



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA PERCEPCIÓN SOCIAL DEL CONCEPTO QUE LOS
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR
TIENEN DE SUS MAESTROS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N :

Yolanda Báez Hurtado
Maricela Lomelí González



Asesora: MAESTRA LUCY REIDL MARTÍNEZ

OCTUBRE 1995

MÉXICO, D. F.

FALLA DE ORIGEN



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.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	II
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	III
 CAPÍTULO I. ELEMENTOS DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL	 1
1.1 La psicología social	2
1.2 Percepción social	3
1.2.1 Teoría de los Estados Directivos	6
1.2.1.1 Transaccionalismo y conductismo	9
en la teoría de los estados directivos	9
1.3 Formación de impresiones	11
1.3.1 Organización de la información	12
1.3.1.1 Teoría de los rangos	16
1.3.1.2 Modelos de combinación de la	16
información	16
1.3.1.3 El proceso de formación de	19
impresiones	19
1.3.2 Identificación y emociones en la	21
formación de impresiones	21
1.3.3 Mecanismos de procesos de inferencia	23
1.4 Efecto de halo	26
1.4.1 Error de halo	28
 CAPÍTULO II ESTUDIANTES Y MAESTROS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	 30
2.1 Sistema educativo mexicano	31
2.1.1 El maestro	32
2.1.2 Niveles del sistema educativo	33
mexicano	33
2.2 Educación media superior	34
2.2.1 Decencia	36
2.2.2 Estudiantes	37
2.2.2.1 Adolescencia	38
2.2.2.2 Identificación en la adolescencia	41
2.2.3 Relación estudiante-maestro	43

CAPÍTULO III METODOLOGÍA LA PERCEPCIÓN SOCIAL DEL CONCEPTO QUE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR TIENEN DE SUS MAESTROS	45
3.1 Planteamiento del problema	46
3.2 Planteamiento de hipótesis	47
3.3 Variables	48
3.3.1 Definición conceptual de variables	48
3.3.2 Definición operacional de variables	49
3.3.3 Control de variables	50
3.4 Sujetos y características	50
3.4.1 Muestra	50
3.4.2 Procedimiento de selección	51
3.5 Instrumento	51
3.5.1 Estructuración del instrumento	52
3.5.2 Aplicación	53
3.5.3 Calificación	54
3.5.4 Validez	54
3.6 Diseño de la investigación	54
3.7 Análisis estadístico	55
 CAPÍTULO IV RESULTADOS	 57
4.1 Características de la muestra	58
4.2 Validez factorial de construcción	58
4.3 Confiabilidad	67
4.4 Análisis de varianza	68
4.4.1 Análisis de varianza de la interacción promedio de calificación y calidad del maestro	68
4.4.2 Análisis de varianza de la interacción sexo del alumno y semejanza sexual alumno-maestro	71
4.5 Prueba "t" de student	75
4.6 Hallazgos cualitativos de la investigación	77
 DISCUSIÓN CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y LIMITACIONES	 83
APÉNDICES	94
BIBLIOGRAFÍA	106

A la Maestra Lucy Reidl

*Le agradecemos el gran apoyo,
paciencia y ánimo que siempre nos
prestó para el desarrollo de este trabajo*

YOLANDA Y MARICELA

A mis padres:

Jesús N. Báez Rodríguez (†) y Ma. de Jesús Hurtado de Báez, con el gran cariño y respeto que les tengo.

A mis hermanos:

Jaime, Antonio, Reyna, Samuel, Graciela, Ramiro, Olivia y, en especial, a Sergio y Lidia por la gran ayuda que me brindaron para la realización de este trabajo.

A mi esposo e hijos:

Rodolfo Reyes López, Alejandra y Rodolfo, con todo cariño por el apoyo que me han otorgado.

YOLANDA

Con mucho cariño para mis amados:

Padres:

José Lomeli de la Torre (†)
Ma. de la Luz González Vda. de Lomeli

Hermanos:

Ma. Ernestina
José Juan
Arturo
Victor Alberto
Silvia Lucía

Esposo, Marco Antonio, e hijos, Emilio y Jimena.

Porque todos me animaron, confiaron y apoyaron.

MARICELA

RESUMEN

Conocer si la calidad percibida del maestro, el sexo y el rendimiento del alumno son variables que influyen para la percepción social del concepto que los estudiantes de enseñanza media superior tienen de sus maestros es el objetivo de esta investigación.

Para la realización de este estudio se teoriza respecto a la percepción social como parte de la psicología social y los conceptos de formación de impresiones y la teoría de los estados directivos, así como lo que es el nivel medio superior en la educación en México, a través del pensamiento ideal y pragmático del Instituto Politécnico Nacional, además de la etapa adolescente en su sentido psicosocial.

A partir de la teorización se realizó un trabajo de campo en el cual participaron 300 alumnos del nivel medio superior, específicamente del C.E.C.yT. No 5 del Instituto Politécnico Nacional, de los cuales 193 eran mujeres y 107 hombres en etapa adolescente.

Se aplicó la escala de auto concepto de La Rosa (1986) con la finalidad de conocer si este instrumento sirve para que una persona describa a otra. Para la revalidación del instrumento se utilizó un análisis factorial de ejes principales con rotación varimax y cálculos de consistencia interna (Alfa de Cronbach); calculando también la validez relevante a partir de la estructura factorial del mismo. Se utilizó también el diseño factorial de varianza y su prueba "F" y "t" de Student, para poner a prueba las hipótesis planteadas.

En lo que respecta al concepto que los estudiantes tienen de sus profesores, se identificaron tres dimensiones: interacción social, aspectos emocionales y eficiencia percibida en el profesor. Se describe la metodología, se presentan los resultados a nivel descriptivo, así como la confiabilidad y validez del instrumento, para finalmente terminar con la discusión de resultados, las conclusiones y sugerencias.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación en nuestro país atraviesa por una problemática política y social traducida en cambios en la curricula, en los contenidos de los programas provocando detrimento en la calidad académica, actualización y reducción de la planta docente, además de bajos salarios y pocos estímulos entre otros.

La enseñanza en el nivel medio superior no está exenta de esta problemática, en el caso específico del C.E.C. y T. No 5 "Benito Juárez" donde se lleva a cabo la presente investigación con estudiantes del 2º, 4º y 6º semestres del turno matutino. La institución no sólo sufre de esta situación, sino también de la improvisación de los profesores, lo que hace interesante la dinámica de las relaciones y comentarios que hacen los estudiantes de sus profesores.

Lo anterior motivó hacer un estudio sobre la percepción social de cómo los estudiantes perciben a sus profesores, qué impresión tienen de ellos, cómo le atribuyen adjetivos y si las variables del sexo, el rendimiento escolar de los estudiantes y la calidad del profesor (*bueno-malo*) influyen en el concepto que de ellos tienen.

Se hizo una revisión bibliográfica de la percepción social, sus teorías y postulados principales, cómo se forman las impresiones y se hacen inferencias de éstas y el efecto de halo. Además se presenta la educación en su aspecto constitucional, ideal de pensadores, educadores y funcionarios mexicanos como Reyes Heróles y Torres Bodet, y su aspecto pragmático según el Instituto Politécnico Nacional. Respecto a los sujetos de estudio se hizo una revisión psicosocial de la identificación en la etapa adolescente, y su comportamiento en el ámbito escolar.

Se utilizó la escala de auto concepto de La Rosa (1986) como instrumento para inferir la formación de las impresiones que los estudiantes tienen de sus maestros y además se revalidó dicho instrumento para ver si servía para describir a otros, en este caso a sus profesores y se detectó la validez del constructo. Se aplicaron los procedimientos estadísticos correspondientes obteniéndose una alta confiabilidad, una validez relevante significativa, un porcentaje de varianza explicada satisfactoria y en cuanto a la formación del constructo, solamente se presentaron tres dimensiones de las cuatro originales.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de la percepción de personas ha generado centenares de investigaciones que han proporcionado una detallada descripción de factores y mecanismos implicados en la percepción. Esto ha permitido tener un mayor conocimiento sobre la percepción de personas, de cómo organiza la información, cómo combina los elementos, cómo las personas evalúan o describen a otros, cómo se distorsiona la percepción y también que existen errores en la percepción como en el efecto de halo.

En 1958 Cronbach hizo un estudio sobre evaluación de profesores donde se pidió la opinión a los alumnos sobre la paciencia, la afabilidad y otras cualidades de sus maestros, promediando después los resultados aportados por ellos. Les pidió además a los profesores que se evaluaran a sí mismos. La diferencia entre ambos resultados debía constituir la medición de la *empatía*, es decir, una discrepancia menor entre las calificaciones que ellos daban de sí mismos y las que proporcionaron los estudiantes. Apareció la relación inversa predicha, pero la razón fue que los maestros se habían calificado en un alto nivel.

En 1987 Rachel Karniot realizó en la Universidad de Tel-Aviv, Israel un estudio con estudiantes del noveno grado en dos preparatorias urbanas, sobre atribuciones en las malas calificaciones de los exámenes y el agrado o desagrado por ciertas materias de estudio. Los resultados indicaron que las atribuciones del fracaso de los alumnos fueron adjudicadas a los maestros, esto explica, en parte, el resultado. Los datos mostraron que el agrado y desagrado de las materias en la escuela es un factor crítico en el proceso de atribución de causa en las calificaciones de los exámenes.

La presente tesis es una investigación acerca de la percepción social del concepto que los estudiantes de enseñanza media superior tienen de sus maestros. En este caso se trata de alumnos del C.E.C. y T. No. 5 "Benito Juárez" ubicado en la calle de Emilio Dondé núm 1, colonia Centro, México, D.F.

En los años de 1972-1973 las que presentan este trabajo se integraron a la planta docente del C.E.C. y T. No. 5 del Instituto Politécnico Nacional. Las relaciones y comentarios que desde entonces hacen los alumnos respecto a los maestros siempre fueron interesantes. Fue hasta 1993 cuando surgió la idea de investigar a fondo si la calidad del maestro, el sexo y el rendimiento escolar de los estudiantes eran variables que influyeran en la percepción del concepto que los alumnos tienen de sus maestros.

La Rosa (1986) realizó una investigación con estudiantes de preparatoria y diversas carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su objetivo principal fue el de construir y validar una escala multidimensional para medir el auto concepto, utilizando la técnica del diferencial semántico. El cuestionario que aplicó fue resultado de seis estudios piloto y uno final. Contiene 72 pares de adjetivos. De acuerdo con los resultados, la escala mide un constructo global: el auto concepto. La escala del auto concepto en su forma definitiva se constituye de cuatro dimensiones básicas que son:

1) Dimensión social.- Se refiere al comportamiento del individuo en la interacción social con sus semejantes y goza de una universalidad porque abarca tanto las relaciones con sus familiares y amigos, como la manera en que una persona realiza sus interacciones con sus jefes, subalternos, conocidos o desconocidos.

2) Dimensión emocional.- Abarca los sentimientos y emociones de un individuo, considerados desde un punto de vista intraindividual y desde el punto de vista de su salud mental.

3) Dimensión ocupacional.- Se refiere al funcionamiento y habilidades del individuo en su trabajo, ocupación o profesión, y se extiende tanto a la situación del estudiante, como a la del trabajador, funcionario o profesionista.

4) Dimensión ética.- Concieme al aspecto de congruencia o incongruencia con los valores personales y que son, en general, un reflejo de los valores culturales más amplios o de grupos particulares en una cultura dada.

En esta investigación se adoptó el instrumento de Jorge La Rosa para saber si se puede usar para que una persona describa a otra; en este caso, que los alumnos describan a sus maestros.

CAPÍTULO I.

ELEMENTOS DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL

1.1 La psicología social

1.2 Percepción social

1.2.1 Teoría de los Estados Directivos

1.2.1.1 Transaccionalismo y conductismo en la teoría de los estados directivos

1.3 Formación de impresiones

1.3.1 Organización de la información

1.3.1.1 Teoría de los rasgos

1.3.1.2 Modelos de combinación de la información

1.3.1.3 El proceso de formación de impresiones

1.3.2 Identificación y emociones en la formación de impresiones

1.3.3 Mecanismos de procesos de inferencia

1.4 Efecto de halo

1.4.1 Error de halo

I. ELEMENTOS DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL

1.1 LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Una definición de psicología social incluye necesariamente los siguientes elementos combinados: la interacción social, la conducta humana y la interacción hombre-ambiente.

La interacción social se entiende a la manera de Lindgren (1973) que señala que la interacción es el modo reciproco en que los individuos y grupos influyen en la conducta, por lo que la conducta de un individuo o de un grupo se convierte en un estímulo que provoca respuestas en los demás.

La conducta humana se encuentra determinada por múltiples factores como lo son las condiciones de orden biológico, social y cultural (Germani, 1971), emoción, medio social, etc.

La interacción hombre-ambiente está sujeta a cambios continuos del medio físico y social que obligan al individuo a desplegar complejos mecanismos adaptativos que tienden a la emisión de respuestas acordes respecto a las transformaciones del medio (Santoro, 1979). El hombre es social porque la mayor parte de su conducta es respuesta a un estímulo provocado por otro hombre (Salazar, 1979).

Una vez enunciados estos elementos fundamentales se puede decir que la psicología social se ocupa de las relaciones en la interacción social y la conducta de los individuos Lindgren (1973). Estudia la conducta social del hombre (Salazar, 1979).

La definición de psicología social que se adopta en el presente trabajo es que estudia la conducta del hombre en su contexto social, cómo actúa con los demás

y de qué manera funciona como receptor y emisor de estímulos a nivel de grupo, organización o sociedad.

1.2 PERCEPCIÓN SOCIAL

Los mecanismos adaptativos que desarrollan los individuos respecto a los cambios continuos del medio físico son parte del proceso de interacción social, además de la percepción del medio físico, la evaluación de la conducta de los demás y de los propios estados o expectativas, este proceso ha sido llamado por los psicólogos sociales como percepción social (Santoro, 1979).

Allport, (1955) señala que la percepción es la manera en que vemos las cosas en algún grado, una conciencia que entiende un *significado* o un *reconocimiento* de los objetos.

La forma en que percibimos y nos dirigimos a las personas es muy diferente a la forma en que enfocamos a los objetos. Friedman (1992 citado por Perlman, O. Cozby, 1992) propone tres diferencias entre la percepción de los objetos y las personas: la primera, en comparación con percibir un objeto inanimado, la percepción social abarca la acción de las personas; segunda, nuestras acciones producen reacciones en los demás; y tercera, sus acciones son percibidas por los demás y regresan de alguna manera para afectarlo. La percepción social implica interacción.

El proceso de la percepción es afectado por los intereses del individuo pero también por una serie de motivos, deseos, actitudes, experiencias anteriores y su cultura entre otros. *"En estos días cuando insistimos tan frecuentemente sobre la interdependencia de los aspectos de la personalidad, sería difícil mantener que cualquiera de estas funciones, tal como la percepción está aislada del sistema*

dinámico que constituye a la persona (Thurston, 1944 citado en Bruner y Goodman, 1947, p.33)."

Este proceso perceptivo tiene cuatro factores que propuso Rodríguez (1987): la percepción selectiva, la experiencia previa y la consecuente disposición para responder, el acondicionamiento, y los factores contemporáneos del fenómeno perceptivo. Estos factores se conjugan y estructuran entre sí e influyen en la percepción

La percepción selectiva es la selección de estímulos que son alcanzados por nuestros órganos sensoriales, no obstante, nosotros sólo respondemos a una parte de ellos.

La experiencia previa y la consecuente disposición para responder constituyen nuestras experiencias previas pasadas que facilitan la percepción de los estímulos con los que tuvimos contacto anteriormente; esta característica del proceso perceptivo se utiliza como en la propaganda, los estímulos conocidos son más fácilmente comunicables.

Cuando se recompensa a sujetos experimentales todas las veces que perciben estímulos señalados y se les castiga cuando perciben otro estímulo no señalado los sujetos percibirán más fácilmente el estímulo que fue reforzado a esto se le llama acondicionamiento.

Se hace referencia a los factores contemporáneos del fenómeno perceptivo cuando ciertos estados del perceptor (hambre, sed, pobreza, depresión, cansancio, etc.) pueden en un momento dado influir en la percepción del estímulo sensorial.

Los cuatro factores enunciados son de gran utilidad en la evaluación del comportamiento de las personas cuando la existencia de ciertas normas sociales que prescriben determinados patrones de conducta provocan comportamientos ambiguos, que no se sabe si son manifestaciones de decisiones internas de la forma de proceder o sólo son expresiones de conformismo ante las normas sociales.

Tradicionalmente la percepción se había enfocado como un mecanismo de recepción de estimulación dependiente de las características estructurales de la estimulación y del funcionamiento del sistema nervioso.

La teoría de la percepción es la base que apoya los diferentes enfoques en el dominio de la percepción social. La percepción social se puede definir como la formación de impresiones y procesos de atribución que un estímulo hace a una persona.

La percepción social es el proceso por el cual nos formamos una impresión de otra persona y establecemos una relación con ella. Este procedimiento implica deducir los rasgos y emociones del otro y definir las expectativas mutuas. Aunado al proceso de las atribuciones, la percepción social sustenta la mayoría de las relaciones sociales (Friedman, 1992 citado por Perlman, D. Cozby, 1992).

La percepción social se utilizó para indicar cómo los factores sociales y culturales influyen en la percepción y la forma en que el medio social afecta los procesos perceptibles del individuo. Posteriormente el campo se extendió e incluyó los mecanismos de percepción de los otros, la formación de impresiones, el conocimiento de las emociones, la percepción social que el individuo tiene de su medio físico y social, el efecto de halo y más recientemente el mecanismo de atribución.

1.2.1 TEORÍA DE LOS ESTADOS DIRECTIVOS

En los años cuarentas, cuando se le brinda demasiada importancia a los factores situacionales para la percepción, apareció la corriente llamada *teoría de los estados directivos* de Bruner y Goodman, (1949) quienes demostraron que el proceso de la percepción es más dinámico y funcional.

Estos teóricos señalaron que la percepción comienza con base en un acto de categorización; los estudiosos de este movimiento dieron la idea de que los elementos motivacionales afectan la conducta de una persona, así como en la manera de percibir su ambiente.

Los primeros experimentos dentro de esta teoría que se hicieron para explicar la percepción fueron los siguientes tres a saber:

Coffin (1941) señaló que los individuos pueden ser condicionados a ver y oír cosas de la misma manera en que pueden ser condicionados a realizar respuestas fisiológicas.

Proshansky y Murphy (1942) encontraron que diferencias discriminables en la percepción podrían ser alteradas a través de un sistema de recompensas.

Shafer y Murphy (1943) hallaron que dada una configuración ambigua de una figura en su alrededor puede ser alterada por un sistema de recompensas y castigos.

El concepto de percepción para esta teoría, como producto de los anteriores experimentos, es que ésta no depende sólo de la naturaleza de los estímulos, sino que sobre ella influyen los estados y disposiciones del organismo, conocidos también como elementos motivacionales. Percibir no es recibir pasivamente

estimulación, es seleccionar, formular hipótesis, decidir, procesar la estimulación, en una palabra categorizar. La percepción resulta afectada por el aprendizaje, la emoción y todo el resto de las características permanentes o momentáneas del sujeto, como lo puede ser su ambiente.

Los estudiosos de la teoría de los estados directivos formularon una serie de hipótesis que trataban de ilustrar las partes integrantes de este concepto: los elementos motivacionales, la percepción del ambiente y la categorización.

Allport (1955) propuso:

1. Las necesidades corporales determinan lo que se percibe.
2. La percepción resulta afectada por las recompensas y castigos.
3. Los valores del individuo determinan la velocidad del reconocimiento de los estímulos.
4. El valor que tienen para los sujetos los objetos percibidos determinan la magnitud con la cual se perciben.
5. Las características de la personalidad de los sujetos generan disposiciones que determinan formas típicas de percepción.
6. Los estímulos verbales que amenazan o alteran al individuo tienden a requerir un mayor tiempo para su reconocimiento que los estímulos neutrales.

Estas hipótesis fueron apoyadas con los resultados de experimentos sobre acentuación perceptiva o *sensibilización selectiva* y experimentos sobre el mecanismo selectivo o *defensa perceptual*.

Los experimentos de acentuación perceptiva o sensibilización selectiva fueron los siguientes:

Bruner y Goodman (1947) realizaron su experimento con niños ricos y pobres; observaron que los niños de familias pobres tendían a exagerar el tamaño de

monedas de gran valor más que los hijos de familias ricas. El estudio adolecía de fallas metodológicas y fue duramente criticado; las réplicas siguientes confirmaron las hipótesis iniciales, proporcionando información sobre el papel que cumple el medio socioeconómico sobre los procesos psicológicos.

Postman, Bruner y Mc Gines (1948) realizaron un estudio donde le proyectaron a los sujetos palabras referentes a sus valores (religiosos, estéticos, sociales, etc.) encontraron que los sujetos percibían con mayor facilidad las palabras asociadas con sus valores.

Salomón y Howes (1951) señalaron que las personas que muestran interés por ciertos tópicos, leen otros relacionados a ese contenido y por lo tanto van a reconocer con mayor facilidad esos términos.

Los experimentos sobre defensa perceptual o mecanismo selectivo fueron los siguientes:

Mc Gines (1949) Hizo un experimento sobre defensa perceptual, donde señala que los términos socialmente reprobables o tabús poseen un umbral más elevado de reconocimiento que las voces socialmente neutrales, y menciona un bloqueo o un tipo de *defensa perceptiva*.

Postman y Brown (1952) aclaran este aspecto con su experimento en el cual hallaron que sujetos que creían haber fracasado reconocían rápidamente palabras asociadas al fracaso y sujetos que pensaban habían tenido éxito, percibían rápidamente las palabras asociadas con el éxito.

La categorización, otro de los elementos de la teoría de los estados directivos que Allport (1954) y Bruner (1957) manejaron. Bruner señaló que existe una similitud entre la actividad perceptual y el proceso de resolver problemas .

En este sentido la percepción involucra un proceso de decisiones donde el individuo categoriza información pasándola por una serie de categorías significativas desarrolladas a través de conocimientos anteriores.

Los partidarios de la teoría del estado directivo reformularon y propusieron un modelo donde la percepción se enfoca como un mecanismo de formulación de hipótesis respecto a la estimulación; intervienen en ellos procesos motivacionales en los cuales el sujeto para verificar la información debe cotejarla con la experiencia pasada.

No obstante que la teoría fue fuertemente criticada y perdió vigencia, los psicólogos sociales continúan utilizándola como base para mostrar los efectos de los factores sociales de la percepción.

1.2.1.1 Transaccionalismo y conductismo en la teoría de los estados directivos

Se han introducido otras modificaciones a la teoría del estado directivo y provienen de los estudios transaccionalistas y conductistas, quienes hacen aportaciones sobre la influencia del aprendizaje en la percepción remarcando el papel de la experiencia pasada. Estos estudios señalan que la percepción resulta afectada por la práctica, la influencia y duración del contacto con una fuente de estimulación.

El aprendizaje perceptual influye sobre los umbrales absolutos y diferenciales, los mecanismos de selección, disposición perceptual, rechazo, selección de información, mecanismo de categorización y clasificación de información. Insel y Moos (1974) presentaron una clasificación de seis ambientes humanos, en donde se supone que cada uno de ellos ejerce influencia sobre los procesos perceptuales y cognoscitivos, estos son:

1. ECOLÓGICO.- integrado por características geográficas, meteorológicas, físicas y arquitectónicas en las cuales se desarrolla el hombre.

2. ORGANIZACIONAL.- las organizaciones sociales con sus estructuras y funciones determinan los tipos de ambientes que afectan la conducta.

3. CARACTERÍSTICAS PERSONALES.- los miembros de una comunidad o cultura poseen ciertos caracteres predominantes tanto en su apariencia física, como en sus rasgos de tipo demográfico (edad, sexo) y en sus habilidades, organizaciones o grupos etc.

4. CONDUCTUALES.- su relación con otros individuos y con los objetos del medio ambiente, generan determinados patrones de conducta que pueden ser típicos para un determinado contexto social afectando a sus miembros.

5. PROPIEDADES REFORZANTES.- En cada medio predominan determinadas contingencias reforzantes, sistemas de premios y castigos que generan un mecanismo de discriminación selectiva frente a la realidad.

6. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES Y CLIMA ORGANIZACIONAL.- las dimensiones predominantes en la cultura que generan sistemas de información y expectativas frente a la realidad, afectando la interacción de los individuos y su relación con el medio.

El análisis de cada uno de estos ambientes supone la generación de un determinado tipo de influencia en el proceso de la percepción.

Esta revisión de la teoría de los estados directivos permite reiterar que la percepción no sólo depende de la naturaleza de los estímulos, sino que resulta

afectada por los estados momentáneos o permanentes de los sujetos, el medio social y el momento histórico en el cual se realiza el proceso.

1.3 FORMACIÓN DE IMPRESIONES

La formación de impresiones ha sido definida por cuatro teóricos de la siguiente forma:

Para Miguel Moya (1994) la formación de impresiones es el proceso mediante el cual se infieren características psicológicas a partir de la conducta, así como de otros atributos de la persona observada y de la organización de inferencias en un todo coherente.

La fase de recopilación de información y de organización de rasgos para elaborar un modelo implícito sobre características de una persona es la formación de impresiones (Santoro, 1980).

La formación de impresiones es el estudio de las relaciones entre los datos y lo que nos imaginamos en el reino de la personalidad (Brown, 1965).

Asch (1946) señala que es posible suponer que la impresión de una persona es la suma de características que hemos observado de ella. De acuerdo con este supuesto, conocer a una persona consiste simplemente en saber varios hechos de ella.

La formación de impresiones es, sin lugar a dudas, un producto directo de la percepción social, respecto a ella los investigadores se han hecho una serie de preguntas: ¿cómo se organizan y combinan sus elementos para formar una impresión?, ¿cómo se produce la imagen global entre nosotros?, ¿hay elementos

contradictorios o son todos coherentes entre sí?, ¿qué información tiene efecto más poderoso: la que se recibió al principio, la segunda o la del último lugar?

A través de las definiciones expuestas es posible perfilar elementos que nos amplíen el concepto de formación de impresiones tales como la organización de la información, la identificación y las emociones, y los mecanismos del proceso de inferencia; además que se podrán responder las preguntas anteriores. Los siguientes apartados se ocuparán de la explicación de éstos.

1.3.1 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Del importante trabajo realizado por Salomón Asch (1946, citado por Miguel Moya, 1994) se sabe como organizamos los datos observados en una impresión única y relativamente unificada. Para él una explicación podría ser que la impresión global fuera la suma o la unión sin más de todos los elementos informativos, de tal manera que el valor de cada uno de ellos fuera independiente del valor de todos los demás. Sin embargo, él duda de esta visión, inclinándose por una concepción *gestáltica*, según la cual los diversos elementos están organizados como un todo, de forma que cada rasgo afecta y se ve afectado por todos los demás, generando una impresión dinámica que no es fácil de predecir a partir de los diferentes elementos tomados por separado. En cada impresión, aunque todos los rasgos se relacionan entre sí, hay unos que tienen mayor impacto sobre los demás, sirviendo como elementos aglutinados de la impresión, éstos fueron denominados por Asch rasgos centrales. (Ver Teoría de los rasgos, apartado 1.3.1.1).

Parece que las cualidades que notamos en una persona derivan en gran parte su contenido de la relación organizada que tiene lugar entre ellas, y que su interacción constituye la impresión unitaria. De acuerdo con este supuesto, las

cualidades aparecen en su relación mutua, en su lugar dentro de la impresión total (Asch, 1946).

Asch (1946) llevó a cabo una serie de experimentos donde estudió el desarrollo de las impresiones a partir de una descripción verbalmente¹ dada. Dividió un grupo de estudiantes adultos en dos obteniendo el grupo A y el grupo B, a cada uno les leyó una lista de cualidades que pertenecían a una persona, después les dio la instrucción de realizar una semblanza de ella. Los sujetos describieron sus impresiones por escrito y respondieron ulteriores preguntas al respecto.

El motivo de la división en dos grupos fue que a cada uno les leyó una lista diferente en donde uno solo de los términos era diferente como se aprecia a continuación:

A. inteligente, habilidoso, trabajador, *cálido*, decidido, práctico, cauteloso.

B. inteligente, habilidoso, trabajador, *frío*, decidido, práctico, cauteloso.

Los resultados mostraron que los grupos respondían de manera distinta tanto en la redacción de las semblanzas, como en la elección de adjetivos. Fueron más positivos en el grupo que oyó *cálido*, que en el grupo que oyó *frío*, por lo que Asch concluyó que *cálido* y *frío* eran rasgos centrales en este contexto, que servían como guías para la organización de la información como un todo coherente. Otro hallazgo fue que si se da un cambio en los rasgos esto produce una modificación sustancial de la impresión global.

Asch ejecutó otro experimento donde presentó los mismos rasgos estímulo, pero en vez del par *cálido-frío* usó el de *cortés-descortés*, las diferencias aparecidas

¹ Brown (1972) señaló que en los estudios de la formación de impresiones, los datos reunidos son siempre verbales; los sujetos anotan las palabras que están dispuestos a utilizar para calificar al sujeto en cuestión.

en la calificación de los rasgos respuesta fueron más débiles que las encontradas en el experimento anterior.

Posteriormente hizo una variación de experimento de las cualidades *cálido-frío* que fueron ubicadas en un contexto modificado:

obediente - débil - superficial - *cálido* - sin ambiciones - vanidoso

Los informes señalan que el rasgo *cálido* alteraba su carácter y se tornaba de rasgo central a rasgo periférico; igual ocurrió con *frío* en la serie:

inteligente - habilidoso - sincero - frío - consciente - servicial - modesto

Esto evidencia que el contenido y la función de una cualidad personal (rasgo estímulo) es una parte que depende del medio ambiente. Hay procesos de organización y agrupación entre las propiedades anotadas, en cuyo curso cada una encuentra su contenido específico y su valor funcional. Sobre esta base una característica se vuelve central o periférica.

Otro experimento del mismo Asch fue el leer a dos grupos distintos una serie de términos idénticos pero en orden diferente. Encontró que los sujetos pueden formarse impresiones diferentes a partir de idénticas cualidades. Los relatos hechos por los individuos mostraron que los primeros términos establecen una dirección que ejerce un efecto continuo sobre los posteriores. Cuando se oye el primer término nace una impresión amplia, no cristalizada, pero orientada. La opinión formada adquiere rápidamente cierta estabilidad, las características posteriores se adaptan a la dirección prevaleciente cuando las condiciones lo permiten.²

² Wisner (1960) reinterpretó los resultados de Asch, estudiando las relaciones entre rasgos. Pidió a los sujetos que clasificaran a sus profesores sobre 53 rasgos, recurriendo a los rasgos estímulo como a los rasgos respuesta. De estas clasificaciones Wisner obtuvo las correlaciones de cada rasgo particular con cada uno de los demás rasgos. Encontró que *cordial* y *sociable* tenían un coeficiente de correlación alto, eso quería decir que cuando los individuos clasificaban a un profesor como cordial también lo clasificaban como

Una vez concluidos estos experimentos Asch propuso los siguientes puntos que debemos tener en cuenta acerca de la formación de impresiones:

1. Nos esforzamos por formar una impresión de la persona íntegra. La impresión tiende a completarse aun cuando la evidencia sea escasa.

2. Apenas notamos que dos o más características pertenecen a la misma persona, ellas entran en una interacción dinámica.

3. La impresión posee, desde el comienzo una estructura, aun cuando sea rudimentaria. Las diversas características no tienen el mismo valor. Algunas se convierten en centrales y proveen la dirección principal, otras se tornan periféricas y dependientes.

4. Cada rasgo posee la propiedad de una parte dentro de un todo. La introducción u omisión de un único rasgo puede alterar la impresión íntegra.

5. Cada una de las cualidades funciona como representativa en una impresión íntegra de la persona.

6. En el curso de la interacción de una impresión, una cualidad particular desarrolla su carácter concreto dentro de las exigencias que le impone el ambiente.

7. Estos pasos conducen a los descubrimientos de concordancia y contradicción. Se observa que algunas cualidades cooperan y otras chocan. Es significativo notar que la formación de impresiones no se detiene simplemente en la percepción de las discordancias. Las que son aparentes inducen a los sujetos a buscar más profundamente un punto de vista que resuelva la dificultad. La presencia de factores contradictorios estimula a conservar la unidad de la impresión.

sociable. Wishner mostró que si se conocen las relaciones entre los rasgos, podemos predecir los rasgos respuesta, la impresión que se forman los perceptores es a partir de los rasgos estímulos.

1.3.1.1 Teoría de los rasgos

Una impresión puede partir de nombres dados o rasgos. Uno de los precursores de este tipo de estudios fue Asch (1946) como se observa en el apartado anterior, quien a través de asignar rasgos lo convirtió en una técnica estándar para el estudio de la formación de impresiones. Además encontró cómo los rasgos estímulo y los rasgos respuesta se relacionaban entre sí, y a partir de ahí cómo los sujetos hacían inferencias y se formaban juicios de las personas.

Lawrence y Haws (1990) señalaron que la teoría de los rasgos de la personalidad sugiere que las impresiones de otras personas son reportes verídicos de sus características individuales, y la teoría de la percepción social sugiere que las descripciones de la personalidad son meramente atributos individuales. Ellos hicieron un estudio con 101 estudiantes americanos. Se les pidió una lista con seis adjetivos que sintieran que describían su propia personalidad y seis adjetivos que describían a alguien bien conocido por ellos. Los adjetivos fueron categorizados de acuerdo a los términos descriptivos de la personalidad de Allport y Odbert (1936) y cada adjetivo fue codificado de acuerdo a la lista de rasgos de la personalidad de Anderson (1968). Los resultados fueron examinados en relación a su conducta, situación y la manera que fueron expresados. Encontraron que muchos de los resultados apoyan los principios que sostienen la teoría de la percepción social, los resultados indicaron como están presentes la distorsión de la descripción de sí mismo y de otros.

1.3.1.2 Modelos de combinación de la información

Moya (1994) señala que los trabajos realizados por Asch (1946) dan inicio a dos importantes líneas de investigación: la primera se refiere a distintas formas en que la información es procesada y combinada; la segunda hace referencia a la

relación entre rasgos estímulo y rasgos respuesta, es decir, como los sujetos realizan las inferencias.

Gran parte del trabajo cognoscitivo que las personas realizamos cuando nos formamos impresiones consiste en intentar combinar las diferentes piezas de información reduciendo las inconsistencias (Schul y Burstein, 1988 citado por Miguel Moya, 1994).

Existe una serie de teorías y modelos que intentan explicar cómo los perceptores combinan la información disponible que se divide en dos grupos: a) modelos de tendencia relacional, y b) modelos de combinación lineal.

Los modelos de tendencia relacional corresponden a la concepción gestáltica de Asch, según la cual todos los elementos informativos se combinan entre sí para producir una única gestalt significativa. Cada característica tiene un significado diferente en cada contexto, y este significado no es independiente de las otras características presentes.

Cuando el individuo recibe información inconsistente pueden suceder dos cosas: una, puede cambiar el significado de las características; este cambio de significado ocurre en la dimensión descriptiva y posteriormente en la dimensión evaluativa; la otra puede inferir nuevos rasgos que le permitan reducir las contradicciones. Con ambos mecanismos el resultado es el mismo: la impresión resultante es única y coherente (Moya, 1994).

Los modelos de combinación lineal suponen que los elementos informativos no cambian de significado, sino que se combinan entre sí sumándose, promediándose o multiplicándose, de tal manera que la impresión resultante es el fruto de la combinación aditiva de algunas propiedades del estímulo. El valor de cada rasgo es independiente del valor de todos los demás. Además, estos

modelos dan por supuesto que hay una dimensión a lo largo de la cual se puede situar cualquier estímulo. Según esta concepción el valor del estímulo no cambia de significado así se encuentre en contextos diferentes.

Los modelos de combinación lineal son tres a saber:

1. El modelo suma. Según este modelo la impresión final es el resultado de la suma de los valores de cada uno de los rasgos por separado (Triandis y Fishbein, 1967 citados por Moya, 1994).

2. El modelo promedio. En este modelo la impresión final resultante sería la media aritmética de los valores de cada uno de los rasgos por separado (Anderson, 1982 citado por Moya, 1994).

3. Modelo de la media ponderada. Las limitaciones del modelo anterior llevaron a Anderson (1968) a formular otro modelo de idénticas bases pero bastante más complejo.

Fiske y Neuberger (1990 citado por Moya, 1994) desarrollaron un modelo de formación de impresiones que conjuga la posición de Asch con los modelos de combinación lineal. Cuando percibimos a una persona, lo primero que hacemos, y sin ser conscientes de ello, es una categorización inicial (basándonos en mínimas señales ya sean físicas o situacionales). Si la persona que percibimos carece de interés para nosotros, el proceso de formación de impresiones puede finalizar aquí. Si la persona que percibimos nos interesa, entonces prestaremos atención a los elementos informativos que presenta. El modelo de Fiske y Neuberger es un continuo, de manera que las siguientes fases seguirían un orden sucesivo que son: confirmación de la categorización, recategorización e integración *pieza por pieza* de los diferentes elementos informativos.

Warr y Knapper (1969) agruparon en dos grandes tendencias a las teorías que explican la formación de impresiones: modelos lineales y configuracionales. Los primeros suponen la posibilidad de conocer la impresión, determinando los rasgos

centrales y periféricos a partir de la combinación de los valores obtenidos con los rasgos aislados y los segundos señalan la imposibilidad de predecir la impresión, porque esta es más que la combinación de los valores de los rasgos individuales. El proceso trata de asignar los significados secuencialmente a un conjunto de rasgos que terminan formando una impresión total (Willis, 1960). (ver Teoría de los rasgos, apartado 1.3.1.1).

1.3.1.3 El proceso de formación de impresiones

El proceso de formación de impresiones ha sido definido a partir de elementos que interactúan y que toman en cuenta la percepción como base. A continuación se presentan tres definiciones de este proceso:

Bruner (1958) afirmó que el proceso de percepción en general realiza dos cosas:

1. La recodificación de una diversidad de datos constituye una forma sencilla que la coloca dentro de los alcances de nuestra memoria limitada.
- 2.- La predicción de acontecimientos futuros que reducen al mínimo de sorpresa.

La recodificación económica y la predicción conforman el conjunto de la formación de impresiones.

Shraurer (1967) dividió el proceso de la formación de impresiones en cuatro fases;

- 1.- Selección de claves.- donde se recopila la información.
- 2.- Inferencia interpretativa.- se construye y se organiza la información inicial para inferir las características del sujeto.
- 3.-Inferencia generalizada.- Es la ampliación de la inferencia interpretativa. contando las características inferidas con otras que se deben relacionar entre si lógicamente..

4.- Formación de expectativas.- Con respecto a otra forma o a la emisión de respuestas verbales.

Para poder formar la impresión, el sujeto se apoya en un conjunto de fuentes de información como las siguientes:

- 1) Indirectas.- la información se recibe vía otra persona o medio de comunicación.
- 2) Apariencia.- captar las características externas de la personalidad. por ejemplo: edad, contextualización, sexo, vestuario, etc.
- 3) Conducta expresiva.- el aspecto dinámico de expresión corporal, facial, gestos, movimientos, conducta paralingüística.
- 4) Conducta orientada a metas.- identificación de unidades de comportamiento orientadas hacia el logro de ciertos objetivos.
- 5) Contexto.- complejo de factores situacionales en los cuales se hace la observación.
- 6) Orden de presentación.- secuencia en la cual se perciben los distintos indicadores de rasgos. Los primeros pueden determinar totalmente la impresión (efecto de primacía) o por el contrario, su efecto se puede ver debilitado a medida que se añaden nuevos rasgos (recencia).
- 7) Variabilidad.- se requiere un mínimo de estabilidad en la conducta para poder efectuar el proceso de inferencia.

Como podemos observar todos estos factores se suman e integran un producto final: la impresión, que podemos considerar como una organización con contenidos específicos estructurados de modo coherente y polarizados de manera afectiva (Livesley y Bromley, 1973).

Secord y Backman (1974) Señalan que en el proceso de la formación de impresiones intervienen tres fuentes básicas de información.

1.- La situación en la cual se realiza la interacción. Esta puede hacer referencia a una categoría de rol que afecta al juicio. La situación también

proporciona información sobre las intenciones, responsabilidad y conducta de la persona.

2.- La persona estímulo incluye todos los aspectos manifiestos e inferidos a partir de la conducta del sujeto.

3.- El observador en quien se producen procesos subjetivos de inferencia y categorización que provocan expectativas sobre la persona estímulo. Se han mencionado diferencias en las impresiones según la edad del observador, el estilo cognositivo y rasgos de personalidad.

Puede suponerse que las primeras impresiones son las decisivas, pues canalizan la información posterior; por el contrario, la información última puede ser más efectiva pues anula, modifica o recompensa las impresiones iniciales.

1.3.2 IDENTIFICACIÓN Y EMOCIONES EN LA FORMACIÓN DE IMPRESIONES

La identificación la define Clay Lindgren (1972) como aquello que nos indica quienes somos y a quienes nos parecemos en particular. La identidad, sin embargo, también nos indica las diferencias entre nosotros y los demás, entre aquellos a quienes nos parecemos y aquellos a quienes no nos parecemos. La identificación es, pues, los límites de nuestra identidad.

Daniel R. Miller (1963 citado por Clay Lindgren, 1972) observó que la identidad además de que representa un valor social, es tan fundamental en las relaciones sociales que debe tenerse en cuenta en las investigaciones que se refieren a temas tan esenciales como la relación entre la estructura social y la personalidad, la socialización de los niños, la dinámica de los motivos sociales y la solución de los conflictos internos.

Los siguientes autores han estudiado cómo la identificación y las emociones intervienen en la formación de las impresiones:

Los primeros estudios de las emociones se iniciaron con los trabajos de Darwin (1872) quién reunió una serie de fotografías³ que pretendieron representar varias emociones y se las presentó a veinte personas, a quienes les pidió que juzgaban la emoción a partir de la expresión. entre sus jueces se observó mucho acuerdo respecto a algunas fotografías y poco acuerdo respecto a otras. Esto sorprendió a Darwin, porque los resultados, de cuando les dijo cual era la emoción que cada una de ellas representaba, fueron perfectamente satisfactorios.

Izard y Tomkins (1986) utilizaron fotografías con imágenes que representaban situaciones emocionales (miedo y ansiedad) encontraron que los individuos reconstruían dichas situaciones que habían vivido; la memoria se anticipaba al miedo instigándole o produciéndole mayor miedo, influyendo fuertemente en las percepciones.

Santoro (1980) señala que el reconocimiento de las emociones es indispensable en el proceso de la formación de las impresiones. Permite relacionar la expresión con situaciones estimativas particulares, a partir de las cuales se infieren estados, disposiciones o tendencias de reacción en el sujeto.

El reconocimiento supone la existencia de expresiones comunes de las emociones básicas que pueden ser identificadas fácilmente (amor, alegría, tristeza, ira, disgusto, temor, odio, etc.) se presentan en todas las culturas, se consideran expresiones universales. El resto de las emociones están expresadas en función de conductas aprendidas.

³Hulin y Katz (1935) utilizaron fotografías del actor Frios Wittmann que registraban setenta y dos emociones diferentes. En 1940 Munn utilizó fotografías tomadas de improviso y publicadas en las revistas *Life* y *Look* para representar emociones reales. Los resultados han sido muy contradictorios. Algunos investigadores han dicho que sus sujetos dieron nombres a las expresiones emocionales con considerable precisión y otros solamente han conseguido obtener "éxitos fortuitos" en el reconocimiento de las emociones.

Schachter y Singer (1962) encontraron que en los estudios de identificación de las propias emociones en situaciones confusas son importantes los demás, ya que se demuestra que cuando no es posible identificar con precisión un sentimiento, el sujeto se apoya en la conducta de otros que se encuentren en la misma situación, mostrando el papel de aquellos en la elaboración de claves perceptibles respecto a los propios estados emocionales.

1.3.3 MECANISMOS DE PROCESOS DE INFERENCIA

Una vez que las impresiones son convertidas en categorías se estructuran en sistemas cognoscitivos. Las categorías varían en amplitud, profundidad y grado de implicación emocional. De la combinación de estas características depende el juicio y la evaluación de los otros. Es decir, las personas no sólo utilizan la información que reciben, sintetizándola, sino que intentan ir más allá de la información disponible haciendo inferencias.

Guido Peeters (1991) señala que las evaluaciones de las inferencias son las interacciones entre atributos descriptivos asociados con los objetos percibidos.

El modelo de inferencia según Jones y Davis (1955) señalaron que se forman las impresiones en el momento que observamos una conducta y sus consecuencias (efectos). De ahí el perceptor toma decisiones o conocimiento del sujeto que le permite inferir sus intenciones y llegar a la impresión y atribución.⁴

Respecto a la formación de constructos personales, Kelly (1955) ha propuesto una explicación general del proceso de percibir la realidad basándose en la representación psicológica que tenemos del medio ambiente. Esta se da como

⁴ Los elementos informacionales se integran y constituyen la impresión, la realidad parece demostrar que el proceso de inferencia afecta a su selección. El sujeto presta atención sólo a determinados aspectos, la entrada de los datos es filtrada, comenzando en esta etapa de alteración o distorsión perceptual que forma parte del mecanismo de atribución.

una integración de representaciones parciales obtenidas mediante un proceso de comparación sucesiva de los elementos donde se trata de llegar a formular clasificaciones o conceptos (constructos), que nos permiten percibir de manera coherente al ambiente o a las personas.

Para la estructuración de constructos Kelly propone una técnica llamada el **Repertory Grid**, que ha sido usada en muchas investigaciones de percepción social. Consiste en comparar trios de elementos, partiendo de una semejanza entre dos de ellos donde el sujeto debe especificar en qué se diferencian del tercer elemento.

Bruner y Tagiuri (1954) han sugerido que los observadores tienen una teoría implícita de la personalidad que guía las inferencias de las personas, por la información que reciben. Ellos propusieron el término de teorías implícitas de la personalidad (TIP) para designar el hecho de que las personas tienen una idea preformada de las características que van unidas. Mostraron cómo las inferencias a partir de combinaciones podían pronosticarse a partir de inferencias basadas en componentes aislados. Cuando todos los rasgos de una combinación por separado apuntaban en la dirección de una inferencia determinada, la combinación total apuntaba en la misma dirección.

Lyens (1983, citado por Moya, 1994), dentro de la teoría implícita de la personalidad, designa aquellas creencias que cada individuo tiene acerca del ser humano en general, especialmente en relación con la frecuencia y la variabilidad de un determinado rasgo de conducta.

Moya (1994) dice que las TIP son teorías porque las creencias acerca de las asociaciones entre rasgos están estructurados presentando cierto grado de consistencia interna. Son implícitas porque no suelen estar formuladas en términos formales, siendo con frecuencia inconsistentes. Una consecuencia

importante de esta característica de las TIP es que al no haber sido formuladas de manera explícita, su veracidad o falsedad no suelen ser puestas a prueba. Las TIP son teorías de la personalidad porque su contenido está constituido fundamentalmente por atributos personales o rasgos de la personalidad. (Ver Teoría de rasgos, apartado 1.3.1.1).

Toda la gente tiene algunas creencias acerca de la ocurrencia conjunta de ciertas características personales. ¿Cómo relacionamos estas características?, ¿sobre qué se basan estas asociaciones? Cuando se les pide a las personas que hagan un juicio de otra, éstas se basan en criterios o dimensiones para hacer las inferencias. Los científicos han encontrado que lo más común que utilizan las personas para asociar rasgos son las dimensiones evaluativa y descriptiva.

Para la dimensión evaluativa Osgood y colaboradores (1957 citados por Moya, 1994) utilizaron la técnica del diferencial semántico, le pidieron a los sujetos de un estudio que indicaran en que punto de diferentes escalas bipolares (por ejemplo feliz-triste, bueno-malo, fuerte-débil, afectuoso-frío, etc.) se situaban diferentes estímulos (objetos y personas). Osgood observó como las intercorrelaciones de características (mediante la técnica de análisis factorial) reflejaban predominantemente los efectos de un factor evaluativo.

La dimensión evaluativa ha sido ratificada por Rosenberg y colaboradores (1968, Kim y Rosenberg, 1980 citado por Moya 1994) pues es la única dimensión que en sus estudios aparece en las TIP

A diferencia de ellos, Peabody (1967), (citado por Insko, (1980) realizó un experimento para diferenciar si las personas hacían más inferencias basándose en el significado descriptivo o en el evaluativo de los rasgos. Para ello seleccionó cuatro rasgos que diferían en el contenido descriptivo y en el evaluativo. En el sentido vertical cada rasgo (audaz, prudente, temerario-tímido) tiene el mismo

significado evaluativo (positivo o negativo), pero distinto significado descriptivo (audaz es lo contrario de prudente y temerario lo contrario de tímido). En sentido horizontal sucede lo contrario: cada par de rasgos tiene el mismo significado descriptivo (audaz y temerario por un lado y prudente y tímido por el otro), pero distinto contenido evaluativo (mientras que audaz y prudente tienen connotaciones positivas, temerario y tímido las tienen negativas).

La tarea de los sujetos consistía en inferir ante la presentación de una de las cuatro palabras la ocurrencia de otros rasgos. Por ejemplo, si una persona es prudente qué probabilidad hay de que sea tímida y temeraria. Los resultados mostraron que las inferencias fueron más poderosas para los rasgos descriptivos similares aunque evaluativamente diferentes para los rasgos descriptivos diferentes pero evaluativamente similares.

Peabody al poner los aspectos descriptivos y evaluativos de las características, pudo demostrar que la dirección de las inferencias está totalmente determinada por la dimensión descriptiva. Con otros datos Peabody calculó las intercorrelaciones que hay entre los antecedentes y los términos de las características. Usó un análisis factorial para ver que características se agrupaban y una vez más encontró pruebas de similitud descriptivas "...la evaluación se basa típicamente en un juicio descriptivo del grado de carácter extremo" (Insko, 1980 p.15).

1.4 EFECTO DE HALO

El estudio de la percepción de personas ha generado centenares de investigaciones que han proporcionado una detallada descripción de factores y mecanismos implícitos en la percepción. Este ha permitido tener un mayor conocimiento sobre la percepción de personas, de cómo organiza la información, cómo combina los elementos, cómo las personas evalúan o describen a otros,

significado evaluativo (positivo o negativo), pero distinto significado descriptivo (audaz es lo contrario de prudente y temerario lo contrario de tímido). En sentido horizontal sucede lo contrario: cada par de rasgos tiene el mismo significado descriptivo (audaz y temerario por un lado y prudente y tímido por el otro), pero distinto contenido evaluativo (mientras que audaz y prudente tienen connotaciones positivas, temerario y tímido las tienen negativas).

La tarea de los sujetos consistía en inferir ante la presentación de una de las cuatro palabras la ocurrencia de otros rasgos. Por ejemplo, si una persona es prudente qué probabilidad hay de que sea tímida y temeraria. Los resultados mostraron que las inferencias fueron más poderosas para los rasgos descriptivos similares aunque evaluativamente diferentes para los rasgos descriptivos diferentes pero evaluativamente similares.

Peabody al poner los aspectos descriptivos y evaluativos de las características, pudo demostrar que la dirección de las inferencias está totalmente determinada por la dimensión descriptiva. Con otros datos Peabody calculó las intercorrelaciones que hay entre los antecedentes y los términos de las características. Usó un análisis factorial para ver que características se agrupaban y una vez más encontró pruebas de similitud descriptivas *"...la evaluación se basa típicamente en un juicio descriptivo del grado de carácter extremo"* (Insko, 1980 p.15).

1.4 EFECTO DE HALO

El estudio de la percepción de personas ha generado centenares de investigaciones que han proporcionado una detallada descripción de factores y mecanismos implícitos en la percepción. Este ha permitido tener un mayor conocimiento sobre la percepción de personas, de cómo organiza la información, cómo combina los elementos, cómo las personas evalúan o describen a otros.

cómo se distorsiona la percepción y también existen errores en la percepción, tal es el caso del efecto de halo.

El efecto de halo se encuentra relacionado fundamentalmente con la percepción social y la formación de impresiones. Esto es, a medida en que una persona se forma una impresión de otra, interviene el estado momentáneo en que se encuentra el sujeto para asignarle una serie de características favorables o desfavorables a la persona en cuestión.

El efecto de halo fue identificado hace ya más de 80 años. Wells (1907) mencionó por vez primera, que cuando se le dice a alguien que califique o juzgue a un individuo respecto a una característica especial, influyen en su calificación otras características o la impresión general de la persona en cuestión.

Fiscaro y Lance (1990) en términos generales señalan que se puede considerar el efecto de halo como la tendencia a clasificar ciertos rasgos para demostrar una intercorrelación más alta de la que se encontraría por medio de una medición de ciertas características favorables o desfavorables de una persona quien ya había sido evaluada previamente.

Thorndike (1920) le da el nombre de efecto aureolar (halo effect) al efecto que indica que las características pueden variar de una manera independiente, se juzgan de manera muy correlacionada en las calificaciones.

Anastasi (1967) señala que el efecto de halo o de aureola es la tendencia por parte de los calificadores a dejarse influir indebidamente por un sólo rasgo, favorable o desfavorable, que de este modo desfigura su juicio sobre los otros rasgos del individuo.

Cooper, 198.a, 198.b; Kozlawski y Hirsch (1987, citados por Nathan, 1990) mencionan que el efecto de halo ha estado considerado como un error de

calificación, ya sea de prejuicio de respuesta controlable a través de entrenamiento o formatos de calificación mejorados o un proceso cognoscitivo en el cual las calificaciones de dimensión son sistemáticas perjudicadas por las teorías implícitas de la personalidad, TP.⁵

1.4.1 ERROR DE HALO

Los juicios o evaluaciones sobre las personas están expresados como clasificaciones numéricas, éstas según Thorndike (1920) son el error de halo. Una consecuencia del error de halo es hacer que las intercorrelaciones de clasificación dimensional sean más altas de lo que deberían ser.

El error de halo es la influencia de una evaluación global en evaluaciones de atributos individuales de una persona Nisbett y Wilson (1977 citado por Lance y Fisicaro, 1980).

King, Hunter y Schmidt (1980 citado por Lance y Fisicaro, 1980) plantean que el error de halo es la tendencia de una clasificación para permitir que las impresiones globales de una persona influyan en el juicio de un desempeño personal a lo largo de varias cuasi-dimensiones de desempeño de trabajo.

El error de halo es la influencia de una clasificación de promedios de comportamiento en dimensiones donde sobresalen una o más dimensiones en la evaluación de clasificación en relación a otras dimensiones (Anastasi, 1980; Blum y Naylos, 1968 citados por Lance y Fisicaro, 1980).

⁵ Nathan y Tippins (1991) señalan que históricamente el halo se ha considerado un error de clasificación que enmarca la relación verdadera entre dimensiones e impresiones globales y es controlado estadísticamente en clasificaciones. Esto ha sido criticado por ser una técnica inconsistente con las corrientes de conceptualización de los procesos cognoscitivos involucrados en la clasificación del desempeño (Feldman, 1986; Harvey, 1982; Lance y Woehr, 1986; Mossholder y Giles, 1983; Murphy, 1982; Nathan y Lord, 1983).

El error de halo ha sido, a lo largo del tiempo, una preocupación para los científicos y practicantes como una fuente de inexactitud en juicios interpersonales y las evaluaciones de desempeño (Fisicaro, 1988).

Han surgido tres modelos causales de error de halo fundamentados conceptualmente:

Modelo 1.

El modelo de impresión general. Es la tendencia de una clasificación para permitir que las impresiones globales de una persona, influyan en el juicio de desempeño personal a lo largo de varias cuasi-dimensiones independientes, es decir, la influencia de una evaluación global sobre atributos individuales de una persona.

Modelo 2.

EL modelo de dimensión saliente. Está definido como la influencia de un promedio de evaluación de clasificación de un comportamiento en dimensiones o *"la tendencia de un evaluador para permitir que la evaluación de una persona en un rasgo influya en la evaluación de esa persona en otros rasgos"* (Robbins, 1983).

Modelo 3.

El modelo de discriminación adecuado. Este ha sido conceptualizado como un fallo en la tasa de calificaciones entre aspectos conceptualmente distintos y potencialmente independientes de la tasa de calificaciones de comportamiento.

Capítulo II

Estudiantes y maestros de educación media superior

2.1 Sistema educativo mexicano

2.1.1 El maestro

2.1.2 Niveles del sistema educativo mexicano

2.2 Educación media superior

2.2.1 Decencia

2.2.2 Estudiantes

2.2.2.1 Adolescencia

2.2.2.2 Identificación en la adolescencia

2.2.3 Relación estudiante-maestro

II Estudiantes y maestros de educación media superior

"La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder"

José Ma. Morelos y Pavón, 1814

Este capítulo tiene como objetivo definir a los sujetos de estudio de esta investigación: la educación media superior en México, sus estudiantes y sus maestros, para perfilar una relación estudiante - maestro como objeto a estudiar. Para esto es necesario retomar el pensamiento sobre educación de Jaime Torres Bodet, Jesús Reyes Heróles y los perfiles que el Instituto Politécnico Nacional tienen al respecto

2.1 Sistema educativo mexicano

Se concibe a la educación como un proceso personal y constante de descubrimiento, exploración, asimilación y creación de valores, métodos y lenguajes. Es futuro, es permanente. Consiste en enseñar a ser, a pensar por cuenta propia; en enseñar a ver los problemas nacionales, a examinarlos, a pensarlos, a analizar esos problemas a lo ancho y a lo largo, y en asumir una actitud ante la vida y el mundo social. La educación, al igual que el hombre, nunca se acaba; se replantea y revisa, se enriquece permanentemente (Reyes Heróles, 1985).

En México la educación está regida por el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (ver apéndice A) Este artículo postula la defensa de la libertad de enseñanza, conciliando el establecimiento de una garantía individual con un derecho social, que busca el desarrollo armónico en las facultades humanas, el amor a la patria, la solidaridad internacional en la independencia y la justicia, la democracia como un sistema de vida, un sano

nacionalismo revolucionario, la salvaguardia y el acrecentamiento de la cultura, el aprecio a la dignidad del interés general de la nación, y sustenta los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, combatiendo privilegios de cualquier tipo, desigualdades de raza, credo, sexo o de individuos. Su lucha es contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios.

El artículo 3º define el carácter laico de la educación en México. El laicismo es la defensa de la independencia del individuo, la sociedad, la familia y el Estado, frente a un poder eclesiástico dominante (Reyes Heróles, 1985).

En México la escuela coordinada con la política social, debe ser instrumento de combate a la desigualdad, medio de aproximarse a la auténtica igualdad de oportunidades, que es aquella que se da cuando se parte de similares puntos de arranque, de análogas posiciones.

2.1.1 El maestro

"...el título que recibe no vale tanto por el prestigio académico que le otorga, sino por las posibilidades que le ofrece para ser más útil a todos sus semejantes."

Jaime Torres Bodet, 1959.

La enseñanza es una de las tareas espirituales más importantes para el hombre. Una buena educación conduce a la autoeducación y una de las tareas más importantes para un país es la educación pues ésta es decisiva para su crecimiento. El recurso más importante de un país es el recurso humano y este recurso bien formado es un capital que tiene un significado, por su jerarquía, de gran valor espiritual (Reyes Heróles, 1985).

La función del mentor es para Torres Bodet (discurso del 19 de marzo de 1945) moral e intelectual. En lo moral debe ser ejemplo vivo de los ideales que se

propone inculcar. Su cualidad principal es la responsabilidad, en virtud de la cual se hace acreedor a la confianza pública.

De lo anterior se desprende que los alumnos no deben ser tratados como siervos, sino estimulados como personas, para que muestren su deseo y su capacidad de conquistar y merecer su independencia. Deben ser apoyados con dulzura y firmeza en el lento proceso de su maduración, hasta que lleguen a ser *hombres cabales* (Latapí, 1992).

En el plano de lo intelectual, el conocimiento, quienes practican el magisterio requieren actualizarse y perfeccionarse continuamente. Sus conocimientos deben ser profundos con el fin de que puedan presentarlos a los alumnos de una manera pedagógica y facilitar su asimilación (Torres Bodet, 1945).

Las tareas realizadas por el maestro son difíciles en una sociedad cambiante como la nuestra, y las que tendrá que seguir efectuando para que México continúe transformándose en bien de los mexicanos. Los maestros han sido agentes de cambio y transformación y tienen todo para seguir siéndolo en el futuro; están profesionalmente dedicados a influir en el modo de pensar, sentir y comportarse de jóvenes y niños. Los maestros deben desempeñar el principal papel en la acentuación de nuestros valores, costumbres, ideas e ideales (Reyes Heróles, 1985).

2.1.2 Niveles del sistema educativo mexicano

Los niveles escolares del sistema educativo mexicano están comprendidos dentro de la educación básica, que a su vez se concibe como un sistema integrado y armónico, secuencial, congruente de líneas de continuidad desde la educación preescolar hasta la educación secundaria.

En el sistema educativo mexicano, la educación básica, desde el punto de vista pedagógico, considera los siguientes niveles escolares (Reyes Heroles, 1985):

nivel escolar	años	edades
preescolar	tres	desde los tres años
primaria	seis	a partir de los seis años
secundaria	tres	púberes

El nivel medio superior, conocido también como bachillerato de tres años, que puede estar dividido por semestres o por años.

La educación superior se divide en licenciatura universitaria y tecnológica, el tiempo de estudio en cada una depende de la especialidad que se elija.

2.2 Educación media superior

El nivel medio superior en el sistema educativo mexicano tiene dos vertientes: la propedéutica para la licenciatura universitaria y la tecnológica para la licenciatura tecnológica (Reyes Heroles, 1985).

Se le llama nivel medio superior al momento que el educando se prepara para la consolidación de las habilidades, actitudes y conocimientos que le permitirán plantear, cuestionar y construir su proyecto de vida. Se trata de una etapa de búsqueda constante de logros y de proyecciones para un futuro profesional y social cada vez más exigente (Secretaría de Educación Pública, SEP, 1990).

* Como una base para pensamientos más complejos

Esta etapa permite integrar los saberes y haceres desarrollados por los estudiantes en etapas previas, de tal manera que descubran los vínculos existentes entre los conocimientos construidos y la realidad concreta en que se desenvuelven. El sujeto integra, en esta etapa, los conocimientos a su estructura cognitiva y establece relaciones con conocimientos de las diferentes disciplinas aplicando lo aprendido a nuevas situaciones. En consecuencia, las actividades de aprendizaje irán encaminadas a utilizar los contenidos temáticos, en un sentido propedéutico para el ejercicio de habilidades de razonamiento y para su aplicación directa en situaciones de la vida diaria, lo cual le permitirá darle significado, un sentido a su proceso de aprendizaje (Instituto Politécnico Nacional, IPN, 1994).

El Instituto Politécnico Nacional ha establecido los siguientes fines de la práctica educativa del nivel medio superior:

- Una práctica en permanente construcción tendiente a promover la formación de sujetos sociales reflexivos que desarrollen sus capacidades intelectuales.**
- El desarrollo de capacidades que permitan resolver creativamente las dificultades que el medio plantea.**
- La revaloración del trabajo como manifestación y medio de realización del hombre para formar seres productivos para la sociedad.**
- La reconceptualización de la escuela como un espacio de producción y recreación de conocimientos, de instrumentos tecnológicos y de ideas.**

2.2.1 Docencia

La docencia es la práctica social de los maestros en donde se destacan las relaciones que enmarcan y posibilitan su labor académica. El docente es, en consecuencia, el sujeto portador de la presencia de la institución a través de la cual ejerce (IPN, 1994).

Visto desde este punto el maestro, profesor o docente es un sujeto participativo, ya no es sólo un reproductor de conocimiento. Las acciones que emprenda no sólo tienen repercusión en el estudiante, sino en todo lo que implica la institución educativa (IPN, 1994).

El docente es un orientador pedagógico que promueve un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, orientado hacia la construcción de respuestas innovadoras a los problemas que escolar y socialmente enfrentan los estudiantes.

Se considera deseable desarrollar las siguientes características en los docentes del nivel medio superior (IPN, 1994):

En cuanto al nivel de conocimientos dentro de su disciplina^{*} es necesario que:

- Comprenda los problemas que originaron la construcción de los conocimientos de una disciplina, como llegaron a articularse, como evolucionaron.
- Maneje la metodología propia de la disciplina.
- Conozca los desarrollos recientes y sus perspectivas, para transmitir una visión dinámica de la disciplina.

^{*} Se entiende como disciplina como una ciencia en cuanto objeto de aprendizaje o de enseñanza (Abbagnano, 1963)

- Promueva la interdisciplina para poder abordar los problemas, las interacciones entre los campos de conocimientos distintos y los procesos de unificación.
- Seleccionar contenidos adecuados que den la visión correcta de la disciplina y sean asequibles a los alumnos y susceptibles de interesarlos.

En cuanto a las actitudes deseables de los docentes, como un perfil idóneo se consideran:

- Compromiso.- entendido como una elección responsables para aceptar los preceptos de la institución asumiéndolos como metas propias.
- Honestidad.- entendida como el desarrollo de su actividad de acuerdo a los valores institucionales sin demérito de sus convicciones personales y profesionales, respetando la integridad de los alumnos.
- Creatividad.- entendida como la búsqueda de procesos y soluciones novedosas en todos los ámbitos del desempeño docente.
- Interés científico.- entendido como la capacidad de trabajo grupal con la disposición a la constante búsqueda y construcción del conocimiento y de la verdad

2.2.2 Estudiantes

El estudiante del nivel medio superior es un ser psicológicamente maduro (entre los 14 y 18 años) para acceder a conocimientos abstractos con una experiencia académica básica que se desenvuelve en un contexto social en constante cambio.

que se incorpora a la vida económicamente productiva al final del siglo, donde prevalece la llamada tercera revolución tecnológica industrial, la cual se caracteriza por el uso de las más sofisticadas tecnologías: robótica, ingeniería genética, biotecnología, entre otras, donde la información y la capacidad de manejarla adquieren un papel primordial (IPN, 1994).

El estudiante es pues, un ser humano reflexivo, con capacidad de cuestionar el mundo que se desarrolla y de elaborar una síntesis creadora entre lo que piensa y la realidad.

En el nivel medio superior el estudiante se enfrenta por vez primera con el objeto de estudio, es el momento de encuentro con su propia realidad que tomará como un esquema referencial y que será un primer punto de partida para la búsqueda y planteamiento de métodos a través de los cuales pueda llegar a saberes y haceres académicos. En la medida en que el estudiante pueda plantearse problemas, experimentar, investigar, ensayar soluciones y formular conceptos, asumirá el conocimiento como parte de su repertorio conceptual y de sus estrategias de conocimiento (IPN, 1994).

2.2.2.1 Adolescencia

Se considera importante hacer alusión a la adolescencia como un concepto importante de este trabajo, ya que los estudiantes del nivel medio superior que forman parte de nuestro estudio son sujetos que están en la etapa adolescente.

La adolescencia como etapa de desarrollo implica cambios no sólo físicos sino biológicos, psicológicos-emocionales, sociales y sexuales. El primer paso a la adolescencia es la pubertad que es definida como el "período de tránsito que va de la inmadurez a la madurez biológica". De ahí que se haga una diferenciación

entre la pubertad y la adolescencia; señalándose a la primera como la etapa de los cambios físicos y biológicos y la segunda como la etapa de los cambios psicológicos, sociales y sexuales. Aunque, por otra parte, no existen fronteras definitivas entre las dos etapas, pues éstas están condicionadas por la alimentación, el clima y la cultura, entre otros factores (Master, Johnson y Kohdny, 1985).

De acuerdo con Sherif y Sherif (citado por Aberastury, 1978) la adolescencia se caracteriza por ser un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta que obliga al individuo a reformularse los conceptos que tiene acerca de sí mismo y lo lleva a abandonar su autoimagen infantil y a proyectarse en el futuro de su edad adulta; es un proceso de cambio que se verá afectado por las características externas de cada cultura, que lo favorecerán o dificultarán según las circunstancias.

La adolescencia es un periodo en el que ocurren diversos y rápidos cambios tanto fisiológicos e intelectuales así como en la personalidad; que aunque dura aproximadamente una década no tiene principio ni fin específicos. En la cultura occidental comienza alrededor de los 12 años finalizando a los 19. (Papalia, 1985).

Respecto al desarrollo intelectual, se observa que la aparición del pensamiento operatorio formal se presenta en el periodo de adolescencia, cuando empieza a dirigir sus nuevas facultades de pensamiento hacia adentro y se vuelve introspectivo, analítico y autocrítico (Mussen y Coger, 1982).

Piaget (1983) cita tres características del proceso cognoscitivo del adolescente:

1.- Inclinación a razonar acerca de situaciones hipotéticas y la capacidad de hacerlo.

2.- Búsqueda sistemática de hipótesis. El adolescente no se conforma con interpretaciones ocasionales de los eventos, trata de considerar todas las maneras posibles de dar solución a un problema en particular.

3.- Regla de orden superior. El joven utiliza reglas abstractas para resolver toda clase de problemas, es decir, tiene la capacidad de organizar operaciones de orden superior.

Desde la perspectiva del desarrollo psicoemocional, la adolescencia es concebida como un período de transición y desequilibrio provisional provocado por un nuevo proceso de adaptación psicosocial del individuo. Una de las expresiones de esta etapa de la vida es la presencia de conductas que aparentemente no se adecuan a las normas socialmente convenidas, lo que se denomina comúnmente como "síndrome de adolescencia normal" (Knobel, 1985).

La etapa de la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez y la edad adulta, es una *situación marginal* en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones, aquellas que, dentro de una sociedad dada distinguen la conducta del comportamiento adulto (Erikson 1950).

Los adolescentes afrontan una amplia gama de requerimientos psicosociales: independización de los padres, consolidación de las cualidades necesarias para relacionarse con los compañeros de la misma edad, incorporación de una serie de principios éticos aplicables a la realidad práctica, fomento de las capacidades intelectuales y adquisición de una responsabilidad social e individual básica, por nombrar sólo algunos. Los cambios psicosociales y sexuales a los que se enfrentan los adolescentes van desde el conflicto entre las normas parentales y culturales y lo que cada uno de ellos quiere y desea hacer o decir. Se observa, también, la necesidad de crearse una identidad propia, una identidad tanto

ideológica como sexual, la cual es un reflejo de su disposición psicológica, sus valores y temores extraídos del entorno cultural. En su ansia por liberarse de la supervisión de los padres y los adultos, algunos adolescentes ven en los excesos un medio de demostrar su aptitud para tomar decisiones propias (Master, et al., 1987).

La adolescencia no es sólo una etapa de turbulencia y agitación como quieren las concepciones tradicionales, sino que, a la vez, suele ser una fase de goce y felicidad que marca el tránsito agitado y tumultuoso al estado adulto. (Master et al., 1987)

2.2.2.2 Identificación en la adolescencia

La identificación es el proceso de asemejarse a alguien o algo en cierto aspecto del pensamiento o la conducta (Frazier, 1969).

En el período adolescente el joven pocas veces se identifica con sus padres, por el contrario se revela contra el dominio, el sistema de valores, las intromisiones de éstos en su vida privada ya que necesita de la de ellos, por lo que aparece la necesidad de pertenecer socialmente a un grupo (Erikson, 1950). Sus compañeros, la pandilla, ayuda al individuo a encontrar su propia identidad. Uno de los personajes con los que puede llegar a identificarse en esta época es con sus maestros.

El mismo Erikson propone que la época para el logro de la identidad, se inicia en la pubertad-adolescencia. Entonces ya no puede tomarse en cuenta la uniformidad y continuidad en la que el niño ha dependido de los aprendizajes de su primera etapa. El foco de su atención es él mismo, se interesa por la forma como él cree ser. También se interesa en la manera de cómo relacionar los

papeles y habilidades aprendidos antes de la pubertad-adolescencia. Pero, sobre todo lo que busca es una nueva seguridad de uniformidad y continuidad.

La principal actividad de la etapa de la adolescencia es lograr la identidad del ego. Durante este tiempo el individuo trata de adaptarse a sí mismo y de elaborar un concepto de su yo con el que pueda vivir. Pero tal identidad del ego representa una integración que se desarrolla a partir de la experiencia social y de la adaptación de papeles sociales. Por desgracia, el ego del adolescente todavía está tan borroso que existe mucha confusión de roles y una tendencia social a sobre identificarse con los de su misma edad y con figuras ideales. A las demás personas se les utiliza como medios para ensayar lo anterior. El enamorarse se convierte en un medio de proyectar su propia identidad difusa del ego sobre otra persona. Durante este periodo, los adolescentes pueden ser demasiado intolerantes al hacer juicios libres sobre lo correcto y lo equivocado, así como sobre lo bueno y lo malo. En esta etapa psicosocial entre la niñez y la edad adulta, cuando el individuo no puede identificarse con nadie, surge el sentimiento de ser ajeno, de moratoria.

Mead (1952) sostiene que la tarea más importante del adolescente es la de buscar su verdadera identidad. Esta tarea es mucho más difícil en las democracias modernas que en las sociedades primitivas. La conducta y los valores de los padres han dejado de ser modelos, ya que son anticuados en comparación con los modelos ofrecidos por los medios de difusión. Por otro lado, en su proceso de independizarse de los padres, el adolescente no sólo no depende, sino que con frecuencia se opone al sistema de valores de éstos. Puesto que se le ha enseñado a evaluar su conducta en términos de comparación con la de sus coetáneos, desecha el sistema de valores de sus padres y los cambia por el de sus compañeros. El estar expuestos a veloces cambios sociales a distintos sistemas de valores seculares y religiosos y a la tecnología moderna, hace que el mundo se aparezca ante el adolescente como demasiado complejo.

demasiado relativista, demasiado imprevisible y ambiguo e incapaz, por todo ello, se le debe ofrecer un marco estable de referencia.

El proceso de identificación sólo se completa cuando el adolescente ha subordinado sus identificaciones infantiles a una nueva identificación lograda a través de la sociabilidad adquirida y el aprendizaje con y entre sus coetáneos (Erikson, 1950).

2.2.3 Relación estudiante-maestro

Dentro de la educación media superior en México la relación de un maestro con sus alumnos se torna *sui generis*, pues como se ha señalado los alumnos se encuentran en etapa adolescente, en una búsqueda de identidad y si retomamos a Erikson (1950) cuando dice que uno de los personajes con los que puede llegar a identificarse el adolescente es con sus maestros esta relación debe especificarse para fines de la investigación que se desarrolla.

La práctica educativa es un conjunto de relaciones sociales, institucionales y académicas en donde cabe resaltar como fundamental la del maestro-alumno o estudiante-profesor como se utilizará aquí indistintamente.

Esta relación es parte de una actividad trascendental para la sociedad, pues impacta en la preparación para la transformación del entorno en busca de armonía, pertinencia y mejor calidad de vida (IPN, 1994).

La escuela es un espacio donde la experiencia de aprendizaje debe ser provechosa e interesante. Sin embargo, esta situación depende de si el joven percibe que la escuela satisface sus necesidades psicológicas y sociales reales,

si parece presentarle un reto valioso a sus habilidades y si puede aceptar la relación estudiante-maestro.

En un estudio sobre el maestro en la estructura social del bachillerato, Gordon (1955) señaló que los maestros que desean ser efectivos en la promoción del aprendizaje deben reconocer las interrelaciones personales y sociales de sus estudiantes, y adoptar sus enfoques a la realidad de esa estructura social. La dificultad reside en el conflicto del maestro entre el concepto que el grupo de coetáneos tienen de su papel y el concepto que él y otros adultos poseen.

La mayoría de los adolescentes se encuentran en los problemas de sus contemporáneos, preocupados por el crecimiento y la emancipación y poco interesados en los aspectos académicos. Si el maestro adopta el papel de autoridad exigente y riguroso, las relaciones con los estudiantes, adolescentes, serán tensas, en donde el joven percibirá al maestro diferente a él representando al mundo adulto.

Por el contrario, si el maestro es perceptivo puede hacer mucho para crear un clima favorable de buenas relaciones entre el maestro y el estudiante, si equilibra con propiedad su aceptación en la importancia del estatus de camaradería, es posible que se dé la identificación entre el alumno y el maestro.

En el encuentro del estudiante con su realidad, el profesor debe desarrollar su capacidad como diseñador y promotor de sistemas propicios para el cuestionamiento y la indagación. Así, la dinámica de la praxis educativa permite la participación del maestro y el alumno dándole un nuevo significado al trabajo en el aula (IPN, 1984).

Capítulo III

Metodología

LA PERCEPCIÓN SOCIAL DEL CONCEPTO QUE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR TIENEN DE SUS MAESTROS

3.1 Planteamiento del problema

3.2 Planteamiento de hipótesis

3.3 Variables

3.3.1 Definición conceptual de variables

3.3.2 Definición operacional de variables

3.3.3 Control de variables

3.4 Sujetos y características

3.4.1 Muestra

3.4.2 Procedimiento de selección

3.5 Instrumento

3.5.1 Estructuración del instrumento

3.5.2 Aplicación

3.5.3 Calificación

3.5.4 Validez

3.6 Diseño de la investigación

3.7 Análisis estadístico

III. Metodología

LA PERCEPCIÓN SOCIAL DEL CONCEPTO QUE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR TIENEN DE SUS MAESTROS

3.1 Planteamiento del problema

Se han hecho diversos estudios sobre la percepción social, algunos dirigidos principalmente hacia factores que influyen en la formación de impresiones sobre personas.

La Rosa (1986) construyó una escala de auto concepto con la cual validó un instrumento. En la presente investigación se adoptará este instrumento para saber si se puede usar para que una persona describa a otra, en este caso que los alumnos describan a sus maestros.

Se pretende poner a prueba el postulado principal de la teoría de los estados directivos de la percepción y determinar si se da un efecto de halo en la percepción, de manera que la calidad del maestro afecte la percepción de éste en aspectos más específicos (concepto del profesor).

El país atraviesa por una problemática educativa, por lo que se considera importante conocer la forma en que los estudiantes perciben a sus profesores y así se puedan detectar fallas para darlas a conocer a la institución con la finalidad de corregirlas.

El problema de la investigación del presente estudio estriba en detectar la percepción social del concepto que los estudiantes del C.E.C. y T. No. 5 "Benito Juárez" tienen de sus maestros, dependiendo de su rendimiento escolar, sexo y

calidad del maestro; así como validar si el cuestionario de auto concepto sirve para describir a otra persona (en este caso al profesor).

Los reactivos incluidos en el cuestionario pretenden obtener información sobre los maestros en las dimensiones social, emocional, ocupacional y ética.

El objetivo fue conocer si la calidad percibida del maestro, el sexo y el rendimiento escolar de los estudiantes son variables que influyen para percibir el concepto que los alumnos tienen de sus maestros.

3.2 Planteamiento de hipótesis

Hipótesis conceptual.- Habrá diferencias en la percepción social del concepto que los estudiantes tienen de sus maestros según la calidad percibida del profesor y la obtención de calificaciones en cuanto éstas son reforzadas por un sistema de premios y castigos.

Hipótesis de trabajo.- Los estudiantes que tengan mayor rendimiento escolar y perciban a sus maestros como buenos, atribuirán adjetivos más favorables a éstos, en comparación con los estudiantes de bajo rendimiento escolar y que perciban a sus maestros como malos.

Hipótesis conceptual.- Habrá diferencias en la percepción social de los estudiantes de diferente sexo hacia los profesores según exista una semejanza sexual con el maestro, como resultado del proceso de identificación que se puede dar entre los jóvenes y sus maestros.

Hipótesis de trabajo.- Los alumnos atribuirán adjetivos más favorables cuando exista semejanza sexual entre el alumno y el maestro en comparación con estudiantes donde no exista, dependiendo del sexo del alumno.

3.3 Variables

Las variables utilizadas en este estudio sobre la percepción social del concepto que los estudiantes de enseñanza media superior tienen de sus maestros fueron las siguientes:

3.3.1 Definición conceptual de variables

Percepción social.- Es la formación de impresiones y procesos de atribución que se hace de un estímulo, en este caso una persona, el maestro.

Sexo.- Son las características anatómicas y fisiológicas de un individuo que distinguen a un hombre de una mujer.

Rendimiento escolar.- Aprovechamiento en ejecución, medido generalmente por una tarea o prueba dentro de una escuela.

Calidad del maestro:

a) El buen docente es definido por el alumno como: responsable, amable, amigable, exigente, comprensivo, honesto, facilidad de enseñanza, inteligente, bien vestido y que explica bien.

b) El mal docente es definido por el alumno como: prepotente, enojón, falta mucho, dicta mucho, regañón, hipócrita, explica mal, amargado, injusto y mal vestido.

La variable calidad del maestro fue inferida de un sondeo realizado en el C.E.C.yT., para conocer los adjetivos que los alumnos asignaron a los buenos y malos maestros. Fue con base en la información presentada por los estudiantes que se elaboraron estas definiciones.

3.3.2 Definición operacional de variables

Percepción social.- Es la descripción que los alumnos hagan del maestro en la escala del auto concepto de La Rosa (1986).

Sexo del maestro.- El que reporte el alumno cuando, se describa hombre o mujer.

Calidad del maestro.- El juicio que el alumno haga de la bondad del maestro como tal.

Rendimiento escolar.- El promedio de calificación que reportó el alumno y la calificación obtenida por el alumno en la materia del profesor que estaba evaluando.

Semejanza sexual.- Semejanza: cuando concuerda el sexo del alumno con el maestro; desemejanza: cuando no concuerda.

3.3.3 Control de variables

El control de variables se hizo por aleatorización. Este método es el que más se utiliza en la investigación dentro de las ciencias sociales. Permite seleccionar a los sujetos en los diferentes grupos al azar, así las posibles diferencias en cuanto a las variables extrañas se repartirán al azar, de la misma manera en todos los grupos, quedando estos igualados mediante dicho procedimiento.

3.4 Sujetos y características

Se trabajó con adolescentes que están estudiando en el C.E.C.yT. No. 5 del Instituto Politécnico Nacional que se ubica en el Centro de la Ciudad de México.

La población referida cursaba un grado escolar en 2º, 4º y 6º semestre de enseñanza media superior y pertenecían a ambos sexos: masculino y femenino.

3.4.1 Muestra

De una población de 1485 alumnos del turno matutino del C.E.C.yT. No.5, del sexo masculino eran 520 y 965 del sexo femenino de los cuales se seleccionó una muestra (N=300) en forma probabilística simple al azar proporcional y por cuota de acuerdo al número de alumnos por semestre y sexo. Se especifica la muestra en la siguiente tabla.

SEMESTRE	HOMBRES	MUJERES	TOTAL

Tabla 3.1 Distribución de la muestra

3.4.2 Procedimiento

El cuestionario fue aplicado en las aulas del C.E.C.yT. No.5 "Benito Juárez". En algunos casos se aplicó en los cubículos de maestros. Además de las instrucciones escritas se les pidió a los alumnos, de manera verbal, que fueran lo más honestos posible ya que se trataba de un estudio para validar un instrumento y formar el concepto que ellos tienen sobre sus maestros y las aportaciones que hicieran eran muy importantes.

3.5 Instrumento

Se utilizó la escala de auto concepto, elaborada por Jorge La Rosa en 1986 en la Facultad de Psicología de la UNAM. La Rosa señaló que el objetivo primordial del cuestionario era obtener información para construir y validar una escala multidimensional para medir el auto concepto, utilizando la técnica del diferencial semántico. Para la elaboración del cuestionario, el autor recopiló y analizó seis estudios piloto realizados con estudiantes de preparatoria y facultad.

El cuestionario final contiene 72 pares de adjetivos; queda constituido por cuatro dimensiones básicas que son:

Dimensión social.- Se refiere al comportamiento del individuo en la interacción con sus semejantes y goza de una universalidad porque abarca tanto las relaciones con sus familiares y amigos, como la manera en que una persona realiza sus interacciones con jefes o subalternos, conocidos o desconocidos. Está constituida por 22 adjetivos bipolares.

Dimensión emocional.- Abarca los sentimientos y emociones del individuo, considerados desde un punto de vista intraindividual, interindividual y el punto de vista de la salud mental. Está constituida por 23 adjetivos bipolares.

Dimensión ocupacional.- Se refiere al funcionamiento y habilidades del individuo en su trabajo, ocupación o profesión y se extiende tanto a la situación del estudiante, como del trabajador, funcionario o profesionista. Está constituida por 15 adjetivos bipolares.

Dimensión ética.- Concierno al aspecto de congruencia o incongruencia con los valores personales y que son, en general, un reflejo de los valores culturales más amplios o de grupos particulares en una cultura dada.

3.5.1 Estructuración del instrumento

Como se ha mencionado el instrumento fue un cuestionario que se constituyó de la siguiente manera:

1. La hoja de registro.- Ésta identifica al sujeto cuestionado con información sobre sexo: del alumno y del maestro, promedio general de su rendimiento

escolar, materia que imparte el profesor, calificación obtenida por el alumno en la materia que imparte el profesor, el grupo al que pertenece y la consideración inicial respecto al maestro al que evaluará (bueno o malo). Además se le proporciona un ejemplo de cómo debe responder el instrumento (Ver anexo B).

II. Dos hojas de respuesta.- En éstas se le presentaron los 72 adjetivos bipolares del instrumento de La Rosa (1986). Además de una advertencia respecto a los que debería evaluar. (Ver anexo C)

3.5.2 Aplicación

La aplicación de los instrumentos fue en forma colectiva, se acudió a diferentes aulas del C.E.C.yT. No 5, en algunos casos la aplicación se realizó en cubículos de maestros.

Una vez que el alumno había sido seleccionado aleatoriamente, se le dio información respecto a la pretensión de la investigación, se le preguntaba si aceptaba colaborar, cuando la respuesta fue afirmativa, se le entregaron dos cuestionarios, uno para asignar adjetivos a un maestro que considerara bueno y otro, para que hiciera lo mismo, pero para un maestro que considerara malo.

Se le pidió que anotara los datos de identificación en las hojas de identificación. Además se le pidió que leyera las instrucciones y contestara sin dejar alternativas vacías. Cuando los alumnos no entendían el significado de algunos adjetivos, se les dio una explicación.

El tiempo de aplicación fue aproximadamente de 30 a 45 minutos por cada cuestionario aplicado a veces en forma colectiva o individual..

3.5.3 Calificación

Una vez obtenidos los cuestionarios resueltos, fueron calificados sumando los valores de las opciones escogidas por los alumnos a lo largo de las preguntas que constituyen los factores extraídos en el proceso de revalidación.

La escala que se utilizó correspondió a dar el valor de 7 al extremo del continuo de adjetivos bipolares que reflejaban una característica socialmente deseable; y el valor 1 al extremo contrario.

3.5.4 Validez

Debido a que el instrumento que se utilizó en el estudio fue desarrollado para medir auto concepto y en este caso se pretendió evaluar la formación de impresión o percepción social de los maestros, se procedió a revalidar el instrumento y se aplicó un análisis factorial de ejes principales con rotación varimax, calculando también la validez relevante para poder determinar la estructura factorial del mismo.

3.6 Diseño de la Investigación

1.- Para diferenciar la percepción del concepto que los estudiantes tienen sobre sus maestros y ver si interactúan la calidad del maestro y las calificaciones altas y bajas, se utilizó el diseño factorial 2×2 . Este diseño estudia el efecto de dos variables independientes, calidad del maestro y calificaciones obtenidas, variando cada una de ellas de dos maneras.

Calidad del maestro	Calificaciones obtenidas
Bueno	Altas
Malo	Bajas

Tabla 5.2.- Diseño factorial de la investigación. Interacción calidad del maestro y calificaciones

2.- Para diferenciar la percepción social de los estudiantes según su sexo y la semejanza o desemejanza sexual con el maestro, se utilizó también un diseño factorial 2 x 2.

	sexo maestros	
sexo	masculino	femenino
alumnos	masculino	femenino

Tabla 5.3.- Diseño factorial de la investigación. Interacción sexo de los alumnos y profesores

3. Para determinar la validez del instrumento se empleó un diseño correlacional multivariado.

3.7 Análisis estadístico

1.- Se utilizó el análisis factorial de varianza y su prueba F, así como la prueba "t" de Student, para poner a prueba las hipótesis planteadas.

2.- Para verificar la validación del instrumento se utilizó el análisis factorial de ejes principales con rotación varimax. Kerlinger (1975) señaló que el análisis factorial, como técnica de validación de constructos, es ampliamente conocido.

3.- Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el procedimiento del Coeficiente Alpha de Cronbach. Este coeficiente se aplica a instrumentos cuyos reactivos tienen más de dos alternativas de respuesta. De esta manera, al ser sometidos los reactivos constituyentes a un análisis de confiabilidad empleando el Coeficiente Alpha se obtuvieron valores que señalaron la existencia de la consistencia interna entre ellos.

Capítulo IV

Resultados

4.1 Características de la muestra

4.2 Validez factorial de construcción

4.3 Confiabilidad

4.4 Análisis de varianza

**4.4.1 Análisis de varianza de la
interacción promedio de calificación y
calidad del maestro**

**4.4.2 Análisis de varianza de la
interacción sexo del alumno y semejanza
sexual alumno-maestro**

4.5 Prueba "t" de student

4.6 Hallazgos cualitativos de la investigación

IV RESULTADOS.

4.1 Características de la muestra

Los siguientes datos se derivan de los reactivos de orden demográfico incluidos en el cuestionario de auto concepto.

De los 600 cuestionarios (dos respondidos por cada encuestado) el 35.7%, 214 casos correspondieron a entrevistados del sexo masculino y el 64.3%, 386 casos fueron del sexo femenino. El promedio general de calificación o rendimiento escolar fue de 8.00.

De los 600 casos (dos por cada uno de los encuestados) 458 casos que equivalen al 76.3%, correspondieron a profesores del sexo masculino y 142 casos, el 23.7% fueron del sexo femenino.

4.2 Validez factorial de construcción

El número original de reactivos que componen la escala de autoconcepto se sometió a un programa de frecuencias, con la finalidad de eliminar los reactivos cuya distribución de respuestas no se adaptaran a la curva normal.

Al ser el objetivo del presente estudio, el evaluar impresiones de personalidad o la percepción social que los alumnos tenían de los profesores, el análisis factorial que se llevó a cabo se realizó de manera parcial; por lo tanto, se efectuaron tres de ellos: La interacción social del profesor, los aspectos emocionales de la personalidad del profesor y la eficiencia percibida del profesor. A continuación se presentan los resultados de estos análisis

Sólo 22 variables que constituían la dimensión social original (La Rosa, 1986) y que cumplieran con el requisito de adaptarse a la curva normal, se sometieron al análisis. En la extracción inicial, dos factores tuvieron valores Eigen mayores a la unidad y explicaron el 60.5 % de varianza.

Factor 1

No. Reac	Variable	X	S	C.Fact.	(h ²)	h
7	COMPENSIVO	5.107	2.011	.70918	.631	.794
14	TRATABLE	5.550	1.911	.68582	.674	.821
32	ABURRIDO	4.713	2.202	.59512	.642	.801
42	DECENTE	5.910	1.526	.68031	.473	.687
52	SIMPÁTICO	5.290	2.033	.77405	.800	.894
61	PEDANTE	5.447	1.983	.76771	.634	.796
64	CORTES	5.797	1.595	.76553	.631	.794
71	SOCIABLE	5.607	1.850	.69202	.649	.805

Tabla 4.1 Factor 1. Interacción social del profesor.

El análisis factorial de ejes principales con rotación varimax con el objetivo de verificar la validez de construcción del instrumento en la dimensión social fue:

Porcentaje de varianza explicada	49.8%
Validez relevante	.790
Alfa	0.9594
Valor Eigen	10.95500

Tabla 4.1.1 Validez factorial de construcción de la dimensión social

Factor 2

No.REAC.	VARIABLE	X	S	C.FACT	(h ²)	h
1	ACCESIBLE	5.250	1.897	.43166	.591	.769
5	ACCESIBLE	5.250	2.208	.43166	.591	.769
14	TRATABLE	5.650	1.911	.48053	.674	.821
45	TRATABLE	5.353	1.890	.67835	.493	.702
49	AMIGABLE	5.670	1.828	.49526	.676	.822
62	SIMPÁTICO	5.280	2.033	.44827	.800	.894
71	SOCIABLE	5.607	1.850	.64837	.649	.805

Tabla 4.1.2 Factor 2. Interacción social del profesor

El análisis factorial de ejes principales con rotación varimax con el objetivo de verificar la validez de construcción del instrumento en la dimensión social fue:

Porcentaje de varianza explicado	6.6%
Validez relevante	.755
Alfa	
Valor Eigen	1.46089

Tabla 4.1.3 Validez factorial de construcción de la dimensión social

Como se observa se extrajeron las variables con pesos factoriales superiores a 0.40 en cada factor.

La interacción social del profesor estuvo constituida por dos factores:

Factor 1. Correspondió a las variables: accesible, comprensivo, desagradable, tratable, irrespetuoso, aburrido, amable, decente, amigable, simpático deseable, pedante, educado, cortés atento, sociable.

Factor 2. Este factor se excluyó de la investigación por haber obtenido un valor muy pequeño de varianza explicada, razón por la cual no se calculó la confiabilidad.

En las tablas 4.1.1 y 4.1.2, seguido de las variables se presenta la media (X) la desviación estándar (S), el valor de carga factorial, además de la comunalidad (h^2) y (h) que es el valor de la raíz cuadrada de la comunalidad de cada variable. Estos valores permitieron calcular la validez relevante (Guilford, 1968) de cada uno de los factores encontrados. Asimismo se presentan los resultados del factor 1: el porcentaje de varianza explicada que correspondió al 49.8%, la validez relevante .790, Alfa 0.9594 y el valor Eigen 10.95500.

En un segundo análisis se introdujeron 23 variables constituyentes de la dimensión emocional original (La Rosa 1986) y cumplieron el requisito de adaptarse a la curva normal. En la extracción inicial la columna de los valores Eigen muestra que tres factores son mayores a la unidad y explican el 64.6 % de la varianza.

Factor 1

No. Reac	Variable	X	S	C.Fact	(h^2)	h.
12	AFFECTUOSO	5.000	2.028	.65279	.662	.814
17	ANIMADO	5.490	1.848	.70175	.646	.803
25	TRANQUILO	5.513	1.855	.53968	.466	.682
34	AMARGADO	5.205	1.895	.57994	.534	.731
35	ESTABLE	6.197	1.900	.41687	.563	.750
38	CONFLICTIVO	5.557	1.895	.44821	.495	.703
40	EGOÍSTA	5.117	1.742	.47462	.653	.808
41	CARIOSO	4.970	1.895	.45712	.604	.776
51	DEPRIMIDO	5.387	1.763	.75239	.684	.827
59	FRUSTRADO	5.357	1.895	.74043	.595	.771
63	MELANCOLICO	5.343	1.656	.71890	.618	.786
73	FRUSTRATA	5.357	1.895	.72179	.595	.771

Tabla 4.2 Factor 1 Aspectos emocionales de la personalidad del profesor

El análisis factorial de ejes principales con rotación varimax con el objetivo de verificar la validez de construcción del instrumento en la dimensión emocional fue:

Porcentaje de varianza explicado	59.9%
Validez relevante	.791
Alfa	0.9534
Valor Eigen	11.71580

Tabla 4.2.1 Validez factorial de construcción de la dimensión emocional

Factor 2

No Reac.	Variable	X	S	C.Fact.	(h ²)	h
15	FRUSTRADO	6.227	1.905	.44232	.640	.800
22	AGRESIVO	6.460	1.730	.65889	.524	.723
38	ESTABLE	6.197	1.900	.53501	.663	.780
40	EGOÍSTA	6.117	1.742	.60830	.683	.806
60	TIERNO	4.813	1.715	.47449	.661	.813

Tabla 4.2.2 Factor 2 Aspectos emocionales de la personalidad del profesor

El análisis factorial de ejes principales con rotación varimax con el objetivo de verificar la validez de construcción del instrumento en la dimensión emocional fue:

Porcentaje de varianza explicado	5.0%
Validez relevante	.730
Alfa	
Valor Eigen	1.15468

Tabla 4.2.3 Validez factorial de construcción de la dimensión emocional

Factor 3

No.Reac.	Variable	X	S	C.Fact.	(h ²)	h
12	AFECTUOSO	5.000	2.028	.48511	.662	.814
41	CARIÑOSO	4.670	1.694	.61561	.644	.803
65	ROMÁNTICO	4.317	1.574	.63083	.618	.786

Tabla 4.2.4 Factor 3. Aspectos emocionales de la personalidad del profesor.

El análisis factorial de ejes principales con rotación varimax con el objetivo de verificar la validez de construcción del instrumento en la dimensión emocional fue:

Porcentaje de varianza explicado	3.1
Validez relevante	794
Alfa	
Valor Eigen	.72204

Tabla 4.2.5 Validez factorial de construcción de la dimensión emocional

Las variables que se extrajeron fueron las que reportaron pesos factoriales superiores a 0.40 en cada factor.

Los aspectos emocionales de la personalidad del profesor se constituyeron por tres factores:

Factor 1. Presentó las variables: amoroso, afectuoso, frustrado, animado, feliz, tranquilo, amargado, estable, conflictivo, egoísta, cariñoso, deprimido, fracasado, melancólico, pesimista.

Factor 2 y Factor 3. Fueron excluidos por considerarlos con valores bajos de varianza explicada.

En los resultados del factor 1 se puede observar la media (X), la desviación estándar (S) la carga factorial, la comunalidad (h^2) y en la última columna (h) la validez relevante de cada factor. El porcentaje de la varianza explicada es de 59.9%, la validez relevante 0.791, con un alfa de .9534 y un valor Eigen de 11.71580.

En un tercer análisis entraron 15 variables de la dimensión ocupacional original (La Rosa 1986) o eficiencia percibida en el profesor y cumplan con el requisito de adaptarse a la curva normal. En la extracción inicial de los factores, los valores Eigen muestran que dos factores son mayores a la unidad. El porcentaje de varianza explicado fue de 66.5 %.

Factor 1

No.Reac.	Variable	X	S	C.FACT.	(h^2)	h
19	ESTUDIOSO	5.787	1.758	.69173	.6888	.817
29	INTELIGENTE	5.817	1.844	.71325	.722	.849
31	VERDADERO	5.700	1.661	.72120	.625	.790
39	EFICIENTE	5.117	1.742	.76144	.784	.885
47	LENTO	4.953	1.978	.45445	.540	.734
57	TRABAJADOR	5.910	1.798	.79470	.767	.781

Tabla 4.3 Factor 1. Eficiencia percibida en el profesor

El análisis factorial de ejes principales con rotación varimax con el objetivo de verificar la validez de construcción del instrumento en la eficiencia percibida fue:

Porcentaje de varianza explicado	56.4%
Validez relevante	.788
Alfa	.9507
Valor Eigen	8.45395

Tabla 4.3.1 Validez factorial de construcción de la eficiencia percibida.

Factor 2.

No.Reac.	Variable	X	S	C.FAC.	(h ²)	h
28	CAPAZ	6.793	1.924	.51104	.746	.864
30	APÁTICO	6.317	2.116	.48288	.654	.808
47	LENTO	4.953	1.978	.51104	.540	.734
60	MEDOSO	6.493	1.559	.62091	.610	.781

Tabla 4.3.2 Factor 2. Eficiencia percibida en el profesor

El análisis factorial de ejes principales con rotación varimax con el objetivo de verificar la validez de construcción del instrumento en la eficiencia percibida fue:

Porcentaje de varianza explicado	4.2%
Validez relevante	.744
Alfa	
Valor Eigen	.63601

Tabla 4.3.3 Validez factorial de construcción de la eficiencia percibida

Al igual que en los aspectos de interacción social y emocionales del profesor, en la eficiencia percibida también se extrajeron las variables con pesos factoriales superiores a 0.40 en cada factor.

La eficiencia percibida en el profesor se constituyó de dos factores:

Factor 1. Constituido por 13 variables: incumplido, estudioso, capaz, inteligente, apático, verdadero, responsable, eficiente, puntual, lento, honrado, trabajador, miedoso.

Factor 2. Fue excluido por carecer de valores de varianza explicada que fueran adecuados.

En el factor 1 pueden observarse los siguientes resultados: la media (X), la desviación estándar (S), la carga factorial, la comunalidad y la validez relevante. Con un porcentaje de varianza explicada de 56.4%, la validez relevante de .788, con un alfa de 0.9507 y un valor Eigen de 8.45395.

De los tres análisis realizados se puede observar que solamente se tomó en cuenta el primer factor de cada uno de las dimensiones, esto por considerar que cumplieron con los valores Eigen arriba de la unidad, con un porcentaje de varianza explicada significativa y con una validez relevante arriba del .75, un alfa altamente representativo. Para presentar los resultados globales se debe tomar como factor uno (1) el primer factor del análisis de los aspectos de interacción social del profesor, como factor dos (2) el primer factor de los aspectos emocionales del profesor y como factor tres (3) el primer factor de la eficiencia percibida del profesor.

Validez relevante de los tres factores.

FACTOR	NO DE VARIABLES	VALIDEZ RELEVANTE
1	16	.790
2	15	.791
3	13	.788

Tabla 4.4 Resumen de la validez relevante de los tres factores principales

La tabla anterior resume la validez relevante total de los tres factores que es el promedio de la raíz cuadrada de las comunalidades de los reactivos que constituyen el factor.

En resumen, el valor obtenido de la validez relevante de cada factor principal fue de 0.789, valor superior a la magnitud de 0.75 que menciona Reidl (1990). Esto indica que el instrumento midió el concepto que los estudiantes tienen de sus maestros de manera confiable, en las tres dimensiones presentadas.

4.3 Confiabilidad

"En general, confiabilidad se entiende el hecho de poder confiar en que las mediciones realizadas sean correctas" (Reidl, 1990).

Dado que el instrumento que se utilizó se constituye de siete opciones de respuesta, la confiabilidad se calculó con el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna, obteniéndose un puntaje mayor de 0.95 en todos los casos.

Lo anterior indica dos aspectos uno es que todos los reactivos pertenecen a una misma área, comportándose homogéneamente, y el otro es que si los reactivos se portan igual, unos de otros, miden lo mismo de la misma manera, quiere decir que son consistentes entre sí, por lo que se logra una alta confiabilidad. (Reidl, 1990).

ÍNDICE DE CONSISTENCIA		INTERNA DE LAS DIMENSIONES
INTERACCIÓN SOCIAL DEL PROFESOR	16	0.959
EFICIENCIA PERCIBIDA DEL PROFESOR	13	0.950

Tabla 4.5 Índice de consistencia interna de las dimensiones

4.4 Análisis de varianza

Para poner a prueba las hipótesis planteadas se realizaron dos análisis de varianza:

- 1) Para poner a prueba la hipótesis que se refirió a la posible interacción entre el promedio de calificación del alumno y la calidad del maestro bueno-malo.
- 2) Para poner a prueba la hipótesis que se refirió a la posible interacción entre el sexo del alumno y la semejanza sexual alumno-maestro.

4.4.1 Análisis de varianza de la interacción promedio de calificación y calidad del maestro

Las siguientes tablas presentan las medidas de las celdillas del primer análisis de varianza de los tres factores cuyas F's fueron significativas.

4.4.1.1 Interacción social del profesor

Factor 1	Interacción social del profesor
6.16	3.47

Tabla 4.6 Factor 1. Interacción social del profesor y la calidad del maestro

En la tabla A (ver apéndice D) el factor interacción social del profesor muestra que la variable promedio del alumno no produjo diferencia significativa; la variable calidad del maestro *bueno-malo* produjo un efecto significativo. Se puede observar también que no se dio una interacción estadísticamente significativa al considerar la variable promedio del alumno y la calidad del maestro *bueno-malo*.

Como puede observarse en la tabla 4.6 los alumnos atribuyen mayor número de adjetivos positivos a los profesores que consideran *buenos*, atribuyéndole menos calificativos favorables a los profesores que consideran como *malos*.

En la tabla B (ver apéndice D) se muestra que la variable promedio del alumno no tuvo efecto significativo. La variable calidad del maestro *bueno-malo* tuvo un efecto significativo. Asimismo se observa que no se dio ningún efecto de interacción entre el rendimiento escolar del alumno y la calidad del maestro *bueno-malo*.

4.4.1.2 Aspectos emocionales de la personalidad del profesor

Factor 2	Aspectos emocionales de la personalidad del profesor	
Calidad del maestro	bueno	malo
	5.81	3.32

Tabla 4.7 Factor 2. Aspectos emocionales de la personalidad y la calidad del maestro

Como se puede observar en esta tabla, los alumnos valoran con más adjetivos positivos a sus profesores en la dimensión de aspectos emocionales de la personalidad del profesor, cuando consideran que son maestros *buenos* y los valoran con menos adjetivos positivos cuando consideran que son maestros *malos*.

En la tabla C (ver apéndice D) la variable promedio del alumno no tuvo efecto significativo, mientras que la variable calidad del maestro *bueno-malo* tuvo un efecto significativo. De la misma manera en esta tabla se observa que no se presentó un efecto de interacción entre las variables promedio del alumno y calidad del maestro *bueno-malo*.

4.4.1.3 Eficiencia percibida en el profesor

Factor 3	Eficiencia percibida en el profesor	
Calidad del maestro	bueno	malo
	6.25	3.49

Tabla 4.8 Factor 3. Eficiencia percibida en el profesor y la calidad del maestro

En la tabla anterior 4.8 en la dimensión de eficiencia percibida en el profesor, los alumnos valoran a sus profesores con más adjetivos positivos, cuando consideran

que son maestros *buenos* y valoran con menos adjetivos positivos, cuando consideran que los maestros son *malos*.

4.4.2 Análisis de varianza de la interacción sexo del alumno y semejanza sexual alumno-maestro

Para la prueba de la segunda hipótesis respecto a la interacción entre el sexo del alumno y la semejanza sexual alumno-maestro, a continuación se presenta la tabla que muestran las medias de las celdillas del análisis de varianza del factor de interacción social del profesor.

4.4.2.1 Interacción social del profesor

Factor 1	Semejanza	
	Interacción social del profesor	
	Alumno	Profesor
masculino	4.63	5.09
femenino	5.75	4.58

Tabla 4.9 Factor I Interacción social del profesor y semejanza sexual.

La tabla D (ver apéndice D) muestra que la variable sexo del alumno tuvo un efecto significativo y también se puede observar que existe una diferencia estadísticamente significativa producida por la semejanza o desemejanza sexual entre alumnos y profesores. Asimismo en dicha tabla se observa que se presentó un efecto de interacción entre el sexo del alumno y su semejanza sexual con el profesor.

Los resultados que pueden verse en la tabla 4.9 muestran que los hombres valoran con más adjetivos positivos a sus profesoras en la dimensión interacción social, cuando son del sexo opuesto, es decir, cuando son mujeres. En tanto, las mujeres valoran con más adjetivos positivos a sus profesores en esta dimensión si son del mismo sexo, esto es, si son mujeres.

En esta misma dimensión de interacción social también se dieron diferencias entre las valoraciones dadas por hombres y mujeres, de manera que las mujeres valoran con más adjetivos positivos a los profesores que los varones. Se reportó que la valoración es más positiva cuando el sexo del alumno es semejante, en comparación cuando es diferente. Estos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Factor 1	Interacción social del profesor	
	masculino	femenino
sexo alumno	4.72	4.55
sexo profesor	semejante	diferente
semejanza sexual	5.04	4.64

Tabla 4.10 Factor 1 Medias sobre las variables sexo del alumno y semejanza sexual.

La tabla E (ver apéndice D) muestra que la variable sexo alumno tuvo un efecto significativo y también se puede observar que existe una diferencia estadísticamente significativa producida por la semejanza o desemejanza sexual entre alumnos y profesores. En esta misma tabla se observa que se presentó un efecto de interacción entre el sexo del alumno y su semejanza sexual con el profesor.

4.4.2.2 Aspectos emocionales de la personalidad del profesor

Semejanza

Factor 2	Aspectos emocionales de la personalidad del profesor	
	masculino	femenino
masculino	4.41	4.86
femenino	5.35	4.36

Tabla 4.11 Factor 2. Aspectos emocionales de la personalidad del profesor y semejanza sexual.

En la tabla 4.11 se puede observar que los hombres valoran con más adjetivos positivos a sus profesores en la dimensión aspectos emocionales, cuando son de sexo opuesto, cuando son mujeres. Las mujeres valoran con más adjetivos positivos a sus profesores en esta dimensión cuando son de su mismo sexo, mujeres.

Factor 2	Aspectos emocionales de la personalidad del profesor	
Sexo alumnos	masculino	femenino
	4.49	4.62
sexo	semejante	diferente
semejanza sexual	4.75	4.43

Tabla 4.12 Factor 2 Medias sobre las variables sexo del alumno y semejanza sexual.

En esta misma dimensión en la tabla 4.12 se pueden encontrar diferencias entre las valoraciones dadas por hombres y mujeres, de tal manera que las mujeres valoran con más adjetivos positivos a los profesores en la dimensión de aspectos emocionales que los hombres. Resultó que la valoración es más positiva cuando el sexo del alumno y del maestro es semejante, a diferencia de cuando es diferente.

En la tabla F (ver apéndice D) se puede ver que la variable sexo del alumno tuvo un efecto significativo, además de que existe una diferencia estadísticamente significativa producida por la semejanza o desemejanza sexual entre alumnos y profesores. En esta misma tabla se observa que se presentó un efecto de interacción entre el sexo del alumno y su semejanza sexual con el profesor.

4.2.2.3 Eficiencia percibida en el profesor

Semejanza		
<i>Factor 3</i>	<i>Eficiencia percibida en el profesor</i>	
masculino	4.78	5.11
femenino	5.59	4.66

Tabla 4.13 Factor 3. Eficiencia percibida en el profesor y semejanza sexual.

En la tabla 4.13 sobre la dimensión eficiencia percibida en el profesor se puede ver que los hombres valoran con más adjetivos positivos a sus profesores cuando son del sexo femenino. Mientras que las mujeres valoran con más adjetivos positivos a sus profesores en esta dimensión, si son del mismo sexo al suyo.

En la siguiente tabla 4.14 se pueden ver las diferencias entre las valoraciones dadas por los hombres y mujeres, de manera que las mujeres valoran con más adjetivos positivos a los profesores en la dimensión eficiencia percibida que los varones. Asimismo la valoración de más adjetivos positivos se da cuando el sexo del alumno y del maestro es semejante, a diferencia de cuando es diferente.

Factor 3	Eficiencia percibida en el profesor	
Sexo alumnos	masculino	femenino
	4.85	4.90
Sexo	semejante	diferente
semejanza sexual	5.09	4.72

Tabla 4.14 Factor 3. Medias sobre las variables sexo del alumno y semejanza sexual.

4.5 Prueba "t" de Student

Se aplicó la prueba "t" de Student para comprobar las diferencias de las medias del concepto que los alumnos tienen de sus maestros en las variables de semejanza y diferencia sexual, así como de la calidad del maestro bueno-malo.

Factor	Medla sex-sem	Medla sex-dif	"t"	GL	Sig.
2	4.75	4.42	2.58	598	.010

Tabla 4.15 Prueba "t" semejanza-diferencia sexual

En esta tabla 4.15 se puede observar que el concepto que los alumnos tienen de su profesor en la variable semejanza y diferencia sexual en la dimensión social muestra diferencias significativas en las medias. En la dimensión de los aspectos emocionales también existen diferencias significativas en las medias. De la misma

manera en la dimensión ocupación del profesor (eficiencia percibida) hubo diferencias significativas.

CONCEPTO DE CALIDAD DEL MAESTRO

MAESTRO BUENO-MALO

<i>Factor</i>	<i>Media maestro bueno</i>	<i>Media maestro malo</i>	<i>"t"</i>	<i>GL</i>	<i>Sig.</i>
2	5.21	3.93	8.62	298	.000

Tabla 4.16 Prueba "t" maestro bueno-malo.

La tabla 4.16 del concepto que los alumnos tienen de sus maestros en cuanto a calidad *bueno-malo* se observa en la dimensión social diferencias significativas en las medias. En aspectos emocionales hubieron también diferencias significativas en las medias. Finalmente, en la dimensión ocupación del profesor existieron de la misma manera diferencias significativas.

4.6 Hallazgos cualitativos de la investigación

En el capítulo de metodología cuando se hicieron las definiciones conceptuales de las variables en lo correspondiente a calidad del maestro se encuestaron, a manera de sondeo, a 50 alumnos, parte de la muestra, pidiéndoles que describieran a dos maestros: una descripción debía ser de lo que ellos consideraran un buen maestro y otra, un mal maestro. De este sondeo se hallaron las características ya expuestas, que fueron cuantificables y que concordaban con la escala del auto concepto. Sin embargo, se considera importante mostrar los resultados que no pudieron ser cuantificables, pero que sin duda forman parte de los hallazgos de esta investigación.

A continuación se muestran los resultados cualitativos respecto a lo que lo alumnos describieron como un buen y un mal maestro. La concentración de datos se muestra de acuerdo al sexo de los alumnos, los adjetivos que utilizaron y el género en el cual lo utilizaron.

Concentración de datos cualitativos					
sexo del alumno: femenino			sexo del alumno: femenino		
buen maestro			mal maestro		
ADJETIVO	GEN	GEN F	ADJETIVO	GEN	GEN F
ALTO	19	6	CHAPARRITA	6	5
DELGADO	14	3	GÜERA		3
BARBON	4		GORDA	5	3
SIMPATICO	8	4	DISTRAIDO	2	
PATAN	2		MAL HABLADO	2	
GRUÑON	3		INJUSTO	10	
AMIGO	2		PEDANTE	5	
SENCILLO	1		PESTAÑA CHINA	1	
FACILIDAD P/ENSE	6		PELON	5	
SABE MUCHO	5	1	REGAÑON	10	
ENSEÑA BIEN	3		PANZON	6	
AGRADABLE	4		PONE A EXPONE	1	
IMPUNTUAL	1		FACHOSO	1	
ATENTO	1		GRITON	4	
LE GUSTA EL TEA	1		BURLON	2	2
BIGOTON	3		DESCUIDADO	1	
CALVO	4		HIPOCRITA	7	
EXPLICITO	1		MAL CARACTER	1	
FORMAL	1		TONTO	1	
VISTE BIEN	10	2	BIGOTON	8	
TRABAJADOR	2		MORENO	1	
SINCERO	2		ENGREIDO	5	
INTELIGENTE	14	2	FEO	3	4
BLANCO	3	1	GROSERO	11	
AMABLE	9	2	LEPERO	1	
VISTE REGULAR		1	FLACO	1	
CABALLEROSO	3		ANTIPATICO	5	

Tabla 4.17. Concentración de datos cualitativos que proporcionaron los alumnos de sexo femenino

Concentración de datos cualitativos					
sexo del alumno: femenino			sexo del alumno: femenino		
buen maestro			mal maestro		
ADJETIVO	GEN	M. GEN	ADJETIVO	GEN	M. GEN
COMPENSIVO	9		ENSEÑA MAL	3	1
BAJITO	1		MALO	1	
RESPETUOSO	2		AMARGADO	6	
PACIENTE	1		ENOJON	1	
CREATIVO	1		ABURRIDO	1	1
NUNCA FALTA	2	1	GRUÑON	1	
EXPLICA BIEN	11	2	CALIFICA MAL	3	
MORENO	2		TORPE	1	
USA LENTES	2		PIEL BLANCA	2	
BUENA ONDA	3		EXPLICA MAL	9	3
CALIFICA BIEN	3		CABELLO QUEBR	1	
SUBE PUNTOS	2		BLANCO	1	
TEZ BLANCA	1		MAL VESTIDO	4	
CAB. CASTAÑO	1		USA MULETAS	1	
PRESENTABLE	1		SOPE	1	
ALEGRE	1		ALTANERO	2	
RESPETUOSO	2		DESCUIDADO	1	
BONITA		1	IGNORANTE	2	1
DELGADA		1	BURRA		1
ATENTA		1	RUCO	1	
PELON	2		INVALIDO	1	
RESPONSABLE	6		CRETINA	1	1
ACTIVO	1	1	IRONICO	1	
EXPLICITO	1		ABURRIDO	2	
OPTIMISTA	1		DESPOTA	3	
CANOSO	1		INTERESADO	1	
EFICIENTE	1	1	ENOJON	4	
BUENO	3		ANTI PATICO	3	
PUNTUAL	4		MALO	2	
CAPAZ	1		PRESUMIDO	2	
SEGURO	1		TARTAMUDO	1	
EDUCADO	1		GROSERO	1	

Continuación Tabla 4.17. Concentración de datos cualitativos que proporcionaron los alumnos de sexo femenino

Concentración de datos cualitativos					
sexo del alumno: femenino			sexo del alumno: femenino		
buen maestro			mal maestro		
ADITIVO	GEN	GEN	ADITIVO	GEN	GEN
GORDITO	7		IRRESPONSABLE	1	
GRANDE	1		MAL RASURADO	1	
BLANCO	1		PREPOTENTE	4	
AMIGABLE	3		ENGREIDO	2	
COMPRESIVO	1		GORDO	2	
CHINO	1		PAYASO	2	
PICARO	1		SANGRON	1	1
PACIENTE	1		MEDIOCRE	1	
RESPONSABLE	1		CALVO	1	
AGRADABLE	1		MOCOSO	1	
BUEN MAESTRO	1		ENFERMO	1	
AMOROSA		1	AGRESIVO	1	1
CHAPARRO	2		ANDROGINO	1	
ESTRICTO	2	2	MONGOL	1	
DELGADITA		1	AMARGADO	1	
CREATIVA		1	FALTA MUCHO	3	4
CLARA	1	1	DELGADA		1
AMISTOSO	1		ESTRICTO	4	
EXIGENTE	5	1	EXIGENTE	5	
HONESTO	6		ALTA		1
CONFIABLE	1		NO HACE NADA		1
			NO SABE	1	
			SORDO	1	
			CASCARRABIAS	1	
			SIMPLON	1	
			CHIMUELO	2	
			ODIOSO	2	
			CHUNDO	2	1
			CHINA		1
			COJITA		3
			OFENSIVA		3
			ENANA	1	1
			DICTA MUCHO	3	

Continuación Tabla 4.17. Concentración de datos cualitativos que proporcionaron los alumnos de sexo femenino

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Concentración de datos cualitativos					
sexo del alumno: masculino			sexo del alumno: masculino		
buen maestro			mal maestro		
ADJETIVO	GEN	NI	GEN	ADJETIVO	GEN
ASISTE	4			FALTISTA	6
LIMPIO	3			SUCIO	3
EXPLICA BIEN	15	1		DICTA SIEMPRE	2
DELGADO	10			FLOJO	1
CALIFICA BIEN	1			OBESO	2
ORDENADO	1			ELABCLA EN SAL	1
ELEGANTE	9			SE MOLESTA	1
TRABAJADOR	4			GROSERO	6
RASURADO	1			EXPLICA MAL	4
EXPLICITO	1			FUMA MUCHO	1
INTELIGENTE	9	1		MAL VESTIDO	1
FUMADOR	1			EBRIO	1
ESTRICTO P/TARE	2			SIN PEDAGOGIA	1
DISCIPLINADO	3			IRRESPONSABLE	2
EDUCADO	3			SANGRON	1
AGRADABLE	1			INCAPAZ	1
ALTO	7	1		FALTO D EXPERI	1
GUAPO	1			VISTE BIEN	2
FORMAL	1			INCUMPLIDO	2
EXIGENTE	3	1		FEO	3
BROMISTA	4			ALTO	2
OPTIMISTA	2			NECIO	2
MORENO	2			MAL ALIENTO	1
AMABLE		1		ENOJONA	2
CHAPARRO	2			DE MANO CAIDA	1
MUY AMENO	1			FODONGO	1
BASTANTE ENTEN	1			TARADO	1
SENCILLO	1			NO ENSEÑA BIEN	1
EXPERIENCIA	1			PELON	3
COMPRENSIBLE	1	1		CHAPARRO	9
PREPARA CLASE	1			PAYASO	3
ENTIENDE A ALUM	1			CABEZON	1
PANZON	1			COBARDE	1

Tabla 4.18. Concentración de datos cualitativos que proporcionaron los alumnos de sexo masculino

Concentración de datos cualitativos					
sexo del alumno: masculino			sexo del alumno: masculino		
buen maestro			mal maestro		
ADJETIVO	GEN	M	GEN	M	GEN
PUNTUAL	4		ESTUPIDO	2	
DOMINA LA MATE	2		REGAÑON	1	
CAPAZ	1		MALOSO	1	
CON PRESENTAC	1		CANALLA	1	
AMIGO	1		DESPIADADO	1	
CABALLERO	2		AMARGADO	6	
BUENA ONDA	4		PORRO	1	
SIMPATICO	1	1	DESPOTA	3	
CHISTOSO	2		ESTRICTO	1	
RESPONSABLE	6		POLIOMELITICO	1	
ESTRICTO	1		FRUSTRADO	1	
HONESTO	4		INJUSTO	6	
TRATABLE	1		BURLONA	4	1
SOCIABLE	1		INSEGURO	1	
GUAPA		1	INFORMAL	1	
BUEN CUERPO		1	CALIFICA MAL	1	
BIGOTONA		1	PANZON	3	
TROMPUDA		1	MENSO	1	
PATONA		1	EXIGENTE	3	
CHIMUELA		1	MAL CARACTER	1	
MORENA		1	FINGIDO	1	
ACTIVA		2	ANTIPATICO	2	
BUEN TRATO	1		HIPOCRITA	3	
AUTOSUFICIENTE		1	PEDANTE	3	
MODERADA		1	FACHOSO	1	
EMPRENDEDORA		1	GRITON	5	
CONSIDERADA		1	CERDO	1	
IMPONENTE		1	TRAUMADO	1	
			HOMOSEXUAL	2	
			MALO	1	
			PREPOTENTE	3	
			DESGRACIADO	1	
			MISERABLE	3	
			MALDITO	2	
			ABURRIDO	2	

Continuación Tabla 4.18. Concentración de datos cualitativos que proporcionaron los alumnos de sexo masculino

Concentración de datos cualitativos					
sexo del alumno: masculino			sexo del alumno: masculino		
buen maestro			mal maestro		
ADJETIVO	GEN M	GEN F	ADJETIVO	GEN M	GEN F
			PASALISTA	1	
			NOS DUERME	1	
			DEFICIENTE	1	
			GORDO	3	
			FACILSOBRNAR	2	
			MAL EDUCADO	3	
			LLEGA TARDE	1	
			NO EXPLICA	1	
			NO DA BIEN TEM	1	
			EXIGENTE	1	
			NO SE LE ENTIE	1	
			IMPUNTUAL	1	
			BAJA PUNTOS	1	
			MONOTONO	1	
			CALVO	9	
			NEGATIVO	2	
			ENOJON	2	

Continuación Tabla 4.18. Concentración de datos cualitativos que proporcionaron los alumnos de sexo masculino

En las tablas 4.17 y 4.18 se puede observar que, al igual que en los resultados obtenidos en los datos cuantitativos, los hombres valoran con más adjetivos positivos a sus profesores cuando son del sexo femenino, caso contrario con los profesores del sexo masculino.

Se observa también el grado emocional de los alumnos, de ambos sexos, cuando sienten simpatía, sus adjetivos son positivos, y cuando sienten antipatía, son negativos.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Discusión, conclusiones, sugerencias y limitaciones

Discusión

Referente a la validez del instrumento, el análisis factorial que se llevó a cabo de una manera parcial reportó un número de variables menor que las propuestas por La Rosa (1986) originalmente.

Las dimensiones extraídas se denominaron: interacción social, aspectos emocionales y eficiencia percibida en el profesor. Cada dimensión tuvo un análisis.

La validez relevante de los tres factores fue la que indicó la efectividad de la medición del constructo o variable en cuestión, que en este estudio alcanzó un promedio de 0.789, por lo que podemos observar que el porcentaje de varianza explicado y la validez relevante de los tres factores fue bastante satisfactoria. (Guilford, 1968).

Partiendo de las consideraciones mencionadas, se puede decir que el instrumento mide lo que pretende medir; en el caso específico de esta investigación del concepto que los estudiantes tienen de sus maestros. .

La primera hipótesis que señaló que las variables de rendimiento escolar y calidad del maestro bueno-malo interactuarían sobre la variable percepción social del concepto que los estudiantes tienen de sus maestros, obtuvieron resultados que indicaron que no hubo un efecto de interacción entre las variables.

La variable rendimiento escolar no afectó a la variable percepción social. Se consideró que la variable rendimiento escolar hubiera podido tener un efecto

reforzador positivo o negativo, según fuera el caso de la percepción del alumno sobre el maestro, y no fue así.

Estos resultados van en contra de los postulados de la teoría de los estados directivos y de Moos (1974). La primera señala que la percepción resulta afectada por las recompensas y castigos. Y Moos (1974) indicó que existen ambientes humanos con propiedades en donde predominan determinadas contingencias reforzantes, sistemas de premios y castigos que generan un mecanismo de discriminación selectiva frente a la realidad, que hacen que las cosas se perciban o no dependiendo del predominio de los premios y castigos.

En cuanto a la variable calidad del maestro bueno-malo se encontró que sí influye en la percepción social de los estudiantes sobre sus maestros.

Los resultados al respecto fueron que los estudiantes asignaron mayor número de adjetivos favorables a los maestros que consideraban como buenos y menor número de adjetivos favorables a los maestros que consideraban como malos. Estos resultados quedarían explicados por el efecto de halo como Wells (1907) señaló que cuando se le dice a alguien que califique o juzgue a un individuo respecto a una característica especial influyen en su calificación otras características o la impresión general de la persona que se califica. Sobre lo mismo, Kaufman (1977) señaló que el efecto de halo es una tendencia común de atribuir "*buenas*" cualidades basándose en las conocidas, y a la inversa.

Referente a la segunda hipótesis planteada: Los alumnos atribuirán adjetivos favorables cuando exista semejanza sexual entre el alumno y el maestro en comparación con estudiantes donde no exista, dependiendo del sexo del alumno, se comprobó de manera parcial.

Los resultados respecto a esta hipótesis indicaron que la variable sexo del alumno tuvo un efecto significativo en la percepción social, mostrando diferencias estadísticamente significativas producidas por la semejanza o diferencia sexual entre el alumno y el profesor en las tres dimensiones que se extrajeron. Sólo en el caso de las mujeres los datos indicaron que se da esta interacción, ellas asignan más adjetivos positivos a las profesoras.

Por lo anterior se puede señalar que las alumnas se pudieron haber identificado con sus maestras. Esto concuerda con la teoría de la personalidad de Erikson (1950) que señaló que en la etapa adolescente el individuo se identifica pocas veces con sus padres, por lo que busca otros grupos o personajes que cubran sus expectativas para poderse identificar.

En referencia a lo anterior, Gordon (1950) señaló que si los maestros entienden la realidad social, reconocen las interrelaciones personales y sociales de los estudiantes, el maestro será más efectivo en el aprendizaje, y el concepto que de él se tenga será más favorable en relación a otros adultos. Si el maestro crea un clima favorable, de buenas relaciones entre él y el alumno, si equilibra con propiedad su aceptación en la importancia del estatus de camaradería, se puede dar la identificación entre el alumno y el maestro.

En el caso de los alumnos de sexo masculino los resultados indicaron que la variable sexo del alumno y la variable semejanza sexual con el profesor no presentó interacción. Los alumnos hombres valoraron con más adjetivos positivos a sus profesoras y valoraron con menos adjetivos positivos a los maestros de su mismo sexo.

Por lo anterior se puede señalar que los alumnos hombres no se identifican con los maestros de su mismo sexo. Esto se puede explicar a través de la teoría de la personalidad de Erikson (1950) que señala que en la etapa adolescente, el

individuo se rebela contra el sistema de valores que representa el mundo adulto, contra el dominio, las intromisiones en su vida privada y lo que menos quiere es pararse a ellos y pocas veces se identifica con éstos.

En relación con lo mencionado, Mead (1952) sostiene que la conducta y los valores de los padres han dejado de ser modelos, pues son anticuados respecto a los de los medios de difusión; en su proceso de independizarse el adolescente no sólo no responde, sino con frecuencia se opone al sistema de valores de los adultos.

Apoyando lo mismo Gordon (1955) señaló que la mayoría de los adolescentes se encuentran inmersos en los problemas de sus contemporáneos, preocupados por el crecimiento y la emancipación y poco interesados en los aspectos académicos. El resultado de esto puede originar relaciones tensas, si el maestro adopta el papel de autoridad exigente y rigurosa; esta definición difiere de los estudiantes y el joven lo percibe diferente a él porque representa el mundo de los adultos.

Erikson (1968) señaló que por desgracia el ego del adolescente todavía está tan borroso que existe mucha confusión de roles y una tendencia a sobre identificarse con los de su misma edad y con figuras ideales.

En este sentido los maestros deberían recordar a Latapi (1992) cuando dice que los alumnos no deben ser tratados como siervos, sino estimulados como personas, para que muestren su deseo y su capacidad de conquistar y merecer su independencia. Deben ser apoyados con dulzura y firmeza en el lento proceso de su maduración, hasta que lleguen a ser *hombres cabales*.

Es posible, basarse en los datos observados para hacer la siguiente pregunta: ¿A qué se debe la preferencia de los alumnos de ambos sexos que valoraron con más adjetivos positivos a sus profesores de sexo femenino que a los de sexo

masculino?. La respuesta puede explicarse a través de la variable de calidad del profesor.

Las características que se le atribuyen a las buenas maestras llama la atención y encuentran respuesta en autores como Fromm y Maccoby (1970) cuando afirman que la formación del carácter receptivo de los individuos mexicanos tiene como elemento clave decisivo la *fijación materna*. Este concepto es manejado por otros autores como Ramírez (1977) que retoma del concepto antropológico y describe a la organización familiar como una cultura uterina, donde la imagen femenina está rodeada de una atmósfera sociocultural, en donde la cohesión del hogar se estructura alrededor de la madre. En estricto sentido la familia mexicana se caracteriza por tener exceso de madre y ausencia de padre. Al respecto Díaz-Guerrero (1967) afirma que *"el grado de realidad de una relación interpersonal estriba en la frecuencia, calidad y calor de las relaciones interpersonales que logran vivirse en un determinado periodo de tiempo"*; bajo esta premisa la madre es la encargada de toda adquisición pedagógica, además de ser la afectuosa, tierna y sobreprotectora, el concepto social que pueda tenerse de las mujeres, profesoras, en esta investigación, encuentra el por qué de su proclividad a ser, en el sentido emocional, su evaluación en más adjetivos positivos respecto a los profesores, que representan la figura paternal, ausente y carente de cualquier tipo de demostración amorosa, además de volverse blanco de todo desahogo en desprecio y resentimiento.

Con antelación a este estudio se realizó un sondeo con los alumnos del C.E.C.y.T. No 5 para conocer los adjetivos que ellos asignarían a los buenos y malos maestros y se obtuvieron los siguientes adjetivos para un buen maestro: responsable, amable, comprensivo, honesto, no falta, cumplido y tiene facilidad de enseñanza; para un maestro malo consideraron: enojón, falta mucho, prepotente, grosero, explica mal, amargado e injusto, entre otros muchos que se observaron como datos cualitativos.

A partir de los resultados obtenidos se puede señalar que los maestros del sexo femenino poseen más características positivas en relación con los profesores del sexo masculino.

En cuanto a la aplicación de la prueba "t" de Student, como se vio en la variable de calidad del profesor, si tuvo un efecto en la percepción de los alumnos sobre el profesor. Esto puede ser explicado por el efecto de halo.

Según el procedimiento seguido, al dar las instrucciones a los alumnos de cómo responder al cuestionario se les pidió un juicio de sus maestros. Perlman y Cozby (1992) señalaron que cuando una persona juzga a otra, hay ciertas tendencias sistemáticas o errores en la percepción que están en juego. Uno de los más importantes es el efecto de halo, el cual se refiere a la tendencia que tiene la mayoría de la gente al formarse una impresión global de otra persona como buena o mala, sobre la base de información parcial y después, permitir que esta impresión global influya en los juicios posteriores de esa persona.

Se puede señalar que hoy en día, hasta el estudiante menos enterado sabe que referir o relatar algo que ha sido percibido, no equivale a una percepción verdadera; el sujeto puede estar afectado por expectativas de aprobación o desaprobación procedentes del experimentador y decir algo que no se acostumbra expresar ordinariamente.

Se observó que la variable semejanza y diferencia sexual influye en la percepción social que los estudiantes tienen de sus maestros, comprobándose la hipótesis. Esto se explica a través de la teoría de la personalidad de Erikson (1950; Mead, 1952 y Gordon 1955).

Conclusiones

En la presente investigación puede observarse que la escala de auto concepto de La Rosa (1986) que se utilizó sirve para que una persona describa a otra. Respecto a la validez del instrumento, el análisis factorial proporcionó un número menor de variables y una dimensión menos que las originalmente propuestas; la dimensión ética quedó fuera. La validez relevante del conjunto de factores extraídos fue satisfactoria, por lo que se puede señalar que efectivamente se está midiendo el constructo o variable en cuestión, pues alcanzó el valor requerido.

La causa por la cual la dimensión ética no entró fue porque las características no se adaptaron a la curva normal, requisito para empezar el análisis. En este sentido se puede concluir que el instrumento de La Rosa no puede ser validado en su totalidad para este estudio, pues es distinto calificar a otros que a uno mismo.

Se encontró que los estudiantes asignan más adjetivos favorables a sus maestros que consideran que son *buenos* en relación con los que consideran que son *malos* maestros.

En general, los alumnos asignan más adjetivos favorables a los maestros del sexo femenino, profesoras.

Por lo anterior se puede señalar que existe identificación entre los estudiantes del sexo femenino y las profesoras. Caso que no se presenta con los alumnos y maestros del sexo masculino.

Al mismo tiempo se observó que los estudiantes del sexo masculino asignaron más adjetivos favorables a las profesoras que a los maestros de su mismo sexo.

Por lo anterior se pudo observar que en los estudiantes del sexo masculino no existe una identificación con los maestros del mismo sexo. Gordon (1955) señaló que los maestros que desean ser más efectivos con sus estudiantes deben reconocer las interrelaciones personales y sociales de los estudiantes y adaptar sus enfoques a las realidades de esa estructura social.

Se puede advertir, a través de estos resultados, que existe un valor afectivo-emocional basado en factores socioculturales, en el sentido emocional de los adolescentes con la figura maternal que pudieran tener en el trato con las maestras y en el concepto social que se tiene de la figura femenina en la sociedad mexicana.

Limitaciones y sugerencias

Una de las limitaciones de la presente investigación fue que la variable rendimiento escolar o calificaciones de los alumnos no contó con un control adecuado, puesto que pocos sujetos dieron información verdadera, esto pudo afectar el análisis de las variables promedio de calificaciones y la calidad del maestro, teniendo como consecuencia que no resultara significativo.

Sería recomendable, en estudios posteriores, aplicar el instrumento a otros alumnos, controlando las variables antes mencionadas y observar si existe tal interacción. Esto podría controlarse conociendo las calificaciones de los alumnos que se escojan para la muestra.

Sería de gran utilidad hacer la misma investigación en otros C.E.C.yT., preparatorias y bachilleres, y comparar los resultados. Así podría conocerse el impacto o la información que se tiene sobre los profesores.

Otra forma de abundar en esta investigación sería que se retomaran los hallazgos respecto a datos cualitativos, con el fin de aplicar la percepción a nivel emocional de los alumnos hacia los maestros, su forma de expresión cuando sienten simpatía o cuando sienten antipatía.

Un factor que no se consideró dentro de este estudio fue el de la percepción que se tiene de las autoridades escolares, el cual podría arrojar información valiosa. El nivel socioeconómico, el tipo de especialidad en los estudios escogidos por los alumnos, la vocación profesional podrían ser variables que también podrían enriquecer la investigación.

En cuanto al instrumento utilizado, creemos que se puede utilizar para determinar el concepto que los estudiantes tienen del maestro, en otros centros laborales para conocer el concepto que se tiene de jefes a subalternos y viceversa.

Sería conveniente para los centros escolares efectuar investigaciones de campo en el aspecto de la formación de impresiones e identificación de los alumnos, ya que los resultados de esta investigación se consideran muy interesantes para quienes la realizaron.

Al respecto cabe reiterar que las que aplicaron este estudio somos mujeres y maestras de la institución, y que pudo ser una variable influyente y limitante en los resultados obtenidos en el aspecto de que los estudiantes, hombres y mujeres, asignaran más adjetivos positivos a los profesores de sexo femenino, por lo que se sugieren tres formas de aplicación diferentes para que se abunde en la investigación:

1. Que se aplique en un centro escolar donde exista la proporción 50 % profesoras y 50% profesores, o lo más cercano a esta proporción, para comprobar si esta variable influye en los resultados: más favorables para las maestras que para los maestros;

2. Que el cuestionario sea aplicado por profesores, del sexo masculino, en esta misma institución, para ver si los resultados se invierten; y
3. Que los encuestados tengan la noción de que quienes aplican el cuestionario son un equipo de profesores de ambos sexos.

Con estos tres tipos de aplicación la variable que se considera como influyente se convertiría en dependiente y auguramos que, sin modificar el marco teórico, los resultados serán diferentes a los que se obtuvieron, modificando, asimismo, la discusión y las conclusiones.

Si estos estudios se realizaran, se sugiere fueran con cierta periodicidad para el mejoramiento y la capacitación, estimulación y reforzamiento de la plantilla de profesores que laboran dentro del nivel de enseñanza media superior.

APÉNDICE A

ARTÍCULO TERCERO DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

ARTICULO 3º. La educación que imparte el Estado - Federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b) Será nacional en cuanto -sin hostilidades, ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos;

II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y a campesinos deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;

III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior, deberán ajustarse, sin excepción a lo dispuesto en los párrafos inicial I, y II del presente artículo, y, además deberán cumplir los planes y los programas oficiales.

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones, que exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal, y la destinada a obreros o a campesinos.

V. El Estado podrá retirar, discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares;

VI. La educación primaria será obligatoria

VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita y

VIII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se nomarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerde con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

IX. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

APÉNDICE B
INSTRUCTIVO Y EJEMPLO DEL INSTRUMENTO

CUESTIONARIO

SEXO DEL ALUMNO: _____
MASC. FEM.
PROMEDIO GENERAL: _____
CALIF. DE LA MATERIA: _____
GRUPO: _____

SEXO DEL PROFESOR: _____
MASC. FEM.
MATERIA QUE IMPARTE: _____
MAESTRO: _____
BUENO MALO

A continuación encontrará un conjunto de adjetivos que sirven para describir a su profesor. Ejemplo:

Flaco	(s)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Obeso (a)
		muy	bastante	poco	ni flaco	poco	bastante	muy
		flaco	flaco	flaco	ni obeso	obeso	obeso	obeso

En el ejemplo de arriba se puede verificar como hay siete espacios entre "flaco" y "obeso". El espacio, cuanto más cerca está de un adjetivo, indica un grado mayor en que se posee dicha característica. El espacio central indica que el individuo no es flaco ni obeso.

Si usted cree que su profesor es muy obeso, pondrá una "x" en el espacio más cercano de la palabra obeso: si lo percibe como "bastante flaco", podrá la "x" en el espacio correspondiente; si no lo percibe flaco ni obeso pondrá la "x" en el espacio de en medio. O, si es el caso, en otro espacio. Conteste en los renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, tan rápido como le sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión.

Conteste en los renglones, dando una ÚNICA respuesta en cada renglón.

APÉNDICE C

INSTRUMENTO DE APLICACIÓN

Imoral						Moral	
Amable						Grosero	(a)
Conflicto (a)						Conciliador	(a)
Eficiente						Ineficiente	
Egoísta						Generoso	(a)
Carísono (a)						Frio	(a)
Decente						Indecente	
Ansioso (a)						Sereno	(a)
Puntual						Impuntual	
Tímido(a)						Desenvuelto	(a)
Democrático (a)						Autoritario	(a)
Lento (a)						Rápido	(a)
Desinhibido (a)						Inhibido	(a)
Amigable						Hostil	
Reservado (a)						Expresivo	(a)
Deprimido (a)						Contento	(a)
Simpático (a)						Antipático	(a)
Sumiso (a)						Dominante	
Honrado (a)						Deshonrado	(a)
Deseable						Indeseable	
Solitario (a)						Amiguero	(a)
Trabajador (a)						Flojo	(a)
Fracasado (a)						Triunfador	(a)
Miedoso (a)						Audaz	
Tierno (a)						Rudo	(a)
Pedante						Sencillo	(a)
Educado (a)						Malcriado	(a)
Melancólico (a)						Alegre	
Cortes						Descortes	
Romántico (a)						Indiferente	
Pasivo (a)						Activo	(a)
Sentimental						Insensible	
Inflexible						Flexible	
Atento (a)						Desatento	(a)
Celoso (a)						Seguro	(a)
Sociable						Insociable	
Pesimista						Optimista	

APÉNDICE D

TABLAS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA

TABLA A

FACTOR 1 INTERACCIÓN SOCIAL DEL PROFESOR

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES: BUENO MALO X PROMEDIO

VARIABLES	SC	GL	MC	F	DF
PROMEDIO	584	2	292	623	.430
BUENO MALO	1076.331	1	1076.331	1148.674	.000
INTERACCIÓN					
PROMEDIO X BUENO MALO	369	1	369	369	.530
EXPLICACIÓN	1078.419	3	359.349	1148.674	.000
ERROR (DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS)	556.590	594	.937		
TOTAL	1634.909	597	2.738		

TABLA B

FACTOR 2 ASPECTOS EMOCIONALES DEL PROFESOR

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES: BUENO MALO X PROMEDIO.

VARIABLES	SC	GL	MC	F	DF
PROMEDIO	1.787	1	1.787	2.089	.149
BUENO MALO	919.419	1	919.419	1074.794	.000
INTERACCIÓN PROMEDIO X BUENO MALO	1.367	1	1.367	1.598	.207
EXPLICACIÓN	923.770	3	307.923	359.960	.000
ERROR (DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS)	548.129	594	.921		
TOTAL	1431.899	597	2.398		

TABLA A

FACTOR 1 INTERACCIÓN SOCIAL DEL PROFESOR

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES: BUENO MALO X PROMEDIO

TRATAMIENTO	SC	GL	MC	F	PR > F
PROMEDIO	.584	2	.584	.623	.430
BUENO MALO	1076.331	1	1076.331	1148.674	.000
INTERACCIÓN					
PROMEDIO X BUENO MALO	.369	1	.369	.369	.530
EXPLICACIÓN	1078.340	3	359.360	383.944	.000
ERROR (DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS)	556.590	594	.937		
TOTAL	1634.930	600	2.725		

TABLA B

FACTOR 2 ASPECTOS EMOCIONALES DEL PROFESOR

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES: BUENO MALO X PROMEDIO.

TRATAMIENTO	SC	GL	MC	F	PR > F
PROMEDIO	1.787	1	1.787	2.089	.149
BUENO MALO	919.419	1	919.419	1074.794	.000
INTERACCIÓN PROMEDIO X BUENO MALO	1.367	1	1.367	1.598	.207
EXPLICACIÓN	923.770	3	307.923	359.960	.000
ERROR (DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS)	548.119	594	.921		
TOTAL	1431.899	597	2.398		

TABLA C

FACTOR 3 EFICIENCIA PERCIBIDA EN EL PROFESOR.

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES: BUENO MALO X PROMEDIO.

TIPO DE VARIACIÓN	SC	GL	MC	F	SGF
BUENO MALO	1137.062	1	1137.062	1185.299	.000
INTERACCIÓN EFICIENCIA PERCIBIDA X BUENO MALO	2.41	1	2.41	2.474	.094
EXPLICACIÓN	1139.861	3	379.954	396.072	.000
ERROR (DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS)	594.994	594	.999		
TOTAL	1709.688	597	2.864		

TABLA D

FACTOR 1 INTERACCIÓN SOCIAL DEL PROFESOR.

ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE EL SEXO DEL ALUMNO Y LA SEMEJANZA

SEXUAL ALUMNO-MAESTRO.

TIPO DE VARIACIÓN	SC	GL	MC	F	SGF
SEXO ALUMNO	27.926	1	27.926	10.146	.001
SEXO SEMEJANTE	48.287	1	48.287	18.823	.000
INTERACCIÓN SEXO ALUMNO X SEXO SEMEJANTE	61.121	1	61.121	23.828	.000
EXPLICACIÓN	113.042	3	37.681	14.689	.000
ERROR (DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS)	1533.760	594	2.565		
TOTAL	1636.802	597	2.742		

TABLA E

FACTOR 2. ASPECTOS EMOCIONALES DEL PROFESOR
ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE EL SEXO DEL ALUMNO Y LA SEMEJANZA
SEXUAL ALUMNO-MAESTRO.

	SC	GL	MC	F	SG.F
SEXO ALUMNO	12.079	1	12.079	4.363	.037
SEXO SEMEJANTE	31.340	1	31.340	13.749	.000
INTERACCIÓN SEXO ALUMNO X SEXO SEMEJANTE	47.168	1	47.168	28.998	.000
EXPLICACIÓN	81.390	3	27.130	11.902	.000
ERROR DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS	288.548	597	482.190		
TOTAL	1435.348	597	2.404		

TABLA F

FACTOR 3 EFICIENCIA PERCIBIDA EN EL PROFESOR
ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE EL SEXO DEL ALUMNO Y LA SEMEJANZA
SEXUAL ALUMNO-MAESTRO.

	SC	GL	MC	F	SG.F
SEXO ALUMNO	12.079	1	12.079	4.363	.037
SEXO SEMEJANTE	31.956	1	31.956	11.544	.001
INTERACCIÓN SEXO ALUMNO X SEXO SEMEJANTE	39.294	1	39.294	12.279	.000
EXPLICACIÓN	67.670	3	22.557	8.148	.000
ERROR DENTRO DE LOS TRATAMIENTOS	2168.327	597	3.632		
TOTAL	1711.997	597	2.868		

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. Abbagnano, Nicola, (1963) Diccionario de Filosofía. FCE. 1206 pp.
2. Aberasturi, A y Knobel N, (1985) La adolescencia normal, editorial. Paidós. México.
3. Allport, F.H (1924). Social psychology, Houghton Mifflin, Boston.
4. Allport, F.H. (1955) Theories of Perception and the Concept of structure, Willey, New York
5. Anastasi, Anne (1971) Tests Psicológicos, Madrid, España, Ed. Aguilar.
6. Asch, Solomon Elliot, (1976) Psicología Social, México, Libros Mc-Grow Hill. 619 pp.
7. Brown, Roger. (1972). Psicología Social, México, Ed. Siglo veintiuno. 801 pp.
8. Bruner, J. y Goodman, C. (1947), Value and need as organizing factors in perception, Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 42 pp.33-44.
9. Clay Lindgren, H. (1972) Introducción a la psicología social. México, Trillas. 386 pp.
10. Díaz-Guerrero (1967) Estudios de psicología del mexicano. México, Trillas. 206 pp.

11. Frazier, SH. Carr, Arthur. (1969) Introducción a la Psicopatología Buenos Aires. Ed. Ateneo.
12. Fromm Erich, Maccoby, Michael. (1970) Sociopsicoanálisis del campesino mexicano. FCE. 396 pp.
13. Gómez, Gilda, Reidl, Lucy, (en prensa). Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, México, Ed. Limusa.
14. Harrocks, John. (1990) Psicología de la Adolescencia. México, Ed. Trillas.
15. Herringer, Lawrence, Hows, Stephen C. (1990). Perception of Personality traits in Oneself and Others. Journal of Psychology, 125 (1), 33-43.
16. Insko, Chester A. (1980) Psicología Social Experimental, México, Ed. Trillas.
17. Jones, E. y Davis, K (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception, in Berkowitz, L. (dir) Advances in Experimental Social Psychology, Academic Press, New York, vol 2.
18. Jones, Edward E. y Gerard Harold B. (1990) Fundamentos de Psicología Social, México, Ed. Limusa.
19. Karniol, Rachel. (1987). Not all failures are alike; self attribution and perception of teacher attributions for failing tests in liked versus disliked subjects. British Journal of Education-Psychology; Fed. vol. 57 (1) 21-25 pp.
20. Kaufmann, Harry. (1977) Psicología Social, México, Ed. Interamericana.
21. Kelly, G (1955). The Psychology of Constructs, Norton, New York.

22. Knobel N. (1985) "Adolescencia es su problema psicosocial", en Psiquiatras, número 147, Brasil.
23. Lance, Charles E.; Fisicaro, Sebastiano A. LaPointe, Julie A. (1990). An examination of negative halo error in rating Educational and - Psychological - Measurement; Fal vol. 50 (3) 545-554.
24. La Rosa, Jorge. (1986) Escala de Locus de Control y Autoconcepto: Construcción y Validación, Doctorado, Psicología social, México, UNAM., Facultad de Psicología, 237 pp.
25. Latapi Pablo (1994) selección, introducción y notas. Textos sobre educación de Jaime Torres Bodet Consulta, Cien de México. 518 pp.
26. Marcelli, D. (1986) et al. Psicología del Adolescente, México. Ed. Masson. 441 pp.
27. Masters W. Johnson, (1985) El vínculo del placer. México editorial Grijalbo, colecc, Relaciones humanas y sexualidad, vol I.
28. Masters W. Johnson, E. Kohdny R. (1987) La sexualidad humana. España, editorial Grijalbo.
29. Modelo educativo del nivel medio superior '94 "Pertinencia y competitividad" Instituto Politécnico Nacional, Secretaría Académica, Dirección de Educación Media Superior, Cd de México, junio, 1994. 42 pp.
30. Mussen H.P. Coger J.J. (1982) Desarrollo de la personalidad en el niño. editorial Trillas, México.

31. Mc Guigan, F.D. (1971). Psicología Experimental, México, Ed. Trillas. 460 p.
32. Morales, Maya, Rebollo, Fernández, Huici, Marquez. Pérez y Pérez (1994) et al. Psicología Social, España, Ed. Mc-Graw Hill. 982 pp.
33. Muss, R. E. (1991). Teorías de la Adolescencia. México, Ed. Paidós. 25 pp.
34. Papalia D.E., Olds. W.S. (1985) Desarrollo humano, México. Mc Graw Hill.
35. Peters, Guido. N.F.W.O. and K. V. Leuren Beigun Evaluative inference in social cognition: the roles of versus indirect evaluation - positive-negative asymmetry European Journal of Social Psychology, vol. 21, pp. 131-146.
36. Periman, D. Cozby, P. C. (1992) Psicología Social, México, Ed. Mc-Graw Hill.
37. Piaget, J. (1983) Seis estudios de psicología. editorial Seix Barral, España
38. Ramírez, Santiago (1977) El mexicano, psicología de sus motivaciones. México, Grijalbo. 192 pp.
39. Reidl, Lucy (en prensa). Diseños Multivariados en Psicología. Departamento de Psicología Social, División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología, UNAM.
40. Reidl, Lucy (en prensa). Medición en Ciencias Sociales México Ed. Limusa.

41. Reyes Heroles, Jesús. (1985) Educar para construir una sociedad mejor, México, SEP, volumen 2.214.pp
42. Rodríguez, Aroldo. (1977) Psicología Social, México, Ed. Trillas 508 p.
43. Rommetveit, R. (1960). Selectivity, Intuition and Halo Effects in Social Perceptions, Oslo University Press, Oslo.
44. Salazar, Montero, Muñoz, Sanchez, Santoro y Villegas (1977). et. al. Psicología Social, México, Ed. Trillas. 427 pp.
45. Secord, Paul. Backman Carl W. (1976). Psicología Social, México, Libros Mc Graw-Hill, 619 pp.
46. Shrauger. (1969). Cognitive differentiation and the impression formation process, Journal of Personality, vol. 35 pp. 402-414.
47. Tajfel, H. (1969). Social and cultural factors in perception, en Linzey, G. y Aronson E. (eds). The Handbook of Social Psychology, vol. cap 22 Addison - Wesley Massachusetts.
48. Warr, P. y Knapper, C. (1968). The Perception of People and Events, Wiley, New York.
49. Wherry, R. J. (1952) The Control of bias in rating. At theory of rating (PRB REPORT no. 922, contract no. da-49.083 osa 69). Washington, D. C. DEPARTMENT OF ARMY (N+IS no. ADO 8402)