8	T.P.	49	X		53	48	40	53	49	47	46	62	46
8	T.P.	50	X		42	48	43	53	49	54	50	62	54
8	T.P.	51	X		49	56	36	45	72	43	46	58	58
7	A.E.	52		X	49	44	36	41	63	39	54	62	46
7	A.E.	53		X	53	48	40	60	53	32	67	62	54
7	A.E.	54		X	53	48	51	56	49	66	58	51	46
7	A.E.	55		X	53	56	43	56	53	43	46	58	50
7	A.E.	56		X	53	39	77	41	67	47	54	58	50
7	A.E.	57		X	42	39	43	56	58	47	34	51	50
7	A.E.	58		X	42	52	51	49	67	50	54	47	46
7	A.E.	59		X	42	39	32	49	49	43	46	58	50
7	A.E.	60	X		53	61	43	49	49	50	62	51	54
7	A.E.	61		X	46	48	47	53	58	50	50	55	52
7	A.E.	62		X	46	39	43	53	58	47	62	55	54
7	A.E.	63		X	63	39	55	56	72	55	58	55	58
7	A.E.	64		X	60	52	47	53	53	50	58	58	50
7	A.E.	65	X		49	48	43	49	58	58	42	55	50
7	A.E.	66		X	64	44	43	49	58	47	66	62	54
7	A.E.	67		X	46	39	36	56	58	47	46	54	42

T A B L A No. 6

PROMEDIO	CARRERA	NO.	SEXO		AMISTAD			DESARROLLO PERSONAL		CONTROL			INNO
			M	F	I	A	AP	OT	C	OO	CR	CP	
10	A.E.	1		X	46	56	51	53	58	47	46	58	47
9	A.E.	2		X	46	44	32	42	63	32	42	48	56
9	A.E.	3	X		42	48	43	45	72	35	58	55	50
9	A.E.	4		X	39	39	36	37	44	40	30	44	46
9	A.E.	5		X	39	44	43	45	53	54	50	58	54
9	A.E.	6		X	49	48	47	37	49	39	54	51	58
9	A.E.	7		X	49	48	47	53	58	47	42	55	46
9	T.P.	8	X		56	44	43	53	49	47	50	66	50
9	T.P.	9	X		46	44	47	41	53	39	46	49	54
9	T.P.	10	X		53	39	43	60	63	43	42	62	58
9	T.P.	11	X		39	48	40	34	53	40	50	44	46
9	T.P.	12	X		49	44	42	60	63	43	62	66	58
8	A.E.	13		X	53	39	44	49	53	39	50	51	50
8	A.E.	14		X	53	52	51	56	58	50	58	58	61
8	A.E.	15		X	49	44	47	49	63	32	58	62	54
8	A.E.	16		X	67	56	47	49	53	50	42	47	50
8	A.E.	17		X	46	39	43	41	58	43	46	51	54
8	A.E.	18		X	53	61	36	53	58	35	42	58	50
8	A.E.	19		X	46	35	47	45	67	32	42	51	42
8	A.E.	20		X	46	44	36	42	40	40	66	62	42
8	A.E.	21		X	39	44	40	49	58	32	34	51	50
8	A.E.	22		X	49	35	40	45	63	39	54	47	50
8	A.E.	23		X	60	44	47	49	49	58	58	55	50
8	A.E.	24		X	60	52	36	36	72	39	54	62	46
8	A.E.	25		X	56	44	47	56	49	58	66	62	58
8	A.E.	26		X	56	56	51	64	49	47	50	62	50
8	A.E.	27		X	53	52	55	56	63	43	58	47	58
8	A.E.	28		X	49	56	43	41	53	39	54	41	42
8	A.E.	29		X	56	48	36	53	48	47	58	62	56
8	T.P.	30	X		53	48	40	53	40	43	54	66	43
8	T.P.	31	X		49	52	52	40	49	72	54	58	50
8	T.P.	32	X		64	56	47	53	49	53	54	55	54
8	T.P.	33	X		60	48	43	60	58	47	62	66	62
8	T.P.	34	X		46	48	32	37	67	32	42	58	54
8	T.P.	35	X		53	35	43	49	67	55	54	58	58
8	T.P.	36	X		56	48	43	33	48	43	42	58	42
8	T.P.	37	X		56	56	40	60	58	58	62	66	62
8	T.P.	38	X		49	52	43	45	63	39	58	55	50
8	T.P.	39	X		56	48	36	53	53	35	46	66	50
8	T.P.	40	X		42	48	40	34	53	40	50	44	46
8	T.P.	41	X		39	44	28	49	58	39	38	51	46
8	T.P.	42	X		60	52	51	52	58	39	46	55	50
8	T.P.	43	X		56	48	40	53	53	35	54	58	58
7	A.E.	44		X	53	39	28	56	58	32	42	58	46
7	A.E.	45		X	49	39	43	56	49	38	34	47	36
7	A.E.	46		X	49	48	43	53	67	44	54	58	50
7	T.P.	47	X		49	48	43	67	43	50	54	58	50

A P E N D I C E B**ESCALA DE AMBIENTE DEL SALON DE CLASES.**

66. El maestro desea conocer acerca de lo que los estudiantes desean aprender.
67. El maestro se toma tiempo para hablar de otras cosas en clase.
68. Los estudiantes tienen que esforzarse para obtener buenas calificaciones.
69. Las clases difícilmente empiezan a tiempo.
70. En las primeras semanas el maestro explica de lo que se debe hacer y no en la clase.
71. El maestro utiliza buen trato con los alumnos.
72. Los estudiantes pueden elegir donde sentarse.
73. En clase los estudiantes hacen trabajo ajeno a la materia.
74. Hay grupos de estudiantes que no participan en clases.
75. El maestro da confianza a los estudiantes.
76. Las clases son horas sociales más que de aprendizaje.
77. Algunas veces la clase se rompe en grupos que completan entre sí.
78. Las actividades en esta clase son muy claras y cuidadosamente planeadas.
79. Los estudiantes no saben cuando algo va en contra de las reglas.
80. Si un alumno se comporta mal fuera de clases el maestro lo reprocha.
81. Los estudiantes siempre hacen lo mismo todos los días.
82. Los estudiantes realmente disfrutan esta clase.
83. Algunos estudiantes no simpatizan entre sí.
84. Los estudiantes deben cuidar lo que dicen en clase.
85. El maestro pone atención a su trabajo y no se distrae.
86. Los estudiantes pasan sin hacer mucho esfuerzo.
87. Los estudiantes no interrumpen al maestro cuando habla.
88. El maestro es estricto en tratar a los estudiantes que han roto las reglas.
89. Cuando hay una regla nueva se explica.
90. En clase se les permite a los estudiantes hacer sus propios proyectos.

ESCALA DE AMBIENTE EN EL SALON DE CLASES.

INSTRUCCIONES

En este folleto encontrará 90 oraciones, las cuales se refieren al ambiente en el salón de clases del CONALEP.

Usted tiene que decidir cual de estas oraciones son verdaderas o falsas en lo que respecta al salón de clases. La hoja que tiene separada es la hoja de respuestas, en la cual debe marcar con una (X) a la letra V si piensa que la oración es verdadera; o la mayoría de las veces es verdadera. Si piensa que la oración es falsa, o la mayoría de las veces es falsa marque con una (X) a la letra F.

1. Los estudiantes ponen mucho empeño en lo que hacen dentro del salón de clases.
2. Los estudiantes conocen a sus compañeros realmente bien.
3. El maestro poco tiempo habla con los estudiantes.
4. Todo el tiempo de clase es usado en la lección.
5. Los estudiantes no sienten necesidad de competir.
6. Las clases son bien organizadas.
7. Las reglas a seguir por los estudiantes son claras.
8. Existen pocas reglas a seguir.
9. Las nuevas ideas son tratadas fuera de clase.
10. Los estudiantes sueñan despiertos en clase.
11. Los estudiantes no están interesados en conocer a otros estudiantes.
12. El maestro toma interés personal en los estudiantes.
13. Los estudiantes están a la expectativa del trabajo en el salón de clase.
14. Los estudiantes trabajan duro para obtener mejores calificaciones.
15. Los estudiantes siempre están quietos en clase.
16. Las reglas en clase parecen cambiar mucho.
17. Si un estudiante comete una infracción en clase seguramente entrará en problemas.
18. Lo que hacen los estudiantes en el salón de clases es muy diferente cada día.
19. Los estudiantes están frecuentemente viendo el reloj en el salón de clase.
20. Muchas amistades se han hecho en clase.
21. El maestro gusta más ser un amigo que una autoridad.
22. Pasamos más tiempo discutiendo cosas fuera del tema que relacionados con él.
23. Algunos estudiantes siempre tratan de ver quien responde las preguntas primero.
24. Los estudiantes chistosean un poco en el salón de clases.
25. El maestro explica que sucede si un estudiante infringe una regla.
26. El maestro no es muy estricto.
27. Nuevas y diferentes maneras de enseñar no son utilizadas frecuentemente en esta clase.
28. La mayoría de los estudiantes realmente ponen atención en lo que el maestro dice en clase.
29. Es fácil hacer un proyecto juntos en grupo.
30. El maestro se sale del tema para ayudar a los estudiantes.
31. Hacer cierta cantidad de trabajo es muy importante en esta clase.
32. Los estudiantes no compiten entre ellos.
33. La clase es frecuentemente un alboroto.
34. El maestro explica cuales con las reglas en clase.
35. El alumno puede tener problemas con el maestro por hablar cuando se supone que no debe hacerlo.
36. El maestro le gusta tratar con los estudiantes proyectos novedosos.
37. Muy pocos estudiantes participan en las actividades o discusiones en clases.
38. Los estudiantes gozan trabajando juntos en proyectos de clase.
39. Algunas veces los estudiantes ponen en aprieto al maestro porque no sabe las respuestas.
40. Los estudiantes no trabajan mucho en esta clase.
41. Se le baja un punto al estudiante si entrega tarde la tarea.
42. El maestro siempre tiene que regañar a los estudiantes para que regresen a sus asientos.
43. El maestro señala las reglas que ha hecho.
44. Los estudiantes no siempre tienen que poner atención a las reglas en clase.
45. Los estudiantes pocas veces deciden como debe darse la clase.
46. La mayoría de los alumnos en esta clase flojea o pasa notas.
47. Los estudiantes gozan ayudando a otros en sus tareas.
48. El maestro subaja a los estudiantes.
49. Nosotros hacemos tanto como podemos hacer.
50. Las calificaciones no son muy importantes en esta clase.
51. El maestro frecuentemente tiene que pedir a los alumnos que se calmen.
52. Que los estudiantes puedan o no irse con alguien depende como se sienta el maestro.
53. Los estudiantes tienen problemas si no están en sus asientos cuando la clase ha dado inicio.
54. El maestro quiere a los alumnos que hagan proyectos novedosos.
55. Los estudiantes algunas veces presentan algo que han hecho relacionado con la clase.
56. Los estudiantes no tienen mucha oportunidad de conocerse cada uno en el salón de clases.
57. Si los estudiantes desean hablar acerca de algún tema el maestro no se da tiempo para hacerlo.
58. Si un estudiante faltó a clases un par de días le cuesta trabajo recuperarse.
59. A los estudiantes no les preocupan las calificaciones de sus compañeros.
60. Los señalamientos son usualmente claros y todos saben que hacer.
61. Hay diferentes maneras de trabajar en clases.
62. En esta clase como en todas es fácil tener problemas.
63. Los estudiantes están a la expectativa para seguir las reglas impuestas en el trabajo.
64. La gran mayoría de los estudiantes parecen estar medio despiertos durante la clase.
65. Toma un largo tiempo conocer el nombre de todos en clase.