

IMPACTO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LOS MAESTROS SOBRE SUS ACTITUDES HACIA LAS CONDUCTAS PROBLEMATICAS ESCOLARES: UN ESTUDIO TRANSVERSAL

por CRISTÓBAL JIMÉNEZ JIMÉNEZ
Universidad de Granada

Introducción

Es fácil observar que ciertas conductas de los niños en la escuela son consideradas como problemáticas mientras otras no. Pero esta observación adquiere una mayor importancia si se tiene en cuenta que en nuestra sociedad son los adultos —y particularmente los maestros— los que generalmente hacen esta diferenciación. Los criterios empleados por los Profesores al evaluar las conductas escolarmente desadaptativas de los niños ha sido un asunto de gran interés psicoeducativo desde el clásico estudio de Wickman *Children's Behavior and Teacher's Attitudes* aparecido en 1928.

Parece un hecho bien establecido por la literatura especializada que diferentes grupos evaluadores (clínicos, maestros, padres, alumnos, etc.) utilizan diferentes criterios de «problematicidad» al juzgar los comportamientos supuestamente indeseables de los niños en la escuela (Beilin, 1959; Mutimer y Rosemier, 1967; Ziv, 1970; Kotleba, 1976; Morris y Arrant, 1978). Incluso dentro de un mismo grupo evaluador (el de los maestros, por ejemplo) se han encontrado fuertes discrepancias evaluativas respecto a la gravedad de una misma categoría de conducta infantil (Peiró y Carpintero, 1978; Jiménez, 1983).

Conocer el grado de consistencia o discrepancia entre los evaluadores (jueces) es de suma importancia para la fiabilidad y validez del diagnóstico psicopedagógico, elemento educativo en el que los maestros, afortunadamente, se sienten cada día más involucrados profesionalmente. Resulta razonable pensar que las diferencias mostradas por los maestros en sus respectivos criterios o modos de percibir la «problematicidad» de

determinadas conductas infantiles, supuestamente indeseables para la labor educativa, puedan reflejarse en variaciones en los modos de intervención sobre las mismas y, consecuentemente, en la relación terapéutica y/o pedagógica con el alumno. Así pues, la viabilidad y eficacia de un tratamiento psicopedagógico particularmente aconsejable para la modificación de una determinada conducta, o patrón de conducta, «desadaptativa» puede fácilmente y en cierta medida depender de cuáles sean los criterios de «problematicidad» escolar asumidos por el maestro, o maestros, encargado(s) de llevar a cabo dicha intervención psicopedagógica.

La exploración sistemática de qué variables asociadas al maestro (personales, socioculturales, ecológico-escolares, y otras) son las que mejor orientan o determinan sus criterios evaluativos respecto a las conductas problemáticas escolares es, a nuestro juicio, un paso epistemológicamente previo y metodológicamente complementario a cualquier intento serio en orden a identificar a un niño como escolarmente «problemático» en base a las evaluaciones de sus Profesores (Jiménez, 1983). Tal procedimiento ayudaría a explicar gran parte de las diferencias observadas en las actitudes y modos de actuación de los maestros con relación a tales conductas.

En este sentido, se ha hipotetizado más que demostrado que tal variabilidad pudiera, en parte, ser explicada por factores relativos al paso del tiempo sobre los individuos (tales como la Edad, Años de Experiencia o simplemente grandes intervalos temporales). En cuanto a la Edad y Años de Experiencia docente de los maestros hay que decir que ambas variables están estrechamente relacionadas por lo que a veces se estudian indiferenciadamente. Una valoración global de los resultados informados en la literatura revisada por nosotros apoya la hipótesis de que la tolerancia de los maestros hacia las conductas problemáticas escolares decrece con la edad y con los años de experiencia docente (Lambert, 1956; Gorton, 1971; Starkey et al., 1972; Peiró y Carpintero, 1978; Jiménez y Bernia, 1985); sin embargo, no faltan estudios que no han encontrado asociaciones relevantes cuando han considerado la edad y la experiencia de los maestros como factores determinantes de sus actitudes hacia dichas conductas infantiles (Rajpal, 1972; Kelly et al., 1977; Hollins, 1955).

Otra forma alternativa de explorar la trayectoria de los criterios de «problematicidad escolar» mostrados por los maestros a lo largo del tiempo ha consistido, simplemente, en comparar las actitudes evaluativas de los maestros en el momento presente con las exhibidas por otros maestros en otro u otros momentos anteriores separados por largos intervalos temporales. En este sentido, los trabajos de Stouffer (1950) y de Kotleba (1976) son particularmente ilustrativos. Ambos estudios son una réplica (acumulativa, en el segundo caso) del trabajo original de Wickman (1928). A partir del informe de Kotleba es posible presentar ya un cuadro evolutivo bastante completo de las actitudes de los maestros hacia las conductas problemáticas escolares después de un período

de 50 años. Efectivamente: en 1928, según los datos de Wickman, los maestros se sentían mucho más preocupados por las conductas problemáticas de tipo «acting out» (agresividad, conductas inmorales, hiperactividad, etc.) y mucho menos por las conductas de carácter intrasíquico (retraimiento, timidez, apatía, insociabilidad ensimismamiento, etc.). Cuando estos mismos problemas fueron evaluados en 1950 por Stouffer los problemas de carácter intrasíquico mostraron ser más importantes para los maestros que las conductas de tipo «acting out». Cuando en 1975 se volvieron a evaluar, por Kotleba, tales comportamientos infantiles otra vez son las conductas de tipo «acting out» las que parecen importar más a los maestros considerándolas mucho más graves y problemáticas que las de carácter intrasíquico. Tanto Stouffer como Kotleba atribuyen tales cambios en las actitudes a cambios en la mentalidad de los maestros provocados directamente no por el simple paso del tiempo sino por las transformaciones socioculturales que ocurren en el tiempo y que, según Beilin (1959), configuran una especie de «Zeitgeist» o espíritu educativo específico para cada período histórico. Para Kotleba, por ejemplo, el «Zeitgeist» responsable de los cambios observados en su estudio se materializa en «Las presiones que los maestros reciben de los legisladores y de la opinión pública en general para que se sientan comprometidos en conseguir resultados mensurables. Ello les impele hacia un mayor rendimiento académico que, por lo demás, difícilmente puede ser alcanzado en una escuela desorganizada y sin normas» (p. 88, o.c.).

Debido a que en nuestro país los estudios sobre este tema son pocos y bastante recientes (Peiró y Carpintero, 1978; Jiménez y Bernia, 1981), no es posible todavía observar posibles cambios evolutivos en los criterios de los maestros utilizando métodos estrictamente longitudinales ni siquiera un diseño experimental de intervalos temporales similar al que acabamos de comentar. No obstante, pensamos que una buena aproximación alternativa a la función evolutiva puede ser captada mediante un diseño transversal simple (Vega, 1983) muy adecuado a la naturaleza exploratoria de nuestro estudio. Básicamente, la «filosofía» de este método experimental es la siguiente: La generación (o cohorte) es originariamente un concepto demográfico que se refiere a aspectos sociales y personales; identifica a aquellas personas que han nacido (o entrado en un sistema determinado) en un mismo año o período de tiempo (Ryder, 1965) y que, por consiguiente, envejecen juntos. De acuerdo con Vega (1983), un concepto más amplio de cohorte incluye a «tipos de personas que experimentaron o fueron expuestos a determinados acontecimientos en un período concreto» (p. 381). Estos acontecimientos pueden ser de índole bien diversa: guerra, crisis económica, cambios biológicos, socioculturales, psicológicos, etc. Así pues, es razonable pensar que los sujetos que tuvieron experiencias comunes o semejantes presentarán, probablemente, patrones de conductas y actitudes bastante similares pero, a su vez, bien diferentes de los exhibidos por otros sujetos que no compartieron tales experiencias. Así pues, en este tipo de diseño se seleccionan muestras cuyos sujetos pertenecen a diferentes

generaciones; todas estas muestras se observan el mismo año tomándose mediciones sobre una misma variable dependiente. Las diferencias de los grupos sobre la variable de medida pueden ser explicadas, en parte, como efectos de los factores generacionales.

En nuestro país, los diversos Planes de Estudios que, a lo largo de los últimos 50 años, han marcado la formación profesional de los maestros pueden ser considerados como un caso particular de factor generacional o cohorte (en su sentido más amplio antes expuesto) y, como tal, ser utilizados en un diseño experimental a fin de observar sus efectos sobre algún rasgo o característica particular de la conducta del maestro. En la actualidad se encuentran en activo maestros provenientes de los siguientes Planes de Estudios de Magisterio: a) Plan anterior al de 1950; b) Plan de 1950; c) Plan de 1967 y d) Plan de 1971. Cada uno de estos Planes de Estudios, presumiblemente, configura o forma parte de un modelo educativo particular que, a su vez, aparece circunscrito a unos condicionamientos históricos, económicos y sociopolíticos determinados. Es muy probable que a través de estos Programas de Formación del Profesorado se hayan ido canalizando muchos cambios socioculturales y las orientaciones psicopedagógicas predominantes en cada momento.

La hipótesis de partida del presente trabajo es que las actitudes y criterios evaluativos de los maestros respecto a las conductas problemáticas de los niños en la escuela pueden estar afectadas por el Plan de Estudios en cuanto factor generacional. El objetivo, por tanto, de este estudio no es otro que explorar y ver hasta qué punto el haber recibido pautas formativas similares se refleja en modos también similares de percibir las consecuencias de las conductas problemáticas escolares así como en modos diferentes de como las perciben quienes recibieron programas formativos distintos.

Método

1. *Sujetos*: Una muestra de 206 Profesores del Ciclo Medio de EGB fueron seleccionados entre los maestros de 66 Colegios (56 Públicos y 10 Privados) ubicados en Córdoba capital (62 %) y en 25 pueblos de la Provincia (38 %). La distribución de la muestra según algunas variables de interés para este estudio (sexo, edad, experiencia y Plan de Estudios) se expone en el cuadro I.

2. *Material Instrumental*: Los 206 maestros cumplieron la Escala de Conductas Problemáticas Escolares (ECPE). Este instrumento de evaluación conductual, inspirado en los trabajos de Wickman (1928), fue originalmente diseñado por Hollins (1955) para detectar las actitudes de los maestros hacia las conductas problemáticas escolares. Posteriormente, nosotros lo hemos reelaborado tanto estructural como formalmente, adaptándolo a la población española para ser cumplimen-

CUADRO I.—Distribución clasificada de la muestra (N=206) según sexo, edad, años de experiencia y plan de estudios

VARIABLES	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
SEXO		
1. Varón	83	40,3
2. Hembra	123	59,7
TOTAL	206	100,00
EDAD		
1. Menos de 30 años	37	17,9
2. De 30 a 39 años	98	47,6
3. De 40 años o más	71	34,5
TOTAL	206	100,00
EXPERIENCIA DOCENTE		
1. Menos de 10 años	49	23,8
2. De 10 a 19 años	96	46,6
3. Con 20 años o más	61	29,6
TOTAL	206	100,00
PLAN DE ESTUDIOS		
1. Anterior a 1950	29	14,1
2. Plan de 1950	126	61,2
3. Plan de 1967	33	16,0
4. Plan de 1971	18	8,7
TOTAL	206	100,00

tado por diferentes grupos de evaluadores: Maestros (Jiménez y Bernia, 1981), Alumnos (Jiménez, 1982), Padres (Jiménez, 1984) y Clínicos (Jiménez, 1985). La ECPE comprende 39 ítems que muestrean otras tantas conductas supuestamente problemáticas que un niño puede exhibir en la escuela. El evaluador debe valorar la gravedad de las mismas de acuerdo al siguiente baremo: «0» = Conducta sin consecuencia; «1» = Conducta con consecuencias leves; «2» = Conducta con consecuencias considerables, y «3» = Conducta muy grave y problemática. Mediante Análisis Factorial (componentes principales y rotación varimax, según programa BMDP4M, Dixon 1979), se aislaron diez factores para esta muestra de maestros (Jiménez y Bernia, 1981). Una reinterpretación de estos resultados en orden al presente estudio aconsejaron la utilización de tan sólo cuatro de las dimensiones obtenidas, eligiéndose las más significativas y las que mejor configuran la estructura factorial de la ECPE. Son las siguientes: I) *Agresividad* (integrada por conductas tales

como: riñas, violencia física, amenazas, romper cosas, desobediencia, etcétera); II) *Conductas Inmorales* (tales como: robar, conductas sexuales inadecuadas, fumar, decir palabrotas, etc.); III) *Conductas que impiden o deterioran el Aprendizaje Escolar* (tales como: falta de atención, vagancia, charlatanería, trabajo descuidado, falta habitual de puntualidad, copiarse, etc.) y IV) *Retraimiento* (comprende conductas tales como: timidez, falta de disposición a hacer preguntas espontáneas, insociabilidad, resentimientos, suspicacias y cobardía).

3. *Procedimiento*: Los sujetos cumplieron la Escala de forma individual y anónima, remitiéndola por correo al investigador. Todos recibieron las mismas instrucciones escritas y, además, una carta personal del investigador donde se les informaba de la finalidad y conveniencia de la investigación y se les motivaba a colaborar. La recogida de datos duró aproximadamente algo más de dos meses. Las puntuaciones obtenidas por los maestros en la ECPE y en sus cuatro dimensiones seleccionadas nos han servido para medir los criterios de evaluación de los maestros respecto a la gravedad de las conductas problemáticas escolares. Los sujetos fueron clasificados según el respectivo Plan de Estudios al que pertenecen y según el Sexo a fin de formar los grupos experimentales de un Diseño Factorial para ANOVA 2 (Sexo) × 4 (Plan de Estudios) con medidas en cinco variables dependientes (Escala Total y 4 Subescalas). Se han efectuado dos tipos de tratamiento estadístico de los datos: a) el análisis correlacional, y b) el análisis de varianza.

Resultados

1. *El Análisis Correlacional*: Previamente al ANOVA y con el fin de detectar posibles relaciones entre las variables experimentales utilizadas, hemos calculado sus respectivos coeficientes de correlación que presentamos en el cuadro II. En la matriz de intercorrelaciones que allí se expone hemos creído oportuno incluir, además, los coeficientes de correlación hallados para otras variables que, aunque no son objeto directo de este estudio, tienen, sin embargo, una gran relevancia para el mismo, dada la lógica asociación natural del Plan de Estudios con variables tales como Edad y Años de Experiencia docente del Maestro.

La casi total ausencia de relación entre las Subescalas y las altas correlaciones de éstas con la Escala, nos indican la independencia factorial de estas cuatro dimensiones de conducta problemática así la elevada consistencia interna de la ECPE, lo cual favorece, sin duda, la utilización de tales Subescalas como variables dependientes distintas entre sí pero referidas todas a un rasgo común. Obtenemos, por tanto, medidas sobre diferentes categorías de conductas problemáticas escolares.

Como era de esperar, el Plan de Estudios (PE) correlaciona alta y significativamente tanto con la Edad ($r = -.691$, $p \leq .001$) como con la

CUADRO II.—*Matriz de correlaciones entre las variables clasificatorias y los criterios evaluativos de los sujetos*

VARIABLES CLASIFICATORIAS	(B)	(C)	(D)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A. Sexo	.010	.079	— .024	.011	.037	.092	— .090	— .064
B. Edad	1.000	.841'''	— .691'''	.142'	.151'	.214''	.152'	— .103
C. Experiencia		1.000	— .752'''	.136	.165'	.238''	.140'	— .101
D. Plan de Estudios			1.000	— .106	— .146'	— .148'	— .107	.089
CRITERIOS EVALUATIVOS								
1. Escala total (ECPE)				1.000	.952'''	.878'''	.874'''	.718'''
2. Agresividad					1.000	.084	.077	.061
3. Conductas Inmorales						1.000	.082	.049
4. Aprendizaje Escolar							1.000	.059
5. Retraimiento								1.000

Nota.—Se ha suprimido el cero decimal de los coeficientes.

(') = $p \leq .05$

('') = $p \leq .01$

('''') = $p \leq .001$

Experiencia ($r = -0.752$, $p \leq .001$). Así mismo, Edad y Experiencia son variables fuertemente relacionadas ($r = 0.841$, $p \leq .001$). El Sexo no se encuentra asociado con ninguna de estas características del maestro ni tampoco con su actitud evaluativa respecto a las diferentes categorías de conducta problemática. En cambio, sí han aparecido algunas relaciones significativas, aunque de poca intensidad, entre las variables PE, Edad y Experiencia del Maestro y sus actitudes hacia la «problematicidad» de determinados tipos de conductas escolares evaluadas (Agresividad, Conductas Inmorales y Aprendizaje). El bajo tamaño de estos coeficientes (en ningún caso la varianza común, r^2 , excede del 5 %), nos llevó a efectuar un posterior y más profundo análisis a fin de poder detectar la existencia de relaciones nuevas y más complejas que no pueden ser apresadas por los coeficientes de correlación que suponen relaciones lineares.

2. *El Análisis de Varianza:* A partir de un diseño factorial tipo 2 (Sexo) \times 4 (PE) hemos sometido los datos a tratamiento de análisis de varianza (ANOVA según Programa BMDP2V, DIXON 1979). Los datos básicos (N, X y DT) se presentan en el cuadro III.

Se han efectuado cinco ANOVA diferentes, uno para cada variable dependiente. El resumen de cada ANOVA se expone en el cuadro IV (a, b, c, d, e, respectivamente).

2.1. *Efectos del Sexo:* No se ha detectado ningún efecto significativo de esta variable sobre la actitud evaluativa del maestro, aunque los datos observados indican una cierta inclinación de los varones a cali-

CUADRO III.—*Datos básicos (n, X y DT) del diseño factorial 2 (Sexo)×4 (Plan de Estudios) para cinco variables dependientes*

V.D.	V.I.	Plan anterior al de 1950		Plan de 1950		Plan de 1967		Plan de 1971	
		Varón (n=10)	Hembra (n=19)	Varón (n=52)	Hembra (n=74)	Varón (n=14)	Hembra (n=19)	Varón (n=7)	Hembra (n=11)
I	X	1,815	1,760	1,576	1,623	1,659	1,463	1,578	1,708
	DT	.308	.259	.335	.334	.459	.459	.273	.288
II	X	6,154	4,494	-1,750	.626	1,112	-5,618	-3,958	1,509
	DT	9,310	9,497	11,394	10,209	12,382	13,812	9,662	9,184
III	X	1,806	2,155	-.780	.384	-.849	-2,322	-.476	1,134
	DT	3,313	2,835	4,057	4,032	4,034	5,146	2,536	2,826
IV	X	4,361	2,299	-.288	-.700	1,006	-2,564	1,021	.604
	DT	4,239	3,975	5,158	5,760	4,751	6,777	4,898	4,861
V	X	.715	.427	-.367	-.417	1,508	-.503	1,437	1,198
	DT	2,501	2,719	2,721	2,854	3,147	4,134	2,046	2,477

Nota: V.I. = Variables Independientes.

V.D. = Variables Dependientes (I: ECPE-total; II: Agresividad; III: Conductas Inmorales; I V: Aprendizaje Escolar, y V: Retraimiento).

Tan sólo en el caso de la ECPE-total se presentan las puntuaciones directas. En los demás casos se han utilizado puntuaciones factoriales previamente tipificadas.

ficar como más graves las conductas relativas al aprendizaje y al retraimiento. Las mujeres tienden a evaluar con mayor rigor que los hombres las conductas agresivas y las inmorales. Ambas tendencias ya fueron detectadas por los signos invertidos de sus respectivos coeficientes (ver cuadro II).

2.2. *Efectos del Plan de Estudios:* Los diferentes Programas de Formación del maestro resultaron altamente efectivos en orden a diferenciar significativamente sus puntuaciones de gravedad sobre las «Conductas Agresivas» ($F(3/198)=2'725$, $p=.045$), las «Conductas Inmorales» ($F(3/198)=4'051$, $p=.008$) y las «Conductas que interfieren el Aprendizaje Escolar» ($F(3/198)=4'029$, $p=.008$), y de forma casi significativa sobre la ECPE-total ($F(3/198)=2'632$, $p=.051$) y sobre el «Retraimiento» ($F(3/198)=2'457$, $p=.064$). La interacción (Sexo×PE) no resultó significativa en ningún caso.

CUADRO IV.—Resumen de los ANOVAS 2(Sexo)×4 (Plan de Estudios) para cinco variables dependientes (a, b, c, d, e)

FUENTE DE VARIACION	SC	gl	MC	F	P
a) ECPE-total					
Plan de Estudios (PE)	.9132	3	.3044	2,632	.051
Sexo (S)	.0103	1	.0103	.089	.766
Interacción (PE)×(S)	.4673	3	.1557	1,346	.260
Intragrupos (Error)	22,8893	198	.1156		
b) AGRESIVIDAD					
Plan de Estudios (PE)	968,8166	3	322,9388	2,724	.045
Sexo (S)	.5466	1	.5466	.004	.946
Interacción (PE)×(S)	664,1669	3	221,3890	1,868	.136
Intragrupos (Error)	23,465,1804	198	118,5110		
Total	25,098,7105	206			
c) CONDUCTAS INMORALES					
Plan de Estudios (PE)	188,8703	3	62,9567	4,052	.008
Sexo (S)	5,0047	1	5,0047	.322	.571
Interacción (PE)×(S)	48,9467	3	16,3155	1,050	.372
Intragrupos (Error)	3,076,5871	198	15,5383		
Total	3,319,4088				
d) APRENDIZAJE ESCOLAR					
Plan de Estudios (PE)	349,6555	3	116,5518	4,029	.008
Sexo (S)	77,0017	1	77,0017	2,662	.104
Interacción (PE)×(S)	71,2811	3	23,7603	.821	.483
Intragrupos (Error)	6,726,6732	198	28,9225		
Total	7,224,6115	206			
e) RETRAIMIENTO					
Plan de Estudios (PE)	64,9368	3	21,6456	2,457	.064
Sexo (S)	12,3827	1	12,3827	1,405	.237
Interacción (PE)×(S)	24,8086	3	8,2695	.938	.423
Intragrupos (Error)	1,743,9877	198	8,8080		
Total	1,846,1158	206			

2.3. *Comparaciones múltiples entre grupos de PE:* Un análisis de comparaciones múltiples «a posteriori», según el método de rango de DUNCAN para «n» desiguales (McGuigan, 1977) ha puesto de manifiesto que las diferencias actitudinales de los maestros encontradas en función de su PE son, tal como esperábamos, bastante complejas y no lineares. Las diferencias detectadas a nivel significativo ($p \leq .05$) ponen de relieve la existencia de un grupo «tolerante» —el de los maestros del Plan 1961—, y otro «intolerante» —el de los maestros provinientes del Plan anterior a 1950—. Los maestros de los Planes de 1950 y 1971 tienden a configurar un grupo más o menos «moderado», dependiendo del tipo de conducta evaluada. En el cuadro V se incluyen el resumen de los resultados obtenidos.

CUADRO V.—Resumen de los análisis de comparaciones múltiples entre los grupos de Plan de Estudios para tres variables dependientes (Prueba de rango de DUNCAN)

Variables Dependientes		Rango de las Medias de Grupos			
		1	2	3	4
AGRESIVIDAD	Medias	5,067	—,355	—,617	—2,563
	Grupos	(PE-1)	(PE-2)	(PE-4)	(PE-3)
<hr/>					
CONDUCTAS INMORALES	Medias	2,035	.510	—,096	—1,698
	Grupos	(PE-1)	(PE-4)	(PE-2)	(PE-3)
<hr/>					
APRENDIZAJE ESCOLAR	Medias	3,015	.764	—,527	—1,049
	Grupos	(PE-1)	(PE-4)	(PE-2)	(PE-3)

Nota: Las medias que aparecen subrayadas no difieren significativamente entre sí; las restantes, difieren a un nivel de significación del 5 % ($p=.05$).

(PE-1) = Plan de Estudios anterior al de 1950.

(PE-2) = Plan de Estudios de 1950.

(PE-3) = Plan de Estudios de 1967.

(PE-4) = Plan de Estudios de 1971.

2.4. *Cambios en los criterios evaluativos de los maestros a lo largo del tiempo (PE)*: Hasta ahora hemos podido comprobar, en base a los resultados obtenidos, cómo los diferentes PE de los maestros configuran y orientan de modo específico sus juicios de gravedad acerca de determinadas conductas problemáticas escolares. Una mayor información, aunque de carácter más cualitativo, puede todavía extraerse de los datos, aquí presentados, acerca de cómo han ido cambiando y evolucionando los criterios evaluativos de los maestros respecto a tales conductas a lo largo de diferentes períodos de tiempo representados aquí por los diversos PE en que los maestros, actualmente en activo, han sido formados profesionalmente. Para ello hemos representado gráficamente (ver figura 1) la gravedad media otorgada a cada categoría de conducta evaluada por los maestros a lo largo de los distintos intervalos temporales correspondientes a los diferentes PE.

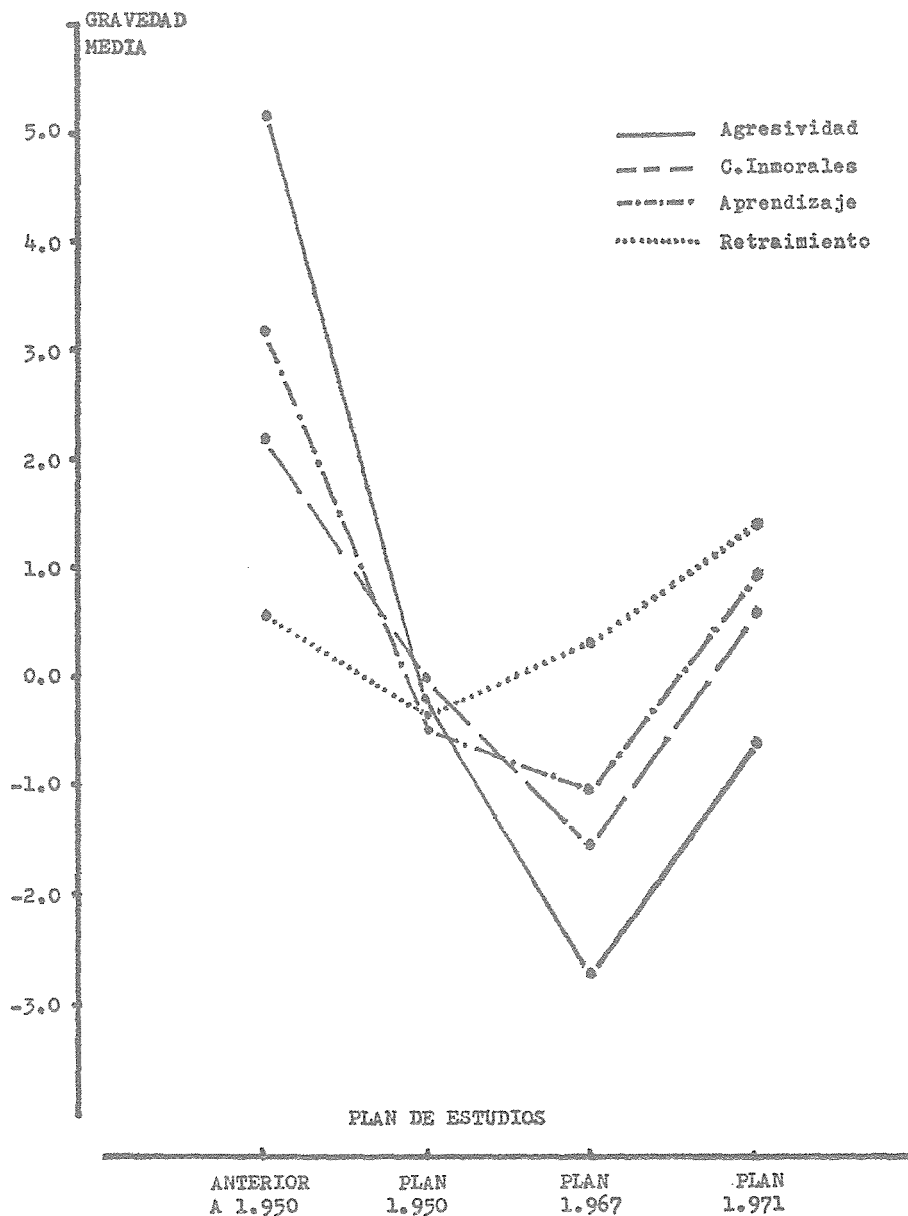


FIGURA 1.—Representación gráfica de los efectos del PLAN DE ESTUDIOS sobre cada una de las Variables Dependientes, excepto la ECPE-total

Puede comprobarse cómo las jerarquías de gravedad de los maestros respecto a la índole de las conductas problemáticas evaluadas han ido cambiando en función del PE y a lo largo de los intervalos temporales que éstos comprenden.

Resumiendo los resultados expuestos, podemos distinguir cuatro «patrones» criterios de «problematicidad» de los niños en edad escolar, mostrados por los maestros españoles en estos últimos 50 años, y que resultan de combinar, para cada período o PE, la «actitud evaluativa» (Tolerancia/Intolerancia), la «ordenación jerárquica» de las conductas según la gravedad de sus consecuencias (Baremo), y la *diferenciación evaluativa*.

A) *Intolerancia. Variabilidad evaluativa. Jerarquización*: 1.º Agresividad, 2.º Aprendizaje, 3.º Conductas Inmorales, y 4.º Retraimiento. Este patrón caracteriza a los maestros del PE anterior a 1950 y, presumiblemente, refleje los criterios evaluativos predominantes en el período comprendido entre 1935 y 1950.

B) *Moderación. Homogeneidad evaluativa. Jerarquización*: 1.º Conductas Inmorales, 2.º Agresividad, 3.º Retraimiento y 4.º Aprendizaje. Este patrón caracteriza a los maestros del Plan 1950 y es probable que traduzca los criterios evaluativos predominantes en el Magisterio durante el período comprendido entre 1950 y 1967.

C) *Tolerancia. Variabilidad evaluativa. Jerarquización*: 1.º Retraimiento, 2.º Aprendizaje, 3.º Conductas Inmorales y 4.º Agresividad. Este patrón caracteriza a los maestros del Plan 1967 y, posiblemente, sea expresión de los criterios evaluativos predominantes durante la etapa comprendida entre 1967 y 1971.

D) *Moderación. Relativa Homogeneidad. Jerarquización*: 1.º Retraimiento, 2.º Aprendizaje, 3.º Conductas Inmorales y 4.º Agresividad. Este patrón resulta característico de los maestros del Plan de 1971, y es razonable pensar que refleje los criterios evaluativos predominantes durante el período comprendido entre 1971 y 1981.

Discusión. Conclusiones

Los resultados aquí presentados ponen de relieve una cierta tendencia en los maestros a mostrarse más «tolerantes» cuanto más reciente es el Plan de Estudios al que pertenecen, lo que vendría a confirmar los hallazgos de otros estudios (Lambert, 1956; Gorton, 1971; Starkey et al., 1972; Peiró y Carpintero, 1978; Jiménez y Bernia, 1981), según los cuales la permisividad evaluativa de los maestros decrece con la edad.

El carácter curvilíneo (y no lineal) de la relación entre Plan de Estudios y Actitud Evaluativa del Maestro introduce elementos mucho más clarificadores de tal asociación derivados del análisis de varianza. En primer lugar, hay que señalar que en orden a diferenciar significativamente los criterios evaluativos de los maestros respecto a las conductas

problemáticas escolares, el Plan de Estudios no puede considerarse como una variable intercambiable con la Edad o con los Años de Experiencia del Profesor (a pesar de que sus respectivos coeficientes de correlación son muy elevados y altamente significativos), ya que mientras el Plan de Estudios resulta ser una variable altamente efectiva para diferenciar tales actitudes, no sucede lo mismo con las variables Edad y Experiencia, según hemos informado en otro trabajo (Jiménez, 1984). Así pues, los efectos diferenciales aquí observados pueden ser razonablemente atribuidos a la acción específica del Plan de Estudios.

En segundo lugar, los diferentes análisis de varianza efectuados han permitido detectar cómo los maestros del Plan de 1971 son los que rompen la «linealidad» de la referida relación, al mostrarse tan estrictos como los del Plan de 1950 (ambos constituyen el grupo «moderado» aunque no coinciden ni en la jerarquización ni en la diferenciación de la gravedad de las conductas evaluadas). En tercer y último lugar, el conjunto de los resultados obtenidos parecen indicar que las distintas modalidades de formación del Profesorado de EGB tienen repercusiones importantes y duraderas sobre el comportamiento de los maestros en la escuela y, particularmente, sobre sus criterios o modos de percibir la gravedad de las conductas problemáticas de los niños en el aula.

En nuestra opinión, los resultados aquí expuestos requieren una discusión e interpretación desde una perspectiva amplia e interdisciplinar que tenga como telón de fondo la estructura sociopolítica y el entramado sociocultural que entrecruzan las diversas etapas cronológicas ligadas a cada Plan de Estudios, como ya sugiriera Beilin (1959) al referirse a la Filosofía de la Educación como fuente epistemológica de los resultados de la Psicología aplicada a la Educación. Similar enfoque interpretativo dio Kotleba (1976) a sus propios resultados. En este orden de cosas, nuestros datos apoyarían empíricamente algunas observaciones que se han hecho recientemente acerca de la importancia de los programas de formación del Profesorado de EGB (Mayor, 1981) en el sentido de que «existen fuertes condicionamientos técnicos, de conciencia social y de sensibilidad personal que pudieran determinar la capacidad influenciable de los profesores favoreciendo la indebida supeditación de su formación y ejercicio profesional (p. 554).

Este punto de vista podría explicar, en parte, esa especie de tipología «criterial» del maestro en función del Plan de Estudios apuntada anteriormente en un análisis más cualitativo de nuestros resultados. Así pues, que los maestros provenientes de Planes anteriores al de 1950 configuren el grupo más estricto e «intolerante» puede comprenderse mejor si se tiene en cuenta la depuración política que entre los profesionales del Magisterio de esos Planes se llevó a cabo durante y después de la guerra civil así como determinados sistemas de reclutamiento del profesorado de enseñanza primaria durante los años cuarenta (recuérdese, por ejemplo, el particular sistema de acceso al magisterio de los alférces provisionales). Es razonable pensar, por tanto, que dichos maestros pertenezcan a una especie de «cohorte» o factor generacional

bastante bien definido por una serie de acontecimientos históricos, políticos y de circunstancias socioculturales y económicas que son bien conocidas y que no vamos a repetir aquí. Lo importante es poder comprobar si esas experiencias comunes han quedado plasmadas en patrones de conductas y actitudes semejantes y duraderas a lo largo del tiempo. Para responder directamente a esta cuestión haría falta una investigación longitudinal, lo que ya es totalmente imposible de realizar por razones de pura cronología histórica. Sólo nos queda el recurso a acercamientos transversales y a pruebas indirectas. En este último sentido, nos resulta sumamente interesante señalar que la *jerarquización* que hacen estos maestros de la gravedad de las conductas problemáticas escolares es prácticamente coincidente con la encontrada por Wickman en 1928 o por numerosos investigadores durante las dos décadas siguientes (Dickson, 1932; Yourman, 1932; Bain, 1934; Boynton y McGaw, 1934; Laycock, 1934; Youngmasten, 1938; Thompson, 1940; Epstein, 1941; Sparks, 1952; con maestros norteamericanos, y Harkness, 1951, y Hollins, 1955, con maestros ingleses). Durante dicho período (1930-1950), al parecer, los maestros de diversas latitudes geográficas se muestran mucho más preocupados y sensibles a las consecuencias de las conductas infantiles relativas a la «inmoralidad» y a la «agresividad» que por los problemas personales y de aprendizaje de los alumnos. Este es, justamente, el patrón actitudinal que caracteriza a los maestros españoles formados de acuerdo con los Planes de Estudios vigentes en aquella época. Todo ello parece apuntar a la «perdurabilidad» a través del tiempo en estos maestros españoles de una concepción de la escuela fuertemente ligada a un modelo político-social muy particular donde primaban el orden y la sumisión a la autoridad sobre los problemas de personalidad y de desarrollo de las capacidades del alumno. Los maestros del Plan de 1950 parecen mantener una jerarquización bastante similar a la de sus colegas de Planes anteriores, aunque se muestran significativamente más «tolerantes» que ellos respecto a las «conductas inmorales» y las «conductas que interfieren el aprendizaje escolar» (ver cuadro V). Con el Plan de 1967 aparece una nueva generación de maestros que invierten radicalmente los criterios evaluativos (actitud y jerarquización) mostrándose muy permisivos y «tolerantes» con las conductas «inmorales» y las «agresivas» al tiempo que expresan una mayor sensibilidad ante los problemas personales (timidez, retraimiento, etc.) y de «aprendizaje escolar» (falta de atención, gandulería, etc.). Esta misma jerarquización se continúa entre los maestros del Plan de 1971 pero con la sola diferencia de que éstos muestran una actitud evaluativa algo más estricta e intransigente.

Consideramos, finalmente, que el «Plan de Estudios» en cuanto característica inherente al maestro, constituye una variable psicoeducativa de una gran complejidad pero también de una enorme riqueza experimental en orden a explicar una buena parte de la variabilidad observada en la conducta evaluadora de los maestros cuando éstos emiten juicios acerca de lo que ellos consideran un niño «problemático» o una conducta

escolarmente «desadaptativa». Conocer qué factores orientan o determinan los criterios evaluativos de los maestros respecto a la «problematicidad escolar» es de suma importancia para garantizar la fiabilidad y validez del diagnóstico psicopedagógico. Por otra parte, la metodología transversal aquí utilizada nos ha posibilitado un acercamiento a estos importantes aspectos desde una perspectiva evolutiva e interdisciplinar.

Dirección del autor: Cristóbal Jiménez Jiménez, Escuela Universitaria de Enfermería, Universidad de Córdoba.

BIBLIOGRAFIA

- BAIN, W. E. (1934) A study of the attitudes of teacher toward behavior problems, *Child Development*, 5, pp. 19-35.
- BELLIN, H. (1959) Teachers' and clinicians' attitudes toward the behavior problems of children. A reappraisal, *Child Development*, 30, pp. 9-25.
- BOYNTON, P. L. y MCGAW, B. H. (1934) The characteristics of problem children, *Journal of Juvenile Research*, 18, pp. 215-222.
- DICKSON, V. E. (1932) Behavior difficulties that baffle teachers, *Journal of Juvenile Research*, 16, pp. 93-101.
- DIXON, W. J. (1979) *Biomedical Computer Programs* (Los Angeles, University of California Press).
- EPSTEIN, L. J. (1941) An analysis of teachers' judgments of problem children, *Journal of Genetic Psychology*, 59, pp. 101-107.
- GORTON, R. (1971) Do teachers equate good discipline with good teaching?, *NASSP Bulletin*, 55:4, pp. 29-36.
- HARKNESS, C. (1951) *Enquiry into teachers' opinions of what constitutes maladjustment in school children* (Unpublished B. Ed. thesis, Belfast, Queen's University Library).
- HOLLINS, T. H. B. (1955) *Teachers' Attitudes to Children's Behaviour* (M. Ed. Thesis, Manchester, University of Manchester).
- JIMÉNEZ, C. (1982) Exploración de las actitudes de los niños ante las conductas problemáticas escolares, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37:3, pp. 487-505.
- (1984a) *Factores determinantes de las actitudes de los Profesores y Alumnos de EGB hacia las conductas problemáticas de los niños en la escuela* (Tesis Doctoral, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada).
- (1984b) *Conductas problemáticas y Objetivos de la Educación: análisis de los juicios y actitudes de Profesores y Padres de Jaén* (Jaén, Departamento de Psicología, C. U. de Jaén, Universidad de Granada, no publicado).
- (1984c) Evaluación de las conductas problemáticas escolares: Factores que determinan u orientan los juicios de gravedad de maestros y alumnos de EGB ante las mismas, *Actas del I Congreso de Evaluación Psicológica*, 26-29 septiembre, pp. 216-217.
- (1985) *Evaluación de las conductas problemáticas infantiles: un estudio exploratorio de las actitudes de Clínicos y Padres cordobeses ante las mismas* (Proyecto de investigación presentado a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).
- JIMÉNEZ, C. y BERNIA, J. (1981) Maestros y Alumnos de EGB ante las conductas problemáticas infantiles: Evaluación de su gravedad, Estructura Factorial, Aspectos Evolutivos y Socializadores, *Psicológica*, 2:1, pp. 55-77.

- (1984) Influencia de las características del evaluador en sus actitudes hacia las conductas problemáticas de los niños en la escuela, *Psicológica*, 5:2, pp. 115-138.
- KELLY, T. J. y BULLOCK, L. M. (1977) Behavioral Disorders: Teachers' Perceptions, *Exceptional Children*, 43, pp. 316-318.
- KOTLEBA, J. J. (1976) *A comparison of attitudes of teacher and mental hygienists toward behavior problems of children in 1975 with those reported by G. A. W. Stouffer, jr., in 1950, and those reported by W. K. Wickman in 1928* (Ed. Diss., Dekalb, Northern Illinois University).
- LAMBERT, S. M. (1956) What a national survey of teachers reveals about pupil behavior, *NEA Journal*, 45, pp. 339-342.
- LAYCOCK, S. R. (1934) Teachers reactions to maladjustment of school children, *British Journal of Educational Psychology*, 4, pp. 11-29.
- MAYOR, J. (1981) Psicología de la Educación y Formación del Profesorado, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36:3, pp. 547-560.
- MCGUIGAN, F. J. (1977) *Psicología Experimental: Enfoque Metodológico* (México, Trillas).
- MORRIS, J. D. y ARRANT, D. (1978) Behavior rating of emotionally disturbed children by teachers, parents, and school psychologists, *Psychology in the Schools*, 15:3, pp. 450-455.
- MUTIMER, D. D. y ROSEMIER, R. A. (1967) Behavior problems of children viewed by teachers and children themselves, *Journal of Consulting Psychology*, 31:6, pp. 583-587.
- PEIRÓ, J. M. y CARPINTERO, H. (1978) Conductas problemáticas. Un estudio sobre la evaluación de su gravedad realizada por los profesores de EGB, *Análisis y Modificación de Conducta*, 4:7, pp. 33-53.
- RAJPAL, P. (1972) Seriousness of behavior problem of elementary school boys, *Education*, 92:3, pp. 46-51.
- RYDER, N. B. (1965) The cohort as a concept in the study of social change, *American Sociological Review*, 30, pp. 843-861.
- SPARKS, J. N. (1952) Teachers' attitudes toward the behavior problems of children, *Journal of Educational Psychology*, 43, pp. 284-291.
- STARKEY, J. y OTROS (1972) *Discipline: Are older teacher more liberated than younger ones?* (DeKalb, Illinois, Northern Illinois University Press).
- STOUFFER, G. A. W. Jr. (1950) *A study os the present attitudes of teachers and mental hygienists toward behavior problems of children as compared with those reported by E. K. Wickman* (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburg).
- THOMPSON, C. E. (1940) The attitudes of various groups toward behavior problems of children, *Journal of Abnormal Social Psychology*, 35, pp. 120-125.
- VEGA, J. L. (1983) Metodología Longitudinal, pp. 373-400 en MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (eds.) *Psicología Evolutiva I: Teorías y Métodos* (Madrid, Alianza Editorial).
- WICKMAN, E. K. (1928) *Children's Behavior and Teachers' Attitudes* (New York, The Commonwealth Fund.).
- YOUNG-MASTEN, I. (1938) Behavior problems of elementary school children: a descriptive and comparative study, *Genetic Psychology Monographs*, 20, pp. 123-181.
- YOURMAN, J. (1932) Children identified by teacher as problem, *Journal of Educational Sociology*, 5, pp. 324-343.
- ZIV, A. (1970) Children's behaviour problems as viewed by Teachers, Psychologists and Children, *Child Development*, 41, pp. 871-879.

SUMARIO: La finalidad del presente trabajo es ver hasta qué punto, utilizando una metodología transversal simple, los juicios de gravedad y actitudes de los maestros hacia las conductas problemáticas escolares han cambiado a lo largo del tiempo como una función de los Planes de Estudios o Programas de Formación del Magisterio español. La hipótesis de partida es que cada Plan de Estudios constituye una cohorte o factor generacional por lo que es de esperar que el haber recibido pautas formativas diferentes se refleje en modos también diferentes de percibir y valorar la gravedad de las conductas desadaptativas de los niños en la escuela. Para ello, una muestra de 206 Profesores de EGB cordobeses cumplimentó la «Escala de Conductas Problemáticas Escolares» (ECPE). El análisis correlacional de los datos indica que el Plan de Estudios es una variable estructural fuertemente asociada con la Actitud Evaluativa del Maestro. Los resultados de un ANOVA bifactorial 2(Sexo)×4 (Plan de Estudios) sobre cinco variables dependientes revelan que cada Plan de Estudios configura en los maestros unos patrones o criterios evaluativos específicos en cuanto a: actitud evaluativa (Tolerancia/intolerancia), jerarquización de las conductas según su gravedad y grado de diferenciación de la problematicidad conductual. Estos resultados se discuten desde una perspectiva amplia e interdisciplinar, apuntándose algunas conclusiones e implicaciones educativas.

Descriptores: Teacher Education, Behavior Problems in the School, Teacher Attitudes, Maladjustment in the School, Teacher Perceptions, Children's Behaviour Problems.