



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Psicología y Sociología

Tesis Doctoral

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA EL CENTRO Y LOS PROFESORES

José Luís Tabares Santos

Las Palmas de Gran Canaria

2015



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento de Psicología y Sociología

TESIS DOCTORAL

**ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA EL
CENTRO Y LOS PROFESORES**

Investigación presentada para la obtención del Grado de Doctor
a través del Programa de Doctorado Formación del Profesorado
del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad
de Las Palmas de Gran Canaria

AUTOR

José Luis Tabares Santos

DIRECTOR

José Manuel Izquierdo Ramírez

Las Palmas de Gran Canaria

Noviembre, 2015

A Mary Carmen

A mis padres

Al profesor Dr. José Manuel Izquierdo Ramírez por haber aceptado la dirección de este trabajo, dedicación incondicional, y por su amistad e insistencia sin la cual no hubiese podido llevar a cabo este trabajo.

A todos aquellos que me han apoyado en el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, el agradecimiento más profundo para mi familia por el cariño y confianza que me han brindado.

PARTE I: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1	LAS ACTITUDES: ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS EN EL APRENDIZAJE	1
	Introducción	3
	1 Naturaleza de las actitudes	5
	2 Modelos actitudinales	8
	3 Componentes de la actitud	12
	4 Características de las actitudes	15
	5 Características básicas del sistema de actitudes	17
	6 Función de las actitudes	19
	7 Formación de las actitudes	21
	8 Teorías y estrategias del cambio de actitudes	25
	9 Medición de actitudes	36
	10 Actitudes y aprendizaje	41
Capítulo 2	ACTITUDES, VALORES Y COMPORTAMIENTO	47
	Introducción	49
	1 Antecedentes teóricos	49
	2 La interrelación de los valores con las estructuras cognitivas	54
	3 La conexión entre los modelos expectativa-valor y los valores	55
	4 La consistencia entre actitudes y valores	57
	5 El estudio de las actitudes desde la perspectiva de los valores	59
Capítulo 3	EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	67
	Introducción	69
	1 Actitudes y expectativas desde la perspectiva psicosocial educativa	71
	2 Actitudes y expectativas desde la perspectiva de la calidad de servicio	73
	3 Actitudes y expectativas desde modelos mixtos de la calidad de servicio y enfoque socioeducativo	75
	4 Actitudes y expectativas desde el ambiente académico	77
	5 Conductas y actitudes relacionadas con creencias de autoeficacia y locus de control	80

Capítulo 4	LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	85
	Introducción	87
	1 La evaluación en psicología social	88
	2 Evaluación en educación	90
	3 Evaluación de las actitudes que intervienen en la dinámica del centro	95
	4 Evaluación de las actitudes de los estudiantes hacia el profesor	98
	5 Cuestionario de actitudes académicas (CAA_FU) como recurso de evaluación y diagnóstico	101

PARTE II: DISEÑO EMPÍRICO

Capítulo 5	DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN DE ACTITUDES	109
	Introducción	111
	1 Objetivos	112
	2 Variables objeto de estudio	114
	3 Hipótesis	115
	4 Método	116
	5 Muestra	116
	6 Diseño de las técnicas de investigación	122
Capítulo 6	ANÁLISIS DE RESULTADOS	127
	Introducción	129
	1 Análisis del modelo de investigación por medio de PLS	130
	2 Análisis de las actitudes investigadas en la educación superior	147
Capítulo 7	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	187
	1 Discusión	189
	2 Conclusiones	197
	BIBLIOGRAFÍA	199
	ANEXOS	225
	A Instrucciones de aplicación del CAA_FU)	227
	B Cuestionario de Actitudes Académicas, Forma Universitaria	228
	C Datos de identificación de los estudiantes	231
	D Análisis de correlación del CAA_FU	232
	E Análisis Factorial del CAA_FU	234

ÍNDICE DE TABLAS

	PAGINA
Tabla 1	Distribución de participantes según centro formativo 117
Tabla 2	Distribución de participantes según curso y centro formativo 117
Tabla 3	Distribución de participantes según modalidad de enseñanza 117
Tabla 4	Distribución según nivel y año académico. FCC Educación 118
Tabla 5	Distribución según nivel y año académico. ETULPGC 118
Tabla 6	Distribución según nivel y año académico. FCCAFD 119
Tabla 7	Nomenclatura de las variables latentes 132
Tabla 8	Relaciones previstas en el modelo 134
Tabla 9	Correlaciones simples de cada indicador con su constructo 136
Tabla 10	Propiedades de los constructos 138
Tabla 11	Las AVE y las correlaciones entre los constructos 140
Tabla 12	Tabla de correlaciones cruzadas 141
Tabla 13	Efectos directos, indirectos y totales, varianza explicada y test de la Q para las variables endógenas 144
Tabla 14	Test de GoF 145
Tabla 15	Contraste de Hipótesis 145
Tabla 16	Descriptivos. Actitudes hacia el centro según centro formativo 148
Tabla 17	Actitudes hacia el centro según centro. Estadísticos de contraste 149
Tabla 18	Comparación FCC Educación-ET ULPGC en las actitudes hacia el centro. Estadísticos de contraste 150
Tabla 19	Comparación FCC Educación-FCCAFD en las actitudes hacia el centro. Estadísticos de contraste 150
Tabla 20	Comparación ET ULPGC- FCCAFD en las actitudes hacia el centro. Estadísticos de contraste 150
Tabla 21	Actitudes hacia el profesor según centro. Estadísticos de contraste 151
Tabla 22	Comparación FCC Educación - ET_ULPGC en las actitudes hacia el profesor. Estadísticos de contraste 152
Tabla 23	Comparación FCC Educación- FCCAFD en las actitudes hacia el profesor. Estadísticos de contraste 152
Tabla 24	Comparación FCCAFD - ET_ULPGC en las actitudes hacia el profesor. Estadísticos de contraste 152
Tabla 25	Descriptivos. Actitudes hacia el profesor según centro formativo 153
Tabla 26	Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza. Estadísticos de contraste 155
Tabla 27	Descriptivos. Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza 156
Tabla 28	Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza. Estadísticos de contraste 157
Tabla 29	Descriptivos Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza 159
Tabla 30	Actitudes hacia el centro según género. Modalidad presencial. Estadísticos de contraste 161
Tabla 31	Actitudes hacia el profesor según género EP. Estadísticos de contraste 162
Tabla 32	Descriptivos. Actitudes hacia el centro según género en enseñanza presencial 164
Tabla 33	Descriptivos. Actitudes hacia el profesor según género en enseñanza presencial 165
Tabla 34	Actitudes hacia el centro según sexo en enseñanza a distancia. Estadísticos de contraste 166
Tabla 35	Actitudes hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia. Estadísticos de contraste 166
Tabla 36	Descriptivos. Actitudes hacia el centro según género en enseñanza a distancia 167
Tabla 37	Descriptivos. Actitudes hacia el profesor según género en enseñanza a distancia 168
Tabla 38	Descriptivos. Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso 171
Tabla 39	Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de 1º nivel. Estadísticos de contraste 172
Tabla 40	Descriptivos. Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso 173
Tabla 41	Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso. Estadísticos de contraste 174
Tabla 42	Actitudes hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso 176
Tabla 43	Actitudes hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso. Estadísticos de contraste 177
Tabla 44	Actitudes hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso 178
Tabla 45	Actitudes hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso. Estadísticos de contraste 179
Tabla 46	Comparativa de medias respecto a ámbito nacional, canario y de la ULPGC 181
Tabla 47	Baremo Actitudes hacia el centro, hacia el profesor y globales en FCC Educación 183
Tabla 48	Baremos. Actitudes hacia el centro, el profesor y globales en ET_ULPGC 183
Tabla 49	Baremo. Actitudes hacia el centro, el profesor y globales en FCCAFD 184
Tabla 50	Estadísticos de los elementos CAA-FU Global 184
Tabla 51	Relaciones de cada elemento con el CAA-FU Global 185
Tabla 52	Correlaciones entre actitud hacia el centro y hacia el profesor 232
Tabla 53	Correlaciones entre matices socio-afectivos 233
Tabla 54	Kaiser -Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Barlett 235

ÍNDICE DE FIGURAS

	PAGINA
Figura 1 La teoría de la conducta planificada (adaptada de Ajzen, 1991)	42
Figura 2 Modelo teórico de las relaciones entre los tipos motivacionales (adaptado de Schwartz, 2001)	61
Figura 3 Elementos asociados a las Estrategias Socio-afectivas hacia el Centro, según Izquierdo. Nota: adaptado de Izquierdo, 2004. Tesis Doctoral no publicada	103
Figura 4 Elementos asociados a las Estrategias Socio-afectivas hacia el Profesor Según Izquierdo. Nota: adaptado de Izquierdo (2004). Tesis Doctoral no publicada	104
Figura 5 Estructura del Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU), según Martín Nota: Adaptado de Martín (2003).	105
Figura 6 Sexo según centro formativo.	118
Figura 7 Distribución de la edad según centro formativo.	119
Figura 8 Distribución según edad y sexo en Enseñanza presencial.	120
Figura 9 Distribución según edad y sexo en Enseñanza a distancia.	120
Figura 10 Distribución según sexo y edad. FCC. Educación.	121
Figura 11 Distribución según sexo y edad. ETULPGC.	121
Figura 12 Distribución según sexo y edad. FCCAFD	121
Figura 13 Modelo de Análisis de PLS. Elaboración propia a partir de Barclay et al., 1995.	131
Figura 14 Creación de variables latentes.	134
Figura 15 Modelo de medida.	142
Figura 16 Modelo estructural.	146
Figura 17 Distribución de las actitudes hacia el centro según centro.	149
Figura 18 Comparativa de medias de los matices implicados en la actitud hacia el centro según centro	151
Figura 19 Distribución de las actitudes hacia el profesor según centro.	154
Figura 20 Comparativa de medias de los matices implicados en la actitud hacia el profesor según centro.	154
Figura 21 Comparativa media de actitudes hacia el centro y hacia el profesor según centro.	154
Figura 22 Distribución de las actitudes globales según centro.	155
Figura 23 Distribución de las actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza.	157
Figura 24 Comparativa de medias de matices socio-afectivos de las actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza.	157
Figura 25 Distribución de las actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza.	158
Figura 26 Comparativa de medias de los matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el profesor según modalidad de enseñanza.	160
Figura 27 Comparativa actitudes hacia el centro y hacia el profesor según modalidad de enseñanza.	160
Figura 28 Distribución de las actitudes globales según modalidad de enseñanza.	160
Figura 29 Comparativa según sexo en los matices implicados en la actitud hacia el profesor	162
Figura 30 Comparativa actitudes hacia el centro y el profesor según sexo en modalidad presencial	162
Figura 31 Distribución de las actitudes hacia el profesor según sexo en enseñanza presencial	163
Figura 32 Distribución de las actitudes hacia el centro según sexo en enseñanza presencial	163
Figura 33 Distribución de las actitudes globales según sexo en enseñanza presencial	163
Figura 34 Comparativa de matices implicados en actitud hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia	169
Figura 35 Comparativa actitudes hacia el centro y hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia	169
Figura 36 Distribución de las actitudes hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia.	169
Figura 37 Distribución de las actitudes hacia el centro según sexo en enseñanza a distancia.	170
Figura 38 Distribución de las actitudes globales según sexo en enseñanza a distancia	170
Figura 39 Distribución de las actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso.	172
Figura 40 Comparativa de matices socio-afectivos hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso	172
Figura 41 Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso.	174
Figura 42 Comparativo matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el profesor según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso.	174
Figura 43 Comparativo actitudes hacia el centro y hacia el profesor según modalidad de enseñanza	175
Figura 44 Distribución de actitudes globales según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso	175
Figura 45 Distribución de actitudes hacia el centro según sexo en el alumnado de primer curso.	177
Figura 46 Comparativo de matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso.	177
Figura 47 Distribución de actitudes hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso.	179
Figura 48 Comparativa matices socio-afectivos implicados en las actitudes hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso	180
Figura 49 Comparativa actitudes hacia el centro y hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso.	180
Figura 50 Distribución de las actitudes globales según sexo en alumnos de primer curso.	180
Figura 51 Comparativa de medias (nacional, canaria, y medias extraídas a partir de la investigación.	182
Figura 52 Gráfico de sedimentación.	236

ABREVIATURAS

ALFA S	Cuestionario de Hábitos y Actitudes Escolares, Forma S
CAA-FU	Cuestionario de Actitudes Académicas Forma Universitaria
CES	Classroom Environment Scale
COP	Colegio Oficial de Psicólogos
CPA	Cuestionario de Percepciones Académicas
CSEQ	College Students Expectation Questionnaire
EaD	Enseñanza a distancia
EFPPA	Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicólogos
ELPO	Expectations Led Planned Organisation
EP	Enseñanza Presencial
ET_ULPGC	Enseñanza de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
FCC Educación	Facultad de Ciencias de la Educación
FCCAFD.	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
IPQ	Instructions Preferent Questionnaire
ITC	Comisión Internacional de Tests
PLS	Partial Least Squares
QVA	Cuestionario de Vivencias Académicas
SERVQUAL	Múltiple-Ítem Scale For Measuring Customer Perceptions of Service Quality
TA	teoría de autorregulación
TAP/TPB	Teoría de la acción planificada
TAR /TRA	Teoría de la acción razonada
USET	Cuestionario University Students' Expectations of Teaching

INTRODUCCION

La presente investigación analiza aspectos considerados importantes en las relaciones establecidas en contextos universitarios de aprendizaje, hablamos de las actitudes que los estudiantes generan ante diferentes situaciones y personas. Actitudes hacia el centro de estudios donde han decidido realizar su formación universitaria y disposiciones psicosociales hacia los agentes implicados en dicho proceso, los profesores.

Revisamos las investigaciones relacionadas con la formación académica, desde diferentes perspectivas, tomando como referencia los principales modelos teóricos de la Psicología Social, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación, en las orientaciones paradigmáticas que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo y en las emergentes.

Hablamos de nuevas formas de aprender, autónoma y autorregulada, donde centros y profesores deben adaptarse a nuevos tiempos, donde el estudiante tiene a su alcance una gran cantidad de recursos en red que le sirven para compatibilizar la formación académica con cualquier actividad profesional o lúdica. Por ello consideramos necesario desplazar todo el protagonismo del centro y de los profesores a actividades relacionadas con la mediación social y la orientación educativa. Bajo esta nueva forma de hacer, las actitudes juegan un papel destacado y esta es razón suficiente para tener la curiosidad de su investigación.

Si al centro nos referimos, debemos saber qué reacciones presentan los estudiantes universitarios hacia las normas y sistemas de regulación interna definidos, el interés y motivación por la participación activa en el mismo, tanto académica como social, aceptación de los sistemas de enseñanza y por supuesto las formas y criterios de evaluación de los aprendizajes realizados.

Si de los profesores se trata, es muy importante conocer la forma en la que los estudiantes universitarios perciben a sus profesores. Personas con los que pueden mantener un nivel de comprensión y comunicación fluida; habilidad de liderazgo del profesor y los estilos que normalmente utiliza (autoritario, democrático, paternalista, dejar hacer, etc.) nivel de exigencia en tareas y actividades propuestas y especialmente estilos y criterios de evaluación que aplica a los estudiantes. A fin de cuentas serán los profesores los que habilitarán a los estudiantes como profesionales de la titulación que están realizando.

Esta investigación pretende medir y evaluar el grado de importancia y cumplimiento de estas variables psicosociales en estudiantes universitarios de Grado, en la modalidad de Enseñanza Presencial (EP) y Enseñanza a Distancia (EaD) en la ULPGC.

En resumen, en nuestro empeño de conocer más y mejor las entrañas de la educación y formación, sabemos por las investigaciones revisadas, la importancia que tienen las variables emotivas y afectivas en el proceso; dentro de ellas conocemos que actitudes y valores juegan un papel destacado; razón por la cual hemos apostado por investigar estas dimensiones del ser humano en el contexto natural de la formación universitaria. La finalidad última de la presente investigación es, una vez se analicen los resultados, llegar a conclusiones que orienten las acciones y ejecuciones pertinentes para el diseño de estrategias de afrontamiento que den respuesta a las nuevas necesidades en contextos de aprendizaje universitario.

El proceso de investigación se ha organizado secuencialmente en una primera fase de fundamentación teórica a partir de las investigaciones de la Psicología Social, la Sociología de la Educación, y Psicología de la Educación, respecto a las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el centro y hacia el profesor como figuras articuladoras del proceso académico de la enseñanza superior.

En el Capítulo 1 se analizan las actitudes en relación de las estrategias socio afectivas de los estudiantes, expresados a través de las variables que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje. Según los distintos modelos teóricos examinamos la relación entre actitud y acción, y su vinculación con el objeto de conocimiento de los distintos procesos de aprendizaje. Para establecer las bases teóricas de los paradigmas en los que sustenta la presente investigación, se describen los distintos aspectos que componen el proceso actitudinal: su naturaleza, componentes, características, función, cambio, y evaluación. A partir de ahí, estudiamos las teorías actitudinales aplicadas al aprendizaje centrándonos en los diferentes modelos de actitudes basadas en la expectativa-valor.

Posteriormente nos centramos en la conexión jerárquica entre valor-actitud-conducta reflejada en el capítulo 2, en el que se estudia los aspectos cognitivos y normativos de los valores y su expresión a través de las actitudes. Con ello, se pretende mostrar la conexión entre ambos conceptos y su complejidad al incorporar distintas variables situacionales y personales, e integrarlas en una explicación más consistente del comportamiento individual y social.

En Capítulo 3 damos cuenta de las investigaciones que se están desarrollando en el ámbito universitario a escala internacional, y que de alguna manera nos proporciona un marco de referencia sobre el alcance de las investigaciones sobre actitudes expresadas a través de expectativas, percepciones de la experiencia académica, y clima social en el que se desenvuelve el aprendizaje. En cierta manera, dicha exposición avala el camino emprendido respecto al objeto de investigación elegido.

La evaluación actitudinal se presenta en el Capítulo 4 mediante la descripción de las variables que son objeto central de nuestra investigación, plasmada en el Cuestionario de Actitudes Académicas aplicado al ámbito universitario (CAA-FU).

En el Capítulo 5 está destinado a justificar el diseño metodológico de investigación desplegado en función de los objetivos programados, y a describir los distintos componentes del proceso de investigación formado por el marco de hipótesis de investigación, los instrumentos técnicos utilizados durante el proceso de recogida de información y el análisis de los datos.

En el Capítulo 6 se muestran los resultados obtenidos en la investigación, realizando los análisis pertinentes de aquellas variables que son relevantes para el estudio, y para diseñar futuras hipótesis de trabajo y nuevas respuestas dentro de las líneas de investigación en la que nos situamos. Se desarrolla bajo una doble perspectiva, por una parte se realiza un estudio confirmatorio de los modelos teóricos que sustentan el hilo conductor de la presente investigación, utilizando para ello el Análisis de Ecuaciones Estructurales sobre las puntuaciones obtenidas en los matices o escalas actitudinales utilizadas en el Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU). Por otra, se lleva a cabo las comparaciones de las puntuaciones entre las modalidades de enseñanza presencial y a distancia según los matices estudiados, así como diferencias en las puntuaciones según el género o tipo de centro.

El Capítulo 7 es el cierre de la investigación, con un análisis y reflexión sobre los hallazgos y limitaciones relevantes de la investigación para llegar a la exposición de las conclusiones a las que se ha llegado.

Finalmente, en los Anexos se registran los datos que se consideran importantes para una adecuada comprensión de la información contenida en la presente Tesis, y que no se han incluido en el cuerpo del trabajo, dadas las características de la información relativa al Cuestionario utilizado.

LAS ACTITUDES

ESTRATEGIAS SOCIO

AFECTIVAS EN EL

APRENDIZAJE

Capítulo 1

INTRODUCCION

Los aprendizajes requieren del estudiante ciertas capacidades, motivación, conocimientos y estrategias educativas. Pero, para realizar un óptimo aprendizaje es necesario saber cómo hacerlo, ya que las estrategias de enseñanza y aprendizaje no pueden quedar reducidas al simple análisis de determinados recursos cognitivos facilitadores, siendo preciso recurrir a los aspectos actitudinales que son los que, en última instancia, condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias. Para ello, es necesario conocer como se activan las actitudes que favorecen comportamientos adecuados a la estrategia de aprendizaje.

Desde los inicios como disciplina, la Psicología Social ha ido elaborando diferentes hipótesis y constructos teóricos, entendiendo como tal el proceso o entidad que suponemos existe aún cuando no sea directamente observable ni cuantificable, destinado a comprender y medir aspectos del comportamiento humano.

La investigación de actitudes ha transcurrido por sucesivas fases de investigación que han dado lugar a un mayor conocimiento del constructo. El primero, correspondiente a los años treinta, se centra en la evaluación de las actitudes; el segundo, comprendido entre los años cincuenta y sesenta, abarca la mayor parte de las teorías del cambio de actitudes; el tercero está todavía en curso y se centra en los sistemas actitudinales (McGuire, 1985), analizados dentro de estructuras cognitivas individuales y sociales según variadas perspectivas relacionadas con la cognición social.

El estudio de las actitudes ha sido un concepto de gran importancia para las teorías e investigaciones en Psicología Social. Como afirman Briñol, Falces y Becerra (2007, p. 457). La afirmación de G. W. Allport (1935) según la cual “el concepto de actitud es probablemente el más distintivo e indispensable de la Psicología social” (p. 198) parece seguir vigente hoy en día a juzgar por el ingente número de publicaciones científicas que tienen como objetivo principal el fenómeno actitudinal (por ejemplo Albarracín, Jonhson, y Zanna, 2005; Eagly y Chaiken, 1992; Fazio y Olson, 2003; Haddock y Maio, 2004; Maio y Olson, 2000); entendemos por tanto que es válida dicha afirmación en el momento actual (Petty Wegener, y Fabrigar, 1997).

A su vez, las actitudes han tenido aportaciones significativas en las investigaciones sobre aspectos relacionados con la educación y el aprendizaje (Fishbein y Ajzen, 1975),

la Psicología de la Personalidad (Rokeach, 1979). Desde esta orientación el estudio de las actitudes nos permite, por un lado, predecir la conducta de los individuos y tener una imagen estable del mundo y, por otro, desentrañar las distintas situaciones a las que el sujeto debe enfrentarse.

Actualmente se considera que las actitudes son un componente fundamental de las estructuras cognitivas que están integradas en la personalidad de cada individuo, siendo esencial conocerlas a nivel conceptual para poder localizarlas en cada sujeto y que, desde ese mismo conocimiento, poder intervenir de forma positiva. Y, además, requieren ser especificadas en un sistema más amplio en el que intervienen la situación social e individual y características de la personalidad.

Se parte de la consideración de que no basta con diseñar estrategias para desarrollar solamente capacidades (procesos cognitivos) sino que, como ya hemos apuntado, es necesario dar una tonalidad emotivo-afectiva a las mismas. Desde esta orientación introducimos las actitudes en las actividades de aprendizaje y las consideramos estrategias socio-afectivas de la enseñanza y aprendizaje, de manera que ahora la estrategia constará de destrezas, contenidos, métodos y actitudes, y se orientarán hacia el desarrollo de las capacidades y los valores (procesos cognitivos y afectivos).

Los valores se desarrollan a través de la cadena jerárquica valores- actitudes y conducta expresándose en diferentes contextos educativos y relacionales, entre los que incluimos contenidos, normas, imitación de modelos, clima de la clase, expectativas del profesor, etc., pero sobre todo por medio de actividades entendidas como estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el desarrollo de la cognición y de la afectividad juegan un papel clave.

Así pues, consideradas las actitudes como estrategias socio-afectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, la orientación presente investiga el papel estratégico que cumplen para promover un aprendizaje más significativo para el alumno, mediante la promoción de actitudes positivas hacia el centro, el profesor y la actividad educativa.

La investigación en el dominio de la enseñanza ayuda a entender cómo son las actitudes en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la educación superior; cómo se forman y se mantienen; cómo son las actitudes referidas a la participación y a las actividades educativas específicas y cómo podemos divulgar estas actitudes, ya que son importantes para desarrollar competencias interindividuales

que mejoren las potencialidades del alumnado sobre su propio aprendizaje en beneficio propio y de la sociedad.

Las formas afectivas que acompañan al proceso de enseñanza y aprendizaje son el modo principal para desarrollar estos procesos siendo, por tanto, la metodología que sustenta los aprendizajes significativos del estudiante para ganar en motivación, mayor autonomía y responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Es en la unidad entre procesos cognitivos y afectivos donde se articulan capacidades y actitudes, y dotan de sentido a las capacidades y valores desarrollados por medio de contenidos y métodos.

Nuestro interés está centrado en las actitudes respecto del proceso de enseñanza y su aprendizaje, para lo cual es necesario señalar las líneas fundamentales de las actitudes en general como son, su naturaleza, el proceso de formación, la posibilidad de cambio de las mismas (intervención) y la evaluación, para, de esta forma, poder llegar a conclusiones consistentes cuando se refieran a situaciones educativas concretas.

1. NATURALEZA DE LAS ACTITUDES

El estudio de las actitudes es un área de confluencia interdisciplinaria en las ciencias sociales, específicamente en la Sociología y Psicología.

La introducción del término actitud aparece por primera vez, en los “Principios” de Spencer en 1862, que sostenía que en la mente del individuo existían patrones disposicionales que influían en su percepción de las situaciones. Algo más tarde es utilizado, según Kahle (1984), por Darwin, Ekman y Prodger (1998) en su libro *expression of the emotions in men and animals*, publicado en 1872: “... *la actitud implica respuestas motoras estereotipadas asociadas a la expresión de una emoción y hacen referencia a la postura de todo el cuerpo*” (p.81).

Allport (1935) señala un origen del concepto con la psicología experimental de la última parte del siglo XIX que utilizaban ciertos precursores de la actitud, como disposición muscular, actitud de tarea, actitudes mentales y motoras y tendencias determinantes. El que tal contenido sea creído o deseado y la peculiar actitud psicológica que se adopta hace que: “... *lleguemos a creer todas las verdades acerca de las partes del mundo que nos rodea si estamos colocados en una posición adecuada como para aprender*”. (Dennett, 1998, p.39).

Posteriormente, el concepto de actitud es recogido por la tradición psicoanalítica, pasando por último a la Sociología. En el campo de la Sociología aparece por primera vez en la obra de Thomas y Znaniecki (1918) sobre el campesino polaco en América conceptualizándola como tendencias subjetivas a actuar.

Estas primeras definiciones el marco teórico conceptual de las actitudes apuntan a caracterizarlas como individuales y mentales, y adolecen de los desarrollos analíticos posteriores que integraran dentro del concepto de actitud las realidades sociales presentes en la estructura social.

Dentro de esta perspectiva individual, las conceptualizaciones de Boekaerts (1997) matizan que cuando se habla de las actitudes como estado mental se están refiriendo a estados afectivos o emocionales adaptativos, que se desarrollarían para restablecer el equilibrio ante situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal. Esta posición es la que en general se comparte en el ámbito de la psicología social, siguiendo la teoría de Fishbein y Ajzen (1975).

Así, de esta forma, por su carácter distintivo emocional y adaptativo las actitudes son estados mentales intencionales que requieren compromiso y defensa por parte del individuo, y únicamente son describibles como actitudes psicológicas hacia un contenido proposicional.

En este sentido, las actitudes son rasgos que predisponen al individuo hacia ciertas acciones, pero hay tener en cuenta los distintos niveles conceptuales que influyen en las predisposiciones globales de la acción que permitirán explicar el comportamiento relacionado con las actitudes.

En la búsqueda de la explicación de las actitudes, además de la personalidad, hay que tener en cuenta la dinámica de las estructuras educativas en sus distintos niveles de especificidad, las condiciones específicas de las situaciones en las que opera el individuo, y la posición que ocupa en las mismas, así como las funciones que las actitudes pueden desempeñar para el individuo mismo. No se puede establecer una relación lineal entre actitudes y conducta, pues el campo conceptual de las actitudes está mediatizado por los elementos conceptuales reseñados.

También es conveniente diferenciar entre actitudes, creencias y valores. Cada uno de estos conceptos supone formas diferentes de estado mental y cada uno de ellos tiene sus

propias formas de respuesta a los objetos o situaciones sociales. Los valores son más centrales y resistentes a cualquier cambio, teniendo una dimensión prescriptiva basada en la creencia de que el objeto sobre el que se focalizan es deseable mas allá de la propia posición de la persona sobre objetos y situaciones.

De igual forma, las actitudes se distinguen de las cogniciones o creencias por su carácter evaluativo o presencia del afecto en la persona sobre las cuestiones a las que se refiere.

Las actitudes se diferencian de las habilidades o aptitudes no solo por la presencia de un componente afectivo, sino porque la mera presencia del objeto o situación de la actitud es suficiente para desencadenar la respuesta preparada, la cual no requiere una motivación adicional.

La capacidad de un sujeto para dar cuenta de sus acciones marca la frontera entre actitud y hábito (el hábito es una acción automática y se expresa en la práctica cotidiana).

Siendo el concepto de actitud uno de los más distintivos e indispensables de la psicología social, también ha generado un gran debate en torno a la variedad de definiciones y su relevancia como instrumento de análisis de una realidad psicosocial que se presenta ambigua y difícil de estudiar. No obstante, y a pesar de esta diversidad, la mayoría de las definiciones pueden agruparse en tres grupos.

Un primer grupo que la conciben en términos de evaluación. Eagly y Chaiken (1992) la definen como: *“una tendencia psicológica que se expresa por la evaluación de una particular entidad con algún grado favorable o desfavorable...”* (p.1).

Los que la conciben como un afecto, así para Greenwald (1989) la actitud es: *“... el afecto asociado con un objeto mental”*(p.432).

Otro grupo de teóricos entre los que destaca Kruglanski (1989), definen la actitud como: *“... un especial tipo de conocimiento, especialmente conocimientos cuyo contenido es evaluativo o afectivo”*(p.139).

O bien, teóricos como Triandis (1991) que consideran las actitudes como predisposiciones conductuales: *“... el estado de una persona que predispone a una respuesta favorable o desfavorable en relación a un objeto, persona, o idea”*(p.485).

Y por último la posición más extendida está formada por teóricos como Breckler (1984), Eagly y Chaiken (1992), McGuire (1985) y Rosenberg y Hovland (1981) que desde la orientación cognitiva proponen un esquema basado en tres componentes:

- *Afectivo-emotivo*: Referido a los sentimientos subjetivos y a las respuestas psicofisiológicas que acompañan a la actitud.
- *Cognitivo*: Hace referencia a las creencias y opiniones a través de las que la actitud se manifiesta, no teniendo por qué ser consistentes.
- *De Acción-expresión*: Se refiere al proceso físico y mental que prepara al individuo para actuar de una determinada forma.

2. MODELO ACTITUDINALES

La perspectiva tripartita de actitudes ha sido la más influyente desde el comienzo de la investigación de actitudes, asumiendo en algunos casos que las actitudes necesariamente tienen componentes afectivos, cognitivos y conductuales, y en otros focalizando estos dominios como correlatos de actitudes Olson y Zanna (1993).

Autores como Zanna y Rempel (1988) desde una posición cognitiva admiten que las actitudes pueden estar fundamentadas o desarrollarse desde los procesos de información de carácter afectivo (condicionamiento), cognitivo (conocimientos basados en evaluaciones), o conductual (percepción de acciones prioritarias). O bien, como afirman Eagly y Chaiken (1992) las actitudes pueden generar respuestas afectivas (gusto por un objeto), cognitivas (atribuciones para alcanzar los objetivos), conductuales (acciones manifiestas hacia el objetivo).

Actualmente se han renovado las perspectivas teóricas sobre las actitudes en la que aparecen nuevas definiciones en el número especial que lleva por título "What's an Attitude?" en la revista *Social Cognition* (2007, 25) en las que distinguen las actitudes como entidades estables almacenadas en la memoria (Fazio, 2007; Petty, Briñol y CDeMaree, 2007; Visser y Mirabile, 2004), frente a una visión de las actitudes definidas como valoraciones más temporales construidas sobre la información existente en un momento determinado (Conrey y Smith, 2007; Gawronski y Bodenhasen, 2007).

Según Petty et al. (2007) los avances alcanzados delimitan cuatro perspectivas de investigación que postulan interrelaciones específicas entre los distintos componentes

actitudinales para llegar a modelos de mayor complejidad en la explicación de las actitudes que obran sobre una variedad de contextos situacionales.

2.1 Modelos unitarios

Este enfoque considera que las actitudes están asociadas en la memoria a un afecto sobre un objeto determinado. El más conocido es el modelo MODE propuesto por Fazio (1990) en la que aquellas situaciones (objetos) en las que el individuo tiene una experiencia directa y no mediatizada, dan lugar a actitudes accesibles siendo más estables y resistentes y se activaran con mayor rapidez y confianza.

El modelo parte de una activación automática de la actitud en el individuo y rechazará aquello que vaya en contra del afecto establecido por la experiencia del sujeto. Por otra parte, el individuo acudirá al análisis de la información cuando no sea posible establecer la activación automática en aquellas situaciones en las que carece de experiencia.

2.2 Modelos duales

La perspectiva dual considera que los individuos pueden tener simultáneamente una actitud implícita (inconsciente, automática) y una actitud explícita (consciente, automática) sobre un objeto y mostrar en cada una de ellas un afecto diferente al objeto.

Según Wilson, Lindsey y Schooler (2000) las actitudes implícitas y explícitas tienen diferentes representaciones mentales y pueden mostrar valoraciones diferentes, dado que se forman en procesos cognitivos distintos y no entrarían en conflicto porque se activan en contextos diferentes. Las actitudes implícitas se forman mediante aprendizajes por condicionamiento clásico y guían las conductas en situaciones espontáneas, mientras que las actitudes explícitas resultan de un proceso de aprendizaje reflexivo de la situación y sus consecuencias.

2.3 Modelos de proceso

Para Schwartz y Bohner (2001) este enfoque postula que las actitudes se forman en cada situación específica en función de los sentimientos, creencias y conductas más destacadas. Representa una perspectiva constructivista mediante la cual a partir de diferentes contextos situacionales se produce una percepción distinta de la información y una conducta diferente influida por la evaluación de la situación. Gawronski y

Bodenhasen (2007) proponen al respecto el modelo de evaluación asociativo-proposicional (APE) en el que definen las actitudes como un constructo que se forma por la presencia de afectos y creencias que servirán para expresar una valoración de la situación, y que, posteriormente, estará sometida a la consistencia con otras creencias existentes.

2.4 Modelos metacognitivo

El modelo metacognitivo propuesto por Petty et al. (2007) considera que las actitudes permanecen en nuestra memoria con una fuerza considerable en la que se registra tanto una evaluación positiva como negativa hacia el objeto, dependiendo la recuperación de una determinada actitud de la capacidad del sujeto de opinar sobre sus valoraciones.

En estas valoraciones del sujeto pueden influir factores contextuales que evoquen experiencias positivas o negativas, determinando de esta manera el comportamiento actitudinal del sujeto. De la misma manera, en situaciones en las que el sujeto acepta valores actitudinales antagónicos, el individuo recupera y acepta la actitud en función de la valoración sobre su experiencia más reciente (efecto de recencia), o bien eligiendo contextos en los que su vinculación sea más favorable.

En síntesis, la teoría de los tres componentes ofrece un marco heurístico de interpretación de los antecedentes y consecuentes de las actitudes cuya consistencia y correlación es una cuestión empírica en la que ha de basarse el estudio de las actitudes sobre un dominio específico.

Con el ánimo de sintetizar, podemos definir las actitudes como: según afirman (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992) como: “Disposiciones adquiridas y relativamente duraderas de evaluar de un modo determinado un objeto, persona o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (p.137) y tiene un carácter multidimensional, funcional y expresivo de la personalidad del individuo: “A partir de creencias, sentimientos y acciones que nos ayudan a dominar nuestro entorno y expresar nuestra identidad” (p.137).

Todas estas perspectivas teóricas ponen de relieve que las actitudes tienen un carácter complejo, es decir multidimensional. Así la actitud se define como un constructo

teórico, hipotético que agrupa diversos aspectos a partir de los cuales se puede analizar la acción.

El marco conceptual refleja la dimensión social de las actitudes que se manifiesta en distintos aspectos. Ya sea porque muchas de ellas se dirigen a objetos que tienen un valor social, o bien porque son aprendidas en los procesos de interacción social, o bien se conforman en torno a factores de grupos y situaciones sociales en base a que expresan las creencias y modo de evaluación de los mismos, independientemente de que dichas actitudes se correspondan con los miembros individuales de tales grupos o situaciones.

Aunque desde la perspectiva teórica los grupos son menos visibles que los individuos, desde el plano metodológico los cuestionarios analizados en diferentes investigaciones permiten hablar de una actitud general dependiente de una única estructura mental de aceptación o rechazo de determinadas acciones relacionadas con las situaciones sociales en los que los sujetos se desenvuelven (el centro de enseñanza, el contexto, los profesores, la auto-confianza, etc.).

Esta actitud general estaría configurada por un conjunto de conocimientos, sentimientos y acciones consideradas positivas en las situaciones sociales que la mente dirige y valora de alguna manera para comprender el mundo en el que se vive, proteger el propio concepto de sí mismo, ayudar a adaptarse y posibilitar la expresión de las propias tendencias, conformando así la propia visión independiente de su relación con el medio ambiente en general y el contexto enseñanza en particular.

La evaluación de lo que el individuo piense o sienta, y como le gustaría comportarse le lleva a estar implicado en el objeto de su actitud, y por tanto sus intenciones conductuales se llevarán a cabo. El comportamiento del individuo presenta una doble perspectiva, por un lado está determinado por lo que la gente le gustaría hacer, y por el otro está influenciado por la situación social de lo que cree que debería hacer (normas sociales), por lo que ha hecho generalmente (costumbre) y por las consecuencias que se esperan de su comportamiento. Si, por ejemplo, mantenemos una actitud positiva hacia el centro de enseñanza, deberíamos asistir asiduamente y animar a los demás a hacer lo mismo; por el contrario, si nuestra actitud es negativa, desanimaremos a los demás y la capacidad receptiva estará bajo mínimos.

Desde este enfoque adoptado consideramos la actitud como una predisposición aprendida para responder positiva o negativamente hacia personas, objetos y situaciones sociales que puede variar en intensidad y es relevante para la acción, porque afecta a la manera de pensar, creer y actuar en las diferentes situaciones educativas.

3. COMPONENTES DE LA ACTITUD

Las actitudes como estados de disposición se desarrollan a partir de experiencias motivacionales distintas. Es decir, en cada una de las definiciones anteriores, se ha de tener en cuenta el componente motivacional (de activación y orientación de la acción) para que podamos hablar de actitud.

Dentro de este marco conceptual de referencia, una actitud implica tanto el componente afectivo como una tendencia a la acción, en la que surgen de forma relacionada y simultánea dos clases de componentes: cognitivo y evaluativo.

Siguiendo la formulación de Katz y Sconland (1959), Krech, Cruchfield y Ballachey (1972) y, Eagly y Chaiken (1992) la evaluación característica de las actitudes se expresa de distintas formas a partir de los tres componentes básicos interrelacionados entre sí, constituyendo tres vías de respuesta en un único estado interno que reflejan la complejidad interna de dicho estado, y revelan al mismo tiempo la realidad, la formación y el cambio de actitudes.

Aún estando de acuerdo los investigadores en el carácter multidimensional de las actitudes, sin embargo hay discrepancias en cuanto al peso o influencia que pueda tener cada componente en una acción real, y permitir predecir de alguna manera la acción futura del sujeto. No queda claro la organización y estabilidad actitudinal, es decir cómo son las variaciones que se dan entre ellos y si existe algún tipo de relación jerárquica, cuestión que sigue siendo el interés de los investigadores.

3.1 Conocimientos y creencias

Este indica que las actitudes están relacionadas directamente con los pensamientos o creencias desarrollados sobre el objeto de actitud.

Las creencias expresan de forma estable y organizada los pensamientos y las ideas acerca de un objeto (persona o cosa) o situación. Las asociaciones que se dan entre

objeto-situación y atributos, y el grado de relevancia que se dan a las mismas dan lugar a una evaluación mediante un juicio de valor, positivo o negativo, sobre algo y las formas de responder ante el mismo (interacción con el componente reactivo).

Es decir, la organización estable de creencias no consiste en formular la veracidad o certeza y tampoco en limitarse a una simple representación perceptiva del “objeto”, puesto que la cognición es una evaluación que conlleva aceptación o rechazo del individuo hacia el objeto o la acción. Justamente en este punto es donde se centra la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) y la teoría de la acción planeada de Ajzen (1991) al relacionar las creencias con las actitudes y en última instancia con la conducta.

Y es en este marco donde es preciso tener en cuenta que hay cogniciones que están fuera de la realidad y algunas puede darse de modo consciente, donde el componente cognitivo refleja las creencias o la información sobre el objeto de la actitud, y es lo que una persona cree o lo que sabe sobre un objeto de actitud. Tanto si se fundamenta como si no, si se cree que la información es correcta y guarda consistencia para el individuo pasará a formar parte del componente cognitivo de las actitudes. Nuestras experiencias directas e indirectas a través de las etapas del desarrollo nos proporcionan aprendizajes basados en criterios mediante los cuales formamos nuestras actitudes y comportamientos.

3.2 Sentimientos y preferencias

Hacen referencia al proceso afectivo que influye en las evaluaciones que desarrollamos a cerca de un objeto de actitud, asociando emociones a personas, objeto o situaciones relativamente al margen de las creencias que poseamos sobre el objeto evaluado. El componente afectivo favorece el mantenimiento de determinadas actitudes y ayuda a determinar la dirección de predisposición para la acción.

Hay autores que sitúan el núcleo de las actitudes en esta tendencia, postulando la existencia de una clara relación e influjo entre los componentes: afectivo y cognitivo. La variabilidad del componente cognoscitivo provocará y expresará sentimientos de agrado-desagrado, placer-dolor, felicidad, alegría, tristeza, temor, miedo, ansiedad, odio, repugnancia, desprecio, etc. (Pastor, 1978).

La influencia de los afectos en la formación de actitudes se generan a partir de los procesos de aprendizajes diversos realizados en distintos contextos, ya sea mediante condicionamientos de estímulos condicionados como refiere Eagly y Chaiken (1992), o bien proporcionando estímulos incondicionados según Krosnick, Betz, Jussin y Lynn (1992), o bien como plantean Briñol, Petty, y Tomala (2006) por el efecto causado por la mera exposición siempre que sea asociado de forma positiva se favorecerá la preferencia hacia un estímulo.

3.3 Acciones basadas en información conductual

Hay investigaciones que sostienen que la forma en que nos comportamos afecta a nuestras actitudes, a partir de lo cual consideran que el comportamiento puede ser la base para desarrollar nuestras evaluaciones sobre diferentes objetos de actitud.

Hay personas que se comportan de forma inconsistente con su forma de pensar produciendo un estado aversivo de malestar que Festinger (1975) lo denominó disonancia cognitiva, lo cual lleva al individuo a buscar estrategias para reducir o eliminar ese estado de ánimo negativo. Con ello esta teoría demostró que los incentivos externos al modificar las conductas podían ser contraproducentes.

De manera que la observación de nuestras propias conductas pueden llevar a influir en la actitud cuando la propia conducta sirve como criterio para buscar valoraciones más favorables entre varias opciones como sostienen Briñol, De la Corte y Becerra (2001), o según Bem (1972) para evaluar y mejorar nuestra autopercepción, o bien como muestran Briñol y Petty (2003) cuando la observación de la conducta sirve para explicar como en ocasiones se la utiliza como indicador de la validez de nuestros propios pensamientos.

De una parte, la predisposición a responder apunta a que existen patrones regulares y generales de conducta en la observación que son consistente en un individuo. De otra, el componente de la acción se proyecta hacia el objeto de la actitud, facilitando la predisposición de las conductas que una persona seguirá ante un determinado objeto o situación.

La influencia de la conducta en la actitud es significativa cuando el individuo tiene experiencia con el objeto de actitud pues la actitud se aprende mejor, es más estable y más predecible respecto al comportamiento. Los conocimientos que un sujeto tenga sobre un fenómeno concreto vienen influidos tanto por sus sentimientos como por sus

tendencias reactivas, pero, igualmente, los sentimientos y tendencias reactivas son modificados por los conocimientos habidos sobre el fenómeno concreto del que se trate.

Aunque muchos teóricos defienden la existencia de un único componente afectivo (visión unidimensional) dinamizador y orientador de la acción, a la vez reconocen la importancia de las creencias y de las acciones (visión multidimensional), en la formación de actitudes (Petty y Cacioppo, 1986). Por lo tanto, la acción directa estaría mediada por aspectos intencionales en los que se expresan los complejos caminos que relacionan las creencias, actitudes y acciones.

Formulado de esta manera, el componente conductual consigue una definición más ajustada del conocimiento de las actitudes para predecir la acción del sujeto y establecer las condiciones en las que se podría intervenir constructivamente en su comportamiento. En definitiva, definimos conceptualmente las actitudes como estructuras psíquicas duraderas de valoración positiva o negativa (componente cognoscitivo), de manifestación de sentimientos concretos y preferencias (componente afectivo) y de acciones manifiestas y declaraciones de intenciones en pro o en contra (componente reactivo) de determinados fenómenos y situaciones.

4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES

La capacidad predictiva de la actitud respecto a la acción de un sujeto concreto, dependerá de la relevancia conceptual y complejidad metodológica con que son tratados los elementos cognitivos, afectivos, o conductuales, para así poder superar las discrepancias expuestas por Piere (1934) y por Wicker (1969), quienes creen poder demostrar que no hay relación directa entre actitud y acción y que, por tanto, desde las actitudes no es posible predecir la acción.

Por una parte, es preciso analizar las características de cada uno de los componentes de la actitud cuando a partir de una realidad psicológica las transformamos en realidades físicas, siendo considerada como un continuo psíquico que tiene un comienzo y un final, pasando de uno a otro por medio de variaciones de grado. En este continuo resaltan tres características primarias: dirección, intensidad y dimensión.

De otra parte, es preciso analizar la consistencia del sistema de actitudes en relación a la predicción actitud-conducta, pues la eficacia predictora dependerá del grado en que los componentes cognitivos, afectivos y conductual están correlacionados entre sí.

Por último, al hilo de las problemáticas planteadas se plantea la cuestión de la coherencia en la estructura de los sistemas de actitudes, grupos de actitudes relacionadas con un conjunto de objetos sociales relacionados entre sí que se constituyen en un todo integrado e interconectado.

Como ya hemos indicado la actitud es un constructo hipotético, por tanto ha de ser definida y analizada por las propiedades que se le asignan. Desde esta perspectiva entendemos que las características más destacadas de los componentes actitudinales hacen referencia tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y de acción. Nuestra intención, consideramos que deben ser analizadas las características de dichos componentes.

4.1 Dirección o valencia

Es la especificación de la cantidad de positividad o negatividad de una actitud específica medida por el grado de afecto que despierta el objeto de la actitud, la posición más o menos favorable del componente cognitivo, y lo decidido o no que esté el sujeto a desplegar la actitud. Esto se traduce en que el objetivo básico de todo cuestionario de actitudes será el de cuantificar las valencias de las actitudes que explore.

4.2 Multiplicidad e intensidad

Se trata de la variedad de elementos, tanto en número como en clases, en los que se basan cada uno de los componentes, intentando resolver la cuestión de la indiferencia a la cuestión planteada y se refiere a la fuerza de atracción o rechazo hacia el objeto, para ello se presentará una escala de tipo Likert.

En la multiplicidad se trata de indagar si se está ante una actitud simple o ante una actitud múltiple en base a la variedad de elementos que se dan en los componentes de la actitud. El componente cognoscitivo comprende el espacio recorrido entre el conocimiento mínimo del objeto de que se trate hasta su conocimiento exhaustivo. Por su parte, el componente afectivo comprende el espacio que va desde la relativamente alta indiferencia respecto del objeto o situación considerada hasta una minuciosa diferenciación emotiva.

Por último, el componente de acción abarca igualmente una extensa gama de formas expresivas de acción con sus matices concretos y específicos.

4.3 Dimensión de la actitud

Permite conocer si se trata de un objeto complejo que no está bien definido. Así, una actitud puede ser: unidimensional (si abarca un solo dominio de la actividad) o multidimensional (si incluye varios).

4.4 Fuerza de la actitud

Hablamos de la capacidad de una actitud para ser relativamente estable y resistente en el tiempo, y con capacidad para predecir la conducta de las personas (Petty y Krosnick, 2014). Según Briñol et al. (2007) *“Las actitudes, denominadas fuertes, tienen mayor probabilidad de producir estos resultados que aquellas a las que se conocen como actitudes débiles. Se han identificado distintos indicadores objetivos y subjetivos de la fuerza de una actitud. Los indicadores objetivos más estudiados son extremosidad, accesibilidad, ambivalencia, estabilidad, resistencia, potencial predictivo sobre la conducta y grado de conocimiento asociado con el objeto de actitud. Los indicadores subjetivos tienen que ver, en la mayoría de los casos, con la estimación subjetiva o la percepción que las personas tienen de los indicadores objetivos”*. (p. 470).

Así pues la dirección, intensidad, dimensión y fuerza nos lleva a entender este constructo psicosocial de manera más precisa para poder explicar con mayor seguridad cada uno de los componentes de la actitud, especialmente el de acción que es en realidad el resultado de los dos anteriores y el que podemos observar, para poder actuar en consecuencia e informar a los sujetos de estas dimensiones tan importantes en todas y cada una de las actividades que llevan a cabo.

5. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL SISTEMA DE ACTITUDES

5.1 Consistencia

Para llegar a comprender la naturaleza de las actitudes debemos analizar el conocimiento del sistema al que cada actitud pertenece debido a la permanente

interacción entre las actitudes. Para Krech et al. (1972) una actitud es válida cuando evaluamos la relación específica que guardan entre sí los tres componentes básicos respecto a su dirección, valencia y dimensión. A este proceso se le denomina consistencia del sistema de actitudes, es decir la tendencia de las personas a organizar las actitudes en estructuras internas coherentes.

Los tipos de consistencias pueden ser múltiples en función de la existencia de los tres componentes actitudinales, siendo por tanto complejo identificar las expresiones actitudinales de los sujetos en relación a los estados internos que la suscitan Eiser (1989).

La noción de consistencia en las actitudes adquiere importancia central dado que las actitudes se expresan, y de esta forma inducimos la definición de las actitudes como consistentes o inconsistentes, estables o inestables, predictoras o no de la acción, es decir el modo en que se analiza si la actitud cumple con la función de orientación del sujeto en su mundo social.

La consistencia del individuo entre su actitud y el comportamiento expresado hay que analizarla introduciendo factores que pueden afectar a dicha relación. Estos factores pueden ser factores situacionales, rasgos de personalidad y la influencia de otras actitudes o conceptos relacionados con ellas (Alvira, 1977).

Dependiendo del grado de estructuración de las situaciones, el individuo dará respuestas multifacéticas expresadas en las cogniciones y las evaluaciones que hacen de las mismas. Las inconsistencias derivadas de la pertenencia del individuo en sus distintas formas de vida grupal pueden reflejar la importancia que tiene para él la aceptación o la cooperación en los grupos sociales más que la consistencia actitudinal.

5.2 Grado de coherencia de las actitudes

Por su parte, es preciso tener en cuenta la estructura entre el sistema de actitudes, es decir, la interacción entre sistemas, ya que la interacción no se reduce a las actitudes dentro de un sistema (sujeto), sino también a la interrelación entre sistemas (grupos). Lo cual conlleva a estudiar el grado de coherencia que mantiene el sujeto en este conjunto de sistemas de actitudes y el modo en que la personalidad del sujeto la integra como un todo.

Las teorías que estudian la coherencia actitudinal postulan que cuando el sistema de actitudes que mantiene un sujeto produce comportamientos que se expresan de modo incoherente, el individuo se adaptará restaurando el sistema de coherencia, es decir se tratará de pasar a otro estado de mayor coherencia en el que se adoptará una actitud consecuente con sus anteriores experiencias.

Existen varias teorías sobre la coherencia actitudinal basadas en el principio de congruencia entre conocimientos y evaluación del objeto (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957), teoría en la disonancia cognitiva entre elementos de conocimiento y acción (Festinger, 1975), y otras teorías en las que el énfasis principal estará en la coherencia entre estructuras cognitivas y afectivas (Rosenberg, 1960).

El análisis del grado de coherencia del conjunto de sistemas de actitudes es revelador de la acción y las tensiones que forman parte de la personalidad de un sujeto, pero también hay que tener en cuenta que en la dinámica de las actitudes intervienen factores personales como el autoconcepto, la autoestima, las relaciones con los demás y las diferentes situaciones que modulan la validez general de las teorías de la coherencia actitudinal (Vander, 1990).

El principio de la coherencia, a pesar de ser un factor importante en la dinámica de las actitudes, el individuo puede conformar actitudes individuales más influenciado por sus responsabilidades hacia el papel que desempeña que respecto a las normas o expectativas que los demás sienten hacia él, tolerando de esta manera las posibles incoherencias en relación hacia los otros. O, por ejemplo, sí el individuo se siente atraído por lo nuevo y lo complejo tendrá mayor tolerancia hacia la ambigüedad.

6. FUNCIÓN DE LAS ACTITUDES

En relación a la importancia de las actitudes para predecir y modificar conductas sociales, diversos autores representantes de la perspectiva funcional han señalado la relevancia de las funciones que cumplen las actitudes en relación al desarrollo social y personal de los individuos.

Este enfoque tiene una perspectiva funcional o motivacional porque está centrado en la estructura y dinámica de la personalidad, particularmente en el sistema motivacional de la personalidad al poner el énfasis en las relaciones entre las actitudes y los diferentes

motivos del individuo. Las actitudes han de ser explicadas por las necesidades que tienen las personas y su consiguiente satisfacción. Y, dado que los procesos motivacionales tienen su propio dinamismo, las actitudes tendrán que adecuarse a los mismos.

El enfoque más sistemático sobre el papel de las actitudes en la economía reguladora de la personalidad es el de Katz (1984), el cual propone cuatro tipos de funciones atribuibles a las actitudes en relación a la personalidad del individuo.

6.1 Función defensiva

Está representada por aquellas actitudes que tienden a proteger en el individuo cierta imagen sobre sí mismo o sobre la realidad. Son actitudes que dan significado al self y a sus relaciones con el medio ambiente, o proporcionan protección al yo de impulsos inaceptables que producen ansiedad.

Estos sentimientos o conductas abiertas son desviados a partir de los mecanismos de defensa que nos permiten restablecer el equilibrio. Unos serían los mecanismos de proyección que tienden a imputar a personas o al grupo nuestras actitudes negativas. Por ejemplo, mediante la proyección se tiende a imputar al profesor actitudes negativas, cuando el alumno no puede conseguir una comunicación cercana con él. Otros serían los mecanismos de racionalización: una actitud positiva dentro de la clase podría proteger al estudiante de los sentimientos negativos hacia sí mismo o hacia la clase.

6.2 Función instrumental, adaptativa y utilitaria

Las actitudes se forman con objetos específicos o personas que satisfacen las necesidades específicas del sujeto, intentando maximizar las recompensas y minimizando los castigos procedentes del ambiente social. Tienen por tanto un carácter evaluatorio favorable a los que satisfacen sus necesidades, y desfavorable a los se asocian con la frustración de necesidades. Por ejemplo, en los modelos de imitación se adoptan actitudes semejantes a las de una persona hacia la que se siente simpatía, puede resultar funcional para conseguir acercamiento.

6.3 Función de expresión de valores

Responden a la necesidad de manifestar el individuo sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos, aquellos que están ligados a su propia identidad personal. Las

actitudes como forma mediadora que permite al individuo expresar valores anuncia la imagen de sí mismo o que quiere alcanzar (autoconcepto y autoestima), y a su vez confirma socialmente la validez de tales conceptos.

6.4 Función cognitiva

Hay actitudes que proporcionan al individuo una visión organizada de su mundo, lo cual permite que el individuo pueda dar sentido al mundo que le rodea y ordenar los datos de la experiencia. Las actitudes desempeñan la función de categorizar la información que recibe y le ayuda a simplificar la complejidad de los estímulos provenientes del exterior, proporcionando cierto grado de predecibilidad, consistencia y estabilidad.

También las personas pueden conocer las actitudes de las personas con que interactúan y por tanto pueden anticipar la conducta, lo cual le permite cierta seguridad, estabilidad y percepción sobre su comportamiento en las situaciones e interacción con las personas. Las actitudes se convierten en guías de lo que se puede esperar de una determinada situación.

El enfoque funcional es un esquema interpretativo más amplio que el meramente cognoscitivo y permite adentrarse en la estructura y funcionamiento de la personalidad, del papel determinante de las funciones psicológicas de las actitudes, fundamentalmente de carácter motivacional. Estas funciones mencionadas no son exclusivas y cabe mencionar aquellas actitudes que requerirían una explicación más socio-psicológica, como las funciones ideológicas o de separación entre grupos como expresión de la dependencia de la interacción entre grupos o instituciones (Morales, 2000).

7. FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES

En general, las teorías sobre las actitudes coinciden en que las actitudes se forman y adquieren en situaciones específicas dentro de un contexto social. Las actitudes se adquieren porque cubren una amplia variedad de funciones para la personalidad del individuo, y las aprendemos en marcos interactivos y situacionales.

Triandis (1971) busca una explicación a partir de cómo las personas desarrollan los diferentes componentes en la formación de las actitudes. Las personas desarrollan el

aprendizaje cognitivo integrando conceptos y categorías para interpretar un ambiente complejo, por influencia o transmisión cultural o por experiencia directa. El componente afectivo se formaría a partir de los procesos de condicionamiento psicológico, y desde el componente conductual son los procesos de socialización y de identificación los determinantes en la formación de pautas de conducta. De manera que la trayectoria de aprendizaje está influida por factores determinantes en la situación de interacción social, y procesos psicológicos de condicionamiento.

Los factores determinantes en el desarrollo de las actitudes, Krech et al. (1972), proponen que para predecir y controlar la conducta de un sujeto es necesario saber también cómo se desarrollan y cambian las actitudes, lo cual permite conocer las fuerzas que influyen en la formación de las actitudes. Las fuerzas determinantes del desarrollo son necesidades personales a satisfacer, características y grado de información que recibe, características del grupo de pertenencia, y la personalidad de cada sujeto.

7.1 Proceso de satisfacción de las necesidades

Los individuos tratan de satisfacer sus necesidades desarrollando actitudes favorables hacia los objetos y personas entendidas como medios y objetivos en sí mismo, o desfavorables hacia aquellos otros objetos que bloquean la satisfacción de la necesidad.

En este sentido tienen un valor instrumental o funcional en el sentido de que una actitud desarrollada puede servir para satisfacer varios fines a la vez. Es decir, aportan un significado individual y sirven para alcanzar otros objetivos.

7.2 Relación entre las actitudes y la información recibida

Las actitudes reciben la influencia modeladora de la información a la que se expone un individuo. La información recibida es seleccionada e integrada en consonancia con otras actitudes previamente existentes en el sujeto, siendo la congruencia un factor determinante en la formación de la actitud.

En situaciones que se reciben datos incompletos e inconsistentes con los hechos pueden dar origen a actitudes capaces de distorsionar la realidad, aceptando la incongruencia con actitudes ya previamente conformadas. Tal es la importancia de la información

recibida en la formación de la actitud, que cuando percibe la falta de datos evidentes en la información recibida el sujeto se ve forzado a formularse una actitud. Tiene un componente modulador pero también un carácter de fuerza determinativa en la actitud, y de ahí la importancia de la calidad de la información recibida en proceso de formación de actitudes.

7.3 Formación de las actitudes del sujeto en función de su pertenencia a un grupo

Las actitudes se desarrollan a través del proceso de satisfacción de necesidades dentro de un amplio proceso de socialización en la que intervienen los agentes de socialización (padres, amigos, etc.), y mediante mecanismos de socialización que transcurren por influencias externas con el empleo de recompensas y castigos, procesos de interiorización en el desarrollo evolutivo de la persona o por la presión del grupo de iguales.

Para Krech et al. (1972), muchas actitudes se forman en los grupos (clase social, familia, creencias religiosas, profesión, tipo de deporte, etc.) a los que el sujeto se adhiere. Las actitudes tienden a reflejar las creencias, valores y normas de estos grupos. La vida grupal se sustenta en la necesidad de compartir experiencias, normas, creencias sobre ciertos objetos, personas y hechos lo cual les da cierta uniformidad en las actitudes. De hecho las diferencias entre grupos se deben a que comparten distintas creencias que responden a las necesidades de cada grupo.

Sin embargo, el individuo desarrolla sus actitudes bajo la influencia compleja y decisiva de grupos primarios a los que pertenece el individuo y los grupos de referencia con los que se identifica. La pertenencia del individuo a varios grupos primarios podrá generar actitudes incongruentes debido a las influencias grupales divergentes, si bien no se trata de influencia directa sino de un perfil complejo de influencias entre los agentes socializadores y el individuo.

En la explicación de las influencias sobre las actitudes hay que tener en cuenta que la pertenencia del sujeto al grupo modela las actitudes pero solo en cuanto el individuo se identifica con el grupo, es decir cuando lo utiliza como grupo de referencia. En este sentido los procesos de identificación junto a la satisfacción de necesidades juega un papel selectivo y mediador entre las diversas actitudes procedentes de distintas fuentes grupales que pueden ser congruentes o incongruentes entre sí.

7.4 La personalidad del sujeto

Otra fuente de divergencia en la formación de actitudes es la existencia de diferencias en la personalidad, cuestión que se ha estudiado en numerosas investigaciones.

Los estudios se han centrado en descubrir ciertos perfiles de personalidad relacionados con las actitudes de los individuos. Algunos autores muestran que el perfil de personalidad está relacionada con el grado de congruencia del sistema de actitudes que tiene un individuo con respecto a distintas áreas del medio social, es decir acepta como propias el conjunto de actitudes que se integran con su personalidad (Adorno, 2009). La personalidad es una instancia en la que se ven mediadas las influencias situacionales.

Adorno coincide, con otros autores, en que la personalidad de un individuo puede no estar integrada, conteniendo tanto contradicciones como consistencias pero que están organizadas en formas psicológicamente significativas, adoptando actitudes que están en conflicto entre sí por influencias de factores situacionales como la adscripción a grupos, en definitiva, porque obedezca a proyecciones y represiones que reflejan pulsiones contradictorias (Hyman y Sheatsley 1954).

7.5. Proceso de aprendizaje en la formación de actitudes

Otra forma de explicar la formación de actitudes en su componente emocional es a través de los modelos de condicionamiento clásico, según el cual se adoptan actitudes porque el estímulo está asociado con un acontecimiento que produce una determinada respuesta (actitud), y al surgir de nuevo el estímulo podrá provocar esa misma respuesta (Zanna, 1970).

La Psicología Conductista explica la formación de las actitudes y su desarrollo mediante su teoría del “condicionamiento clásico” para el componente emotivo, ya que el individuo asocia el objeto de la actitud (E.C.) a un E.I. dado y dará como resultado unas determinadas pautas de inclinación a la acción (actitud) que podrán ser favorecedoras u obstaculizantes de la acción (Zanna, 1970).

Los teóricos del refuerzo explican la formación de actitudes a partir del componente reactivo o conductual basado en las consecuencias positivas o negativas de la respuesta, es decir las recompensas que recibe a cambio como alabanza, aprobación, aceptación, afecto, reproche, reprobación, indiferencia, entre otras. (Pastor, 1978).

Otro modelo sería el del aprendizaje vicario que pone especial énfasis en la observación e imitación (Bandura y Walters, 1983) de un modelo que cumple un papel significativo en la formación de actitudes. Además del refuerzo, la imitación del modelo está mediatizada por diferentes factores como la relación afectiva entre el modelo y el sujeto, el estatus del modelo, la semejanza entre ambos.

En resumen, el marco teórico señala la importancia del papel del aprendizaje en la formación de las actitudes, en los que los refuerzos de los factores de la interacción social de carácter grupal se incorporan, además de los procesos de interiorización de la persona en cuanto a la disposición a satisfacer las necesidades pulsionales del individuo.

8. TEORÍAS Y ESTRATEGIAS SOBRE EL CAMBIO DE LAS ACTITUDES

Las actitudes aprendidas se forman, desaparecen y se transforman en el devenir de la acción humana, lo cual supone prestar atención a los procesos de adquisición y cambio de actitudes.

Estos procesos conllevan a considerar un doble aspecto, por una parte el sujeto ha de mantener unas estructuras armoniosas y consistentes entre los componentes cognoscitivo, afectivo y de acción y la tendencia a la acción, y los posibles cambios en el sistema de actitudes. Y, por otra, las tendencias de acción del sujeto viene determinada no sólo por las actitudes, sino también por factores externos del contexto (Rosenberg, 1960).

La influencia de los factores situacionales y contextuales en las pautas conductuales conllevaría cambios de actitud con distinto alcance y naturaleza.

Como señala Kelman (1961) para que un método de cambio de actitudes tenga éxito deberá considerar los procesos de interacción social teniendo en cuenta las bases motivacionales del individuo para orientarse en relación a la necesidad que satisface, y la fuente de poder del agente de influencia y el modo de crear la respuesta inducida. En el análisis del papel jugado por la influencia social en el proceso de cambio de actitud, Kelman (1961) ha diferenciado tres tipos de influencia:

- ✓ Consentimiento: Se origina en las presiones hacia la conformidad. Representa un cambio de actitud superficial y aparente sin que signifique cambio real e implica un acuerdo manifiesto en el individuo pero no cambio cognitivo.
- ✓ Identificación: Se deriva del establecimiento de normas en los grupos primarios pequeños. Esto implica un cambio en el campo psicológico de la persona sobre la base de la modelación.
- ✓ Internalización: Proviene de comunicaciones persuasivas procedentes de fuentes dignas de confianza, y conlleva un cambio fundamental en un valor.

El cambio de actitudes hay que considerarlo desde el lado de los factores determinantes en los fenómenos de resistencia al cambio, pues siempre resultará más factible cuanto más se acerque al período de la formación inicial de las mismas, ya que una vez se hayan desarrollado consistentemente pasarán a formar parte de la configuración de la personalidad de cada sujeto.

También cabe considerar las diferentes fuentes de influencia en el cambio de actitud con distintas implicaciones teóricas y prácticas, lo cual nos lleva a la conclusión de que las actitudes no se desarrollan ni se cambian sobre la base de un principio único y uniforme. Algunas teorías incidirán en estrategias sobre el componente cognitivo para cambiarlo dando nueva información mediante desequilibrio cognoscitivo. Otras mediante el refuerzo que actúa sobre el componente afectivo pudiendo cambiar la posibilidad de adquirir nuevas experiencias, y otras a partir de las identificaciones sociales que actúan sobre el componente conductual que puede modificarse a través del uso de consecuencias positivas o negativas.

De manera que hay distintas aproximaciones teóricas y estratégicas para explicar los procesos de cambio de actitudes enfocadas cada una de ellas a tratar diferentes aspectos del cambio de actitudes. Siendo amplia la literatura existente sobre el cambio de actitudes, estas se pueden integrar en las perspectivas del aprendizaje y las teorías de la consistencia.

8.1 Teoría conductista y el cambio de actitudes

Las teorías del condicionamiento clásico como las del condicionamiento operante han proporcionado una interpretación del cambio de actitud a partir del esquema estímulo-respuesta.

La actitud es una respuesta condicionada hacia algún objeto del entorno, siendo la respuesta observable determinante en la formación de la actitud, de modo que el sujeto incorporará la conducta asociada con experiencias positivas. E inversamente, las actitudes que no son reforzadas son las que irán extinguiéndose progresivamente. En este sentido los modelos de estímulo-respuesta a los que la persona se vea expuesta ejercerán la atracción imitativa que comporten (Lott y Lott, 1968 y Staats, 1968).

Por tanto, las estrategias que utiliza la perspectiva conductista para la consecución del cambio de actitudes son las técnicas de modificación de conducta (Programas de Modificación de Conducta). Las aplicaciones de estas técnicas requieren de una investigación adecuada sobre los que se quiere cambiar, es decir que para producir un cambio de actitud es necesario conocer la biografía del sujeto en cuanto a los refuerzos recibido, ya que los incentivos a recibir deben tener mayor valor que el original.

8.2 Teoría Cognitiva del Cambio de Actitudes

Dentro de la perspectiva acerca del cambio de actitudes y creencias para incrementar la acción, cabe destacar las siguientes teorías y estrategias del cambio de actitudes: de la comunicación persuasiva (Hovland; Janis y Kelly, 1953) y sobre la disonancia cognitiva (Festinger, 1975). Según los autores del denominado Modelo del aprendizaje del mensaje, el proceso psicológico fundamental a través del cual tiene lugar el cambio de actitud es el aprendizaje.

8.2.1 La comunicación persuasiva

La comunicación persuasiva es el proceso dirigido a un impacto potencial de la conducta de los sujetos mediante el refuerzo o cambio de actitudes. Los iniciadores de esta perspectiva (Hovland et al., 1953) inspirada en el modelo de aprendizaje del mensaje, miembros del denominado Programa de Cambio de Actitud y Comunicación de Yale, centraron su atención sobre las características de la fuente de mensaje, del mensaje transmitido y de la audiencia (receptor) y en proceso de cambio de actitud, así como las relaciones que existen entre estas instancias. Para estos autores el modo en que se organiza y presenta una comunicación, es decisiva para lograr que la gente preste atención, la comprendan, la acepten y la retengan.

Aunque su origen metodológico está en la teoría del refuerzo y aprendizaje, la teoría ha derivado hacia supuestos cognitivistas en la que la persuasión o cambio de actitudes

depende significativamente de cómo el receptor interpreta y responde a los elementos de la situación formado por la fuente de emisión, el mensaje y el contexto de la recepción.

Uno de los factores más relevantes para estos autores es el papel desempeñado por el comunicador (la fuente) en el cambio de actitud del receptor de la comunicación. Los experimentos llevados a cabo por los autores del refuerzo confirman la importancia de una teoría de la incitación basada en los estímulos proporcionados por la credibilidad y competencia del comunicador, pero según Asch (1952) en estos casos se registran un cambio en el objeto de juicio, en lugar de un cambio de juicio sobre el objeto. Por ejemplo, el efecto de una comunicación impartida por un renombrado profesor con una obra importante forman un todo (una Gestalt) es diferente que la de un profesor y su obra sin prestigio. En definitiva, la presencia de dos conjuntos diferentes sería objeto de juicios y efectos diferentes sobre las personas que lo perciben. En definitiva, la explicación del cambio de actitudes existe diversidad de posiciones teóricas que ponen el énfasis en distintos factores como son la fuente, el mensaje, y los relacionados con el receptor, junto a los factores que favorecen la actividad cognitiva del sujeto en el afrontamiento de las inconsistencias desagradables mediante mecanismos defensivos (Montmollin, 1985).

La fuente de persuasión: Las principales características que influyen en la efectividad de cualquier comunicador son la credibilidad basada en habilidad y confianza, el atractivo que ejerce como persona significativa (en el contexto enseñanza este papel lo desempeñan el profesor y los compañeros de grupo), y el poder de influencia.

Raven (1965) ha definido el poder social como una influencia social potencial que se ejerce utilizando los siguientes recursos:

- Información: Cuando el estudiante modifica su conducta o actitud, reorganizando sus cogniciones, al ser influenciado por el contenido de información proporcionado por el profesor, y no en virtud de alguna característica asociada al profesor.
- Coercitivo: Capacidad del profesor de ejercer influencia sobre el estudiante, en virtud de la percepción del estudiante de posibles castigos cuando no obedece realizar las tareas o no se muestra participativo en la actividad.
- Recompensa: Cuando el profesor es capaz de ejercer una influencia sobre el alumno en base a la posibilidad de recompensar al alumno, y cuando éste la reconoce o

percibe que el profesor puede recompensarle si sus actitudes son adecuadas con respecto a los compañeros o el equipo.

- Referente: Identificación con el profesor como referencia (positiva o negativa) en las que el alumno adapta sus actitudes y comportamientos a modelos que considera significativos.
- Experto o pericia: Cuando el estudiante percibe y reconoce que el profesor posee una serie de conocimientos y actitudes que el estudiante debe desarrollar y aprender.
- Legítimo: Está basado en la aceptación por parte del receptor de las normas internas y valores del centro y el profesor que le orientan o presionan para que tenga actitudes adaptativas. Se trata de la aceptación por parte del estudiante de la posición de autoridad y roles reconocidos que ostenta el profesor para prescribir comportamientos adecuados en el alumno.

Por otra parte, ante las prescripciones del poder legítimo la conformidad del estudiante puede ser conductual pero no necesariamente actitudinal, es decir podrá adoptar una conducta acorde con las normas y valores sin que exista congruencia con sus actitudes.

De acuerdo con muchos autores, la fuente más importante para el cambio de actitudes son las propiciadas por situaciones en las que se producen comportamientos contrarios a las actitudes internalizadas.

En general, el profesor como comunicador o potencial transmisor de mensajes actitudinales y valorativos puede disponer de potenciales recursos institucionales y personales en su intento deliberado de influir en el cambio de actitudes y comportamientos de los alumnos. Así, cuanto más estímulos e importancia se le dé a las capacidades de influencia del profesor en cuanto a pericia, atracción, recompensas y poder coercitivo, mayores posibilidades existen de lograr un cambio de actitud en los estudiantes.

Contexto del centro como factor de influencia: En la comunicación interviene varios factores entre los cuales cabe destacar la situación como factor que puede condicionar la motivación y capacidad de procesamiento del receptor. Las reacciones de otras personas ante un mensaje persuasivo puede condicionar la respuesta de aceptación o rechazo del receptor. La interacción grupal favorece la similitud de actitudes y los procesos de

atracción e identificación dentro del grupo, siendo una fuente importante a mostrar una disposición más positiva hacia una interacción cooperativa entre sí (comunicación, amistad y cooperación están íntimamente relacionadas). Esta es la principal razón por la que se suele utilizar al grupo como fuente de persuasión para el cambio de actitudes. Así, junto al profesor hay que considerar a los compañeros como fuente de influencia.

La personalidad del receptor: Las características y atributos de las personas pueden tener un efecto distinto en cada uno de los procesos de información. Es decir, las características individuales que hacen al sujeto sea más o menos susceptible de ser influido y su situación cara a cara con los agentes de persuasión. Los individuos mostrarán tendencias, tenderán a rechazar o aceptar comunicaciones persuasivas que dependerán de factores personales que intervienen el proceso de información. Parece comprobada la existencia de una relación directa entre el nivel de inteligencia, el grado del rasgo general de persuasividad, el sentimiento de autoestima y el estilo cognoscitivo del sujeto y la variabilidad de las actitudes.

El mensaje persuasivo: Cuando la información percibida es relevante para el receptor aumenta la motivación del receptor en la elaboración de la información, aumentando de esta manera la persuasión del mensaje. Los factores que favorecen la capacidad de persuasión del mensaje son:

Novedad y utilidad: Cuanto más nuevos u originales sean los argumentos mayor potencial persuasivo tendrá sobre la audiencia (estudiantes), es decir el potencial de novedad dinamiza el proceso mediador actitudinal del sujeto hacia la aceptación de los objetivos de enseñanza, pues la información novedosa y de utilidad de cara a un objetivo atrae la atención del receptor hacia el mensaje persuasivo.

Apelación al temor: El temor como mensaje persuasivo es utilizado como herramienta para presionar al estudiante a que acepte las normas, valores, creencias y actitudes del grupo al que pertenece. Para Vander Zanden (1990), la mayor eficacia persuasiva se alcanza cuando se considera que la respuesta emocional provocada por la amenaza contenga recomendaciones para reducir ese temor, es decir, para hacer frente al peligro. Junto a ello, Secord y Backman (1964), habría que incluir el factor tiempo haciéndoles comprender para enmendar comportamientos y actitudes incorrectos.

Implicación personal: La persuasividad de un mensaje es mayor cuando se activan y reconocen tareas de aportación personal del alumno, porque así el estudiante adquirirá una actitud participación y elaboración más estable y que de este modo se incorpore de forma más coherente en su comportamiento futuro.

8.2.2 Teoría de la disonancia cognitiva

La teoría (Festinger, 1975), ha tenido un gran incidencia por el gran número de investigaciones y discusiones realizadas en torno a la formación y cambio de actitudes. De acuerdo con los principios de la Disonancia Cognitiva el cambio de actitud se produce cuando el sujeto no es capaz de mantener discrepancias entre opiniones y pensamientos, o bien entre su forma de pensar, sus actitudes y su conducta. Esta disonancia provocará malestar y la intentará resolverla mediante cambios en su estructura cognitiva o en sus pautas conductuales, restableciendo la consistencia.

Aceptar la disonancia es algo que no es fácil pues las personas normalmente llevan estrategias racionalizadoras tratando de resistirse a ideas contradictorias o distorsionar la información para mantener las creencias haciendo que su conducta se justifique ante los demás o ante sí mismo.

Las numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre la disonancia cognitiva ha podido establecer las condiciones para que la disonancia tuviera un efecto reconocible por los individuos, es decir un cambio de actitud:

- ✓ Concreción de las consecuencias negativas: La persona es consciente de las consecuencias aversivas o negativas de su comportamiento, o que le impide alcanzar algo de interés para ella. (Cooper y Brehm, 1971).
- ✓ Atribución de la responsabilidad personal: La disonancia se activa cuando la persona se considera responsable de la acción y se siente libre para decidir la realización de la acción discrepante con la actitud (Linder, Cooper y Jones, 1967).
- ✓ Experimentación del efecto producido: La discrepancia entre la conducta realizada y una actitud disonante produce excitación fisiológica desagradable (Losch y Cacioppo, 1990).

- ✓ Atribución de la excitación a la acción: A la incongruencia producida entre sus actitudes y sus acciones, centrando la atención en dicha incongruencia (Losch y Cacioppo, 1990).
- ✓ Disonancia entre acción y actitud: Tiene que haber malestar psicológico con la actitud para que se active la disonancia y reconocer que algo tiene que cambiar.
- ✓ Disonancia reducida a través del cambio de actitud: Sólo cuando las actitudes se enfrentan con las acciones se elimina finalmente la disonancia (Kelman, 1978).

8.3 Dinámica del cambio de actitudes en el contexto de la acción

La aportación del modelo de Kelman (1978) sobre el cambio de actitudes en referencia a los procesos de interacción social puede ser apropiado en el contexto enseñanza porque relaciona dinámicamente los tres procesos de influencia social (sumisión, identificación e interiorización), con las fuentes de poder del agente de influencia, y el modo en que el agente consigue inducir una respuesta en el actor, la prepotencia de respuesta inducida. Las aplicaciones sobre los estudiantes, y las interrelaciones múltiples con sus iguales, el grupo, profesor, la situación y contexto educativo.

Según Kelman (1978), el cambio de actitudes se activa cuando un individuo se enfrenta a una discrepancia entre su actitud y algún elemento de la realidad, ya sea información nueva, o una actitud diferente en personas que son importantes para él, o cuando siente incongruencias entre la actitud y la conducta. Estas discrepancias favorecedoras del cambio de actitud se activan cuando se expresan a través del carácter público de las acciones y la implicación personal de los individuos. Entre tales discrepancias cabe destacar las siguientes:

- ✓ Cuando el estudiante recibe información y conocimientos nuevos, es decir nuevos contenidos de aprendizaje.
- ✓ En situaciones en que los estudiantes están bajo la influencia de personas significativas (profesor, grupo de iguales), influencias cercanas y lejanas.
- ✓ En contexto y situaciones que proporcionan el marco de acción educativa para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus actitudes y conductas. Esta última discrepancia actitudinal es una fuente relevante en el cambio de actitudes ya que estas varían en el transcurso de la acción educativa.

8.4 Otros factores de influencia en el cambio de actitudes

Según Krech et al. (1972) una vez formadas las actitudes están sometidas a una variabilidad o cambio que dependerá de factores como las características de la actitud preexistentes, de la personalidad del sujeto, de la información que se les proporcione por sus afiliaciones a los grupos que pertenecen, y de la intensidad con la que se haya incorporado la actitud, de la función que tal actitud cumpla y de las técnicas que se empleen para operar dicho cambio.

8.4.1 Los grupos primarios y su incidencia en el cambio de actitudes

Cuando se trata de actitudes que suponen un soporte social interno resultan muy difíciles de cambiar si el sujeto que las posee valora intensamente su pertenencia a dicho ámbito social en orden a conservar su estatus.

Las actitudes de un individuo cambian cuando pasa a un nuevo grupo o cambia sus relaciones sociales (cambia de centro), adoptando las normas centrales del grupo. Esta dirección está relacionada con el grado de libertad que se tenga dentro del grupo, el grado de control que tenga el grupo.

Las características del individuo influye en la eficacia de la afiliación al grupo, pues la inseguridad acentúa la necesidad de aprobación, también la importancia dada al deseo de pertenecer al grupo, y la aceptación del individuo sobre las normas que prescribe el grupo.

8.4.2 La información adicional y el cambio de actitudes

El cambio de actitudes inducido por la aparición de una información complementaria dependerá de tres características de la situación en que se produce la comunicación. Un primer factor a considerar en la eficacia sobre el cambio de actitudes es que el comunicante debe poseer credibilidad y cualidades atractivas y agradables, además de ser considerado como perteneciente al “grupo” de los que reciben la información. Por otro lado, el cambio se da con mayor eficacia cuando la información se da en grupo que a un individuo, siempre y cuando la mayoría del grupo apoye la posición del emisor. Contrariamente, si el grupo se opone al contenido es más eficaz si se realiza individualmente. Y por último, los mensajes “directos” son más eficaces que los

realizados a través de los medios de comunicación, si bien éstos influyen en los líderes sociales que difunden y contribuyen a la formación de opinión pública.

La eficacia en el cambio de actitudes también depende de la forma y contenido del mensaje, es decir en el qué y cómo se produce la información. Así, dependerá del valor instrumental que se le dé a la información, es decir a la importancia valorativa que dan los individuos a los fines o consecuencias esperadas para que éstos cambien su actitud hacia el objeto o situación. Además la naturaleza de los cambios no son lineales sino curvilíneas, es decir no responden a un patrón sistemático pues nos encontramos ante un efecto techo en los extremos de las orientaciones actitudinales. Aquellos que de antemano muestran una actitud muy favorable o desfavorable apenas cambian. Por último, el grado de implicación de los individuos afecta a la dirección del cambio de actitud propuesta cuando existe una discrepancia marcada entre el comunicante y el sujeto, ya que el individuo se resistirá al cambio.

8.4.3 Intensidad y cambio de una actitud

Para algunos autores el cambio de las actitudes está en relación directa con el contexto de la acción, pues las actitudes experimentan cambios a través de las experiencias acumuladas a lo largo del tiempo y de situaciones diferentes. A lo largo del ciclo vital una persona ocupa distintos roles e interacciona con personas de estatus diferentes en contextos sociales dinámicos que contribuyen a la discontinuidad de los roles.

Todos estos factores influyen y presionan a los sujetos para que modifiquen sus actitudes y valores y cambien o ajusten sus acciones a las nuevas situaciones en las que se ven implicados. Las actitudes son, por tanto:

“... realidades dinámicas y cambiantes sometidas a un continuo proceso de aprendizaje, intencional o incidental, que tiene lugar en la acción”. (Coll et al, 1992,p.171).

La importancia del contexto educativo en el cambio de actitudes refuerza el interés que debemos prestar a esta cuestión, ya que conociéndolas podemos intervenir para potenciar o corregir convenientemente las mismas por su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, para introducir el cambio de actitudes educativas es necesario realizar las necesarias fases del proceso psicológico consistente en identificar, medir, evaluar, diagnosticar, informar e intervenir bien mediante el entrenamiento adecuado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien mediante el cambio intencional, a lo largo de la vida educativa, de las actitudes consideradas inadecuadas para el rendimiento y el éxito.

9. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES

Desde el punto de vista metodológico las actitudes son constructos hipotéticos que surgen de un marco teórico que las define como un estado interno del sujeto que está orientando y determinando su conducta. Esto quiere decir que no es un proceso observable, y se infiere su existencia a partir de variables indirectas (palabras y acciones) que suponemos que están en relación con la actitud a medir.

A pesar de la dificultades para medir actitudes se han desarrollado técnicas de medición a partir de la década de 1940 (Adorno, 2009) con la aplicación de la escala de autoritarismo o “Escala F” mediante el procedimiento de autoinformes. Esta técnica conocida como escala de actitudes-rasgos está basada en repuestas que suelen estar relacionadas con otros integrantes del mundo social del sujeto y expresan un modo característico de reaccionar frente a los demás. Posteriormente, se han desarrollado escalas similares sobre rasgos de personalidad de diverso orden entre las cuales cabe citar los relativos al dogmatismo, la rigidez o la empatía. En el mismo sentido las aportaciones exitosas de la Psicometría en el campo del desarrollo de instrumentos de evaluación como los inventarios de personalidad y las aptitudes han contribuido a la elaboración de robustas técnicas metodológicas de medición de actitudes como instrumentos para su evaluación.

La mayoría de las investigaciones sobre las actitudes en la enseñanza superior han dado escasa centralidad al manejo de la actitud como estrategia de autorregulación del aprendizaje-enseñanza. Aún teniendo en cuenta que las investigaciones de las actitudes educativas contienen muchos de los conceptos y metodología encontradas en la investigación de las estrategias cognitivas de los estudiantes universitarios, los instrumentos apropiados para su diagnóstico y evaluación están en una etapa incipiente.

La medición de actitudes va más allá de la descripción realizando la evaluación en términos de dirección e intensidad, permitiendo realizar comparaciones entre individuos y grupos. Con la dirección se mide el componente cognitivo y con la intensidad se mide la valencia y el componente afectivo asociado a la actitud.

La mayor parte de los métodos de medida de actitud se basan en mediciones de escalas que miden indirectamente la actitud a partir de opiniones y autodescripciones de los sujetos a cerca de las actitudes, utilizando cuestionarios como instrumento de recogida de las manifestaciones subjetivas acerca de la propia conducta.

Otros procedimientos de medida directa de la actitud son observaciones de la reacción del individuo o la interpretación de estímulos parcialmente estructurados; la observación de conductas en situaciones laborales; realización tareas objetivas cuya ejecución presupone determinadas actitudes; y respuestas psicofisiológicas a determinados objetos de conducta o a sus representaciones, tales como ritmo cardíaco, dilatación de la pupila, etc.

9.1 Medidas directas de las actitudes: Escalas

Una escala de actitud está formada por un conjunto de ítems ó proposiciones, mediante los cuales el individuo expresa su grado de acuerdo o desacuerdo. La respuesta de cada proposición indica dirección e intensidad y están relacionados con entidades sociales, persona, y actividades, siendo la suma de las respuestas obtenidas un puntaje que designa la actitud de la persona. El puntaje representa un índice cuya magnitud está relacionada con un recorrido que va desde de una valoración totalmente negativa, pasando por un punto neutral, hasta una valoración totalmente positiva.

Existen distintos tipos de escalas que pueden ser clasificadas en función del nivel de medida según el modelo numérico a que responden con que permiten obtener la medida. Los metodólogos distinguen cuatro niveles según el nivel de menor a mayor precisión de la medición. Escalas nominales en las que los números son categorías de clasificación; escalas ordinales en el que los índices expresan únicamente orden, pero no cantidad y magnitud; escalas de intervalo que indican las distancias iguales entre intervalos contiguos sin un punto cero que indique ausencia del rasgo; y escalas de razón son escalas de intervalo con un punto cero. Aunque esta clasificación es la más

extendida se suele prescindir de las escalas nominales ya que sin orden no hay medición estadística.

9.1.1. Escala de intervalos aparentemente iguales de Thurstone

La característica más relevante es que los ítems tienen un valor que indica su posición en el continuo favorable-desfavorable, abarcando el conjunto de los ítems el continuo del rasgo actitudinal a medir.

El procedimiento empleado consiste en obtener un banco de ítems (alrededor de 100 opiniones actitudinales) que recogen en continuo actitudinal, para someterlos a una evaluación utilizando alrededor de 100 jueces o más mediante una puntuación que va desde 1 (máximo acuerdo con la pregunta o ítem) hasta 11 (máximo desacuerdo). Las preguntas se agrupan en función de las puntuaciones que les han asignado los jueces, siendo la media o la mediana de las puntuaciones otorgadas a cada ítems el valor que tendrá en la escala. Y, por último, se seleccionan los ítems rechazando aquellos que sean ambiguos o irrelevantes en la varianza interjuicio.

Se utiliza poco en la investigación social porque construir una escala de Thurstone consume mucho tiempo y es costosa, ya que requiere el esfuerzo de encontrar una muestra de 100 jueces expertos para un área particular de la actitud, no es tarea fácil. Desde el punto de vista metodológico su principal defecto es que los expertos (jueces) pueden sesgar la medición aportando opiniones propias y percibiendo que las categorías están a desigual distancia, lo cual contradice los supuestos de la medición.

9.1.2 Escala de Likert

La escala de Likert es la más sencilla y debido a ello es la que tiene mayor difusión entre los métodos de investigación actitudinal. Consiste en la elaboración de una serie de enunciados clasificados en una escala de cinco puntos (fuertemente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, fuertemente en desacuerdo) acerca del objeto actitudinal (Likert, R.A, 1976). Se parte del supuesto de que la suma de una serie de respuestas obtenida en cada uno de los ítems presentados expresan el mismo rasgo o dimensión que sitúa el sujeto en la actitud medida. Como la anterior escala entraña una medición unidimensional.

Su sencillez deriva de que las frases serán clasificadas según las actitudes expresadas por una muestra de individuos, evitando el juicio de los expertos.

La selección de los ítems se realiza en base a la correlación que mantiene cada ítem con la puntuación total de ítems, satisfaciendo el criterio de consistencia interna. Las correlaciones inter-ítem deben ser positivas y la varianza compartida por todos ellos se identifica con el rasgo objeto de la medición. Estos análisis de validez nos informarán de la adecuación de los ítems para medir el rasgo que interesa, eliminando aquellos ítems que no se ajustan al objetivo de medir el rasgo planteado.

9.1.3 Diferencial semántico

Desarrollado por Osgood et al. (1957), para analizar en diferentes dimensiones o rasgos las actitudes que un sujeto tiene ante cualquier situación, siendo por tanto, una escala multidimensional. En esta técnica se utiliza una serie de adjetivos bipolares (positivo-negativo; bueno-malo; etc.) en un continuo gradual de siete valoraciones (1 al 7).

Las dicotomías del perfil de polaridad miden preferentemente tres dimensiones: la evaluación, potencia y actividad. Los procedimientos de evaluación del diferencial semántico se emplean para individuos o grupos extrayendo las puntuaciones medias alcanzadas en cada uno de los adjetivos utilizados en la escala, así como las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones.

9.2 Medidas directas

9.2.1 Técnicas psicofisiológicas

Algunas investigaciones han buscado mediciones objetivas de la actitud a partir del hecho de que las reacciones emocionales se combinan con reacciones fisiológicas, lo cual permitiría que el proceso de medición fuera independiente de la variabilidad del sujeto.

Algunos de los indicadores objetivos empleados han sido la respuesta psicogalvánica (GSR) y la dilatación pupilar basadas en la obtención de respuestas fisiológicas que cambian cuando las personas están emocionalmente activadas. Una limitación importante de estos indicadores psicofisiológicos es que éstas medidas aprecian la intensidad de las reacciones emocionales, pero no la dirección de la actitud, razón por la cual esta técnica en la actualidad apenas se emplea en este tipo de pruebas.

Cacioppo y Petty (1979) aplicaron una nueva técnica de electromiografía facial (EMGF) que medía la actividad eléctrica de los músculos como reacciones positivas o negativas actitudinales del sujeto en un contexto de comunicación persuasiva. Concluyeron que la técnica del (EMGF) es sensible a las reacciones positivas (sonrisa) o negativas (contracción del entrecejo) de un sentimiento o emoción respecto a los mensajes persuasivos que recibían los sujetos en un contexto experimental.

Existen dudas de que la técnica del (EMGF) pudiese evaluar con rigor la intensidad de una reacción emocional. Se utilizan poco las medidas fisiológicas debido a la insensibilidad de la mayoría de los instrumentos hacia alguna de las cualidades de la respuesta actitudinal. También resulta complejo aplicar estos instrumentos en un entorno de trabajo de campo en los que se requiere entorno controlado y de sujetos muy colaboradores.

9.2.2 Cuestionarios

Una de las formas de realizar la evaluación de las actitudes es mediante procedimientos indirectos a través de autoinformes estructurados en el que se recopilan o integran preguntas secuencializadas recogidas en un cuestionario o inventario. Habitualmente se emplean para evaluar aspectos diversos, ya sea para estudiar la personalidad o el análisis de repertorios conductuales y constructos motivacionales.

Los cuestionarios o inventarios conllevan un formulario de preguntas o aseveraciones sobre las cuales el sujeto debe responder a las alternativas planteadas en modo dicotómico (sí/no, verdadero/falso), o bien expresando su conformidad según una escala ordinal o de intervalos eligiendo u ordenando las respuestas según las preferencias del sujeto, pudiendo responderse tanto de manera nominal como ordinal.

Los cuestionarios se organizan en torno a preguntas con repuestas dicotómicas o nominales, los inventarios con respuestas nominales u ordinales, mientras que en las escalas la respuesta es ordinal o de intervalo (nada, poco, regular, bastante, mucho). En todos los formatos se les suele asignar un código numérico a cada una de las opciones para facilitar el cálculo correspondiente.

En opinión de Fernández Ballesteros (1992), las características principales es que son estructurados en la secuencia preguntas-respuestas sobre conductas específicas

establecidas de antemano, y relacionadas con sucesos que ocurren habitualmente y representados verbalmente sobre aspectos de la vida real de los individuos.

Metodológicamente la calidad de los autoinformes deben basarse en criterios de formulación y diseño de las preguntas estructuradas que afectan tanto a la intervención del investigador como al sujeto de la investigación, del tal modo que se pueda garantizar la validez de los objetivos a medir y la fiabilidad en la consistencia de las repuestas obtenidas.

Una de las fuentes externas a controlar es la influencia sesgada de factores que se dan con independencia del contenido de las preguntas-respuestas, y que de alguna forma puedan comprometer a los objetivos que se pretenden medir. Si bien el diseño del cuestionario debe evitar que las preguntas no deformen o condicionen las respuestas, en la práctica se encuentran factores de distorsión de respuestas en el sujeto por falta de sinceridad, dar una imagen de sí mismo socialmente deseable, asentimiento a responder afirmativamente, y la tendencia a expresar valores centrales o extremos.

Otra fuente de distorsión frecuente en la obtención de información vendría dada por la influencia del investigador que busca corroborar ideas preconcebidas a modo de profecía auto-cumplida, o bien en la falta de precisión de los contenidos de las preguntas que pudieran evitar interferencias en la comprensión del cuestionario por parte del sujeto. Fernández Ballesteros (1992) propone los siguientes criterios para evitar sesgos que distorsionen en la información recibida y de esta forma garantizar la calidad de los autoinformes:

- ✓ Informar sobre los eventos actuales, concurrentes, o al menos estar lo más próximos posible a los propios eventos.
- ✓ Los investigadores deben interferir lo menos posible sobre los datos.
- ✓ Las cuestiones deben estar planteadas de forma específica y la información solicitada deberá ser accesible y de bajo nivel de elaboración.
- ✓ Los sujetos evaluados deben estar motivados para dar la información exacta.

9.3 Criterios para la construcción de escalas y cuestionarios de actitudes

La medición de las escalas de actitudes mediante preguntas o reactivos han de elaborarse teniendo en cuenta una serie de criterios en relación a los objetivos de la

investigación, es decir que refleje correctamente las ideas del investigador y del entrevistado a través del análisis de los datos.

Así pues, el instrumento de medida de las actitudes ha de adecuarse a los criterios de fiabilidad y validez para alcanzar resultados rigurosos en la verificación de las hipótesis de investigación. La fiabilidad nos mide el grado de consistencia de una medida, y la validez mide la aptitud para medir lo que se supone que debe medir.

La consistencia de la fiabilidad es la capacidad de dar resultados similares cuando el instrumento de medida es aplicado en sucesivas ocasiones en situaciones idénticas. Lo cual implica que la consistencia puede complicarse en el curso del tiempo, pues en el corto plazo si se aplica a los mismos sujetos pueden recordar las respuestas anteriores y si se hace a largo plazo las actitudes pueden cambiar.

El segundo requisito es que la respuesta a cada proposición o ítem debe indicar dirección y grado, es decir es que deben recoger los diferentes grados de actitud frente al reactivo. Por lo general, las escalas están construidas por varias proposiciones respecto a las cuales una persona puede concordar o discrepar a lo largo de una dimensión con varios puntos, desde las que están muy a favor hasta las que están muy en contra, pasando por las situaciones intermedias. De esta forma se evita el posible sesgo en el que las actitudes recogidas representen sólo a los que están muy a favor o muy en contra del reactivo.

Por último, el modelo implica que una escala esté construida para medir una única actitud, si bien debe tener la suficiente capacidad para poder discriminar debiendo representar al conjunto de las posiciones que un individuo pueda sustentar, evitando, por otra parte, la confusión de dos cuestiones distintas en un mismo ítem (Morales, 2000).

10. ACTITUDES Y APRENDIZAJE

En el plano educativo es importante conocer el posicionamiento de los individuos ante la realidad mediante el análisis actitudinal de las intenciones y conductas de aprendizajes en relación al contextos educativo. En función del conocimiento específico de las actitudes en contexto educativos se abre la posibilidad de establecer propuestas para mejorar la acción educativa.

Como instrumento de análisis, las actitudes tienen que tener la capacidad de predecir la conducta en contextos educativos y los estudios señalan que esto es posible sólo cuando se miden conductas específicas en situaciones educativas concretas. Fishbein y Ajzen (1975) propusieron un modelo de las causas de las conductas específicas denominado teoría de la acción razonada (TRA), partiendo del supuesto de que la causa inmediata de una conducta específica es la intención del individuo de realizar o no el acto.

Al mismo tiempo plantearon la hipótesis de que las intenciones se basan en un primer factor basado en las creencias que tiene el individuo acerca de las consecuencias de las conductas, y de la percepción de las normas subjetivas referidas a la presión social que condiciona a actuar de cierta manera. La teoría de la acción razonada plantea que las acciones de individuo en unas situaciones educativas particulares se determina de forma conjunta por la evaluación de las conductas posibles y la presión social que siente al respecto.

Posteriormente, Schifter y Ajzen (1985) elaboraron un nuevo modelo denominado teoría del comportamiento previsto (TPB) que introduce una nueva variable basada en el control percibido o expectativa que la persona tiene de la existencia de determinados factores que dificultan la realización de la conducta, de manera que la percepción de mayores obstáculos disminuye la relación entre actitud y conducta. Las creencias personales basadas en expectativas acerca de las conductas asociadas al objeto de actitud representan predicciones consistentes.

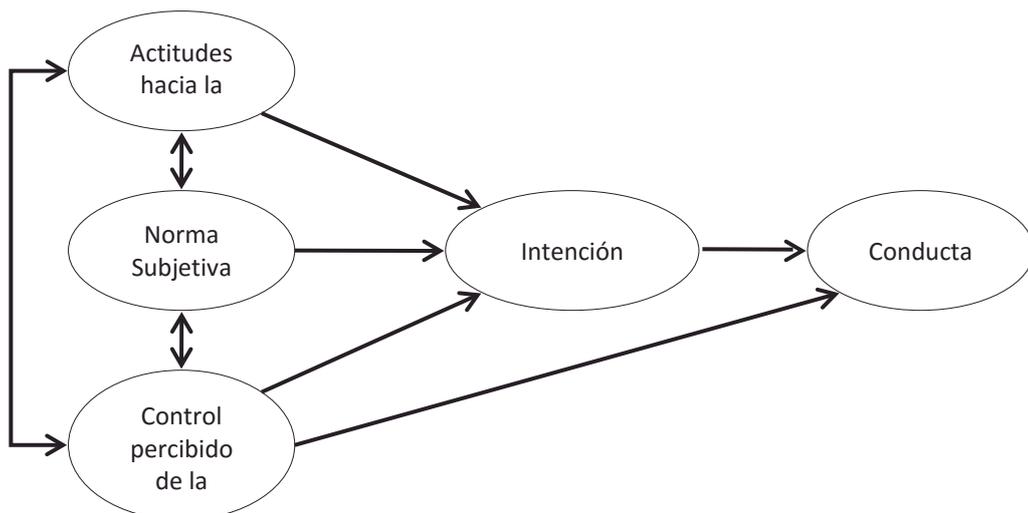


Figura 1. La teoría de la conducta planeada (adaptada de Ajzen, 1991)

La importancia del concepto de percepción de control coincide con otros teóricos como Triandis (1977) en su modelo de conducta interpersonal, en el que reconoce el papel clave jugado por los factores sociales (normas subjetivas) y personales (emociones, autoconcepto) en la formación de intenciones, así como las experiencias pasadas y actuales, influyendo igualmente en las actitudes sobre el objeto, persona o grupo de referencia. Por otra parte, el control percibido de la conducta es una noción conceptualmente relacionada con el término de autoeficacia de Bandura y Walters (1983) definido como la creencia de las personas en sus capacidades para alcanzar niveles de éxito en sus realizaciones.

En investigaciones posteriores Godin y Kok (1996) y Ajzen (1998) han considerado que el modelo está abierto a nuevas variables predictoras o variables actitudinales específicas que pudieran mejorar la predicción de la acción en los distintos dominios en que se aplica el modelo.

Otras características que se pueden añadir al modelo son aquellas situaciones en las que las actitudes establecidas pueden dirigir la acción de un modo directo y espontáneo, dando un sesgo a las percepciones y produciendo que la información congruente con la actitud sobre objetos, personas y situaciones sea más obvia, y la acción congruente con la actitud más probable. Así Fazio (1990) distingue entre efectos deliberativos y automáticos de la actitud sobre la conducta. Por otra parte, (Eagly y Chaiken, 1992) parten del modelo de actitud y conducta mutuamente interrelacionado, proponiendo que las actitudes hacia la conducta influyen en las intenciones para actuar, y a su vez las intenciones desencadenan mecanismos que posibilitan que la acción sea más congruente con la actitud.

Así, la predicción resulta igualmente a ser más fuerte si se consideran factores situacionales y sus características en el marco de entornos de enseñanza y aprendizaje con actividades colaborativas y significativas. Todo ello redundará en promover actitudes favorables a la potenciación de la intencionalidad del alumno dirigida a establecer múltiples relaciones entre los nuevos aprendizajes y lo que ya se conoce. En este sentido Coll, Mauri y Onrubia (2006) plantean que cuando la intencionalidad es escasa se tiende a lo memorístico y cuando la intencionalidad es alta escoge el camino

del conocimiento multirrelacional más involucrado con la motivación y mejores resultados académicos del alumno.

También, las acciones educativas pueden ser aprendidas a través de modelos y del refuerzo social (Bredemier y Shield, 1984) en el que el ambiente de enseñanza proporciona una situación donde los estándares pueden ser aprendidos.

Conecta con los anteriores modelos de influencia recíproca entre actitud y conducta el planteamiento de Kelman (1978) sobre la discrepancia actitudinal referida a la acción del sujeto y su influencia en el cambio de actitudes. Desde esta perspectiva la acción se entiende como una conducta explícita e intencional que produce algún cambio en la persona; las que provocan cambios significativos en las actitudes son las acciones importantes como la participación activa por sus consecuencias de expresión pública, implicación personal y consecuencias en la vida real.

El enfoque de Kelman (1978) sobre la consistencia y cambio de actitudes es un modelo adecuado para el análisis de los contextos educativos, por la influencia de la acción educativa como elemento determinante en la formación y cambio de actitudes.

Además de la conducta manifiesta y visible para todos los miembros de un grupo, la puesta en práctica de una actividad educativa expresa consecuencias cuando actuamos, hablamos, y expresamos opiniones o sentimientos, cuando hacemos comunicaciones no verbales como gestos con el cuerpo o el rostro y, sin duda, cuando permanecemos inmóviles en una situación en la que podría esperarse una reacción por nuestra parte.

Siguiendo el modelo Kelman (1978) hay que considerar varios factores que intervienen en la acción contextualizada que influyen en el cambio de actitudes del individuo.

El carácter público de las acciones o expresiones verbales tiene consecuencias para el individuo cuando las explicita en forma de opinión o de acción. Para el estudiante el grupo representa la entrada a una realidad pública y compartida donde va a ser evaluado por el profesor y los compañeros, tanto dentro como fuera del contexto enseñanza y aprendizaje. La incorporación a un grupo implica un salto a un ambiente en el que los vínculos de relación se definen por la afectividad al contexto enseñanza, donde lo que más se valora es el rendimiento y el logro y no olvidemos que los logros en la enseñanza hay que demostrarlos.

La participación del estudiante en las tareas y actividades individuales y grupales será un factor determinante de la acción del sujeto, ya que activa sus capacidades intelectuales y emocionales. Por supuesto que siempre habrá formas de evitar determinadas acciones y tareas aduciendo distintas causas, pero el distanciamiento no reportan sino evaluaciones y actitudes negativas. La involucración en actividades teóricas y prácticas es básicamente un hecho que implica actividad de un tipo u otro y el cambio de actitudes resulta sencillo y gratificante para aquellos estudiantes que mantienen una disposición de mayor implicación con las actividades en un entorno de enseñanza y aprendizaje.

En las investigaciones experimentales realizadas sobre mejoras en el proceso de aprendizaje en la enseñanza universitaria mediante trabajo colaborativo y actividades equilibradas ente teoría y práctica, se ha podido constatar que los estudiantes que dedican mucho tiempo a su grupo llegan a sentirse implicados en el ambiente enseñanza y aprendizaje en el que se establecen relaciones de amistad, se aprende el funcionamiento un clima de trabajo equipo favorable y aumenta la motivación, la satisfacción por repetir en nuevas materias y las calificaciones alcanzadas, y mejorar los aprendizajes significativos (Coll et al., 2006).

Finalmente, los postulados teóricos que señalan las investigaciones sobre formación y cambio de actitudes indican que el interés del profesor en la formación de los estudiantes universitarios debe orientarse progresivamente hacia el objetivo de que el sujeto se implique cada vez más en el grupo, promoviendo la autonomía en el aprendizaje y el trabajo colaborativo como miembro de un grupo al que tiene mucho que aportar. Y, por otra parte, concienciar al estudiante, mediante el desarrollo de actitudes positivas, de que las actividades que se llevan a cabo por el alumno y el grupo requieren de su participación para que funcione adecuadamente y reporte el máximo de beneficios para todos.

El componente socio-afectivo de las estrategias educativas resulta imprescindible para explorar las actitudes respecto a la tarea concreta que nos interese, en nuestro caso la actividad educativa del sujeto y el nivel de destreza alcanzado mediante el aprendizaje.

Las actitudes están directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje, de manera que las actitudes que mantienen los estudiantes hacia el grupo, el profesor, las

actividades que se realizan y hacia la enseñanza en su conjunto, son factores que influyen sustancialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y mediante los que podemos descubrir la relación actitud-acción. Las actitudes se ensamblan a partir de tres tipos de información: creencias sobre las características positivas o negativas de los objetos, sentimientos y emociones sobre los objetos e información sobre acciones pasadas y presentes hacia el objeto. Una vez que la actitud ha sido desarrollada, se vincula íntimamente al conocimiento sobre el objeto.

El conocimiento del alumno basado en los conocimientos previos que trae de su itinerario educativo, sus características primarias, y las coherencias que guarden entre sí la constelación de actitudes que posea, nos aportarán los aspectos que explican su nivel de competencia. Lo cual permitirá intervenir eficazmente en el “rendimiento” de un determinado sujeto y educar para cambiar sus estrategias de aprendizaje.

Conociendo las actitudes de un sujeto hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto en que se desenvuelve estaremos más cerca de poder establecer la explicación de su rendimiento, puesto que conoceremos el conjunto de necesidades que tiene y que ha de satisfacer, el grado y características de la información que precisa y el contexto de personalidad que le sustenta.

Desde la perspectiva de la investigación interesa conocer las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, concretamente cómo se forman y cómo se pueden cambiar. Evidentemente las actitudes no pueden considerarse como algo inamovible, el cambio es posible aún cuando sea en un sentido “incongruente” y siempre relacionado con la personalidad del sujeto del que se trate, de la motivación que sea capaz de crear y de las estrategias y técnicas de afrontamiento que se empleen en el empeño. Solamente así podremos intervenir con éxito en la tarea de mediación, orientación y apoyo.

En la presente investigación las actitudes analizadas hacen referencia al profesor como variable y al centro educativo como contexto donde se desarrolla la actividad educativa. Conociendo estas actitudes estaremos en disposición de analizar el nivel de energía psicológica y la intención y dirección de la misma en cada uno de los estudiantes y de los grupos correspondientes para proporcionar la información oportuna a cada uno de los sujetos implicados en la acción educativa.

ACTITUDES, VALORES Y COMPORTAMIENTO

Capítulo 2

INTRODUCCIÓN

En las investigaciones psicosociales recientes, los análisis sobre la relación entre valores, actitudes y conducta tienen como precedentes los modelos de expectativa-valor en los que se introducen aspectos normativos que influyen en la intención o no de actuar.

Rokeach (1973) y Schwartz (2001) dieron un paso importante al relacionar los valores en la explicación del comportamiento, e introducir los aspectos normativos del self. Rokeach (1973) destacó la relación entre valores, actitudes y conductas, al considerar a los valores el componente central que conecta periféricamente con las actitudes y conducta. Schwartz (2001) al definir una teoría sistémica de los valores relacionan dinámicamente valores motivacionales que se organizan en una lógica de compatibilidad y contradicción, estableciendo configuraciones de valores diferenciadas que explicarían los comportamientos de cada contexto específico. Esto le permitirá en algunos de sus trabajos conectar la cadena jerárquica valores-normas-comportamientos para explicar conductas altruistas (Schwartz, 1973,1977).

Posteriormente, han tenido lugar muchas investigaciones relacionadas con la cadena jerárquica en la que se han integrado los modelos de expectativa-valor, Rokeach (1973) y Schwartz (1992,2001), dando lugar a modelos de integración que se han aplicado en distintos ámbitos como los modelos de Kristansen y Hotte (2013); Stern, Dietz, Kalof, y Guagnano (1995), Maio y Olson (1995). Los resultados de estos estudios señalan la importancia de los valores en la formación de las actitudes, a través del mencionado modelo jerárquico valores –actitud–conducta.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los valores han sido el centro de interés en las ciencias sociales en disciplinas como la psicología social, antropología, sociología, etc., teniendo un tratamiento conceptual amplio, que ha suscitado un complejo debate, dado que es difícil encontrar una sola definición descriptiva que pueda hacer justicia a toda la gama y diversidad de fenómenos identificables relacionados con los valores (Williams, 1977).

Nos encontramos con definiciones restrictivas como la de Kluckhohn (1951):

"La satisfacción de los impulsos de acuerdo con toda la serie de objetivos jerárquicos y duraderos de la personalidad, de la exigencia de orden por parte tanto de la personalidad como el sistema sociocultural y con la necesidad de respetar los intereses de los demás y del grupo en su conjunto de la vida social" (p.399).

Frente a esta versión muy socializada que parece descartar ciertos valores como los puramente hedonistas, nos encontramos con definiciones muy amplias como las de Peeper (1958) en la que define el valor como todo lo bueno o malo, es decir toma como referencia todo lo que interesa a un ser humano.

En las ciencias sociales se empezó a hacer un uso creciente del concepto de valores a partir de Thomas y Znaniecky (1918) aunque su influencia no se hizo sentir hasta la década de 1930.

El despegue de la construcción de una teoría científica de los valores se inició con Allport, y Vernon (1930) a partir de una tipología de conductas orientativas que les llevo a establecer modelos de hombre. Tomando como base esta clasificación, posteriormente desarrollaron la teoría de los valores como intereses personales mediante el cuestionario Study of Values (Allport, Vernon y Lindzey, 1960), utilizando escalas que reflejaban tipos ideales conformados por valores e intereses que constituían modos preferenciales de los individuos para orientarse en el mundo. Estos estudios seminales conectan con trabajos actuales que ponen el acento en los valores como fuerza motivacional central en la dinámica de la conducta y en la configuración unificada de la personalidad.

Posteriormente, surgen teorías que profundizan en el aspecto motivacional, individual e interaccional de los valores. La psicología humanista partiendo de postulados axiológicos y subjetivos define el concepto de valor como necesidades establecidas en la naturaleza humana que son definitorias para el autocumplimiento de las capacidades y la autorrealización del propio sí mismo. Maslow (1959) entiende los valores como un fenómeno de carácter motivacional e individual que impulsa al sujeto humano a desarrollar al máximo sus potencialidades, siendo el papel de las condiciones sociales y culturales crear una situación que permita o no que una persona alcance el máximo

valor en una jerarquía que se inicia en la satisfacción de necesidades y valores básicos hasta alcanzar valores superiores de autorrealización humana. Asimismo, Goldstein (1959) mantiene una concepción interaccionista de los valores en el que la autorrealización supone una perfecta armonía y adecuación entre las capacidades del hombre y las exigencias del mundo.

Estas posiciones teóricas consideran que los valores parten de una concepción holística de la naturaleza humana que trasciende la realidad a través de la experiencia interna, orientando a la conducta humana de forma propositiva en la búsqueda de autorrealización, bajo cierta influencia de los factores sociales sin que sean el fundamento de los mismos.

Desde una perspectiva objetivista han surgido modelos naturalistas sobre la concepción del valor basado en que el valor preferencial central y definitorio de la existencia humana es la supervivencia. Inicialmente tuvo una orientación evolucionista siendo reinterpretada por los teóricos actuales como un problema de la calidad de vida. Moles (1982) construye una tipología o categorías de calidad de vida, basada en la jerarquía de necesidades de Maslow (1962), a partir de las cuales mide indicadores de necesidades tratando de explicar los factores medioambiental, físico y social. Estos estudios postulan una definición conductual y reactiva de los sistemas orientativos del individuo sobre el medio ambiente.

Los valores parten de realidades empíricas y condiciones ambientales, Pelechano (1982) sostiene que estamos ante un modelo entre refuerzo y valores derivados de procesos de aprendizaje. De esta manera los valores son tratados desde una perspectiva de la psicología del refuerzo, como complejos procesos cognitivos y de aprendizaje que ejercen control direccional de conductas específicas, bajo condiciones ambientales.

Dentro de este espectro naturalista, cabe considerar las teorías que intentan fundamentar dimensiones biológicas y genéticas en el proceso de adquisición de sistemas de valores. Eysenck y Wilson (1978) formulan una teoría biosocial de los valores sosteniendo una interdependencia de factores genéticos, variables de personalidad, y condiciones ambientales para explicar las diferencias individuales encontradas en sus actitudes y valores.

En las últimas décadas se han desarrollado las teorías de los valores como marcos cognitivos para explicar el comportamiento humano. Rokeach (1973) en su definición de los valores hace incapié en los componentes afectivos y cognitivos por el hecho de que te hacen sentir bien o mal, y los considera modos de conducta como "honestidad" y "estado final de existencia" como valores instrumentales o finales. Asimismo, define componentes normativos que permiten evaluar las conductas propias y de los demás, y componentes motivacionales de la lucha por alcanzarlos.

Además, a partir de su teoría desarrolló el primer instrumento sistemático para medir los valores, siendo fuente de inspiración para los desarrollos empíricos posteriores. Muchos trabajos posteriores se centraron en estudiar empíricamente la relación entre las estructuras social, familiar y ocupacional con la transmisión diferencial de valores. Maclelland (1961) estudio la relación entre las estructuras ocupacionales y el motivo de logro, mientras que Khon y Schooler (1983) analizaron la socialización familiar y ocupacional según los valores de conformidad e independencia.

Rokeach (1979) al postular el valor como una creencia de carácter prescriptivo, situó la teoría de los valores a nivel de representaciones simbólicas integradas por procesos cognitivos y motivacionales de ordenación, interpretación, y orientación ante la realidad social. Una consecuencia significativa de esta teoría es que al situar los valores dentro del marco del sistema de representaciones, tienen inevitablemente relación con otras estructuras de conocimiento. Se inician líneas de investigación que relacionan y delimitan las diferentes estructuras de conocimiento: categorización, creencias, actitudes, valores, etc... Si bien esta línea de investigación a cerca de la interrelación de los procesos cognitivos, siguen entendiendo los valores como estructuras de conocimiento individual.

Los desarrollos, hasta el momento actual, han tratado de superar estos planteamientos individualistas de los valores, tanto en la perspectiva axiológica como psicológica. Los nuevos enfoques adoptan una perspectiva psicosocial basado en un planteamiento interaccionista de los valores orientado a explicar las relaciones ente la cultura, la situación social y la persona.

Desde esta aproximación Schwartz (2001) considera que los valores son "metas deseables y transituacionales, que varían en importancia, y que sirven como principios de vida de una persona o de otra entidad social"(p.55). En esta definición se pone de manifiesto que los valores sirven a alguna entidad social y que pueden adquirirse a través de la socialización en valores del grupo dominante (cuando una persona emigra a un país en el que se valora mucho el reconocimiento social y acaba internalizándolo), ó bien a través de la propia experiencia de aprendizaje, es decir mediante lo que se enseña en los centros educativos.

A nivel cultural los valores se utilizan para caracterizar a las sociedades como un todo, y representan los criterios comunes empleados en la toma de decisiones que expresan prioridades económicas, sociales y políticas. A partir de ahí, se analizan las diferencias en los valores colectivos de distintas sociedades, y las relaciones entre estos valores y sus antecedentes o consecuentes institucionales. En el nivel individual, la teoría de los valores sirven para caracterizar las prioridades que orientan a las personas, las bases motivacionales en que sustentan los valores y explicar las diferencias interindividuales. Estos estudios analizan el impacto que los valores tienen sobre las actitudes y el comportamiento de los individuos y grupos, qué consecuencias tienen los valores en la adopción de decisiones, y con las actitudes que expresamos a través de los conflictos experimentados en la toma de decisiones (Tetlock, 1986).

Las distintas teorías de los valores expuestas supone una reconceptualización de las teorías de los valores iniciada en la axiología sobre la base de un marco conceptual común, en que los valores son definidos como referencias preferenciales para orientarse en el mundo, siendo estas conceptualizaciones definidas unas veces como afectivo-emocionales o como cognitivos, o bien que se entienda como un producto individual o colectivo. Y, en la medida que explican el comportamiento individual como colectivo también están orientando la acción social. Y por último, la consideración de que los valores forman parte de las diferentes estructuras de conocimiento en las que se interrelaciona con las actitudes y sistemas de creencias entre otras instancias del proceso cognitivo.

2. LA INTERRELACIÓN DE LOS VALORES CON LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS

Las teorías actuales al establecer una clara diferenciación entre distintas estructuras cognitivas, han dado mayor amplitud y profundidad a las investigaciones sobre el papel que éstas tienen en la explicación del comportamiento humano. Si bien autores como Schwartz (1977) dan a los valores un carácter de actitud generalizada, existe un amplio consenso en que los valores tienen un carácter más abstracto que cualquier otra estructura cognitiva.

Siguiendo esta línea de investigación, las actitudes vendrían a ser una representación cognitiva de nivel inferior que agrupadas en diferentes núcleos darían lugar a una estructura superior que son los valores (Hollander, 2000). Así, un valor puede implicar o inducir diversas actitudes, por ejemplo la libertad puede llevar a diferentes actitudes en la educación, el trabajo, o en la relaciones interpersonales. Inversamente una actitud puede estar implicada en diversos valores, por ejemplo una actitud de ayudar al marginado social puede ser expresada por el sentido de la responsabilidad de mejorar la sociedad, mientras que otro tal vez exprese lo mismo impulsado por sentimientos de superioridad.

Las actitudes y valores tienen en común la función reguladora de la conducta y orientación del comportamiento, y ambos conceptos pueden entenderse como modo de evaluar y juzgar el entorno social. Sin embargo, se diferencian de las actitudes en que los valores de una persona son menos y más resistentes al cambio, ocupan un posición más central en el sistema cognitivo, y son marcos de referencia para la actuación más adecuada y preferible ante un fenómeno social (Garzón, 1985).

Otros autores como Allport, Vernon y Lindzey (1960) han recibido críticas porque sus estudios sobre los valores pueden equipararse a un test de intereses vocacionales. Actualmente hay acuerdo en considerar la necesidad de diferenciar ambos conceptos, ya que los valores son marcos preferenciales de actuación y los intereses son decisiones de preferencias hacia un objeto determinado.

También, se ha planteado en algunas investigaciones la equivalencia entre normas y valores porque ambas tienen una dimensión prescriptiva de comportamiento. Sin embargo, autores como Garzón y Garcés (1989) sostienen que las normas (sociales,

morales, etc...) tienen un carácter institucional que se emplean como medios o instrumentos para alcanzar determinadas metas, mientras que los valores son modos interpretativos y de atribución de significado a dichas normas sociales y culturales.

Asimismo, cuando concebimos los valores como componentes de la personalidad se pueden confundir con el entramado de necesidades o los deseos en la acción del sujeto. En este sentido, la teoría a cerca de las necesidades secundarias (deseos) de Maslow (1964) expresadas como deseos de trascender la realidad, presentaba características similares para valores y necesidades. En términos generales, se pueden establecer distinciones claras entre dichos conceptos, pues si bien los deseos son anhelos o apetitos orientados hacia determinados objetos o estados, los valores tienen, entre otras funciones, la de transformar esas necesidades secundarias a un lenguaje cognitivo que sea socialmente aceptable. Es decir, los propios valores pueden ser una fuente de necesidades y deseos, como por ejemplo, cuando el individuo activa el valor de la responsabilidad al tratar de alejar el remordimiento por no haber cumplido con el deber.

Junto a las señaladas características diferenciales que aportan los valores respecto a otras estructuras cognitivas, han de añadirse otras no menos importantes como el carácter contextual y dinámico de los valores respecto a enfoques estáticos sobre la personalidad y el comportamiento humano. Y, por otro parte, al pasar de ser considerado los valores un fenómeno subjetivo a entenderse como una estructura compleja de conocimiento, paralelamente se transitaba desde los análisis aislados hacia los estudios de valores funcionalmente interconectados con las estructuras cognitivas que forman parte del conocimiento humano.

3. LA CONEXIÓN ENTRE LOS MODELOS EXPECTATIVA-VALOR Y LOS VALORES

La teoría funcional de las actitudes de Katz (1960) y sus posteriores desarrollos han establecido la conexión entre valores y actitudes, a partir del análisis de las funciones que desempeñan las actitudes para los individuos. Entre otras funciones, destaca la función expresiva de aquellas actitudes que sirven para expresar valores centrales que reafirman aspectos importantes del auto concepto como faceta de la identidad del individuo. De manera que las personas que tengan la democracia como valor central

tendrán actitudes negativas hacia los estilos autoritarios, y mostrarán actitudes favorables a consultar y tener en cuenta las opiniones de los demás. Así mismo, algunas expresiones de valor han sido introducidas como variables antecedente junto a las actitudes en la determinación de la conducta en los modelos de expectativa-valor.

En efecto, las teorías de expectativa-valor al relacionar las actitudes con otras variables como antecedentes directos e indirectos del comportamiento, introducen un modelo explicativo en la cadena actitud -normas sociales y personales, intención- conducta que ha permitido el desarrollo de una amplia variedad de posteriores modelos que relacionan las actitudes con los valores al introducir nuevas variables relacionados con éstos últimos.

Así a los modelos clásicos de la teoría de la acción razonada (TAR) y la teoría de la acción planificada (TAP), se han añadido nuevas variables como el autoconcepto, las identidades grupales, las normas de grupos, o la activación de normas personales definidas como un deber moral que relacionan las actitudes con los valores. Recientemente se ha analizado el papel predictivo de los valores como antecedente inmediato de las normas (Kristiansen y Hotte, 2013), lo cual supone un avance en las investigaciones que integran actitudes y valores como antecedentes del comportamiento humano.

Uno de los nuevos modelos actitudinales que introduce de forma seminal conexiones entre actitud y valor es la teoría de autorregulación (TA) de Bagozzi (1992) que añade el aspecto motivacional de la intención en cuyo modelo denomina deseo, y que tiene una influencia directa e indirecta sobre la norma subjetiva. Algunos investigadores como Leone, Perugini y Ercolani (1999) han expuesto mejoras predictivas de la teoría de la autorregulación (TA) respecto a los modelos clásicos debido al papel de los procesos motivacionales en la formación e intención y el subsiguiente comportamiento.

En el intento de mejorar la explicación de la varianza actitudinal respecto al comportamiento, otros autores han introducido nuevas variables como el autoconcepto. Biddle, Bank y Slavings (1987) encontraron que el rol del estudiante, junto a las actitudes y las normas, influía indirectamente en el comportamiento ante el estudio a través de permanecer en el centro. La importancia de la identidad del self en la explicación de la conducta educativa es relevante por su incidencia en los componentes

de la variable de control de la conducta. Por una parte, la percepción del control de la conducta es la autoeficacia del estudiante, entendida como competencia o habilidad para realizar determinados comportamientos, y, por otra, la capacidad de superar las limitaciones que el contexto educativo pone a las realizaciones del estudiante.

Otras investigaciones relacionan las actitudes y la norma personal, entendida como un deber moral, es decir, lo que la persona cree en un momento dado. Schwartz y Howard (1984) concluyeron en sus investigaciones que el comportamiento altruista es más probable cuando la persona es consciente de las consecuencias dañinas de su posible inacción hacia los demás y se sienta responsable de las consecuencias, a través de la norma interiorizada. Esta investigación postula que los valores actúan indirectamente sobre el comportamiento humano a través de la activación de la norma personal como obligación moral de responsabilidad ante la acción.

Desde esta perspectiva investigadora se ha realizado estudios relacionados con la activación de la norma al comportamiento favorable buscado, basado en que determinados valores activarán las normas personales y serán los responsables de motivar la realización de comportamientos. En investigaciones sobre el riesgo de salud en estudiantes universitarios llevada a cabo por Martínez-Sánchez y Ros (1999) se encontró que aquellos que daban más importancia a los valores hedonistas menos precauciones tomaban en las relaciones sexuales, y por tanto, actuaban según normas personales opuestas a tomar precauciones.

Introducir la activación de la norma personal en la teoría de la expectativa-valor supone situar la interiorización de la obligación moral como motivador de la acción, y en una dimensión distinta al de la norma subjetiva entendida como la presión social a actuar.

4. LA CONSISTENCIA ENTRE ACTITUDES Y VALORES

Del estudio de los valores y su influencia en los comportamientos de la vida de las personas, han surgido muchas investigaciones motivadas por identificar la relación de los valores con otros constructos, entre los cuales cabe destacar el constructo de actitud.

Para Rokeach (1973) los valores son creencias jerarquizadas duraderas que especifican un modo de conducta o estado final personalmente preferible respecto a otro que guían nuestras actitudes y comportamientos. Para este autor el componente central es la

personalidad en la que toman relevancia el autoconcepto, mientras que las actitudes y conductas son más periféricas.

Hay otros autores como Williams (1977) que reconocen que los valores están relacionados directamente con la conducta y no con el constructo de actitud. Sin embargo, para Homer y Khale (1988) son muchos los estudios que han presentado consistentes evidencias de las correlacionales entre valores, actitud y conducta, siendo problemático para el propio Williams (1977) avalar su posición en base a las fuertes discrepancias en los resultados obtenidos en muchas investigaciones que relacionan directamente valores y conducta.

El modelo del que parte Homer y Khale (1988) consiste en considerar que los valores y actitudes tienen en común que son cogniciones sociales, en distintos grados de abstracción, que permiten al individuo adaptarse al entorno. Los valores son prototipos orientados que permiten al individuo adaptarse a la situación, y a partir de los cuales fluyen a niveles de abstracción intermedios las actitudes que especifican las conductas. La secuencia establecida la denominan jerarquía de valor-actitud-conducta.

Para contrastar este modelo realizaron una investigación cuyos resultados mostraban que los valores (listado de valores (LOV) extraído de Rokeach (1973) correlacionaban fuertemente con las actitudes específicas hacia la nutrición natural y en menor medida se asociaban con las conductas de compra. Al mismo tiempo, comprobaron que las actitudes hacia la comida natural influenciaban significativamente las conductas de compra. Es decir, los valores internos (autorrealización, diversión y alegría en la vida, sentido del logro, y autorespeto) estaban fuertemente relacionados con actitudes favorables hacia el consumo de comida natural, y los que puntuaban en valores externos (sentido de pertenencia, ser respetado, seguridad) mostraban de forma muy significativa actitudes desfavorables hacia el mismo.

De otro lado, las investigaciones han desvelado que las relaciones entre valor y actitud son consistentes cuando las actitudes analizadas son funciones de expresión de valor (Maio y Olson, 1995). Es decir, individuos con determinadas actitudes de expresión de valor debería corresponder con el valor de referencia considerado importante. Por ejemplo, la actitud hacia la prohibición de fumar está relacionada con la mayor o menor importancia que le otorgue a la libertad de los no-fumadores.

Snyder y DeBono (1989) estudiaron la relación entre actitudes funcionales expresadas a través del rasgo de autovigilancia y su relación con los valores. Según estos autores las personas con un rasgo bajo en autovigilancia orientan su comportamiento basándose en sus valores, sentimientos y actitudes, porque las personas con autovigilancia baja tienden a mantener actitudes expresivas de valores. Mientras que las personas con rasgos altos en vigilancia del yo, y por tanto preocupados por la aceptación de los demás, suelen adaptar su comportamiento a la situación interpersonal porque tienden a manifestar funciones de adaptación social o una función utilitaria. Kristiansen y Zanna (1988) consideran que la consistencia entre valores y actitudes esta moderada por la influencia de los rasgos de personalidad de autovigilancia, por lo que la utilización de los valores como justificación de sus actitudes confirma la evidencia del efecto de justificación de valores que sostiene la teoría de Eiser (1987).

5. EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS VALORES

Hay dos autores que en sus estudios han puesto énfasis en el destacado papel de los valores personales como motivadores del comportamiento humano. El primer autor es Rokeach (1973) que desarrolla el estudio de los valores articulándolos en torno a las actitudes. En segundo lugar, Schwartz (2013) presenta una teoría integrada sobre la estructura de los valores que puede relacionarse con comportamientos, tanto personales como sociales. Los modelos teóricos relacionados con los valores terminales e instrumentales (Rokeach, 1973), y valores universales (Schwartz, 1992) se examinan en esta investigación porque son el origen de estudios que han permitido analizar el peso de los valores en la formación de actitudes, explorando la adecuación de los modelos jerárquicos valor-actitud-conducta.

5.1 La contribución de Rokeach

Fue el primer autor que definió los valores como creencias transituacionales, que se encuentran ordenados por su importancia para las personas, y que guían nuestras actitudes y comportamientos. Por otra parte, su aportación metodológica fue inestimable por ser el primero que desarrolló un análisis sistemático de los valores relacionados con medios y fines, y susceptibles de medición empírica.

Considera los valores como fuerzas motivacionales que ocupan un lugar central en la dinámica de la conducta y en la configuración de la personalidad. En este línea, el self se encuentra integrado de valores que juegan un papel central por la función de motivar e impulsar a los individuos a comportarse de acuerdo con los valores que sostienen, y por el desempeño de otras funciones como las afectivas expresadas en el proceso de evaluación, las cognitivas sobre lo deseable, y las conductuales como guía de la acción (Rokeach, 1973).

La personalidad está integrada por valores relacionados con medios y fines, teniendo la transgresión de valores consecuencias personales. Unos los denomina valores "terminales" referidos a metas o estados finales a los que una persona desearía llegar, y otros los llama valores "instrumentales" entendidos como modos de conducta para alcanzar las metas deseadas. Los instrumentales los distingue en dos tipos. De un lado, los valores morales, que se corresponden con un comportamiento basado en sentimientos personales, y cuya transgresión podría suscitar sentimientos de culpa o remordimientos; y, de otro, valores de competencia o autorrealización, con un contenido más dirigido a lo personal que hacia lo interpersonal, y cuya transgresión, suscita sentimientos de inadecuación o de vergüenza.

Según Rokeach (1968) las actitudes que se activan ante un objeto de actitud activarían a su vez a un conjunto de valores instrumentales y terminales con los que están funcionalmente conectadas. Dado que Rokeach (1968) sostiene la centralidad de los valores para el concepto de autoestima y autoconcepto de la persona, cuando se plantea una incongruencia entre valores y actitudes o conductas, son estas últimas las que se modificarían para restablecer la coherencia con los valores, y no al contrario. A partir de esta premisa, el autor desarrolló la técnica de la autoconfrontación que consiste básicamente en inducir a las personas a determinados cambios en sus valores y comportamientos, contrastando sus valores con los de un grupo de referencia positivo.

5.2 La teoría de la estructura y el contenido universal de los valores humanos

La teoría de Schwartz (2001) parte de un modelo integrado del sistema de valores, es decir que las conductas estarán más relacionadas con un tipo de valores motivacionales

que con otros. El aspecto más importante del sistema de valores es que se organizan en tipos motivacionales que pueden representarse gráficamente a través de una estructura circular que refleja la relación dinámica que se establece entre ellos.

Esto significa que cuando se determina el valor que está asociado positivamente a una conducta, el resto de valores de la estructura circular tendrá mayor o menor relación con esa conducta a partir de la localización del valor en dicha estructura. Los tipos de valores compatibles se encuentran próximos a lo largo del círculo, y los incompatibles parten del centro en direcciones opuestas.

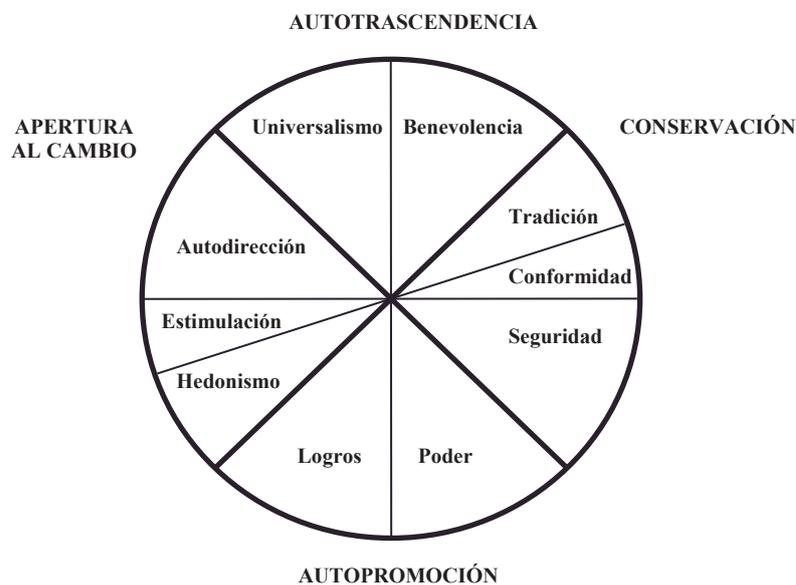


Figura 2. Modelo teórico de las relaciones entre los tipos motivacionales (adaptado de Schwartz, 2001)

Una forma de expresar esta configuración a través de un ejemplo, sería imaginar una persona que valora el reconocimiento social, es decir, muestra la tendencia a ganarse el respeto y la aprobación de los demás. Esta conducta se asocia con el valor que pertenece a la motivación de Poder, y siguiendo el orden circular de la estructura de valores, esta conducta también está relacionada con valores de Logro. El Poder estaría relacionado negativamente con los valores Universalismo y Benevolencia, y son incompatibles con los valores Poder y Logros al estar situado en lugares opuestos.

Estos valores se estructuran en dos dimensiones bipolares de orden superior. El eje Individualismo-Colectivismo que está conformado por los valores Autopromoción (compuesto por Logro y Poder) versus Autotrascendencia (Universalismo y Benevolencia). El otro eje es de Apertura al cambio (Autodirección, Estimulación y Hedonismo) versus Conservación (Tradicición, Seguridad, y Conformidad).

Esta teoría ha dado lugar a trabajos de distinto tipo que consideran los valores individuales y colectivos como variables independientes, es decir que sirven para explicar los comportamientos de las personas o las sociedades. En general, se han desarrollado teorías que trataron de encontrar dimensiones comunes, principalmente en la dimensión individualismo-colectivismo, que permitieran comparar las situaciones y las personas, dando lugar a teorías transculturales sobre la estructura de valores, tanto a nivel personal como cultural.

Así pues, el núcleo central de esta teoría consiste en establecer las prioridades en los valores consideradas como un predictor significativo de la conducta social, y en fijar la importancia relativa de un valor respecto a otro, sin considerar el papel de las actitudes.

Por otra parte, la configuración sistémica refleja que en muchas situaciones sociales nos muestran realidades conflictivas que obligan a escoger entre metas contrapuestas, y que las prioridades culturales crean contingencias de refuerzo social y estructuran la experiencia, de tal modo que algunos valores se nos presentan como compatibles y otros contradictorios.

5.3 El modelo integrativo valor actitud de Kristiansen y Hotte

Recientemente, Kristiansen y Hotte (2013) han elaborado un modelo que integra los modelos de la expectativa-valor, la teoría de los valores instrumentales y finales de Rokeach (1973), y la teoría de la estructura y contenido universal de los valores humanos (Schwartz, 1992), relativos a si las personas son coherentes o no con los valores, actitudes y comportamientos.

Para analizar las relaciones que se dan entre valores, actitudes y comportamientos es necesario considerar dos factores que son mediadores en la posible consistencia o inconsistencia entre dichos elementos. El primer aspecto es que el individuo está influenciado por un contexto social en la que puede existir una cultura más individualista o más colectivista, que da lugar a individuos con identidades

independientes o interdependientes de los demás. El segundo es que, en dicha interrelación, es necesario analizar la importancia de nuevos desarrollos de la norma social, la orientación moral hacia la justicia y el cuidado de los demás, y el desarrollo moral del individuo.

El modelo de Kristiansen y Hotte (2013) consiste en ampliar el modelo de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) integrando de una parte la relación entre el self, razonamiento moral y orientación moral, y de la otra, valores, actitudes y conducta.

Los autores parten del desarrollo moral de Kohlberg (1984) en la que existen tres etapas de razonamiento que experimentan los individuos sobre el comportamiento moral. En la etapa preconventional el niño se preocupa de forma egoísta por la obediencia, por evitar el castigo y por la autosatisfacción. En la etapa convencional, referida a los adolescentes y la mayoría de los adultos, el razonamiento moral se focaliza en el deseo de ser aceptado y del cumplimiento de las reglas, convenciones, y roles sociales. Y, en la etapa postconvencional, las personas se preocupan por criterios personales y de valores que ellas han definido independientemente de que coincidan o no con los de la sociedad o de figuras de autoridad. Comparando los tipos de valores, descubre que los individuos que muestran un razonamiento postconvencional son los que están en mayor medida de acuerdo a sus valores internalizados.

Por otro lado, el modelo incorpora dos formas de orientación moral. La orientación moral de la justicia (Kohlberg, 1984) implica la existencia de un individuo moral autónomo que determina el criterio que se ha de seguir, a través de consideraciones racionales e imparciales sobre derechos y obligaciones. La otra forma moral es la orientación hacia el cuidado de los demás (Gilligan, 1987) basada en la responsabilidad y en las relaciones. La orientación hacia los cuidados está ligados a situaciones concretas basadas en la experiencia diaria y en los problemas percibidos de las personas.

Según Kristiansen y Hotte (2013) combinando la relación entre formas y desarrollos morales se determinan relaciones diferentes entre valores, actitudes y comportamientos. Las personas orientadas hacia los cuidados están más afectadas por el contexto de personas implicadas en dilemas morales, influyendo muy sensiblemente en las actitudes y en el comportamiento de las mismas. En este caso las personas mostrarán poca consistencia entre sus valores estables transituacionales y sus actitudes y

comportamientos determinado por las situaciones. Por contra, las personas con una orientación moral hacia la justicia que se implican en un razonamiento postconvencional es probable que expresen actitudes y comportamientos que deriven de sus valores. O bien, las personas de orientación hacia la justicia con razonamiento moral convencional es más probable que sigan las normas sociales y que, por tanto, expresen las actitudes y comportamientos basados en la percepción de estas normas.

Los autores parten de la consideración del self en relación con los valores basándose en los datos aportados por Schwartz (1992) en una investigación realizada en veinte países. Se encontró que el autoconcepto estaba localizado en el centro del sistema de valores, es decir el punto donde todos los tipos de valores convergían. Profundizando en esta cuestión postulan las influencias del self sobre la consistencia entre valores, actitudes y conductas, tomando como referencia la distinción de Markus y Kitayama (1991) de que las personas están culturalmente socializadas como persona independiente o como persona interdependiente de los demás. En las sociedades occidentales el concepto de persona propuesto es el mantener independencia de los demás expresando sus cualidades distintivas, y manifestando un mayor conocimiento de sí mismo. En las culturas asiáticas el concepto de persona deriva de las relaciones entre personas, y muestran un conocimiento más elaborado de los demás. Al comparar los dos esquemas de self, Markus y Kitayama (1991) concluyen que las personas con self interrelacionados se adaptarán más al contexto y, por tanto, manifestarán menor consistencia entre sus valores, actitudes y comportamientos que las personas con un self independiente, dadas a manifestar una identidad distintiva ante los demás.

La propuesta del modelo de interrelación valores, actitudes y comportamiento de Kristiansen y Hotte (2013) parte de las actitudes, normas sociales y normas personales, incorporando tres tipos de normas sociales. El primer tipo son las normas personales relevantes que derivan de las expectativas que tienen los otros significativos como la familia y los amigos. El segundo, son las normas sociales relevantes que señalan como las personas deberían responder en una situación. Y en tercer lugar, las normas contextualmente relevantes basadas en la percepción de las relaciones, expectativas y necesidades de las personas implicadas en un dilema moral.

Como extensión del modelo de Fishbein y Ajzen (1975), Kristiansen y Hotte (2013) proponen un modelo basado en tres posibles cadenas de relaciones entre valores, actitudes y conducta mediadas por las interrelaciones entre el self, el razonamiento moral y la orientación moral.

En el primer esquema de interrelaciones, las personas con un esquema de self independiente y razonamiento de justicia postconvencional, usarían los valores para guiar sus normas personales y estas orientarían sus actitudes. Tanto las normas personales como las actitudes determinarían la intención y el comportamiento. Ninguna de las tres normas sociales indicadas añadiría nada a la consistencia entre valores, actitudes y conducta. El segundo esquema correspondería a personas con self independiente y razonamiento de justicia convencional, responderían con normas personales relevantes y normas sociales que determinarían sus intenciones morales y su comportamiento, ya sea directamente o indirectamente a través de su impacto en las normas personales y en las actitudes. En consecuencia no cabría esperar relación ni directa ni indirecta entre sus valores, sus actitudes y su comportamiento. El tercer camino de interacciones sería cuando las personas tienen un self interdependiente y razonamiento moral de cuidado a los demás, toman como referencia las normas de contexto que influirían directamente en el comportamiento e indirectamente a través de su relación con las normas personales y las actitudes. En este caso, los valores no tendrían ningún efecto en la explicación del comportamiento.

En resumen, podemos decir, que las actitudes se diferencian de los valores en el sentido de que estos son más estables y centrales que las actitudes. Esto permite entender que los valores constituyen un proyecto ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la actividad académica, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente. Esta perspectiva abre las puertas para trabajar conjuntamente con los valores, al tiempo convenientemente diferenciados de las actitudes, e introducir en la planificación académica y el trabajo didáctico, espacios para el desarrollo y evaluación de valores y actitudes necesarios para el desarrollo académico y personal del estudiante, y la integración social en las instituciones universitarias.

**EL ESTUDIO DE LAS
ACTITUDES EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Capítulo 3

INTRODUCCIÓN

Los cambios experimentados en la Enseñanza Superior han producido un gran interés en la investigación científica por los temas relacionados con la adaptación de los universitarios al contexto educativo.

En general, la transición a la Educación Superior es un proceso complejo que implica a los estudiantes afrontar desafíos en los ámbitos emocional, académico e institucional. Si bien la calidad de este proceso tiene que ver con la mayor atención a los programas curriculares, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de conocimientos, la formación pedagógica de sus docentes y la calidad de vida en los campus, lo cierto es que la mayoría de la investigación llevada a cabo ha olvidado los elementos relacionados con la calidad de la experiencia educativa (Fraser, 1991; Stranges y Bannig, 2001). Y es este el foco escogido por la presente investigación para abordar el estudio de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la educación que reciben, a través de la percepción que tienen de la experiencia educativa con los centros de enseñanza y lo que sucede en el aula.

Aunque se ha dado importancia a la influencia de los contextos universitarios en el comportamiento de los estudiantes, la definición y operacionalización de estos problemas ha sido difícil (Astin, 1993). La evaluación del contexto educativo abarca tanto aspectos físicos y organizativos como las interacciones formales e informales que los estudiantes establecen con diferentes elementos de la comunidad académica dentro y fuera del aula.

A nivel internacional, los estudios de investigación sobre las interacciones del estudiante dentro del contexto educativo se basan en el análisis de las percepciones, expectativas, actitudes y orientaciones valorativas que muestran sobre los elementos que afectan a su desarrollo personal y académico. Por tanto, se evalúa la experiencia educativa del alumno desde una aproximación metodológica que abarca distintos componentes y objetos actitudinales, articulados en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje recibidos en el aula y los centros.

En relación con la actividad académica, muchos autores han tratado el impacto de adaptación e integración del estudiante en la universidad a partir de distintas variables moderadoras de carácter personal, como el nivel de conocimientos y aptitudes

cognitivas (Almeida, y Guisande, 2012), sus niveles de motivación y proyectos vocacionales (Deaño, García-Señorán y Sepúlveda, 1997), y a su autonomía y bienestar psicológico (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Si bien, autores como Pascarella y Terenzini (2005) señalan, entre otras variables, la importancia que en el estudiante tienen los intereses, expectativas, autoestima, y estrategias a desarrollar.

Del conjunto amplio de variables personales que tratan los investigadores, destacamos los diversos estudios relativos a las expectativas de los estudiantes por la importancia que tiene este constructo en la adaptación al contexto universitario (Cole, Kennedy y Ben-Avie, 2009), al tiempo que conecta con la presente investigación sobre las actitudes de los universitarios en relación a las teorías expectativa-valor.

Según Olson, Roese, y Zanna, (1996) en los nuevos entornos de aprendizaje los estudiantes se forman expectativas y construyen ideas acerca de lo que será, y se sabe que las expectativas influyen subsecuentemente en las percepciones. Es importante para la educación, porque se ha demostrado que las percepciones de los estudiantes sobre un entorno de aprendizaje son de central relevancia por los efectos o impactos que tiene sobre el aprendizaje (Entwistle, 1991; Entwistle y Tait, 1990).

En la actualidad el interés está centrado en las expectativas que tiene el alumnado universitario desde el comienzo y durante sus estudios. En este campo existen dos líneas de investigación diferenciadas, una tiene por objetivo estudiar las expectativas del alumnado con la intención de conocer qué esperan de la universidad en general, y la otra persigue estudiar las expectativas de los estudiantes sobre componentes específicos del proceso enseñanza-aprendizaje.

De otra parte, los estudios sobre las expectativas del alumno están enfocando el proceso de enseñanza y aprendizaje con una mayor amplitud y complejidad, al establecer como objetivo realizar estudios valorativos de la situación actual y no de la esperada, o bien relacionar ambos objetivos en un mismo estudio. También, surgen estudios para evaluar las percepciones de aspectos concretos y actuales del proceso educativo como metodologías, ambiente académico, profesores y profesoras, etc..., frente a enfoques generalistas de evaluación de expectativas del proceso de aprendizaje.

Las investigaciones sobre las expectativas del estudiante han estado centradas tradicionalmente en el campo de la enseñanza-aprendizaje, aunque recientemente han

surgido nuevos enfoques que toman como referencia el mundo empresarial o comercial, dando lugar a la incorporación de la perspectiva de la calidad de servicio en el estudio de las expectativas en educación.

Lo cual ha dado lugar a una tipología de estudios de las expectativas de los universitarios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, determinada por el ámbito de general o específico que se desea estudiar, y el tipo de teorías escogido, ya sean teorías de la psicología y la educación, la teoría de calidad de servicio, o un enfoque combinado de ambas.

1. ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL EDUCATIVA

Las expectativas representan aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar en su vida académica, abarcando los aspectos, académico y de integración social. Traducen un marco actitudinal, expresado por las orientaciones cognitivas y motivacionales realizadas en contextos de aprendizajes que influyen en el nivel de implicación de los estudiantes de Enseñanza Superior respecto a su vida académica, y en el modo de afrontar los desafíos académicos y sociales presentes en esa experiencia (Howard, 2005; Kuh, Gonyea y Williams, 2005). Así, algunos autores destacan que la comprensión de las vivencias y expectativas de los estudiantes sobre la realización académica y la interacción social (Tinto, 1993), y de las tareas relacionadas con el desarrollo del alumno universitario (Pascarella y Terenzini, 2005), permite explicar los procesos de adaptación al contexto de la Enseñanza Superior.

Las investigaciones sobre expectativas están referidas a diversos dominios, de los cuales algunos son coincidentes con nuestra investigación, como los referidos al proceso y resultados del aprendizaje, la relación con los profesores, las relaciones con los iguales, y las opciones vocacionales y profesionales. Estudios como el de Braxton, Vesper y Hossler (1995) concluyeron la existencia de relación entre las expectativas de los estudiantes de primer año y su persistencia en la Enseñanza Superior, y revelaron que el grado de cumplimiento de las expectativas para el desarrollo académico e intelectual está correlacionado positivamente con el nivel de integración académica del estudiante universitario.

Concretando sobre esta cuestión, los resultados de los investigadores Igue, Bariani, y Milanesi (2008) revelan que la relación entre expectativas y experiencia académica afectan al nivel de compromiso y esfuerzo cognitivo, incidiendo sobre la calidad del ajuste, el nivel de aprendizaje, desarrollo psicosocial y persistencia académica. Tal es así, que la discrepancia entre expectativas iniciales y la experiencia real de los estudiantes de la Enseñanza Superior se convierte en elevados niveles de insatisfacción con la vida académica y la institución de enseñanza, problemas de integración académica y social, así como peores resultados globales en su rendimiento (Baker, MacNeil y Siryk; 1985; Braxton, et al., 1995; Howard, 2005).

En síntesis, numerosos estudios empíricos como los realizados por Baker, et al., (1985); Baker y Schultz (1992); Darlaston-Jones, et al. (2003); Jackson, et al., (2000); Pancer, et al., (2000); y, Smith y Wertlieb (2005), concluyen en subrayar el importante papel moderador de las expectativas académicas respecto al éxito académico y la adaptación a la Enseñanza Superior.

Sobre esta perspectiva, destacan algunos estudios por la aplicación de inventarios que relacionan expectativas con resultados académicos y basadas en modelos motivacionales. El cuestionario denominado *College Students Expectation Questionnaire CSEQ* (Pace y Khu, 1998), aplicado a 14.500 estudiantes que cursaban estudios en facultades y universidades durante los años 1998 a 2000, reveló que los antecedentes personales, las características personales y las expectativas sobre la universidad explicaban los niveles esperados de la capacidad de interacción del estudiante.

Deaño, Diniz, Almeida, Alfonso, Costa, García-Señorán, y Tellado (2015) estudiaron las expectativas de estudiantes de primer año en una universidad española y otra portuguesa, aplicando el Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA) que traduce las creencias y actitudes que presentan cuando acceden a la Enseñanza Superior, cómo se involucran, y esperan que el contexto universitario satisfaga sus deseos y necesidades. En la medición de las diferentes expectativas contenidas en el CPA se utilizaron 56 ítems, distribuidos en siete dimensiones, que se aplicaron a una muestra de de estudiantes de primer año de la Universidad de Minho y la Universidad de Vigo.

Mediante un modelo de ecuaciones estructurales aplicado al CPA, se comprobó que el ajuste de las expectativas con las experiencias que se producen en la vida académica, favorecen el modo de adaptación a la Enseñanza Superior. Asimismo, el modelo confirmó que las expectativas favorecen la realización académica y la integración social, pues el análisis factorial confirmatorio (AFC) comprobó un buen ajuste empírico de las dimensiones del CAP agrupadas en el componente realización académica y en el componente integración social. El componente de realización académica formado por las dimensiones: *Formación para el empleo/carrera* referida a las oportunidades para acceder al mundo profesional; *Movilidad estudiantil* relacionada con la actitud para participar en programas de intercambio; y *Calidad de formación* referida a sentirse desafiado a profundizar en los conocimientos. El componente de integración social medidos por las dimensiones: *Interacción social* relacionado con la voluntad de tener nuevos conocimientos; *Desarrollo personal y social* relacionada con mejora personal a través de las experiencias académicas; *Implicación política y ciudadana* responde al deseo de participar en la vida política, social, y económica del país; y *Presión Social* recoge los deseos de responder a las expectativas de otro y participar en las actividades de estudio.

2. ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CALIDAD DE SERVICIO

En el ámbito internacional y nacional, bajo la influencia de las prácticas empresariales aplicadas a la gestión de los servicios, se han desarrollado numerosas investigaciones sobre las expectativas del alumnado en Educación Superior aplicando la teoría de calidad de servicios al mundo de la educación universitaria.

Esta teoría postula la importancia que las expectativas poseen en la satisfacción de los clientes o consumidores, y basándose en el Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente, concluyen que las expectativas están relacionadas con la satisfacción posterior en la calidad del servicio, y proponen que estudiar y considerar las expectativas de los clientes ayudan a garantizar dicha calidad (Zeithaml, Berry y Parasuraman 1993).

Este modelo postula que las expectativas se forman desde fuera y para mejorar la educación, y tomando lo que el alumnado prefiere o desea, lo que se denomina como expectativas ideales (Sander, Stevenson, King y Coates, 2000). Por otra parte, el modelo considera que el profesorado tiene un papel gestor y alumno de productor, siendo ambos copartícipes del proceso de aprendizaje (Rodríguez, 1975), lo cual refuerza la importancia de tomar en cuenta las percepciones, expectativas y opiniones del alumnado durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los investigadores que utilizan la teoría de la calidad del servicio para estudiar las expectativas de los universitarios emplean la técnica de la escala denominada Múltiple-Ítem Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality (SERVQUAL) (Parasuman, Zeithaml y Berry, 1988). Se compone de dos secciones de 21 ítems cada una: una para medir las expectativas del servicio y otra para las percepciones reales sobre éste.

Basándose en la teoría de la calidad, Hill (1995) realizó un estudio exploratorio longitudinal de las expectativas y percepciones que los estudiantes poseen de los diferentes servicios universitarios en los que se incluían factores académicos como la calidad de la enseñanza, el contenido del curso, los métodos de enseñanza y el "feedback". Los resultados obtenidos revelan la estabilidad de las expectativas de los estudiantes a través del tiempo (sobre todo en los factores académicos), argumentando que éstas probablemente se forman antes de llegar a la universidad. Sobre esta cuestión Licata y Maxham (1999), investigaron la influencia de las intenciones sobre las expectativas, y al encontrar que había diferencias significativas sobre la influencia de las intenciones sobre las expectativas que se añadían a las expectativas del alumno, concluyeron que la experiencia universitaria influye en tales expectativas. Lo cual redundaría en la necesidad de lograr mayor acuerdo en concretar la naturaleza de la influencia de etapas anteriores, y como se concreta la estabilidad de las expectativas durante los años de formación universitaria.

Otro estudio realizado por Darlaston-Jones et al., (2003) en una universidad australiana, empleando el cuestionario SERVQUAL, concluyó que no hay diferencias claras entre las expectativas del alumnado y sus experiencias reales, sugiriendo que estas diferencias se deben a que los estudiantes poseen una visión no realista o que impiden el desarrollo

adecuado de los aprendizajes. Tales objeciones deber ser resueltas según Sander et al. (2000) en establecer programas para dirigir y modificar las expectativas no realistas o inapropiadas de la enseñanza universitaria, y utilizarlas como información valiosa para que el trabajo educativo sea eficaz y grato para los estudiantes.

En el marco de las investigaciones de calidad de servicio realizadas por las universidades españolas, Ortiz, et al. (2010), realizaron un estudio en la Universidad de la Rioja para definir su calidad a través de la identificación de lo que perciben sus estudiantes y de las expectativas que tienen. Los resultados hallados muestran la importancia percibida por los estudiantes sobre las cualidades del profesorado y las competencias mentales de relación, siendo común a todos los centros universitarios encuestados. Respecto a las cualidades del profesor, los estudiantes dan mucha importancia a que el profesorado haga que el contenido de la asignatura sea estimulante, prepare bien las clases, motive, utilice métodos de enseñanza que exigen al estudiante pensar por sí mismo, entre otros. Al mismo tiempo, se considera imprescindible que la formación recibida en la Universidad ayude al estudiante a mejorar su capacidad de hablar en público, su capacidad de toma de decisiones, su capacidad de relación con el entorno o su adaptabilidad al mercado laboral.

3. ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DESDE MODELOS MIXTOS DE CALIDAD DE SERVICIO Y ENFOQUE PSICOEDUCATIVO

Esta línea de investigación liderada por investigadores británicos, se centró en los estudios de las expectativas de universitarios desde el ámbito de la psicología y la educación. El marco teórico de sus investigaciones se caracteriza por la interacción de las teorías del procesamiento de la información, la profecía de autocumplimiento y la teoría de la calidad del servicio (Sander et al., 2000).

Aplicaron el cuestionario University Students' Expectations of Teaching (USET) en distintos centros universitarios referidos a expectativas sobre métodos de enseñanza, evaluación académica y cualidades del profesorado. Al analizar los métodos de enseñanza, los resultados mostraron que los métodos frecuentemente más esperados por los participantes de todos los centros fueron la lección magistral y la lección interactiva, y el método más deseado fue la lección interactiva, sugiriendo los investigadores que

estos datos demostrarían la preferencia del alumnado por situaciones guiadas por el profesorado con una participación activa del alumnado.

En relación a la evaluación se observaron diferencias según distintos centros respecto a la elección de exámenes frente a los trabajos durante el curso, así como el tipo de trabajo preferido. Y respecto a las cualidades del profesorado elegidas fueron: habilidades de enseñanza, accesibilidad o afabilidad, conocimiento, entusiasmo y organización. Esta investigación concluye la importancia de tomar en cuenta estas expectativas de enseñanza para el diseño del curso (Sander et al., 2000). A partir de esta y otra investigaciones, diseñaron un programa de enseñanza-aprendizaje denominado Expectations Led Planned Organisation (ELPO), que partiendo del conocimiento de las expectativas de los estudiantes, el profesorado tomase en cuenta las expectativas de los alumnos antes de comenzar el curso y negocie con ellos los métodos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este grupo de investigación Keogh y Stevenson, (2001) investigaron las expectativas que los estudiantes tienen al comenzar su educación.

La investigación comparada entre expectativas de estudiantes universitarios de Reino Unido y España, utilizando la metodología USET, mostró que para los estudiantes españoles los tipos de enseñanza más deseados son: la enseñanza centrada en el alumnado y la interactiva, y el tipo de enseñanza que ellos esperaban fueron la enseñanza interactiva y la clase magistral. Esta última, además de ser un método muy esperado es el más rechazado por estos universitarios. En cuanto a los métodos de evaluación, el trabajo diario es elegido como el más efectivo (De la Fuente et al., 2004).

De la Fuente et al., (2004) han encontrado que las preferencias o expectativas de los estudiantes difieren en la gran mayoría de los ítems según la nacionalidad, universidad y según la titulación (de tres y cinco años). Según titulación se encuentran más diferencias significativas en la enseñanza deseada y las preferencias de evaluación que en el resto. Cuando se consideran la universidad y la nacionalidad las diferencias son algo significativas en cuanto a los métodos de enseñanza deseados y las preferencias de las cualidades del profesorado. Y poco significativa en relación a la variable curso (primero o cuarto).

Otro tipo de estudios se han enfocado a estudiar la influencia del perfil social de los estudiantes sobre las expectativas en diversos aspectos de la enseñanza universitaria,

como por ejemplo: metodología de evaluación, características y rol del profesorado, etcétera.

McDowell y McDowell (1986) comprobaron en sus estudios que el sexo como variable influye en el tipo de expectativas que posee el alumnado sobre el profesorado. En todas las dimensiones las mujeres esperaban más que los hombres, y en la dimensión de amabilidad las alumnas destacan más que los alumnos. Lo que más destacan las alumnas de lo que esperan del profesor es que sea atento, se dirija con mayor sensibilidad, se interese por el alumnado y establezca relaciones interpersonales más cercanas con los estudiantes.

Por su parte, lo que más esperan los alumnos del profesor es que tenga un estilo comunicativo más espectacular, ser criticados negativamente en clase, y que los docentes sean impersonales y distantes.

Smith (1994) también encontraron diferencias en las expectativas de los estudiantes según su sexo. Los resultados reflejaban que las alumnas manifestaban más sensibilidad a las características personales del profesorado, y que los alumnos presentaban más sensibilidad al conocimiento y al sentido del humor del profesorado.

Respecto a las evaluaciones de lo que esperaban los estudiantes del profesorado, Chonko, Tanner y Davis (2002) destacan las cualidades de que sea interesante, ayude al alumnado, que comunique bien y facilidad para hablar, mientras puntúan muy bajo los aspectos relacionados con el interés porque el alumnado aprenda y el conocimiento. El tipo de evaluación académica preferida por los alumnos son: trabajos o proyectos en grupo, exámenes de respuestas múltiples y preguntas cortas.

4. ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DESDE EL AMBIENTE ACADÉMICO

Otras líneas de investigación han sido los estudios psicosociales de percepción de los alumnos sobre la calidad del clima social dominantes en el aula y su influencia en la calidad de su adaptación y la calidad de sus experiencias académicas.

El clima psicosocial de los entornos educativos está relacionado con las dimensiones relacionales, funcionales y organizativas (Moos, 1979), que son percibidas y construidas por los estudiantes. Lo cual requiere que los análisis se centren en la perspectiva de

cómo los estudiantes perciben los contextos, sabiendo que estas percepciones influyen en cómo los estudiantes se sienten y se comportan en los diferentes contextos (Astin, 1993, Moos y Trickett, 1974).

Según Cabrera y colaboradores (2002) la experiencia en clase se reconoce como uno de los factores que más influencia tiene en el desarrollo cognitivo, motivacional y afectivo de los estudiantes. Para Tinto (1997) el aula universitaria es el centro que estructura la actividad educacional, y los encuentros en el aula es el lugar donde se produce la experiencia educativa. El aula es el lugar donde estudiantes y profesores se reúnen, y donde se experimenta el aprendizaje y se realiza la integración académica. Por ello, sugiere el uso de prácticas de enseñanza que enfatizan el aprendizaje colaborativo, para favorecer la integración académica de los estudiantes y formación de redes de apoyo social más amplias, integradas en las estructuras sociales de la Universidad.

Los enfoques basados en el clima social del aula proponen el uso de estrategias activas de enseñanza dado que fomentan la participación en el proceso de aprendizaje, y benefician el desarrollo cognitivo y rendimiento académico del estudiante (Anaya, 1996).

También la percepción que tienen los alumnos de las cualidades del profesor en cuanto organización, preparación y calidad de exposición son dimensiones que están vinculadas a la motivación y rendimiento académico de los estudiantes (Braxton, et.al., 2000). La acción del profesor en el aula también incide en la satisfacción de la experiencia universitaria del alumno (Graham y Gisi, 2000), y a que el estudiante pueda desarrollar proyectos vocacionales más consistentes (Cabrera, Colberk y Terenzini, 2001).

Otra dimensión significativa es la referida a los aspectos relacionales de los ambientes educativos que abarcan el componente relacional afectivo entre profesores y alumnos, y de otra, los componentes funcional y organizativo de la actividad docente. Con estimular la participación del alumno y la buena comunicación entre profesor y alumno, se favorece el bienestar psicológico y desarrollo personal del estudiante. Las componentes funcionales y organizativas están más significativamente relacionadas con el desarrollo cognitivo y rendimiento de los alumnos, y son aquellas cuestiones

normativas que están relacionadas con el orden y la organización, la competición, claridad de reglas y orientación hacia la tarea (Chickering y Gramson, 1987).

Las investigaciones que se han realizado sobre el clima social del aula utilizan el *Classroom Environment Scale* (CES) (Moos y Trickett, 1974) aplicada a estudiantes universitarios. Esta herramienta está enfocada para el análisis de las percepciones en base a 90 ítems en una escala dicotómica de verdadero o falso, distribuidas en nueve subescalas organizadas en torno a tres dimensiones. La dimensión relacional que comprende las subescalas de participación, afiliación y apoyo del profesor; la dimensión desarrollo personal o de orientación hacia objetivos formada por las subescalas orientación para las tareas y competición; y la dimensión mantenimiento/cambio del sistema que comprende las subescalas orden y organización, claridad de normas, control del profesor, e innovación.

Soares, Almeida y Guisande (2011), realizaron una investigación en la que relacionaron las percepciones del clima social con los resultados de adaptación académica, utilizando la escala CES y *Cuestionario de Vivencias Académicas* (QVA) que evalúa la adaptación académica mediante 17 subescalas que recogen percepciones/vivencias personales, percepciones/vivencias curriculares y percepciones/vivencias institucionales relacionadas con la adaptación académica de los estudiantes.

Los resultados alcanzados mostraron que la percepción de la escala relacional con sus compañeros afectó significativamente a todas las dimensiones de adaptación académicas reflejadas en el QVA. En el mismo sentido las percepciones más positivas en relación al apoyo del profesor se asociaron con mejores resultados de los alumnos en las subescalas del QVA relacionadas con las dimensiones curriculares e institucionales.

En los resultados también mostraron diferencias de género sobre el clima dominante en el aula y percepción de apoyo social. Las alumnas mostraron percepciones más positivas en las subescalas de apoyo al profesor, competición y orden y organización. Por otra parte, las mujeres mostraban resultados más bajos en la adaptación académica, y más positivas en la organización y gestión del tiempo.

En síntesis, los procesos de expectativa-valor que están en la base de comportamiento actitudinal han sido reflejados en los apartados anteriores según distintos modelos de investigación. Consideramos las expectativas como hipótesis que guían a las personas

en la selección de sus acciones en un contexto dado. Entendemos que resultados, acciones y expectativas son hipótesis o reglas eventuales que pueden quedar representadas por razonamiento del tipo: “Si _____, entonces _____”.

Las expectativas son relaciones establecidas entre alternativas de acción y resultados probables, anticipados para una acción particular posible en situaciones particulares presentes.

Las expectativas combinan los requerimientos de la situación con la percepción de la habilidad del sujeto para predecir el éxito, fracaso o rendimiento en el empleo de la acción. Un aspecto especial de las expectativas es la autoconfianza en las posibilidades y la autoeficacia en la ejecución, definida como la convicción del sujeto en que puede realizar la acción requerida para una situación determinada (Bandura, 1978). La autoeficacia se evalúa preguntando a la persona el grado de confianza que tiene al hacer una tarea determinada, descrita con detalle. Las percepciones de la propia eficacia juegan un importante papel guiando y dirigiendo la propia conducta.

Así entendemos las expectativas, como variables personales centrales que dependen de estímulos concretos y contextos particulares, no se pueden separar de su cercana interacción con condiciones situacionales. Esas subjetivas hipótesis sobre las consecuencias de los resultados y competencias personales pueden servir como útiles predictores de ejecuciones, presentes y futuras.

En conclusión, las expectativas guían al sujeto en la selección de las acciones entre las muchas que pueden practicar en una situación cualquiera, luego para producir la acción particular en una situación determinada es indispensable atender a las expectativas específicas del sujeto respecto a las consecuencias en su historia personal que realizó en situaciones similares o transferir a otras nuevas. Y esto es válido tanto para estudiantes como para profesores en el contexto universitario.

5. CONDUCTAS Y ACTITUDES RELACIONADAS CON CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOCUS DE CONTROL

Un aspecto especial de las expectativas es la auto-eficacia, definida como la convicción del sujeto en que puede realizar la conducta requerida para una situación determinada (Bandura, 1978). Si bien las percepciones de la autoeficacia dirigen la propia conducta,

las expectativas como variables personales centrales dependen de estímulos específicos y contextos particulares, no se pueden separar de su cercana interacción con condiciones situacionales. Según Bandura (2002) la autoeficacia atiende a dominios específicos, y así se entiende la autoeficacia académica referida a ejecuciones académicas.

Bandura (1997) advierte que hay cuatro fuentes de autoeficacia que son fuentes de influencia en la competencia personal. La primera, las creencias de autoeficacia pueden ser mejoradas a través de logros personales, siendo atribuidas internamente. Una segunda fuente es la experiencia vicaria, por ejemplo cuando se toma como modelo una figura referente que por comparación puede mejorar las creencias de autoeficacia. La tercera, es la producida por la experiencia simbólica a través de la persuasión verbal de otros, por ejemplo cuando el profesor calma a una estudiante diciéndole que confía en que superará el examen debido a su competencia académica. La última fuente es la agitación emocional que las personas experimentan, por ejemplo mostrando ansiedad ante una situación amenazante y ante la que se siente incapaz de dominar la situación. Por tanto, algunas de estas fuentes de influencias que están presentes en la formación de expectativas de autoeficacia se producen en un contexto académico de interacción social, y se relacionan con la expresión de las actitudes.

Así, Durndell y Haag (2002) encontraron que los estudiantes poseen una autoeficacia en el manejo de los ordenadores más elevada que la de sus compañeras, además de una menor ansiedad y actitudes más favorables hacia los ordenadores. En el mismo sentido, otras investigaciones han constatado que la variable género tiene influencia sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, que a su vez tiene efectos sobre las expectativas de resultado.

De manera que las expectativas guían al alumno en la selección de las conductas entre las muchas que pueden practicar en una situación académica diversa, y por tanto para producir la conducta particular en una situación determinada es indispensable atender a las expectativas específicas del alumno respecto a las consecuencias de las diversas conductas que puede practicar en una situación académica diversa.

La influencia de las expectativas sobre la conducta depende de factores biográficos y situacionales. Un primer condicionante de la conducta son las experiencias previas que

tenga el sujeto en situaciones parecidas, aunque resulten moduladas por la información adicional que proporciona la situación concreta en que tiene lugar la conducta que genera expectativas específicas de la situación. Cuando la situación es altamente específica o infrecuente, la conducta vendrá determinada en mayor medida por las expectativas específicas estrechamente vinculadas a tal situación.

El segundo condicionante alude a las relaciones estímulos-consecuencias, a partir del conjunto estimular que configura la situación, la conducta es modulada por las posibles consecuencias y fenómenos que señalan determinados estímulos específicamente significativos presentes en la situación. Los resultados esperados dependen de multitud de condiciones estimuladoras, como las consecuencias esperadas de las conductas sociales de los demás en contextos particulares. El sujeto anticipa los acontecimientos que señalan tales estímulos, cuyo valor predictivo depende básicamente de la particular historia de aprendizaje del individuo y del significado que éste le otorga.

Los constructos locus de control y autoeficacia han sido estudiados como predictores del rendimiento de los estudiantes universitarios. El locus de control, es un conjunto de creencias o expectativas generalizadas de un sujeto sobre el modo en que sus conductas y los resultados de las mismas están interrelacionados por las fuerzas que considera responsables de lo que sucede, siendo la atribución de origen interno o externo.

Desde su concepción original, el constructo de locus de control ha pasado por un proceso de evolución teórica, siendo considerado un constructo concebido originalmente en una escala bidimensional entre externalidad contra internalidad, para posteriormente entenderse en términos multidimensionales y quedar subdividida la dimensión externa en dos sub-dimensiones, a saber: suerte y personas con poder.

Dentro de esta evolución, el constructo toma un carácter dinámico que puede cambiar en el mismo individuo según el contexto o situación. Esta versatilidad del concepto ha dado pie al diseño de un conjunto de investigaciones en diversos ámbitos; siendo el rendimiento estudiantil en la educación universitaria uno de ellos.

Por su parte, Visdóme-Lozano y Luciano (2006) en su revisión teórica del constructo, señalan que el locus de control en su evolución ha pasado a ser asociado y, en ocasiones, visto como un subcomponente, de una amplia gama de conceptos y teorías de la conducta. De hecho, estos autores hablan de una “familia” de teorías asociadas al locus de control, entre las cuales están la autorregulación, la autoeficacia, teorías de la expectativa valor y la teoría de las atribuciones causales. Quienes investigan en el área, han propuesto que el locus de control no es una variable o característica fija, sino que podría estar influenciada por variables contextuales o situacionales, es decir tiene un carácter dinámico. (Bandura, 1986).

Cabe destacar los estudios que establecen una relación indirecta en la que se analiza el efecto del locus de control sobre otra variable o grupo de variables, ya sea un constructo actitudinal o conductas específicas, que a su vez, inciden sobre el rendimiento académico. En este grupo se encuentran los autores Bodill y Roberts (2013), García-Ros y Pérez-González (2011), Hsieh y Dwyer (2009), Işik (2013) y Krenn et al. (2013).

García-Ros y Pérez-González (2011) estudiaron el efecto de varias diferencias individuales sobre las preferencias por estrategias de evaluación de 248 estudiantes de educación de la Universidad de Valencia, España. En este caso, el supuesto de la relación indirecta establece que, al existir consistencia entre las preferencias por ciertas estrategias de evaluación o pedagógicas del estudiantado y las prácticas implementadas en el entorno educativo, se puede favorecer el aprendizaje y potenciar el rendimiento académico. A su vez, los autores proponen que variables como los estilos de aprendizaje, el nivel académico (de reciente ingreso-próximos a finalizar) y las orientaciones motivacionales del alumnado, pueden incidir sobre sus preferencias por métodos evaluativos convencionales (exámenes y tareas evaluadas por el profesor) o por métodos evaluativos no convencionales (portafolios, evaluaciones heurísticas, etc.) En este estudio el locus de control fue contemplado como una dimensión de las orientaciones motivacionales de los participantes.

Entre las variables con efecto sobre el locus de control se encuentra sexo, área de estudio, años de estudio, grupo étnico, y teorías implícitas de inteligencia. El sexo es una de las variables cuyo efecto sobre locus de control es frecuentemente estudiado, una relación que se consideró en cuatro de las investigaciones. En los tres estudios que

citamos a continuación se encontraron diferencias significativas entre el locus de control de hombres y mujeres, pero los resultados difieren. En el estudio de Haider y Naeem (2013), los hombres tenían más frecuentemente un locus de control interno, mientras que en las mujeres el locus de control tiende a ser externo. Similarmente, en Ghasemzadeh y Saadat (2011) se encontró que las mujeres tenían puntajes más altos en la dimensión de externalidad de la escala, en comparación a los hombres. Por otra parte, Mkumbo y Amani (2012) encontraron lo contrario, en su contexto las mujeres tendían más a la internalidad y los hombres a la externalidad. Por último, en el estudio de Bodill y Roberts (2013), no hubo correlación significativa entre sexo y locus de control.

De los estudios internacionales, se confirma la tendencia de una relación predictiva entre locus de control y rendimiento académico de manera directa (locus de control interno como predictor de éxito y locus de control externo como predictor de bajo rendimiento). De manera indirecta, el locus de control fue predictivo del esfuerzo académico, la preferencia por métodos evaluativos convencionales, las expectativas vocacionales de resultados y con el conjunto de autoestima, autoeficacia general y estabilidad emocional, todas variables que a su vez podrían incidir positivamente sobre el rendimiento académico. Sin embargo, no se encontró relación entre locus de control y desempeño de pruebas de comprensión lectora ni tampoco con la manera en que el estudiantado procesa y reacciona a diferentes tipos de retroalimentación de su desempeño.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Capítulo 4

INTRODUCCIÓN

Dada la multiplicidad de factores que inciden en la acción educativa y la complejidad de las estrategias de evaluación que pueden ser utilizadas para disponer de una información global del estudiante, conocer cada una de las variables que intervienen en su preparación, es una tarea que solo puede ser afrontada por un equipo multidisciplinar.

La investigación en Psicología Social posee una larga tradición en el estudio de la influencia de variables psicosociales en el rendimiento académico y sabemos que los distintos elementos que intervienen en la acción de los estudiantes están estrechamente relacionados entre sí, es decir, no podemos considerar al sujeto de la práctica educativa como un ente aislado, ni sus acciones como simples asociaciones de gestos académicos; así pues, se trata de un campo de acción complejo delimitado por un conjunto de factores interdependientes que constituyen y forman parte de las acciones que los estudiantes llevan a cabo, por lo que debemos conocer las variables que están relacionadas entre sí para explicar por qué, en un momento preciso, los estudiantes realizan con mayor o menor eficacia su actividad educativa.

La causa de una determinada acción está en la relación que se produce entre la acción de un organismo y la influencia del contexto donde se lleva a cabo. Cada acción educativa queda definida cuando se identifican los elementos antecedentes y consecuentes, pero estos no pueden explicar por sí mismos la globalidad de dicha acción, por lo que también habrá que considerar la autobiografía personal, expectativas, características de las circunstancias físicas y sociales y las variables temporales o permanentes propias del sujeto.

Los rasgos distintivos de la actividad académica hacen referencia a un sujeto agente, presencia de representaciones y procesos de elaboración, orientación hacia una meta (intencional o incidental), necesidad de organización (estrategias y tácticas), nivel de habilidad técnica del sujeto (atencional o automático), conciencia de dichas variables (consciente o sin conciencia) y toma de decisión adecuada (explícita o implícita).

En la actividad académica los expertos se refieren a las diferencias observadas en los estudiantes respecto a las tendencias de acción, señalando la existencia de sujetos con predisposición hacia acciones de ataque frente a otros que tienden a adoptar acciones defensivas. Estas tendencias son los denominados *estilos académicos* y desde esta

perspectiva resulta interesante estudiar la existencia de relaciones entre dimensiones personales que permitan predecir las tendencias de los estudiantes posibilitando al profesor planificar los aprendizajes de forma específica en cada caso, con lo que podrían potenciarse las tendencias naturales de un sujeto con el fin de aprovechar tales disposiciones en beneficio de su rendimiento, aunque para ello sea necesario seleccionar un constructo personal que pueda explicar y predecir las tendencias características de cada estudiante.

Hechas estas aclaraciones y teniendo en cuenta las limitaciones de la presente investigación, presentamos las estrategias de evaluación que se han desarrollado para diagnosticar las Actitudes hacia la Enseñanza Universitaria desde múltiples puntos de vista y planteamientos no siempre coincidentes, incidiendo especialmente en las estrategias de aprendizaje necesarias para el desarrollo de habilidades y destrezas educativas, los instrumentos más destacados que se están utilizando, para finalizar con una propuesta de la adaptación del cuestionario de evaluación y diagnóstico de las estrategias cognitivas y socio-afectivas, objeto de esta Tesis Doctoral.

1. LA EVALUACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL

La evaluación psicosocial implica un proceso de toma de decisiones que incluye varias tareas, operaciones y acciones que requieren de un conocimiento psicosocial profundo y de unas buenas habilidades profesionales para poder responder a las demandas de la situación o de las personas. Este proceso puede, al menos hasta cierto punto, ser estandarizado y guiado por un cuerpo de pasos básicos establecidos y aceptados por la comunidad científica y profesional.

La evaluación esta en el origen mismo de las Ciencias Sociales, tradicionalmente la psicología concebía la evaluación como un conjunto de reglas para medir rasgos psicológicos (Nunnally, 1978). En el campo de la psicología social comenzó con la elaboración de la escala de autoritarismo (Adorno 2009) formadas por un conjunto de rasgos que indican un modo de reaccionar ante los demás. Posteriormente, surgieron estudios que seguían el enfoque clásico de inventarios de la personalidad, para estudiar cuestiones como el dogmatismo, mediante escalas reveladoras de la personalidad, en las que se pedía al sujeto que describiera su propia conducta según la concordancia o discrepancia respecto a un conjunto de proposiciones. Más recientemente, con el

desarrollo de los métodos de evaluación se han empleado escalas para medir la percepción de los otros a fin de comparar las diferencias individuales.

De manera que, paulatinamente, se ha producido un campo de convergencia entre la distintas disciplinas como Psicología, Pedagogía y la Psicología Social, entre otras, en el estudio de los procesos de diagnóstico, evaluación y valoración mediante distintas metodologías (observación, tareas experimentales de laboratorio, etc.).

Actualmente, las distintas disciplinas están ampliando el objeto de la evaluación a contextos, programas e intervenciones. Tal es el caso de la evaluación psicológica al adoptar una visión más abierta e integradora, cuyo objetivo consiste en analizar el proceso de diagnóstico, medidas de prevención, orientación y consejo, análisis de la eficacia de la medidas de actuación, y comunicación de la información diagnóstica obtenida y de tratamiento a la persona o institución que haya solicitado el asesoramiento (Forns, Abad, Amador, Kichner y Roig, 2002).

Siguiendo a Izquierdo (2004) las características de la evaluación se concreta en tres aspectos:

1. El proceso de evaluación implica un proceso de *toma de decisiones*.

"... *El juicio resultante (del proceso de evaluación) se utiliza para tomar decisiones. Decisiones destinadas a solucionar problemas prácticos importantes*". (Maloney y Ward, 1976).

2. El proceso de evaluación implica *solución de problemas*.

"... La evaluación psicosocial es un proceso mediante el que se responden preguntas y se solucionan problemas" (Maloney y Ward, 1976).

3. El proceso de evaluación requiere la *generación y comprobación de hipótesis*.

"... *Consiste en las hipótesis que el científico aplicado piensa que mejor explican los datos de que dispone, hipótesis que, si se posee el tiempo suficiente y los medios adecuados, serían las primeras en comprobarse*" (Shapiro, 1970).

De acuerdo con Berman (1997), los pasos básicos del proceso de evaluación se orientan hacia el análisis del caso o situación, la organización e información de los resultados, la planificación de la intervención, la valoración y el seguimiento; y cada una de estas

fases posee un número distinto de pasos y se encuentra organizada racional y secuencialmente.

En el caso de la presente investigación, queda justificada la elaboración de un instrumento de evaluación y diagnóstico que respete las características y los pasos anteriores con base en las recomendaciones de Pelechano (1997), citado por Izquierdo (2004, p.126):

Desde aquí animamos a los investigadores españoles a que generen sus propios instrumentos; y por otro lado, a la búsqueda de tradiciones de pensamientos más propia de nuestra tradición teórica y cultural con el fin de ofrecer una Psicología Social mejor y de mejor aplicación para resolver problemas que existen en nuestro entorno físico y social. Esta especificación no quiere decir que sea de menor calidad ni con menores garantías metodológicas que las que se utilizan en otros entornos. Lo que pide es que sean relevantes y con la misma calidad metodológica posible. Cuando hemos puesto en práctica estas ideas los resultados han sido mejores con instrumentos generados desde nuestro propio contexto que con otros importados. Y pensamos que los usuarios tienen derecho a recibir los mejores servicios posibles”.

Estas consideraciones previas deberían marcar las pautas de la evaluación en Psicología Social si lo que se pretende hacer es un trabajo riguroso acorde con las investigaciones que actualmente se están llevando a cabo por parte de la *European Assosiation of Psychological Assessment* (EAPA), para que la multidisciplinariedad bien entendida empiece, primero, entre las diferentes áreas de la Psicología Social y, después, entre las diferentes Ciencias de la Educación.

2. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

El propio concepto de evaluación -tal y como apunta Izquierdo (2004)- resulta incuestionable en la actualidad y su adecuada realización aporta garantía y objetividad al profesional, pero también ha sido objeto de críticas por el uso excesivo de instrumentos que no siempre se ha visto en correspondencia con el adecuado desarrollo conceptual y metodológico.

De hecho, existen distintas líneas de investigación para conocer las actitudes expresadas a través de expectativas, experiencias percibidas y necesidades expresadas que permiten avanzar o retroceder en los resultados obtenidos por el estudiante en su dimensión personal, curricular e institucional a partir de sus propias experiencias. No obstante y siempre que se den las garantías metodológicas, tal y como hemos visto en capítulos anteriores, hay una tendencia a combinar inventarios de distinto tipo aplicados sobre los mismos sujetos con el objetivo de alcanzar mayor profundidad explicativa.

2.1 Desarrollo de la evaluación en educación

La investigación en Psicología Social ha estado interesada desde sus orígenes en las variables que influyen y condicionan la acción humana y en este sentido han sido numerosos los constructos identificados como determinantes de la ejecución de la buena calidad educativa, en términos de esfuerzos cognitivos, participación en el proceso de aprendizaje, y rendimiento académico.

Los teóricos e investigadores creen que determinadas habilidades psicosociales pueden formar parte del aprendizaje, como apuntan Ortiz, Salmerón y Rodríguez (2011, p.3) si bien en un principio << su puesta en marcha es controlada, al hacerse el estudiante experto en su uso, estas se automatizan, permitiendo mejorar su capacidad estratégica al ser capaz de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza>>.

En base a la importancia de las variables psicosociales en los procesos de formación-aprendizaje, la psicología social ha desarrollado modelos basados en la identificación, evaluación e intervención de características y habilidades o factores psicosociales relacionados con el rendimiento académico, junto a la necesidad de construir y desarrollar herramientas válidas y fiables que permitan trabajar de forma ordenada, clara y sistemática.

Los argumentos hasta aquí expuestos justifican convenientemente el empleo del término *evaluación psicosocial en educación*, quedando establecida la necesidad de ampliar el objeto de estudio abarcando contextos específicos (evaluación del ambiente), tratamientos e intervenciones (evaluación de programas).

Por tanto, la evaluación tiene que definir de forma clara, concisa y operativa aquello que se desea evaluar. En la actualidad la evaluación en Psicosociología hace referencia a un concepto que engloba la aplicación de tests y el diagnóstico correspondiente, si bien

ambos conceptos han pasado a formar parte de objetivos de evaluación más amplios e integrados con el entorno educativo e institucional. La aplicación de tests constituye únicamente una herramienta que forma parte del proceso de recogida de información para realizar la evaluación psicológica, que es la que fija la toma de decisiones con respecto a los instrumentos a utilizar, la formulación de hipótesis y su contrastación con el fin de alcanzar unos objetivos preestablecidos, lo cual exige del evaluador una serie de conocimientos teóricos que, en principio, van más allá de la aplicación de tests.

Por lo que respecta al diagnóstico psicosocial, se ha de integrar dentro de las demandas de evaluación que se amplían de una persona concreta a un grupo, un ambiente, un programa o un tratamiento. Así pues, podemos entender la evaluación en psicología como el estudio científico a través de diferentes procedimientos de recogida de información de las actividades y características psicosociales de una persona o centro educativo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Así, Fernández-Ballesteros (1992) puntualiza que el proceso de evaluación viene determinado por el objetivo de la evaluación, obligando a cambiar las metodologías de investigación. Si el objetivo es el diagnóstico, la orientación o la selección, la verificación de las hipótesis formuladas se realizará mediante técnicas correlacionales; mientras que si el objetivo es el tratamiento la metodología correlacional deberá ser complementada con procedimientos experimentales.

En resumen, y parafraseando a Izquierdo (2004, p.128) la evaluación tiene que consistir en un proceso riguroso y preciso y todas las conclusiones que se saquen de la misma habrán de ser plasmadas en un informe para que estudiante y profesor tengan una perspectiva global de la situación y una información detallada que refleje el estado actual y las posibles estrategias de afrontamiento.

2.2 Instrumentos de evaluación

La elección del instrumento de evaluación es una parte sensible dentro del proceso de investigación, por lo que requiere darle la importancia que tiene. En el caso de la Educación, los instrumentos que más se han utilizado –principalmente por su fácil aplicación– han sido los correspondientes al indicador cognitivo con el fin de analizar de forma específica algunas características individuales (fijación de metas, atribución

causal, expectativas de éxito, control del estrés, etc.) que interactúan con factores situacionales propios de cada contexto educativo.

Los estudios realizados desde el marco actitudinal tienen diversas orientaciones según la temática elegida y el aspecto cognitivo-afectivo seleccionado, adoptando en su mayoría la forma de escalas actitudinales como instrumento de investigación. Una parte de los estudios se dirigen a estudiar las expectativas de los estudiantes en términos de guía para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la satisfacción de los servicios con la comunidad, adoptando un enfoque desde el ámbito de la psicología social y la educación, o desde el paradigma de calidad de servicio de orientación empresarial.

Así, las investigaciones académicas utilizan instrumentos para evaluar las expectativas sobre la enseñanza o el profesorado contrastándolas con las evaluaciones de las percepciones de sus profesores actuales. Otras investigaciones utilizan como soporte técnico escalas de preferencias sobre los distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, pudiendo distinguir las diferencias perceptivas que se establecen según género y titulaciones. Y, por último, existen investigaciones que construyen escalas para identificar los climas sociales de interacción que se producen en el aula y dentro del contexto universitario, contrastándolos con la calidad de la experiencia educativa del alumno

Ante la imposibilidad de relacionar de un modo exhaustivo y mínimamente completo los instrumentos de evaluación y diagnóstico existentes en psicología social de la educación, a continuación se hace una breve exposición de algunos considerados de interés de acuerdo a su fiabilidad, validez y relación con nuestra investigación:

- ✓ ***Classroom Environment Scale (CES, Moos y Trickett, 1974)***: Análisis de las percepciones de universitarios sobre aspectos relacionales, personales o de orientación a objetivos, y de normas e innovación.
- ✓ ***College Students Expectation Questionnaire (CSEQ) (Pace y Kuh, 1998)***: Aplicado al conocimiento de los antecedentes, características personales, expectativas sobre la universidad, y capacidad de interacción del estudiante.
- ✓ ***Múltiple-Ítem Scale For Measuring Customer Perceptions of Service Quality (SERVQUAL)***: Construida por Parasuman et al., (1988) para el estudio de la calidad del servicio. Se compone de dos secciones de 21 ítems cada una: una

para medir las expectativas del servicio y otra para las percepciones reales sobre éste. A pesar de no ser específico para el ámbito educativo, diferentes autores han utilizado este instrumento. Yanhong y Kaye (1999), y Riddings, Sidhu y Pokarier (2000) han realizado algunas adaptaciones de esta escala al contexto de la enseñanza universitaria, que incluyen una parte destinada al personal de administración.

- ✓ ***Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA) Deaño et al., (2015):*** Creencias, actitudes, implicación expectativas cuando acceden a la Enseñanza Superior.
- ✓ ***University Students' Expectations of Teaching (USET), diseñado por Sander et al., (2000):*** Para estudiar las expectativas sobre diferentes aspectos de la enseñanza, tales como: métodos de enseñanza, métodos de evaluación y cualidades del profesorado. Este cuestionario ha sido adaptado al castellano y validado por De la Fuente, Nievas y Rius (2002).
- ✓ ***Instructions Preferent Questionnaire (IPQ), construido por Hativa y Birenbaum (2000),*** con la intención de estudiar las preferencias o expectativas de los estudiantes respecto a los métodos de enseñanza.
- ✓ ***Inventario de Hábitos de Estudio (Pozar, 2002):*** Su objetivo es evaluar hábitos, actitudes, y condiciones con los que se enfrenta el estudiante a la hora de estudiar.

Todos los instrumentos descritos se orientan hacia la evaluación de habilidades psicosociales directamente relacionadas con la ejecución académica, cuyos aspectos se aproximan a nuestra línea de investigación, mediante la evaluación de actitudes hacia la práctica académica desde el punto de vista de los estudiantes de la Enseñanza Superior.

Desde nuestro punto de vista se está dando importancia tanto a las estrategias como a las actitudes consideradas como factores relacionados con el rendimiento académico y que pueden completar el análisis de otras variables psicosociales de los estudiantes y profesores, sin olvidar las habilidades educativas que tanto unos como otros han desarrollado con la práctica y la experiencia.

Respetamos las directrices de utilización de estos tests y cuestionarios que han sido elaboradas originalmente por la *Comisión Internacional de Tests (ITC)*, la Comisión

Europea sobre Tests de la *Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicólogos* (EFPPA) y la Comisión de Tests del *Colegio Oficial de Psicólogos* (COP).

Siguiendo las indicaciones de Balagué (1997), consideramos necesario hacer las siguientes precisiones para el uso adecuado de dichas pruebas:

1. Utilizar los cuestionarios con relevancia para la situación educativa.
2. Dar los resultados lo más rápido posible.
3. Utilizar los resultados únicamente como hipótesis de trabajo y no como definiciones reales del estudiante.

Para que la interpretación de las puntuaciones sea correcta deberemos tener en cuenta los datos obtenidos en una muestra o grupo normativo de sus mismas características, aspecto este que a menudo suele olvidarse, por lo que se suelen cometer graves errores de interpretación, es decir, los resultados, para que tengan sentido y no lleven a conclusiones erróneas, han de ser comparados con el grupo de referencia apropiado y en el contexto adecuado.

Por último, es importante utilizar la información que nos proporcionan los instrumentos de diagnóstico y evaluación psicosocial como paso intermedio que nos lleve a la planificación de estrategias de afrontamiento adecuadas, pues no tendría sentido que solo la utilizáramos como simple descripción de los resultados obtenidos y la posterior entrega del informe correspondiente a los estudiantes y/o profesores.

3. EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES QUE INTERVIENEN EN LA DINÁMICA DEL CENTRO

Es sabido que en los grupos desarrollan roles formales e informales, por lo que el interés del profesor deberá centrarse en conseguir que los alumnos estén satisfechos con ellos y hagan lo posible para ponerlos en práctica. El objetivo es conseguir la cohesión, entendida como un proceso de transformación mutua que contribuye al desarrollo del clima social, al mantenimiento, la comunicación y la conformidad, reflejado en la tendencia del grupo para permanecer unido y conseguir las metas propuestas, lo que Moos (1979) conceptualizó como clima psicosocial de los entornos educativos y que ha sido ampliamente investigado en Psicología Social y asumido

progresivamente como una medida de calidad del entorno educativo en la Enseñanza Superior (Cabrera et al., 2001).

Nuestro interés aquí reside básicamente en descubrir las percepciones subjetivas de los sujetos implicados en la actividad académica y su consideración en relación al tipo de ambiente académico ya que contribuye a la identificación de las variables que fomentan el rendimiento, especialmente si se complementan con un estudio más detallado de la personalidad de los estudiantes. Analizando la valoración cognitiva y afectiva que el estudiante hace de su grupo respecto a la aceptación del régimen de disciplina, la motivación por la actividad que realizan, los sistemas de aprendizajes establecidos, la valoración de los resultados y los criterios de evaluación utilizados, las actitudes de los estudiantes relativas al funcionamiento y al clima social del grupo podrán proporcionarnos datos importantes para orientar la intervención.

3.1 Aceptación del régimen disciplinar

La disciplina es el medio para que los miembros de un centro se adapten a su estructura e interioricen las normas por las que se rige y con ella se persigue el conocimiento de los comportamientos aceptados o rechazados por el grupo. Destaca la necesidad de analizar los factores tanto interpersonales como intrapersonales que intervienen en el contexto educativo del centro para lograr un clima adecuado, no en vano el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene unas normas bien definidas que todos los estudiantes deben respetar.

Mediante la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como del adiestramiento en técnicas de reconocimiento y comunicación de actitudes, el estudiante debe tomar conciencia de su comportamiento e intentar ajustarlo a la dinámica del grupo y a la normativa establecida (Gotzens, 1997). Por nuestra parte, deseamos conocer y analizar la opinión que le merece a cada estudiante el procedimiento de cómo se llevan a cabo las actividades en la clase, tanto en las actividades de aprendizaje como en las evaluaciones, los sistemas de control de grupo aplicados, las planificaciones establecidas, los contenidos de las clases y las normas a cumplir, el grado de libertad de elección, las oportunidades que se les da, la respuesta a las necesidades individuales y el nivel de participación del grupo.

3.2 Nivel de motivación hacia la actividad educativa

Estar motivado significa tener un objetivo y hacer las cosas de la mejor manera posible para conseguirlo. El profesor debe disponer de los recursos adecuados que le ayuden a que sus estudiantes consigan sus objetivos y ha de saber aplicarlos para activar a cada alumno de la forma adecuada para que influya en su rendimiento; se trata en definitiva, de saber motivar. Las investigaciones en esta variable se orientan hacia el análisis de los motivos de mantenimiento, cambio o abandono, en las diferentes áreas de conocimiento (Marrero, 1999).

Nuestro objetivo es evaluar el interés con el que se realiza la actividad académica respecto a otras dimensiones de la vida del estudiante, cómo participa en las actividades para mantenerse en forma, asistencia a las clases, modulación del nivel de activación y el grado de satisfacción que obtiene.

3.3 Grado de aceptación de los sistemas de aprendizaje

Es el juicio que le merece a cada estudiante la forma de llevar a cabo los aprendizajes y las actividades que se hacen en ellos. Se trata de la aceptación de los métodos de aprendizaje utilizados, si son o no funcionales y si resultan útiles para alcanzar los objetivos propuestos en el centro.

La consideración de la utilidad presente y futura de las actividades que el estudiante lleva a cabo en el centro, la opinión que le merece los sistemas de aprendizaje que realiza el profesor, el esfuerzo que supone las tareas de aprendizaje y el sacrificio correspondiente, la compatibilidad de la participación extracurricular con la participación en clase y la funcionalidad de las tareas que realizan de cara al futuro, son cuestiones de interés que nos llevan a entender las actitudes que se están desarrollando en los estudiantes a lo largo de su experiencia educativa.

3.4 Aprobación de los resultados alcanzados en el centro

Las actitudes que se desarrollan en el entorno educativo juegan un papel importante en la autoconfianza individual y de grupo. Aceptar los resultados obtenidos y considerar que existe objetividad en la evaluación del rendimiento y en el nivel de habilidad de sus componentes es una valoración subjetiva que tanto estudiantes como profesores hacen del rendimiento del grupo y de todos sus componentes.

Los estilos de aprendizaje que se aplican, la aceptación de las normas, la motivación activa del grupo y la evaluación que se hace del mismo son variables de la dinámica del grupo que debemos ejercitar si deseamos alcanzar la cohesión, por lo que nuestro interés se centrará en el conocimiento de las actitudes que desarrollan los estudiantes respecto a la influencia que tiene la valoración de los resultados, la consideración de los criterios utilizados para valorar el nivel de habilidad de los componentes del grupo, la influencia del estado de ánimo del profesor a la hora de valorar a sus pupilos, el reconocimiento o no de las potencialidades educativas, la aceptación del rol que desempeña en el centro con relación al rendimiento académico y su repercusión en la aceptación de los resultados del sistema educativo del centro.

4. EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL PROFESOR

Las expectativas generadas a partir de situaciones y experiencias producidas en los aprendizajes tienden a ser transferidas a los estudiantes y muchos sienten que no se cuenta con ellos, que no se cree en sus posibilidades o que se les está castigando. Que el profesor no dé importancia a ciertos comportamientos propios no se debe a una actitud negativa, sino a su ignorancia acerca de la dinámica del estudiante como ser humano y del equipo como grupo de actividad.

Sin embargo, aunque su forma de actuar es bastante compleja y está sujeta a determinados condicionantes, cuando las expectativas están claramente definidas sirven de marco de referencia para la autoconfianza del estudiante y pueden ayudarlo a comprender la existencia de un marco social con cuyas restricciones y demandas tiene que aprender a convivir. Así pues, el profesor deberá ser capaz de transmitir el reconocimiento oportuno que dé calidad a la interacción estudiante-profesor.

En esta dimensión actitudinal del estudiante hacia el profesor podemos evaluar la manera de imponer su autoridad, el nivel de exigencia que impone, el grado de aceptación que tienen sus criterios de valoración, su capacidad de comprensión, etc.; es decir, podremos conocer las percepciones subjetivas de los estudiantes con respecto a la dinámica de la relación establecida.

4.1 Capacidad de comunicación

Tanto el éxito como el fracaso en el rendimiento dependen en gran medida de las técnicas de comunicación utilizadas para que todos y cada uno de los elementos transmitidos por el profesor sean precisos y claramente comprendidos.

Por transmisión de conocimientos no debe entenderse únicamente el hecho de verbalizar, informar o instruir acerca de tal o cual tarea o práctica académica. El profesor responsable debe ser un comunicador capaz de adaptarse al nivel de comprensión y conocimientos del grupo al que se dirige despertando su interés y manteniendo siempre alto el nivel de atención, buscando que todo ello redunde en una motivación intrínseca por parte del grupo. De nada servirá ser un excelente profesor sin la capacidad de conectar con los estudiantes, evitar las interferencias que se produzcan y eliminar todo lo que impida una comunicación efectiva.

Los matices diferenciales objeto de análisis en este apartado hacen referencia al reconocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes por parte de los profesores, al nivel de confianza existente, a la preocupación por las cuestiones personales de sus alumnos, al grado de significación de las instrucciones que emiten, a la consideración del nivel de habilidad, los medios utilizados para que los estudiantes comprendan las tareas a realizar, etc.

4.2 Aceptación del liderazgo

Basándonos en el *modelo de efectividad directiva* (Fielder, 1967), según su estilo un profesor puede ser:

- ✓ *Directivo y autocrático:* Centrado solamente en la tarea y el rendimiento del estudiante y descuidando las relaciones interpersonales.
- ✓ *Gestor y democrático:* Le interesa tanto el rendimiento como la satisfacción personal del estudiante, con lo que tiende a ser más efectivo.
- ✓ A nosotros nos interesa conocer qué actitudes tienen los estudiantes respecto al estilo de dirección del profesor, su grado de aceptación, y el respeto a los estudiantes. Las cuestiones aquí evaluadas son la flexibilidad o rigidez de los profesores, las expectativas hacia los estudiantes, si acepta o no sus opiniones y la vigilancia en el cumplimiento de las instrucciones y órdenes.

4.3 Aceptación del nivel de exigencia

La capacidad para considerar la situación y el contexto a la hora de establecer la carga de trabajo y la actividad desarrollada para conseguir los objetivos propuestos facilitando las tareas a realizar, genera actitudes positivas en los estudiantes ante las exigencias del profesor.

El profesor exigente es aquel que, teniendo en cuenta el nivel de habilidad del estudiante y el nivel de dificultad de la tarea a realizar, sabe situar su actividad en la zona de desarrollo potencial y le orienta en el proceso de aprendizaje para que supere las dificultades y se convierta en agente de su propio proceso formativo y no como simple receptor pasivo sometido a continuas presiones y descalificaciones.

Las actitudes que tienen los estudiantes hacia el profesor respecto a su exigencia se refieren a la consideración del nivel de tensión en el grupo y entre los estudiantes, la distribución del tiempo disponible para realizar las actividades, si evita la aplicación de tarea añadida a la carga de aprendizaje, si dosifica las tareas y las instrucciones para evitar tensiones y si consigue que la actividad proporcione satisfacción a los estudiantes mediante un trabajo serio y responsable.

4.4 Aceptación de las valoraciones

El profesor representa para el estudiante una fuente de información de primerísima mano sobre su competencia y habilidad, no en vano es quien en última instancia debe valorar sus actuaciones educativas. Sin embargo, la actitud que los estudiantes desarrollen ante la evaluación dependerá de la adecuación existente entre la del profesor y la suya. Según (Harter, 1981) el apoyo constante y positivo del profesor provoca un efecto moderador de incrementar la autoestima y la motivación intrínseca, lo cual hace que el alumno desarrolle la autoconfianza y un adecuado nivel de activación.

Las reacciones producidas ante las evaluaciones que realiza el profesor son el resultado de un proceso de atribución causal, de identificación de las actitudes y de los comportamientos y tienen influencia directa sobre la autoestima del alumno, por tanto deberá apoyarse en su condición de persona experta y ser objetivo a la hora de evaluar, haciéndolo de forma constructiva.

Aquí pretendemos conocer el desarrollado de actitudes a partir de la experiencia compartida en las evaluaciones que el profesor hace de sus pupilos.

5. CUESTIONARIO DE ACTITUDES ACADÉMICAS (CAA-FU) COMO RECURSO DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO

De acuerdo con Izquierdo (2004), en los últimos años la dimensión estratégica ha experimentado un gran avance en el ámbito de la Psicología Social Educativa ampliando conocimientos y desarrollando valiosos recursos tecnológicos para el estudio de una gran variedad de situaciones. Weinstein (1988) consideran que se ha producido una mejora en la comprensión de los procesos cognitivos, se ha descubierto cómo se desarrollan las estrategias y su interacción con distintas situaciones de aprendizaje, se ha facilitado el proceso de transferencia y se han desarrollado métodos para evaluar los procesos condicionales y su control.

La utilización conjunta de rigurosos análisis e instrumentos de evaluación han conformado un área de conocimiento que nos proporciona información de gran valía para el estudio y desarrollo de las dimensiones estratégicas.

5.1 Justificación

Martín (2003) realizó la adaptación del *Manual Survey of Study Habits and Attitudes* (Brown y Holtzman, 1967) y del *Manual Minnesota Teacher Attitude Inventory* (Cook; Leeds y Callis, 1951) y publicó su *Cuestionario de Hábitos y Actitudes*. Este trabajo, junto con las revisiones realizadas en la elaboración teórica de las estrategias y actitudes, ha servido de base para elaborar, dentro del ámbito de la Psicología Social aplicada a la educación, nuestro Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU), es una adaptación del Test Alfa S, cuya fuerza reside en la capacidad para predecir el rendimiento de un estudiante fortaleciendo los criterios de validez externa.

El cuestionario ALFA S (*Cuestionario de Hábitos y Actitudes Escolares, Forma S*), desarrollado por Martín (2003) ha sido renovado en 2011, se aplica en su versión ALFA S, a los estudiantes con edades a partir de los 16 en adelante. La duración de la aplicación lleva aproximadamente unos 20 y 30 minutos, sin la presión del tiempo, ya que no es variable determinante; aquí lo importante es leer

comprensivamente cada cuestión y seleccionar la opción de respuesta más adecuada a la forma de ser, pensar y sentir del sujeto, es decir, como sucede en cada uno la situación que se presenta.

Pretendemos analizar para identificar los puntos fuertes y débiles de cada estudiante para orientarle mejor en sus actividades de aprendizaje. Explora las Actitudes Personales que tiene respecto de la Enseñanza y el Profesorado, en relación a dos áreas: la enseñanza Régimen Disciplinar, Motivación ante el estudio, Contenidos de la Enseñanza y Evaluaciones; y en relación con el profesorado su nivel de Comprensión, de Autoritarismo, de Exigencia y de su forma de evaluar.

Tomando como referencia el desarrollado de múltiples instrumentos de evaluación de las estrategias en el ámbito del aprendizaje, descritos algunos de ellos en capítulos precedentes, se ha optado por utilizar un cuestionario que trate de un modo global las actitudes hacia el proceso de formación-aprendizaje, dada la importancia que le hemos atribuido para alcanzar un nivel de compromiso y esfuerzo cognitivo, su incidencia en la calidad adaptación, nivel de aprendizaje, desarrollo psicosocial y persistencia académica. Se ha tomado como referencia este planteamiento debido a la funcionalidad de los datos que las evaluaciones han ido confirmando durante los años en que se ha aplicado a estudios de alumnos universitarios.

A partir de las investigaciones originales y del desarrollo conceptual y metodológico de la Psicología Social hemos organizado el material en dos áreas relacionadas con las actitudes socio-afectivas. Las muestras utilizadas correspondientes a los distintos niveles de enseñanza fueron de 4.431 sujetos de ambos géneros y la fundamentación estadística realizada por Martín (2003) en sus investigaciones nos aporta datos válidos sobre las estrategias de los sujetos sometidos a estas pruebas.

Los coeficientes de fiabilidad calculados en los cuatro factores mediante los métodos de “las dos mitades” y “test-retest” oscilaron entre 0.840 y 0.920 y la validez intrínseca mostrada por el análisis de los elementos es estadísticamente positiva. En cuanto al análisis factorial, las variables forman un *continuo* de covariación dado que todos los coeficientes de interrelación son positivos y estadísticamente significativos, a la vez que se observa dependencia entre las variables con una

relación positiva y lineal entre ellas, es decir, existe una interacción dentro de una estructura simple en la que la cuantía de los pesos de cada variable establece la jerarquía del siguiente orden, oscilando entre 0.789 a 0.863; por último, la validez extrínseca se calculó mediante la *Escala de Valoración* aplicada a expertos que conocían la situación de los sujetos a los que se les aplicó el instrumento, resultando un instrumento útil para establecer comparaciones entre lo que cada sujeto piensa de sí y lo que opinan de él quienes le conocen de manera más cercana.

En las Figuras siguientes presentamos la valoración cualitativa en función de los posibles resultados bipolares que pueden llegar a alcanzar los sujetos a quienes va dirigido el presente Cuestionario.

ACTITUDES HACIA EL CENTRO	
<i>Analiza la valoración cognitiva y afectiva que el estudiante hace del centro respecto a la aceptación del régimen de disciplina, motivación por la actividad educativa que realiza, sistemas de aprendizaje establecidos, resultados que obtiene y los criterios de evaluación utilizados.</i>	
PUNTUACIÓN BAJA	PUNTUACIÓN ALTA
Es un estudiante que en el centro	
Acepta negativamente la disciplina aplicada, considera que no hay libertad de elección, no se dan oportunidades, el centro no satisface sus necesidades y hay poca democracia.	Acepta con agrado la disciplina, entiende que hay libertad para hacer propuestas de funcionamiento, se dan oportunidades a los estudiantes y el centro satisface sus necesidades educativas.
Hace poco por estar en forma, tiende al absentismo, no se esfuerza, nivel de activación inadecuado y no disfruta con la actividad que realiza.	Sabe mantenerse en forma, participa activamente en las actividades, se dedica plenamente a las actividades del centro, sabe controlar sus estados emocionales y disfruta con las actividades educativas que realiza.
Rechaza los sistemas de aprendizaje, considera poco útil lo que se hace y entiende que los aprendizajes tienen poca aplicación práctica.	Acepta los sistemas de aprendizaje, piensa que son útiles y tienen aplicación en la práctica educativa que realiza en el centro.
No acepta la evaluación que se hace del centro ni de los estudiantes, considera que falta objetividad en la evaluación y opina que los resultados que obtiene en el centro no son positivos.	Acepta los resultados que obtiene en el centro y considera que hay objetividad en la forma de valorar la habilidad y el rendimiento de los estudiantes en el centro.

Figura 3. *Elementos asociados a las Estrategias Socio-afectivas hacia el Centro, según Izquierdo. Nota: adaptado de Izquierdo, 2004. Tesis Doctoral no publicada.*

ACTITUDES HACIA EL PROFESOR	
<i>Evalúa la capacidad de comprensión que tiene el profesor, la manera en la que ejerce su autoridad, el nivel de exigencia que impone a los estudiantes y la aceptación de los criterios de valoración que hace de los estudiantes a la hora de competir y realizar la práctica educativa.</i>	
PUNTUACIÓN BAJA	PUNTUACIÓN ALTA
Es un estudiante que considera que el profesor	
Le cuesta llegar a los estudiantes, se le ve alejado del grupo, las instrucciones que da son confusas y no facilita la comprensión de las tareas educativas a realizar.	Es comunicativo, da confianza, manifiesta interés por los estudiantes, respeta la habilidad de cada uno, es claro en sus instrucciones y facilita la comprensión de las tareas educativas.
Presume de su autoridad, utiliza sus criterios, tiende a poner en evidencia a los estudiantes y no tiene en cuenta las opiniones de los demás.	Sabe adaptar su autoridad, tiene apertura mental, no ridiculiza a los estudiantes y tiene en cuenta las opiniones de los demás.
Los estudiantes deben adaptarse a sus exigencias, hay que hacer lo que él dice y no da facilidades para hacer las actividades educativas.	Se adapta a las situaciones, modula la carga de trabajo a realizar, respeta a los estudiantes y facilita las tareas a realizar.
No es objetivo en la valoración de los estudiantes respecto a la participación, rendimiento o grado de satisfacción.	Valora las diferencias individuales, la participación de los estudiantes, el grado de satisfacción y el rendimiento. Es objetivo valorando a sus pupilos.

Figura 4. Elementos asociados a las Estrategias Socio-afectivas hacia el Profesor. Según Izquierdo. Nota: adaptado de Izquierdo (2004). Tesis Doctoral no publicada.

Los componentes descritos en relación al ámbito de la educación superior constituyen una de las orientaciones crecientes en investigaciones y publicaciones especializadas de psicología social de la educación, tal y como hemos señalado anteriormente.

Esta información nos permite señalar que las actividades que se están llevando a cabo en el uso de estrategias psicosociales aplicadas a la actividad académica constituyen actualmente una de las líneas de investigación en psicología social de la Educación, donde ciertos aspectos cognitivos se están utilizando como moduladores que dan lugar al éxito o fracaso de la experiencia educativa e integración académica de los estudiantes de educación superior, explicando las razones de ambas situaciones.

5.2 Estructura formal del CAA-FU

La versión final del Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU) está compuesta por 24 ítems en la Forma Centro y 24 ítems en la Forma Profesor divididas en 4 matices, cada uno de los cuales se compone de 6 ítems para la Forma Centro y 6 ítems para la Forma Profesor. A su vez, estos matices se agrupan en cuatro categorías de estrategias: dos para las cognitivas y dos para las socio-afectivas, que entendemos

reflejan una parte importante de las actividades psicosociales que llevan a cabo los estudiantes tanto en los aprendizajes como en las actividades (Figura 5).

Nuestro objetivo se orienta, por tanto, hacia “variables moduladoras” contextuales y situacionales que pueden influir en la calidad del ajuste educativo, en las capacidades cognitivas y relacionales y, especialmente, en las formas de reaccionar de los estudiantes ante las situaciones con las que tienen que enfrentarse.

Todo ello, sin olvidar que los estudiantes son personas normales que realizan múltiples actividades en contextos extraacadémicos diferentes, por lo que corresponde a los evaluadores de la educación y al profesor conocer las variables psicosociales en juego para colaborar con los estudiantes en su formación y desarrollo de forma constructiva y significativa.

ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS HACIA	EL CENTRO	Aceptación de la disciplina Motivación por la actividad Aceptación de los sistemas de aprendizaje Aprobación de los resultados
	EL PROFESOR	Habilidad de comunicación Estilo de liderazgo Nivel de exigencia Sistemas de evaluación

Figura 5. Estructura del Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU), según Martín
Nota: Adaptado de Martín (2003).

Si bien somos conscientes de la existencia de estudios sobre factores de personalidad mucho más amplios que nuestra propuesta, presentes en otras estrategias que aquí no están incluidas, entendemos que dichas estrategias están más bien relacionadas con las habilidades desde una orientación cognitivo-aptitudinal, lo cual nos indica que actuamos debidamente al dirigir nuestro trabajo hacia las estrategias cognitivas en estudiantes y que puede ser comparado con el resto de investigaciones que hoy día se están llevando a cabo en el terreno de las actitudes académicas desde un punto de vista educativo y estratégico. De hecho, esta línea de investigación se está configurando como un punto de encuentro en las Ciencias de la Educación.

El Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU) es un cuestionario diseñado para evaluar las estrategias de aprendizaje y las actitudes contextuales de los estudiantes en general y, de manera especial, en los que desarrollan su actividad en el marco de la

Educación Superior, desde la dimensión cognitiva y afectiva, en cuestiones relativas al centro y el profesor.

Teóricamente se fundamenta en el *Modelo de hábitos y actitudes* (Brown y Holtzman, 1967) y en el *Modelo de aprendizaje autorregulado* (Pintrich 1991, Smith, García y McKeachie, 1991), ambos integran factores que influyen en el aprendizaje y resaltan los factores cognitivos-afectivos y sus relaciones, así como las variables que ejercen influencia en la implicación del estudiante en el aprendizaje y rendimiento académico.

En relación a las estrategias cognitivas que los estudiantes utilizan para lograr un buen aprendizaje y rendimiento, se tienen en cuenta las estrategias socio-afectivas relacionadas con la formación de actitudes hacia el centro y hacia el profesor.

Bajo nuestra consideración, la necesidad del cuestionario de estrategias académicas en la dimensión psicosocial se basa en el hecho de que los sujetos poseen habilidades que no llegan a desarrollar plenamente sus potencialidades, dándose la paradoja de que existen sujetos que tienen habilidades suficientes y fracasan, mientras otros, con niveles inferiores de habilidades educativas obtienen un gran rendimiento académico.

Por tanto, el uso del presente cuestionario puede favorecer una mejor comprensión de la acción de los estudiantes a partir del diagnóstico de aquellas estrategias y actitudes que consideramos tienen relación explícita e implícita con la competencia educativa, sin olvidar que existen otras variables implicadas en el proceso con lo que estaremos en condiciones de informar y facilitar el aprendizaje, evitando, dentro de lo posible, el fracaso académico. Con este instrumento el experto educativo y el docente podrían completar el conocimiento de los alumnos, de sus actitudes educativas hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, dotándoles de estrategias de apoyo necesarias para que puedan complementar su actividad cognitiva, y en caso necesario estimulando el aprendizaje mediante la formación de grupos diferenciados de trabajo y actividad y de la formulación de pronósticos de rendimiento en cada nivel educativo.

En definitiva, se pretende una aproximación a la utilización de destrezas psicosociales en el campo de la educación. Aunque tradicionalmente los programas de aprendizaje se centraban casi por completo en los aspectos directamente ligados con la cognición, en la actualidad se va tomando conciencia de la importancia de la preparación psicosocial y desde la psicología social se están realizando significativos avances en el

esclarecimiento de los factores que favorecen el rendimiento académico, lo que ha supuesto que los profesores consideren de modo gradual estos hallazgos. Sin embargo, aún queda camino por recorrer hasta que los conocimientos psicosociales relacionados con las estrategias sociocognitivas cristalicen definitivamente en el ámbito educativo.

En síntesis, el objetivo general de nuestra investigación es registrar y analizar la información de manera sistemática y ordenada sobre las actitudes respecto al centro educativo y el profesor -influyentes en los procesos y resultados del aprendizaje- que poseen los estudiantes de Educación Superior en las modalidades presencial y a distancia.

Las posibilidades del proceso de formación-aprendizaje podrían mejorar previsiblemente sobre la base del conocimiento que se tiene de lo que los estudiantes piensan, sienten y hacen respecto al nivel de habilidad mental que tienen y su disposición a favorecer la coordinación positiva con el grupo en clase y el profesor, como responsable de su formación académica y personal.

Ello permitirá llevar a cabo el pronóstico de las consecuencias previsibles en cuanto al rendimiento académico y finalmente actuar de forma coherente, mediante la elaboración de oportunas estrategias de afrontamiento y técnicas de intervención para cambiar las actitudes que impiden avanzar en la mejora de la calidad de las actividades educativas de los centros y equipos docentes. Se trata de afrontar un reto que entraña auténticas dificultades para la psicología social, ya que tanto las estrategias educativas como las actitudes forman parte de la biografía personal del estudiante, y el cambio de actitudes es una tarea que requiere de herramientas y recursos educativos de apoyo que coadyuven al desarrollo integral del estudiante, como futuro discente y profesional.

Se ha realizado un esfuerzo de síntesis para articular el entramado que supone la evaluación psicosocial como estrategia de apoyo a la investigación en Psicología Social, y centrándonos en los aspectos esenciales de cara a los objetivos de la presente investigación.

La Psicología Social en su orientación de evaluación se ha caracterizado especialmente por la intensidad de las investigaciones al respecto, y por la proliferación de

instrumentos de evaluación y diagnóstico que se han desarrollado para evaluar el dominio y la utilización de habilidades, destrezas y estrategias psicosociales en los sujetos que participan en las diferentes actividades educativas y sus contextos correspondientes.

A partir del encuadre metodológico general, las referencias metodológicas sobre el marco teórico y las metodologías empleadas se ha escogido entre la variedad de instrumentos técnicos descritos, aquél que mejor se adecua a los objetivos de la evaluación y de la necesidad de información de la presente investigación. Así, en nuestro caso, centramos la atención en el conocimiento estratégico de los estudiantes a través de la aplicación de un cuestionario del tipo auto-informe orientado hacia las estrategias de intervención.

Los objetivos que se han descrito marcan la pauta de nuestra investigación y la intención de nuestro trabajo, mientras que las variables objeto de análisis centran la investigación en aspectos concretos a investigar y las hipótesis formuladas constituyen una primera aproximación a nuestros postulados de cómo se suceden los acontecimientos y serán confirmadas, o no, después del análisis de los datos.

Dentro del planteamiento de objetivos e hipótesis se ha dado cuenta de los pasos que se han llevado a cabo para descubrir las influencias mutuas de las variables consideradas importantes para el adecuado desarrollo de las estrategias socio-afectivas que influyen la actividad académica y su aprendizaje.

Los instrumentos utilizados para realizar el trabajo tanto en la fase de aplicación como en la de procesamiento de la información son los que normalmente se utilizan en este tipo de investigaciones psicosociales. Asimismo, el procedimiento seguido a lo largo de de la presente actividad define con claridad los momentos y las fases por las que ha pasado hasta llegar al presente punto de reflexión que proporciona la información deseada o encontrada para la proyección futura.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN DE ACTITUDES

Capítulo 5

INTRODUCCIÓN

Si aceptamos que es necesario un nivel de desarrollo personal y académico, expresado en adecuadas disposiciones cognitivas y afectivas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, e identificadas como competencias actitudinales, podemos entender la necesidad de disponer de información precisa para saber y conocer las actitudes relacionadas con la actividad académica que llevan a cabo de los sujetos que son objeto de nuestra investigación. Entendemos que dichas competencias actitudinales son pieza fundamental para el aprendizaje de técnicas y estrategias de pensamiento y acción, tanto a nivel individual como de grupo.

En la presente investigación se emplea el Cuestionario de Actitudes Académicas aplicado a estudiantes universitarios (CAA-FU) derivado del Cuestionario *ALFA-Versión 2011* y desarrollado por Martín (2003). El cuestionario analiza y facilita la localización de los puntos débiles que cada alumno universitario pueda tener en el proceso de aprendizaje. Explora las Actitudes Personales hacia el Centro Académico y el Profesorado.

De manera que, el objetivo principal de la presente investigación es conocer las actitudes hacia el centro académico y el profesor centrandone nuestra atención en averiguar qué sucede con las variables objeto de estudio mediante el análisis de las diferencias entre las actitudes de los estudiantes y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, bajo estas premisas, nos disponemos en esta investigación a validar una adaptación del cuestionario *Cuestionario ALFA-Versión 2011* y desarrollado por Martín (2003).

Desde el año 2004 iniciamos nuestra actividad de recopilación de datos en la Comunidad Autónoma de Canarias hasta el año 2015, con el objeto de contribuir al conocimiento sistemático de las variables actitudinales de los estudiantes hacia el Centro Académico y el Profesor que constituyen aspectos significativos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el presente capítulo se da cuenta de los pasos que se han realizado con el instrumento de evaluación actitudinal empleado cuya finalidad es descubrir las influencias mutuas de las variables consideradas importantes para el adecuado desarrollo de las actividades involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos que se describen marcan la pauta de la investigación y la intención del presente trabajo, mientras que las variables objeto de análisis centran la investigación en aspectos concretos a investigar y las hipótesis formuladas constituyen el punto de partida que refleja la creencia de cómo se suceden los acontecimientos y que serán confirmadas, o no, después del posterior análisis de los datos.

Los sujetos participantes en la investigación han quedado suficientemente definidos y son los que marcan las pautas de los análisis estadísticos que llevaremos a cabo. Los instrumentos utilizados para realizar el trabajo, tanto en la fase de aplicación como en la de procesamiento de la información, son los que normalmente se utilizan en este tipo de investigaciones salvo la programación diseñada para facilitar alguno de los procesos.

El diseño y posterior tratamiento estadístico estuvo en función de las necesidades propias del tipo de variables disponibles y del estudio de su interacción.

Sobre esta bases metodológicas, a continuación se da cuenta del procedimiento seguido a lo largo de la investigación en la que se han definido con claridad los momentos y las distintas fases que han tenido lugar hasta llegar a la reflexión que proporciona la información encontrada para la utilización futura, buscando siempre la funcionalidad y puesta en práctica de los resultados alcanzados.

1. OBJETIVOS

El Proyecto de Investigación aquí presentado tiene como objetivo principal aplicar el cuestionario de actitudes académicas de evaluación psicosocial a través del estudio descriptivo y explicativo de aquellas variables que, en principio, consideramos facilitan la identificación de las características de los estudiantes universitarios relacionadas con la valoración y expectativas y su relevancia con el aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes, y el rendimiento académico.

Desde el punto de vista metodológico analizamos las diferentes situaciones que se han registrado (variables sociodemográficas) relacionándolas con las variables objeto de nuestra investigación (actitudes académicas). Con esta orientación las tareas que nos proponemos son las siguientes:

1. Describimos variables actitudinales en estudiantes universitarios.
2. Analizar las actitudes académicas en contextos universitarios.
3. Evaluar las actitudes condicionales básicas en la universidad.
4. Discriminamos los elementos según las características de los sujetos evaluados.
5. Identificamos si existen diferencias significativas en las variables diana (objeto de nuestra investigación) en función de las variables sociodemográficas registradas).
6. Reflexionamos a la luz de los resultados los elementos más significativos, contrastándolos con investigaciones previas a niveles descriptivos y explicativos.
7. Relacionamos los resultados con estrategias de afrontamiento para dar funcionalidad práctica a nuestra investigación, para mejorar las actitudes académicas en la universidad.

Los objetivos anteriores marcan de alguna manera el diseño de las actividades a realizar, entre las que destacamos las siguientes:

- ✓ Identificación de las variables demográficas de los estudiantes evaluados. Para ello se ha diseñado una ficha de datos de identificación que el sujeto cumplimenta en la parte final del Cuestionario y que son posteriormente contrastados con los profesores del centro.
- ✓ Aplicación del Cuestionario siguiendo el rigor establecido para este tipo de actividad y desechando todos aquellos que no han sido realizados según dicho procedimiento, especialmente los que no han respondido a todas y cada una de las cuestiones planteadas en el mismo.
- ✓ Utilizar un procedimiento informático para llevar a cabo, en primer lugar, la fase de registro y corrección de las respuestas con el objetivo de evitar errores debidos al factor humano (fatiga, falta de concentración, sesgos, etc.) y, en segundo lugar, la transformación de dichas respuestas en puntuaciones directas de cada una de las Escalas del Cuestionario.
- ✓ Diseño estadístico apropiado para determinar si existen diferencias significativas en las características actitudinales evaluadas y si el CAA-Forma universitarios constituye un instrumento adecuado para la

evaluación de las mismas. En caso afirmativo disponemos de una herramienta de evaluación actitudinal adaptado a los estudiantes universitarios.

Después de llevar a cabo nuestra actividad pretendemos establecer puntos de referencia para la interpretación cuantitativa de las características actitudinales, confirmar teorías previas y realizar comparaciones entre las puntuaciones alcanzadas mediante el establecimiento de baremos del grupo normativo con los que poder evaluar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes en las variables analizadas. Así pues, serán los resultados analizados, la discusión de los mismos y las conclusiones derivadas, los que nos permitan hacer las proyecciones pertinentes para alcanzar la utilidad de nuestra investigación y ponerla al servicio de las instituciones académicas interesadas y de aquellos estudiantes que estén dispuestos a mejorar su formación personal y profesional.

2. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

A la hora de la aplicación del cuestionario, hemos registrado una serie de datos personales y sociales de los sujetos, ya que pueden ser de interés a la hora de llevar a cabo determinadas investigaciones con estudiantes universitarios. Bien por ser un registro a lo largo del tiempo, bien porque no todos los sujetos contestaron a las preguntas de este tipo formuladas, las variables de las que sí disponemos datos y que se van a considerar en los análisis posteriores, hacen referencia a las características demográficas de los sujetos en relación con:

- ✓ Sexo.
- ✓ Tipo de enseñanza.
- ✓ Centro.
- ✓ Curso académico.
- ✓ Práctica deportiva.
- ✓ Desea seguir estudiado.

Asumiendo que son circunstancias previas a nuestra investigación y que no pueden ser manipuladas, algunas de ellas serán consideradas como indicadores actitudinales de los universitarios hacia el centro y hacia los profesores. Por su parte, las variables criterio vienen determinadas por las escalas propias del Cuestionario y son

estimadas a partir de la información registrada, teniendo en cuenta que las puntuaciones directas conseguidas informan de los valores que cada estudiante alcanza y que sólo son significativas cuando se comparan con el grupo normativo. Se han considerado las siguientes variables sobre las actitudes hacia el Centro, y variables sobre las actitudes hacia los profesores.

Las variables actitudinales hacia el Centro de Estudios son:

- ✓ Aceptación de la disciplina.
- ✓ Motivación por la actividad.
- ✓ Aceptación de los sistemas de enseñanza.
- ✓ Aprobación de los resultados.

Las variables actitudinales hacia al profesor son:

- ✓ Habilidad de comunicación.
- ✓ Estilo de liderazgo.
- ✓ Nivel de exigencia.
- ✓ Sistemas de evaluación.

3. HIPÓTESIS

En primer lugar se realiza un Contraste del Modelo Estructural al objeto de confirmar la teoría consistente en que la aceptación de los resultados académicos dependen de los aspectos motivacionales y normativos que facilita el Centro y el Profesor al alumno.

Considerando lo anterior y la evidencia observada en la revisión de la literatura sobre el tema, la presente investigación plantea las siguientes hipótesis:

1. No existen diferencias en las actitudes hacia el centro académico entre los estudiantes de los tres tipos de centros universitarios (HO1).
2. No existen diferencias en las actitudes hacia el profesor entre los estudiantes de distinto tipo de centro universitario (HO2).
3. No existen diferencias en las actitudes hacia el Centro Académico entre los estudiantes de la Enseñanza Presencial y la Enseñanza a Distancia (HO3).

4. No existen diferencias en las actitudes hacia el profesor entre los estudiantes de la Enseñanza Presencial y la Enseñanza a Distancia (HO4).
5. No existen diferencias según género en la actitud hacia el Centro Académico entre los estudiantes de la Enseñanza Presencial (HO5).
6. No existen diferencias según género en la actitud hacia el profesor entre los estudiantes de la Enseñanza Presencial (HO6).
7. No existen diferencias según género en la actitud hacia el Centro Académico entre los estudiantes de la Enseñanza a Distancia (HO7).
8. No existen diferencias según género en la actitud hacia el profesor entre los estudiantes de la Enseñanza a Distancia (HO8).

4. MÉTODO

En función del grupo de referencia se ha utilizado un diseño metodológico con carácter fundamentalmente “ex post facto” por medio de un análisis descriptivo y explicativo del comportamiento de las variables anteriormente descritas. Para ello se utilizó la combinación de dos técnicas de investigación social habituales en este tipo de investigación, a saber el Cuestionario de Actitudes Académicas aplicados al contexto universitario (CAA-FU), y el diseño de una muestra adaptada a los fines de la investigación , y cuyas características explicamos a continuación.

5. MUESTRA

La muestra procede de los datos obtenidos a través del Cuestionario de Actitudes Académicas aplicados al contexto universitario (CAA-FU) realizado en diversos años (desde 1993 hasta 2015) por los alumnos/as de tres centros de formación de la ULPGC (n=2386): La Facultad de Ciencias de la Educación (en adelante, FCC Educación); la Estructura de Teleformación de la ULPGC (en adelante ETULPGC) y la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (en adelante FCCAFD).

La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes en nuestra investigación según el centro formativo en el que realizan sus estudios.

Tabla 1

Distribución de participantes según centro formativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
FCC Educación	292	12,2	12,2	12,2
ET_ULPGC	870	36,5	36,5	48,7
FCCAFD	1224	51,3	51,3	100,0
Total	2386	100,0	100,0	

Nota: Elaboración Propia.

Tal como podemos observar, el mayor porcentaje de alumnos pertenecen a la FCCAFD (51,3%), si bien la distribución difiere sustancialmente si tenemos en cuenta de forma aislada los alumnos de primer curso de cada una de las facultades y centros de procedencia, aspecto que podemos observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de participantes según curso y centro formativo

	FCC Educación	ETULPGC	FCCAFD	Total
Primero	292	852	609	1753
Segundo	0	0	444	444
Tercero	0	18	171	189
Total	292	870	1224	2386

Nota: Elaboración Propia.

La selección de los centros de estudio ha permitido obtener datos diferenciales respecto a los matices socio-afectivos implicados en las actitudes hacia el centro y hacia el profesor según modalidad de enseñanza, presencial o a distancia. En la Tabla 3, podemos ver que un total de 870 alumnos/as (36,5% de nuestra muestra) estudiaba, en el momento de realizar el cuestionario, en la modalidad a distancia, a través de la Estructura de Teleformación de la ULPGC.

Tabla 3

Distribución de participantes según modalidad de enseñanza

	FCC Educación	ETULPGC	FCCAFD	Total
Enseñanza Presencial	292	0	1224	1516
Enseñanza a Distancia	0	870	0	870

Nota: Elaboración Propia.

Las Tablas 4, 5 y 6 reflejan la distribución según nivel y año académico del alumnado participante en nuestro estudio, procediendo el mayor porcentaje de los datos recabados del alumnado que cursa el primer año de su titulación (73,5%). Podemos comprobar que contamos con datos obtenidos entre los años 1993 y 2006 en el caso de la FCCAFD; 1996 y 2015 en el caso de la FCC Educación y entre los años 2008 y 2015 por cuanto se refiere a la ETULPGC.

En cuanto a sus características sociodemográficas, la Figura 6 nos permite comprobar que nos encontramos ante una distribución desigual en cuanto a sexo en cada uno de los centros y entre ellos. De esta forma, en nuestra muestra de la FCC Educación y la ETULPGC predomina el alumnado femenino (60% en el primer caso y 76% en el segundo) mientras que en el FCCAFD, el mayor porcentaje de participantes que ha realizado el cuestionario corresponde a alumnado masculino (74%).

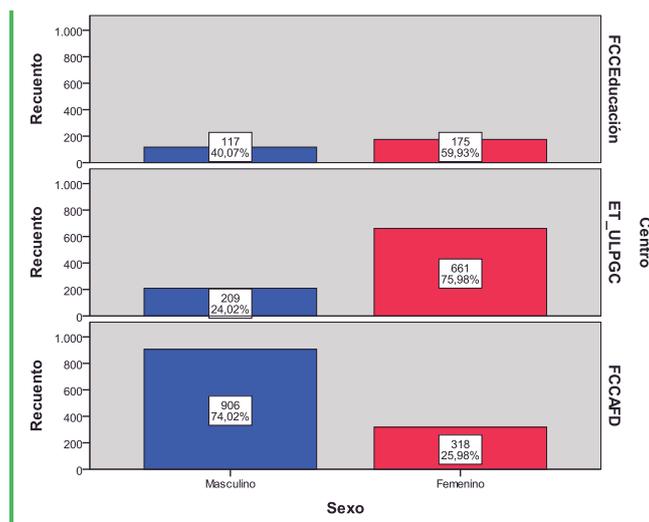


Figura nº 6. Sexo según centro formativo.

Tabla 4

Distribución según nivel y año académico. FCC Educación

Nivel		Total
1º	Año	1996
		46
		1997
		56
		2012
		43
		2013
	44	
	2014	
	48	
	2015	
	55	
Total		292

Nota: Elaboración Propia.

Tabla 5

Distribución según nivel y año académico. ETULPGC

Nivel		Total
1º	Año	2008
		70
		2009
		135
		2011
		149
	2012	
	82	
	2013	
	260	
	2015	
	156	
Total		852
3º	Año	2008
	Total	18
	Total	18
Total		870

Nota: Elaboración Propia.

Tabla 6

Distribución según nivel y año académico. FCCAFD

Nivel	Total	
1º	1993	83
	1995	33
	1996	87
	1997	89
	1998	83
	1999	79
	2000	85
	2001	70
Total	609	
2º	1997	73
	1999	81
	2000	76
	2002	69
	2003	145
Total	444	
3º	1999	30
	2000	17
	2001	47
	2006	77
	Total	171
Total	1224	

Nota: Elaboración Propia.

Respecto a la variable edad, la Figura 7 muestra, a través de los diagramas de caja la distribución de la muestra según esta variable. La muestra obtenida del alumnado de ETULPGC abarca un rango superior de edades respecto al que encontramos en la muestra obtenida de los centros de enseñanza presencial. Así, en este caso, el 71,5% de los participantes tiene una edad igual o superior a 25 años. Sin embargo, en los centros de enseñanza presencial, predominan los participantes con una edad comprendida entre los 17 y los 20 años.

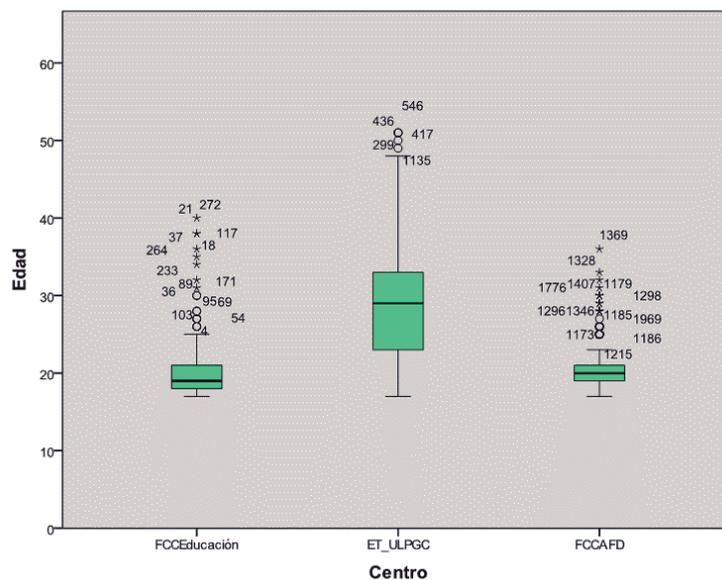


Figura nº 7. Distribución de la edad según centro formativo.

Este aspecto lo podemos ver de una forma más detallada en las Figuras 8 y 9, en las que exponemos la distribución según intervalos de edad y sexo del alumnado participante en este estudio tomando como referencia la modalidad de enseñanza, presencial o a distancia. Las Figuras 10, 11 y 12, por otra parte, muestran la misma distribución según centro formativo.

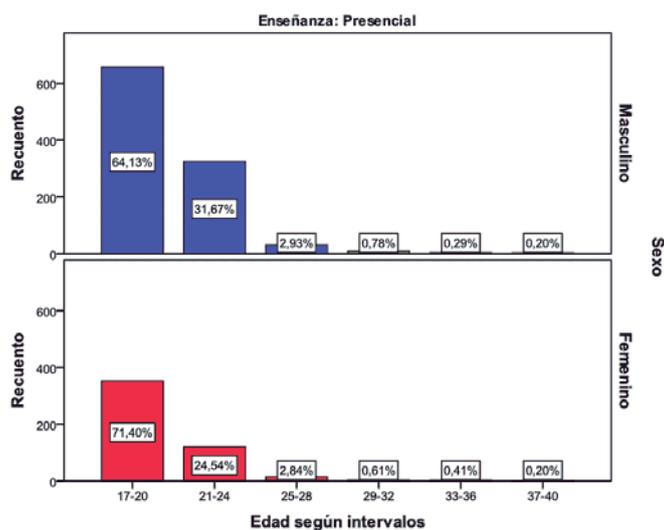


Figura nº 8. Distribución según edad y sexo en Enseñanza presencial.

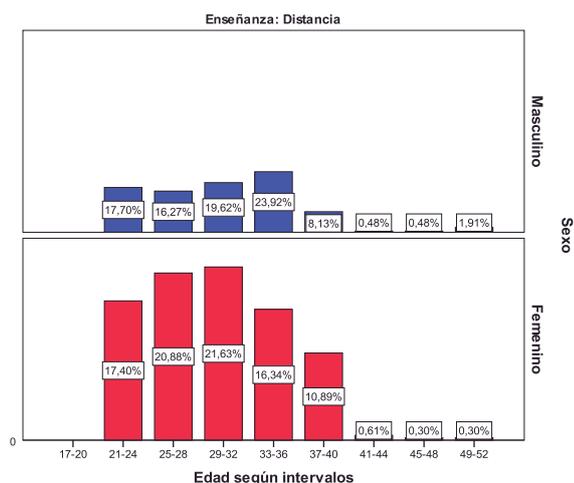


Figura nº 9. Distribución según edad y sexo en Enseñanza a distancia.

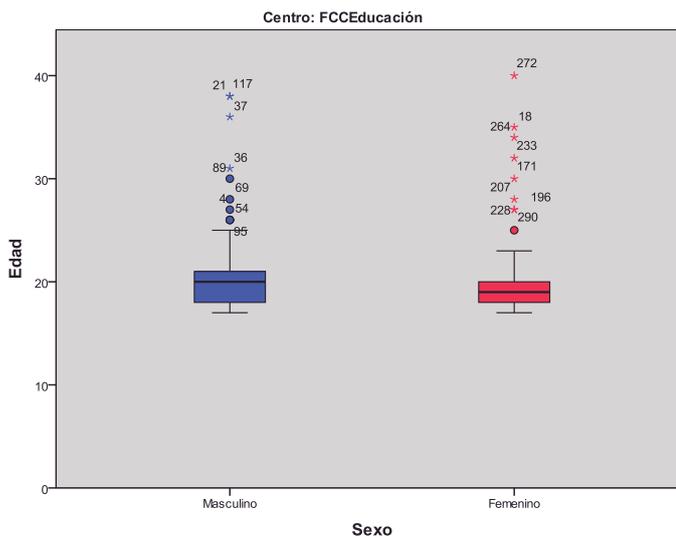


Figura nº 10. Distribución según sexo y edad. FCC. Educación.

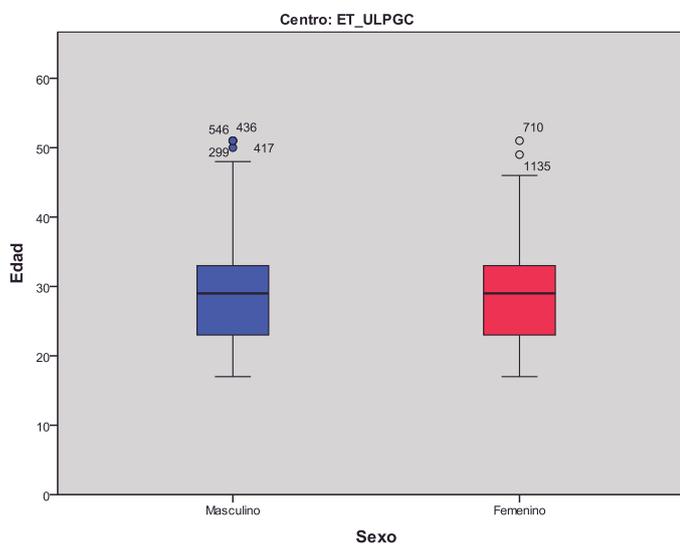


Figura nº 11. Distribución según sexo y edad. ETULPGC.

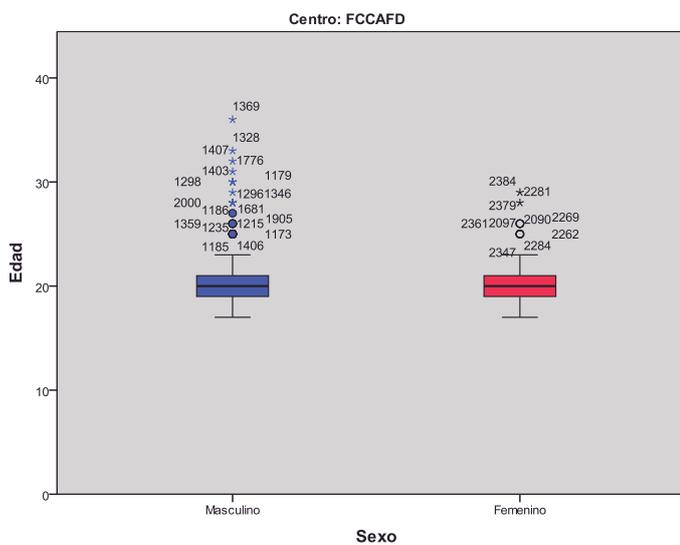


Figura nº 12. Distribución según sexo y edad. FCCAFD

6. DISEÑO DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El instrumento que hemos utilizado para la aplicación y registro de datos de los sujetos objeto de análisis ha sido el Cuestionario de Actitudes Académicas aplicados al contexto universitario (CAA-FU), siendo una adaptación del Cuestionario *ALFA 5-Versión 2011 (Cuestionario de Hábitos y Actitudes Escolares)*, desarrollado por Martín (2003).

El cuestionario está compuesto por una serie de ítems, a las cuales los sujetos deben responder sin dejar ninguna en blanco. Consta de una estructura de 48 ítems repartidos en 4 subescalas hacia el Centro: Aceptación de la Disciplina, Motivación por la Actividad, Aceptación de los Sistemas de Formación, y Aprobación de los Resultados. Y, otras cuatro subescalas hacia el Profesor: Habilidad de Comunicación, Estilos de Liderazgo, Nivel de Exigencia, y Sistema de Evaluación.

Para dar respuesta al cuestionario, utilizamos la escala tipo Lickert con 5 alternativas de respuesta que va desde Mucho (Totalmente de Acuerdo) a Nada (Totalmente en Desacuerdo), con la opciones intermedias de Bastante, Regular y Poco. Asimismo, dentro del cuestionario se registraron las variables sociodemográficas de cada sujeto.

El sistema de aplicación utilizado ha sido presencial y a distancia, de manera que tanto en un caso como en otro lo sujetos siempre tenían a su disposición las instrucciones, el asesoramiento y orientación del aplicador para aclarar cualquier duda planteada durante la realización del cuestionario. Para evitar errores una vez finalizada la aplicación, revisamos si se han cumplido las instrucciones y se ha contestado de forma correcta.

6.1 Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU).

Tanto por sus características como por los elementos que lo componen el Cuestionario seleccionado en nuestra investigación, pretende evaluar dos dimensiones fundamentales:

- a) *Actitudes hacia el Centro Académico* en cuanto tal.
- b) Actitudes hacia el Profesor concreto que disponga el alumno universitario.

Respecto a las *Actitudes hacia el Centro Académico* se analizan a través de los cuatro matices o subescalas siguientes:

- ✓ Aceptación de la disciplina en relación a la opinión que le merece a cada sujeto el cómo se imparte la enseñanza en general, planes establecidos, contenidos obligados, exámenes, etc..
- ✓ Motivación por la actividad respecto al grado de interés con el que se realiza la actividad del estudio, en contraste con otras dimensiones de su vida.
- ✓ Aceptación de los sistemas de enseñanza relativos al juicio que le merece a cada sujeto lo que se enseña y la forma de transmitirlo.
- ✓ Aprobación de los resultados sobre la valoración que hace de las calificaciones que recibe.

Respecto a las *Actitudes hacia el Profesor* se analizan a través de los cuatro matices o subescalas siguientes:

- ✓ Habilidad de comunicación respecto al nivel de comprensión que cree ejercita el profesor, en opinión del estudiante.
- ✓ Estilo de liderazgo sobre el grado de autoritarismo que estiman los estudiantes que se practica.
- ✓ Nivel de exigencia que opinión de los alumnos se imponen.
- ✓ Sistema de evaluación respecto a las calificaciones académicas que ponen a los alumnos.

Cada una de estas subescalas o matices están representada por 6 ítems, configurando un cuestionario de 48 ítems más las preguntas sociodemográficas señaladas, siendo el instrumento técnico utilizado para la fase de recogida de información y datos.

6.2 Procedimiento de Aplicación del Cuestionario

Facilitamos las condiciones para llevar a cabo la recogida de datos mediante cuestionario electrónico, y a la vez permitiera garantizar la supervisión adecuada de los sujetos evaluados: comprobación de su identidad, registro de los datos individuales, comprensión adecuada de las instrucciones y asesoramiento durante la realización. Una vez completado el cuestionario se procedió a depuración de los datos y posterior registro en la base de datos.

En todos los casos los sujetos tenían a su disposición:

- ✓ Instrucciones de aplicación.
- ✓ Cuestionario completo en formato digital, que incluye los apartados a cumplimentar.

En el soporte informático cada sujeto disponía de un recurso informático adecuado, donde se presentaban las instrucciones pertinentes para cumplimentar las respuestas a cerca de los ítems y datos personales. Cuando los sujetos finalizaban la aplicación, enviaban el fichero correspondiente a la base de datos que tenemos al efecto, y se procedía a la corrección y procesamiento de los datos para llevar a cabo la evaluación correspondiente.

6.3 Estrategias de Corrección y Evaluación

Una vez recibidos los ficheros cumplimentados se procede a la revisión y validación de los cuestionarios, mediante un software diseñado por nosotros, al que hemos llamado Diagnóstico Asistido por Ordenador (DAO).

Después de introducir y revisar todos y cada uno de los datos y las respuestas de los sujetos, el mencionado programa lleva a cabo el registro de la información, tanto de las variables sociodemográficas como de las puntuaciones de cada sujeto a cada una de las cuestiones, para obtener así las puntuaciones directas, que son los datos con los que llevamos a cabo la presente investigación.

Las escalas incluidas en el Cuestionario se evaluaron a partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada una de las cuestiones asociadas a las mismas. Se obtuvieron por medio de una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta (N = Nada; P = Poco; R = Regular; B = Bastante; M = Mucho) asignando un valor a cada respuesta (entre 1 y 5 puntos según proceda) en función del planteamiento (dirección) de cada una de las cuestiones presentadas.

Para el diseño, elaboración y redacción final de la presente investigación se ha utilizado la suite ofimática Microsoft Office 2013 y el análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v22 win).

6.4 Diseño de análisis estadístico

Considerando las características de la presente investigación, el tipo de diseño que hemos realizado es descriptivo y confirmatorio de la muestra disponible y el criterio seleccionado, tanto para la introducción de los datos como para su posterior análisis, viene determinado por las variables sociodemográficas descritas y los resultados de las puntuaciones directas (seminales) registradas en las variables que evalúa el cuestionario aplicado en los grupos seleccionados.

Asimismo, complementariamente se ha realizado un estudio confirmatorio para establecer las relaciones entre los ítems y las dimensiones latentes.

6.5 Tratamiento Estadístico

Los análisis estadísticos realizados para medir las actitudes de los estudiantes universitarios han sido los siguientes:

- ✓ Estadísticos descriptivos de las variables de identificación y características de la muestra.
- ✓ Comparación de puntuaciones medias, desviaciones estándar, valores “t” y los niveles de significación de las escalas del CAA-FU en los diferentes grupos de evaluados.
- ✓ Ecuaciones Estructurales a partir de los matices correspondientes respecto a las características actitudinales de los sujetos participantes en la investigación.
- ✓ Coeficientes de correlación (tipo Pearson) entre las distintas variables del Cuestionario.
- ✓ Consistencia interna (el alfa de Cronbach) de las variables, en relación a las cinco escalas o factores y a los matices que las componen.
- ✓ Pruebas de contraste estadístico para confirmar la validez de la clasificación realizada si se aprecian diferencias claras entre los valores medios de los grupos a un nivel de significación del 95%
- ✓ Cálculo de los baremos correspondientes de los grupos normativos y en los diferentes tipos de actividad, con mayor índice de representación para la valoración adecuada de las puntuaciones directas.

Atendiendo a las características de la muestra y las variables del cuestionario, se han utilizado los análisis estadísticos más convenientes bajo la condición del cumplimiento de los supuestos matemáticos que en cada caso se exigen para que dichos análisis puedan ser aplicados correctamente.

6.6 Procedimiento de Recogida de Información

Con la aplicación individual del cuestionario mediante las instrucciones adecuadas para su correcta realización, se ha pretendido recopilar datos sobre un conjunto limitado de ítems actitudinales que constituyen las respuestas que los sujetos aportan sobre sí mismos, y sobre el contexto donde desarrollan su actividad académica (motivaciones, necesidades, expectativas, intereses, creencias, preferencias, etc.).

En el marco de las actividades docentes se informó del propósito de nuestro proyecto, y se proporcionó la formación sobre el manejo del cuestionario electrónico en aplicaciones individuales.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo 6

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo exponemos los resultados del análisis realizado siguiendo el procedimiento metodológico propuesto que, consideramos, se ha ajustado de una forma conveniente y adecuada a los objetivos empíricos planteados. Tal como ya esbozamos en un apartado anterior, este procedimiento consta de dos tipos de análisis diferenciados y complementarios que responden a cada uno de los dos objetivos empíricos de la investigación. En este sentido, el estudio realizado ha permitido contrastar las hipótesis inicialmente planteadas generando un modelo predictivo respecto a las relaciones entre los matices socio-afectivos implicados en las actitudes hacia el centro y hacia el profesor, y determinando diferencias significativas respecto a las puntuaciones de tales matices y actitudes según modalidad de enseñanza, presencial o a distancia, en la que realizan su formación los alumnos universitarios.

A continuación exponemos la secuencia en la que se mostrará la información de los resultados. En todo caso, tratamos de que siga una sucesión lógica, acorde con el planteamiento de la investigación realizada y que permita una lectura orientada al contraste de hipótesis y determinación de conclusiones.

En primer lugar, expondremos el modelo de ecuaciones estructurales propuesto como herramienta metodológica para alcanzar el primer objetivo empírico planteado. En esta sección abordaremos los dos pasos fundamentales en el análisis de ecuaciones estructurales: la evaluación del modelo de medida y la evaluación del modelo estructural. Dado que en el primer paso de este análisis (evaluación del modelo de medida) se incorpora la fiabilidad de la escala, mediante el cálculo del Alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta para cada uno de los constructos (matices socio-afectivos) planteados, consideramos abordados los aspectos relativos al análisis de fiabilidad en este apartado. Finalmente, presentamos las hipótesis contrastadas respecto al primer objetivo empírico de la investigación según el modelo propuesto.

En segundo lugar, realizamos la comparación entre las puntuaciones referidas a los distintos matices socio-afectivos que integran las actitudes hacia el centro y hacia el profesor del alumnado universitario según las siguientes variables: centro, modalidad de enseñanza y género según modalidad de enseñanza. De forma particular,

posteriormente, realizaremos el análisis del alumnado de primer curso. A continuación, se muestran baremos de puntuaciones referidas a la actitud hacia el centro y hacia el profesor según centro formativo. Además del estudio comparativo, realizamos en esta sección los análisis de correlación entre los distintos matices y actitudes estudiados, así como un análisis de componentes principales, a partir de los matices establecidos.

Respecto al análisis de ecuaciones estructurales se ha trabajado con SmartPLS 3.0 build M3 (Ringle, Wende y Will, 2005). El análisis descriptivo y comparativo de los datos se ha llevado a cabo con el software estadístico IBM SPSS. En éste último caso, dada la ausencia de normalidad en las distribuciones a comparar, se ha optado por la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis en el caso de comparación de más de dos muestras y en la de U Mann -Whitney en las comparaciones de dos muestras. El nivel de significación estadística considerado ha sido $p < 0,05$.

1. ANÁLISIS DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN POR MEDIO DE PLS.

Como ya se ha adelantado en un apartado anterior, hemos elegido el método de análisis de las ecuaciones estructurales, usando la técnica de *Partial Least Squares* (en adelante, PLS) (Fornell y Cha 1994). Se trata de una técnica diseñada para reflejar las características teóricas y empíricas de las ciencias sociales y del comportamiento, en las que es frecuente que haya situaciones donde nos encontramos con teorías sin el apoyo suficiente y con poca información disponible (Wold, 1979). De forma concreta, hemos utilizado SmartPLS 3.0 build M3 (Ringle *et al.*, 2005).

El método PLS permite la comprobación simultánea de hipótesis al mismo tiempo que permite medidas con ítems únicos y múltiples y el uso de indicadores formativos y reflectivos (Fornell y Bookstein 1982).

La técnica PLS se emplea de forma frecuente en los casos en los que se dispone de muestras pequeñas (Marcoulides, Chin y Saunders, 2009). En este sentido, hay diversos métodos que permiten estimar (Chin, 1998; Chin y Newsted, 1999) hasta qué punto el tamaño muestral puede ser suficiente para el caso de un estudio concreto.

A este respecto, se han seguido las recomendaciones realizadas por Marcoulides y Saunders (2006), en cuanto al uso de PLS, referentes a sustento teórico del modelo:

cribado de datos y análisis de las propiedades psicométricas de todas las variables del modelo antes de comenzar el análisis; examen de las relaciones y efectos, así como de los errores y estándar y del poder predictivo del modelo para garantizar su validez.

Tal como ya hemos adelantado en anteriores apartados de la presente investigación, con objeto de asegurar la validez de la técnica PLS es necesario realizar dos pasos (Barclay, Higgins y Thompson, 1995):

- Evaluación del modelo de medida.
- Evaluación del modelo estructural (Figura 16).

A través de la evaluación del modelo de medida se trata de analizar si los conceptos teóricos están medidos de forma correcta a través de las variables observadas, es decir, nos asegura que tengamos medidas válidas y fiables antes de intentar extraer conclusiones referentes a las relaciones existentes entre los constructos.

La evaluación del modelo de medida se realiza asegurando la validez de cada ítem; la fiabilidad del constructo, así como la validez del constructo (de contenido, y discriminante).

En cuanto al modelo estructural, se trata de evaluar el peso y la magnitud de las relaciones entre las distintas variables, es decir, se valida para confirmar hasta qué punto las relaciones causales son consistentes con los datos disponibles (Real, LealyRoldan, 2006).

En este sentido, el modelo estructural se realiza considerando los siguientes aspectos:

- Coeficiente de correlación múltiple al cuadrado (R^2)
- Coeficientes *path* estandarizados β y su significación (t-estadísticos)
- Relevancia predictiva (test de Q^2) y calidad del modelo (test GoF)

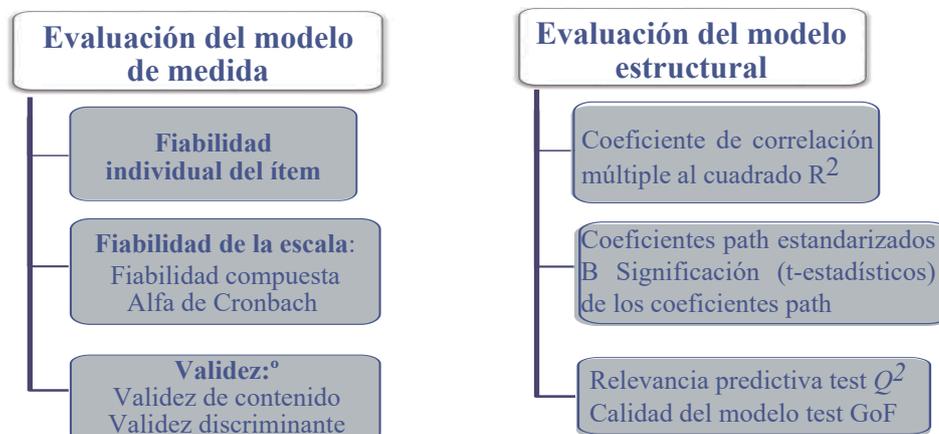


Figura nº 13. Modelo de Análisis de PLS. Elaboración propia a partir de Barclay et al., 1995.

1.1. Diagrama estructural

En nuestro modelo, que sigue una estructura jerárquica, hay ocho constructos de primer orden.

En cuanto a los indicadores utilizados para formar cada uno de los constructos de nuestro modelo, y siguiendo el criterio dado por Chin (1998) encontramos que todos los indicadores de nuestras variables latentes son reflectivos, ya que el incremento de uno de los indicadores en una dirección supone que el resto deba cambiar de forma similar.

Las variables latentes y la nomenclatura utilizada se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Nomenclatura de las variables latentes

AC1	Centro. Matiz 1. Aceptación de la disciplina
AC1X1	Encuentro que yo estudiaría más y mejor si se diera libertad para elegir los temas que me gustan e interesan.
AC1X2	Creo que la disciplina escolar quita libertad a los estudiantes en sus tareas de aprendizaje.
AC1X3	Opino que los estudiantes tenemos poca libertad para seleccionar los ejercicios y actividades que tenemos que hacer.
AC1X4	Encuentro que si me dieran mayores oportunidades en los estudios, sacaría mejor provecho y rendimiento.
AC1X5	Opino que el sistema que se usa de disciplina en Teleformación/Presencial apenas se ajusta a la realidad y necesidades de los estudiantes.
AC1X6	En la planificación de las actividades de aprendizaje y los temas de estudio, apenas se consulta a los estudiantes.
AC2	Centro. Matiz 2. Motivación por la actividad
AC2x1	Pienso que lo mejor en este momento es dejar de estudiar y buscar un trabajo.
AC2x2	Estoy convencido que practicar deporte es tanto o más importante que estudiar.
AC2x3	Procuró faltar a mis obligaciones siempre que puedo.
AC2x4	Creo que es más indispensable en la vida divertirse y pasarlo bien que estudiar y aprender.
AC2x5	Leer, hacer actividades y estudiar demasiado me da dolor de cabeza.
AC2x6	Algunas asignaturas me resultan tan aburridas que paso el tiempo dibujando, escribiendo notas o soñando, en lugar de estar pendiente del contenido del tema que he de estudiar.
AC3	Centro. Matiz 3. Aceptación de los Sistemas de Formación
AC3x1	Encuentro que lo que se enseña en Teleformación/Presencial sirve muy poco para resolver situaciones profesionales en el futuro.
AC3x2	Creo que los métodos de enseñanza utilizados en Teleformación/Presencial están orientados en la adquisición de una formación teórica nada más.
AC3x3	Estoy pensando dejar de estudiar porque comprendo que lo que estamos aprendiendo sirve muy poco para el futuro profesional.
AC3x4	Opino que es mucho más efectivo lo que se practica en la vida que lo que me enseñan mis profesores.
AC3x5	Encuentro que es demasiado tiempo, dinero, esfuerzo y sacrificio el que uno debe gastar para obtener una formación académica.
AC3x6	Creo que el objetivo principal en Teleformación/Presencial debería ser enseñar a los estudiantes cosas que le ayuden para su futuro profesional y para la vida.

Nota: Adaptado de Izquierdo (2004)

Tabla 7

Nomenclatura de las variables latentes (*Continuidad*)

AC4	Centro. Matiz 4. Aprobación de los resultados
AC4x1	Creo que las calificaciones más altas en las actividades y exámenes se dan a los estudiantes que aprenden de memoria, en lugar de aquellos que saben el porqué de las cuestiones.
AC4x2	Creo que el estado de ánimo de los profesores influye a la hora de evaluar a los estudiantes, tanto las actividades como los exámenes.
AC4x3	Solo pienso en sacar buenas notas en las asignaturas que me gustan y domino.
AC4x4	Creo que las notas que saco en las actividades y los exámenes son inferiores a las que debería sacar.
AC4x5	Encuentro que mis calificaciones en las actividades y los exámenes reflejan menos de los que realmente he aprendido y puedo hacer.
AC4x6	Únicamente me intereso por las notas de las asignaturas que me gustan.
AP1	Profesor. Matiz 1. Habilidad de comunicación
AP1x1	Creo que los profesores normalmente comprenden poco las necesidades, expectativas e inquietudes de los estudiantes.
AP1x2	Encuentro que los estudiantes confían poco en sus profesores.
AP1x3	Normalmente los profesores están preocupados por sus asuntos y prestan poca atención a los estudiantes.
AP1x4	Los profesores hacen las actividades demasiado difíciles para los estudiantes de mediana capacidad.
AP1x5	Los profesores cuando explican las actividades de aprendizaje o responden a preguntas de los Foros o Tutorías usan palabras intencionalmente oscuras y difíciles.
AP1x6	Las explicaciones, proyecciones y ejemplos que proporcionan los profesores para comprender lo que dice son pesadas y difíciles de entender.
AP2	Profesor. Matiz 2. Estilo de liderazgo.
AP2x1	Creo que los profesores son demasiado estrictos y exigentes en su relación con los estudiantes de Teleformación/Presencial.
AP2x2	Encuentro que los profesores miran con desprecio a los estudiantes peores.
AP2x3	Opino que los profesores suelen tener una mente estrecha y muy difícil de convencer.
AP2x4	Encuentro que los profesores se divierten ridiculizando los errores o equivocaciones de sus estudiantes.
AP2x5	Creo que a los profesores les gusta demasiado mostrar su autoridad y dejar claro que en su asignatura mandan ellos.
AP2x6	Cuando el profesor ha dado una orden le molesta que se la contradigan.
AP3	Profesor. Matiz 3. Nivel de exigencia
AP3x1	Pienso que los profesores ponen ejercicios y pruebas en aquellos momentos que estamos más estresados y faltos de tiempo.
AP3x2	Opino que los profesores proponen muchas actividades para cada Módulo de Aprendizaje.
AP3x3	Estoy convencido que los profesores se dedican a la enseñanza porque disfrutan haciendo sufrir a los estudiantes.
AP3x4	Encuentro que es casi imposible, para la mayoría de los estudiantes, hacer todas las tareas y actividades que se marcan en Teleformación/Presencial.
AP3x5	Creo que los profesores tienden a dar mucha información y confunden a los estudiantes en lugar de clarificar las dudas o preguntas.
AP3x6	Estoy convencido de que los profesores se divierten interiormente, haciendo a sus estudiantes el tiempo de trabajo más pesado.
AP4	Profesor. Matiz 4. Sistemas de evaluación
AP4x1	Soy de la opinión de que los profesores piensan más en las notas que en el objetivo principal de enseñar al estudiante.
AP4x2	Creo que la mejor forma de sacar buenas notas en las actividades y los exámenes es hacer la pelota al profesor.
AP4x3	Encuentro que los profesores a la hora de calificar se fijan en el agrado, simpatía o antipatía que le producen sus estudiantes.
AP4x4	Creo que los estudiantes que hacen consultas en Tutoría o mandan mensajes por los Foros están tratando de hacerse los "listos" o los "buenos" ante el profesor.
AP4x5	En mi opinión, conseguir buenos resultados en las actividades y buenas notas en los exámenes la mejor forma es estar de acuerdo con todo lo que dicen los profesores.
AP4x6	Los profesores suelen ser injustos a la hora de valorar y calificar a los estudiantes.

Más detalladamente el modelo jerárquico se construyó siguiendo la siguiente secuencia (Wetzels, Odekerken-Schröder y Van Oppen, 2009), en primer lugar, se crearon las variables latentes (AC1, AC2, AC3, AC4, AP1, AP2, AP3, AP4) y las relacionamos con sus indicadores de manera reflectiva y seguidamente se establecieron las relaciones previstas entre variables latentes (Figura 14).

En la Tabla 8 se establecen las relaciones previstas en el modelo entre las distintas variables.

Tabla 8

Relaciones previstas en el modelo

AC1 ->AC3	AP1 -> AP4
AC1 ->AC4	AP2 ->AC3
AC2 ->AC3	AP2 -> AP4
AC2 ->AC4	AP3 ->AC3
AC4 ->AC3	AP3 -> AP4
AP1 ->AC3	AP4 ->AC3

Nota: Elaboración propia

En los siguientes apartados se procede a la estimación del modelo utilizando el PLS pathmodelling, obteniendo first-orderloadings y los parámetros estructurales. También se ejecuta un bootstrap para obtener errores estándares y calcular los t-statistics que permiten analizar la validez de las hipótesis.

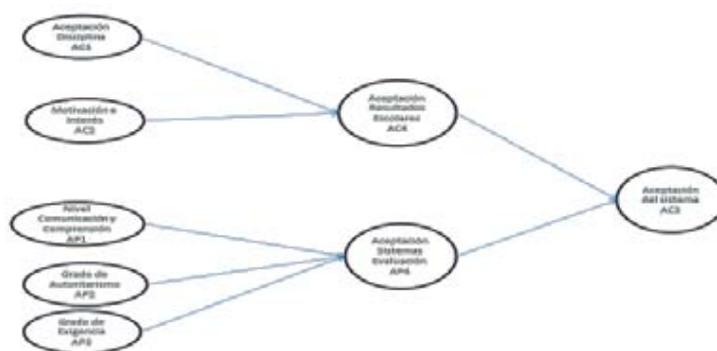


Figura 14. Creación de variables latentes.

1.2 Evaluación del modelo de medida

Analizamos a continuación los atributos esenciales en la evaluación del modelo de medida: validez y fiabilidad. Así, su estudio permite garantizar que contamos con medidas fiables y válidas de forma previa a la determinación de conclusiones referidas a las relaciones existentes entre los constructos

1.2.1 Fiabilidad

La fiabilidad de una medida hace referencia al grado en que esta se halla libre de errores aleatorios y, por tanto, proporciona resultados consistentes (Sánchez y Sarabia, 1999).

En una primera etapa, en el marco del modelo PLS (Partial Least Squares), comprobamos la fiabilidad individual de cada ítem de la escala empleada para medir los constructos. El objetivo es determinar si alguno de ellos no contribuye al constructo y, por tanto, de forma posterior a su análisis, decidir si se elimina de la escala.

La fiabilidad individual del ítem es valorada analizando las cargas estandarizadas de los indicadores con su respectivo factor. A este respecto, la regla empírica más aceptada y difundida es la propuesta por Carmines y Zeller (1979), quienes señalan que para aceptar un indicador como integrante de un constructo, aquel ha de poseer una carga igual o superior a 0.707. En la medida en que las cargas son correlaciones, un nivel como el anterior implica que más del 50% de la varianza de la variable observada es compartida por el factor. No obstante, debemos tener en cuenta que otros investigadores consideran que esta regla empírica no debería ser tan rígida en las etapas iniciales de desarrollo de la escala (Barclay *et al.*, 1995), y cargas de 0.5 y 0.6 pueden ser aceptadas en fases iniciales del desarrollo de la escala (Chin 1998) o cuando las escalas se aplican en distintos contextos de investigación (Barclay *et al.*, 1995).

En la Tabla 9 se presentan estas medidas así como cada uno de los ítems utilizados.

Vemos que la gran mayoría de cargas factoriales son superiores a 0.6, cumpliendo muchas de ellas el requisito más estricto (superiores a 0.707).

No obstante, se observa un ítem en el constructo AC1 (AC1x6); dos en el constructo AC2 (AC2x2 y AC2x5); dos en el constructo AC3 (AC3x5 y AC3x6); uno en AC4

(AC4x5); dos en AP3 (AP3x2 y AP3x4) y una en AP4 (AP4x5) que se alejan de esta exigencia, por lo que se ha decidido eliminarlos de la escala.

Esta eliminación no supone ninguna pérdida de información pues en dichos constructos el número de ítems después de eliminados es igual o superior a tres. Y, por otra parte, los ítems eliminados no afectan a la validez de contenido del constructo, puesto que el resto cubre perfectamente desde el punto de vista teórico el alcance de las variables de estudio.

Tabla 9

Correlaciones simples de cada indicador con su constructo

Constructo	Ítem	Loading	Constructo	Ítem	Loading
AC1	AC1x1	0,5669	AP1	AP1x1	0,7381
	AC1x2	0,5837		AP1x2	0,6359
	AC1x3	0,6473		AP1x3	0,7454
	AC1x4	0,6885		AP1x4	0,6903
	AC1x5	0,6740		AP1x5	0,6965
	AC1x6	0,4589		AP1x6	0,6407
AC2	AC2x1	0,5723	AP2	AP2x1	0,5517
	AC2x2	0,3941		AP2x2	0,7623
	AC2x3	0,6197		AP2x3	0,7849
	AC2x4	0,6667		AP2x4	0,7506
	AC2x5	0,4570		AP2x5	0,7860
	AC2x6	0,7646		AP2x6	0,6774
AC3	AC3x1	0,7384	AP3	AP3x1	0,6411
	AC3x2	0,6445		AP3x2	0,5023
	AC3x3	0,6871		AP3x3	0,6143
	AC3x4	0,6732		AP3x4	0,5384
	AC3x5	0,5242		AP3x5	0,7268
	AC3x6	0,1140		AP3x6	0,7348
AC4	AC4x1	0,5670	AP4	AP4x1	0,6973
	AC4x2	0,5869		AP4x2	0,6481
	AC4x3	0,6237		AP4x3	0,8091
	AC4x4	0,6958		AP4x4	0,6761
	AC4x5	0,5596		AP4x5	0,3940
	AC4x6	0,5807		AP4x6	0,7105

Nota: Elaboración propia

1.2.2 Fiabilidad de la escala final

Iniciamos la evaluación de la escala de medida valorando la fiabilidad individual de los constructos de primer orden, analizando su carga factorial, fiabilidad compuesta (CR), coeficiente alfa de Cronbach y varianza media extraída (AVE) (Chin, 1998; Fornell y Larcker, 1981) una vez eliminados los ítems que no cumplen la condición de que al menos el 50% de la varianza del constructo se vea reflejada en el indicador.

En la Tabla 10 se muestran estas medidas, así como cada uno de los ítems utilizados.

1.2.3 Fiabilidad individual del ítem

Este análisis tiene como objetivo conocer la ponderación de cada indicador sobre el factor correspondiente en el modelo de medida global.

Las cargas factoriales en el modelo propuesto son en gran parte superiores a 0.6 o en cualquier caso cercanos a 0,6 indicando que, al menos, el 50% de la varianza del constructo se ve reflejada en el indicador (Chin, 1998).

1.2.4 Fiabilidad compuesta o de la escala (consistencia interna)

La valoración de la fiabilidad de un constructo nos permite comprobar la consistencia interna de todos los indicadores al medir el concepto. De esta forma, se evalúa en qué grado las variables observadas miden la misma variable latente.

Dos indicadores, el coeficiente alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta (CompositeReliability) son oportunos para la determinación de esta valoración. La CR, tal como podemos observar, es siempre mayor que 0.7, valor que se requiere en las etapas iniciales de la investigación.

Por tanto, los resultados muestran que cada conjunto de variables observadas es representativo de su constructo correspondiente, ya que todos superan el valor mínimo de fiabilidad compuesta.

Si bien en los modelos estructurales con mayor frecuencia se hace uso de la fiabilidad compuesta, dado que esta medida utiliza las cargas de los ítems, realizamos el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach con objeto de confirmar la consistencia interna de los indicadores y se observa que tres indicadores superan el valor de referencia 0,7.

Tabla 10.

Propiedades de los constructos

Constructo	Ítem	Loading	CompositeReliability	CronbachAlpha
AC1	AC11	0,5358	0,7704	0,6625
	AC12	0,5783		
	AC13	0,6284		
	AC14	0,6973		
	AC15	0,7213		
AC2	AC21	0,6090	0,7785	0,6277
	AC23	0,6411		
	AC24	0,7119		
	AC26	0,7682		
AC3	AC31	0,7680	0,7976	0,6653
	AC32	0,6409		
	AC33	0,7287		
	AC34	0,6769		
AC4	AC41	0,5389	0,7633	0,6130
	AC42	0,6163		
	AC43	0,6751		
	AC44	0,6275		
	AC46	0,6692		
AP1	AP11	0,7393	0,8463	0,7823
	AP12	0,6386		
	AP13	0,7451		
	AP14	0,6882		
	AP15	0,6953		
	AP16	0,6406		
AP2	AP21	0,5518	0,8667	0,8147
	AP22	0,7637		
	AP23	0,7850		
	AP24	0,7521		
	AP25	0,7847		
	AP26	0,6749		
AP3	AP31	0,5932	0,7901	0,6474
	AP33	0,6628		
	AP35	0,7399		
	AP36	0,7819		
AP4	AP41	0,7039	0,8384	0,7584
	AP42	0,6573		
	AP43	0,8143		
	AP44	0,6820		
	AP46	0,7053		

Nota: Elaboración propia

Para concluir, hay que recalcar que la fiabilidad, como indicador de la precisión de la medida del factor, representa un criterio necesario pero no suficiente para validar la calidad de dicha escala, dado que no señala en qué grado se está midiendo lo que se pretende medir. Con tal fin en el siguiente apartado se aborda el análisis de la validez de la escala.

1.2.5 Validez

El análisis de la validez valora en qué grado el proceso de medición está exento de error, tanto sistemático como aleatorio (Camisón, 1999). De esta forma, pretende garantizar que la escala mide exactamente el concepto que se pretende medir y no otros factores externos al constructo. A este respecto, siguiendo a Sarabia (1999), debemos tener en cuenta que lo que se evalúa con la validez no es realmente el instrumento de medida, sino una interpretación de los datos procedente de un procedimiento específico. En este sentido, en función del enfoque adoptado, se puede hablar de diferentes tipos de validez, ya que no existe una medida estadística única y global que garantice el cumplimiento de este requisito.

En nuestro caso, evaluamos los siguientes aspectos de la validez de la escala: validez de contenido (proceso seguido en la creación de la escala), y validez discriminante.

1.2.6 Validez de contenido

La validez de contenido hace referencia al hecho de que una escala debe recoger los diferentes aspectos que se consideran básicos en relación con el objeto de análisis (Camisón, 1999), es decir, la validez de contenido implica que la escala debe ser representativa del concepto que mide (Sarabia, 1999). No existe, por tanto, un criterio objetivo al que se pueda adaptar la evaluación de la validez de la escala, siendo el procedimiento más utilizado el de comprobar si el proceso seguido en la construcción de la escala se adecúa a los criterios establecidos en la literatura, respecto a la metodología utilizada y a las técnicas y coeficientes adoptados.

En nuestro caso, se ha seguido un proceso metodológico acorde con las recomendaciones de la literatura científica en el campo académico de la enseñanza superior. A partir de la revisión teórica efectuada en capítulos anteriores, se delimitaron los conceptos fundamentales del análisis, y se seleccionó el modelo de investigación que permitiera desarrollar los objetivos propuestos de acuerdo con otras investigaciones referidas a la enseñanza superior como la de Deaño y otros (2015).

En definitiva, siguiendo a Camisón (1999), el análisis del procedimiento seguido permite afirmar que la escala ha sido desarrollada en el marco de la metodología académica y científica, generalmente aceptado en ciencias sociales, lo que permite confirmar su validez de contenido.

1.2.7 Validez discriminante

La validez discriminante indica en qué medida el concepto que se evalúa posee identidad propia y no es solo un reflejo de otras variables. Este aspecto de la validez de una escala determina en qué medida un constructo difiere del resto de constructos del modelo. De esta forma, una elevada validez discriminante implica que la medida no está contaminada por otros conceptos (Heeler y Ray, 1972).

Con objeto de comprobar la validez discriminante, se puede comprobar que la varianza media compartida entre un constructo y sus medidas es mayor que la varianza que este constructo comparte con los otros constructos del modelo. De forma equivalente, se trataría de demostrar que las correlaciones entre los constructos son más bajas que la raíz cuadrada de la varianza extraída media (AVE), tal como se representa en la Tabla 11.

Con objeto de garantizar la validez discriminante, hemos comparado la raíz cuadrada de las AVE (los valores de la diagonal de la Tabla 11) con las correlaciones entre constructos (los elementos que están fuera de la diagonal en dicha Tabla). Todos los constructos reflectivos se relacionan en mayor medida con sus propias medidas que con otros constructos.

Tabla 11

Las AVE y las correlaciones entre los constructos

	AC1	AC2	AC3	AC4	AP1	AP2	AP3	AP4
AC1	0,6360							
AC2	0,3659	0,6853						
AC3	0,4604	0,5795	0,7053					
AC4	0,4527	0,5670	0,5129	0,6733				
AP1	0,5832	0,4661	0,5288	0,6451	0,7392			
AP2	0,4374	0,5898	0,5207	0,6516	0,7280	0,7589		
AP3	0,4748	0,5523	0,5329	0,5930	0,7024	0,7251	0,7312	
AP4	0,4463	0,5886	0,5514	0,6701	0,6821	0,7587	0,7310	0,7596

Nota. Todas las correlaciones son significativas en el nivel $p < .01$

Adicionalmente, se han analizado los cross-loadings y se ha comprobado que no son significativos en relación con los loadings (Chin, 1998). Este segundo método de comprobar la validez discriminante consiste en presentar una tabla de correlaciones entre las puntuaciones del constructo y el resto de las medidas (Tabla 12). Las correlaciones entre las puntuaciones de un constructo y sus propios ítems son las cargas.

Las correlaciones entre las puntuaciones de un constructo y las de los ítems que pertenecen a otros constructos son los cross-loadings (cargas cruzadas).

Como se puede observar en la Tabla 12, ninguna medida carga más fuerte en otros constructos que en el suyo propio por lo que se comprueba igualmente, la validez discriminante de la escala.

Tabla 12

Tabla de correlaciones cruzadas

	AC1	AC2	AC3	AC4	AP1	AP2	AP3	AP4
AC11	0,5358	0,0911	0,1739	0,1268	0,2295	0,0686	0,1609	0,0727
AC12	0,5783	0,2117	0,2560	0,2011	0,2929	0,1731	0,2649	0,1743
AC13	0,6284	0,1641	0,2422	0,2297	0,3863	0,3052	0,2630	0,2740
AC14	0,6973	0,1897	0,2228	0,3088	0,3838	0,2789	0,2745	0,3063
AC15	0,7213	0,3783	0,4556	0,4245	0,4724	0,4053	0,4354	0,4185
AC21	0,2216	0,6090	0,4344	0,3207	0,2893	0,3417	0,3210	0,3295
AC23	0,2106	0,6411	0,3568	0,2935	0,2524	0,3503	0,3605	0,3727
AC24	0,2139	0,7119	0,3778	0,4216	0,2711	0,4218	0,3321	0,3927
AC26	0,3375	0,7682	0,4302	0,4791	0,4364	0,4801	0,4844	0,4975
AC31	0,3521	0,3892	0,7680	0,3690	0,3851	0,3647	0,3605	0,3756
AC32	0,4186	0,2981	0,6409	0,3147	0,3982	0,2997	0,3485	0,3039
AC33	0,2181	0,5474	0,7287	0,4146	0,3483	0,4415	0,4553	0,4793
AC34	0,3558	0,3549	0,6769	0,3333	0,3757	0,3397	0,3204	0,3676
AC41	0,3689	0,2430	0,3362	0,5389	0,4350	0,3195	0,3316	0,3770
AC42	0,3062	0,2951	0,2778	0,6163	0,4581	0,4435	0,3596	0,4377
AC43	0,2496	0,4030	0,3243	0,6751	0,3541	0,3734	0,3680	0,4000
AC44	0,3992	0,2831	0,2853	0,6275	0,4763	0,4106	0,4091	0,4011
AC46	0,1327	0,5162	0,3738	0,6692	0,3259	0,4885	0,3900	0,4795
AP11	0,4882	0,3019	0,3942	0,4834	0,7393	0,5019	0,4755	0,5088
AP12	0,3277	0,2455	0,2932	0,3836	0,6386	0,4237	0,3610	0,4057
AP13	0,4256	0,3535	0,4235	0,5038	0,7451	0,5796	0,5168	0,5435
AP14	0,4407	0,3049	0,3531	0,4549	0,6882	0,4774	0,5084	0,4354
AP15	0,3538	0,3814	0,3518	0,4516	0,6953	0,5744	0,5663	0,5021
AP16	0,3803	0,3411	0,3699	0,3876	0,6406	0,4450	0,4774	0,4167
AP21	0,3891	0,2976	0,3684	0,4074	0,5263	0,5518	0,4137	0,4137
AP22	0,3011	0,4199	0,3781	0,4842	0,5372	0,7637	0,5262	0,5961
AP23	0,3758	0,4944	0,4242	0,5081	0,6299	0,7850	0,5737	0,5873
AP24	0,2885	0,5044	0,4331	0,4907	0,5066	0,7521	0,6264	0,6264
AP25	0,3309	0,4543	0,3759	0,5257	0,5510	0,7847	0,5555	0,5702
AP26	0,2338	0,3505	0,2680	0,4000	0,4103	0,6749	0,4134	0,4605
AP31	0,4663	0,2374	0,3139	0,3739	0,5339	0,4011	0,5932	0,3974
AP33	0,1752	0,3940	0,3634	0,3395	0,3513	0,4290	0,6628	0,4668
AP35	0,4229	0,3915	0,3999	0,4488	0,6154	0,5788	0,7399	0,5411
AP36	0,2942	0,4846	0,4053	0,4815	0,4753	0,5877	0,7819	0,6087
AP41	0,4063	0,3983	0,4430	0,5158	0,5737	0,5746	0,4751	0,7039
AP42	0,2134	0,4320	0,4018	0,3761	0,3608	0,4353	0,5405	0,6573
AP43	0,3297	0,4747	0,4229	0,5329	0,5179	0,6186	0,5920	0,8143
AP44	0,2597	0,3864	0,3420	0,4383	0,4336	0,4887	0,4774	0,6820
AP46	0,3686	0,4092	0,3540	0,5162	0,5330	0,5754	0,5245	0,7053

Nota: Elaboración propia

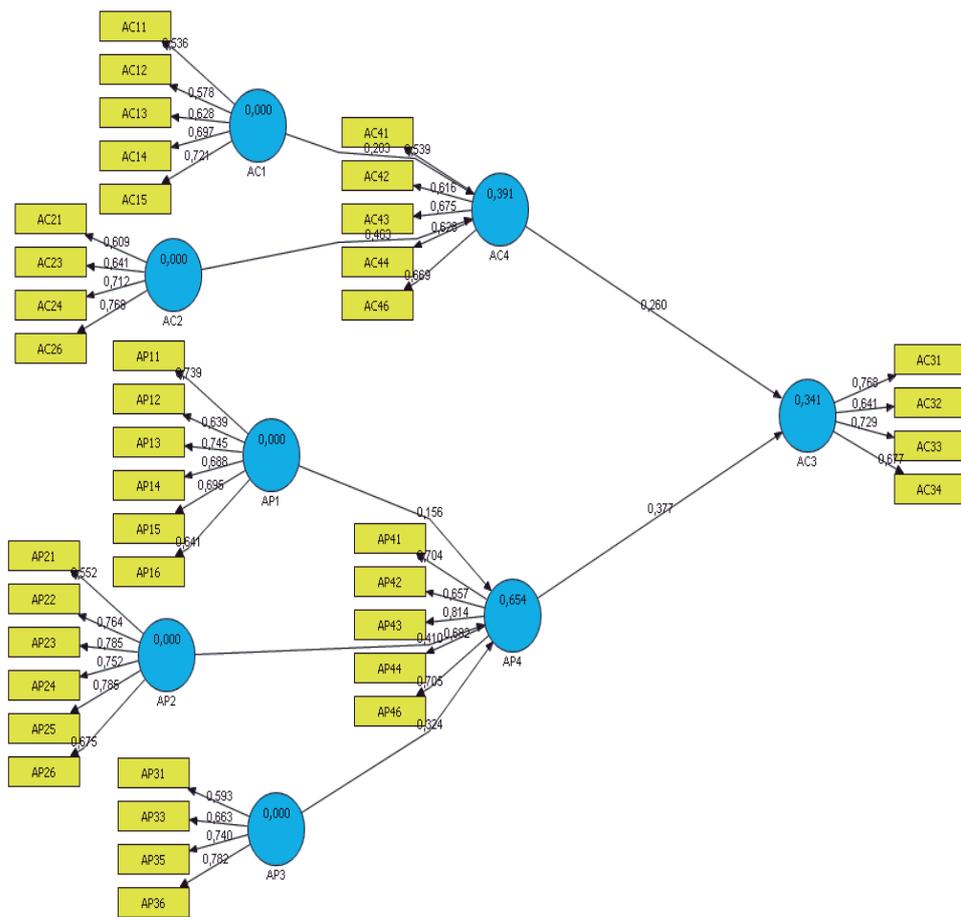


Figura 15. Modelo de medida.

1.3 Evaluación del modelo estructural

La siguiente fase en el análisis del modelo de investigación por medio de PLS consiste en el análisis del modelo estructural, que permitirá el contraste de las hipótesis que especifican las relaciones de causalidad predictivas entre los factores del modelo propuesto.

Dos índices básicos se emplean para la interpretación del modelo interno o estructural en el ámbito de los PLS: el coeficiente de correlación múltiple al cuadrado (R^2) y los coeficientes path estandarizados (β).

El valor de la R^2 para las variables latentes dependientes indica la cantidad de varianza del factor endógeno que es explicada por el modelo (los factores que lo predicen). Unos valores bajos de este indicador, aún siendo estadísticamente significativos, proporcionan

muy poca información, por lo que las hipótesis que se formulan con relación a esta variable latente tienen un nivel predictivo muy bajo.

El coeficiente path estandarizado β permite conocer en qué medida las variables predictoras o exógenas contribuyen a la varianza explicada de las variables endógenas. El valor de estos coeficientes, para ser considerados significativos, debería alcanzar un mínimo de 0.2 e idealmente situarse por encima de 0.3 (Chin, 1998).

A continuación analizamos el modelo estructural. Este se muestra en la Figura 14 y en la Tabla 15 se incluyen los valores de la varianza explicada de los constructos (R^2) y los coeficientes estandarizados (β).

Dado que el método PLS no realiza suposiciones de distribución en su estimación de parámetros, las técnicas tradicionales basadas en parámetros para asegurar la significación y para evaluar el modelo se consideran inapropiadas (Chin, 1998). Una consecuencia de la comparación entre los enfoques de modelos de análisis basados en la estructura de la covarianza y el PLS es que con esta última técnica no existe un único medio para garantizar la bondad del modelo (Hulland, 1999). Por ello, en PLS el modelo estructural se evalúa examinando los valores de R^2 , el test de la Q^2 para la relevancia predictiva y el tamaño de los coeficientes de las trayectorias (paths). Finalmente, la estabilidad de las estimaciones se examina usando los t-estadísticos que se obtienen por medio de un bootstrap con 500 muestras.

Además de examinar la R^2 , el modelo se evalúa observando la relevancia predictiva Q^2 de los constructos del modelo (Geisser, 1974; Stone, 1974). Este test es una medida de hasta qué punto los valores observados son reproducidos por el modelo y por sus parámetros estimados (Chin, 1998). Una Q^2 mayor que 0 implica que el modelo tiene relevancia predictiva, mientras que si el valor es inferior a 0 indica que el modelo carece de dicha relevancia predictiva.

La Tabla 13 muestra las hipótesis planteadas, los coeficientes de las trayectorias y los valores de t observados con el nivel de significación obtenido en el test del *bootstrap*. Adicionalmente, también se muestran los efectos directos y la proporción de la varianza explicada, así como la de Q^2 los constructos.

Tabla 13

 Efectos directos, indirectos y totales, varianza explicada y test de la Q^2 para las variables endógenas

Hipótesis	Relación	Efecto directo	Sig.	T Statistics	Coef. Correl.	Varianza explicada	Efecto total	Q^2
Aceptación Resultados Escolares						0,3909		0,146
H1	AC1 AC4	->	0,2832	***	3,5223	0,4527	0,1282	0,3054
H2	AC2 AC4	->	0,4634	***	5,1076	0,5670	0,2627	0,4756
Aceptación Sistemas Evaluación						0,6544		0,330
H3	AP1 AP4	->	0,1558	ns	1,4868	0,6821	0,1063	0,1650
H4	AP2 AP4	->	0,4102	***	3,7808	0,7587	0,3112	0,4110
H5	AP3 AP4	->	0,3241	**	2,8998	0,7310	0,2370	0,3231
Aceptación del Sistema						0,3414		0,169
H6	AC4 AC3	->	0,2603	*	2,1262	0,5129	0,1335	0,2727
H7	AP4 AC3	->	0,3770	**	2,8050	0,5514	0,2079	0,3879

 Nota. Nivel de significación: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; NS no significativo

Los resultados que se muestran en la Tabla 13 confirman que el modelo de medida es adecuado y que el modelo estructural tiene una relevancia predictiva satisfactoria para gran parte de los constructos considerados.

Respecto a la varianza explicada (R^2) de la variable latente AP4 (aceptación de los sistemas de evaluación), el modelo estructural muestra un muy buen poder predictivo, dado que el valor obtenido es de 0.6544, es decir, que se explica un 65,44% de la varianza de AP4. En el caso de la variable AP4 el valor de Q^2 es 0.330, por tanto tiene relevancia predictiva.

Con respecto a la varianza explicada (R^2) del resto de variables latentes del modelo, el modelo estructural muestra un poder predictivo aceptable para acepta resultados académicos (39,09%) y aceptación del sistema (34,14%) en todos los casos con relevancia predictiva Q^2 mayor que cero.

Por último, para garantizar la calidad del modelo PLS recientemente se ha desarrollado el test *GoF*, definido éste como la media geométrica de la comunalidad media y la media de R^2 , para los constructos endógenos (Tenenhaus, Vinzi, Chatelin y Lauro, 2005; Wetzels *et al.*, 2009), siendo en PLS la comunalidad medida con el AVE. En

nuestro caso (Tabla 14), y para el modelo completo obtenemos un valor de *GoF* de 0.465, que excede sobradamente el valor de 0.36 propuesto por Wetzels *et al.* (2009) considerando la situación más desfavorable para este test.

Tabla 14

Test de GoF

	AVE	R Square	GoF
AC3	0,497	0,341	
AC4	0,394	0,391	
AP4	0,511	0,654	
	0,467	0,462	0,465

Nota: Elaboración propia

Finalmente se analiza la intensidad de las relaciones propuestas, su significación y la dirección.

En la Tabla 15 se muestran las distintas relaciones que configuran el sistema de hipótesis propuesto, el efecto directo de las relaciones, la significación a partir de los estadísticos y la varianza explicada.

Tabla 15

Contraste de Hipótesis

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	Standard Error (STERR)	T Statistics (O/STERR)
AC1 ->AC3	0,07371	0,083353	0,046	0,045676	1,613764
AC1 ->AC4	0,28319	0,305431	0,08	0,080399	3,522311
AC2 ->AC3	0,120607	0,131571	0,067	0,067295	1,792197
AC2 ->AC4	0,463365	0,475595	0,091	0,09072	5,10762
AC4 ->AC3	0,260284	0,272735	0,122	0,122419	2,126172
AP1 ->AC3	0,058728	0,062769	0,047	0,047436	1,238028
AP1 -> AP4	0,155789	0,165031	0,105	0,104783	1,486767
AP2 ->AC3	0,154637	0,158564	0,07	0,070197	2,202897
AP2 -> AP4	0,410212	0,411044	0,108	0,108498	3,78082
AP3 ->AC3	0,122193	0,128488	0,067	0,066752	1,830545
AP3 -> AP4	0,324145	0,323136	0,112	0,111781	2,899829
AP4 ->AC3	0,376969	0,387922	0,134	0,134394	2,804967

Nota: Elaboración propia

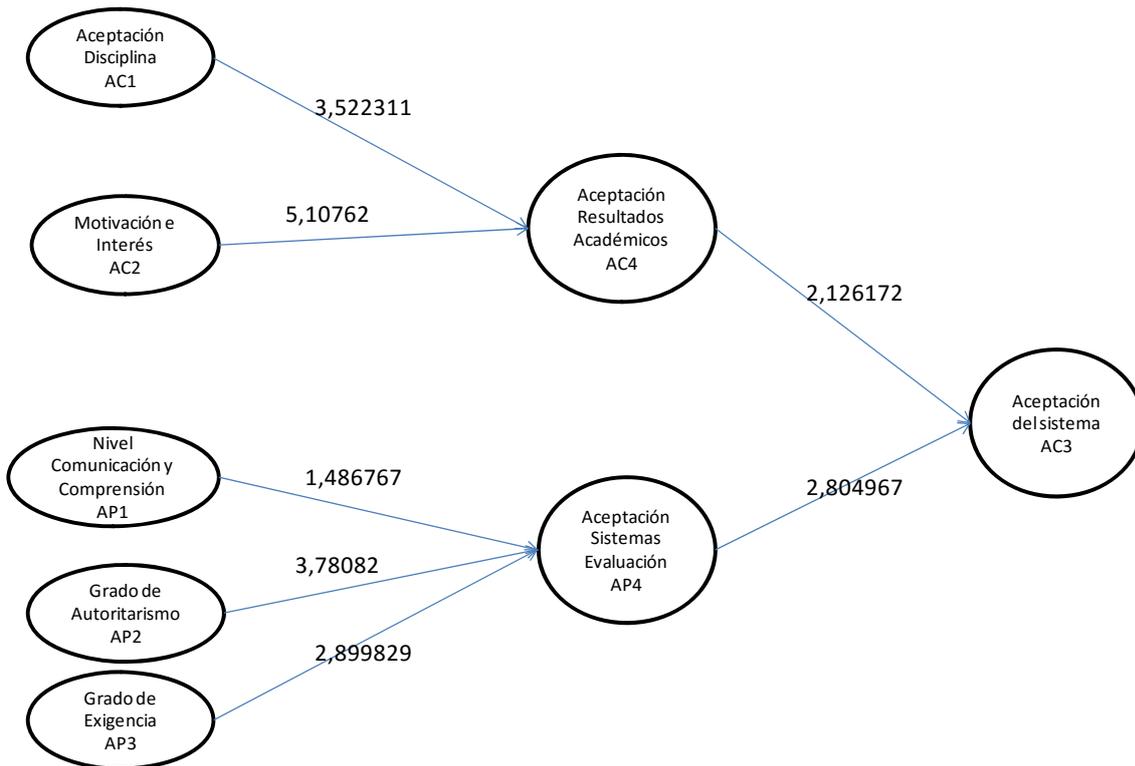


Figura 16. *Modelo estructural.*

Por tanto, en relación a las hipótesis propuestas en el modelo podemos concluir:

En referencia a la hipótesis sobre aceptación de resultados:

-H1. Existe una relación positiva directa entre la aceptación de disciplina y la aceptación de resultados académicos. ($\beta=.283, p<.001$).

-H2. Existe una relación positiva directa entre motivación e interés y aceptación de resultados académicos. ($\beta=.4634, p<.001$).

En referencia a las hipótesis sobre sistemas de evaluación:

- H4. Existe una relación positiva directa entre grado de autoritarismo y aceptación de sistemas de evaluación ($\beta=.410, p<.001$).

-H5. Existe una relación positiva directa entre grado de exigencia y aceptación de sistema de evaluación ($\beta=.3241, p<.01$).

En referencia a las hipótesis sobre aceptación de sistemas de enseñanza:

-H6. Existe una relación positiva directa entre aceptación de resultados académicos y aceptación de sistemas de enseñanza ($\beta=.2603, p<.05$)

-H7. Existe una relación positiva directa entre sistemas de evaluación y aceptación de sistemas de enseñanza. ($\beta=.3770, p<.05$)

2. ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES INVESTIGADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado realizamos un análisis de los resultados obtenidos según el centro formativo de procedencia, modalidad de enseñanza y sexo. En último lugar, llevaremos a cabo un análisis diferenciado del alumnado de primer nivel. Con objeto de aportar claridad a los datos, llevaremos a cabo en todos los casos, en primer lugar, un análisis de los matices implicados en la actitud hacia el centro y, en segundo lugar, de los matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el profesor. Por último, en cada apartado se expondrá la comparativa de las actitudes globales según la variable de análisis (centro formativo, modalidad de enseñanza y sexo). Nuestro objetivo es determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los matices y actitudes estudiadas según la variable analizada.

2.1 Análisis de resultados por variable centro formativo

A este respecto, compararemos las puntuaciones referidas a cada uno de los matices socio-afectivos implicados en las actitudes hacia el profesor, hacia el centro, así como las actitudes globales en la FCC Educación, la ET_ULPGC y la FCCAFD.

En las Tablas 16 y 25 exponemos los estadísticos descriptivos fundamentales. En segundo lugar, mostramos, a través de diagramas de cajas, la distribución de la variable actitud hacia el centro en función del centro formativo.

Tabla 16
 Descriptivos. Actitudes hacia el centro según centro formativo

	Media	Desv. Típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Min	Máx.	Rango Promedio	
				Límite inf.	Límite sup.				
Acepta_Disciplina	FCCEducación	17,89	3,880	,227	17,45	18,34	8	30	968,61
	ET_ULPGC	18,74	4,168	,141	18,46	19,02	6	30	1122,59
	FCCAFD	19,77	3,890	,111	19,55	19,98	7	30	1297,56
	Total	19,16	4,046	,083	19,00	19,33	6	30	
Interés_Motivación	FCCEducación	23,55	3,331	,195	23,17	23,94	10	30	1320,35
	ET_ULPGC	23,53	3,991	,135	23,26	23,79	10	30	1327,60
	FCCAFD	22,41	3,217	,092	22,23	22,59	13	30	1067,92
	Total	22,96	3,575	,073	22,82	23,10	10	30	
Acepta_Sistemas	FCCEducación	21,40	3,568	,209	20,99	21,82	10	29	1055,42
	ET_ULPGC	22,05	3,494	,118	21,82	22,28	9	30	1172,28
	FCCAFD	22,36	3,374	,096	22,17	22,55	10	30	1241,52
	Total	22,13	3,454	,071	21,99	22,27	9	30	
Acepta_Resultados	FCCEducación	20,06	3,955	,231	19,61	20,52	6	30	1023,31
	ET_ULPGC	22,84	3,772	,128	22,59	23,09	6	30	1501,85
	FCCAFD	20,05	3,712	,106	19,85	20,26	8	30	1014,93
	Total	21,07	3,995	,082	20,91	21,23	6	30	
Actitudes Centro	FCCEducación	82,91	11,026	,645	81,64	84,18	51	109	1040,73
	ET_ULPGC	87,16	11,558	,392	86,39	87,93	36	119	1310,14
	FCCAFD	84,60	10,807	,309	83,99	85,20	46	116	1147,04
	Total	85,33	11,207	,229	84,88	85,78	36	119	

Nota: Elaboración propia

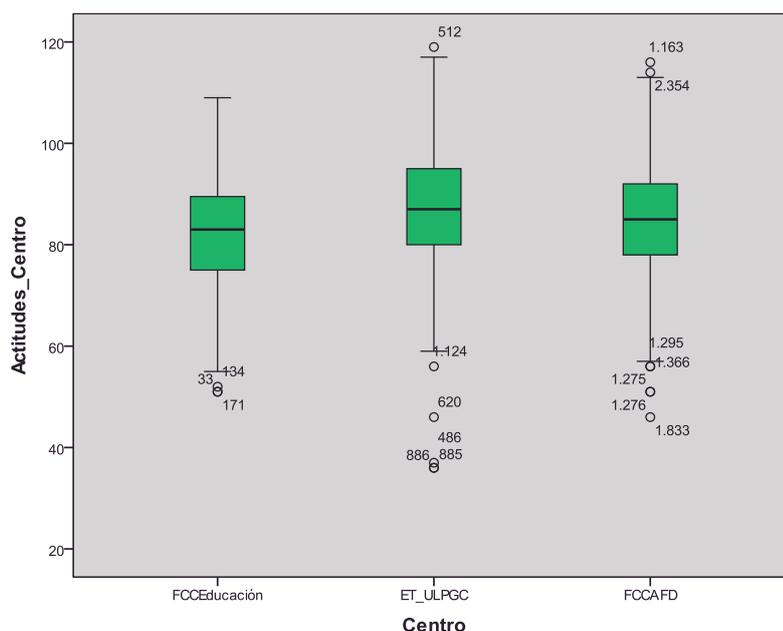


Figura nº 17. Distribución de las actitudes hacia el centro según centro.

Tal como nos indica la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (Tabla 17), las poblaciones comparadas difieren en todos los matices socio-afectivos que componen esta actitud y, por tanto, en la propia actitud hacia el centro.

Tabla 17

Actitudes hacia el centro según centro. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
Chi-cuadrado	68,638	84,211	18,652	275,844	44,899
Gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000

Nota: Elaboración propia

Nota. Prueba de Kruskal-Wallis

Con objeto de determinar con más precisión este aspecto, realizamos comparaciones dos a dos entre los centros a través de la prueba U de Mann – Whitney.

Tal como vemos hay diferencias en cuanto a los matices Acepta Disciplina; Acepta Sistemas; Acepta Resultados, así como en las Actitudes hacia el Centro entre los centros FCC Educación y ET_ULPGC (Tabla 18). En este sentido, debemos recordar que estamos comparando las puntuaciones de un centro con modalidad de enseñanza presencial y un centro con modalidad de enseñanza a distancia. No existen diferencias significativas en el matiz Interés y Motivación.

Tabla 18

Comparación FCC Educación-ET ULPGC en las actitudes hacia el centro. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	111081,5	123834,0	114516,5	76774,5	98791,5
W de Wilcoxon	153859,5	166612,	157294,5	119552,5	141569,5
Z	-3,221	-,645	-2,531	-10,155	-5,692
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,519	,011	,000	,000

Nota: Elaboración propia

En el caso de los dos centros con modalidad de enseñanza presencial, observamos diferencias en todos los matices y también en la Actitud hacia el Centro, excepto en el matiz Acepta Resultados de la Tabla 19.

Tabla 19

Comparación FCC Educación-FCCAFD en las actitudes hacia el centro. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	128975,0	138479,0	150889,5	178155,0	162324,0
W de Wilcoxon	171753,0	888179,0	193667,5	927855,0	205102,0
Z	-7,420	-6,014	-4,155	-,082	-2,438
Sig. asintót.(bilateral)	,000	,000	,000	,935	,015

Nota: Elaboración propia

En último lugar, hallamos diferencias entre ET_ULPGC y FCCAFD en todos los matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el centro (Tabla 20).

Tabla 20

Comparación ET ULPGC- FCCAFD en las actitudes hacia el centro. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	454805,5	418960,5	501479,0	314419,0	459194,5
W de Wilcoxon	833690,5	1168660,5	880364,0	1064119,0	1208894,5
Z	-5,710	-8,355	-2,280	-16,034	-5,374
Sig. asintót.(bilateral)	,000	,000	,023	,000	,000

Nota: Elaboración propia

La Figura 18 muestra diferencias de la media según distintos matices implicados referidos a la actitud hacia el centro:

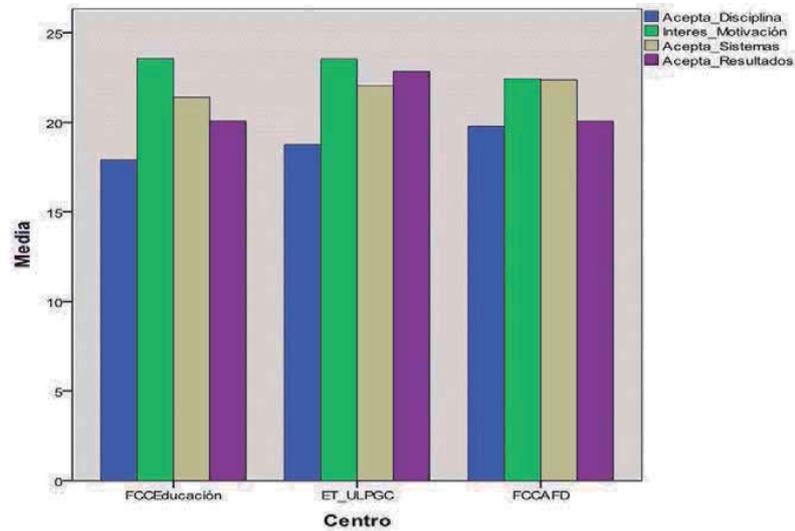


Figura nº 18. Comparativa de medias de los matices implicados en la actitud hacia el centro según centro.

A continuación realizamos el mismo análisis para las actitudes hacia el profesor, exponiendo un resumen de los estadísticos principales y orientando su análisis a la comparación según la variable centro. En segundo lugar, mostramos un diagrama de cajas en el que se puede observar la distribución de las puntuaciones referidas a actitudes hacia el profesor según centro formativo.

Tal como nos indica la prueba de Kruskal-Wallis (Tabla 21) hallamos diferencias significativas respecto a las puntuaciones de cada uno de los matices implicados en las actitudes hacia el profesor. En este punto, realizamos las comparaciones dos a dos con la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 21

Actitudes hacia el profesor según centro. Estadísticos de contraste

	Nivel Comprensión	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación	Actitudes Profesor
Chi-cuadrado	84,427	458,792	42,153	349,530	209,091
G1	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Prueba de Kruskal-Wallis

Vemos diferencias significativas en todos los matices referidos a la actitud hacia el profesor en la FCC Educación y ET_ULPGC (Tabla 22).

Tabla 22

Comparación FCC Educación – ET_ULPGC en las actitudes hacia el profesor. Estadísticos de contraste

	Nivel Comprensión	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	94167,5	88185,5	107459,0	90162,5	89471,5
W de Wilcoxon	136945,5	130963,5	150237,0	132940,5	132249,5
Z	-6,640	-7,851	-3,955	-7,460	-7,570
Sig.asintót. (Bilateral.	,000	,000	,000	,000	,000

Nota: Elaboración propia

Sin embargo, entre los dos centros presenciales no hallamos diferencias estadísticamente significativas respecto a las puntuaciones respecto a la actitud hacia el profesor (Tabla 23). Por otra parte, sí observamos diferencias entre los centros FCCAFD y ET_ULPGC (Tabla 24).

Tabla 23

Comparación FCC Educación- FCCAFD en las actitudes hacia el profesor. Estadísticos de contraste

	Nivel Comprensión	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	169081,5	132184,5	135874,0	154765,0	170957,0
W de Wilcoxon	211859,5	881884,5	178652,0	904465,0	920657,0
Z	-1,437	-6,937	-6,395	-3,573	-1,153
Sig.asintót.Bilateral	,151	,000	,000	,000	,249

Nota: Elaboración propia

Tabla 24

Comparación FCCAFD – ET_ULPGC en las actitudes hacia el profesor. Estadísticos de contraste

	Nivel Comprensión	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	418544,0	242571,0	490025,5	274957,0	336979,0
W de Wilcoxon	1168244,0	992271,0	868910,5	1024657,0	1086679,0
Z	-8,380	-21,303	-3,122	-18,947	-14,339
Sig.asintót.Bilateral	,000	,000	,002	,000	,000

Nota: Elaboración propia

Tabla 25

Descriptivos. Actitudes hacia el profesor según centro formativo

	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango promedio	
				Límite inf.	Límite sup.				
Nivel_									
Comprensión									
	FCCEducación	21,25	3,544	,207	20,84	21,65	12	30	1048,04
	ET_ULPGC	22,90	3,945	,134	22,64	23,16	6	30	1362,18
	FCCAFD	21,59	3,539	,101	21,39	21,79	7	30	1108,31
	Total	22,03	3,752	,077	21,87	22,18	6	30	
Nivel_	FCCEducación	22,22	4,420	,259	21,71	22,72	10	30	1219,82
Autoritarismo	ET_ULPGC	24,49	3,784	,128	24,24	24,74	8	30	1571,32
	FCCAFD	20,28	4,304	,123	20,04	20,52	8	30	918,67
	Total	22,05	4,570	,094	21,87	22,24	8	30	
Nivel_	FCCEducación	22,68	3,764	,220	22,25	23,12	12	30	978,83
Exigencia	ET_ULPGC	23,66	3,837	,130	23,41	23,92	6	30	1167,23
	FCCAFD	24,21	3,470	,099	24,02	24,41	11	30	1263,14
	Total	23,83	3,676	,075	23,68	23,97	6	30	
Sistemas	FCCEducación	23,04	4,374	,256	22,54	23,55	12	30	1149,26
Evaluación	ET_ULPGC	25,20	3,347	,113	24,97	25,42	6	30	1531,82
	FCCAFD	22,18	3,626	,104	21,98	22,39	6	30	963,58
	Total	23,39	3,887	,080	23,23	23,54	6	30	
Actitudes Profesor	FCCEducación	89,192	13,8330	,8095	87,599	90,785	48,0	117,0	1091,44
	ET_ULPGC	96,248	13,1254	,4450	95,375	97,122	28,0	119,0	1461,33
	FCCAFD	88,266	12,5339	,3583	87,563	88,969	35,0	119,0	1027,48
	Total	91,290	13,4490	,2753	90,750	91,830	28,0	119,0	

Nota: Elaboración propia

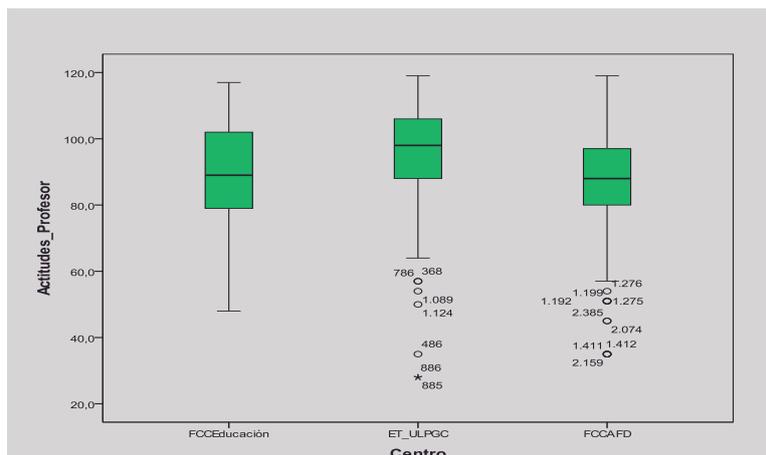


Figura 19. Distribución de las actitudes hacia el profesor según centro.

A continuación exponemos en la Figura 20 las medias de cada uno de los matices en cada centro de la muestra. Tal como podemos observar, las medias de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los matices referidos a la actitud hacia el profesor son superiores en la ET_ULPGC.

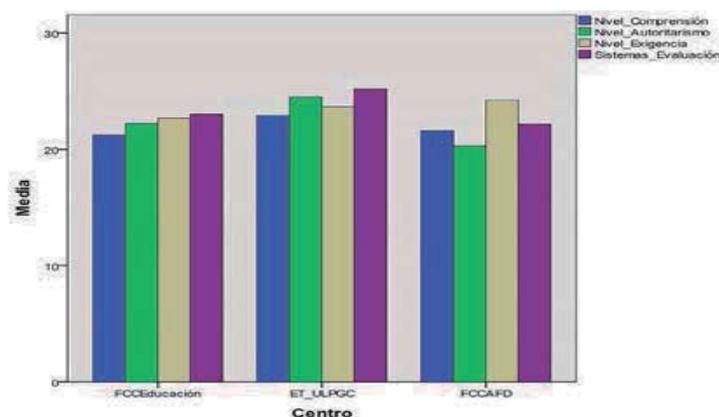


Figura 20. Comparativa de medias de los matices implicados en la actitud hacia el profesor según centro.

De forma conjunta, podemos observar las diferencias respecto a las puntuaciones referidas a las actitudes hacia el centro y hacia el profesor en la Figura 21:

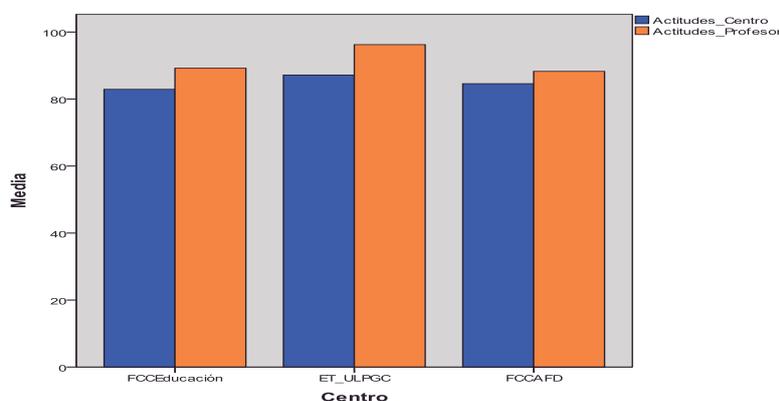


Figura 21. Comparativa media de actitudes hacia el centro y hacia el profesor según centro.

En cuanto a las Actitudes Globales, la Figura 22 nos muestra la distribución por centros respecto a esta variable

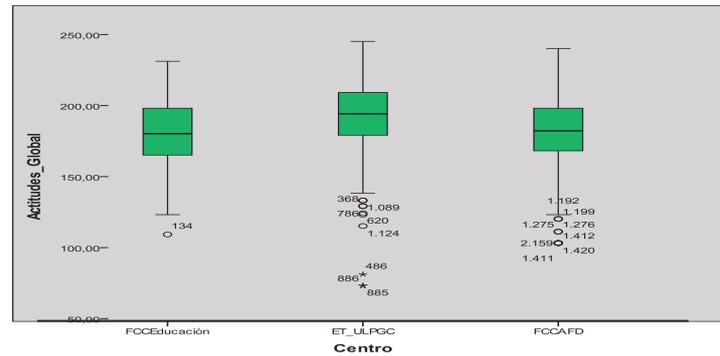


Figura 22. Distribución de las actitudes globales según centro.

2.2 Análisis de resultados por modalidad de enseñanza

En este apartado analizamos los datos según la variable modalidad de enseñanza, presencial o a distancia. En primer lugar, tal como realizamos en el apartado anterior, presentamos un resumen de los estadísticos descriptivos más relevantes de cada uno de los matices y actitudes (Tablas 27 y 29), diferenciando los referidos a la actitud hacia el centro y hacia el profesor. En segundo lugar, mostramos un diagrama de caja de cada una de las dos actitudes estudiadas en las Figuras 23 y 25. En tercer lugar, realizamos la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de U de Mann-Whitney (Tabla 26), teniendo en cuenta la variable modalidad de enseñanza. Finalmente, abordamos el análisis de las Actitudes Globales, que integran los aspectos referidos a Actitud hacia el Centro y hacia el profesor (Figura 27). En cada uno de los casos, podremos visualizar, a través de un gráfico de barras la comparación entre las medias (Figuras 24 y 26).

Tal como podemos observar a través de la prueba U de Mann-Whitney, existen diferencias significativas entre las puntuaciones referidas a los matices implicados en la actitud hacia el centro según modalidad de enseñanza, así como en la propia Actitud hacia el Centro (Tabla 26). La excepción la encontramos en el matiz Acepta Sistemas de Enseñanza que, como vemos, no difiere significativamente entre una y otra modalidad.

Tabla 26

Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	597764,0	542794,5	641002,5	391193,5	557986,0
W de Wilcoxon	976649,0	1692680,5	1019887,5	1541079,5	1707872,0
Z	-3,820	-7,232	-1,144	-16,608	-6,267
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,253	,000	,000

Nota: Elaboración propia

Tabla 27
 Descriptivos. Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza

	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio
				Límite inf.	Límite sup.			
Acepta Disciplina	Presencial	3,956	,102	19,21	19,60	7	30	1234,20
	Distancia	4,168	,141	18,46	19,02	6	30	1122,59
	Total	4,046	,083	19,00	19,33	6	30	
Interés Motivación	Presencial	3,269	,084	22,47	22,80	10	30	1116,54
	Distancia	3,991	,135	23,26	23,79	10	30	1327,60
	Total	3,575	,073	22,82	23,10	10	30	
Acepta Sistemas	Presencial	3,432	,088	22,01	22,35	10	30	1205,68
	Distancia	3,494	,118	21,82	22,28	9	30	1172,28
	Total	3,454	,071	21,99	22,27	9	30	
Acepta Resultados	Presencial	3,758	,097	19,87	20,24	6	30	1016,54
	Distancia	3,772	,128	22,59	23,09	6	30	1501,85
	Total	3,995	,082	20,91	21,23	6	30	
Actitudes Centro	Presencial	10,866	,279	83,73	84,82	46	116	1126,56
	Distancia	11,558	,392	86,39	87,93	36	119	1310,14
	Total	11,207	,229	84,88	85,78	36	119	

Nota: Elaboración propia

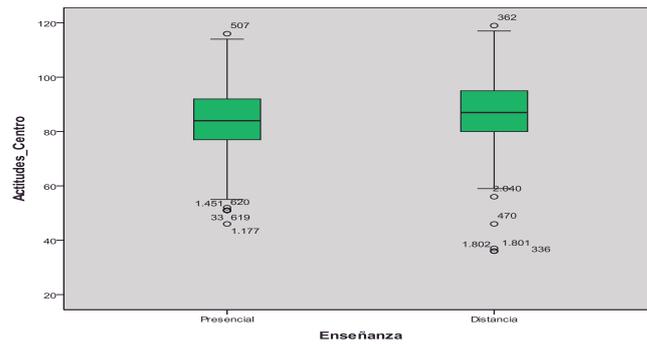


Figura 23. Distribución de las actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza. En la Figura 24, podemos observar la diferencia de medias según modalidad de enseñanza en los matices referidos a Actitudes hacia el centro.

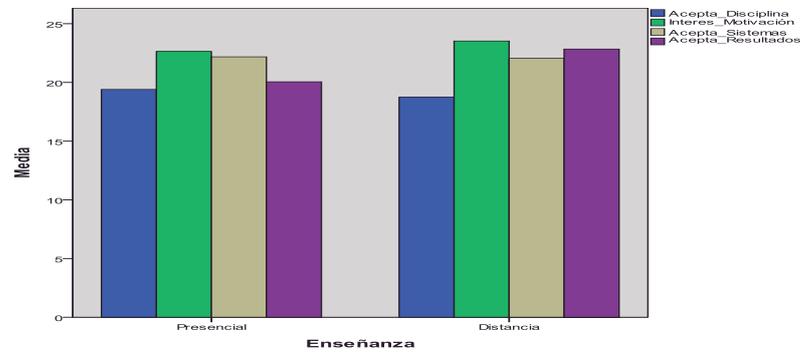


Figura 24. Comparativa de medias de matices socio-afectivos de las Actitudes hacia el Centro según modalidad de enseñanza. A continuación exponemos el análisis referido a los matices socio-afectivos implicados en la Actitud hacia el profesor, teniendo en cuenta la variable modalidad de enseñanza.

En la Tabla 28, que refleja los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, observamos que el matiz de nivel de exigencia no presenta diferencias significativas entre una u otra modalidad de enseñanza. En cambio, el resto de matices y la Actitud hacia el Profesor (en la que se encuentran todas integradas) sí varía.

Tabla 28

Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza. Estadísticos de contraste

	Nivel Compromiso	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	512711,5	330756,5	636606,5	365119,5	426450,5
W de Wilcoxon	1662597,5	1480642,5	1015491,5	1515005,5	1576336,5
Z	-9,089	-20,336	-1,416	-18,229	-14,389
Sig.asintót. (bilateral)	,000	,000	,157	,000	,000

Nota: Elaboración propia

En la Figura 25 mostramos el diagrama de cajas correspondiente a las Actitudes hacia el Profesor según modalidad de enseñanza.

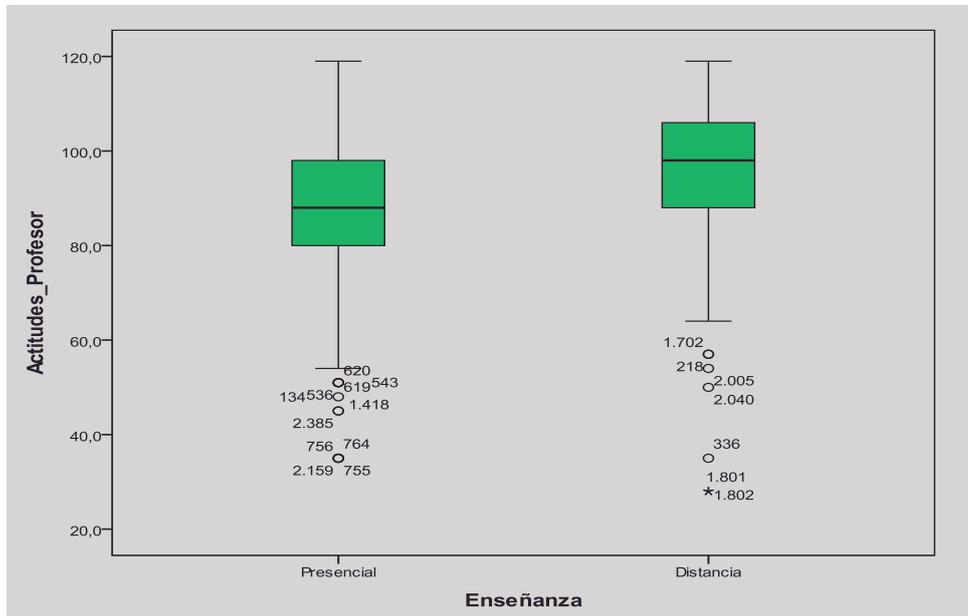


Figura 25. Distribución de las actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza.

Tabla 29
Descriptivos Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza

	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio
				Límite inf.	Límite sup.			
Nivel_ Comprensión	Presencial	21,52	,091	21,34	21,70	7	30	1096,70
	Distancia	22,90	,134	22,64	23,16	6	30	1362,18
	Total	22,03	,077	21,87	22,18	6	30	
Nivel_ Autoritarismo	Presencial	20,65	,113	20,43	20,87	8	30	976,68
	Distancia	24,49	,128	24,24	24,74	8	30	1571,32
	Total	22,05	,094	21,87	22,24	8	30	
Nivel_ Exigencia	Presencial	23,92	,092	23,74	24,10	11	30	1208,57
	Distancia	23,66	,130	23,41	23,92	6	30	1167,23
	Total	23,83	,075	23,68	23,97	6	30	
Sistemas_ Evaluación	Presencial	22,35	,097	22,16	22,54	6	30	999,34
	Distancia	25,20	,113	24,97	25,42	6	30	1531,82
	Total	23,39	,080	23,23	23,54	6	30	
Actitudes Profesor	Presencial	88,445	,3286	87,800	89,089	35,0	119,0	1039,80
	Distancia	96,248	,4450	95,375	97,122	28,0	119,0	1461,33
	Total	91,290	,2753	90,750	91,830	28,0	119,0	

Nota: Elaboración propia

La Figura 26 nos muestra las diferencias según modalidad de enseñanza en las medias referidas a Nivel de Comprensión; Nivel de Autoritarismo; Nivel de Exigencia y Sistemas de Evaluación.

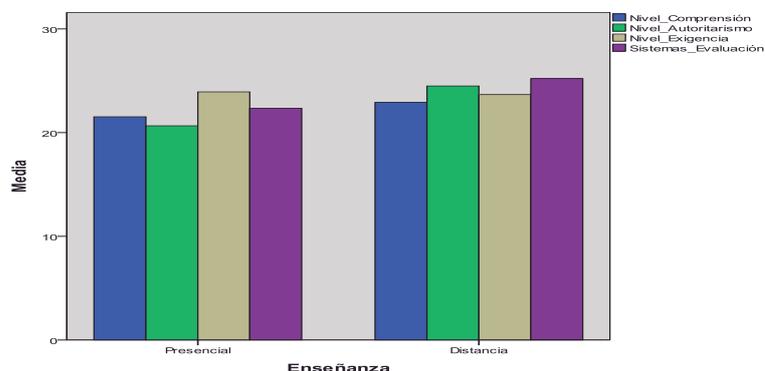


Figura 26. Comparativa de medias de los matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el profesor según modalidad de enseñanza.

La Figura 27 nos muestra a través de un gráfico de barras las diferencias entre Actitud hacia el Centro y hacia el Profesor según modalidad de enseñanza, tal como vemos, el alumnado que cursa sus estudios a distancia presenta unos niveles superiores a las medias de ambas actitudes, si bien de forma particular destaca el caso de las actitudes hacia el profesor.

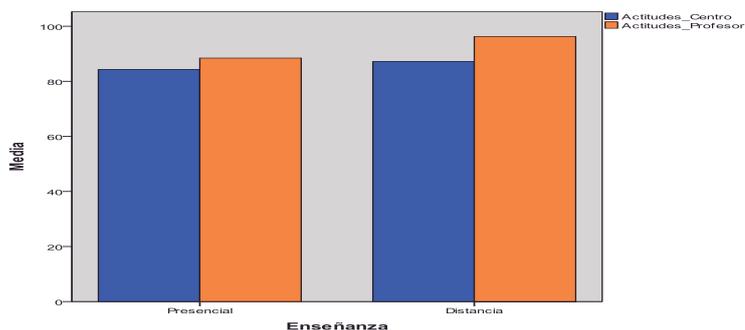


Figura 27. Comparativa actitudes hacia el centro y hacia el profesor según modalidad de enseñanza.

A continuación, el diagrama de cajas en la Figura 28 representa las distribuciones de las muestras de la variable Actitudes Globales según modalidad de enseñanza.

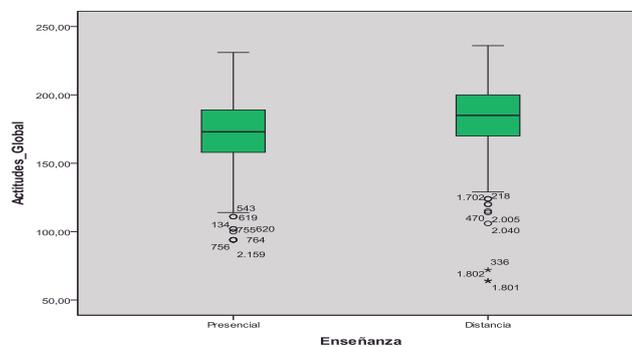


Figura 28. Distribución de las actitudes globales según modalidad de enseñanza.

2.3 Diferencias según modalidad de enseñanza y sexo

A continuación realizamos un análisis combinado, teniendo en cuenta de forma diferencial la modalidad de enseñanza y la variable sexo. De esta forma, nos interesa conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones referidas a cada uno de los matices y actitudes estudiadas en cada una de las modalidades de enseñanza (presencial o a distancia) según esta variable.

En primer lugar, comenzamos analizando la enseñanza presencial, posteriormente, realizaremos el análisis de la enseñanza a distancia. Las Tablas 32 y 33 muestran los estadísticos descriptivos de los matices estudiados en la enseñanza presencial realizando una comparativa según género. En este caso nos encontramos con una muestra $n=1516$ alumnos, de los que 1023 son hombres (67,5%) y 493 (32,5%) mujeres.

La prueba U de Mann–Whitney revela diferencias estadísticamente significativas según sexo en la enseñanza presencial en las actitudes hacia el profesor, no así en las actitudes hacia el centro. En las siguientes Tablas mostramos los resultados de esta prueba para cada uno de los matices socio-afectivos estudiados (Tablas 30 y 31).

Tabla 30

Actitudes hacia el centro según género. Modalidad presencial. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	244003,0	231099,5	251022,0	230401,5	242133,0
W de Wilcoxon	365774,0	754875,5	372793,0	754177,5	765909,0
Z	-1,026	-2,652	-,144	-2,735	-1,257
Sig. asintót. (bilateral)	,305	,008	,885	,006	,209

Nota: Elaboración propia

Tabla 31

Actitudes hacia el profesor según género EP. Estadísticos de contraste

	Nivel Compr.	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación.	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	230317,0	203319,0	240695,5	208055,5	218479,5
W de Wilcoxon	754093,0	727095,0	362466,5	731831,5	742255,5
Z	-2,747	-6,132	-1,442	-5,543	-4,221
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,000	,149	,000	,000

Nota: Elaboración propia

En la Figura 29 podemos ver la comparativa entre las puntuaciones:

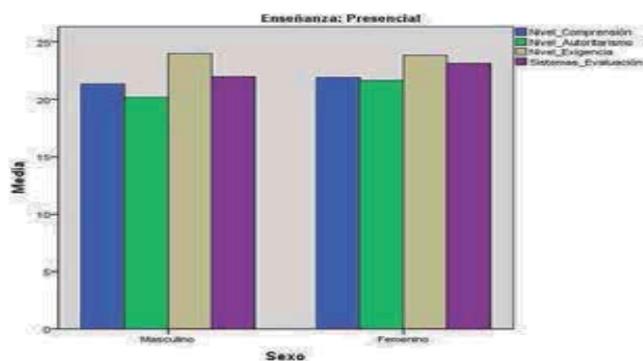


Figura 29. Comparativa según sexo en los matices implicados en la actitud hacia el profesor.

La Figura 30 nos muestra la comparativa de las Actitudes hacia el Centro y hacia el Profesor según género en la enseñanza presencial.

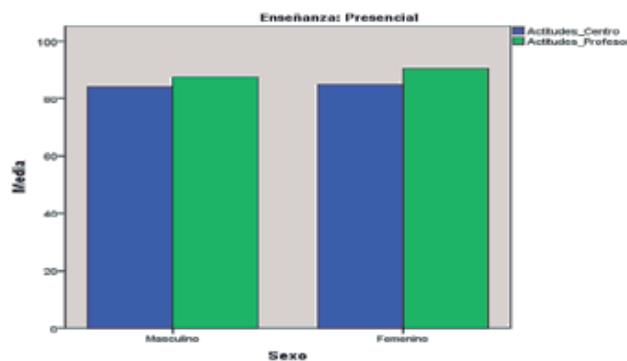


Figura 30. Comparativa actitudes hacia el centro y el profesor según sexo en modalidad presencial.

En los diagramas de caja (Figuras 31, 32 y 33) podemos ver las distribuciones que sigue las variables Actitudes hacia el Profesor, hacia el Centro y Globales según sexo en la enseñanza presencial. Posteriormente, en las Tablas 32 y 33 se muestran los estadísticos descriptivos de referencia.

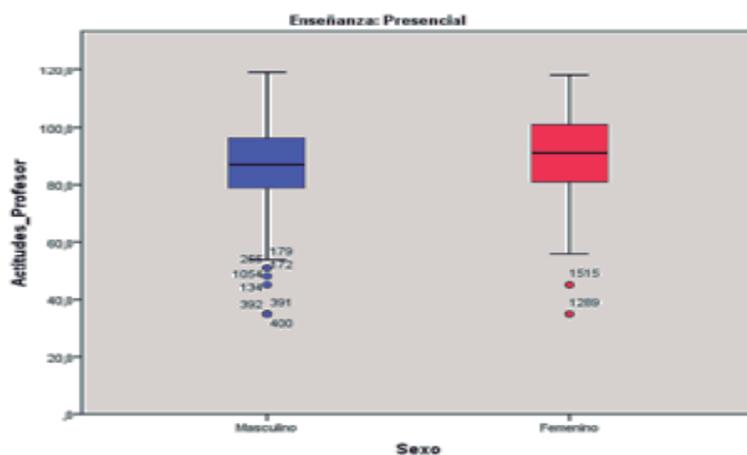


Figura 31. Distribución de las actitudes hacia el profesor según sexo en enseñanza presencial.

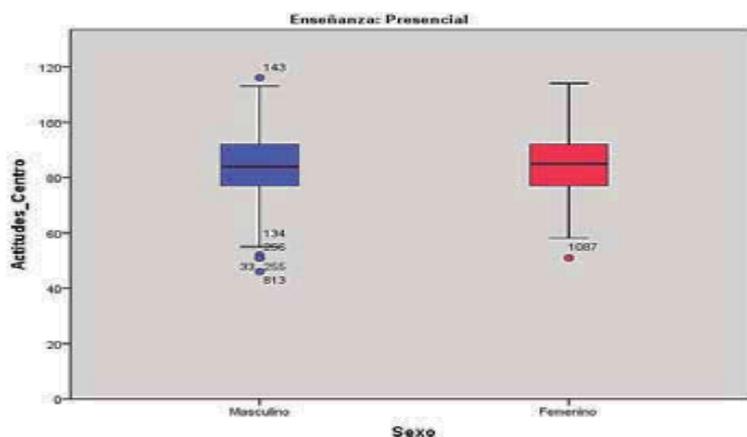


Figura 32. Distribución de las actitudes hacia el centro según sexo en enseñanza presencial.

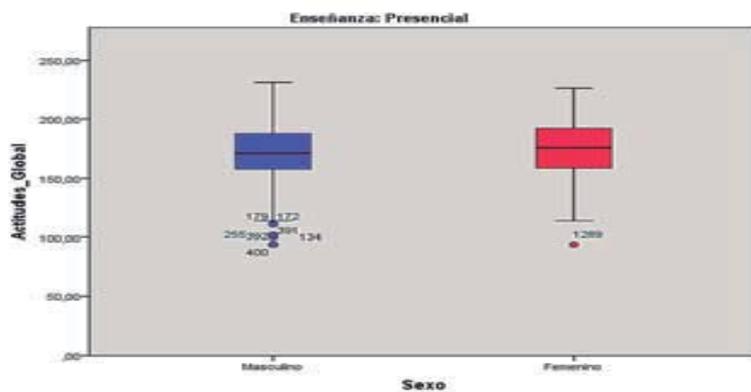


Figura 33. Distribución de las actitudes globales según sexo en enseñanza presencial.

Tabla 32

Descriptivos. Actitudes hacia el centro según género en enseñanza presencial

	Media	Desv. Típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio	
				Límite inf.	Límite sup.				
Acepta Disciplina	Masculino	19,46	3,891	,122	19,22	19,70	7	30	766,48
	Femenino	19,29	4,090	,184	18,92	19,65	7	30	741,94
	Total	19,41	3,956	,102	19,21	19,60	7	30	
Interés Motivación	Masculino	22,48	3,269	,102	22,28	22,68	10	30	737,90
	Femenino	22,95	3,250	,146	22,66	23,23	10	30	801,24
	Total	22,63	3,269	,084	22,47	22,80	10	30	
Acepta Sistemas	Masculino	22,18	3,429	,107	21,97	22,39	10	30	759,62
	Femenino	22,17	3,443	,155	21,87	22,48	10	30	756,17
	Total	22,18	3,432	,088	22,01	22,35	10	30	
Acepta Resultados	Masculino	19,85	3,768	,118	19,62	20,09	6	30	737,22
	Femenino	20,47	3,709	,167	20,14	20,80	11	30	802,65
	Total	20,06	3,758	,097	19,87	20,24	6	30	
Actitudes centro	Masculino	83,98	10,930	,342	83,31	84,65	46	116	748,69
	Femenino	84,88	10,717	,483	83,93	85,83	51	114	778,86
	Total	84,27	10,866	,279	83,73	84,82	46	116	

Nota: Elaboración propia

Tabla 33

Descriptivos. Actitudes hacia el profesor según género en enseñanza presencial

	Media	Desv. Típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio	
				Límite inf.	Límite sup.				
Nivel_ Comprensión	Masculino	21,35	3,546	,111	21,13	21,57	7	30	737,14
	Femenino	21,89	3,507	,158	21,58	22,20	7	30	493
	Total	21,52	3,541	,091	21,34	21,70	7	30	
Nivel_ Autoritarismo	Masculino	20,19	4,339	,136	19,92	20,45	8	30	710,75
	Femenino	21,62	4,347	,196	21,23	22,00	8	30	857,59
	Total	20,65	4,392	,113	20,43	20,87	8	30	
Nivel_ Exigencia	Masculino	23,97	3,628	,113	23,75	24,20	11	30	769,72
	Femenino	23,81	3,474	,156	23,50	24,11	11	30	735,23
	Total	23,92	3,578	,092	23,74	24,10	11	30	
Sistemas Evaluación	Masculino	21,97	3,766	,118	21,74	22,20	6	30	715,38
	Femenino	23,14	3,738	,168	22,81	23,47	6	30	847,98
	Total	22,35	3,795	,097	22,16	22,54	6	30	
Actitudes Profesor	Masculino	87,478	12,7425	,3984	86,696	88,260	35,0	119,0	725,57
	Femenino	90,450	12,6825	,5712	89,328	91,573	35,0	118,0	826,84
	Total	88,445	12,7949	,3286	87,800	89,089	35,0	119,0	

Nota: Elaboración propia

A continuación indagamos en las diferencias según género en la modalidad de enseñanza a distancia. En este caso trabajamos con una muestra de n=870 alumnos, de los que 209 son hombres (24%) y 661 son mujeres (76%).

La prueba U de Mann-Whitney (Tabla 34) nos indica que hay diferencias significativas en las actitudes hacia el centro según sexo en esta modalidad de enseñanza y en las actitudes hacia el profesor (Tabla 35).

Tabla 34

Actitudes hacia el centro según sexo en enseñanza a distancia. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	63225,0	61010,0	62020,5	62162,5	60261,5
W de Wilcoxon	85170,0	82955,0	83965,5	84107,5	82206,5
Z	-1,852	-2,556	-2,238	-2,190	-2,784
Sig. asintót. (bilateral)	,064	,011	,025	,029	,005

Nota: Elaboración propia

Tabla 35

Actitudes hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia. Estadísticos de contraste

	Nivel Compr.	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	60781,5	59938,0	64372,5	58966,5	59916,5
W de Wilcoxon	82726,5	81883,0	86317,5	80911,5	81861,5
Z	-2,627	-2,896	-1,490	-3,210	-2,893
Sig. asintót. (bilateral)	,009	,004	,136	,001	,004

Nota: Elaboración propia

A continuación mostramos las Tablas 36 y 37 que representan los estadísticos descriptivos fundamentales y las Figuras en las que se realizan las comparaciones entre matices socio-afectivos y actitudes.

Tabla 36

Descriptivos. Actitudes hacia el centro según género en enseñanza a distancia

	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio	
				Límite inf.	Límite sup.				
Acepta_Disciplina	Masculino	18,24	4,146	,287	17,68	18,81	6	29	407,51
	Femenino	18,90	4,166	,162	18,58	19,22	6	30	444,35
	Total	18,74	4,168	,141	18,46	19,02	6	30	
Interés_Motivación	Masculino	22,93	4,075	,282	22,37	23,48	12	30	396,91
	Femenino	23,71	3,949	,154	23,41	24,02	10	30	447,70
	Total	23,53	3,991	,135	23,26	23,79	10	30	
Acepta_Sistemas	Masculino	21,44	3,848	,266	20,92	21,96	9	29	401,75
	Femenino	22,24	3,354	,130	21,99	22,50	9	30	446,17
	Total	22,05	3,494	,118	21,82	22,28	9	30	
Acepta_Resultados	Masculino	22,28	4,023	,278	21,73	22,83	9	30	402,43
	Femenino	23,02	3,674	,143	22,74	23,30	6	30	445,96
	Total	22,84	3,772	,128	22,59	23,09	6	30	
Actitudes Centro	Masculino	84,89	12,357	,855	83,21	86,58	37	110	393,33
	Femenino	87,88	11,208	,436	87,02	88,73	36	119	448,83
	Total	87,16	11,558	,392	86,39	87,93	36	119	

Nota: Elaboración propia

Tabla 37

Descriptivos. Actitudes hacia el profesor según género en enseñanza a distancia

	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio	
				Límite inf.	Límite sup.				
Nivel_ Comprensión	Masculino	22,32	4,034	,279	21,77	22,87	7	30	395,82
	Femenino	23,08	3,902	,152	22,79	23,38	6	30	448,05
	Total	22,90	3,945	,134	22,64	23,16	6	30	
Nivel_ Autoritarismo	Masculino	23,82	4,034	,279	23,27	24,37	8	30	391,78
	Femenino	24,70	3,680	,143	24,42	24,98	10	30	449,32
	Total	24,49	3,784	,128	24,24	24,74	8	30	
Nivel_ Exigencia	Masculino	23,32	3,991	,276	22,77	23,86	7	30	413,00
	Femenino	23,77	3,784	,147	23,48	24,06	6	30	442,61
	Total	23,66	3,837	,130	23,41	23,92	6	30	
Sistemas_ Evaluación	Masculino	24,61	3,365	,233	24,15	25,07	13	30	387,14
	Femenino	25,38	3,323	,129	25,13	25,64	6	30	450,79
	Total	25,20	3,347	,113	24,97	25,42	6	30	
Actitudes Profesor	Masculino	94,057	13,6768	,9460	92,192	95,922	35,0	119,0	391,68
	Femenino	96,941	12,8794	,5010	95,957	97,925	28,0	119,0	449,35
	Total	96,248	13,1254	,4450	95,375	97,122	28,0	119,0	

Nota: Elaboración propia

Mostramos la comparativa de los matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el profesor en la enseñanza a distancia en la Figura 34.

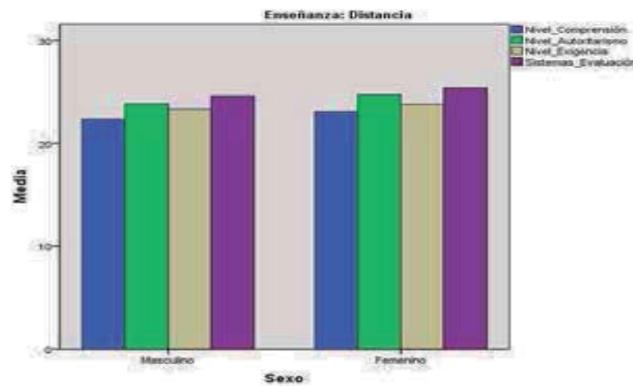


Figura 34. Comparativa de matices implicados en actitud hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia

En la Figura 35 podemos observar la diferencia entre las medias referidas a las Actitudes hacia el Centro y hacia el Profesor en esta modalidad de enseñanza según sexo.

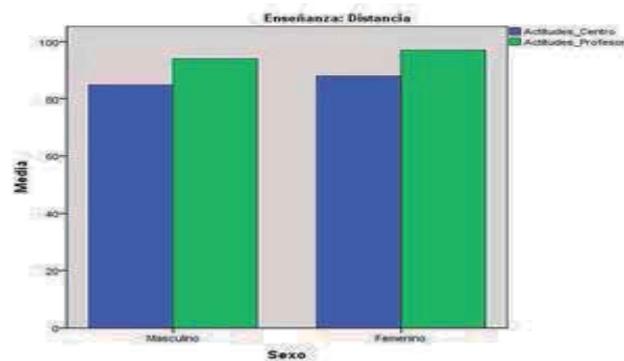


Figura 35: Comparativa actitudes hacia el centro y hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia

Las Figuras 36, 37 y 38 muestran las distribuciones de las principales actitudes estudiadas en la modalidad a distancia según sexo.

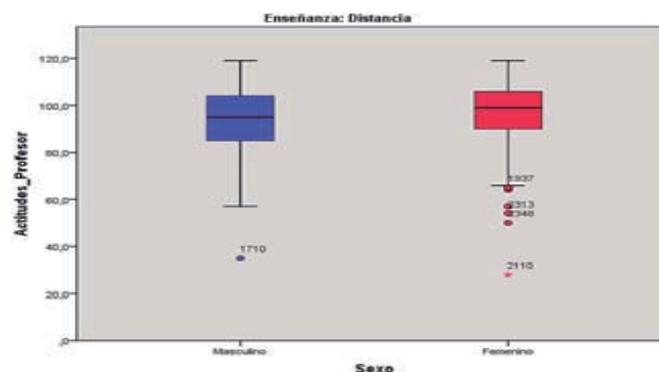


Figura 36. Distribución de las actitudes hacia el profesor según sexo en enseñanza a distancia.

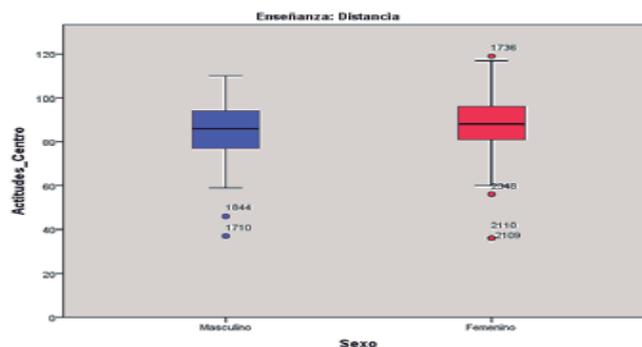


Figura 37. Distribución de las actitudes hacia el centro según sexo en enseñanza a distancia.

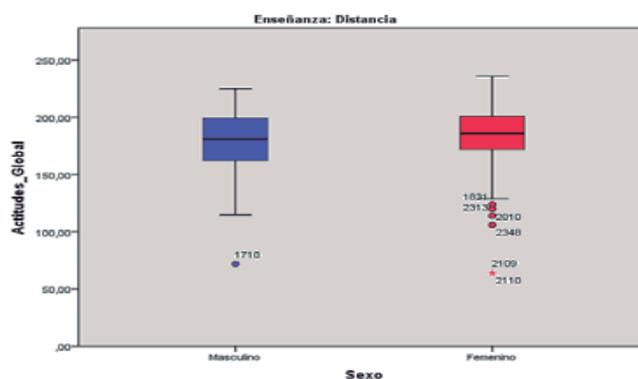


Figura 38. Distribución de las actitudes globales según sexo en enseñanza a distancia.

2.4 Análisis de alumnos de primer nivel

En esta sección abordaremos el análisis diferencial y aislado de los alumnos de primer nivel, es decir, que estén cursando el primer año de estudio. Tal como vimos en el apartado dedicado a la descripción de la muestra, este alumnado respresenta la mayor parte del total de participantes. El estudio parcial de estos participantes afecta fundamentalmente al centro FCCAFD, puesto que es el centro del que hemos obtenido información de alumnado de distintos niveles, tal como ya comentamos en el apartado correspondiente. Realizaremos nuestro análisis teniendo en cuenta la variable modalidad de enseñanza en primer lugar, y, en segundo lugar, la variable género.

En la exposición de los resultados seguiremos las pautas establecidas anteriormente para este capítulo. Exponemos los principales estadísticos descriptivos para cada uno de los matices socio-afectivos implicados en las actitudes hacia el centro, tomando como referencia la variable modalidad de enseñanza. En este sentido, debemos recordar que solo se muestra el alumnado que cursa primer año.

Tabla 38
Descriptivos. Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso

	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio
				Límite inf.	Límite sup.			
Acepta_ Disciplina	Presencial	4,130	,138	18,90	19,44	7	30	900,07
	Distancia	4,193	,144	18,49	19,06	6	30	852,60
	Total	4,164	,099	18,78	19,17	6	30	
Interés_ Motivación	Presencial	3,145	,105	22,78	23,19	10	30	824,55
	Distancia	3,988	,137	23,22	23,76	10	30	932,47
	Total	3,588	,086	23,06	23,40	10	30	
Acepta_ Sistemas	Presencial	3,360	,112	22,07	22,51	10	30	893,94
	Distancia	3,499	,120	21,86	22,33	9	30	859,09
	Total	3,429	,082	22,04	22,36	9	30	
Acepta_ Resultados	Presencial	3,840	,128	19,92	20,43	6	30	713,18
	Distancia	3,763	,129	22,57	23,08	6	30	1050,25
	Total	4,026	,096	21,27	21,65	6	30	
Actitudes Centro	Presencial	10,781	,359	83,91	85,32	51	111	820,50
	Distancia	11,603	,398	86,40	87,96	36	119	936,75
	Total	11,258	,269	85,34	86,39	36	119	

Nota: Elaboración propia

El siguiente diagrama de caja muestra la distribución de las puntuaciones referidas a la actitud hacia el centro del alumnado de primer año por modalidad de enseñanza (presencial o a distancia)

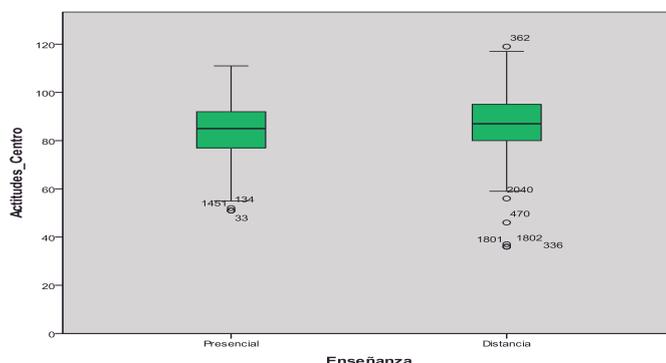


Figura 39. Distribución de las actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso.

Tal como podemos ver en los resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la comparación de dos muestras independientes, hallamos de nuevo diferencias en todos los matices referidos a las actitudes hacia el centro excepto en el matiz Acepta Sistemas de Enseñanza.

Tabla 39

Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de 1º nivel. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	363038,0	336569,5	368567,5	236220,0	332919,5
W de Wilcoxon	726416,0	742920,5	731945,5	642571,0	739270,5
Z	-1,967	-4,480	-1,447	-13,973	-4,808
Sig. asintót. (bilateral)	,049	,000	,148	,000	,000

Nota: Elaboración propia

La siguiente Figura 40 nos muestra las diferencias de las medias respecto a Acepta Disciplina; Interés y Motivación; Acepta Sistemas y Acepta Resultados según modalidad de enseñanza en el caso de los alumnos de primer curso.

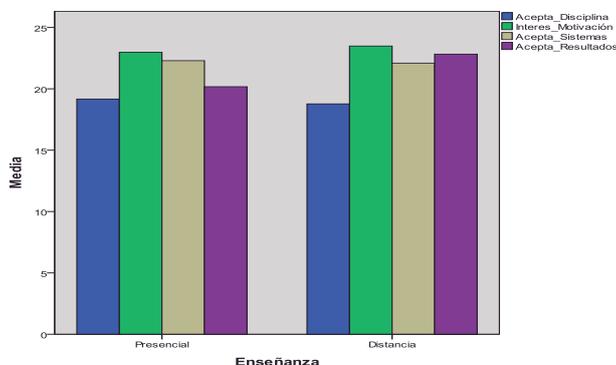


Figura 40. Comparativa de matices socio-afectivos hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso.

Acontinuación, exponemos el cuadro resumen de descriptivos respecto a los matices que integran la actitud hacia el profesor según modalidad de enseñanza.

Tabla 40

Descriptivos. Actitudes hacia el centro según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso

	Media	Desv. Típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio
				Límite inf.	Límite sup.			
Nivel_ Comprensión	Presencial	21,62	,117	21,39	21,85	10	30	790,43
	Distancia	22,86	,135	22,59	23,12	6	30	968,55
	Total	22,22	,090	22,05	22,40	6	30	
Nivel_ Autoritarismo	Presencial	20,87	,152	20,58	21,17	8	30	681,77
	Distancia	24,48	,130	24,22	24,73	8	30	1083,46
	Total	22,62	,109	22,41	22,84	8	30	
Nivel_ Exigencia	Presencial	23,93	,120	23,69	24,17	11	30	892,81
	Distancia	23,67	,132	23,41	23,93	6	30	860,28
	Total	23,80	,089	23,63	23,98	6	30	
Sistemas_ Evaluación	Presencial	22,65	,132	22,39	22,91	6	30	711,09
	Distancia	25,18	,115	24,96	25,41	6	30	1052,45
	Total	23,88	,093	23,70	24,06	6	30	
Actitudes Profesor	Presencial	89,073	13,0143	88,222	89,924	35,0	118,0	741,19
	Distancia	96,185	13,1630	95,300	97,071	28,0	119,0	1020,62
	Total	92,530	13,5576	91,895	93,165	28,0	119,0	

Nota: Elaboración propia

El siguiente diagrama de cajas (Figura 41) muestra la distribución de las actitudes hacia el profesor en el alumnado de primer curso según modalidad de enseñanza.

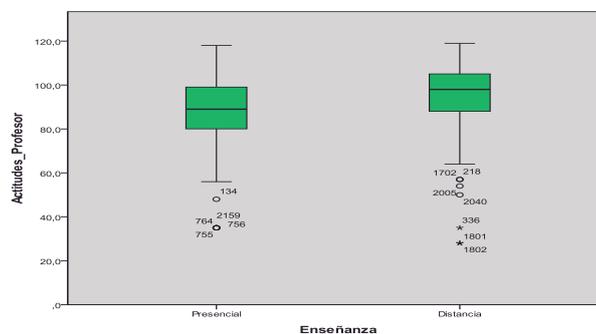


Figura 41. Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso.

Realizamos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, en la que, de nuevo, observamos diferencias en los diversos matices a excepción de Nivel de Exigencia, que no muestra diferencias significativas. Las actitudes hacia el profesor son, tal como vemos, distintas en el alumnado de primero según la modalidad de enseñanza.

Tabla 41

Actitudes hacia el profesor según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso. Estadísticos de contraste

	Nivel Compr.	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas Evaluación	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	305827,0	207919,5	369580,5	234343,0	261465,0
W de Wilcoxon	712178,00	614270,5	732958,5	640694,0	667816,0
Z	-7,386	-16,644	-1,349	-14,160	-11,555
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,177	,000	,000

Nota: Elaboración propia

En la siguiente Figura observamos las diferencias según modalidad de enseñanza en los matices referidos a la actitud hacia el profesor en el alumnado de primer nivel.

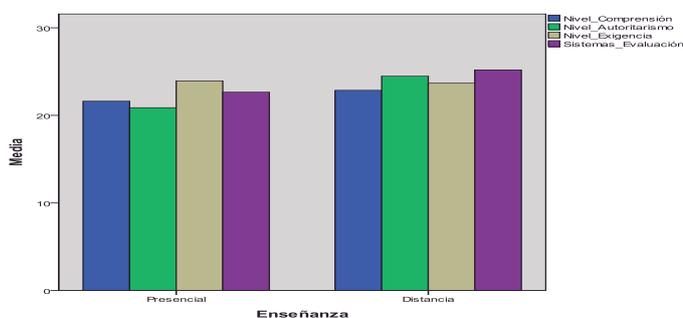


Figura 42. Comparativo matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el profesor según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso.

A continuación, exponemos las diferencias respecto a la media en las Actitudes hacia el Centro y hacia el Profesor si tenemos en cuenta la variable modalidad de enseñanza en los alumnos de primer nivel.

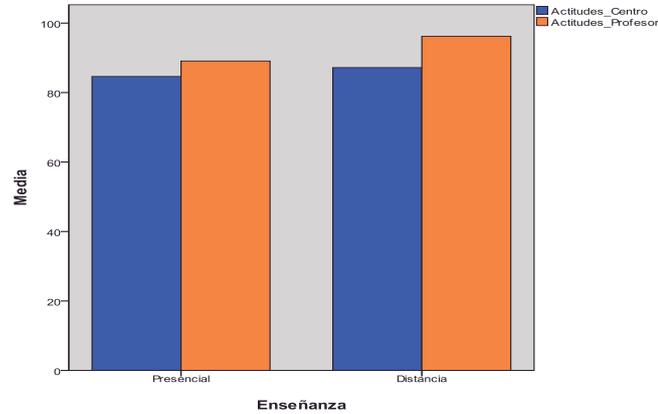


Figura 43. Comparativo actitudes hacia el centro y hacia el profesor según modalidad de enseñanza.

Finalmente, exponemos en los diagramas de caja las distribuciones de la variable Actitudes Global según modalidad de enseñanza en el caso de los alumnos de primer curso.

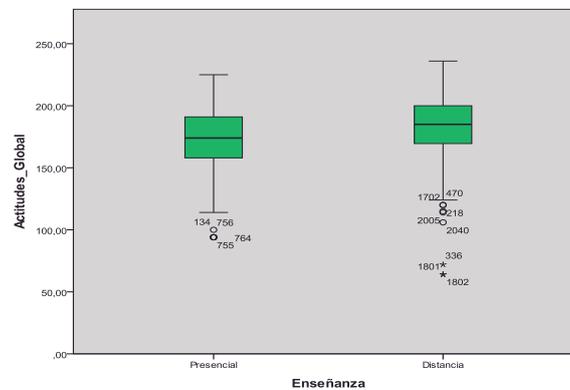


Figura 44. Distribución de actitudes globales según modalidad de enseñanza en alumnos de primer curso

En segundo lugar, realizamos el análisis diferencial del alumnado de primer nivel según la variable género. En la Tabla siguiente recopilamos los estadísticos descriptivos fundamentales para proceder al estudio comparativo.

Tabla 42

Actitudes hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso

	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango Promedio
				Límite inf.	Límite sup.			
Acepta Disciplina	Masculino	4,150	,149	18,80	19,38	6	30	894,63
	Femenino	4,176	,134	18,63	19,15	6	30	862,87
	Total	4,164	,099	18,78	19,17	6	30	
Interés Motivación	Masculino	3,389	,121	22,52	22,99	10	30	800,10
	Femenino	3,698	,119	23,37	23,84	10	30	938,65
	Total	3,588	,086	23,06	23,40	10	30	
Acepta Sistemas	Masculino	3,515	,126	21,83	22,33	9	30	868,04
	Femenino	3,358	,108	22,08	22,50	9	30	884,18
	Total	3,429	,082	22,04	22,36	9	30	
Acepta Resultados	Masculino	4,023	,144	20,20	20,76	6	30	753,77
	Femenino	3,855	,124	22,01	22,49	6	30	975,79
	Total	4,026	,096	21,27	21,65	6	30	
Actitudes Centro	Masculino	11,267	,403	83,62	85,20	37	111	816,11
	Femenino	11,120	,356	86,33	87,73	36	119	925,81
	Total	11,258	,269	85,34	86,39	36	119	

Nota: Elaboración propia

En el diagrama de caja (Figura 45) que exponemos a continuación podemos observar la distribución de las puntuaciones referidas a las Actitudes hacia el Centro según la variable sexo.

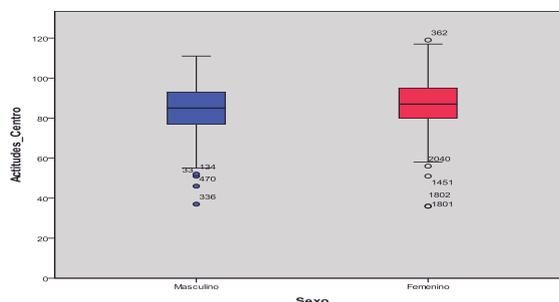


Figura 45. Distribución de actitudes hacia el centro según sexo en el alumnado de primer curso.

En este caso, observamos diferencias en Interés y Motivación, Acepta Resultados y Actitudes hacia el Centro, pero no hallamos diferencias significativas en el matiz Acepta Disciplina y Acepta Sistemas de Enseñanza según el variable sexo en el alumnado de primer curso.

Tabla 43

Actitudes hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso. Estadísticos de contraste

	Acepta Disciplina	Interés Motivación	Acepta Sistemas	Acepta Resultados	Actitudes Centro
U de Mann-Whitney	365717,0	319486,5	372484,5	283351,0	331976,5
W de Wilcoxon	839568,0	624076,5	677074,5	587941,0	636566,5
Z	-1,309	-5,719	-,666	-9,151	-4,511
Sig. asintót. (bilateral)	,190	,000	,505	,000	,000

Nota: Elaboración propia

La Figura 46 muestra las diferencias en las puntuaciones medias respecto a cada uno de los matices implicados en la actitud hacia el centro, atendiendo a la variable sexo en el alumnado de primer curso de los distintos centros formativos que recoge la muestra.

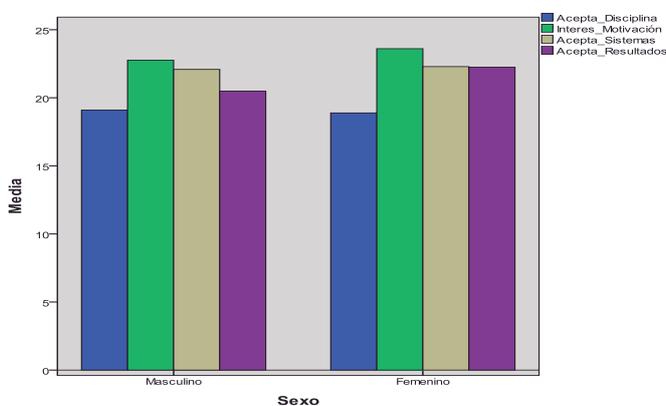


Figura 46. Comparativo de matices socio-afectivos implicados en la actitud hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso.

En este punto, aplicamos la variable sexo a los distintos matices implicados en las actitudes hacia el profesor de los alumnos de primer curso. La siguiente Tabla nos muestra los descriptivos referidos a cada una de las puntuaciones referidos a la variable de estudio.

Tabla 44

Actitudes hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso

	Media	Desv. Típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Rango promedio	
				Límite inf.	Límite sup.				
Nivel_ Comprensión	Masculino	21,65	3,604	,129	21,40	21,91	7	30	795,80
	Femenino	22,68	3,850	,123	22,44	22,92	6	30	942,09
	Total	22,22	3,776	,090	22,05	22,40	6	30	
Nivel_ Autoritarismo	Masculino	21,17	4,682	,168	20,84	21,50	8	30	715,93
	Femenino	23,79	4,152	,133	23,53	24,05	8	30	1006,12
	Total	22,62	4,583	,109	22,41	22,84	8	30	
Nivel_ Exigencia	Masculino	23,84	3,749	,134	23,58	24,11	7	30	885,33
	Femenino	23,77	3,726	,119	23,54	24,01	6	30	870,32
	Total	23,80	3,736	,089	23,63	23,98	6	30	
Sistemas Evaluación	Masculino	22,80	3,889	,139	22,52	23,07	6	30	728,91
	Femenino	24,75	3,661	,117	24,52	24,98	6	30	995,72
	Total	23,88	3,886	,093	23,70	24,06	6	30	
Actitudes Profesor	Masculino	89,464	13,2769	,4754	88,531	90,397	35,0	119,0	754,99
	Femenino	94,988	13,2833	,4258	94,152	95,823	28,0	119,0	974,81
	Total	92,530	13,5576	,3238	91,895	93,165	28,0	119,0	

Nota: Elaboración propia

La figura 47 muestra las distribuciones de las Actitudes hacia el Profesor según sexo en el alumnado de primer curso.

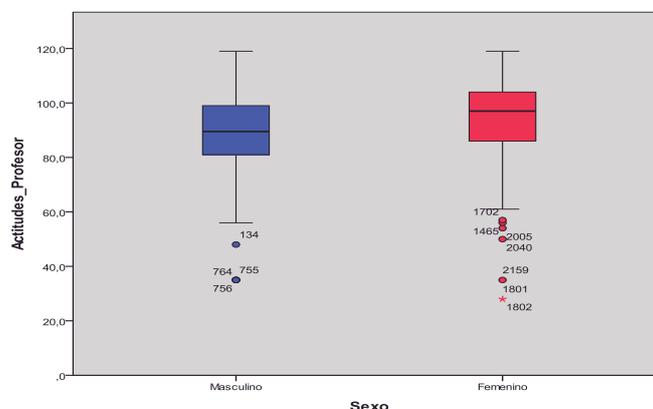


Figura 47. Distribución de actitudes hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso.

En la siguiente Tabla vemos que todos los matices excepto nivel de exigencia presentan diferencias significativas. Las Actitudes hacia el Profesor son distintas si atendemos a la variable sexo en el alumnado de primer curso.

Tabla 45

Actitudes hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso. Estadísticos de contraste

	Nivel <u>Compromiso</u>	Nivel Autoritarismo	Nivel Exigencia	Sistemas <u>Evaluación</u>	Actitudes Profesor
U de Mann-Whitney	316133,0	253835,0	372975,0	263956,5	284300,5
W de Wilcoxon	620723,0	558425,0	846826,0	568546,5	588890,5
Z	-6,032	-11,955	-,619	-11,004	-9,039
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,536	,000	,000

Nota: Elaboración propia

La Figura 48 muestra las diferencias ya observadas en las anteriores Tablas expuestas en cuanto a las medias de cada uno de los matices de la actitud hacia el profesor de los alumnos de primer curso.

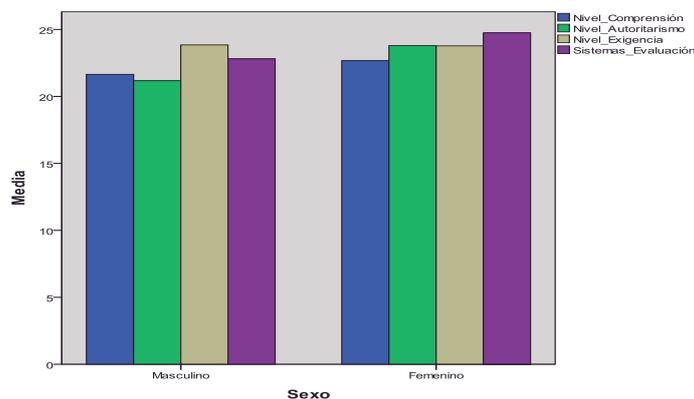


Figura 48. Comparativa matices socio-afectivos implicados en las actitudes hacia el centro según sexo en alumnos de primer curso

Exponemos en el gráfico de barras (Figura 49) la diferencia de medias entre Actitudes hacia el Centro y Actitudes hacia el Profesor según género en alumnado de primer curso.

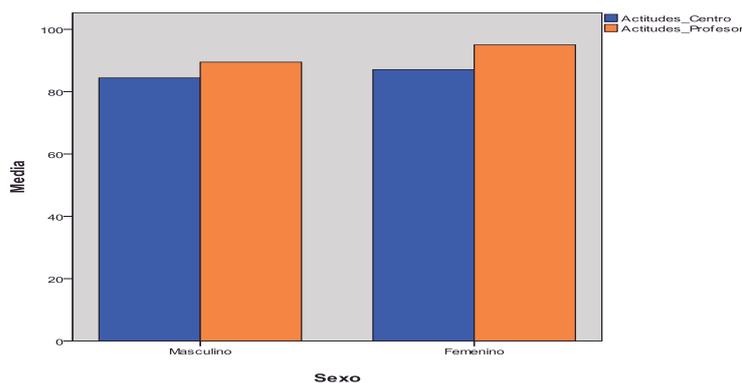


Figura 49. Comparativa actitudes hacia el centro y hacia el profesor según sexo en alumnos de primer curso.

Finalmente, el diagrama de cajas de la Figura 50 representa la distribución de las Actitudes Globales según género en alumnos de primer curso.

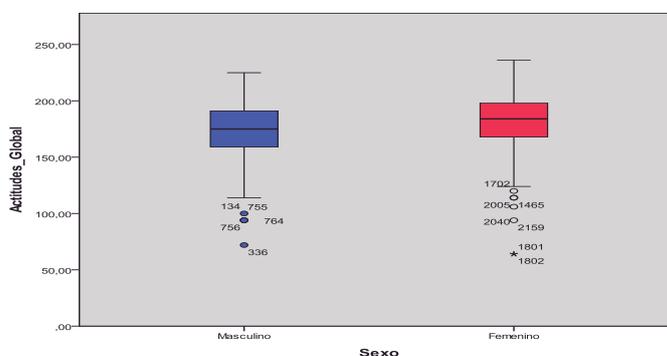


Figura 50. Distribución de las actitudes globales según sexo en alumnos de primer curso.

2.5 Comparativa Respecto a las Medias Nacional, Canaria y de la ULPGC

En este apartado exponemos de forma comparativa las medias referidas a los matices y actitudes estudiadas en distintos contextos. De esta forma, contamos con la media nacional, la media canaria y la media de la ULPGC. Tal como podemos observar en la Tabla 46 y de una forma más gráfica en la Figura 51, las medias referidas a la modalidad a distancia obtenidas en la presente investigación se muestran superiores respecto a las actitudes hacia el centro y hacia el profesor.

Tabla 46

Comparativa de medias respecto a ámbito nacional, canario y de la ULPGC

	Media nacional	Media canaria	Media ULPGC	Media presencial inv.	Media distancia inv.	Media inv.
Acepta_ Disciplina	20,11	20,39	19,82	19,41	18,74	19,16
Interés_ Motivación	22,19	22,2	22,25	22,63	23,53	22,96
Acepta_ Sistemas	22,12	22,01	22,53	22,18	22,05	22,13
Acepta_ Resultados	20,01	20,3	20,07	20,06	22,84	21,07
Nivel_ Comprensión	21,71	21,98	21,68	21,52	22,9	22,03
Nivel_ Autoritarismo	20,33	20,74	20,33	20,65	24,49	22,05
Nivel_ Exigencia	23,54	23,23	23,31	23,92	23,66	23,83
Sistemas_ Evaluación	22,03	22,09	22,38	22,35	25,2	23,39
Actitudes_ Centro	83,69	85,33	83,67	84,27	87,16	85,33
Actitudes_ Profesor	87,97	88,33	88,8	88,445	96,248	91,29
Actitudes Global	– 172,66	173,86	173,38	172,717	183,408	176,6153

Nota: Elaboración propia

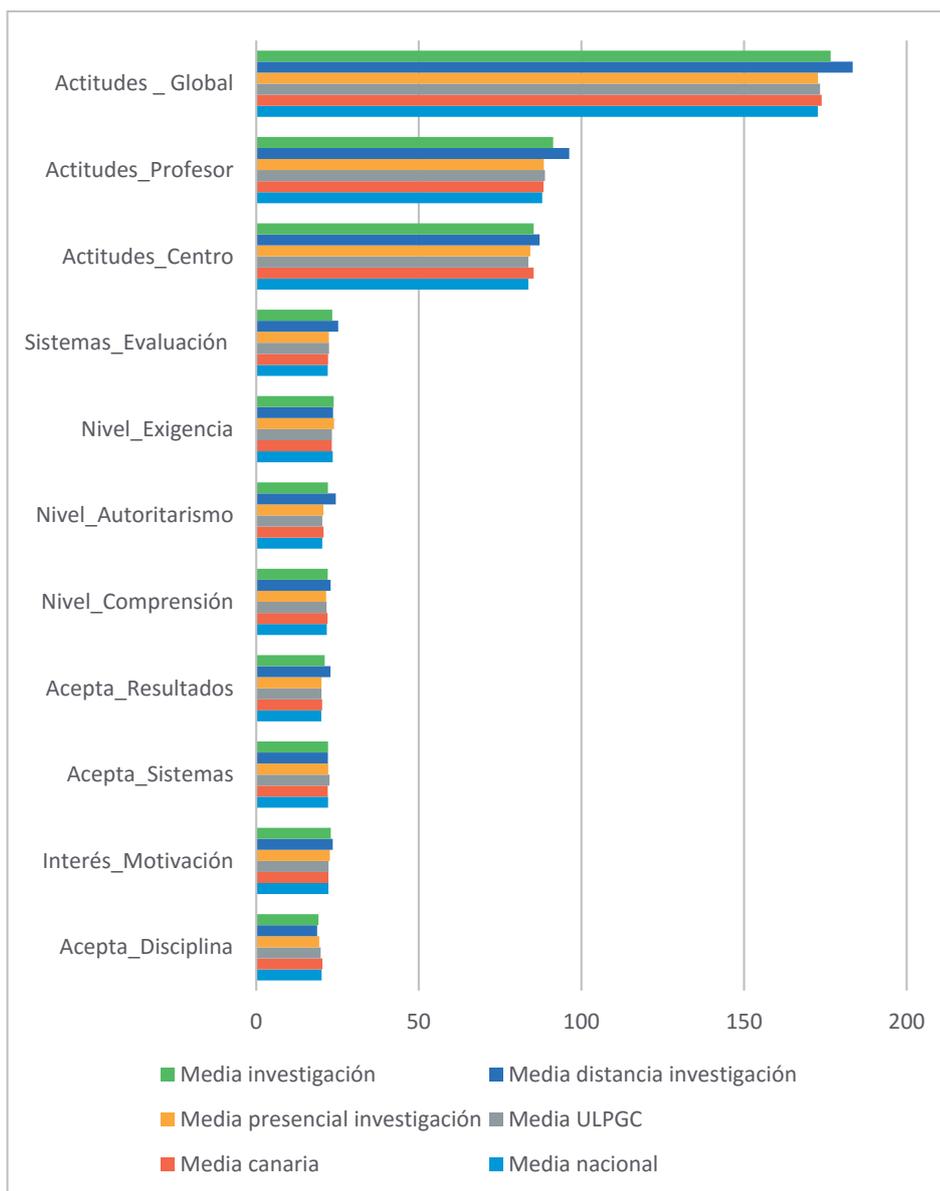


Figura 51. Comparativa de medias (nacional, canaria, y medias extraídas a partir de la investigación).

2.6 Baremos

En este apartado exponemos los baremos realizados para la actitud hacia el centro, hacia el profesor y globales según centro de enseñanza. Mostramos, por tanto, tres Tablas que proporcionan esta información a continuación.

Tabla 48

Baremos. Actitudes hacia el centro, el profesorado y globales en ET_ULPGC

	Válidos	Actitudes_Centro	Actitudes_Profesor	Actitudes_Global
N	870	870	870	870
Media	87,16	96,248	183,4080	183,4080
Mediana	87,00	98,000	185,0000	185,0000
Moda	87	99,0	183,00	183,00
Desv. típ.	11,558	13,1254	23,21908	23,21908
Varianza	133,577	172,277	539,126	539,126
Mínimo	36	28,0	64,00	64,00
Máximo	119	119,0	236,00	236,00
	5	67,00	72,000	143,0000
	10	73,00	78,100	153,0000
	15	75,00	83,000	160,0000
	20	78,00	86,000	166,0000
	25	80,00	88,000	170,0000
	30	82,00	91,000	174,0000
	35	84,00	93,000	176,8500
	40	85,00	95,000	179,0000
	45	86,00	97,000	183,0000
	50	87,00	98,000	185,0000
	55	89,00	99,000	188,0000
	60	90,00	101,000	190,0000
	65	92,00	102,000	193,0000
	70	94,00	104,000	196,0000
	75	95,00	106,000	200,0000
	80	97,00	107,000	203,0000
	85	99,00	110,000	207,0000
	90	101,00	112,000	211,0000
	95	105,00	115,000	218,4500
	99	112,00	118,000	229,0000

Nota: Elaboración propia

Tabla 47

Baremo Actitudes hacia el centro, hacia el profesorado y globales en FCC Educación

	Válidos	Actitudes_Centro	Actitudes_Profesor	Actitudes_Global
N	292	292	292	292
Media	82,91	89,192	172,1062	172,1062
Mediana	83,00	89,000	171,0000	171,0000
Moda	87	81,0 ^a	159,00	159,00
Desv. típ.	11,026	13,8330	23,36103	23,36103
Varianza	121,577	191,351	545,738	545,738
Mínimo	51	48,0	100,00	100,00
Máximo	109	117,0	222,00	222,00
	5	65,65	135,3000	135,3000
	10	69,00	73,000	141,3000
	15	72,00	75,000	148,0000
	20	73,00	77,000	153,0000
	25	75,00	79,000	156,0000
	30	77,00	81,000	159,0000
	35	78,00	83,000	160,0000
	40	81,00	86,000	164,0000
	45	82,00	87,000	167,0000
	50	83,00	89,000	171,0000
	55	84,00	91,150	176,0000
	60	86,00	93,000	180,0000
	65	87,00	96,450	184,0000
	70	88,00	98,000	187,1000
	75	89,75	102,000	189,0000
	80	93,00	103,000	193,0000
	85	95,00	105,000	199,0000
	90	98,00	106,700	204,7000
	95	100,35	110,000	210,0500
	99	109,00	114,070	218,2800

Nota: Elaboración propia

Tabla 49

Baremo. Actitudes hacia el centro, el profesor y globales en FCCAFD

		Actitudes Centro	Actitudes Prof.	Actitudes Global
N	Válidos	1224	1224	1224
Media		84,60	88,266	172,8627
Mediana		85,00	88,000	173,0000
Moda		83	84,0	164,00
Desv. típ.		10,807	12,5339	21,71120
Varianza		116,785	157,100	471,376
Mínimo		46	35,0	94,00
Máximo		116	119,0	231,00
	5	67,00	67,000	138,0000
	10	70,50	73,000	146,0000
	15	73,00	76,000	152,0000
	20	76,00	78,000	156,0000
	25	78,00	80,000	159,0000
	30	79,00	82,000	162,0000
	35	81,00	83,000	164,0000
	40	82,00	84,000	167,0000
	45	83,00	86,000	170,0000
Percentil	50	85,00	88,000	173,0000
	55	86,00	90,000	175,0000
	60	87,00	92,000	178,0000
	65	89,00	94,000	182,0000
	70	91,00	96,000	186,0000
	75	92,00	97,000	189,0000
	80	94,00	99,000	192,0000
	85	96,00	102,000	196,0000
	90	98,00	104,000	200,0000
	95	102,00	108,000	206,0000
	99	108,75	114,000	220,0000

Nota: Elaboración propia

2.7 Fiabilidad

Para el total de los ocho matices cuyos estadísticos se muestran en la Tabla 51, se ha obtenido un valor de Alfa de Cronbach de 0,814, siendo 0,822 si nos basamos en los elementos tipificados.

Tabla 50

Estadísticos de los elementos CAA-FU Global

	Media	Desviación estándar	N
Acepta la Disciplina	19,16	4,046	2386
Interés y Motivación	22,96	3,575	2386
Acepta los Sistemas	22,13	3,454	2386
Acepta Resultados	21,07	3,995	2386
Nivel de Comprensión	22,03	3,752	2386
Nivel de Autoritarismo	22,05	4,57	2386
Nivel de Exigencia	23,83	3,676	2386
Sistemas de Evaluación	23,39	3,887	2386

Nota: Elaboración propia

A continuación se muestra la relación existente entre variables (Tabla 52) con y sin eliminación de cada uno de los elementos.

Tabla 51

Relaciones de cada elemento con el CAA-FU Global

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de escala si elimina el elemento	Correlación elementos-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Acepta la Disciplina	157,45	426,687	0,528	0,361	0,882
Interés y Motivación	153,66	438,415	0,535	0,339	0,88
Acepta los Sistemas	154,48	437,683	0,565	0,402	0,877
Acepta los Resultados	155,54	403,392	0,698	0,532	0,864
Nivel de Comprensión	154,59	400,696	0,776	0,625	0,856
Nivel de Autoritarismo	154,56	383,588	0,708	0,601	0,863
Nivel_Exigencia	152,79	416,476	0,675	0,504	0,867
Sistemas de Evaluación	153,23	401,414	0,737	0,624	0,86

Nota: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 7

DISCUSIÓN

En este capítulo se acomete la reflexión sobre los trabajos realizados y la línea de investigación que los sustentan. Por ello, en este apartado es donde cristaliza la construcción de sentido que hemos elaborado a lo largo de los capítulos anteriores. Si bien en el capítulo anterior expusimos los resultados de los distintos análisis estadísticos llevados cabo, en este momento procedemos a interpretarlos y comprobar la congruencia con la base teórica en la que nos hemos apoyado tras la fase de investigación documental.

El proceso de explicación necesariamente se centra en los resultados hallados y recogidos de forma detallada en el capítulo anterior, y en los anexos que lo complementan. La explicación se basa en un análisis de los hallazgos más consistentes de la investigación, y también de las debilidades entendidas como aspectos a mejorar en futuros trabajos sobre esta línea de investigación. Lo cual justifica el sentido y la utilidad de la presente investigación, y la importancia que tiene en cuanto a la contribución de los estudios que se realizan sobre los aspectos actitudinales relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje.

En base a los argumentos expuestos, se ha dividido el capítulo de discusión y conclusiones en varios apartados para ganar en claridad en la exposición, de tal modo que se realice un análisis de los resultados por separado, evitando interferencias innecesarias sin perder la visión de conjunto que sirva como hilo conductor a nuestra investigación.

En primer lugar explicaremos las diferencias muestrales, para continuar con los datos referidos a la calidad de la herramienta utilizada, tales como análisis de fiabilidad de las escalas, para después presentar los hallazgos del modelo estructural que confirman las claves conceptuales del marco teórico sobre las actitudes y su influencia en el desarrollo de los aprendizajes académicos, desarrollo personal, e integración del estudiante en el contexto universitario. Y por último, se presentaran los resultados sobre las diferencias encontradas respecto a los rasgos actitudinales hacia el centro académico y el profesor, y que como hemos reflejado, en opinión de muchos autores se dan en los contextos académicos de la enseñanza superior.

Perfil de los sujetos participantes

Comenzamos por hacer referencia a las muestras de sujetos participantes y sus peculiaridades, al objeto de analizar los distintos perfiles centrándonos en las variables más importantes por su posible influencia en los resultados.

Las mayores diferencias entre los distintos grupos las encontramos en la variable edad. Definimos este hecho como lógico, dado el perfil de los estudiantes en los distintos grupos.

La modalidad de Enseñanza a Distancia (ETULPGC) presenta una edad media significativamente mayor que la Modalidad Presencial, ya que por la primera optan personas que tienen otras obligaciones, habitualmente personas que ya ejercen una profesión y a los que no les es posible acudir presencialmente a clases. Asimismo, presentan una heterogeneidad mayor (desviación típica= 6,391) que los estudiantes de la modalidad Presencial (desviación típica=2,430).

En este sentido, precisamente la finalidad de nuestro trabajo es comprobar las actitudes hacia el centro y el profesor a partir de las experiencias en las relaciones establecidas en contextos universitarios de aprendizaje, a partir de diferentes situaciones y características de los estudiantes.

Partimos de la base de que los estudiantes no reciben formación complementaria sobre nuevas formas de aprender, autónoma y autorregulada, que sirva de apoyo al desempeño de su actividad académica. En general, las estrategias que han desarrollado han sido realizadas por sus propios medios y necesidades, por lo que parece lógico su influencia en las diferencias actitudinales entre los estudiantes hacia ambas modalidades de enseñanza.

Análisis de la Fiabilidad del Cuestionario de Actitudes Académicas (CAA-FU).

Con la finalidad de comprobar la fiabilidad de la herramienta utilizada en nuestra investigación, el CAA-FU, se han abarcado todos los niveles en los que se ha hecho uso la misma. Es decir, los distintos grupos objeto de estudio (ULPGC Teleformación y UPLGC Presencial), así como a nivel global, imprescindibles para establecer una base sólida del estudio.

Así, una vez llevados a cabo los pertinentes análisis por medio del método Alfa de Crombach, entendemos que habiendo un valor de Alfa de Crombach de 0,814 para el cuestionario global de la muestra, 0,882 para el grupo de ULPGC Teleformación, y 0,879 para el grupo de ULPGC Presencial, se consideran estos valores como aceptación de acuerdo con el criterio estipulado. Por otra parte, al calcular los valores de Alpha de Crombach en el caso de eliminación de elementos, se observan mejoras globales en todos los grupos.

Como avance, se resalta el hecho de que todos los 8 matices actitudinales analizados poseen una carga elevada y muestran una fuerte consistencia y homogeneidad en sus elementos, y ausencias de error en las mediciones.

Contraste del Modelo Estructural

En la presente investigación se ha contrastado un modelo predictivo de relación entre matices socio-afectivos implicados en las actitudes hacia el centro y el profesor, a través de la determinación de la dirección, sentido e intensidad de las relaciones existentes.

En el contraste del modelo propuesto en la investigación, el método de análisis utilizado fue el de ecuaciones estructurales por medio de PLS (Fornell and Cha 1994).

La validez de la técnica PLS resultó contrastada en los resultados con la evaluación del modelo de medida y posteriormente el modelo estructural siguiendo los criterios estipulados (Barclay et al., 1995).

La evaluación del modelo de medida dio como resultado una alta fiabilidad de cada ítem, y también valores satisfactorios en la fiabilidad del constructo y la validez del constructo.

Por su parte, el modelo estructural resultó satisfactorio tanto en el peso y la magnitud de las relaciones entre las distintas variables, como en los coeficientes obtenidos que hacen referencia al coeficiente de correlación múltiple al cuadrado (R^2), los coeficientes path estandarizado β y su significación (t-estadísticos), la relevancia predictiva (test de Q^2) y calidad del modelo (test GoF) (Real et al., 2006).

Para evaluar la fiabilidad individual se analizaron las cargas factoriales de cada ítems a las variables con objeto de conocer si alguno de ellos no contribuye al constructo. La gran mayoría de las cargas factoriales cumplen el requisito (superiores a 0.60).

Por otra parte, en el modelo analizado la fiabilidad compuesta resultó ser siempre mayor que el valor más estricto de 0.7 y los coeficientes alfa de Crombach son mayores a 0.7 que es el valor referencia.

El análisis de la validez mostró que la escala mide exactamente el concepto que se pretende medir y no otros factores externos al constructo. Todos los constructos reflectivos (matices) se relacionan en mayor medida con sus propias medidas que con otros constructos (Heeler y Ray, 1972) y además ninguna medida carga más fuerte en otros constructos que en el suyo propio, por lo que se comprueba igualmente, la validez discriminante de la escala (Chin, 1998).

El análisis del modelo estructural empleado en la investigación por medio de PLS, contrastó de forma afirmativa las hipótesis que especifican las relaciones de causalidad predictivas entre los factores del modelo propuesto. La interpretación del modelo interno o estructural en el ámbito de los PLS fue aceptable según los dos índices básicos: el coeficiente de correlación múltiple al cuadrado (R^2) y los coeficientes path estandarizados (β). Además, el modelo se evaluó adecuadamente observando la relevancia predictiva Q^2 de los constructos.

Respecto a la varianza explicada (R^2) de la variable latente AP4 (aceptación de los sistemas de evaluación), el modelo estructural muestra un muy buen poder predictivo, dado que se explica un 65,44% de la varianza de AP4 y el valor de Q^2 es 0.330, por tanto tiene relevancia predictiva. Por último, para el modelo completo obtenemos un valor de GoF de 0.465, que excede sobradamente el valor de 0.36 propuesto por Wetzels et al. (2009).

Por tanto, en relación a las hipótesis propuestas en el modelo podemos concluir que existe una relación positiva directa de la “aceptación de disciplina” y de la “motivación e interés” con la “aceptación de resultados académicos”.

Por otra parte, en relación con el “sistema de evaluación del profesor” se concluye que existe una relación positiva directa entre el “grado de autoritarismo” y “grado de exigencia” con la “aceptación de sistemas de evaluación del Profesor”. En la

medida en que se reduzcan elementos de rigidez y se adopten marcos flexibles y razonables de acción para el estudiante, las expectativas sobre los resultados académicos serán más positivas. Lo cual tiene consecuencias positivas para la activación de motivaciones y resultados a conseguir por parte del estudiante, y su persistencia en el entorno universitario.

En referencia a las hipótesis sobre la aceptación del sistema de los sistemas de formación, se comprueba que existe una relación positiva directa de la “aceptación de resultados académicos” y “sistemas de evaluación” con el constructo “aceptación sistemas de formación”. En el mismo sentido, la interiorización de la interacción con el profesor y el centro cuando se percibe con rigidez y falta de apertura en relación a la actividad académica, se traduce en expectativas negativas hacia los resultados entendidos como no aceptación de los sistemas de formación.

El modelo refleja que los aspectos motivacionales relacionados con la interacción del estudiante con el centro académico y el profesor condicionan las expectativas, y por tanto la aceptación de los resultados del sistema académico del centro, del sistema de evaluación del centro, y del sistema de enseñanza del profesor. Este modelo confirma los desarrollos teóricos establecidos en los capítulos relativos al marco teórico de la investigación, inspirados en los modelos actitudinales de expectativa-valor.

Diferencias Actitudinales hacia el Centro y el Profesor

De los análisis efectuados, a continuación exponemos los resultados de mayor interés:

Género.

Las mujeres puntuaban más alto que los hombres en la actitud hacia el centro en la modalidad a distancia, reflejando diferencias estadísticamente significativas en todos los matices con significación asintótica bilateral entre 0,005 y 0,064 (HO7). La mayor puntuación indica en las mujeres una actitud más favorable hacia la actividad académica del centro respecto a lo deseado, siendo los hombres menos favorables tanto a nivel general como en cada uno de los matices menos en la aceptación de resultados.

En la modalidad presencial, las mujeres puntúan más alto que los hombres en actitudes hacia el centro en los matices de motivación (significación asintótica bilateral 0,008), y en aceptación de resultados (significación asintótica bilateral 0,006) (HO5).

Respecto al profesor, las mujeres puntúan más alto que los hombres tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia, de forma significativa con significación asintótica inferior a 0,009 en todos los matices y actitud general hacia el profesor, excepto el matiz de aceptación de sistemas en el que no hay diferencias significativas (HO6, HO8). En comparación, las hombres muestran en sus percepciones una expectativa orientada a mayor grado de apertura, y más favorables a flexibilizar estos procesos académicos en los que está involucrada la relación con el profesor.

De acuerdo con las investigaciones expuestas en el capítulo 3, el género ha supuesto una de las variables personales más relevantes y asociadas con las diferencias encontradas en el funcionamiento motivacional y en aprendizaje académico.

Las diferencias de edad entre mujeres de ambas modalidades, no interfiere en la interpretación de los datos, confirmándose que estas posiciones actitudinales están más relacionadas con la cultura de género. En este sentido, los hombres muestran un patrón de socialización más sensible hacia la apertura motivacional que se proyecta en una mayor exigencia en cuanto racionalizar flexiblemente los sistemas académicos, dentro de la tendencia general en ambos sexos hacia unas mayores cotas de autorregulación y responsabilidad.

Enseñanza Presencial y Enseñanza a Distancia

La actitud general hacia el centro académico presenta diferencias estadísticas significativas entre los alumnos de la modalidad de Enseñanza Presencial (EP) y Enseñanza a Distancia (EaD) (HO3).

En lo que respecta al contexto académico del centro, los estudiantes de EaD puntúan más alto en actitud general hacia el centro (significación asintótica bilateral de 0,000), en la aceptación de resultados (sig. asintót. bilateral. 0,000), y motivación (sig. asintót. bilateral. 0,000). Es decir, los estudiantes de EP tienen expectativas de mayor apertura en el proceso motivacional del aprendizaje y la evaluación de resultados, respecto a los de EaD.

Los alumnos de la EP puntúan más alto en la aceptación de la disciplina en los centros (sig. asintót. bilateral. 0,000), y por tanto sobre esta cuestión los alumnos de EaD demandan una mayor apertura en la participación del aprendizaje.

En relación al profesor, los estudiantes de EaD puntúan más alto que los estudiantes de la modalidad EP en todos los matices referidos al profesor, excepto en las puntuaciones del nivel de exigencias que son similares en los estudiantes de ambas modalidades de enseñanza (HO4). En las puntuaciones de los matices en que existen diferencias la significación asintótica bilateral es de 0,000. Los estudiantes de EP demandan un mejor nivel de comprensión, menos autoritarismo, y más flexibilidad en la evaluación, demandando al profesor una mayor actitud de apertura respecto al proceso de aprendizaje.

El perfil del alumno de la modalidad presencial demanda un aprendizaje más motivante y activo, de corte colaborativo. Es decir, apunta hacia una demanda de aprendizajes más significativos que aumenten el interés y la motivación en los estudios de esta modalidad de enseñanza a presencial.

En términos comparativos respecto al estudiante de EaD, el estudiante de la modalidad presencial está algo más orientado a considerar que los centros den mayor libertad a los procesos de aprendizaje, es decir en mayor participación en las actividades académicas, y por ende, de la autonomía y autoregulación del aprendizaje.

Comparación entre Centros de la Enseñanza Presencial

En las actitudes hacia el centro, los estudiantes de la Facultad de Ciencias de Actividad Física y el Deporte FCCAFD puntúan más alto que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCCE) en la mayoría de los matices actitudinales y en la actitud general hacia el centro, excepto en el de aceptación de los resultados de la evaluación del centro que obtiene puntuaciones similares en ambos centros (HO1). Respecto a los matices señalados, las diferencias alcanzan las diferencias asintóticas por debajo del 0,015. Los alumnos de FCCE son más proclives a flexibilizar normas, mientras que los de FCCAFD son más intensos en la demanda de motivación.

En relación a las actitudes hacia el profesor, los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCCE) puntúan más que los alumnos de (FCCAFD) en nivel de autoritarismo y en sistemas de evaluación, mientras que los estudiantes de Facultad de Ciencias de la Educación (FCCAFD) puntúan más en el nivel de exigencia (HO2). Estas puntuaciones comparadas entre los alumnos de ambos centros alcanzan

niveles de significación asintótica del orden del 0,000, y reflejan en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCCE) una actitud más favorable hacia el profesor, en términos comparativos, percibiéndolo menos autoritario y sistemas de evaluación más aceptables que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Por otra parte, los alumnos de la FCCE son más intensos en una actitud de mayor flexibilización en los niveles de exigencia.

La comparación entre los alumnos pertenecientes a ambos centros apunta a estilos normativos y motivacionales expresados en las actitudes hacia el centro y hacia el profesor, que están asociados con los perfiles de los estudiantes y el tipo de formación que reciben en el centro.

Los resultados obtenidos justifican la investigación realizada, tanto en lo que se refiere a la confirmación del modelo teórico como las puntuaciones obtenidas de los estudiantes de acuerdo a su grupo de pertenencia. Se ha medido y evaluado el grado de importancia y cumplimiento de las variables psicosociales en estudiantes universitarios de Grado, en la modalidad de Enseñanza Presencial (EP) y Enseñanza a Distancia (EaD) en la ULPGC.

Así, el modelo estructural confirma las relaciones positivas entre matices motivacionales como antecedentes de las expectativas o resultados esperados. Los estudiantes que puntúan más bajo son los que demandan una mayor y mejor adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto los matices motivacionales como los normativos esperados muestran una relación consistente entre sí, apuntando la necesidad de que tanto el centro como el profesor estimulen aprendizajes significativos para el estudiante dentro del proceso de formación-aprendizaje.

Los estudiantes de la modalidad de Enseñanza Presencial (EP) son los que puntúan más bajo reflejando la necesidad de mejorar los aspectos normativos y motivacionales del aprendizaje académico.

Estos resultados avalan la cuestión de avanzar en nuevas formas de aprendizaje en que los alumnos puedan emprender las actividades de un modo activo y relacional en los centros y con los profesores, donde las actividades de mediación social y orientación educativa juegan un papel para la mejora del proceso académico. Y bajo estas nuevas formas de aprendizaje, los valores y actitudes juegan un papel destacado en las acciones educativas orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje en la educación superior.

CONCLUSIONES

Tras la exposición reflexiva, las conclusiones que podemos extraer de la presente investigación con respecto a las actitudes de los estudiantes hacia el centro educativo y hacia el profesor son las siguientes:

1. Disponemos de una herramienta válida y fiable para poder evaluar las Actitudes en estudiantes universitarios.
2. Los modelos estructurales constituyen un fundamento conceptual y teórico útil para explicar el desarrollo y aprendizaje de las Actitudes Académicas.
3. Del análisis de resultados, se desprende que existen diferencias significativas en las variables sociodemográficas evaluadas, por sexo, modalidad de enseñanza y centros de destino.
4. La aceptación de la disciplina y la disposición psicológica, tienen una influencia importante en la aceptación de los resultados académicos.
5. El grado de autoritarismo y de exigencia de los profesores tienen consecuencias en las actitudes de los estudiantes en la aceptación del sistema de evaluación.
6. El análisis estructural de la investigación realizada indica que la aceptación de los resultados y la aceptación de los sistemas de evaluación, juegan un papel destacado en la aceptación del sistema de enseñanza.
7. Con nuestra investigación, hemos roto el diseño estructural del cuestionario seminal, pasando a un sistema dinámico de relaciones mutuas entre las variables actitudinales evaluadas, en función de la situación y el contexto.

BIBLIOGRAFÍA

-
- Adorno, T. W. (2009). Estudios sobre la personalidad autoritaria. En *Escritos sociológicos II* (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Ajzen, I. (1991). Theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (1998). *Attitudes, Personality and Behavior*. Chicago, Illinois: The Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1998). Models of human social behavior and their application to health psychology. *Psychology and Health*, 13(4), 735-739.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes and attitude change*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Alfonso Gil, S., Deaño, M., Conde Rodríguez, Á., Costa, A. R., Araujo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 21, (N.º1).
- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la Educación Superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28(3), 860.
- Alvira Martín, F. (1977). La relación entre actitud y conducta. *Revista Española de Opinión Pública*, 49, 33-52.
- Allport, G. W., & Vernon, P. E. (1930). The field of personality. *Psychological Bulletin*, 27(10), 677.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En Murchison, C.: *A Handbook of Social Psychology*. New York: Clark Univ.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of values*. Boston, Houghton.
- Anaya, G. (1996). College Experiences and Student Learning: The Influence of Active Learning, College Environments and Cocurricular Activities. *Journal of College Student Development*, 37(6), 611-22.
- Asch, S. E. (1952). *Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba.

- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited* (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 178-204.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Measuring Expectations about College Adjustment. *Nacada Journal*, 12(2), 23-32.
- Balagué, G. (1997). Preparación psicológica en deportes individuales. En Cruz, E.J. (ed.): *Psicología del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology. An International Review*, 51, 269-290.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technological Studies*, 2 (2), 285-309.
- Bem, D. I. (1972). Self-perception theory. En Berkowitz, L. (ed.), *Advances in experimental social psychology*, (vol.6): 1-62. Nueva York: Academic Press.

-
- Berman, P. S. (1997). *Case conceptualization and treatment planning: Exercises for integrating theory with clinical practice*. Thousand Oaks, California: Sage Pub.
- Biddle, B. J., Bank, B. J., & Slavings, R. L. (1987). Norms, preferences, identities and retention decisions. *Social Psychology Quarterly*, 322-337.
- Blanco, F. J. y Latorre, M^a. J. (2010). Elaboración de un cuestionario dirigido al profesorado universitario ante el área europea de Educación Superior. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 13, 43-56.
- Bodill, K. & Roberts, L. D. (2013). Implicit Theories of Intelligence and Academic Locus of Control as Predictors of Studying Behavior. *Learning and Individual Differences*, 27, 163-166.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-611.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215.
- Bradley, C., Kish, K. A., Krudwig, A. M., Williams, T., & Wooden, O. S. (2002). Predicting faculty-student interaction: An analysis of new student expectations. *Journal of the Indiana University Student Personnel Association*, 72-87.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1(4), 348-357.
- Briñol, P., De la Corte, L., y Becerra, A. (2001). *Qué es persuasión*. Madrid. Biblioteca Nueva.

- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. *Psicología Social*, 3, 457-490. España: McGraw-Hill.
- Briñol, P., & Petty, R. E. (2003). Overt head movements and persuasion: A self-validation analysis. En *Personality and Social Psychology*, (84), 1123-1139.
- Briñol, P., Petty, R. E., & Tormala, Z. L. (2006). The meaning of ease and its malleability. En *Psychological Science*, (17): 154-170.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1967). *Survey of study habits and attitudes: Manual*. New York: Psychological Corporation.
- Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., & Terenzini, P. T. (2001). Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education*, 42(3), 327-352.
- Cabrera, A. F., Crissman, J. L., Bernal, E. M., Nora, A., Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43(1), 20-34.
- Cacioppo, J.T. y Petty, R.E (1979). Neuromuscular circuits in affect-laden information processing. *Pavlovian Journal of Biological Science*, 14, 177-185.
- Camisón, C. (1999). *Sobre cómo medir las competencias distintivas: un examen empírico de la fiabilidad y validez de los modelos multi-item para la medición de los activos intangibles*. Seminario del Dpto. de Economía y Dirección de Empresas de la Universidad de la Laguna.
- Carmines, E.G., & Zeller, R.A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, (07-017), Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cassidy, S. (2012). Exploring Individual Differences as Determining Factors in Student Academic Achievement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793-810.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.

-
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Chin, W. W. (1998). Issues and opinion on structure equation modeling. *MIS Quarterly*, 22 (1), 7-16.
- Chin, W. W., & Newsted, P. R. (1999). *Structural Equation Modeling analysis with Small Samples Using Partial Least Squares*. Rick Hoyle (Ed.), Statistical Strategies for Small Sample Research, Sage Publications, 307-341.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F., & Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77(5), 271-281.
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research*, (141), 55-69.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 3, (2), 29-41.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana.
- Conrey, F. R., & Smith, E. R. (2007). Attitudes representation: Attitudes as patterns in a distributed, connectionist representational system. *Social Cognition*, 25(5), 718-735.
- Cook, W. W., Leeds, C. H., & Callis, R. (1951). *Minnesota Teacher Attitude Inventory*. Nueva York. Psychological Corporation.
- Cooper, J., & Brehm, J. W. (1971). Prechoice awareness of relative deprivation as a determinant of cognitive dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(6), 571-581.

- Coromina, L., Caipó, A., Guia, J., & Coenders, G. (2011). Efecto de las variables personales, actitudinales y de red social en el rendimiento académico de los estudiantes de doctorado. Un enfoque multimétodo. *Estudios sobre Educación* 20, 233-253. Revista Semestral del Departamento de Educación Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra.
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S., & Drew, N. (2003). Are they being served? Student expectations of higher education. *Issues in Educational Research*.
- Darwin, C., Ekman, P., & Prodger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press, USA
- Deaño, M., García-Señorán, M., & Sepúlveda, J. (1997). Factores de éxito en alumnos de último curso de carrera en la Universidad de Vigo. *Caderno de Innovación i Educación (CIE)*, 1, 203-238.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., ... y Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289.
- Deaño, M. D., Gil, S. A., Rodríguez, Á. C., Almeida, L. S., Araújo, A. M., y Costa, A. R. (2013). *Assessment of academic expectations for Higher Education in Spain and Portugal*. Trabajo presentado en Seminario Internacional "Non-traditional students in Higher Education: Looking beyond (in) success and dropout" Universidade do Algarve, Portugal.
- De la Fuente, J., Justicia, F., & Berbén, A. B. (2006). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología y Educación*. Número monográfico sobre "Estrategias de aprendizaje, 1(2), 87-102.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander P., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica, Málaga, España.

- De la Fuente, J., Nievas, F., y Rius, N. (2002). *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios*. Manuscrito no publicado. Universidad de Almería, España.
- De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- Dennett, D. C. (1998). *La actitud intencional*, 2ª edic. Barcelona: Gedisa.
- Durndell, A., & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 521-536.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1992). *The psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eysenck, H. J., & Wilson, G. D. (1978). *The psychological basis of ideology*. University Park Press.
- Eiser, J. R. (1987). *The expression of attitude*. Springer Science & Business Media.
- Eiser, J. R. (1989). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22(3), 201-204.
- Erazo, O. A. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behaviour: the MODE model as an integrative framework. En M. Zanna (eds.), *Advances in experimental social Psychology*. Mahwan, NJ: Erlbaum.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*. 25(5), 603-637.

- Fazio, R. H. & Olson, M. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and uses. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Fernández, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: Una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63-88.
- Fernández Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica I y II*. Madrid: Pirámide.
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw Hill.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior*. New York: Reading Mass.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Fornell, C., & Bookstein, F. L. (1982). Two structural models: LISREL and PLS applied to consumer exit-voice theory. *Journal of Marketing Research*, 19, 440-452.
- Fornell, C. & Cha, J. (1994). Partial least squares, in Bagozzi, R.P. (Eds), *Advanced Methods of Marketing Research*, Blackwell, Cambridge, MA, pp.52-78.
- Forns, M., Abad, J., Amador, J.A., Kirchner, T., & Roig, F. (2002). *Evaluación psicológica*. Barcelona: UOC.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. En B.J. Fraser y H.J. Walberg (Eds), *Educational environments: Evaluation antecedentes, and consequences* (pp. 3.27). Oxford: Pergamon.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Assessment Preferences of Pre-service Teachers: Analysis According to Academic Level and Relationship with Learning Styles and Motivational Orientation. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 719-731.

- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P.R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Garzón, A. (1985). *Dimensiones del conocimiento social*. Promolibro.
- Garzón, A., y Garcés, J. (1989): Hacia una conceptualización del valor. *Tratado de psicología general. Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Gawronski, B., & Bodenhasen, G. V. (2007). Unraveling the process underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the APE Model. *Social Cognition*, 25 (5), 687-717.
- Geisser, S. (1974). A predictive approach to the random effects model. *Biometrica*, 61, 101-107.
- Ghasemzadeh, A., & Saadat, M. (2011). Locus of Control in Iranian University Students and its Relationship with Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2491-2496
- Gilligan, C. (1987). Moral orientación and moral development. Kittay y D. T Meyers (Eds). *Women and moral theory (pp. 19-33)*. Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Godin, G., & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: a review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 11(2), 87-98.
- Goldfinch, J., & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- Goldstein, K. (1959). *Health as value (178-188)*. New York: Harper.
- Gómez, A. H., & López, P. M. (2014). Nuevas competencias docentes para los nuevos tiempos de la educación. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y Recursos didácticos*, (273), 59-63.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Hosnori-ICE de la Universidad de Barcelona.

- Graham, S. W., & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*.
- Greenwald, A.G. (1989). Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later. En Pratkanis, R. y Breckler, J. (eds.): *Attitude structure and function. The third Ohio State University volume on attitudes and persuasion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez García, C., Pérez Pueyo, Á., Pérez Gutiérrez, M. y Palacios Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514.
- Haddock, G., & Maio, G. (2004). *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes*. Filadelfia: Psychology Press.
- Haider, I. & Naeem, M. (2013). Locus of Control in Graduation Students. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15- 20.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300.
- Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2), 209-235.
- Heeler, R. M., & Ray, M. L. (1972). Measure validation in Marketing. *Journal of Marketing Research*, 9; 361-370.
- Hernando, A., Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2011). Aprendizaje colaborativo on-line a través del Campus Andaluz Virtual. Análisis de las interacciones. En M. C. Fonseca y M. L. Fernández (Coord.), *Reflexionar sobre docencia Universitaria*. (pp. 31-47). Sevilla: Fenix Editora.

-
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3 (3), 10-21.
- Hollander, E. (1967). *Principles and methods of social psychology*. New York: Holt.
- Hollander, E. P. (2000). *Principios y métodos de psicología social*. Amorrortu.
- Homer, P. M., & Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 638.
- Hovland, C.I., Janis, I. L., & Kelly, H.H. (1953). *Communication and persuasion. Psychological studies of opinion change*. New Haven: Yale University Press.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations?. *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*, 10-33. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hsieh, P-H. & Dwyer, F. (2009). The Instructional Effect of Online Reading Strategies and Learning Styles on Student Academic Achievement . *Educational Technology & Society*, 12(2), 36-50.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20 (2), 195-204.
- Hyman, H. H., & Sheatsley, P. B. (1954). The authoritarian personality: A methodological critique. En R. Christie & M. Jahoda (Eds.), *Studies in the scope and method of the authoritarian personality*, 50-122, New York: Free Press.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Işik, E. (2013). Perceived Social Support and Locus of Control as the Predictors of Vocational Outcome Expectations. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1426-1430.

- Izquierdo, J. M. (2004). La condición psicológica en el deporte de competición: estrategias de evaluación. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas G.C.
- Jackson, L. M., Pancer, S., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125.
- Kahle, I. R. (1984). Attitudes cause behaviour: A cross-lagged panel analysis. En *Journal of Personality and Social Psychology* (37), 315-321.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Katz, D. (1984). El enfoque funcional en el estudio de las actitudes. En *Estudios Básicos de Psicología Social*, 261-298. Barcelona: Hora, S.A.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959). A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change. En Koch, S.: *Psychology: A Study of a Science*. New York: McGraw-Hill.
- Kelman, H. C. (1961). Processes of opinion change. En *Public Opinion Quarterly* (25), 57-58.
- Kelman, H. C. (1978). Attitude and behaviour: a social psychological problem. En Yinger J. M. & Cutler S. J. (eds.): *Major Social Issues: a Multidisciplinary View*. Nueva York: Free.
- Keogh, K. M., & Stevenson, K. (2001). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. En Trabajo presentado en el Congreso ICDE. Dusseldorf.
- Kerlinger, F. N. (1981). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F. N., & Lee (2000). *Foundations of Behavioral Research*. London: Holt, Rinehart & Winston.

- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification quoted. En T. Parsons, EA Shils (eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388–433).
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vol. 2). Harpercollins College Div.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification*. Ablex Pub.
- Krech, D., Cruchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1972). *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Krenn, B., Wuerth, S. & Hergovich, A. (2013). Individual Differences Concerning the Impact of Feedback Specifying the Role of Core Self-Evaluations. *Studia Psychologica*, 55(2), 95-110.
- Kristiansen, C. M., & Zanna, M. P. (1988). Justifying attitudes by appealing to values: A functional perspective. *British Journal of Social Psychology*, 27(3), 247-256.
- Kristiansen, C. M., & Hotte, A. M. (2013). How of Value—Attitude—Behavior Relations. In *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, (8,77). Psychology Press.
- Krosnick, J. A., Betz, A. L., Jussin, L. J., & Lynn, A. R. (1992). Subliminal conditioning of ttitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 152-162.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay Epistemics and Human Knowledge: Cognitive and Motivational Bases*. New York: Plenum.
- Kuh, G. D., Gonyea, R.M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34–64). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psico-métricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29 (1), 79-93.

- Leone, L., Perugini, M., & Ercolani, A. P. (1999). A comparison of three models of attitude-behavior relationships in the studying behavior domain. *European Journal of Social Psychology, 29*(2-3), 161-189.
- Levenson, H. (1973). *Reliability and Validity of the I, P, and C Scales-A Multidimensional View of Locus of Control*. Ponencia presentada en el Symposium on Beliefs in Locus of Control: Unidimensional or Multidimensional?, Montreal.
- Licata, J. W., & Maxham, J. G. (1999). Student expectations of the university experience: Levels and antecedent for pre-entry freshmen. *Journal of Marketing for Higher Education, 9* (1), 69-91.
- Likert, R. A. (1976). Una técnica para la medición de actitudes. CH Wainerman (comp.), *Escalas de medición en ciencias sociales. (1, 99-260)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Linder, D. E., Cooper, J., & Jones, E. E. (1967). Decision freedom as a determinant of the role of incentive magnitude in attitude change". En *Journal of Personality and Social Psychology* (6), 245-254.
- Losch, M. E., & Cacioppo (1990). Cognitive dissonance may enhance symoatetic tonus, but attitudes are changed to reduce negative affect rather than arousal. En *Journal Experimental Social* (26), 289-304.
- Lott, A., & Lott, B. (1968). A learning theory approach to interpersonal attitudes. En Greenwald, Brock y Ostrom (eds.): *Psychological foundations of attitudes*. Nueva York: Academic Pres.
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (1995). Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology, 31*(3), 266-285.
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (2000). *Why we evaluate: Functions of attitudes*. Mahwah: L. Erlbaum.

-
- Maloney, M. P. & Ward, M. P. (1976). *Psychological assessment. A conceptual approach*. Nueva York: Oxford University Press.
- Maraver, P., Hernando, A. y Aguaded, I. (2013). *Una experiencia formativa en el Campus Andaluz Virtual*. En E. Corbi, E. López, F. Sirignano y Sarasola J. (Coord.) II Seminario Científico Internacional sobre formación didáctica con tecnologías Web 2.0, (pp. 121-131). Sevilla: AFOE.
- Marcoulides, G. A. & Saunders, C. (2006). PLS: A Silver Bullet?. *Mis Quarterly*, 30 (2), 3-9.
- Marcoulides, G. A., Chin, W. W., & Saunders, C. (2009). A Critical Look At Partial Least Squares Modeling. *Mis Quarterly* (33:1), 171-175.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224.
- Martín Rodríguez, J. A. (2003). *ALFA (Cuestionario de Hábitos y Actitudes Escolares)*, Renovado 2011. Editorial Cospa. Material de Psicología y Educación.
- Martin, A. J., Wilson, R., Arief, G., & Ginns, P. (2013). Academic Momentum at University/College: Exploring the Roles of Prior Learning, Life Experience, and Ongoing Performance in Academic Achievement Across Time. *The Journal of Higher Education*, 84(5), 640-674.
- Martinez-Sánchez, E., & Ros, M. (1999), *Values, norms and health behaviours*. En XII General Meeting of EASP, Oxford, Inglaterra.
- Martínez, M. D. C. P., Berbén, A. B. G., De la Fuente, J., & Justicia, F. J. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).
- Marrero, G. (1999). *Motivos, Motivación, y Deporte*. Salamanca: Tesitex.
- Maslow, A. H. (1959). Psychological data and value theory. *New knowledge in human values*, (pp.119-136). Chicago: Gateway.
- Maslow, A. (1962.): *Toward a Psychology of being*. Princenton, N.J., Van Nostrand,

- Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences* (Vol. 35). Columbus: Ohio State University Press.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: D. Van Norstrand Company. Inc..
- McDowell, E. E., & McDowell, C. E. (1986). *A Study of High School Students' Expectations of the Teaching Style of Male, Female, English and Science Instructors*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association (36th, Chicago, IL, May 22-26, 1986).
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. En Lindzey, G. y Aronson, E. (eds.), *Handbook of Social Psychology*. New York: Random House.
- Mkumbo, K. A. K. & Amani, J. (2012). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247-255.
- Moles, A. (1982). *Dimensions axiologiques de la qualité de vie*. Reunión Internacional sobre Psicología de los Valores.
- Montmollin, G. D. (1985). El cambio de actitud. *Psicología social I*, 117-174. En Ed. Moscovici S. *Psicología Social I*. Madrid: Paidós.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale: Manual*. (2ªed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, methods, findings, and policy implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Editado por la Universidad Pontificia de Comillas.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Olsen, D., Kuh, G. D., Schilling, K. M., Schilling, K., Connolly, M., Simmons, A., & Vesper, N. (1998). *Great expectations: What first-year students say they will do and what they actually do*. En Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Miami, FL.

- Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. En *Annual-Review-of-Psychology* (44), 117-154.
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). *Social psychology: Handbook of basic principles*. London, England: Guilford Press.
- Ortiz, R. F., Menorca, L. G., Losa, N. F., & Andollo, M. J. S. (2010). Calidad universitaria: expectativas de los estudiantes recién incorporados. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 17-30.
- Ortiz Jiménez, L., Salmerón-Pérez, H., & Rodríguez Fernández, S. (2011). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado* 11(2).
- Osgood, C., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois Press.
- Pace, C. R., & Kuh, G. D. (1998). College student experiences questionnaire. *Center for Postsecondary Research and Planning, Indiana University*.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). Servqual. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pastor, G. (1978). *Ensayos de psicología social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Pelechano, V. (1982). *Reflexiones en torno al Valor y Refuerzo*. Reunión Internacional sobre Psicología de los Valores.
- Pelechano, V. (1997). Prólogo. En Buela-Casal, G. y Sierra, J.C. (dirs.): *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Pepper, S. C. (1958). *The sources of value*. University of California Press.

- Petty, R. E., Briñol, P., & CDeMaree, G. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of attitudes: Implications for Attitude Measurement, Change, and Strength. *Social Cognition*, 25 (5), 657-686.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer Verlag,
- Petty, R. E., & Krosnick, J. A. (2014). *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Psychology Press.
- Petty, R. E., Wegener, D. T., & Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 609-647.
- Piere, L. (1934). Attitudes and actions. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Pintrich, P. R., Smith, D.A., García T, y McKeachie, W.I (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI:NCRIPTAL: The University of Michigan.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En Dale H. (Ed);Meece,Judith L.(Ed). *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, xiii, 363 pp.
- Pozar, F. (2002). *Manual Inventario de Hábitos de Estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
- Raven, B.H. (1965). Social influence and power". En Steiner I.D., y Fishbein M. (eds.): *Current studies in social Psychology*. Nueva York: Holt,Rinehart, Winston.
- Real, J. C., Leal, A., & Roldán, J. L. (2006). Information technology as a determinant of organizational learning and technological distinctive competencies. *Industrial Marketing Management*, 35 (4), 505-521.
- Riddings, S., Sidhu, R., & Pokarier, C. (2000). *Working effectively with international students*. Trabajo presentado en el 4th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Brisbane, Australia.
- Ringle, C., Wende, S., & Will, A. (2005). *Smart-PLS Version 2.0 M3*.
- Rodríguez, E. F. (1975). ¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?. *Revista de Educación*, (236-241), 201-217.

-
- Rokeach, M. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems I. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13-33.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (Vol. 438). New York: Free press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values*. New York: The Free Press.
- Rosenberg, M. J. (1960). A Structural Study of Attitudes Dynamics. En *Public Opinion Quarterly*, (24), 319-340.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1981). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale Univer. Press.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, (1), 170-180.
- Sánchez, M., & Sarabia, F. J. (1999). Validez y fiabilidad de las escalas. En Sarabia, F.J. (coord.) *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas* pp.363-394. Madrid: Pirámide.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Sarabia, F.J. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Schifter, D. E., & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 843.
- Schwartz, S. H. (1973). Normative explanations of helping behaviour. A critique, proposal and empirical test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 349-364.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 10, 221-279. Nueva York. Academic Press.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), 1-65.
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos. *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*, 53-77. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S. H. (2013). Value Priorities and Behavior: Applying. *In The psychology of values: The Ontario symposium 8*. Psychology Press.
- Schwartz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. En A. Tesser y N. Schwartz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp.436-457). Balden: Blackwell.
- Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1984). Internalized values as motivators of altruism. *In Development and maintenance of prosocial behavior* (pp. 229-255). US: Springer.
- Secord, P. & Backman, C. (1964). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shapiro, M. B. (1970). Intensive assessment of the single case: An inductive-deductive approach. En Mittler, P. (ed.): *The psychological assessment of mental and physical handicaps*. Londres: Methuen.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences?. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 42(2), 299-320.
- Smith, S. W. (1994). The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: The role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(2), 5-22.
- Snyder, M., & DeBono, K. G. (1989). Understanding the functions of attitudes: Lessons from personality and social behavior. En Pratkanis, Anthony R., Breckler, S.J., Greenwald, y Anthony G. (Eds), *Attitude structure and function*. The third Ohio state University volume on attitudes and persuasion., (pp. 339-359). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Ebaum Associates, Inc, Xiv, 462pp.
- Soares, A. P., y Almeida, L. S. (2005). *Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação*. *Psicologia: Teoría, Investigação, e Páctica*. (2005) 139-158. Recuperado en <http://hdl.handle.net/1822/12078>.

- Soares, A. P., Couñago, M. A. G., y Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Soares, A. P., Guisande, A. M., Almeida, L. S., y Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., y Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121 www.usc.es/suips.
- Spencer, H. (1862). *First Principles*. New York: Burt.
- Staats, A.W. (1968). Social behaviorism and human motivation: Principles of the attitude-reinforcer-discriminative system. En Greenwald, Brock y Ostrom (eds.): *Psychological foundations of attitudes*. Nueva York: Academic Pres.
- Stern, P. C., Dietz, T., Kalof, L. & Guagnano, G. A. (1995). Values, Beliefs, and proenvironmental action: Attitudes Formation toward emergent attitude objects. *Journal of Applied Social Psychology*, 25 (18), 1611-1636.
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society*, 36, 111-147.
- Strange, C. C., & Banning, J. H. (2001). *Education by Design: Creating Campus Learning Environments That Work*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., 989 Market St., San Francisco, CA 94103.
- Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. M., & Lauro, C. (2005). PLS path modeling. *Computational statistics & data analysis*, 48(1), 159-205. Filadelfia: Elsevier.
- Tesser, A., & Schwarz, N. (Eds.). (2008). *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes*. John Wiley & Sons.
- Tetlock, P.E., (1986). A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 819-217.

- Thomas, K., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Learning college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2ªed.)*. Chicago, II: University of Chicago. Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tirado, R., Aguaded, I., y Hernando, A. (2011). Campus virtuales en universidades andaluzas: tipologías de uso educativo, competencias docentes y apoyo institucional. *Teoría de la Educación*, 23(1), 159-179.
- Tirado-Morueta, R., Aguaded-Gomez, J. I., & Hernando-Gomez, Á. (2014). Adoption of B-Learning at Universities in Spain: The Influence of Environment. *Educational Technology Use and Design for Improved Learning Opportunities*, 286.
- Tirado, R., Hernando, A., y Aguaded, I. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través de foros en un contexto universitario. *Estudios sobre Educación*, 20, 49-71.
- Tirado, R.; Hernando, A.; y Aguaded, I. (2012). Blended e-learning en Universidades de Andalucía (España): del aprendizaje tradicional al aprendizaje centrado en el estudiante. *International Journal of Technology and Human Interaction*.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal Behavior*. Monterrey (CA): Brooks/Cole.
- Triandis, H. C. (1991). Attitude and attitude change. En *Ency. Hum. Biol. 1: 485-96*. San Diego CA: Academic Press.
- Tumino, M., y Poitevin, E. (2014). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2), 63-84.
- Vander Zanden, J. W. (1990). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

- Visdóme-Lozano, J. C., y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.
- Visser, P. S., & Mirabile, R. R. (2004). Attitudes in the social context: The impact of social network composition on individual-level attitude strength. En *American Journal of Personality and Social Psychology* (87), 779-795.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (ED). *Handbook of research on teaching* pp (315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En Schmeck, R.R. (ed.): *Learning Styles and Learning Strategies*. New York: Plenum Press.
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). *Using PLS Path Modeling for Assessing Hierarchical Construct Models: Guidelines and Empirical Illustration*. *Mis Quarterly*, Vol. 33 No. 1, pp 177-195.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus action. The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitudes objects. En *Journal of Social Issues* (25), 41-78.
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. En *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Williams Jr, R. (1977). Concepto de valores. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 10, 607-611.
- Williams, R. M., & Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York: Free Press.
- Wold, H. (1979). *Model construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce: An example of the use of partial least squares*. Genève: Cahiers du Département D'Économétrie, Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève.

- Yanhong, R., & Kaye, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36 (2), 145-154.
- Zanna, M. P. (1970). Positive and Negative Attitudinal Affect Established by Classical Conditioning. *J. Personality Soc. Psychol*, 14(4), 321-28.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. En Bartal, D. y Kruglanski, W. (eds.): *The Social Psychology of Knowledge*. Cambridge, England UK: Cambridge University Press.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(1), 1-12.

ANEXOS

ANEXO A

INSTRUCCIONES PARA EL CUESTIONARIO DE ACTITUDES ACADÉMICAS FORMA UNIVERSITARIA

Este cuestionario tiene por objeto conocer determinados aspectos psicológicos relacionados con diversas situaciones de la actividad académica y no compromete en absoluto su situación en el curso. Solamente pretendemos reunir información sobre sus puntos de vista para orientarle mejor en los aspectos fundamentales del estudio y la actividad académica. Cada cuestión admite CINCO posibles contestaciones:

N	NUNCA O RARA VEZ (0 A 15% de importancia)
P	POCAS O ALGUNAS VECES (16 A 35% de importancia)
R	REGULAR DE VECES (36 A 65% de importancia)
B	BASTANTES VECES (66 a 85% de importancia)
M	MUCHAS VECES (86 A 100% de importancia)

Los porcentajes no deben ser interpretados matemáticamente, únicamente deben servir como orientación.

Para realizar correctamente el Cuestionario deberá:

1. Leer y entender el significado de la pregunta que se le está haciendo.
2. En la **HOJA DE REPUESTAS** deberá marcar con una **X** la opción que crea coincide más o menos con su forma de ser, pensar, sentir o actuar. La marca se debe hacer de forma que pueda ser claramente percibida.

Me esfuerzo por mejorar mi rendimiento académico

EJEMPLO: N = Nada P = Poco R = Regular B = Bastante M = Mucho

3. Ser sincero en sus respuestas y completar todo el Cuestionario (no hay límite de tiempo).

Hay tantas modalidades y programas de estudio que resulta difícil poder referirnos adecuadamente al que usted pertenece con un lenguaje específico, por eso deberá hacer un esfuerzo para adaptar la terminología al contexto de su programa.

Gracias por su colaboración. **NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUESTIONARIO**

ANEXO B

CUESTIONARIO DE ACTITUDES ACADÉMICASFORMA UNIVERSITARIA

1. En la planificación de las actividades de aprendizaje y los temas de estudio, apenas se consulta a los estudiantes.
2. Pienso que lo mejor en este momento es dejar de estudiar y buscar un trabajo.
3. Estoy convencido que practicar deporte es tanto o más importante que estudiar.
4. Procuero faltar a mis obligaciones siempre que puedo.
5. Estoy pensando dejar de estudiar porque comprendo que lo que estamos aprendiendo sirve muy poco para el futuro profesional.
6. Encuentro que los estudiantes confían poco en sus profesores.
7. Normalmente los profesores están preocupados por sus asuntos y prestan poca atención a los estudiantes.
8. Los profesores hacen las actividades demasiado difíciles para los estudiantes de mediana capacidad.
9. Los profesores cuando explican las actividades de aprendizaje o responden a preguntas de los Foros o Tutorías usan palabras intencionalmente oscuras y difíciles.
10. Las explicaciones, proyecciones y ejemplos que proporcionan los profesores para comprender lo que dice son pesadas y difíciles de entender.
11. Opino que los profesores proponen muchas actividades para cada Módulo de Aprendizaje.
12. Estoy convencido que los profesores se dedican a la enseñanza porque disfrutan haciendo sufrir a los estudiantes.
13. Cuando el profesor ha dado una orden le molesta que se la contradigan.
14. Creo que a los profesores les gusta demasiado mostrar su autoridad y dejar claro que en su asignatura mandan ellos.
15. Encuentro que los profesores se divierten ridiculizando los errores o equivocaciones de sus estudiantes.
16. Pienso que los profesores ponen ejercicios y pruebas en aquellos momentos que estamos más estresados y faltos de tiempo.

17. Creo que es más indispensable en la vida divertirse y pasarlo bien que estudiar y aprender.
18. Leer, hacer actividades y estudiar demasiado me da dolor de cabeza.
19. Algunas asignaturas me resultan tan aburridas que paso el tiempo dibujando, escribiendo notas o soñando, en lugar de estar pendiente del contenido del tema que he de estudiar.
20. Solo pienso en sacar buenas notas en las asignaturas que me gustan y domino.
21. Creo que las notas que saco en las actividades y los exámenes son inferiores a las que debería sacar.
22. Encuentro que mis calificaciones en las actividades y los exámenes reflejan menos de los que realmente he aprendido y puedo hacer.
23. Únicamente me intereso por la notas de las asignaturas que me gustan.
24. Creo que los profesores normalmente comprenden poco las necesidades, expectativas e inquietudes de los estudiantes.
25. Encuentro que lo que se enseña en Teleformación sirve muy poco para resolver situaciones profesionales en el futuro.
26. Creo que los métodos de enseñanza utilizados en Teleformación están orientados en la adquisición de una formación teórica nada más.
27. Creo que la mejor forma de sacar buenas notas en las actividades y los exámenes es hacer la pelota al profesor.
28. Creo que los profesores tienden a dar mucha información y confunden a los estudiantes en lugar de clarificar las dudas o preguntas.
29. Creo que los estudiantes que hacen consultas en Tutoría o mandan mensajes por los Foros están tratando de hacerse los "listos" o los "buenos" ante el profesor.
30. Los profesores suelen ser injustos a la hora de valorar y calificar a los estudiantes.
31. En mi opinión, conseguir buenos resultados en las actividades y buenas notas en los exámenes la mejor forma es estar de acuerdo con todo lo que dicen los profesores.
32. Encuentro que los profesores a la hora de calificar se fijan en el agrado, simpatía o antipatía que le producen sus estudiantes.

33. Soy de la opinión de que los profesores piensan más en las notas que en el objetivo principal de enseñar al estudiante.
34. Estoy convencido de que los profesores se divierten interiormente, haciendo a sus estudiantes el tiempo de trabajo más pesado.
35. Encuentro que es casi imposible, para la mayoría de los estudiantes, hacer todas las tareas y actividades que se marcan en Teleformación.
36. Creo que los profesores son demasiado estrictos y exigentes en su relación con los estudiantes de Teleformación.
37. Encuentro que los profesores miran con desprecio a los estudiantes peores.
38. Opino que los profesores suelen tener una mente estrecha y muy difícil de convencer.
39. Encuentro que yo estudiaría más y mejor si se diera libertad para elegir los temas que me gustan e interesan.
40. Creo que la disciplina escolar quita libertad a los estudiantes en sus tareas de aprendizaje.
41. Opino que los estudiantes tenemos poca libertad para seleccionar los ejercicios y actividades que tenemos que hacer.
42. Encuentro que si me dieran mayores oportunidades en los estudios, sacaría mejor provecho y rendimiento.
43. Opino que el sistema que se usa de disciplina en Teleformación apenas se ajusta a la realidad y necesidades de los estudiantes.
44. Opino que es mucho más efectivo lo que se practica en la vida que lo que me enseñan mis profesores.
45. Encuentro que es demasiado tiempo, dinero, esfuerzo y sacrificio el que uno debe gastar para obtener una formación académica.
46. Creo que el objetivo principal en Teleformación debería ser enseñar a los estudiantes cosas que le ayuden para su futuro profesional y para la vida.
47. Creo que las calificaciones más altas en las actividades y exámenes se dan a los estudiantes que aprenden de memoria, en lugar de aquellos que saben el porqué de las cuestiones.
48. Creo que el estado de ánimo de los profesores influye a la hora de evaluar a los estudiantes, tanto las actividades como los exámenes.

ANEXO C

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y

HOJAS DE RESPUESTAS

CUESTIONARIO DE ACTITUDES ACADÉMICAS (FORMA U)		
Apellidos y Nombre		
Edad	Sexo	Estado Civil
Centro		
Titulación		
Asignatura		
C_Académico	Curso	
Fecha	Grupo	
Experiencia Informática. ¿Cuántos años lleva manejando un PC?		
Ha hecho alguna vez un curso sobre Técnicas de Estudio?		
¿Cuántas horas dedica al estudio a la semana?		
De estas horas ¿Cuántas dedica a la Plataforma?		
Estudios previos realizados		
Año en el finalizó los estudios que le han dado acceso al Grado		
¿Trabaja actualmente?		
¿En cuántos lugares ha trabajado? Ponga el número		
Profesión actual		
Usted es especialista en o sabe hacer muy bien		
Dispone de un lugar independiente para poder estudiar		
Tiene ordenador en casa		
Idioma que domina		
Piensa realizar estudios de Posgrado		
Práctica alguna actividad deportiva		
Modalidad deportiva		
Escriba su E_mail		

ANEXO D

ANÁLISIS DE CORRELACIONES DEL CAA-FU

A continuación, exponemos los resultados de la aplicación de la Correlación de Pearson entre los distintos matices socio-afectivos estudiados, así como de las actitudes hacia el centro y hacia el profesor. Como podemos observar en la siguiente Tabla, existe una correlación positiva entre actitudes hacia el centro y actitudes hacia el profesor. En este sentido, en la segunda Tabla mostrada, exponemos los coeficientes de correlación de todos los matices. Vemos que existe una correlación positiva entre sistemas de evaluación y nivel de autoritarismo.

Tabla 52

Correlaciones entre actitud hacia el centro y hacia el profesor

		Correlaciones	
		Actitudes_Centro	Actitudes_Profesor
Actitudes_Centro	Correlación de Pearson	1	,746**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	2386	2386
Actitudes_Profesor	Correlación de Pearson	,746**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	2386	2386

Nota. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 53.
Correlaciones entre matices socio-afectivos

		Interés_Motivación n	Accepta_Sistemas	Accepta_Resultados	Nivel_Comprensión	Nivel_Autoritarismo	Nivel_Exigencia	Sistemas_Evaluación
Accepta_Disciplina	Correlación de Pearson	1	,484**	,411**	,482**	,367**	,490**	,376**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Interes_Motivación	Correlación de Pearson	2386	2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Sig. (bilateral)		,450**	,442**	,438**	,446**	,403**	,457**
Accepta_Sistemas	Correlación de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Sig. (bilateral)		2386	2386	2386	2386	2386	2386
Accepta_Resultados	Correlación de Pearson	2386	2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Sig. (bilateral)		,411**	1	,473**	,617**	,454**	,652**
Nivel_Comprensión	Correlación de Pearson	2386	2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Sig. (bilateral)		,482**	,623**	1	,662**	,639**	,646**
Nivel_Autoritarismo	Correlación de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Sig. (bilateral)		2386	2386	2386	2386	2386	2386
Nivel_Exigencia	Correlación de Pearson	2386	2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Sig. (bilateral)		,473**	,617**	1	,662**	,503**	,718**
Sistemas_Evaluación	Correlación de Pearson	2386	2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Sig. (bilateral)		,446**	,617**	,662**	1	,503**	,718**
	Correlación de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Sig. (bilateral)		2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Correlación de Pearson	2386	2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Sig. (bilateral)		,496**	,454**	,639**	,503**	1	,549**
	Correlación de Pearson	2386	2386	2386	2386	2386	2386	2386
	Sig. (bilateral)		,376**	,652**	,646**	,718**	,549**	1
	Correlación de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Sig. (bilateral)		2386	2386	2386	2386	2386	2386

Nota: Elaboración propia

ANEXO E

ANÁLISIS FACTORIAL DEL CAA-FU

En los análisis realizados con la varianza obtenemos un solo componente principal que explica el 55,673% de la varianza. Si realizamos el análisis según modalidad de enseñanza, vemos que en la enseñanza presencial el 54,937% de la varianza es explicado por este factor y en la enseñanza a distancia el 59,472%.

En la Tabla 53 se pueden observar los autovalores, el porcentaje de varianza que cada factor explica y el porcentaje de varianza acumulado. Vemos que solo hay un componente con valor propio (4,454) superior a 1, aspecto que orienta el cuestionario hacia una estructura unidimensional, puesto que los distintos matices concluyen en un solo componente. De esta forma, lo podemos identificar como el constructo subyacente que el cuestionario pretende medir. En nuestro caso, los distintos matices contribuyen a la medida del constructo psicológico que podemos denominar matices socio-afectivos implicados en las actitudes del alumnado hacia el profesor y hacia el centro.

El proceso seguido ha partido de la realización de la matriz de correlaciones. En segundo lugar, comprobamos si la correlación entre las variables es lo suficientemente relevante para justificar la factorización de la matriz de coeficientes de correlación a través de la Prueba de esfericidad de Barlett (Tabla 54). Tal como podemos observar, en este caso, el modelo es significativo p-valor $<0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula de esfericidad. Por otra parte, el valor de KMO, que permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial, presenta un valor $KMO=0,891$. Siendo el valor de $KMO>0,5$ nos encontramos con un buen valor. Se cumple, por tanto, de forma satisfactoria las condiciones para realizar el análisis factorial cuyo resultado ya expusimos.

En la Tabla 56 se expone la matriz de componentes. En último lugar, exponemos el gráfico de sedimentación en el que se observa la relevancia del primer factor (Figura 53).

Tabla 54.
Kaiser -Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,891
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado 9330,418 gl 28 Sig. ,000

Nota: Elaboración propia

Tabla 55.

Componentes principales

Componente	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción	
	Total	% de la varianza	Total	% de la varianza % acumulado
1	4,454	55,673	4,454	55,673
2	,920	11,500	67,173	55,673
3	,750	9,375	76,548	67,173
4	,516	6,448	82,996	76,548
5	,421	5,261	88,258	82,996
6	,361	4,517	92,775	88,258
7	,322	4,020	96,795	92,775
8	,256	3,205	100,000	96,795

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Tabla 56
Matriz de componentes

Matriz de componentes ^a	
	Componente 1
Acepta_Disciplina	,629
Interes_Motivación	,636
Acepta_Sistemas	,657
Acepta_Resultados	,784
Nivel_Comprensión	,847
Nivel_Autoritarismo	,799
Nivel_Exigencia	,764
Sistemas_Evaluación	,817

Nota: Elaboración propia

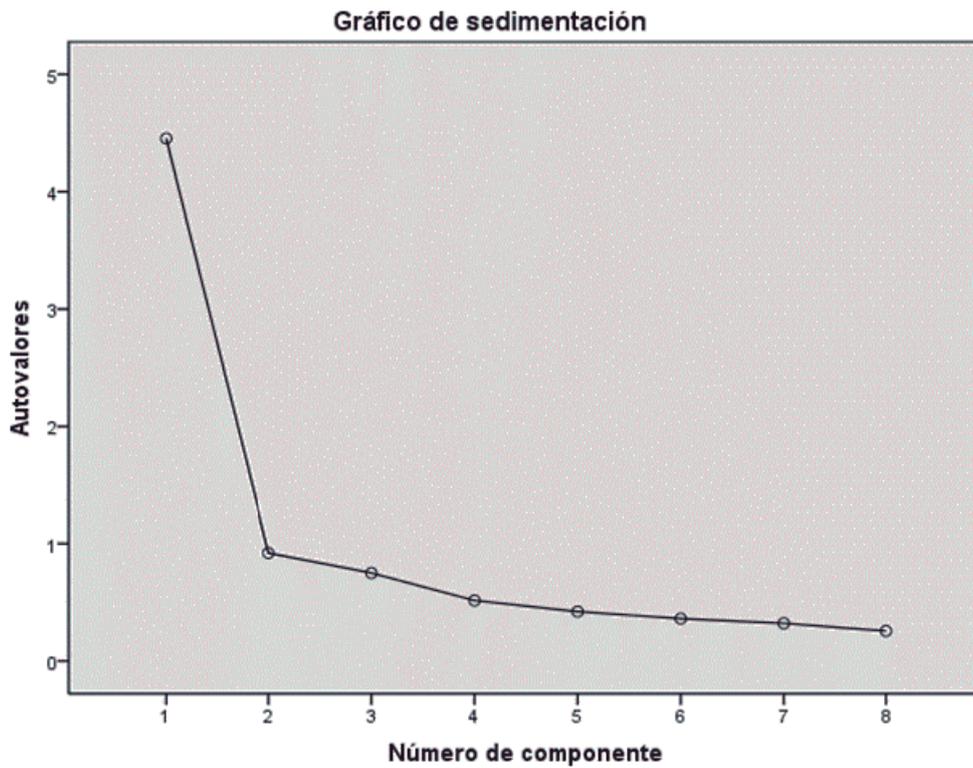


Figura 52. Gráfico de sedimentación.

