

13.09.09

73



**INSTITUTO DE INVESTIGACION
PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA EDUCACION COSTARRICENSE**

PRIMER INFORME PARCIAL

PROYECTO DE INVESTIGACION Nº 724-90-074

"Actitudinal del personal docente de la Facultad
de Educación de la Universidad de Costa Rica
hacia su trabajo docente y los factores
laborales condicionantes"

M.Sc. Carlos A. Carvajal Guillen

*UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION*

JULIO, 1991

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DESARROLLO Y VALIDACION DE UNA
ESCALA ACTITUDINAL HACIA EL
TRABAJO DOCENTE DE LOS PROFESORES
DE LA FACULTAD DE EDUCACION
DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de
Estudios de Posgrado en Educación para optar al grado
de Magister Scientiae

CARLOS ALBERTO CARVAJAL GUILLEN

Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", Costa Rica

1991

DEDICATORIA

Con todo cariño dedico este trabajo a:

Mi Madre, Elida Vda. de Carvajal

La memoria de mi padre.

Mis hermanos

María Isabel Morales Conejo

iii

AGRADECIMIENTOS

Al señor Juan Manuel Esquivel Alfaro por su desinteresada ayuda y la guía constante, que prestó como director de la presente investigación. Para él, mis sentimientos de gratitud.

Al Dr. Daniel Flores Mora, lector del presente trabajo, quien con sus conocimientos en el campo psicológico, me proporcionó ayuda en el desarrollo de la investigación.

A la Dra. María de los Angeles Jiménez Carrillo, lectora, quien con sus conocimientos dio lineamientos claros para la finalización de la investigación.

A los profesores M.Sc. Bolívar Bolaños Calvo y M.Sc. Pablo Hernández, quienes colaboraron desinteresadamente en la interpretación de los análisis estadísticos correspondientes.

A los profesores de la Facultad de Educación, tanto de la Sede Central como de las Sedes Regionales, que colaboraron en proporcionar datos actitudinales.

A la señora Olga Marta Masis Carvajal y al señor Carlos A. Chacón Mata.

A los señores Wilbert Molina Pérez, José Abel Barboza Villalta y Osmar Robles Hernández por su valiosa ayuda en el procesamiento de datos.

Esta tesis fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Costa Rica como requisito parcial para optar al grado de Magister Scientia.

Dr. Luis Camacho Naranjo
DECANO DEL SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Alicia Gurdían Fernández, Ph.D.
DIRECTORA DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACION

Juan Manuel Esquivel Alfaro, Ph.D.
DIRECTOR DE TRSIS

María de los Angeles Jiménez Carrillo, Ph.D.
LECTORA

Dr. Daniel Flores Mora
LECTOR

Candidato

DESARROLLO Y VALIDACION DE UNA ESCALA ACTITUDINAL HACIA
EL TRABAJO DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA FACULTAD
DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Primera Fase Concluida

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I: El problema	
- Justificación y planteamiento del problema	3
- Problemas	13
- Objetivos Generales y Específicos	14
- Definición de términos	15
- Alcances: proyecciones y limitaciones	16
CAPITULO II: Marco teórico	
- Presentación	16
- Teoría sobre actitudes	21
- Medición de actitudes	37
- Contextualización del profesor de la Facultad de Educación	49
CAPITULO III: Metodología	
- Tipo de investigación	71
- Sujetos o fuentes de información	71
- Definición de variables	72
- Criterios para generar la escala tipo Likert	74
- Supuestos teóricos para generar ítems	75
- Definición y análisis de ítems iniciales	77
- Análisis de ítems	80

CAPITULO IV: Análisis e interpretación de los resultados

- Validez de contenido	83
- Análisis de validez de los ítemes	84
- Cálculo de consistencia interna	89
- Análisis de factores	89
- Descripción de los referentes relacionados con los factores representativos obtenidos	92
- Cálculo del Alpha de Cronbach para cada una de las cinco sub-escalas	93
- Los ítemes de cada sub-escala	94
- Lineamientos para la construcción de la escala actitudinal tipo Likert	101

CAPITULO V: Conclusiones y Recomendaciones

- Conclusiones	104
- Recomendaciones	106

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

Anexo Nº 1	Solicitud de colaboración para generar ítemes e instrumento correspondiente	117
Anexo Nº 2	Instrumento para los jueces	119
Anexo Nº 3	Cuestionario: prueba piloto	139
Anexo Nº 4	Inventario para medir la actitud hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación	151

DESARROLLO Y VALIDACION DE UNA ESCALA ACTITUDINAL
HACIA EL TRABAJO DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA
FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

RESUMEN

Justificación e importancia

La justificación e importancia de esta investigación se fundamenta, a nivel general, en los principios y objetivos de la Universidad de Costa Rica, en las directrices de la Vicerrectoría de Docencia para el mejoramiento académico y en las de su Centro de Evaluación Académica. En este contexto se ubica también la Facultad de Educación. A nivel concreto, la investigación se fundamenta en las orientaciones de cada una de las escuelas que conforman la Facultad de Educación, en función de los objetivos relacionados con los factores personales y actitudinales del docente formador del adulto joven.

La elaboración de la escala actitudinal hacia el trabajo docente, mediante su aplicación permitirá obtener una visión más objetiva de las actitudes docentes que influyen en el proceso de aprendizaje del estudiante, las cuales pueden analizarse a la luz de otras variables de carácter personal, profesional e institucional.

Objetivos

Objetivo general:

Elaborar y validar una escala actitudinal de tipo Likert para la identificación y evaluación de actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos:

- Elaborar la escala actitudinal.
- Obtener evidencias de validez de contenido.
- Obtener evidencias de validez de constructo.
- Obtener evidencias de consistencia interna.
- Agrupar ítemes en factores o sub-escalas.

MARCO TEORICO

El marco teórico se presenta en tres apartados.

El primero de ellos se refiere a la teoría general sobre actitudes. El segundo, se relaciona con la teoría sobre medición actitudinal. El tercero se refiere al análisis del trabajo académico en la Universidad de Costa Rica y la orientación de la docencia universitaria; seguidamente ubica la concepción curricular de la Facultad y las características específicas del personal docente. Además, se ubican también los rasgos de personalidad ideal del profesor formador de educadores y los aspectos valorativos y actitudinales del trabajo docente en la Facultad de Educación.

PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS

Tipo de investigación

Esta investigación se ubica en el tipo metodológico descrito por Kerlinger, F. N. (1988).

Sujetos o fuentes de información

Para generar los ítemes iniciales de acuerdo con los aspectos teóricos, se recurrió a 22 docentes de cada una de las cinco

escuelas de la Facultad de Educación. Estos profesores se les designó como "representantes de profesores" quienes elaboraron ítemes positivos y negativos de acuerdo con 10 categorías o constructos teóricos iniciales descritos en la teoría: Superación cognoscitiva, creatividad, independencia, participación democrática, altruismo, autoestima, éxito, prestigio, estética y respeto por los demás.

Criterios para generar la escala tipo Likert

La escala actitudinal que se formuló es de tipo Likert, cuyo objetivo es medir actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación. Se fundamenta en los lineamientos dados por Likert, R. A. (1932) y posteriores estudios relativos a la construcción de escalas.

Análisis de los ítemes

Validez del contenido

Se estableció la validez de contenido. Diez jueces calificaron la congruencia entre el ítem y el constructo. De esta manera se obtienen los ítemes considerados como válidos.

Prueba piloto: Características y aplicación

Una vez identificados los ítemes en cada constructo o categoría, se procedió a la confección de la prueba piloto que fue aplicada a 30 docentes universitarios del Área de Educación de las Sede Regionales de la Universidad de Costa Rica.

Validez de constructo

Para determinar este tipo de validez se realizó un análisis

factorial con el fin de obtener un criterio válido de constructo.

Como evidencia de validez conceptual se puede hacer uso del procedimiento empleado para evidenciar la validez de contenido. Luego se aplica un análisis factorial, el cual reforzará la validez de constructo.

Validación de ítemes: Análisis discriminante y correlación

Para determinar la consistencia a nivel de contenido se aplicó a la prueba piloto el procedimiento estadístico de "t" de student para constatar los ítemes discriminantes; además, se calculó la r de Pearson con la finalidad de depurar la escala identificando así, la consistencia interna entre los ítemes. Se tomó la determinación de seleccionar aquellos ítemes cuya r de Pearson fuera mayor que 0,30.

Cálculo de consistencia interna: confiabilidad

Como es una escala múltiple se aplicó el Alpha de Cronbach para las escalas correspondientes a cada constructo y para el instrumento en su totalidad, con la finalidad de identificar la confiabilidad.

ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Con base en los objetivos propuestos se presentan los resultados obtenidos mediante diferentes análisis estadísticos.

Los sujetos empleados para formular ítemes iniciales fueron los representantes de profesores quienes formularon 182 ítemes positivos y negativos de acuerdo con 10 categorías o constructos teóricos iniciales. Para la identificación de los ítemes en cada uno de los constructos se establecieron criterios teóricos.

Posteriormente se determinó la evidencia de validez de contenido. Para esto, diez jueces evaluaron la congruencia entre el ítem y el constructo respectivo. Por medio de este procedimiento, se consideraron como válidos 143 ítemes. Con base en este número, se formuló la prueba piloto que se aplicó a 30 docentes universitarios del Área de Educación quienes laboran en las Sedes Regionales. Con los datos obtenidos, se procedió a realizar las pruebas estadísticas para la validación de los ítemes. Mediante la "t" de student y la correlación Momento-producto de Pearson se determina la consistencia a nivel de contenidos. De esta manera se obtuvieron 78 ítemes que evidenciaban validez.

Posteriormente se calculó la consistencia interna con los 78 ítemes, discriminándose un Alpha de Cronbach para el conjunto de 0,9486; lo cual demostró una confiabilidad muy alta.

Una vez obtenida la homogeneidad de los ítemes, se procedió a su agrupación mediante el análisis factorial (Varimax). Para ello, se realizaron tres corridas de datos. En la tercera los ítemes se ubicaron en 5 factores, razón por la cual hubo que redefinir categorías o sub-escalas dentro de la teoría de base. En este proceso se eliminaron 16 ítemes de los 78 que se sometieron al análisis factorial y sistemático, obteniéndose 62 de ellos que en totalidad constituirán la escala final. Los referentes o sub-escalas o factores identificados y adecuados con la teoría sobre rasgos actitudinales fueron los siguientes: Participación democrática con 19 ítemes, Importancia social del trabajo docente con 12 ítemes, Valoración profesional con 11 ítemes, Mejoramiento profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje con 13 ítemes, Satisfacción por el logro de resultados en el trabajo docente con 7 ítemes.

CONCLUSIONES

El producto de la investigación metodológica es una escala tipo Likert compuesta de 5 sub-escalas mencionadas anteriormente y cuyos ítemes muestran evidencia de validez y confiabilidad. Esta escala identifica actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación. Los resultados de su aplicación pueden correlacionarse con otras variables de carácter institucional, social, de formación, de experiencia, de sexo, de edad, de Escuela a la que pertenece el docente, entre otras.

LISTA DE CUADROS

		Página
Cuadro Nº 1	Número de profesores por Escuela de la Facultad de Educación empleados para generar ítemes iniciales de acuerdo con la teoría.	72
Cuadro Nº 2	Número de ítemes obtenidos de los "representantes de profesores" para cada uno de los constructos previos.	79
Cuadro Nº 3	Número de ítemes obtenidos correspondientes a los constructos previos según la evaluación de los jueces.	84
Cuadro Nº 4	Ítemes obtenidos del análisis discriminante "t" de Student.	85
Cuadro Nº 5	Continuación cuadro Nº 4: Ítemes obtenidos del análisis discriminante "t" de Student.	86
Cuadro Nº 6	Análisis de homogeneidad de los ítemes. Correlación Momento Producto de Pearson de cada ítem con el puntaje total de la prueba.	88
Cuadro Nº 7	Análisis Factorial. Carga de los ítemes en cada factor.	91
Cuadro Nº 8	Alpha de Cronbach y número de ítemes de cada sub-escala	94

INTRODUCCION

El presente informe se refiere al desarrollo y validación de una escala actitudinal tipo Likert, para la identificación y evaluación de actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Corresponde al tipo de investigación metodológica en la que predominan los análisis estadísticos para obtener evidencias de validez y confiabilidad de la escala actitudinal.

El trabajo consta de cinco capítulos relacionados con diferentes aspectos de la investigación.

Contempla una justificación en que señala la necesidad de contar con un instrumento o escala actitudinal que permita identificar actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación; esto con la finalidad de realizar posteriores investigaciones conducentes a la toma de decisiones para el mejoramiento cualitativo de los profesores de la Facultad.

Presenta un marco teórico que analiza tres aspectos fundamentales: teoría general de actitudes, medición de actitudes y contextualización de la docencia en la Universidad de Costa Rica y concretamente en la Facultad de Educación. Este último aspecto se empleó para establecer categorías iniciales de ítemes, relacionados con la actitud hacia el trabajo docente.

Incluye una metodología con la cual se describen los procedimientos estadísticos para mostrar la evidencia de validez y confiabilidad del instrumento generado.

Además presenta el análisis de los resultados obtenidos por los procedimientos empleados en la investigación.

Por último, una serie de conclusiones referidas a la validez y confiabilidad del instrumento; así como recomendaciones dirigidas a diferentes instancias de la Universidad de Costa Rica y de la Facultad de Educación.

El informe constituye un recurso investigativo que permitirá profundizar aún más en estudios actitudinales que se relacionen con otras variables de tipo social, institucional y profesional, conducente a la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación superior en la Universidad de Costa Rica.

Capítulo I

Justificación y planteamiento del problema

La justificación e importancia de esta investigación se fundamenta, a nivel general, en los principios y objetivos de la Universidad de Costa Rica, en las directrices de la Vicerrectoría de Docencia para el mejoramiento académico y en las de su Centro de Evaluación Académica. En este contexto se ubica también la Facultad de Educación. A nivel concreto, la investigación se fundamenta en las orientaciones de cada una de las escuelas que la conforman, en cuanto a los objetivos relacionadas con los factores personales y actitudinales del docente formador del adulto joven.

El Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (1984) en el artículo 6, inciso d, expresa que la institución debe formar un personal idóneo que se dedique a la enseñanza de las ciencias, las artes y las letras, para que sea capaz de participar en forma eficaz en el desarrollo del Sistema Educativo Costarricense.

La formación de personal idóneo implica conocer aspectos de la personalidad del profesor universitario, condicionados por factores socioculturales y psicológicos. Un aspecto de su personalidad es la actitud hacia el trabajo docente que en alto grado se relaciona con el aprendizaje del estudiante, su proyección a la comunidad y con la labor investigativa que pueda realizar.

Además, el artículo 50, inciso ch, indica que el Vicerrector de Docencia debe velar porque la labor docente en la Universidad se lleve a cabo en forma eficiente y actualizada en relación con los sistemas más adecuados de enseñanza y evaluación.

La temática escogida para esta investigación es pertinente con el artículo en mención, ya que implica identificar y analizar las actitudes del docente universitario hacia su trabajo, que

serán un indicador más de su eficiencia en la docencia, fundamentalmente. Para ello se debe generar un instrumento válido y confiable que permita el análisis de esas actitudes.

El documento "Programa Institucional de Formación y Mejoramiento Académico de la Universidad de Costa Rica", señala que el Centro Interuniversitario de Desarrollo sobre el Estado de la Pedagogía Universitaria en América Latina (CINDA), auspiciado por la Organización de Estados Americanos (1986), promueve un proyecto regional en la línea de coordinación, difusión y apoyo de programas de docencia universitaria. Dicho Centro, en reunión celebrada en agosto de 1985 en Lima, Perú, señaló entre otros aspectos necesarios para impulsar la docencia universitaria y la formación de docentes universitarios, los siguientes:

- La Docencia es el punto de articulación de la investigación y la proyección a la comunidad.
- La docencia es el proceso intencional, organizado, sistemático que facilita aprendizajes significativos relacionados con la estructura cognoscitiva del estudiante y con su propósito social.
- En la docencia universitaria interesa desarrollar habilidades para la enseñanza, dignificar el trabajo educativo e integrar al profesorado en la divulgación del contenido filosófico-conceptual de la institución.

El trabajo docente requiere de actitudes positivas hacia él, razón por la cual debe determinarse, mediante instrumentos adecuados, aquellas que actualmente existen a nivel concreto del docente de la Facultad de Educación, para luego establecer las que se pretende, y así ejecutar programas tendientes al desarrollo de los aspectos antes mencionados. Cada una de las tres intencionalidades citadas requieren de actitudes positivas para su logro.

El Consejo Nacional de Rectores (1977) se refiere al concepto de excelencia académica y señala que algunas las variables que intervienen en él, se relacionan con el docente en cuanto a

sus condiciones laborales, tales como carga académica, dedicación a la enseñanza, experiencia, estabilidad en el cargo, formación académica docente, entre otros; así como también otros factores de carácter cualitativo como por ejemplo la calidad del personal docente y las interacciones entre profesores y estudiantes. La calidad del personal docente puede corresponder con sus características actitudinales hacia su trabajo docente; razón que justifica un estudio que conduce a formular una escala actitudinal hacia ese objetivo y (así,) luego, a clarificar las actitudes que en el presente caracterizan al docente de la Facultad de Educación. Esta identificación actitudinal permitirá referirnos a su análisis en función de los factores laborales que le rodean para establecer su relación con la actitud del docente en el aula.

El estudio permitirá clarificar una variable del trabajo docente que se realiza en la Facultad de Educación. Esto constituirá un aporte importante para tomar decisiones acerca de un aspecto fundamental que se relaciona con la personalidad del docente y la labor que realiza.

Chavarría M. C. y Castillo, E. (1987) se refieren a la calidad de la docencia Universitaria en la Universidad de Costa Rica e indican que desde un punto de vista técnico se debe reflexionar sobre los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se incluye tanto al estudiante como al docente, ambos con todo un bagaje histórico y social, expectativas y objetivos personales, limitaciones contextuales y situaciones vitales o condiciones de vida. Dentro de estas últimas podemos ubicar las actitudes hacia el trabajo docente que deben ser identificadas como variables de carácter cualitativo que sirven para evaluar el desempeño docente, en relación con las cualidades prometedoras de éxito y la efectiva participación a nivel institucional general y específico de la Facultad de Educación.

Los autores en mención señalan, además, seis tipos de factores que pueden ser investigados para juzgar la calidad de la docencia; uno de ellos se identifica con los factores inherentes

al profesor, condiciones vitales y personales, medio en que se desenvuelve, formación, experiencia, actuación en el campo, interés por el desarrollo de la disciplina y los estudiantes, la capacidad crítica, creativa y de investigación.

Todos esos elementos implican actitudes que deben ser juzgadas con base en los objetivos institucionales para así, emitir juicios acerca de la calidad de la enseñanza que se imparte en la Facultad de Educación; ello significa retroalimentar un elemento del curriculum institucional relacionado con los factores de personalidad del profesor.

Los estudios realizados por Castillo, E., Cox, A. y Chavarría, M. C. (1988), señalan que la evaluación docente por parte del estudiante, ha contemplado dos planos: el personal y el profesional. En relación con lo personal, el estudiante ha valorado al docente universitario en aspectos tales como el aprovechamiento del tiempo, el orden, la responsabilidad, la colaboración, el carácter justo, la interacción en el aula, el fomento de la creatividad y la comunicación con el mismo estudiante, entre otros. Señalan además rasgos profesionales propios del docente que han sido evaluados.

En una investigación del Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica realizado por Chinchilla, G. et. al. (1983), para replantear los rasgos fundamentales del quehacer docente dignos de atención, se detectaron características personales y técnicas en las áreas de Artes y Letras, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Ingeniería y Arquitectura y Salud. Implicó la evaluación del docente por el estudiante, la autoevaluación del docente y el juicio emitido por sus superiores en variables tales como su preparación académica, destreza, aptitudes, habilidades y factores de personalidad del docente. Las propiedades personales allí expresadas denotan elementos que pueden contemplarse en la validación de escalas que midan actitudes hacia diferentes objetos.

La evaluación docente que ha prevalecido en el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica, es aquella en la que el estudiante juzga al docente en sus aspectos personales y profesionales; pero se ha omitido la evaluación propiamente actitudinal del propio docente hacia su trabajo. Esta es una razón por la que es importante generar un instrumento que permita al docente autoevaluar(se) sus actitudes hacia el trabajo y, por otra parte a nivel institucional, evaluar actitudinalmente al del profesorado de la Facultad de Educación.

La Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica es una institución formadora de profesionales en los campos del curriculum, la administración educativa, la bibliotecología, la educación especial, la educación física y la recreación y de los educadores para las diferentes ramas en el I, II y III Ciclo y de la Educación Diversificada para el sistema educativo costarricense.

El estudio que se pretende realizar será importante y significativo porque la escala actitudinal que se genere se empleará para investigar actitudes hacia el trabajo docente en relación con otras variables de tipo afectivo profesional e institucional, entre otras. De esta manera, los resultados que se obtengan servirán para que las autoridades educativas de la Universidad y específicamente de la Facultad de Educación, conjuntamente con los profesores, tomen decisiones en cuanto a programas concretos para la mantención, modificación o producción de nuevas actitudes que permitan crear un ambiente favorable de aprendizaje tanto del profesor como del estudiante.

Por otra parte, las Escuelas de la Facultad de Educación tienen sus fines institucionales que promueven el mejoramiento profesional del docente en lo que se refiere al proceso en el aula.

La Escuela de Formación Docente tiene entre sus fines, aspectos relacionados con la actitud del docente que se consideran en forma indirecta. En el fascículo N^o 3202 de la Universidad de

Costa Rica (1985) se establece que esta escuela tiene como fin lo siguiente:

"Formar en los estudiantes de la Escuela una actitud crítica ante los determinantes sociales, políticos y económicos que afectan al quehacer docente, a fin de que actúen como agentes de transformación de la sociedad" (p. 2).

Este aspecto hace referencia a que el docente de la Escuela debe tener actitudes positivas hacia la docencia para poder cumplir con esa finalidad. Por otra parte otro fin dice: "Procurar el mejoramiento continuo del personal docente de la Escuela" (p. 2).

Este aspecto se relaciona con los factores personales y profesionales que deben ser mejorados para que el docente cumpla a cabalidad su función formadora de generaciones jóvenes, y así satisfacer las necesidades de nuestro contexto sociohistórico y cultural, en relación con el factor educativo.

Por su parte la Escuela de Administración Educativa establece como finalidad proporcionar a los docentes los conocimientos, teorías y procesos propios de las diversidades de la administración en todo los niveles, modalidades y servicios del Sistema Educativo.

Para su logro, esta escuela establece una serie de políticas en los campos de la docencia, acción social y la investigación; acciones concretas que debe realizar el docente para el logro de proyectos tendientes al desarrollo educativo del país desde la perspectiva institucional.

La Escuela de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación (1986), señala que su finalidad es el estudio de los factores externos e internos de la situación pedagógica del aprendizaje, en la trascendencia de los fenómenos de esa situación en cuanto al desarrollo de la instrucción, capacitación y formación del educando. Todo ellos para lograr su formación profesional en los campos de la educación formal y no formal.

La Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (1988), indica sus objetivos en función del estudiante y en términos de logros cognoscitivos, afectivos y psicomotores que lleven a la satisfacción de necesidades sociales y culturales del país; así mismo los que corresponden a la carrera de bibliotecología y a las funciones inherentes a ella. Por otra parte en el perfil de carrera incluye factores del desarrollo del conocimiento, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes que debe poseer el futuro profesional. Estas actitudes se identifican con el espíritu crítico, capacidad de análisis, independencia intelectual, resolución de situaciones complejas, entre otros aspectos. Estos rasgos ideales actitudinales deben ser logrados por el estudiante al concluir la carrera y por lo tanto es categórico afirmar que el docente mismo es quien debe formarlos; por tal razón, debe ser el modelo de referencia del estudiante y quien debe poseer esas características.

El docente fundamentalmente debe presentar esos elementos de personalidad que se estipulan en el perfil. En el proceso mismo

de enseñanza-aprendizaje interactúan docentes y estudiantes; factor que trae como resultado el aprendizaje por parte de alumno algunas conductas y actitudes del docente. La identificación en la práctica del plano actitudinal del docente permite tener evidencia del grado de discrepancia actitudinal entre lo que se estipula a nivel ideal y las actitudes que en la actualidad lo caracterizan.

La Escuela de Educación Física y Deportes (1989) estipula en sus objetivos que el futuro profesional deberá adquirir actitudes de diálogo, libre expresión de ideas, respeto por diferentes ideologías y corrientes de pensamiento filosófico. Este objetivo en términos actitudinales debe reflejarse en la personalidad del docente de la Escuela, como modelo de persona para el alumno. La actitud hacia el trabajo docente es un factor importante de identificarse y analizarse, con el mismo propósito de interpretar afectivamente sus acciones en el proceso enseñanza-aprendizaje y como indicadores de otras actitudes prometedoras de éxito en su trabajo docente.

El Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente (1987), que tiene como propósito "contribuir al mejoramiento de la calidad académica de la enseñanza superior, mediante la capacitación y formación de docentes en el campo pedagógico", estipula objetivos específicos relacionados directamente con el mejoramiento profesional del docente universitario en lo que a docencia, investigación y acción social se refieren.

Sus acciones se encaminan a la preparación pedagógica del docente universitario para aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este Departamento enfatiza fundamentalmente el análisis de los elementos pedagógicos y afectivos del docente en el proceso de la educación formal.

Concretamente este Departamento, en el plano afectivo realiza evaluaciones de las actuaciones docente, que implican aspectos actitudinales; sin embargo carecen de instrumentos objetivos que evalúen la actitud hacia el trabajo docente del profesor universitario. Esto requerirá del conocimiento de un aspecto de fondo que puede clarificarnos acciones definidas a seguir, para la consecución de ese propósito y esos objetivos, en referencia con las actitudes hacia la labor que realiza el docente en función del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas universitarias. Para la Facultad de Educación es importante que el Departamento de Docencia Universitaria cuente con un instrumento válido y objetivo que identifique en diferentes momentos las actitudes que el docente tiene hacia su trabajo y que sirva de base para la formulación de otros en las diferentes unidades académicas.

La validación de escalas para la identificación de actitudes docentes constituye una necesidad fundamental para obtener datos y así establecer perfiles docentes acordes con los fines institu-

cionales y específicos de la Facultad de Educación para la satisfacción de necesidades educativas.

Dada la naturaleza del profesional que forma la Facultad de Educación, es importante un estudio actitudinal de base que permita definir los rasgos actitudinales del docente formador de educadores. Ello para llevar a la práctica y en forma objetiva, acciones tendientes al mejoramiento profesional, en términos efectivos. De esta manera, la obtención de una escala actitudinal válida y confiable para medir actitudes hacia el trabajo docente implicará la identificación posterior de las actitudes que poseen los profesores de la Facultad de Educación; como elementos para la toma de decisiones, relacionados con el mejoramiento cualitativo de los profesores de la Facultad de Educación.

La definición del objeto de estudio se fundamenta en una serie de necesidades que tienen relación con el mejoramiento académico, razón por la cual señalaremos las más importantes.

Las actitudes hacia el trabajo docente pueden influir en el aprendizaje del estudiante. Se parte del supuesto de que el profesor es el modelo que genera conocimientos, formas de actuación y conductas del estudiante.

La clarificación de actitudes hacia el trabajo docente constituye un valioso elemento para la predicción de conductas referidas a las decisiones en el aula, a la investigación y al bien común. Por otra parte, constituye el fundamento de una serie de

importantes situaciones sociales tales como las relaciones de amistad, conflicto o cooperación, por ejemplo.

La identificación de actitudes hacia el trabajo docente ayuda a formar una idea relativamente estable de la realidad educativa en que se desarrolla el profesor en relación con la enseñanza, la investigación y la acción social que se estipulan en los principios y fines de la Universidad de Costa Rica y se proponen en el Estatuto Orgánico. Se contempla además el promover el conocimiento, la adquisición de valores, actitudes e intereses (Estatuto Orgánico: Título I de la Declaración de principios, propósitos y funciones, 1974). El conocimiento de la actitud permite que se puedan hacer inferencias acerca de la conducta del docente en esas funciones.

Con los resultados de un estudio actitudinal en función de otras variables de carácter social, la institución educativa puede formar criterios para fundamentar decisiones acertadas sobre diferentes acciones que pueden realizarse, las cuales tienden al mejoramiento de los factores afectivos del docente formador de educadores.

Problemas

En el estudio se plantean los siguientes problemas de investigación metodológica en relación con la escala actitudinal por generar:

- 1.- ¿Cuáles son las evidencias de validez de contenido?
- 2.- ¿Cuál es la evidencia de validez de constructo?
- 3.- ¿Cuál es la evidencia de validez de consistencia interna?
- 4.- ¿Cuáles son los factores que integran las escalas para evaluar actitudes relacionadas con el trabajo docente?
- 5.- ¿Cuáles son los ítemes que forman cada escala para evaluar actitudes relacionados con el trabajo docente?

Objetivos

Objetivo general:

1.- Elaborar y validar una escala actitudinal de tipo Likert para la identificación y evaluación de actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos:

- 1.1. Elaborar la escala actitudinal.
- 1.2. Obtener evidencias de validez de contenido.
- 1.3. Obtener evidencias de validez de constructo.
- 1.4. Obtener evidencias de consistencia interna.
- 1.5. Agrupar ítemes en factores o sub-escalas.

Definición de términos

Para los propósitos de este estudio, se definen los términos de esta manera:

Representantes de profesores: grupo de profesores de la Facultad de Educación que generaron los ítemes iniciales.

Ítemes iniciales: Son aquellos ítemes que primeramente se indican con base en los supuestos teóricos presentados a los docentes. Representan la reacción positiva o negativa acerca de los sentimientos, cogniciones y afectos referidos al constructo descrito.

Jueces o expertos: Profesores jubilados que calificaron el grado de congruencia del ítem positivo o negativo con el constructo representante del valor implícito.

Ítem positivo: Es aquella proposición, que referida a un constructo, presenta una idea o sentimiento favorable hacia él.

Ítem negativo: Es aquella proposición, que referida a un constructo, presenta una idea o sentimiento desfavorable hacia él.

Constructo o factor: Entidad hipotética o variable latente que se supone fundamenta las pruebas, escalas, reactivos y, en realidad, las medidas de casi cualquier tipo (Kerlinger, F.D. (1988).

Constructo previo: Entidad hipotética que se obtiene de la teoría y que explica alguna variable.

Prueba piloto: Se refiere a la prueba experimental constituida por los ítemes considerados por los jueces como válidos, distribuidos al azar para todos los constructos. Está destinada a los profesores universitarios del área de educación, quienes la contestarán para luego realizar las pruebas de validez y confiabilidad.

Alcances de la tesis

Proyecciones:

Se establecen las siguientes proyecciones del estudio:

La escala actitudinal generada, con evidencia de validez y confiabilidad, podrá ser aplicada a los profesores de la Facultad de Educación para identificar las actitudes hacia el trabajo docente y así relacionarlas con otras variables de carácter social, económico e institucional.

El estudio constituye una base sobre el cual podrán efectuarse otras investigaciones para generar diversas escalas actitudinales en las restantes Facultades y Escuela de la Universidad de Costa Rica.

La investigación constituirá un documento referencial de carácter general para aquellos estudiantes del área de educación que deseen investigar sobre las actitudes hacia la docencia en la enseñanza superior.

La escala generada constituye un recurso para el Centro de Evaluación Académica y para el Departamento de Didáctica Universitaria que permite identificar actitudes de los profesores hacia el trabajo docente, con la finalidad de establecer programas educativos tendientes a modificar, mantener ó eliminar actitudes de acuerdo con los fines y objetivos de la Universidad de Costa Rica y los que corresponden a la Facultad de Educación y sus Escuelas.

Limitaciones:

Las limitaciones del presente estudio fueron las siguientes:

Falta de estudios actitudinales empíricos relacionados con el trabajo docente en la de educación superior, que permitieran tener una visión más amplia del campo de estudio conducente a la obtención de escalas actitudinales para medir actitudes hacia el trabajo docente en el área de la educación.

La escala que se genera es considerada como válida y confiable únicamente para los profesores de las diferentes Escuelas de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Las dimensiones de la escala obtenida en términos de valores denotan actitudes sobre el trabajo docente referidas a los siguientes elementos: Participación democrática, importancia social del trabajo docente, valoración profesional, mejoramiento profesional y satisfacción por los logros positivos en el trabajo docente.

Capítulo II

MARCO TEORICO

Presentación

El marco teórico se presenta en tres apartados.

El primero de ellos se refiere a la teoría general sobre actitudes; ahí se presentan diferentes puntos de vista de autores "clásicos" en relación con los conceptos y componentes; la diferenciación entre actitudes, opiniones, valores, conductas y creencias, sus componentes caracterológicos y sociales; la formación y cambio de actitudes, sus funciones y la caracterización del trabajo docente identificado con la actitud. Por otra parte, los factores personales y laborales en la formación de actitudes.

El segundo, se relaciona con la teoría sobre medición actitudinal; en él describen brevemente los métodos de medición y tipos de escalas, las comparaciones empíricas del procedimiento de Likert con otros y, por último, un referencial general sobre los procedimientos de validez y confiabilidad que se aplican a la construcción de la escala de medición actitudinal y específicamente de tipo Likert que se propone generar.

El tercero se refiere al análisis del trabajo académico en la Universidad de Costa Rica y la orientación de la docencia universitaria; seguidamente ubica la concepción curricular de la Facultad y las características específicas del personal docente. Además, se ubican también los rasgos de personalidad ideal del profesor formador de educadores y los aspectos valorativos y actitudinales del trabajo docente en la Facultad de Educación.

En este último apartado se ubican los aportes de la psicología del adulto dadas por diferentes autores y opiniones diversas acerca de los rasgos actitudinales del docente universitario.

Se hace referencia además, a un análisis concreto de los fines y principios de la Universidad y los correspondientes a la Facultad de Educación a la luz de las actitudes docentes necesarias para su logro.

I PARTE

Teoría sobre actitudes

Introducción

Las actitudes hacia el trabajo docente de los profesores forman parte fundamental del mismo y son determinantes en alguna medida del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. A continuación se exponen una serie de elementos que se relacionan con el estudio de las actitudes en forma general.

Concepto de actitud

Las actitudes sociales son elementos del comportamiento humano que han sido investigadas por diversos autores del campo de la psicología social. Los conceptos sobre actitud son múltiples; sin embargo, analizaremos algunas de las definiciones para identificar los elementos comunes y proponer un concepto con el cual se trabajará.

Expondremos las definiciones de Daves, Allport, Krech, Thurstone, L. L., Murphy, L., Murphy, G., Newcomb, T. M y Crutchfield, R. S., en lo referente al plano actitudinal.

Daves, R. M. (1972) indica que las actitudes son las respuestas que emiten los individuos ante un fenómeno o estímulo social, matizadas afectiva o valorativamente.

Thurstone, L. L. (1959) califica a la actitud como intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico.

Allport, G. W (1925) conceptualiza las actitudes como aquellos estados mentales neurológicos de atención organizada mediante la experiencia y capaces de ejercer una influencia directa o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetivos o situaciones con las que están relacionadas. Murphy, G., Murphy, L., y Newcomb, T. M. (1937) consideran que las actitudes constituyen las respuestas implícitas capaces de producir ten-

sión, considerada socialmente significativa en la sociedad del individuo.

Por último, Krech, D. y Crutchfiel, R. S. (1948) dicen que la actitud es una organización duradera de procesos motivadores, emocionales, perceptivos y cognoscitivos, en relación con el mundo en que se desarrolla una persona.

Los psicólogos se refieren en general a un afecto o fenómeno social y están de acuerdo con que la actitud se relaciona con aspectos valorativos, es decir que con el afecto se está en pro o en contra de algo y con la disponibilidad se acepta o se rechaza algo.

Estas definiciones aunque diferentes en palabras, caracterizan las actitudes sociales como variables no observables, pero sujetas a inferencias observables y, compuestas por tres elementos claramente identificables: componente cognoscitivo, afectivo y conductual.

- Componente cognoscitivo: pensamiento

Para que exista una actitud en relación con un objeto determinado es necesario que exista también una representación cognoscitiva de dicho objeto, la cual consiste en la percepción del individuo, sus creencias y estereotipos; es decir, sus ideas sobre el objeto.

Muchas veces el conocimiento hacia un objeto es vago y erróneo; si es vago, el afecto es poco intenso y si es erróneo, no incide sobre la intensidad del afecto.

Componente afectivo: sentimiento

Está definido como el sentimiento en favor o en contra de un determinado objeto; es lo único realmente característico de las actitudes.

Las creencias y las conductas asociadas con la actitud son solo elementos por los cuales se puede medir la actitud pero no forman parte de ella.

El sentimiento en favor o en contra es el elemento característico de las actitudes sociales; en esto difieren de las creencias y las opiniones, aunque algunas veces éstas últimas se integran a las actitudes. Sin embargo, estudios realizados por algunos investigadores demuestran que los componentes afectivos y cognoscitivos tienden a ser coherentes entre sí.

Componente conductual: actuación

Es la tendencia a actuar o la reacción de un cierto modo con respecto a objeto. Es la política u orientación a la acción y se mide registrando lo que el individuo dice que hará o mejor lo que en realidad hace.

Las actitudes son la fuerza motivadora de la acción y propician un estado de atención, que al ser activado por una motivación específica resultara en una determinada conducta. Newcomb, T. R. y colaboradores (1965) indican que las actitudes sociales crean un estado de predisposición a la acción que al combinarse con una situación activadora específica resulta en una conducta. Sin embargo, no siempre hay relación entre los dos componentes anteriores y los propios de la conducta; cognición y afecto son factores que al unirse producen determinadas conductas.

Se puede sintetizar diciendo que las actitudes son variables no observables que se relacionan con algún conocimiento sobre el objeto al que se reacciona en favor o en contra y que predispone a la acción. Se infiere de esto que es posible predecir conductas del individuo por el conocimiento de la actitud hacia un objeto. Por otra parte, las actitudes son modos de conciencia complejos y variables y constituyen expresiones o aspectos de la personalidad total del ser social. De ahí que se pueda definir la actitud social como una organización duradera de creencias y conocimientos en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una

acción coherente con los conocimientos y afectos relativos a dicho objeto. Además, la actitud es persistente, lo cual no significa que no pueda cambiar, sino que, para poder hacerlo se requiere de fuerte presión. Debido a que las actitudes son persistentes, contribuyen a que la conducta sea relativamente estable. También es un factor de motivación que inicia o mantiene una conducta. Las actitudes específicas del presente estudio se definen como las relacionadas con el docente de la Facultad de Educación hacia la enseñanza.

Actitudes y opiniones

Es necesario diferenciar las actitudes de las opiniones. Thurstone, L. A. (1976), señala que una actitud "denota la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico" (p. 158).

Por otra parte, este autor nos dice que una opinión significa la expresión verbal de la actitud. Pese a esta diferencia entre estos conceptos, no podríamos fiarnos de la opinión ya que muchas veces una persona manifiesta una opinión, contraria a la actitud, debido esto a determinadas circunstancias socioculturales. Por esta razón la acción de un individuo es el índice más seguro de la actitud. Debemos conformarnos con usar las opiniones y otras formas de acción como simples índices de actitud. Existe una cierta discrepancia, algún error de medida, entre la opinión o acción manifiesta que usaremos como índice y la actitud que inferimos de tal índice.

Actitudes y valores

Las características de una persona "sana", según Erikson, E. H. (1968), suponen la construcción de un "proyecto de vida"; aspecto que implica la valoración de la realidad y la adquisición

13.09.09
73

2b

de determinados valores conforme a los cuales se dirigen las acciones del hombre en su trabajo, con los demás y con las cosas materiales. Un valor esta conformado por diversas actitudes o disposiciones permanentes del sujeto para estimar a cada valor, según la jerarquía axiológica que tiene: los valores de las personas son categorías generales que se conforman por una diversidad de actitudes y estan dotados de los mismos componentes actitudinales. Esto implica un cambio de nivel de generalidad de los valores y la especificidad de las actitudes. Existen actitudes que corresponden a valores diferentes. Rodríguez, A. (1977) se refiere a Vernon, Lindzey y Allport (1951) en relación con la proposición de una escala para la clasificación de las personas de acuerdo con la importancia que las mismas otorgan a los siguientes valores:

- Teórico: énfasis en los aspectos racionales, críticos, empíricos y búsqueda de la verdad;
- Estético: énfasis en la armonía, la belleza de las formas, la simetría;
- Práctico: énfasis en la utilidad y el pragmatismo, predominancia de enfoques de naturaleza económica;
- Social: Énfasis en el altruismo y en la filantropía;
- Político: Énfasis en la influencia, la predominancia y el ejercicio del poder en diversas esferas;
- Religioso: Énfasis en los aspectos trascendentales místicos y búsqueda de un sentido para la vida.

En relación con los valores de la vida adulta y las actitudes que se generan Castillejo, J. L. (1976), establece tres dimensiones de los valores: Supervivencia, cultural y trascendental.

000512.e1

Dimensión de supervivencia:

Incluye los valores técnicos y vitales.

Los valores técnicos son considerados como instrumentos mediante los cuales el hombre prolonga y fortalece su acción para transformar el mundo para su propio beneficio. Sus actitudes básicas son: la economía de medios, la búsqueda de nuevas técnicas de transformación, la eficacia en el trabajo y el perfeccionamiento de destrezas.

Los valores vitales se identifican con la afirmación de la realidad psico-biológica del hombre: motivaciones primarias, tendencias e impulsos, entre otros. Sus actitudes básicas son respeto a la vida, el desarrollo de las facultades físicas y el equilibrio y armonía psicofísica.

Dimensión cultural:

El ser humano o ente psicobiológico es condicionado por factores culturales del medio en que se desarrolla.

En esta dimensión se encuentran los valores estéticos, intelectuales y éticos. Los valores estéticos son aquellos por medio de los cuales se manifiestan la armonía y la sublimación de la realidad. Sus actitudes básicas se identifican con la contemplación de la realidad, el goce ante las creaciones humanas y la búsqueda de la perfección de toda obra.

Los valores intelectuales son aquellos según los cuales el hombre, partiendo de la objetivación de la realidad, busca la estructura del objeto y la penetración en ellos. Sus actitudes fundamentales son compromiso con la verdad, el sentido crítico, la búsqueda de instrumentos de penetración del conocimiento y tensión a saber.

Los valores éticos se relacionan con un deber ser y dirigen el comportamiento humano, tanto en su dimensión individual y social como en la posible apertura del hombre a la trascendencia. Son actitudes básicas en los planos individual y social. En el individual están el sentido del deber, la progresiva conquista de

libertad (responsabilidad) y la exigencia de la realización del propio proyecto de vida (plasmación dinámica de la personalidad).

En el social tenemos las actitudes de diálogo, respecto al otro como "otro yo", la amistad, la generosidad, el respeto a la ley y a las costumbres, la participación en responsabilidades comunitarias, el deseo comprometido de justicia y la comprensión y ayuda internacional.

Dimensión Trascendental:

Identifica los valores que trascienden lo inmediatamente dado y que posibilitan una explicación última, global y fundante de todo ser y de todo valor.

Incluye la visión del mundo o cosmovisión o comprensión global del universo en la que el hombre integra su sentido de vida. Puede ser espontánea o formulada a partir del saber del entorno socio-histórico-cultural o científico, construida a partir de la adquisición de los conocimientos y de la ciencia.

Otra cosmovisión es la filosófica que trata de integrar la espontánea y la científica para llegar a explicar racionalmente a toda la realidad. Las actitudes pueden ser la integración del entorno, la congruencia de la vida con la cosmovisión y la flexibilidad a una organización de totalidades.

Por otra parte, la religión es un valor supremo al que el hombre puede abrirse si se la entiende como plenitud y respuesta última al sentido del mundo. Este valor supone el "silencio respetuoso" del hombre a la manifestación de Dios. Las actitudes básicas serán la apertura a la locución divina, el amor a Dios y al prójimo y el sentido de vida espiritual de la vida numana.

Estos valores pueden relacionarse con los rasgos de la personalidad adulta apuntados por diferentes autores tales como Erikson, E. H (1950), Rogers, C. R. (1980) y Maslow, A. (1970).

El conjunto de teorías psicosociales de la congruencia indican que los tres componentes actitudinales expuestos deben ser congruentes entre sí. (Festinger, L. A 1957 y Heider, F., 1958). Otros estudios demuestran incongruencia entre actitudes y conducta. Pero, por otra parte, Triandis H. C., (1974), fundamentándose en sus investigaciones dice:

"Sería ingenuo llegar por estos resultados a la conclusión de que no existe ninguna relación entre actitud y comportamiento. Lo que hay que comprender es esto: Las actitudes implican lo que la gente piensa de, siente respecto a, y cómo le gustaría comportarse respecto a un objeto de actitud. El comportamiento no es solo determinado por lo que a la gente le gustaría hacer, sino también, lo que cree que debería hacer - es decir normas sociales - por lo que han hecho generalmente, o sea, costumbre y por las consecuencias que se esperan del comportamiento". (p. 15).

Según el autor en mención, existe una relación entre actitud y conducta, una reacción manifiesta de lo que las personas sienten y piensan acerca del objeto y en función de normas sociales y costumbres. Así, el comportamiento es causa de la actitud.

Se entiende que la conducta es el resultado de múltiples actitudes y como se señala al inicio de este acápite va a producir consistencia en las manifestaciones conductuales.

En relación con las creencias, diferentes autores nos hablan de la dimensión central periférica de las mismas, que sirven de base a las actitudes. Indican que existen creencias consideradas como reales y no son susceptibles a controversias; en cambio hay otras en las cuales el grado de consenso es nulo, pero que son inviolables para el individuo, y ante las que no se admite discusión. También se dan aquellas que tienen las personas autoridades y cuyo poder de referencia es elevado. Por último, las

llamadas inconsecuentes que dependen del puro gusto y cuya conservación es independiente del consenso que de ellas se tenga.

Componentes caracterológicos y sociales de las actitudes

Es importante considerar el rol de las características de la personalidad y las variables ambientales en la formación de la actitud. Los autores Smith, Bruner y White (1956) indican que las actitudes son parte integrante de la personalidad por lo que existe una interrelación entre personalidad y actitud. Las personas con una estructura percepto-cognoscitiva rígida tienden a ser prejuiciosas y poco susceptibles al cambio, por ejemplo; este tipo de sujetos tienden a ser resistentes a las influencias de opiniones y actitudes de los demás. Este tipo de persona conduce a actitudes rígidas y resistentes al cambio, por lo que demuestran rasgos autoritarios y dogmáticos en su comunicación con los demás.

El medio ambiente o entorno social cultural y material influye en el comportamiento y en las actitudes del hombre. Dentro de este ambiente están las situaciones sociales a las que Rodríguez, A. (1977) hace referencia comentando la formación de actitudes. Autores como Newcomb, T. M. (1943), Center, R. (1949), Shomer, R. W. y Center, R. (1949) han demostrado esa influencia. Newcomb, T. M. (1943) identificó cómo la atmósfera de una universidad puede, a partir del momento en que pasa a servir de grupo de referencia para una persona, modificar sus actitudes; éstas son producto de la aceptación de un nuevo grupo de referencia y tienden a perpetuarse. Por otra parte, Center, R. (1949) demostró que las personas de diferentes estratos sociales manifiestan actitudes coherentes dentro del grupo correspondiente.

Triandis, H. C. (1974), refiriéndose a las determinantes situacionales del cambio y formación de actitud, cita a Festinger (1964) y dice:

"Un punto importante expuesto por Festinger que tiene relevancia en cuanto a la investigación, del cambio de actitud es que éste desaparecerá a menos que el medio ambiente apoye el cambio de comportamiento que acompaña al cambio de actitud. Manifestó que lo que desarrolla la actitud originalmente continúa actuando sobre el sujeto y es probable que éste vuelva a su actitud anterior a menos que haya algún verdadero cambio en el medio ambiente que apoye su nueva actitud.

Del mismo modo, cuando una persona cambie su grupo de referencia, es sometido a nuevas normas de comportamiento o, como ciudadano amante de la Ley, se comporta de modo incongruente con las nuevas leyes, se introducen tensiones entre su comportamiento y su afecto y percepciones. Esta tensión probablemente lleve al cambio de actitud. Sin embargo, una vez que la persona es apartada de las situaciones que modificaron, puede volver a su actitud primera, puesto que ésta puede ser adecuada a algunos de sus valores más fundamentales". (p. 85).

En síntesis, las actitudes están influenciadas por los factores de la personalidad y los del medio ambiente; específicamente los sociales en relación con la función de ajuste o de evaluación social.

La formación y cambio de actitudes

Existen diferentes enfoques teóricos relacionados con la explicación del proceso de formación de actitudes. Entre ellos están los funcionalista, los basados en la congruencia cognoscitiva y los de la teoría del refuerzo. En el presente trabajo se adopta como marco referencial el funcionalista representado por los investigadores Smith, M. B., Bruner, J. S. y White R. W. (1956), en el libro Opiniones y personalidad. Estos autores hablan de la opinión como sinónimo de actitud. Para ellos las actitudes se forman para atender determinadas funciones de carácter utilitario para el ajuste de la personalidad en el mundo cambiante. La personalidad incluye una serie de actitudes hacia los objetos con los que se relaciona el individuo. Existe una interrelación entre personalidad y actitudes.

Según estos autores, las actitudes se forman por factores internos y externos de la persona; sirven de mediadores entre sus demandas internas y el medio ambiente o contexto social, cultural e informativo de la persona. Constituyen la principal arma para enfrentarse a la realidad porque equilibran las imposiciones del funcionamiento interior y las imposiciones del ambiente. Sus principales funciones se identifican con la evaluación del objeto para desarrollar reacciones frente a él, con el ajuste social para la facilitación, con la conclusión, con la conservación de las relaciones con otras personas; con la exteriorización para manifestar posiciones que defienden o protegen el yo contra estados de ansiedad por problemas internos.

Otro autor, Kelman, H. C., (1961), explica el proceso de formación de actitudes por la influencia social que ejercen diferentes medios: aceptación, identificación e internalización.

- La aceptación se obtiene cuando una persona se dispone a la influencia ejercida por otra persona o grupo con la finalidad de ser aceptado. Este aspecto se identifica con el ajuste social indicado por los autores Katz, D. y Stotland, E. (1959).

La identificación: se da cuando una persona adopta una conducta de otra persona o grupo, porque esa conducta se encuentra asociada a una relación con la persona que es, en sí misma compensatoria, en vista de la autodefinición de la persona, respecto a dichos puntos de diferencia.

La internalización se produce cuando una persona acepta la influencia de otra persona o grupo porque es congruente con su sistema de valores.

Estos procesos, según Kelman, H. C. (1961), no tienen que ser necesariamente excluyentes.

Triandis, H. C., (1974), refiriéndose a la formación de actitudes, indica que existen cuatro formas por las cuales se

desarrollan. La primera, las actitudes de los miembros de los grupos a que pertenecemos o a los que nos gustaría pertenecer, se convierten en guías para el desarrollo de nuestras actitudes. La segunda, aprendemos actitudes mediante la exposición directa al objeto de actitud. Agrega el autor que estas actitudes son más intensas pero sólo una pequeña parte o proporción de ellas se desarrollan por experiencia directa. La tercera, podemos también desarrollar actitudes mediante una "experiencia traumática", con el objeto de actitud. La cuarta, algunas actitudes se desarrollan a fin de proteger nuestra autodeterminación.

Por otra parte las actitudes están en relación directa con la naturaleza de la personalidad, de las relaciones interpersonales y grupales o intergrupales. Como se indicó anteriormente, se correlacionan con otras características propias del medio en que el sujeto se desarrolla y actúa.

Se puede agregar que por la relación del sujeto en el medio, las actitudes pueden cambiar, mantenerse o desaparecer según el grado en que el objeto lo afecte en lo personal y en su proyección en el plano social.

- **Concepción social del entorno y formación de actitudes**

Sociológicamente se define el entorno como el medio ambiente total que el hombre conoce por experiencia. Es todo aquello que le rodea y a lo que reacciona y atribuye significados, según Page, Ch. (1969); implica las relaciones del hombre con su "Habitat" y con los demás. Está conformado por factores físicos, biológicos y sociales que inciden directa o indirectamente sobre las conductas y actividades humanas. Podemos identificar el medio social por las relaciones entre los hombres; el medio cultural relacionado con la producción material o cultura manifiesta y también por todos aquellos valores sociales que existen en un contexto social y natural.

El medio influye sobre el hombre: éste a su vez lo transforma y lo domina mediante su actividad consciente; así el hombre hace su historia y es producto de ella.

El medio aparece ante la experiencia del hombre como un complicado conjunto de aspectos muy diversos y no se establece una separación entre aquellos de orden geográfico o biológico y los que pertenecen a la problemática sociohistórica y cultural.

El ser humano forma y desarrolla actitudes para aprehender ese medio y ajustarse a él para proteger la autoestima y para expresar sus valores fundamentales, así lo afirma Triandis, H. C., (1974).

El medio proporciona una infinidad de estímulos a los que responde el sujeto para tratar de comprenderlo. El sujeto debe saber valorar los diferentes conceptos, estímulos y objetos y también debe saber cómo comportarse ante ellos. Por tanto, la relación hombre-medio es determinante y se convierte en fuente de actitudes.

- Funciones de las actitudes

Las actitudes sociales cumplen distintas funciones en las personas. Triandis, H. C. (1974) dice que la gente adopta actitudes para: a) ayudarse a comprender el mundo que le rodea, organizando y simplificando una entrada muy compleja procedente de su medio ambiente, b) proteger su autoestimación, haciendo posible evitar verdades desagradables sobre sí mismos, c) ayudar a ajustarse a un mundo complejo, haciendo más probable que reaccione de modo que aumente al máximo sus recompensas procedentes del medio ambiente; y d) poder expresar sus valores fundamentales. El autor se fundamenta en Katz, D. y Stotland, E. (1959) y otros para indicar estas funciones, quienes dicen que las actitudes quizás expresen algunos rasgos de la personalidad del individuo. Concretamente Katz, D. (1959), expone cuatro funciones de las actitudes para la personalidad:

La función de ajuste deriva de la tendencia a maximizar las recompensas en el medio ambiente externo y a minimizar los castigos.

Las funciones ego-defensivas son reunidas por actitudes que permiten al individuo protegerse del reconocimiento de verdades básicas desagradables sobre sí mismo.

Las funciones expresivas del valor se ven implicadas cuando la expresión de las actitudes proporciona placer a la persona porque las actitudes revelan algunos de los valores básicos que más aprecia.

Las funciones del conocimiento se fundamentan en la necesidad del individuo, de estructurar su universo y comprenderlo e inferir sobre sus manifestaciones.

- Caracterización del trabajo docente en función de la actitud.

El docente universitario desarrolla su trabajo para lograr los cambios de conducta deseables de sus estudiantes; es el agente educativo que propicia el clima afectivo o condiciones necesarias para que el aprendizaje se lleve a cabo, en relación con los objetivos afectivos, cognoscitivos y psicomotores que se propone desarrollar.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es afectado por muchas variables entre las cuales está la actitud hacia la enseñanza del mismo. Según las investigaciones, ésta es una variable de carácter psicosocial que afecta directa o indirectamente el aprendizaje del estudiante. El comportamiento del docente se condiciona tanto, por sus características personales y profesionales como por variables que son propias del contexto en donde esté su trabajo: la institución educativa y el aula propiamente.

Según Rodríguez, C. (1977), estas últimas presentan cuatro dimensiones. la primera, la ecología o variables físicas y mate-

riales que son externas a los participantes (edificios, equipamiento, dependencias de apoyo; la segunda, el medio, o características de los individuos en la institución educativa (satisfacción, bienestar general, compromiso); la tercera, el sistema social que comprende aquellas variables relativas a patrones o reglas formales o informales, de operar e interactuar en la escuela (formalidad, afiliación, consideración; la cuarta, la cultura, formada por variables que reflejan normas, sistemas de valores, estructuras cognoscitivas y significado de las personas dentro de la institución escolar (status, identidad, intelectuallismo).

Todos esos factores sumados a los psicológicos o personales propician el medio para el aprendizaje de actitudes en función del trabajo docente, relacionado con factores de motivación o satisfacción.

Se entiende por trabajo docente a toda actividad física o intelectual que se desarrolla para lograr en el estudiante los cambios de conducta deseados social e individualmente en un contexto sociohistórico y cultural definido. El trabajo docente solo puede desarrollarse eficientemente si se tiene la característica de ser motivador; es decir, si el sujeto dirige su actividad hacia una meta y objetivo propuesto por él mismo o por otras personas o entidades vinculadas a éste de manera implícita o explícita. El carácter motivador de la actividad humana varía en intensidad y este aspecto explica el porqué algunas actividades parezcan no motivadoras, así del grado de motivación dependen la satisfacción o insatisfacción en el trabajo. Mankeliunas, M. V. (1987), indica como satisfacción al estado de un organismo en el que los factores motivadores han llegado a la meta, o como una vivencia de la persona que ha gratificado sus deseos y apetitos. Todo lo que el sujeto no trata de evitar es satisfactorio en alguna medida.

El carácter de satisfacción se explica en la mayoría de los trabajos de dos formas: la primera relacionada con una predi-

posición interna de las personas frente al trabajo que ejecuta; la segunda como resultante de factores parciales tales como satisfacción con el salario, relaciones entre compañeros y con los mandos de la empresa, necesidades institucionales, problemas de relación entre el trabajo y los jefes, entre otros.

Para efectos de nuestro estudio, integraremos estas dos visiones y analizaremos la satisfacción como el determinante actitudinal hacia el trabajo docente. Comprenderemos este factor como variable dependiente o resultado de lo que se hace y que se manifiesta mediante factores internos, externos o ambiente social.

Mankeliunas, M. V. (1987), identifica tres tipos de satisfacción en el trabajo, en relación con los factores que la producen y referidos a una empresa. Estos son los siguientes:

Satisfacción interna, abarca la actitud interna del trabajador en relación con el trabajo que ejecuta, la satisfacción con el producto o resultado, el poder de perfeccionar los pasos del proceso.

Satisfacción concomitante, consta de las condiciones materiales y ambientales de los compañeros y mandos medios y superiores que acompañan al proceso de trabajo, y

Satisfacción externa, provocada por la remuneración que satisface las necesidades del trabajador.

La satisfacción por el trabajo es el resultado de la interrelación de variables que se incluyen en cada uno de los tres tipos, y se concibe en el individuo como parte de la organización formal del trabajo; en ésta la persona realiza una parte de la función total que sumadas a otras, dan el "producto" esperado. Sin embargo, el sujeto debe reconocer que pertenece a un grupo que tiene fines y objetivos en relación con la productividad de la "empresa".

II PARTE

Medición de actitudes: componente afectivo

Introducción

En la literatura especializada sobre medición de actitudes encontramos una serie de métodos de medición que presentan ventajas y desventajas asociadas a la naturaleza de las escalas por emplear en el proceso de identificación y medición. A continuación se presenta el tema de medición de actitudes y los procedimientos estadísticos para determinar la validez y la confiabilidad de las escalas de medición actitudinal.

Métodos de medición

Los métodos de medición del componente afectivo de las actitudes tratan de evaluar la "emoción asociada a un estímulo"; este componente se mide mediante escalas que consisten en una serie de reactivos relacionados de alguna forma con la actitud que se quiere medir y a los que el sujeto responde de alguna manera. La metodología para la elaboración de escalas es variada.

A continuación se describen resumidamente los métodos más empleados para la construcción de escalas actitudinales. (Marín, G. 1977. p. 47-48).

Los métodos de L. Thurstone:

Thurstone propone tres métodos de medición de actitudes. En todos ellos se emplean jueces que "determinan el grado de relación de cada reactivo con la actitud que se quiere medir". Así

los juicios dados se convierten en valores escalares para cada reactivo; luego se aplican esos reactivos a los sujetos en estudio. Con el empleo de jueces existen unas limitaciones ya que los juicios de los jueces pueden no representar a la población y que además pueden emitir juicios que no representan con lo de la población. Según Triandis, M. L. (1971) estos dos factores han sido demostrados experimentalmente.

Los tres métodos se denominan: comparaciones pareadas, intervalos iguales de aparición e intervalos sucesivos.

Comparaciones pareadas:

Consiste en proporcionar a los jueces un número suficiente de pares de reactivos que deben ser evaluados en relación con el grado de acuerdo sobre la actitud que se quiere medir. Las frecuencias de elección de cada reactivo se analizan y se convierten a probabilidades para así obtener el estadístico z , con el fin de seleccionar aquellos reactivos que tienen este estadístico parecido; estos se presentan a los sujetos elegidos al azar, a quienes se les solicita marcar los tres reactivos que mejor expresen sus sentimientos acerca del estímulo en estudio. Luego, se suman los valores escalares de los reactivos seleccionados por el sujeto y el producto es su calificación en una escala similar a la de los jueces.

Intervalos iguales de aparición:

Los reactivos son divididos por los jueces en once grupos distintos con base en la apreciación del grado con que el ítem es favorable al estudio y las distancias pueden ser iguales entre cada grupo. Luego debe asignársele un número del 1 al 11 a cada grupo, para calcular la mediana para cada uno de los reactivos, de acuerdo con la aparición en las selecciones de los jueces.

También deben eliminarse aquellos reactivos cuya distribución no es uniforme o que aparecen en distintas posiciones en la selección de todos los jueces (ambiguos). Así, la escala definitiva tendrá reactivos que cubren todas las dimensiones de la actitud hacia el estímulo. El sujeto respondiente debe indicar los reactivos con que esté de acuerdo y su calificación será la mediana de los valores encontrados con los jueces (cuando los distribuían en los once grupos). La confiabilidad de esta escala es alta y la validez depende de la actitud por medir, así como de la persona que escribió los reactivos.

Intervalos sucesivos:

Este método es igual que el anterior excepto que se emplean las frecuencias con que se asignan los reactivos a los 11 grupos para evaluar las distancias entre ellos. Luego se solicita a los sujetos que marquen los tres reactivos que están más relacionados con sus sentimientos; así la calificación individual constituye el promedio de los valores escalares de los tres reactivos.

En cada uno de los métodos intervienen jueces que seleccionan de 10 a 15 reactivos de un grupo de aproximadamente 100 de ellos; luego se les presenta a los sujetos de investigación para que escojan tres de ellos que serán aquellos que demostrarán la actitud hacia el estímulo.

Los métodos de comparaciones pareadas y el de intervalos sucesivos generan una escala de intervalos, y el de intervalos iguales de aparición, una escala ordinal.

El escalagrama de Guttman:

Se refiere a la construcción de escalas de actitudes ordenadas. Los reactivos abarcan toda la gama de posibles respuestas (actitudes). Así cuando un sujeto está de acuerdo con un ítem o

reactivo, estará también de acuerdo con todos los demás reactivos de menor rango que el primero.

En relación con la actitud que se quiere medir, se formula un número de hasta 50 ítemes; esta pregunta se somete a prueba un grupo que debe contestarlas con sí o no. Con las respuestas se construye un tabla (escalagrama); allí se consigna la forma de respuesta de cada sujeto, designado con x su aceptación a los ítemes y con 0 su desacuerdo con ellos. Después se efectúa el cómputo total de cada sujeto y se ordenan las puntuaciones de la más alta a la más baja. A continuación, con las respuestas dadas a todas las preguntas, se forma el cuadro (escalagrama), para establecer jerarquías de ítemes. Allí los ítemes se colocan en sentido horizontal y los sujetos en sentido vertical. Después por aproximaciones sucesivas se forman las nuevas tablas que sean necesarias hasta lograr conseguir el ordenamiento jerárquico de las proposiciones y las respuestas; eliminándose así aquellas preguntas que presenten respuestas muy desviadas y que infringen la jerarquización debida a las preguntas. La jerarquización de la escala es buena cuando su coeficiente de reproductividad es de 0.90 y por lo tanto puede decirse que la escala tiene consistencia interna.

- El diferencial semántico de Osgood: (DS)

S. Osgood y colaboradores (1957), crearon una forma que mide las reacciones de las personas a palabras y conceptos de estímulo, en términos de estimaciones sobre escalas bipolares definidas por objetivos antónimos. Esta forma es el diferencial semántico que está constituido por una serie de escalas que califica una palabra o estímulo para estudiar y medir los procesos representativos del comportamiento verbal de los sujetos.

Los adjetivos calificativos contrarios se ubican en una escala de siete que va de 0 a 6. La posición 0 se llama neutral. Las posiciones 1 se denominan "ligeramente", las posiciones 2

"bastante" y las posiciones 3 "Extremadamente". Esto hace posible medir la dirección de una reacción (entre bueno y malo), según el ejemplo y también la intensidad (desde ligera a extrema).

Con esto se puede medir el significado que tiene algo para una persona, pero también puede medirse la actitud hacia ese algo. Este tipo de escalas da una medida indirecta de los sentimientos subyacentes o inconscientes de un individuo hacia un término o palabra.

Los creadores del diferencial semántico definen tres dimensiones especiales con las cuales puede diferenciarse un concepto:

a) El valor (bueno o malo), referido a la evaluación del sujeto hacia los entes propuestos.

El poder (fuerte-débil), en relación con la percepción por el sujeto de la potencia del ente en intuición;

La actividad (activo - pesado : rápido - lento), o la percepción del dinamismo del ente.

- El método de evaluación sumadas de Likert: simplificado.

El método simplificado de Likert, R. (1932), no emplea jueces para la construcción de escalas. Consiste en elaborar un número suficiente de reactivos en los que se asignan valores de 1 a 5 a cada una de las posiciones diferentes aseveraciones de cinco puntos; así el extremo 1 se asignará siempre al extremo negativo y 5 al extremo positivo. Cada reactivo puede ser calificado entre 1 y 5 de la siguiente manera: 1= completamente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indeciso, 4= de acuerdo y 5= completamente de acuerdo, esto determina la escala de intensidad.

Después de asignar los valores numéricos a las respuestas posibles en la escala se aplica ésta a una muestra representativa de la población que se estudiará, para eliminar ítems inadecuados que no se ajusten a la actitud que se pretende medir. De esta forma los sujetos responden marcando con equis la opción que

expresa su sentimiento ante el reactivo. La calificación final es la suma de las respuestas obtenidas en cada uno de los reactivos y representa así las calificaciones totales de todos los sujetos. Luego se establece la comparación entre el 25% de aquellos sujetos con calificaciones más altas y 25% de los que corresponden con las más bajas. Después cada reactivo se analiza en relación con las calificaciones obtenidas por éstos dos grupos de sujetos para seleccionar los ítemes que constituirán la escala final; éstos serán los que discriminan entre los dos grupos, o sea que los ítemes en los cuales las diferencias entre los dos grupos no sean significativas se eliminan y se dejan en la escala aquellos en los que dicha diferencia resulte significativa.

Otra manera de estructurar la escala consiste en establecer la correlación de cada reactivo obtenido por todos los sujetos con la calificación total del sujeto en la escala. Así entonces, se seleccionan los reactivos que se correlacionan con la calificación total. Utilizando la Correlación de Pearson se escogen aquellos superiores a 0.35.

- Comparaciones empíricas de Likert y otras de medición de actitudes

Edwards y Kenney (1946) señalan las cuatro hipótesis que hace Likert al referirse a su método en comparación con el Thurstone. (Vease Munpley y Likert, 1938).

La primera de las hipótesis se refiere a que las dificultades se evitan cuando se recurre a un grupo de peritos si la segunda, a que es mucho más fácil usar la construcción de escalas de actitud por método sigma que usar un grupo de peritos para que coloquen las aseveraciones en grupos, y así, calcular los valores escalares.

La tercera, que produce confiabilidad tan alta como la obtenida por otras técnicas con menos reactivos.

La cuarta, que da resultados semejantes a los obtenidos con la técnica de Thurstone; específicamente el método de estimaciones sumatorias parece evitar muchos de los defectos de los métodos existentes de medición de actitudes, pero al mismo tiempo conserva la mayoría de las ventajas de los métodos actuales.

La validez y confiabilidad de instrumentos de medición

Todo instrumento de medición debe cumplir con dos características fundamentales que hacen del mismo un elemento importante para la recolección de datos objetivos: La Validez y la Confiabilidad.

Validez

Un instrumento es considerado como válido cuando mide lo que se desea medir. La validez está en función de su utilización en una "situación determinada" y por tal razón los instrumentos no poseen validez universal.

Según Brown, F. G. (1980), un instrumento puede tener varios tipos de validez: validez de contenido, validez predictiva, y validez de construcción.

Validez de contenido:

Se le llama también validez "lógica" o de "muestreo" y consiste en analizar el contenido del factor que se desea evaluar y elaborar un instrumento representativo para medir los diferentes aspectos de ese contenido. Así por ejemplo, en relación con este estudio, se examina lo expresado por diferentes autores sobre actitudes hacia la docencia y lo indicado por los sujetos de investigación acerca de las mismas. Sobre esta base se identi-

fican los contenidos que debe tener el instrumento (escala actitudinal) y qué proporción de éste debe dedicarse a cada uno de los diferentes aspectos. Para esto se puede solicitar el juicio de expertos que agrupan los ítemes de acuerdo con la importancia que se les atribuye y luego proponer una metodología que permita combinar las distintas opiniones. El proponente del instrumento debe verificar, conjuntamente con otros investigadores, en qué medida los ítemes son una muestra representativa del universo del contenido que se pretende medir.

- Validez de criterio:

Este tipo de validez permite formular predicciones en relación con el comportamiento futuro para quienes ha sido elaborado el instrumento. El procedimiento para obtener este tipo de validez se realiza mediante los siguientes pasos: 1) administrar el instrumento; 2) esperar que se produzca el desempeño pronosticado por el instrumento; y 3) comparar los puntajes del instrumento con el desempeño real que se propone predecir. Sólo se puede pronosticar efectivamente en situaciones iguales o similares a aquello en que se verificó la validez predictiva del instrumento.

Un tipo de validez relacionado con el criterio es el llamado validez concurrente, cuyo método es similar al empleado en la validez predictiva, pero en el primer caso, el desempeño pronosticado se mide casi al mismo tiempo que se administra el instrumento.

- Validez de constructo:

Este tipo de validez se relaciona con la validez de los conceptos. Constructos que pueden ser una capacidad, aptitud, rasgo o característica, que sirven de base para establecer hipótesis que permiten explicar algún aspecto de la conducta humana. Cada concepto es complejo porque contiene diferentes elementos

muy relacionados entre sí. Se identifica con la validez de términos para comprender la naturaleza de las características que se pretenden medir. Esta modalidad de validez nos dice en qué medida el instrumento es congruente con una teoría dada o con la hipótesis propuesta para su verificación.

Para llegar a esta validez se define primero cada constructo o término, del cual se deducen consecuencias que debieran manifestarse o no, en caso de que el término que sirve de base a la hipótesis exista verdaderamente. Se debe, entonces, verificar si el instrumento confirma la existencia de esas relaciones entre los términos y los acontecimientos pronosticados.

En síntesis, este tipo de validez evalúa al instrumento y la teoría que lo orienta. Por medio de datos que confirman las predicciones de la teoría, se puede afirmar que el test mide las relaciones previstas. Si las predicciones no son confirmadas se puede suponer que el test no mide el término, que la hipótesis es incorrecta o que el diseño experimental no permite verificar la hipótesis.

Confiabilidad

Un instrumento de investigación es confiable si al aplicarlo produce resultados consecuentes en ocasiones y condiciones iguales. Todo test o escala es confiable si al recoger datos en diferentes momentos, de los mismo sujetos, se obtienen resultados iguales.

La medida de esta característica se expresa mediante el coeficiente de confiabilidad. Para identificar esta característica Brown, F. G (1980) se refiere a cuatro paradigmas: Estabilidad (Test-Retest), equivalencia (formas paralelas), división por mitades y consistencia interna (homogeneidad).

- Coeficiente de estabilidad (test-retest):

Se utiliza cuando la característica por medir se considera estable. El test o escala se administra a un grupo de sujetos en dos oportunidades diferentes y se comparan los puntajes. Así se mide la varianza de los errores producida por las variaciones temporales en las características de las personas. Por otra parte se miden también las variaciones en las condiciones que se producen al aplicar el instrumento.

Coeficiente de equivalencia (Formas paralelas):

Este método se relaciona con el anterior, en el sentido de que puede ser que el recuerdo o la práctica del informante haga que los resultados del primer test se trasladen automáticamente al otro. Para evitar esta situación debe elaborarse y aplicarse un test paralelo, para determinar la correlación que puede existir entre los respectivos puntajes.

- División por mitades:

En algunas ocasiones ninguna de las dos mitades anteriores se pueden realizar para calcular la confiabilidad, dadas algunas características de los sujetos, como la permanencia en el lugar, por ejemplo. Así puede aplicarse la división por mitades que consiste en que después de aplicados los instrumentos, debe obtenerse al azar dos mitades de la totalidad de ellos e iguales en contenido, dificultad, media aritmética y desviación standard. Un procedimiento muy común es separar los ítems pares de los impares. Así se comparan los sujetos tabulados para cada mitad.

Consistencia interna u homogeneidad

El análisis de la consistencia interna trata de determinar el grado en que se relacionan recíprocamente los reactivos de una prueba psicológica. Si las calificaciones de los diversos reactivos que constituyen una prueba tienen una correlación positiva, ésta será homogénea.

Para medir el grado de homogeneidad o heterogeneidad, según Brown, F. G. (1980), existen varios métodos de medición:

Método de Alpha Cronbach:

Determina la consistencia interna en pruebas con ítems de desarrollo o ítems en puntajes diferentes a 0 y 1. Esta se calcula usando el número de ítems, la sumatoria de las varianzas de los ítems y la varianza total de la prueba. El coeficiente α se puede interpretar como la correlación promedio entre una y otra prueba psicológica de la misma longitud, tomadas de un mismo dominio.

Fórmulas de Kuder-Richardson:

Kuder-Richardson 20: es un caso especial del coeficiente alfa, cuando se califican los reactivos en forma dicotómica es decir, correctos o incorrectos.

Toma en cuenta el número de reactivos, la varianza de los resultados (totales de la prueba), la proporción de personas que pasan un reactivo y la proporción de personas que fallen un reactivo.

Kuder Richardson 21: propone que todos los reactivos tienen el mismo grado de dificultad. Puesto que esta suposición raramente es válida, la K-R 21 es menos útil, aún cuando resulte más sencilla desde el punto de vista de los cálcu-

los. Se fundamenta en la consistencia del resultado entre preguntas. Se calcula utilizando el número de ítems, la media aritmética y la desviación standard. Solo se aplica a pruebas que contenga únicamente ítems objetivos, o sea, aquellos que califiquen con cero.

Otros métodos son el de análisis factorial y el de confiabilidad de Hoyt.

El análisis factorial determina el mínimo de construcciones (factores) que se necesitan para explicar las intercorrelaciones entre un grupo de variables. Según Kerlinger, F. N. (1988), el análisis de factores es "un método utilizado para el número y la naturaleza de las variables subyacentes entre un gran número de variables" (p. 687). Agrega además, que "sirve a la causa a la circunspección científica y reduce la multiplicidad de pruebas y medidas a una mayor simplicidad. Este análisis determina en efecto qué pruebas y medidas pertenecen conjuntamente, en otras palabras, con cuáles podría medirse la misma cosa, y hasta dónde puede hacerse. De este modo reduce el número de variables que debe tratar el científico. También ayuda al científico a localizar e identificar las unidades o las propiedades básicas que fundamentan las pruebas y medidas" (p. 687).

La confiabilidad de Hoyt consiste en prorratear la varianza total de un conjunto de calificaciones de pruebas sobre tres fuentes: diferencias entre las personas, diferencias entre los reactivos y diferencias debidas a la interacción entre las personas y los reactivos.

III PARTE.

Contextualización del profesor de la Facultad de Educación

La contextualización del profesor de la Facultad de Educación constituye el referencial fundamental que define las categorías o constructos básicos que se emplean para el proceso de la elaboración de la escala actitudinal. Incluye las funciones del docente universitario, la concepción curricular de la Facultad de Educación y elementos científicos referidos a la personalidad del profesor de la Facultad.

- El trabajo académico en la Universidad de Costa Rica

El trabajo académico dentro de la Universidad constituye una actividad concebida dentro de los lineamientos que dicta el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. En el mismo se estipula, en los artículos 3 y 4, la importancia de propiciar transformaciones que la sociedad costarricense necesita para lograr el bien común mediante políticas destinadas a la consecución de la verdadera justicia social, el desarrollo integral, la libertad plena y la independencia de nuestro pueblo. Para eso la institución estimulará la formación de una conciencia creativa, crítica y objetiva de los miembros de la comunidad costarricense, que permita a los sectores populares, participar en los diferentes procesos de la creatividad nacional. Para el logro de esos propósitos se establece tres funciones básicas y de manera integrada: la docencia, la investigación y la acción social.

La Docencia

Se relaciona con los cambios de conducta que el docente debe generar en el estudiante por medio del conocimiento objetivo de

la realidad en la que él y el estudiante se desenvuelven. Esta tarea implica observar la realidad en constante evolución, dado los cambios socioculturales que se generan en nuestro medio. El proceso de la docencia según lo estipulado en el Estatuto Orgánico, exige una actitud crítica para entrelazar la realidad con la verdad con miras a propiciar el cambio; esto solo se logra mediante la libertad de acción, la investigación, y el conocimiento real de las características del entorno, para realizar la praxis educativa tendiente al mejoramiento de las condiciones de la comunidad nacional. Medina, V. (1986) al referirse a la Docencia Universitaria expresa que ésta implica el acto de enseñar que conllevan un claro compromiso de una efectiva comunicación y así el medio es la libertad, el respeto y la armonía; el método es la investigación mediante la observación, el análisis, el diálogo y la reflexión; la cualidad es la responsabilidad, la dignidad y los valores humanos, sociales e individuales; el marco referencial es la vida del hombre, la sociedad y la cultura.

La docencia traspasa los límites del sólo producir los cambios de conducta en los estudiantes, con base en el conocimiento existente, porque la acción educativa debe ligarse con los intereses nacionales, con las características de nuestra cultura, con las necesidades de los diferentes grupos de la comunidad nacional y con las personas. Necesariamente implica la investigación para generar y actualizar el conocimiento científico y la búsqueda de soluciones a problemas comunitarios. Esta labor exige del docente los conocimientos, las habilidades y las destrezas de su campo de trabajo, además de cualidades personales específicas. Quirós, T. et. al. (1989) expresan que la docencia o enseñanza constituye la actividad central de la profesión y supone el dominio del conocimiento en una o más ciencias particulares, además de conocimientos pedagógicos, el dominio de habilidades generales y específicas relacionadas con el carácter didáctico y comunicati

vo, así como disposiciones actitudinales para enfrentar adecuadamente sus tareas: por otra parte exige cualidades personales relacionadas con el contenido del proceso de enseñanza y su forma de realización.

En el documento "Paradigma Académico de la Universidad de Costa Rica", de Duran, F. et. al. (1987) expresan que la función docente debe dirigirse a la difusión y preservación del conocimiento en condiciones de libertad; entendida ésta no solo como la adopción de posturas individuales sino que incluye la posibilidad de ponerlas en duda y perfeccionarlas. Esto exige actitudes positivas para su desarrollo como son: el altruismo, la cooperación, el éxito, el compromiso, la comprensión, la indagación y el fomento del espíritu crítico por parte del docente.

La investigación

La investigación es otra de las funciones que el docente de la Universidad de Costa Rica debe desempeñar para el mejoramiento de la docencia y la acción social. En el Estatuto Orgánico se estipula una serie de funciones relacionadas directamente con el proceso investigativo; entre ellas están: el contribuir al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades y la técnica, reafirmando su interrelación y aplicación al conocimiento de la realidad costarricense; el estudio de los problemas comunitarios así como la participación en proyectos para la preparación de recursos humanos en función de planes integrales destinados a la formación de un régimen de justicia social y al impulso de la investigación a alto nivel.

La investigación debe fundamentar y orientar los objetivos o propósitos de los planes y programas de estudio para resolver los problemas con base en el conocimiento objetivo de la realidad educativa costarricense y aquél que corresponde a los universales de la cultura. El papel del docente en el plano investigativo

para el cumplimiento de las funciones de la Universidad de Costa Rica debe ser activo como lo dice Medina, V. op. cit. (1986).

"La misión de entrelazar la realidad con la verdad; la idea con la acción; el pensamiento crítico con el sentido común; la investigación con la reflexión; el conocimiento humano con la sabiduría espiritual; los valores de la cultura con las costumbres de la sociedad; en fin, la docencia superior es la expresión nítida de la comunicación del pensamiento humano, cultural y científico a todo el hombre y a todos los hombres en la dinámica de promover un mundo mejor, más justo, más digno, más libre, más democrático, donde vivir en paz y armonía, sea el mejor clima para la convivencia humana sobre la tierra" (p. 4)

La concepción de investigación propuesta por Medina, V. y en relación con lo estipulado por la Universidad de Costa Rica, demanda del docente una actitud crítica, reflexiva, de libre expresión de ideas y de comunicación efectiva tendiente al mejoramiento de la docencia propiamente dicha y de los proyectos de la acción social.

La Acción Social

La acción social constituye otra de las funciones del docente de la Universidad de Costa Rica. Por medio de ésta la Universidad se proyecta a la comunidad nacional para analizar y resolver diversas problemáticas con base en el conocimiento generado por la investigación y la docencia. En relación con esta labor Fonseca, O.M. (1987) manifiesta lo siguiente:

"Concebimos la Acción Social como la voluntad y probabilidad de la Universidad de Costa Rica de poner su capacidad académica (docencia e investigación), al servicio de la sociedad costarricense. Es decir, debemos entender la acción social como una manifestación del quehacer institucional, y no como un asistencialismo por el asistencialismo". (p. 20).

Por otra parte, en referencia a esta tarea Durán, F. et. al. (1987) indica que:

"La acción social surge como una especie de activismo mediante el cual la Universidad se esfuerza por implantar en la colectiva nacional una serie de catalizadores sociales favorables a los cambios que la institución vislumbra como los mas apropiados para los intereses de esa misma colectividad. La base de esa catálisis se encuentra en la eficiencia y calidad de la docencia y la investigación que realiza la Universidad". (p. 18).

Docencia, investigación y acción social constituyen el fundamento de los diferentes programas que proyecta la universidad para tratar de dar solución a la diversidad de problemas nacionales que se genera de la evolución del sistema social costarricense. Mediante la acción social la institución promueve el bienestar social del país y se cumple con el bien común.

- Orientación de la docencia universitaria

Según Martín, J. (1975) y Freire, P. (1970), la docencia es el proceso que busca el cambio de esquemas del comportamiento de los individuos. Dependiendo de la orientación que el docente dé a este proceso, puede ubicarse en un continuum que va desde muy alienadora hasta muy desalienadora. Es alienadora cuando la dirección del proceso de enseñanza por parte del docente impone esquemas que limitan la creatividad, la flexibilidad y el diálogo permanente. Es desalienadora cuando existe por parte del docente una actitud de apertura, respeto, ayuda, libertad y criticidad que permita una verdadera comunicación en la relación profesor-alumno. Estas características permiten la formación de actitudes liberadoras de la docencia.

La docencia

La docencia implica fundamentalmente tres aspectos: el primero, la transmisión de esquemas cognoscitivos y la metodología, por medio de contenidos de tipo informativo y técnico; el segundo, la transferencia de actitudes y valores de carácter individual y social y por otra parte aquellos mediante los cuales se rige la institución; esto es, la ideología que se materializa a nivel de prácticas concretas en la sala de clase; el tercero implica que la docencia transmite un status social.

De esta manera, una enseñanza liberadora es aquella que exige que los contenidos curriculares sean determinados por la situación histórica y que los esquemas cognoscitivos surjan como una toma de conciencia acerca de las realidades circundantes o del entorno.

La imposición de ideologías por parte del docente en términos de valores, actitudes y normativas institucionales debe traducirse en diálogo y análisis crítico de los diferentes puntos de vista tanto del profesor como del alumno, en relación con el conocimiento de la realidad, la reflexión y la acción. Al respecto Freire, P. (1970) y Anzaldo, C. (1987) sostienen que la educación debe ser un proceso problematizador, crítico y liberador; así las condiciones socioeconómicas y culturales exigen a los hombres de nuestros días una actitud reflexiva, no impositiva y de diálogo que permita no sólo conocer verbalmente el mundo sino transformarlo para el bien común. De esta forma la educación es praxis, reflexión y acción del hombre para que pueda transformar su medio.

El docente

Los elementos liberadores de la docencia universitaria, y muy específicamente los que corresponden al docente de la Facultad de Educación, deben estar dados por el carácter facilitador,

el respeto por la persona, el compromiso, la sensibilidad ante los problemas individuales y sociales, el entusiasmo: todo esto en un clima de libertad de acción y expresión. Estas características del docente pueden ubicarse fundamentalmente en la concepción curricular participativo social y por otro lado en el desarrollo personal. En relación con algunos rasgos ideales que deben caracterizar al profesor universitario formador de educadores, Anzaldo, et. al. (1987) dice que el docente debe manifestar actitudes positivas hacia su trabajo, lo cual requiere comunicar su propia personalidad en aspectos tales como el interés por el estudio, el gusto por la ciencia, su apertura, su entrega hacia los demás y su visión del mundo y de la vida. Este autor indica que el docente debe ser un modelo en términos de favorecer el aprendizaje en el aprendizaje, en relación con la criticidad, honestidad, compromiso, responsabilidad, entre otros factores personales positivos para él mismo y sus estudiantes.

Globe, N. y Plotter, J. (1977), refiriéndose al docente, señalan que es importante la responsabilidad en términos de conseguir un efecto en la condición social y que el maestro activo debe comunicar a sus alumnos su propio comportamiento y no debe imponer sus puntos de vista ni sus prejuicios.

Por otra parte Mann, R. D. (1970), indica que el maestro puede manifestar a sus estudiantes distintos aspectos de su personalidad: el experto, la autoridad formal, el agente socializador, el facilitador y el yo ideal.

En relación con el papel del experto, es la faceta mas conocida e identifica la disparidad de conocimientos entre el maestro y los estudiantes.

La autoridad formal está referida a la pertenencia y su nivel dentro de la institución educativa, a las diferentes disposiciones institucionales que tiene que hacer cumplir y que se relaciona con las normativas del curriculum.

Como agente socializador, es quien enseña al alumno cómo se comportan los miembros maduros del grupo que cultiva una misma disciplina; además, representa los valores y características del estilo de vida intelectual propios de esa disciplina.

El facilitador es el aspecto más importante del oficio ya que impulsa al docente a la atención de las necesidades, intereses y habilidades del estudiante. Trata de que el estudiante haga frente a los obstáculos tales como el miedo al fracaso, a los errores y a la falta de un método personal de aprender.

El yo ideal es otra faceta que se refiere al entusiasmo por la materia y al dominio de ésta. Deja entrever al estudiante lo que él quisiera llegar a ser; por tal motivo, el "yo ideal" surge del docente para proyectarse en el estudiante y así aquél se constituye en un modelo. La persona describe el intercambio inmediato y personal en la relación profesor - alumno; ambos se entregan a una situación de aprendizaje en la que se observan como iguales. Maestro y estudiantes tienen confianza y libertad para compartir sus ideas y reacciones personales respecto del material del curso y de todas las circunstancias que forman parte de la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además de las facetas señaladas por Mann, R. D., Meneses, E. (1977), al referirse al perfil del profesor universitario formador de docentes señala otras cualidades que son: el entusiasmo, la honradez, el compromiso con su materia y la sensibilidad.

El entusiasmo es el grado más elevado de interés y constituye un requisito indispensable de toda vocación. Este rasgo es importante como elemento personal del docente e implica la autenticidad para el aprendizaje del estudiante ya que mediante este factor se estimula y se inspira sus cambios de conducta. Rosenshine, B. (1971) ha evaluado esta variable y ha determinado que existe una alta correlación entre rendimiento y los docentes entusiastas.

La honradez constituye una de las bases de la verdadera enseñanza y consiste en la comunicación efectiva para producir la

interacción profesor-alumno, para que el docente dé a conocer sus limitaciones, deseo de aprender, intereses, necesidades y motivaciones en el desarrollo de los programas educativos.

El compromiso con una materia es otro aspecto importante porque implica la entrega del conocimiento con base en el método científico, la realización de la investigación y la actuación sobre la realidad para transformarla. Además, el docente debe apreciar las dificultades, las limitaciones y el significado de su disciplina.

Por último la sensibilidad es entendida como la predisposición hacia los demás en términos de sus limitaciones, necesidades, sentimientos, aficiones y reacciones. Este rasgo se relaciona con el conocimiento intuitivo que el docente debe tener acerca de la personalidad, problemas, necesidades e intereses del sujeto que aprende. Este factor humano constituye otro fundamento de los objetivos educativos.

Las facetas señaladas implican que el docente, tenga una personalidad que puede manifestarse por su apertura hacia los demás, su comprensión, su autenticidad y el compromiso con la solución de los problemas educativos del contexto socio-cultural en los niveles local, regional o nacional.

- Concepción curricular de la Facultad de Educación y rasgos personales y profesionales del docente de la Facultad de Educación

Siguiendo la clasificación de concepciones curriculares expuesta por González, I. (1988) se puede ubicar las intencionalidades dentro de una concepción curricular centrada en la persona y en la sociedad fundamentalmente, con elementos del academicismo y reconstruccionismo. El desarrollo personal y la participación social pueden colocarse dentro de las teorías funcionalistas; las cuales dan prioridad a los procesos educativos; se educa para que cada quien apoye el surgimiento de nuevos modelos de persona y sociedad dentro de la ideología predominante. Tiene

la finalidad última el aprender a aprehender, el promover la felicidad y la autonomía del educando y el docente; en otras palabras, la forma en que se expresa o reproduce la cultura mediante la función docente.

Retomando las ideas de González, I. (1988), se puede hacer la relación con el carácter psicosocial que debe poseer el docente con base en los principios y fines de la Universidad de Costa Rica estipulados en el Estatuto Orgánico (1984) la finalidad general de la Facultad y las específicas de cada escuela integrante; así como también la experiencia y las particularidades del trabajo que realiza el profesional de educación formador de generaciones jóvenes.

El docente se ubica en una normativa política institucional para lograr el bien común, la formación de mentes críticas y científicas, el desarrollo de la creatividad, la formación ética, el estudio de los factores internos y externos de la situación pedagógica, el mejoramiento de la educación con base en el conocimiento de la realidad socio-política y cultural de la sociedad costarricense, el respeto por la persona humana, la promoción del compromiso, la solidaridad y el servicio a la comunidad, el desarrollo del conocimiento y la transferencia del saber y de la cultura universal. Todo esto debe desarrollarse mediante las tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la acción social.

Existe una relación estrecha de los elementos del enfoque curricular para el desarrollo personal y social con las finalidades o intencionalidades institucionales de la Universidad y de la Facultad de Educación. Dadas las cualidades estipuladas, de orientación curricular, se requiere que el docente muestre una actitud positiva hacia el logro de aspectos que constituyen el paradigma universitario de acción.

Además de los rasgos de personalidad expuesto por los diferentes autores, existen otros de carácter psicosocial que le permiten al docente, dentro de un enfoque curricular personal y

social, fomentar el aprendizaje con base en la sociedad, la cultura y el individuo. Estas características son las siguientes: el conocimiento resulta de una elaboración de la realidad, lo que a su vez transforma esa realidad; la experiencia y la verdad de cada persona se puede comprobar interactuando con los demás y con la misma realidad; se aprende por la discusión y la crítica mediante un proceso dialéctico; el conocimiento de la realidad y la interacción entre los seres las permite superarse y liberarse; la organización y selección de los contenidos del curriculum deben surgir del análisis de las necesidades sociales e individuales y que educar es crear cultura, desarrollar el diálogo, la conciencia colectiva y el espíritu crítico frente a los demás.

Ludowski, R. L. (1972) expresa al respecto que concientizar es crear conciencia de la responsabilidad individual de cada miembro de la sociedad, permitiéndole contribuir al bien común desde el lugar y la situación en que se encuentre. Con este enfoque el docente debe contribuir para que las generaciones jóvenes descubran el camino de la convivencia social para evitar así que la sociedad reproduzca individuos homogéneos y manipulados.

- Rasgos de la personalidad ideal del profesor formador de educadores:

La educación es un proceso de interacción entre personas. Esto requiere de un encuentro personal y activo fundamentado en la motivación del educador y del educando. Para que la interacción sea efectiva es necesario, en términos del desarrollo del curriculum con un enfoque de desarrollo personal y social, que el docente muestre rasgos de una personalidad sana y funcional. Este elemento hace que el alumno en ese proceso pueda observar al docente como un modelo positivo para la adquisición de conductas en los planos cognoscitivo y afectivo.

Concretamente el profesor formador de educadores debe manifestar una apertura hacia los demás, en el sentido de guiar a la nueva generación. Erikson, E. H. (1982) introduce el término de generatividad como un rasgo personal del adulto sano que puede ser relacionado con una proyección de la persona hacia los demás; este aspecto implica el haber adquirido valores positivos que se manifiestan por diferentes actitudes. El autor expresa el concepto de generatividad de la siguiente manera:

"La generatividad, entonces, es en esencia la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación, aunque hay individuos que, por alguna desgracia o debido a dotes especiales y genuinos en otros sentidos no aplican este impulso a su propia descendencia y de hecho el concepto de generatividad incluye sinónimos más populares como productividad y creatividad que, sin embargo, no pueden reemplazarlo" (p. 240⁹).

En todo adulto existe una predisposición de ayuda a los demás que se traduce en acciones concretas, tendientes al logro de objetivos para el bien común. Este concepto implica la formulación de valores altamente positivos para la persona. Se concibe como una ayuda consciente hacia el prójimo y que redunda en su propio beneficio para la autorealización de la persona generativa. Hace referencia al deseo del hombre de proyectar su imagen y la contribución al desarrollo de los demás. Entre sus atributos está la productividad por parte del hombre para generar cultura, que de una u otra forma sirva al desarrollo de la creatividad y del bienestar de los demás.

Esta es una etapa fundamental en el desarrollo psicosexual y psicosocial; cuando la generatividad falta tiene lugar una regresión a una necesidad obsesiva de pseudointimidad, manifestándose así un sentimiento de estancamiento y empobrecimiento personal. Esta situación lleva al hombre a manifestar valores y actitudes negativas hacia múltiples aspectos de la vida. Así entonces, se observa una invalidez psicológica y las aspiraciones no

suben al nivel deseado. Por otra parte, el adulto se trata a si mismo "como si fuera su propio y único hijo". Esto puede llevar al autoritarismo como valor y sus consiguientes efectos a nivel de semejantes y la falta de creatividad y libertad individual.

Fiske. H. (1982). al referirse a la etapa de la generatividad de Erikson, indica lo siguiente:"

Esas personas son promedio. Para ellas, como quizás para todo el mundo, estar de acuerdo con la convicción de Erikson de que la generatividad - la responsabilidad para la generación siguiente y las sucesivas - debe ser la meta de quienes llegan a la mitad de la vida es algo que no solamente requiere fe sino fortaleza, especialmente en esta época de cambio y la desorientación respecto del contenido de tal responsabilidad no contribuye a facilitarnos las cosas".(p. 338).

El trabajo que el docente realiza constituye uno de los factores que lo relacionan con los demás. Este sujeto necesita sentirse "necesitado" para que eso sea causa de su productividad y creatividad : de esta manera, el docente es dependiente de los intereses, necesidades y motivaciones del adulto joven que forma. Existe una interdependencia entre el docente y sus estudiantes que conforma aprendizajes de ambos sujetos en términos de valores y actitudes que se suman a sus personalidades.

El término "generatividad" abarca el desarrollo evolutivo que ha hecho del hombre el animal que instruye, así como el que aprende. Implica una predisposición al altruismo o ayuda hacia los demás en el sentido de colaborar en la satisfacción de las necesidades, intereses y actitudes de sus semejantes. También se identifica con la motivación intrínseca del docente por aprehender de las experiencias que le proporciona el entorno ya sea éste natural, social o cultural.

Aplicando el concepto de generatividad al docente formador de adultos jóvenes, puede decirse que éste debe cumplir con requisitos personales como: la confianza en si mismo y en los de-

mas, el autocontrol, la aceptación de responsabilidades, la competencia y la identidad clara, el desarrollo de relaciones con los demás, la orientación a otros para crecer, la creatividad, la integridad del yo y la aceptación de sí mismo. Una persona que posee estas características presenta valores considerados como positivos en el contexto sociocultural en el que el docente se desarrolla e implican una manera de ver el mundo que ha sido estructurado por los factores sociales, culturales, institucionales e ideológicos que le rodean.

El rasgo de la generatividad tiene relación con los conceptos de Rogers, C. R. (1961-1980) de persona funcional. Para él una persona funcional es aquella que reconoce su "yo real"; o sea cuando se conoce a sí mismo y manifiesta un sentimiento de libertad, autonomía, autodeterminación, y escoge su propio estilo de vida. Rogers, C. R. (1961) también se refiere al concepto de "Proceso de vida" que en una persona sana se califica por la espontaneidad, la vida creativa, la flexibilidad y una orientación cambiante y dinámica hacia la vida. Estas cualidades hacen que el sujeto proyecte su yo real en términos de colaboración y ayuda hacia las generaciones jóvenes. Así, la persona acepta las experiencias internas y externas como son y no impone requisitos ni normas; su yo no es fijo ni estático. El estar abierto a la experiencia no es estar a la defensiva; es apertura hacia los demás, lo que implica la autenticidad, la honradez y el compromiso. Cuando las personas están abiertas a las experiencias internas y externas y cuando no temen ser ellas mismas ni renuncian a la apariencia, pueden amoldarse a diferentes situaciones, ser flexibles y creativas.

Una personalidad sana, funcional o generativa se proyecta a los demás y establece relaciones de colaboración, de éxito, de prestigio, de independencia, de sensibilidad social, de valoración positiva hacia el trabajo que realiza y de comunicación efectiva. El alto sentido de la identidad hace que estas personas se acepten como son y manifiesten valores positivos hacia la

vida, en términos de sus relaciones interpersonales, de su trabajo y de su producción cultural.

Erikson, E. H. (1982), explica que el adulto en la octava etapa de la vida del hombre puede manifestar la integración del yo o su contrario: la desesperación. La integridad tiene relación con la seguridad del yo, con respecto a la tendencia al orden y al significado de las cosas. Un yo integrado conoce y es consciente de su propio estilo de vida, es optimista ante las vicisitudes y problemas que se le presentan; eso es proyectado a sus semejantes y es lo contrario a la desesperación. En la desesperación el adulto vive en continua angustia, ya que no existe la integración emocional que le permita la participación por consentimiento, así como la aceptación de responsabilidad y liderazgo. Se presenta entonces, la pasividad, el letargo y la no atribución de importancia a sus acciones en el hogar, en el trabajo, en la recreación, en las relaciones interpersonales.

En relación con los conceptos de generatividad, integración y persona funcional, Gould, R. L. (1983) hace referencia al concepto de "Transformación" para indicar con esto lo siguiente:

"El crecimiento se define como una transformación. Una transformación de la definición de sí mismo. Esta es esencialmente una licencia para ser y, mientras opera dentro de tal licencia, una persona siente un mínimo de conflicto o angustia, una sensación de seguridad máxima. Cuando funciona fuera de la licencia, hay angustia, conflicto y una sensación de seguridad mínima hasta que vuelva a definir la licencia". (p. 320).

El crecimiento y el proceso de transformación se evidencian cuando el sujeto se aparta del estancamiento y afronta los retos que la sociedad y el trabajo le imponen. Ese proceso se caracteriza básicamente por dos propiedades: la primera es que implica un cambio en el sistema defensivo incorporado en la estructura vital que en ese momento se ve perturbada; la segunda afecta a

las demás personas en forma negativa y definitiva cuando se estancan.

Las ideas acerca de la personalidad sana propuestas por Erikson E. H. (1982), Rogers, C. (1961) y Gould, R. L. (1983) pueden ser complementadas con la teoría de necesidades básicas del hombre cuyo fundamento es el carácter psicosocial. Para efectos de este estudio es importante referirse a las necesidades de amor y pertenencia, de estima, de autoactualización y de trascendencia propuestas por Maslow, A. (1970). La referencia tiene importancia porque aclara la relación de la satisfacción de necesidades básicas con los rasgos de adulto sano. Por otra parte la importancia de este autor en términos de poder perfilar rasgos de personalidad ideal del docente formador de nuevas generaciones de adultos.

Maslow, A., (1970), al referirse a las necesidades de amor y pertenencia indica que son de orientación social y entre ellas están las relaciones íntimas, de aceptación y de convivencia familiar. Las necesidades de estima abarcan el amor propio y el respeto por sí mismo y por otros; sobresalen el éxito, la fama y la gloria. Por otra parte implican la valoración que hace una persona de sí misma en términos individuales y sociales. Las necesidades de autoactualización son aquellas en que la persona desea satisfacer sus capacidades personales, como por ejemplo descubrir la belleza y la verdad mediante la libertad de restricciones. Las necesidades de trascendencia se identifican con el concepto de generatividad de Erikson E. H., (1950), en el sentido de que concuerdan con una persona sana que se proyecta hacia los demás; es el deseo de contribuir con sus semejantes, es "desprenderse de sí" para mantener relaciones positivas de convivencia.

Otras necesidades expresadas por Maslow A., (1970), son las que se refieren al de saber y comprender, así como las estéticas. El deseo de saber y comprender proviene de las necesidades básicas o como motivo de ellas. El ser humano por naturaleza siempre quiere saber el porqué de las cosas y desea y resolver problemas

y obtener respuestas. Las necesidades estéticas constituyen el deseo del hombre de mantener el orden, la simetría y el corregir cosas que están mal estructuradas.

La satisfacción de necesidades en el hombre conduce al desarrollo de una personalidad sana, capaz de percibir correctamente la realidad, de enfrentarse a nuevas experiencias, de establecer relaciones íntimas, de ser creativa y organizada, de poder colaborar con los demás, de tener conductas éticas bien fundamentadas, de desear aprender de la cultura y de poder respetar a los demás. Estas cualidades ideales, entre otras, deben caracterizar la personalidad del docente y muy especialmente de aquel que se dedicará a la formación de generaciones mediante la guía del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y jóvenes, en las diferentes modalidades de educación del sistema educativo costarricense.

- Aspectos valorativos y actitudinales del trabajo docente en la Facultad de Educación

Con base en los aspectos teóricos desarrollados acerca de las condiciones personales expresadas por los aportes de la psicología, con las opiniones de diferentes autores acerca de la persona del docente universitario y sobre la base de las finalidades de la Universidad y de la Facultad, se propone una serie de rasgos actitudinales que idealmente debería poseer el docente de la Facultad de Educación en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus variables intervinientes, la investigación y la acción social.

Proporcionar al estudiante un ambiente de confianza, apoyo, servicio y una sana exigencia para el logro de los aprendizajes estipulados en los planes y programas.

Colaborar con el estudiante suministrándole las herramientas para el alcance de los cambios de conducta en términos de conocimientos, habilidades y destrezas por aprender.

Tomar en cuenta al adulto joven como una persona con alto sentido de respeto a su individualidad.

Mantener una actitud analítica y crítica de los valores, actitudes, intereses, motivaciones e ideología de su misma persona y la del estudiante.

Estar abierto a la crítica sana y constructiva acerca de la organización del trabajo docente que realiza.

Tener disposición al diálogo con el estudiante y con sus colegas.

Mantener una actitud crítica ante las diversas manifestaciones socioculturales, con la finalidad de transmitirle al estudiante, así como una actitud de mejoramiento personal y social.

Manifestar entusiasmo e interés por la disciplina que enseña, para que el desarrollo del currículum a nivel institucional y de sala de clase sea un proceso educativo cargado de emotividad positiva para el logro de cambios de conducta del alumno.

Sostener relaciones efectivas entre los estudiantes, mediante una buena comunicación.

Comprometerse en compartir el nuevo conocimiento que se adquiere en la praxis en la relación con el estudiante.

Disponerse a identificar los problemas educativos que se generan en el entorno y tratar de analizarlos con la finalidad de tomar acciones concretas para resolverlos, con base en la experiencia diaria, la investigación y la acción social.

Valorar positivamente el trabajo docente para el bien social.

Sentirse importante socialmente.

Valorar la experiencia educativa del alumno y sus colegas.

Facilitar el aprendizaje que promueve en el adulto joven.

Estas dispuesto a evitar el autoritarismo o la imposición de sus puntos de vista en el desarrollo de la enseñanza.

Fomentar el consenso y la libertad de ideas.

Compromiso con el conocer la experiencia del alumno y así acrecentar el conocimiento en su campo de estudio.

Colaborar en el desarrollo de los diferentes planes y programas que se llevan a cabo en la institución.

Los rasgos propuestos, ideales y afectivos del docente de la Facultad de Educación, tienen relación con aspectos valorativos y actitudinales que se reflejan en la praxis que denota en la labor que debe realizar el profesional de la educación. Este

tipo de trabajo puede ser considerado de una alta complejidad. De acuerdo con las ideas de Kohn, H. L. (1983), acerca del trabajo altamente complejo, podemos decir que el trabajo académico es muy complejo, ya que dentro de una concepción participativo social y de desarrollo personal, exige del docente, el mayor control de gran diversidad de variables. Este trabajo por su naturaleza requiere mayor independencia de juicio y pensamiento porque se lleva a cabo mediante una toma constante de decisiones que tienen relación, como por ejemplo, con la guía misma del proceso de enseñanza y aprendizaje; con el compromiso social, con el desarrollo del curriculum institucional; con las relaciones interpersonales entre colegas y alumnos en términos de selección y organización de objetivos, contenidos, actividades, metodologías y evaluación; con la atención individual y colectiva del estudiante y con las condiciones ambientales del aprendizaje. En términos generales, se relaciona con la formación integral de los adultos como profesionales de la educación; es un trabajo que en síntesis amerita de la colaboración, del sano juicio, del respeto, de la buena comunicación, de la apertura, de la proyección de su labor hacia la comunidad entre otros aspectos.

Se puede identificar entonces algunos aspectos valorativos que servirán de parámetro para aproximarse al análisis de las actitudes que el docente manifiesta en la relación interpersonal de carácter educativo y laboral:

Ambiente: Valor asociado con el tipo de trabajo que se lleva a cabo en un ambiente físicamente agradable. Suele ser importante para personas cuyo interés no está relacionado con el trabajo mismo sino con las condiciones en las que se trabaja.

Altruismo: Es el valor o meta presente en el trabajo que permite contribuir al bienestar de los demás.

Exito: Valor asociado con el trabajo cuyos resultados son visibles, tangibles y que produce la sensación de haber hecho bien las cosas.

Prestigio: Valor asociado con el trabajo y ocupación que proporciona "status" respecto de los otros.

Creatividad: Valor asociado con el trabajo y que permite inventar nuevas cosas, diseñar nuevos productos y desarrollar nuevas ideas. Está relacionada con los intereses artísticos y científicos.

Estética: Valor inherente al trabajo que contribuye a realizar cosas hermosas y equilibradas. Esta relacionada con los intereses artísticos.

Compañerismo: Valor que caracteriza el trabajo docente que permite estar o asociarse con las personas con que uno se lleva bien.

Estimulo intelectual: Valor asociado con el tipo de trabajo en el que hay oportunidad de pensar de manera personal e independiente, de aprender cómo y por qué funcionan las cosas. Está identificado con los intereses científicos de tipo abstracto, con el gusto de utilizar las propias habilidades y capacidades intelectuales.

Independencia: Valor asociado al trabajo que le permite trabajar a su manera, a su propio ritmo.

Variedad: Valor asociado con el tipo de trabajo que permite tener ocupaciones diferentes. Refleja normalmente una orientación hacia la tarea o la eficacia.

Estilo de vida: Valor o meta asociado con el tipo de trabajo que permite llevar el tipo de vida que a uno le gusta y ser la clase de persona que uno quisiera ser.

Dirección: Valor asociado con el trabajo que permite planificar el trabajo de los demás y el propio.

Superación personal: Valor o meta relacionado con todos aquellos indicadores actitudinales que significan enriquecimiento personal y profesional en términos del conocimiento técnico o metodológico de la docencia.

Sensibilidad social: Valor o meta que se identifica con actitudes positivas acerca de la comprensión de las dificultades académicas de los estudiantes.

Autoestima: Valor o meta asociado con las actitudes relacionadas con la importancia que el educador atribuye a su propia persona en relación con el trabajo docente.

Participación Democrática: Valor o meta asociado con actitudes indicadoras de participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del docente y el estudiante.

Capítulo III

PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS

Este capítulo comprende las siguientes secciones: Descripción del estudio, sujetos o fuentes de información, definición de variables, criterios para generar ítemes, supuestos teóricos para generar ítemes, definición de ítemes iniciales y análisis de ítemes.

Tipo de investigación

Esta investigación se ubica en el tipo metodológico descrito por Kerlinger, F.N. (1988). Constituye una indagación controlada de elementos teóricos que se aplican a la medición, matemática y estadística. Por otra parte implica obtener datos y su respectivo análisis. El método tiene la finalidad de examinar los problemas teóricos y prácticos para identificar y medir variables psicosociales, lo cual requiere determinar niveles de validez y confiabilidad.

Comprende el estudio teórico y la construcción de instrumentos de medición tales como escalas, construcción y análisis de ítemes, entre otros.

En el presente estudio se tiene información que se relaciona con los constructos teóricos que más adelante se describen; así mismo las pruebas que darán evidencia de validez y confiabilidad del instrumento actitudinal.

Sujetos o fuentes de información

Para generar los ítemes iniciales de acuerdo con los aspectos teóricos, se recurrió a docentes de cada una de las cinco es-

Escuelas de la Facultad de Educación. En el siguiente cuadro se presenta el número de docentes que generaron ítemes por escuela.

CUADRO No. 1

NUMERO DE PROFESORES POR ESCUELA DE LA
FACULTAD DE EDUCACION EMPLEADOS PARA GENERAR ÍTEMES INICIALES
DE ACUERDO CON LA TEORIA

ESCUELA	NUMERO DE PROFESORES
FORMACION DOCENTE	7
ADMINISTRACION EDUCATIVA	4
BIBLIOTECOLOGIA Y CIENCIAS DE LA INFORMACION	3
EDUCACION FISICA Y DEPORTES	4
ORIENTACION Y ENSEÑANZA ESPECIAL	4
TOTAL	22

Un total de veintidós profesores colaboraron en proponer ítemes de acuerdo con los constructos definidos mediante la teoría. Se agregó al número de ítemes generados otros que fueron propuestos por el investigador con base en los mismos supuestos teóricos.

Definición de variables:

1.- Actitud hacia el trabajo docente:

Definición conceptual:

Para efectos de este estudio, la actitud hacia el trabajo docente se define como una organización duradera de convicciones, conocimientos, sentimientos, afectos en general, dotada de una

carga afectiva en favor o en contra y que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos a dicho objeto. (Rodríguez, A. 1977).

La variable actitud tiene otras sub-variables determinadas por los constructos o factores, identificados en la teoría psicológica social, entre ellas se pueden citar la participación democrática, valoración social del trabajo docente, entre otros.

Definición operacional:

Constituye la respuesta expresa del entrevistado, mediante opiniones acerca del objeto de investigación mencionado, según respuestas favorables o desfavorables hacia un constructo y estos quedaron identificados previamente al inicio de la validación del instrumento y definidas últimamente, una vez válida la escala de medición actitudinal de tipo Likert.

2 Trabajo docente:

Definición conceptual:

Es toda actividad física o intelectual del docente que conduce a un resultado deseado y que proporciona los medios para la satisfacción de necesidades y propósitos personales, profesionales e institucionales, en relación con estudiantes y demás profesores.

Definición operacional:

La actividad del docente de la Facultad de Educación se puede expresar en las formas de colaboración con los estudiantes y los demás profesores, el tipo de comunicación, las relaciones humanas que desarrolla, las motivaciones, la superación personal y profesional, entre otras. Estos aspectos se manifiestan de una

u otra manera en las funciones que realiza: en el desarrollo del curriculum a nivel de aula, en la administración de planes de estudio, en el aporte de sus ideas al mejoramiento personal, social y profesional de otros.

Criterios para generar la escala tipo Likert

La escala actitudinal que se formuló es de tipo Likert y su objetivo es medir actitudes hacia el trabajo docente. La actitud hacia ese objeto se definió como un sentimiento; todo lo que el individuo verbaliza es sólo uno de los indicadores de esos sentimientos. La explicación de un "Construoto" de una actitud en particular requirió en tal caso de varios indicadores, autoinforme, técnicas proyectivas, etc. (Nunnally, J.C., 1967). Un construoto o factor es una entidad hipotética, una variable latente que se supone fundamenta las pruebas, escalas, reactivos y, en realidad, la medidas de casi cualquier tipo (Kerlinger, F. N. 1988).

En esta investigación se empleara el procedimiento de rasgos sumados de Likert para medir dichas actitudes. Sus fases o etapas son las siguientes:

- Definición de lo que se desea medir (Actitud hacia el trabajo docente).
- Sustento del enfoque mediante una teoría que proporcione apoyo.
- Identificación de los constructos supuestamente críticos en la Escala.
- Elaboración de un conjunto de ítemes positivos y negativos correspondientes a cada constructo. Se solicita información previa a un grupo representativo de docentes.
- Definición de la escala de respuestas de la siguiente manera: Los ítemes seran calificados de 1 a 4 en el continuo psicológico y de esta forma: 1.- totalmente de

acuerdo, 2.- de acuerdo, 3.- en desacuerdo y 4.- totalmente en desacuerdo.

Supuestos teóricos para generar ítemes

De acuerdo con la teoría se definieron diez supuestos teóricos que sirvieron de base para que los "representantes de los docentes", de cada una de las escuelas de la Facultad de Educación formularan ítemes relacionados con sus sentimientos, cogniciones y creencias en términos positivos y negativos, acerca de su trabajo docente.

Los diez constructos previos para generar los ítemes iniciales se expresan mediante los siguientes conceptos:

- CONSTRUCTO: SUPERACION COGNOSCITIVA

CONCEPTO: Valor relacionado con el trabajo docente que se identifica con la necesidad de conocer el mundo, analizar, evaluar, teorizar y construir sistemas por parte del profesor. Se relaciona con la actualización en la especialidad para el enriquecimiento personal y profesional.

- CONSTRUCTO: CREATIVIDAD

CONCEPTO: Valor asociado con el trabajo que permite al profesor inventar cosas nuevas, diseñar productos y desarrollar nuevas ideas. Está relacionado con el fomento de los intereses artísticos y científicos por parte del docente.

CONSTRUCTO: INDEPENDENCIA

CONCEPTO: Valor asociado con el tipo de trabajo docente que le permite laborar a su manera o a su propio ritmo en forma autosuficiente.

CONSTRUCTO: PARTICIPACION DEMOCRATICA

CONCEPTO: Valor asociado con el fomento y la aceptación por parte del profesor, del diálogo y el análisis crítico entre estudiantes y colegas, para llegar al consenso en la toma de decisiones que implique el trabajo docente.

CONSTRUCTO: ALTRUISMO

CONCEPTO: Valor que permite al docente contribuir al bienestar de los demás en cuanto a la comprensión y ayuda para resolver problemas académicos del estudiante y sus colegas.

CONSTRUCTO: AUTOESTIMA

CONCEPTO: Valor o meta asociado con actividades y actitudes indicadoras de la importancia que se atribuye el docente a si mismo, en relación con el trabajo docente para el desarrollo social individual.

CONSTRUCTO: EXITO

CONCEPTO: Valor que el docente atribuye a su trabajo cuando obtiene resultados visibles, tangibles, positivos y que producen la sensación de haber cumplido bien las funciones.

- CONSTRUCTO: PRESTIGIO
CONCEPTO: Valor asociado con la percepción que tiene el docente acerca de su función social en relación con otras profesiones no docentes.

- CONSTRUCTO: ESTETICA
CONCEPTO: Valor del docente asociado con la apreciación, la simetría y el equilibrio entre las distintas funciones que cumple el docente en el desempeño de su trabajo.

- CONSTRUCTO: RESPETO POR LOS DEMAS
CONCEPTO: Valor del docente relacionado con la aceptación de los demas, en cuanto a la comprensión y respeto de las necesidades, intereses, expectativas y valores de los demas, sin alterar su esquema de valores.

Definición de ítemes iniciales

A cada uno de los "representantes de docentes" se les entregó, en diferentes momentos, los constructos con sus correspondientes conceptos y se les indicó que reaccionaran positiva o negativamente ante el concepto, desde el punto de vista del desarrollo de su trabajo docente en la relación profesor-alumno-colegas. Se les solicitó que escribieran ítemes correspondientes, de tal forma que contemplaran sus sentimientos, agrados o satisfacciones que implicaran manifestaciones concretas en su trabajo docente. Para esto al docente se le hizo dos proposiciones:

- Me gusta el trabajo docente porque / es:
- No me gusta el trabajo docente porque / es:

De esta manera se obtuvo los ítemes iniciales correspondientes a cada concepto o constructo. (Véase anexo N° 1).

Analisis de ítemes iniciales:

Los ítemes positivos y negativos generados por los "representantes de profesores", fueron sometidos a un proceso de análisis de contenido para aproximarse a la definición del constructo y así ubicarlos en el concepto descrito. Además, se emplearon los siguientes criterios para elaborar las proposiciones o ítemes (Edwards, A. L. 1957. p. 13):

Evitar enunciados que se refieren al pasado.

Evitar enunciados que puedan ser interpretados como tales.

Evitar enunciados ambiguos o que se interpreten en mas de un sentido.

Evitar enunciados irrelevantes al objeto psicológico en consideración.

Evitar el empleo de términos que no sean comprensibles.

Evitar el uso de dobles negativos.

Evitar expresiones tales como todo, siempre, nunca, jamás, ninguno, alguno, que producen ambigüedad.

Seleccionar el enunciado que cubre el rango total de una escala afectiva de interés.

Formular proposiciones con un lenguaje claro, preciso y directo.

Los enunciados deben ser breves. Raramente exceder de 20 palabras.

Usar con moderación expresiones tales como solamente, justamente, meramente.

Preferir oraciones simples

Una vez realizada esta tarea, se obtuvo el número de ítemes positivos y negativos correspondientes al constructo.

El número de ítemes obtenidos de los "representantes de profesores", se presenta en el siguiente cuadro.

CUADRO No. 2

NUMERO DE ÍTEMES OBTENIDOS DE
"LOS REPRESENTANTES DE PROFESORES"
PARA CADA UNO DE LOS CONSTRUCTOS PREVIOS

CONSTRUCTO	Nº ÍTEMES POSITIVOS	Nº ÍTEMES NEGATIVOS	SUB- TOTAL
Superación cognoscitiva	12	11	23
Creatividad	8	7	15
Prestigio	9	10	19
Participación democrática	12	12	24
Altruismo	9	9	18
Autoestima	8	7	15
Éxito	9	9	18
Respeto por los demás	10	10	20
Estética	10	8	18
Independencia	6	6	12
TOTAL	93	89	= 182

Un total de 182 ítemes fueron sometidos a un análisis de congruencia entre el ítem y el concepto del constructo para identificar la validez de contenido y así obtener esta evidencia.

Analisis de los ítemes

- Validez del contenido

La escala de tipo Likert en este estudio debe medir lo que pretende medir, específicamente en relación con las actitudes hacia el trabajo docente de la Facultad de Educación. Se pretende que la escala cumpla con tres tipos de validez: de contenido, de constructo y aquella relacionada con algún criterio.

La validez de contenido se realizó mediante la consulta a expertos o jueces, quienes se seleccionaron de acuerdo con las siguientes características: docentes universitarios del área de la Orientación y Educación Especial, Formación Docente, Educación Física, Administración Educativa y Bibliotecología, dedicados por muchos años a la docencia universitaria en el área de educación y que en la actualidad están jubilados o recontratados. Se identificaron de esta manera, 10 jueces, quienes procedieron a evaluar los 182 ítemes respecto a la congruencia de los ítemes positivos y negativos con cada uno de los diez constructos. (Ver anexo N° 2).

Este proceso se realizó en diferentes momentos: una primera vez se entregó tres constructos y sus respectivos ítemes, la segunda cuatro y la tercera tres.

El criterio para eliminar ítemes fue el siguiente: luego de haber recogido la información se procedió a eliminar aquellos ítemes cuando menos del 80% de los jueces consideraron que tenían relación con el constructo estipulado.

Con esto se calculó un índice de homogeneidad de ubicación. A la vez también se solicitó a esas personas hacer todas las

correcciones en cuanto a redacción y nivel de dificultad del vocabulario empleado.

- Prueba piloto: Características y aplicación

Una vez realizada la calificación de los ítemes (182), por los jueces y determinado el grado de congruencia, se obtuvieron los ítemes válidos para cada uno de los constructos (143). La prueba piloto se estructuró tomando en cuenta los ítemes y distribuidos al azar. El instrumento se aplicó a 30 profesores universitarios del área de educación en distintas especialidades de las Sedes Regionales.

- Validez de constructo

Para determinar este tipo de validez se realizó un análisis factorial con el fin de obtener un criterio válido de constructo.

Como evidencia de validez conceptual se puede hacer uso del procedimiento empleado para evidenciar la validez de contenido. Luego un análisis factorial que reforzara la validez de constructo.

- Validación de ítemes: Análisis discriminante y correlación

Para determinar la consistencia a nivel de contenido se aplicó a la prueba piloto el procedimiento estadístico de "t" de student para identificar los ítemes discriminantes; además, se calculó la r de Pearson con la finalidad de depurar la escala identificando la consistencia interna entre los ítemes. Se tomó la determinación de seleccionar aquellos ítemes cuya r de Pearson fuera mayor que 0,30.

- Cálculo de "t" de student:

Se llevó a cabo un análisis de los ítemes siguiendo el siguiente procedimiento: se invirtieron los puntajes según dirección que adoptó la escala (favorable-desfavorable).

- Se ordenaron los puntajes de mayor a menor.

El cuestionario se separó en dos grupos por la mediana para someterlos a la prueba estadística. También se optó por un 25% del grupo superior y un 25% del grupo inferior).

De cada pregunta se obtuvo el promedio y la desviación standar.

Para cada ítem se calculó la media y la desviación standard del grupo superior e inferior y se calculó la diferencia entre la media empleando la "t" de student. Se pretende someter a prueba de hipótesis que la media del grupo superior es mayor que la media del grupo inferior. Se aceptaron como válidos los ítemes cuyo valor "t" sea significativo a un Alpha de 0.05.

- Cálculo: correlación momento-producto de Pearson (r):

Se empleó el cálculo de correlación momento-producto de Pearson con la finalidad de obtener mayor evidencia de la validez de los ítemes.

- Cálculo de consistencia interna: confiabilidad

Como es una escala múltiple se aplicó el Alpha de Cronbach para las escalas correspondientes a cada constructo y para el instrumento en su totalidad, con la finalidad de identificar la confiabilidad.

Capítulo IV

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Con base en los objetivos propuestos se presentan los resultados obtenidos mediante los diferentes análisis estadísticos conducentes a obtener las evidencias de validez y confiabilidad de los ítemes. En este capítulo se presenta la validez de contenido, el análisis de validez de los ítemes en cálculo de la consistencia interna, el análisis de factores, la descripción de los referentes relacionados con los factores representativos que han sido obtenidos, el cálculo de Alpha de Cronbach para cada sub-escala, los ítemes de cada sub-escala y los lineamientos para la construcción de la escala actitudinal de tipo Likert.

La validez de contenido.

Los 10 constructos previos (participación democrática, superación cognoscitiva, creatividad, altruismo, estética, independencia, autoestima, prestigio y respeto por los demás), representaron la síntesis de la teoría relacionada con las características actitudinales del docente universitario en el campo educativo. Con base en esas categorías los "representantes de profesores" generaron distintos tipos de ítemes (182), los cuales fueron evaluados por los 10 jueces como válidos en relación con el constructo. (Ver anexo N° 2). Así se identificaron 143 ítemes como válidos presentados en forma negativa y positiva.

En el cuadro siguiente se presenta el número de ítemes calificados por los jueces como correspondientes al constructo.

CUADRO No. 3

NUMERO DE ÍTEMES CORRESPONDIENTES A LOS
CONSTRUCTOS PREVIOS SEGUN LA EVALUACION DE LOS JUECES

CONSTRUCTO	Nº ÍTEMES POSITIVOS	Nº ÍTEMES NEGATIVOS	SUB- TOTAL
SUPERACION COGNOSCITIVA	12	9	21
CREATIVIDAD	7	4	11
PRESTIGIO	6	4	10
PARTICIPACION DEMOCRATICA	12	10	22
ALTRUISMO	7	4	11
AUTOESTIMA	6	6	12
EXITO	8	4	12
RESPECTO POR LOS DEMAS	8	9	17
ESTETICA	7	4	11
INDEPENDENCIA	8	8	16
TOTAL	81	+ 62	= 143

Existe un predominio del número de ítemes positivos sobre el de los negativos. La totalidad de ítemes positivos obtenidos es de 81 y de negativos 62. El análisis hecho por los jueces evidencia la relación que existe entre el ítem y el constructo.

Con base en los 143 ítemes considerados como válidos por los jueces se formuló la prueba piloto que fue aplicada a 30 docentes universitarios del área de educación. (Ver anexo N° 3).

Los datos obtenidos se sometieron a los análisis estadísticos correspondientes para identificar la evidencia de validez y confiabilidad.

Análisis de validez de los ítemes

El análisis de homogeneidad de los 143 ítemes se llevó a cabo mediante dos procedimientos: "t" de student y el de la correlación momento-producto de Pearson.

- Cálculo de "t" de student: análisis discriminante de ítemes.

Con base en las respuestas a los 143 ítemes se efectuó una "t" de student con la finalidad de identificar los ítemes discriminantes.

A continuación se presentan los ítemes en los siguientes cuadros:

CUADRO No. 4

ÍTEMES OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE
("t" de student)

No. ítem	"t" Student	Varianza
6	-2.34	0.043
8	-1.78	0.098
9	-2.55	0.023
10	-3.28	0.043
11	-2.39	0.035
12	-3.35	0.006
14	-2.24	0.044
15	-3.01	0.063
16	-2.76	0.017
17	-2.28	0.043
18	-1.85	0.081
19	-2.26	0.043
20	-2.97	0.014
21	-2.14	0.051
22	-2.24	0.049
30	-2.25	0.043
31	-3.86	0.002
35	-4.23	0.001
36	-2.58	0.028
37	-3.86	0.003
38	-4.24	0.001
40	-3.86	0.002
41	-2.90	0.015
42	-2.39	0.032
45	-1.93	0.076
46	-3.86	0.002
47	-4.02	0.002
48	-3.56	0.003

CONTINUACION. CUADRO No. 5

ITEMES OBTENIDOS DEL ANALISIS DISCRIMINANTE
("t" de student)

No. ITEM	"t" STUDENT	VARIANZA
49	-3.03	0.010
52	-2.90	0.015
53	-4.25	0.001
54	-3.86	0.002
57	-3.03	0.010
58	-3.03	0.010
61	-3.12	0.008
62	-2.05	0.050
64	-3.00	0.010
66	-2.50	0.034
67	-3.00	0.010
68	-3.12	0.012
70	-3.12	0.012
71	-2.90	0.015
72	-3.03	0.010
75	-3.03	0.010
76	-2.18	0.048
77	-2.39	0.032
78	-2.69	0.010
79	-3.00	0.010
82	-3.03	0.010
87	-3.00	0.010

Los dos cuadros anteriores definen los ítemes válidos cuya t de student fue superior a 1.75, según lo define Edwards, A. L. (1957). Además, se consideraron como válidos aquellos ítemes cuya varianza fue igual a 0 y que presentaron diferencia entre grupos iguales o mayores a 0.50. Estos ítemes se agregaron a aquellos cuya "t" de student fue superior a 1.75. El total de estos ítemes son 38.

Con el procedimiento "t" student se determinó, que cuando no había varianza y que si la diferencia entre grupos era igual o

mayor a 0,50, el ítem se acepta, porque cuando había significancia las diferencias eran mayores o iguales a 0,50.

El total de ítemes eliminados según el procedimiento de "t" de student es de 55. De esta manera se obtienen 88 ítemes que se reordenan del 1 al 88 para el siguiente análisis de correlación momento-producto de Pearson.

Cálculo de correlación Momento-Producto de Pearson

Mediante este procedimiento cada uno de los 88 ítemes resultantes se correlacionó con el puntaje total. La finalidad de este análisis fue obtener mayor evidencia de la validez de los ítemes.

Los resultados de este análisis se muestran en el siguiente cuadro.

CUADRO No. 8

ANÁLISIS DE HOMOGENEIDAD DE LOS ÍTEMES
CORRELACION MOMENTO-PRODUCTO DE PEARSON,
DE CADA ÍTEM CON EL PUNTAJE TOTAL DE LA PRUEBA

Nº ítem	Correla- ción	Nº ítem	Correla- ción	Nº ítem	Correla- ción
1	0.6034	31	0.6158	61	0.5532
2	0.4291	32	0.1212*	62	0.4557
3	0.3914	33	0.2224*	63	0.4150
4	0.3159	34	0.0830*	64	0.6239
5	0.5424	35	0.5992	65	0.5914
6	0.4436	36	0.3986	66	0.4286
7	0.6251	37	0.6370	67	0.4209
8	0.3417	38	0.3895	68	-0.6236*
9	0.5262	39	0.5698	69	0.6686
10	0.2343*	40	0.4586	70	0.6657
11	0.4082	41	0.4360	71	0.6274
12	0.5469	42	0.6735	72	0.5982
13	0.2549	43	0.5823	73	0.5010
14	-0.3650*	44	0.5473	74	0.6951
15	0.3385	45	0.5043	75	0.3036*
16	0.4877	46	0.4949	76	0.3588
17	0.5063	47	0.7685	77	0.4883
18	0.4356	48	0.2596*	78	0.2897*
19	0.4361	49	0.3994	79	0.3492
20	0.3716	50	0.4782	80	0.4205
21	0.3939	51	0.5349	81	0.7148
22	0.5676	52	0.5404	82	0.4802
23	0.6252	53	0.5689	83	0.6151
24	0.5538	54	0.6142	84	0.3566
25	0.5867	55	0.3309	85	0.6259
26	-0.6168*	56	0.3675	86	0.4950
27	0.6400	57	0.4747	87	0.4953
28	0.3606	58	0.4352	88	0.6343
29	0.5021	59	0.5312		
30	0.3173	60	0.5633		

El cuadro muestra aquellos ítemes que tienen la característica de ser discriminantes o válidos y cuya (r) es superior a

0,30. Se eliminan aquellos ítemes marcados con (*) por cuanto se correlacionan muy bajo o negativamente con el total de la prueba. Así se obtiene un total de 78 ítemes que evidencian validez.

Cálculo de consistencia interna

Con la totalidad de 78 ítemes se determinó el Alpha de Cronbach para este conjunto. Correspondió un Alpha de 0,9486; demostrando una confiabilidad muy alta. Este análisis se realizó mediante el sub-programa denominado RELIABILITY del SPSS.

Análisis de factores

Una vez obtenida la homogeneidad de los ítemes mediante la correlación momento-producto de Pearson, en la que los setenta y ocho de ellos se correlacionaron con el total de los puntajes obtenidos, se procedió a su agrupación mediante un análisis factorial (varimax). Para efectos de análisis y reubicación de ítemes se tomó el siguiente criterio: primero, se asocia a un factor cuando su carga factorial es igual o mayor a 0,30; segundo, cuando un ítem carga alto (carga factorial mayor o igual a 0,30) en dos o más factores, se agrupa en el factor cuya carga sea más alta, siempre y cuando exista una diferencia de 0,50 con respecto a las restantes cargas factoriales y tercero, si un ítem carga alto en dos o más factores, con una diferencia de menor o igual a 0,10 en las cargas factoriales, se asociará a aquel factor con el que tenga mayor similitud, de acuerdo con el juicio del investigador.

Se procedió a realizar una primera corrida de datos con base en constructos definidos previamente: autoestima, participación democrática, éxito, creatividad, superación cognoscitiva, estética, independencia, altruismo, respeto por los demás y prestigio.

Este primer análisis sirvió de base para analizar el grado de congruencia de los ítemes de acuerdo con la definición previa del constructo respectivo.

Se observó que en los factores 4 y 5 no se ubicó ningún ítem; por tal razón se llevó a cabo una segunda corrida de datos en 8 factores. De esta manera se analizó ítem por ítem con la finalidad de encontrar correspondencia con los agrupamientos teóricos definidos en los constructos. Así se observó que en relación con la teoría deben ser redefinidos los constructos, ya que se obtienen 7 agrupaciones de ítemes que corresponden con aspectos definitorios de rasgos de personalidad del docente. Se procede luego a efectuar la corrida de datos correspondiente para eliminar aquellos ítemes que cargan en igual magnitud en más de dos factores o que cargan muy bajo -menor a 0,30- en ellos.

Se toma la determinación de realizar otra corrida especificando 6 factores únicamente correspondientes a los constructos nuevamente redefinidos con base en un análisis cualitativo; de esta manera se identifican claramente 5 de ellos, eliminándose el sexto y último factor ya que los ítemes no eran indicadores de ningún factor. Además, se eliminaron aquellos que cargan menor a 0,30 o que cargan más de 0,30 en más de dos factores.

Con este análisis factorial se eliminaron 16 de los 78 ítemes; de tal manera que el total de ítemes válidos y confiables resultantes es de 62, distribuidos en 5 factores. A continuación se presenta el cuadro que muestra el valor característico y porcentajes obtenidos en cada factor.

Carga de los ítemes en cada uno de los factores:

Los siguientes cuadros muestran la ubicación de los diferentes ítemes en cada uno de los factores. Con el análisis factorial último los diferentes ítemes se ubicaron claramente en 5 factores. El sexto factor obtuvo 4 ítemes que no definían ningún rasgo contemplado en los constructos previos debido a su heterogeneidad.

Seguidamente se presenta la carga del ítem en cada uno de los 5 factores identificados, con la finalidad de analizarlos dentro del parámetro de la teoría y así redefinir los factores.

CUADRO N^o 7
ANÁLISIS FACTORIAL
CARGA DE LOS ÍTEMES EN CADA UNO DE LOS FACTORES

N ^o ítem	valor de carga	Factor	N ^o ítem	valor de carga	Factor
73	0,87	1	23	0,72	3
66	0,77	1	22	0,70	3
96	0,76	1	31	0,64	3
72	0,75	1	38	0,59	3
61	0,75	1	44	0,58	3
43	0,68	1	36	0,57	3
62	0,67	1	16	0,52	3
97	0,61	1	70	0,49	3
01	0,55	1	08	0,48	3
41	0,54	1	69	0,47	3
46	0,53	1	71	0,45	3
59	0,53	1	27	0,69	4
26	0,52	1	40	0,66	4
33	0,50	1	10	0,63	4
53	0,47	1	35	0,61	4
64	0,42	1	19	0,57	4
51	0,44	1	46	0,56	4
74	0,32	1	78	0,54	4
68	0,30	1	55	0,52	4
21	0,81	2	47	0,51	4
28	0,75	2	29	0,50	4
37	0,72	2	57	0,43	4
14	0,65	2	49	0,40	4
63	0,62	2	09	0,38	4
20	0,60	2	44	0,88	5
15	0,59	2	03	0,69	5
77	0,57	2	42	0,52	5
62	0,55	2	34	0,48	5
54	0,50	2	24	0,48	5
11	0,47	2	32	0,47	5
13	0,35	2	30	0,41	5

Con base en los análisis de tipo semántico y estadístico, se procedió a identificar el referente teórico para redefinir las sub-escalas correspondientes a los factores resultantes. Los referentes identificados y adecuados con la teoría sobre rasgos actitudinales fueron los siguientes:

- FACTOR 1. Participación democrática .
- FACTOR 2. Importancia social del trabajo docente
- FACTOR 3. Valoración profesional
- FACTOR 4. Mejoramiento profesional
- FACTOR 5. Satisfacción por los logros positivos en el trabajo docente.

**Descripción de los referentes relacionados
con los factores representativos que han sido obtenidos**

A continuación se describe los cinco factores de la escala:

FACTOR 1. Participación democrática

Consta de 19 ítems, referidos a la relación de tipo democrático que establece el docente con sus colegas y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los ítems se refieren a los siguientes elementos: alternativas en la solución de problemas, libertad de intercambio de ideas, crítica de ideas, libertad en el trabajo del estudiante, compartir experiencias educativas, respeto y aceptación por las opiniones de los demás, fomento de libre expresión de ideas y toma de decisiones.

FACTOR 2. Importancia social del trabajo docente

Consta de 12 ítems que se identifican con la importancia que atribuye el docente a su profesión en términos del beneficio que aporta para y para la sociedad. Los ítems hacen referencia a la trascendencia, importancia y aprovechamiento de la experiencia docente, altruismo y respeto hacia los demás.

FACTOR 3. Valoración profesional.

Consta de 11 ítemes indicadores de la valoración que el docente tiene de sí mismo en relación con la importancia que le atribuye a su trabajo docente. Los ítemes se refieren a la toma de decisiones, superación profesional, respeto por su función docente y relación con los estudiantes.

FACTOR 4. Mejoramiento profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consta de 13 ítemes indicadores de los esfuerzos creativos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los ítemes se relacionan con la estética, la creatividad y la libertad de acción.

FACTOR 5. Satisfacción por el logro de resultados en el trabajo docente.

Consta de 7 ítemes relacionados con la satisfacción del docente por el logro de resultados esperados en el trabajo docente. Los ítemes están referidos a la satisfacción por resultados positivos esperados tales como el cumplimiento de metas y objetivos, aplicación del conocimiento para resolver problemas y la docencia como factor de productividad intelectual.

Cálculo del Alpha de Cronbach para cada una de las cinco sub-escalas resultantes

Con la finalidad de identificar la confiabilidad de cada una de las sub-escalas se aplica el Alpha de Cronbach. En el cuadro siguiente se presentan el Alpha de Cronbach para cada una de las cinco sub-escalas y el número de ítemes correspondiente.

El siguiente cuadro muestra el resumen del Alpha de Cronbach para cada una de las sub-escalas, el número de ítem para cada una y su coeficiente de determinación.

CUADRO Nº 8
ALPHA DE CRONBACH
Y NUMERO DE ITEM DE CADA SUB-ESCALA.

Factores	Nº de ítemes	Alpha de Cronbach
1	19	0,9144
2	12	0,8850
3	11	0,8461
4	13	0,8784
5	7	0,7325

Los resultados obtenidos por el procedimiento RELIABILITY del sub-programa SPSS, para el Alpha de Cronbach, oscilan entre 0.9144 para el factor o sub-escala 1 y 0,7325 para el factor o sub-escala 5; situación que muestra al instrumento con una muy alta confiabilidad en su totalidad con sus 63 ítemes.

El coeficiente de determinación o varianza verdadera es alta a partir del factor 5 y la varianza de error es menor, al considerarse que la varianza total es igual a la varianza verdadera más la varianza error.

En este proceso no se eliminan ítemes dada la homogeneidad que se presenta entre ellos.

Los ítemes de cada subescala

Se exponen a continuación los ítemes de cada una de las cinco sub-escalas que alcanzaron niveles de confiabilidad esperados. De esta forma podrán ser utilizados para conformar el instrumento válido y confiable que mida actitudes hacia el trabajo docente de

los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Los ítemes marcados con la letra A reflejan actitud positiva y los señalados con B actitud negativa.

Subescala 1: Participación democrática

73. (A) Siento agrado cuando mis alumnos, mis colegas y yo sugerimos alternativas de solución para un problema dado.
- 66 (A) Es satisfactorio el trabajo docente cuando tengo libertad de intercambiar ideas y aprender de mis colegas y alumnos.
- 06 (A) Someto a consideración de mis estudiantes y colegas mis ideas para mejorarias.
- 72 (A) Fomento en el estudiante la producción de trabajo original en un clima de libertad.
- 61 (A) Me satisface participar activamente en grupos de trabajo.
- 43 (A) Siento que mis ideas educativas contribuyen al bienestar de los demás.
- 52 (A) Es agradable que un colega me enseñe, de alguna manera, otros conocimientos que no poseo.
- 07 (A) Me interesa compartir mis puntos de vista con los demás colegas y estudiantes.
- 01 (A) Valoro a los estudiantes con ideas innovadoras.
- 41 (B) Los valores individuales de mis colegas no me interesan.

- 46 (A) Incluye los intereses y expectativas del estudiante en los programas que desarrollo en el aula.
- 59 (B) El trabajo en grupos me desagrada.
- 26 (A) Fomento en mis colegas y alumnos la libre expresión de ideas.
- 33 (A) En la labor docente trato de compartir resultados de investigaciones para adquirir mayor conocimiento.
- 53 (B) Muestro bajo nivel de interés para asistir a actividades que propician la actualización académica.
- 64 (A) Creo importante tomar decisiones en los grupos de trabajo.
- 51 (A) Creo que la opinión del alumno debe ser tomada en cuenta en el desarrollo de los programas educativos.
- 74 (B) Mis puntos de vista sobre un asunto debo mantenerlos "cueste lo que cueste".
- 68 (A) En mis lecciones promuevo que el estudiante ayude a los demas en el aprendizaje.

Subescala 2: Importancia social del trabajo docente.

- 21 (B) Considero que mi trabajo docente carece de trascendencia para el desarrollo social.
- 28 (B) La manera de pensar de mis colegas y estudiantes en relación con mi trabajo docente no me interesa.

37. (A) Me satisface ser docente para trabajar en beneficio de los demás.
14. (A) Como docente soy promotor del desarrollo social.
63. (A) Pienso que el trabajo docente es tan importante como el de otras profesiones.
20. (B) Tengo la convicción de que las decisiones grupales me afectan negativamente.
15. (B) Mi trabajo docente en comparación con otros trabajos contribuye poco al desarrollo de la sociedad en general.
17. (B) Creo que el ser profesor de Educación posee un bajo rango si lo comparamos con otras profesiones.
62. (A) Mi profesión es tan importante socialmente como lo es la del médico.
54. (B) Como docente me siento inferior en la escala de prestigio social y profesional.
11. (A) El trabajo docente hace que me sienta importante socialmente.
13. (A) Percibo que el trabajo docente es poco atractivo socialmente.

Subescala 3: Valoración profesional

23. (B) Al hacer un favor a un estudiante o colega siempre espero que me lo retribuya de alguna manera.

22. (A) Como educador percibo que el trabajo docente es delicado y digno de respeto.
31. (A) Mi trabajo docente hace que me sienta importante para el bien social.
38. (B) En el trabajo docente que desarrollo no puedo tomar mis propias decisiones.
44. (A) Acepto que cada alumno es diferente a los demás.
56. (B) Hago mi trabajo docente porque tengo que hacerlo, sin que me importen los beneficios que mi labor signifique para la sociedad.
65. (A) Soy tan importante como otros profesionales.
70. (B) El compartir experiencias y conocimientos científicos, técnicos y docentes, con colegas y alumnos me disgusta.
98. (B) Siento que pierdo el tiempo cuando asisto a actividades que conducen al conocimiento de temas relacionados con mi campo de especialización.
69. (B) Pienso que debe haber una persona o líder que piense por los demás.
71. (B) Soy apático en cuanto a asistir a actividades para el mejoramiento docente o académico.

Subescala 4: Mejoramiento profesional

27. (A) Presento trabajos académicos en forma clara y objetiva.

40. (B) Poco me preocupa cuando un colega presenta materiales educativos con errores en su escritura y de orden lógico.
10. (B) Soy apático cuando recibo estímulos positivos acerca de una labor educativa que he realizado.
35. (B) Creo que mis esfuerzos por mejorar mi trabajo docente carecen de valor para el estudiante.
19. (B) Muestro poco interés en diseñar material didáctico novedoso.
48. (A) Expongo libremente mis nuevos puntos de vista sobre asuntos educativos polémicos.
78. (B) El orden en la limpieza en los trabajos del estudiante no son motivo de mi preocupación.
66. (A) Mi libertad de decisión hace que pueda trabajar más de lo que exigen mis superiores.
47. (A) Creo que soy visto por otros profesionales de otros campos, como elemento importante que contribuye a dar solución a los problemas educativos del país.
29. (B) Me agrada que mis jefes me digan lo que tengo que hacer en relación con una función asignada.
57. (B) Considero que variar mis ideas para resolver un problema me provoca confusión.
49. (A) Siento que mis ideas educativas contribuyen al bienestar de los demás.

09. (A) Diseño materiales didácticos innovadores.

Subescala 5: Satisfacción por el logro de resultados en el trabajo docente.

04. (A) Siento satisfacción cuando obtengo del trabajo docente buenos resultados.

03. (A) Al finalizar cada jornada de trabajo me siento satisfecho de haberla realizado bien y de haber obtenido buenos resultados.

42. (B) El trabajo docente me limita conocer otros aspectos de la realidad social.

34. (A) Me siento satisfecho cuando presento a mis estudiantes una buena organización de mis lecciones.

24. (A) Aplico mis conocimientos para resolver diversas situaciones.

32. (A) La labor docente por sí me incita a conocer más a los demás.

60. (B) Siento que la docencia que desarrollo es poco productiva intelectualmente.

Los ítemes que se eliminaron son aquellos cuya carga factorial es menor a 0,30 y los que cargan por igual en dos o más factores. Estos ítemes suman 16, de tal forma que el instrumento en su totalidad quedara conformado por 62 ítemes. Los ítemes eliminados son los siguientes: 2 - 5 - 12 - 17 - 18 - 25 - 39 - 50 - 56 - 58 - 65 - 67

76 75 60 - 45. de la totalidad de los 78 ítemes discriminantes, producto del análisis mediante la correlación momento-producto de Pearson. (Ver anexo N^o 4).

Lineamientos para la construcción de la escala actitudinal tipo Likert

Se describen detalles de la estructura, formato, forma de aplicación, instrucciones, presentación e interpretación de la escala obtenida.

1. Estructura: La escala actitudinal de tipo Likert consta de 62 ítemes que se presentan en un folleto que contiene las instrucciones y la lista de los ítemes pertenecientes a cada uno de los constructos o sub-escalas. Los ítemes de la escala se encuentran mezclados al azar.

Se presenta una hoja de respuestas en la que se debe anotar datos personales y profesionales, de experiencia y de ubicación en la unidad académica donde labora el docente.

2. Formato: Se presenta una lista de enunciados, ítemes o preguntas que se refieren a los aspectos del quehacer docente, referidos a los únicos factores ya redefinidos. Se establecen las opciones de respuesta, de las cuales el sujeto debe seleccionar aquellas con la que esté más de acuerdo desde su propio punto de vista en relación con el trabajo docente. Estas opciones de respuesta son: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Así se presenta el continuo psicológico o patrón de respuesta. Se elimina el neutro.

3. Forma de aplicación e instrucciones: La escala puede ser administrada tanto individualmente como colectivamente. Las instrucciones se dan por escrito; sin embargo, pueden ser leídas y explicadas

por la persona que aplique el instrumento, y de tal manera que aclare dudas que puedan presentarse.

4.- Presentación: Cada ítem evidencia opciones de respuesta relacionadas con una escala ordinal en su continuo psicológico. De esta forma se establece un puntaje para cada opción de la siguiente manera: 1, 2, 3 y 4 donde: (1) totalmente de acuerdo, (2) de acuerdo, (3) en desacuerdo y (4) totalmente en desacuerdo.

5.- Interpretación: La actitud favorable positiva corresponde cuando la persona ha marcado 1 ó 2, cuando el ítem es positivo ó 3 y 4 cuando el ítem es negativo. La desfavorable cuando la persona ha marcado 1 y 2 cuando el ítem es negativo ó 3 y 4 cuando el ítem es positivo, en el continuo psicológico.

En el anexo N° 4 se presenta el inventario con los ítemes que han demostrado evidencia de validez y confiabilidad. Cada uno de los ítemes se identifica de la siguiente manera: una sigla que indica el número del ítem, las sub-escalas representadas por la primera letra, el carácter positivo indicado por la letra A y el carácter negativo señalado con la letra B. A continuación se señalan las letras indicadoras de la sub-escala:

P = Participación democrática
 I = Importancia social del docente
 V = Valoración profesional
 M = Mejoramiento profesional
 S = Satisfacción por el logro de resultados en el trabajo docente

Descripción de las siglas

Ejemplo: 18.- (PA)

18 es el número del ítem.

P indica la sub-escala participación democrática y
A indica que el ítem es positivo

Adjunto al listado de ítems se presentan las instrucciones para su contestación y el modelo de hoja de respuestas correspondiente.

Capítulo V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Del estudio realizado se obtienen las siguientes conclusiones y recomendaciones con base en los objetivos de la investigación:

Conclusiones:

El producto de la investigación es una escala actitudinal tipo Likert que muestra evidencia de validez y confiabilidad.

La escala posee evidencias de validez de contenido, dada mediante el criterio de expertos con base en la teoría, a pesar de su posterior reformulación de categorías dentro de la misma.

La escala presenta los ítems discriminantes considerados como válidos mediante el análisis de "t" de student cuando el valor "t" sea superior a 1.75 o cuando la diferencia sea superior a 0.5.

Con los ítems seleccionados mediante el procedimiento estadístico anterior se procedió a efectuar el análisis de correlación momento-producto (r de Pearson), para aumentar la validez de la escala.

Se aplicó el Alpha de Cronbach para el total del puntaje resultante al aplicar la r de Pearson: obteniéndose así un Alpha de 0.9. Esto demuestra alta confiabilidad para todos los ítems.

Se aplicó el análisis factorial para ubicar grupos de ítems en factores. Como producto de este análisis se obtuvieron seis factores o categorías que, luego de realizar un análisis cuali-

tativo y semántico de los ítems, resultaron ubicados en cinco factores identificables. De esta manera, se hizo necesario reformular las diez categorías de ítems iniciales con base en la teoría, de tal forma que éstas se redefinieron de acuerdo con la teoría empleada. Estas son las siguientes: Participación democrática, importancia social del docente, Valoración profesional, Mejoramiento profesional y Satisfacción por el logro de resultados en el trabajo docente. De este modo la escala en su totalidad consta de cinco subescalas que son las siguientes: Participación democrática con 19 ítems; importancia social del trabajo docente con 12 ítems; Valoración profesional con 11 ítems; Mejoramiento profesional con 13 ítems y Satisfacción por el logro de resultados en el trabajo docente con 7 ítems.

Esta investigación le proporciona al docente de la Facultad de Educación contar también con una escala confiable que posee evidencias de consistencia interna, dado que los reactivos de la prueba miden el mismo rango o característica. Los índices de consistencia interna se obtuvieron mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach y así se seleccionaron los ítems que aportan una medida precisa y segura de cada uno de los constructos. El constructo o factor Participación democrática obtuvo Alpha de 0,91, el de importancia social con un Alpha de 0,88, el de valoración profesional con un Alpha de 0,84, el de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje con un Alpha de 0,87 y por último el de satisfacción por el logro de resultados en el trabajo docente, con un Alpha de 0,73. Los Alpha de Cronbach obtenidos en los constructos o factores, superaron el criterio establecido de mantener los ítems cuyo Alpha fuese mayor de 0,60.

El instrumento o escala en su totalidad es altamente confiable por cuanto el Alpha de Cronbach fue de un 0,94.

Esto demuestra alta confiabilidad. Se obtiene así un sesgo relativamente bajo debido a diferentes factores.

- El estudio de medición de tipo metodológico permitió la elaboración de la escala actitudinal tipo Likert para medir actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Esta escala permitira dotar a los profesionales de un instrumento válido y confiable que mida las actitudes hacia el trabajo docente, y así contribuir al mejoramiento cualitativo de la docencia universitaria en la Facultad de Educación, mediante programas educativos para mantener actitudes positivas. La escala puede ser aplicada individualmente, así como también a grupos definidos de profesores de la Facultad de Educación en relación con variables de tipo laboral y profesional, entre otras.

†

Recomendaciones

Los resultados obtenidos permiten formular las siguientes recomendaciones a distintas instancias de la facultad de Educación, en relación con el empleo de la escala actitudinal:

A las Escuelas de la Facultad de Educación:

- Aplicar la escala actitudinal a los profesores de cada una de las Escuelas con la finalidad de identificar la actitud hacia el trabajo docente con el objetivo de establecer programas educativos que tengan como intención mantener y formar actitudes positivas o modificar aquellos que no sean favorables para una labor educativa eficiente y eficaz de los docentes.
- Aplicar individualmente la escala a los profesores que concurren en diferentes plazas para obtener un indicador más de actitudes prometedoras de éxito en el trabajo docente. El conocimiento de las actitudes hacia el trabajo docente, permi-

tira tener una vision mas objetiva de un factor personal relacionado con su trabajo.

Al Departamento de Docencia Universitaria:

- Administrar y aplicar la escala a los profesores en servicio de la Facultad de Educación, con el propósito de utilizarla solamente con fines de investigación para beneficio institucional.

A la Vicerrectoria de Docencia:

Con base en la presente investigación esta Vicerrectoria puede desarrollar otros estudios actitudinales hacia el trabajo docente en otras Facultades de la Universidad. De esta manera se podria conocer y evaluar las actitudes como factores personales relacionados con la docencia universitaria.

Al Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC).

- Realizar investigaciones de tipo metodológico que impliquen generar escalas actitudinales, fundamentándose en algunos aspectos en el presente estudio, para así medir y evaluar actitudes de los docentes en otras Facultades y Escuela de la Universidad.

emplear la escala en investigaciones del campo de la psicología social, relacionadas con actitudes hacia el trabajo docente y su correlación con otras variables tales como: factores personales y laborales condicionantes, relaciones humanas, entre otras.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Aguilar, M. "El maestro universitario". Didac. México. N° 10. 1987.
- Allport, G. W. "Actitudes". 1936. En: Rodríguez, A. Psicología Social. México: Trillas. 1977. p. 329.
- Alvarez de Hernandez, M. "El perfil del Docente Universitario". Universidad de Guayaquil. (Ponencia). Encuentro Internacional de Educadores. La Habana, Cuba. 1986.
- Alvarez de Hernandez, M. "Instituto de perfeccionamiento docente". En: Pedagogía Universitaria de América Latina. Programa Regional de Pedagogía Universitaria. CINDA-OEA. Santiago de Chile. 1986.
- Anzaldo, G. et. al. "¿Qué esperan los alumnos del profesor universitario?". Didac. México. N° 10. 1987
- Applegate, J.H. and Lasley, T.J. "Cooperating Teachers' Problems with Preservice Field Experience Students" Journal of teacher education. Vol 33, N° 2. p. 15-18. Mar-Apr. 1982.
- Barclay, J. E. y Weaver, H. E. "Comparative reliabilities and the case of construction of Thurstone and Likert attitudes scales". The Journal of social Psychology. 58: 109-120.
- Brown, F. G. Principios de la medición en psicología y educación. México. Edit. Manual Moderno, S. A., 1980.
- Castillejo, J. L. Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación. Madrid, Anaya, 1976.

Centers, R. The psychology of social class. Princeton University Press. 1949.

Chavarría, M. C. y Castillo E. La estructura de la evaluación docente. Análisis conceptual y metodológico. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Docencia, (Centro de Evaluación Académica). 1987.

Chavarría, M. C. et. al. Criterios cualitativos de evaluación docente de los profesores de la Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia, (Centro de Evaluación Académica)- 1988.

Chinchilla, G. et. al. Parámetros del desempeño docente de los profesores de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, Vicerrectoría de Docencia (Centro de Evaluación Académica). 1988.

Churchill, L. R. "The teaching of ethics and Moral Values in teaching. Some contemporary Confusions". Journal of Higher Education, Vol 53, N°3, p. 296-306. May-Jun 1982.

Consejo Nacional de Rectores. "Nomenclatura de grados y títulos en la Educación Superior". San José, Costa Rica, 1977.

Dawes, R. Fundamentos y técnicas de Medición de Actitudes. México, Editorial, Limusa, 1975.

De Miguel: J. A. "Un marco teórico para la función docente de la Universidad". En: Pedagogía Universitaria en América Latina. III Parte. PREDE OEA CINDA, Colección Gestión Universitaria, 1988.

Beane, M. "Relations Between work and life away from work among university faculty". Journal of Higher Education, Vol. 60, N° 1, (January-February 1989). Ohio, State University.

Departamento de Docencia Universitaria. Estructura, funciones y objetivos del Departamento de Docencia Universitaria. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Mimeógrafo, 1987.

Lurán, F. et. al. Paradigma Académico de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, Oficina de Publicaciones de la U. C. R. 1987.

Edwards, A. L. and Kenney, L.C.A. Comparison of the Thurstone and Likert techniques in attitude scale construction. Journal of applied Psychology, 1948, 30: 72-83.

Edwards, A.L. Techniques of Attitude Scale Construction. New York, Appleton Century Crofts, 1957.

Erikson, E. H. Childhood and society, 1st ed. New York, Norton, 1950.

Erikson, E. H. Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires, Paidós, 1968.

Escuela de Administración Educativa. Fines de la Escuela de Administración Educativa. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Mimeógrafo, s.f.

Escuela de Orientación y Educación Especial. Fin, Funciones de la Escuela de Orientación y Educación Especial. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, Mimeógrafo, 1986.

- Requível, J.M. et. al. "Actitud de los educandos hacia la escuela o colegio hacia el maestro o profesor de matemáticas y hacia la matemática". En Educación, Universidad de Costa Rica. Vol. VII, Nos. 1 y 2, 1983. Pags. 135-146.
- Festinger, L. A. Theory of cognitive dissonance. Evanston: III. Row. Peterson, 1957.
- Finkelstein, M.J. The academic profession. Columbia, Ohio State University Press, 1964.
- Fiske, M. "El cambio de las jerarquías de compromiso en la edad adulta. En Smelser, N. J. y Erikson E. A. Trabajo y amor en la Edad Adulta. Buenos Aires, Grijalbo, 1962.
- Fonseca, O. M. Hacia la consolidación y el replanteamiento de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Acción Social, 1987.
- Freire, P. La Educación como práctica de la libertad. Montevideo, Editorial Tróica, 1970.
- Globe, N y Ploter, J. La evolución del rol del maestro. Paris, UNESCO, 1977.
- González, I. "Concepciones e implicaciones para el mejoramiento Cualitativo de la Universidad Latinoamericana". En: Pedagogía Universitaria en América Latina. III Parte. PREDE- OEA-CINDE. Santiago de Chile, Colección Gestión Universitaria, 1986.
- Gould, R. L. "Transformaciones durante los primeros años y los intermedios en la edad adulta". En: Smelser, N. J. y Erikson, E. H. Trabajo y amor en la edad adulta. Buenos Aires, Grijalbo, 1983.

- Heider, F. The Psychology of interpersonal relations. New York: John Wiley and Sons, inc. Publishers, 1958.
- Jones, J. "Students' Models of University Teaching". Higher Education. Vol 10, N° 5. p. 529-49, Sep. 1981.
- Katz, D. y Stotland, E. " A preliminary Statement to a Theory of attitude Structure and Change ". En: Koch, S. Psychology: A study of a Science. Vol III, 1959.
- Kelman, H.C. " Processes of opinion change". Public Opinion Quarterly, 1961.
- Kerlinger, F. N. Investigación del comportamiento. México. Mc. Graw-Hill/Intgeramericana de México. S. A. 1980
- Kohn, M.L. " La complejidad del trabajo y la edad adulta" En: Smelser, N.J. y Erikson E. H. Trabajo y amor en la edad adulta. Buenos Aires, Grigalbo, 1983.
- Krech, D. Cruthfield, R. S. Theory and problems of social psychology. New York, M.c. Graw Hill, 1948.
- Likert, R. A "Una técnica para medir actitudes". 1932, en G.F. Summers. Medición de actitudes. México, Trillas, 1976.
- Ludofoski, R. L. Andragogia o Educación del Adulto Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1972.
- Mankeliunas, M. V. Psicología de la Motivación. México, Trillas, 1987.
- Mann, R. D. The college classroom: conflict and learning. New York, Willey, 1970.

- Marin, G. Manual de Investigación en Psicología Social. México, Trillas, 1975.
- Martin, I. "Hacia una docencia liberadora". En: Pedagogía de la nueva universidad. Federación de Universidades de América Central y Panamá. (FUPAC), 1975.
- Maslow, A. Motivación y personalidad. 2ed. New York, Harper and Row, 1970.
- Medina, V. "Dos mensajes a los docentes universitarios". Revista EDU-ECO. Panamá. N° 24: 27-31. Jul-Dic. 1986.
- Medina, V. "Formación y desempeño del Docente en la Enseñanza Superior". Revista EDU ECO. Panamá N° 24: 4-7, Jul-Dic. 1986.
- Meneses, C. "Un perfil del maestro universitario". Revista de Educación Superior. México, Vol. VI. N° 4 (24). Oct-Dic. 1977.
- Murphy, G., Murphy, L. B. y Newcomb, T. M., Experimental Social Psychology. New York, Harper and Row, 1937.
- Newcomb, T. M. et. al. Social Psychology: The study of Human Interaction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1937.
- Newcomb, T. M., Turner, R. H. y Coners, P. E. Social Psychology: The study of Human Interaction. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Newcomb, T. M. Personalidad y cambio social. New York: Dryden, 1943.
- Nunnally, J.C. Psychometric. New York, McGraw Hill, 1967.

- Osgood, C. E. Suci, G. J., and Tannenbaum, P. H. The measurement of meaning. Urbana, University of Illinois Press, 1957.
- Page, Ch. Sociología. Madrid, Edit. Técnos, 1969.
- Quirós, F. et. al. El perfil del docente universitario latinoamericano. La Habana, Mimeoógrafo, 1989.
- Rodríguez, A. Psicología Social. México: Editorial Trillas, 1977. 1era. Edición.
- Rodríguez, C. "Calidad de la Educación- Variables e indicadores referidos al proceso de enseñanza - aprendizaje". Revista de Tecnología Educativa. OEA. VOL X. N° 2-3. 1987.
- Rodríguez, E. Perspectivas curriculares en la Educación de Adultos. Patzcuaro, CREFAL. 1979.
- Rogers, C. R. On becoming a Person. Boston, Houghton, 1961.
- Rogers, C. R. A way of being. Boston, Houghton, Mifflin, 1960.
- Rosenshine, B. Teaching Behaviours and student achievement. London, NFER, 1971.
- Schultz, R. A. "Teaching Style an sociopsychological Climates". Alberta Journal of Educational Research. Vol. 28, N° 1, p. 9-18. Mar 1982.
- Schwanko, D. "Creating Conditions for Professional Practice". Journal of teacher educations. Vol. 33. N° 22. p. 60-63. Mar-Apr. 1982.

- Seiler, L. H. y Hough, R. L. "Comparaciones empíricas entre las técnicas de Thurstone y Likert". En Summers, G.F. Medición de actitudes. México, Trillas, 1976.
- Shomer, R. W. y Centers, R. "Differences in attitudinal responses under conditions of implicitly manipulated group salience" Journal of personality and social psychology, 1979, 15, 125, 132.
- Smith, M.B. Brenes, J.S. y White R.W. Opiniones y personalidades. New York: Willey, 1956.
- Thorndike, R.L. et. al. Escala de Medición en Ciencias Sociales. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, 1976.
- Thurstone, L.A. "Las actitudes pueden medirse". 1959 En: Summers F. G. Medición de Actitudes. México: Trillas, 1976.
- Triandis, H. C. Actitudes y cambio de actitudes. Barcelona: Ferraz S.A., 1974.
- Universidad de Costa Rica. Programa institucional y mejoramiento académico de la Vicerrectoría de Docencia. San José, Costa Rica. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, s. f.
- Universidad de Costa Rica. Estatuto Orgánico. San José, Costa Rica. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1984
- Universidad de Costa Rica. Escuela de Formación Docente. (Fascículo 32021). Vicerrectoría de Docencia, San José, Costa Rica, Unidad de Publicaciones del ICAP, 1985.

Universidad de Costa Rica. Antecedentes, desarrollo y organización y funcionamiento de la Facultad de Educación. Facultad de Educación, Mineografía, 1988.

Universidad de Costa Rica. Reglamento de régimen académico y servicio docente. San José, Costa Rica. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1985.

A N E X O S

ANEXO Nº 1

Abril 1980

Sr(a)
Prof.(a) _____
S. M.

Estimado señor(a) profesor(a):

Muy atentamente me permito solicitarle su colaboración, dada su amplia experiencia en el campo de la educación, para generar ítemes que tendran como propósito validar una escala actitudinal hacia el trabajo docente de los profesores de Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Para ello se le ofrecen 10 definiciones (constructos) a los cuales usted debe reaccionar en términos positivo o negativo acerca de sus sentimientos, cogniciones, agrados o satisfacciones y que impliquen manifestaciones concretas y personales acerca del trabajo docente que desarrolle en la Facultad de Educación.

A continuación se le da un ejemplo:

Definición +: Participación democrática: Valor asociado con el fomento y la aceptación por parte del profesor, del diálogo y el análisis entre estudiantes y colegas para llegar al consenso en la toma de decisiones. Implica una relación de tipo participativo que se establece entre alumnos y colegas.

Posible ítem positivo: Me siento satisfecho cuando tomo decisiones en grupo

Posible ítem negativo: Me disgusta que critiquen mis puntos de vista.

Agradeciendo de antemano su colaboración lo saluda,

Carlos A. Carvajal G.

CONSTRUCTOS

(Ejemplo de presentación)

CONSTRUCTO: PARTICIPACION DEMOCRATICA

CONCEPTO: Valor asociado con el fomento y la aceptación por parte del profesor, del diálogo y el análisis crítico entre estudiantes y colegas, para llegar al consenso en la toma de decisiones que implique el trabajo docente.

REACCIONES POSITIVAS

REACCIONES NEGATIVAS

ANEXO Nº 2

Abril 1990

Sr(a)
Prof.(a) _____
S. M.

Estimado señor(a) profesor(a):

Muy atentamente me permito informarle que dada su vasta experiencia como docente en la Facultad de Educación, lo he seleccionado como juez para colaborar en el desarrollo de una investigación a mi cargo acerca de la actitud hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación.

Adjunto documentación pertinente: 10 constructos - conceptos con sus respectivos ítems positivos y negativos. Usted deberá valorar de 1 a 4 el grado de congruencia que esos enunciados tienen con el constructo respectivo, de la siguiente manera: 1: Muy alta congruencia, 2: alta congruencia, 3: baja congruencia, y 4: muy baja congruencia.

De antemano muchas gracias por su colaboración que sin duda alguna será de beneficio para el mejoramiento cualitativo de la Educación de nuestra Facultad.

Carlos A. Carvajal G.

cc: archivo
rh

1. CONSTRUCTO: ALTRUISMO

CONCEPTO:

Valor que permite al docente contribuir al bienestar de los demás en cuanto a la comprensión y ayuda para resolver problemas académicos del estudiante y sus colegas.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. Colaboro en aclarar dudas del alumno respecto a los objetivos de un curso a mi cargo.				
2. Presto mis recursos bibliográficos al estudiante cuando le es difícil adquirirlos.				
3. Fomento entre los estudiantes y colegas la ayuda y colaboración mutuas en la solución de problemas.				
4. Siento agrado cuando soluciono algún problema personal o académico del alumno.				
5. Es gratificante guiar al alumno en su aprendizaje.				
6. Es gratificante colaborar con mis colegas y alumnos en la solución de algún problema.				
7. Cuando un estudiante o colega necesita alguna ayuda, yo se la doy incondicionalmente.				
8. En mis lecciones promuevo que el estudiante ayude a los demás en el aprendizaje.				
9. Es agradable que colegas y estudiantes me soliciten que participe en los cursos que tienen a su cargo.				
10. Es difícil colaborar con el estudiante en la solución de algún problema académico.				
11. Evito colaborar con el estudiante en la solución de algún problema personal referido a su estudio.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
12. Me resisto a colaborar en la solución de problemas educativos.				
13. Me resisto a colaborar con el estudiante en la guía de trabajos que le he asignado.				
14. Al hacer un favor a un estudiante o colega siempre espero que me lo retribuya de alguna manera.				
15. Considero que mis colegas y alumnos deben resolver por sí mismos sus problemas sin ayuda de nadie.				
16. Es molesto que colegas y estudiantes me soliciten que desarrolle actividades en sus lecciones.				
18. Evito que los estudiantes espontáneamente se ayuden unos a otros para el logro de los objetivos del curso.				

2. CONSTRUCTO: AUTOESTIMA

CONCEPTO:

Valor o meta asociado con actividades y actitudes indicadoras de la importancia que se atribuye al docente en términos de su persona con relación al trabajo docente.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. Siento que mediante el trabajo docente puedo contribuir a la felicidad de los demás.				
2. En el trabajo docente me conduzco más por mi esquema de valores que por el de los demás.				
3. Siento que mis ideas contribuyen al bienestar de los demás.				
4. Soy tan importante como otros profesionales.				
5. Soy importante socialmente.				
6. Considero que soy promotor del desarrollo social.				
7. Considero que soy promotor del desarrollo individual.				
8. Siento que mis acciones docentes se encaminan a guiar un buen proceso de enseñanza				
9. Creo que el ser profesor de educación constituye un bajo rango si lo comparamos con otros profesionales.				
10. Considero que el trabajo docente carece de trascendencia para el desarrollo social.				
11. Siento que la labor docente que desarrollo es de poca importancia social e individual.				
12. Siento que la docencia que desarrollo es poco productiva intelectualmente.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
13. Como docente contribuyo poco al desarrollo de la sociedad.				
14. Si tuviera la oportunidad estudiaria otra profesion más remunerativa.				
15. Puedo contribuir poco en el desarrollo individual del estudiante.				

3. CONSTRUCTO: EXITO

CONCEPTO:

Valor atribuido al trabajo docente cuyos resultados son visibles, tangibles y producen la sensación de haber cumplido bien las funciones.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. Me satisface observar los cambios de conducta que me he propuesto como objetivos de un curso.				
2. Siento satisfacción cuando concluyo a cabalidad una tarea que me ha sido encomendada.				
3. Siento satisfacción cuando obtengo del trabajo docente, buenos resultados.				
4. Al finalizar cada jornada de trabajo me siento satisfecho de haberla realizado bien y de haber obtenido buenos resultados.				
5. Siento agrado cuando el estudiante discute sobre temáticas o propuestas hechas por mí.				
6. Es satisfactorio para mí recibir estímulos positivos, al concluir una asignación, por los logros que obtengo.				
7. Siento agrado cuando doy pautas docentes y estas se cumplen a cabalidad.				
8. Siento agrado cuando mis estudiantes obtienen buenas calificaciones.				
9. Me siento orgulloso cuando mis jefes reconocen mi esfuerzo en el trabajo docente.				
10. Siento que el trabajo docente es aburrido.				
11. Desarrollo mi trabajo sin importarme si éste tiene impacto positivo o negativo en las demás personas.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
12. Soy apático cuando recibo estímulos positivos acerca de una labor que he realizado.				
13. Hago mi trabajo docente porque tengo que hacerlo, sin que me importen los beneficios que mi labor signifique para la sociedad.				
14. Me incomoda el éxito de mis colegas.				
15. No acostumbro a reconocer el buen trabajo de mis colegas.				
16. Creo que mis esfuerzos en el trabajo docente carecen de valor para el estudiante.				
17. En mi trabajo docente desempeño las funciones sin que me importe si lo hago bien o mal.				
18. Es para mí gratificante cumplir a cabalidad una función que me ha sido asignada por mis jefes.				

4. CONSTRUCTO: PRESTIGIO

CONCEPTO:

Valor asociado con la percepción que el docente tiene acerca de su función social en relación con otras profesiones no docentes.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. Pienso que el trabajo docente es tan importante como el de otras profesiones.				
2. El trabajo docente hace que me sienta importante socialmente.				
3. Pienso que el trabajo docente es importante para el desarrollo del país.				
4. Percibo que soy visto por otros profesionales de otros campos, como elemento importante que contribuye a mantener el sistema socio-económico y político del país				
5. Para mí el trabajo docente es atractivo socialmente.				
6. Mi profesión es tan importante socialmente como lo es la del médico.				
7. Como educador percibo que el trabajo docente es delicado y digno de respeto.				
8. Como educador respeto mi profesión.				
9. Aunque tuviera la oportunidad de cambiar de carrera, seguiría siendo educador.				
10. Como docente me siento inferior en la escala de prestigio social y profesional.				
11. Siento que el trabajo docente carece de importancia social.				
12. Siento que otros profesionales ven mi trabajo profesional de poca importancia.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
13. Percibo que el trabajo docente es poco atractivo socialmente.				
14. El trabajo docente es poco gratificante.				
15. Pienso que otros profesionales tienen mayor "status" en relación con mi función social.				
16. Me importa poco que otros profesionales no valoren al trabajo docente.				
17. Considero que cualquier persona puede ser educador.				
18. Cambiaría mi profesión docente si tuviera oportunidad de hacerlo.				

5. CONSTRUCTO: RESPETO POR LOS DEMAS

CONCEPTO: Valor relacionado con la aceptación de los demás, en cuanto a la comprensión de las necesidades, intereses, expectativas y valores del alumno, sin alterar su esquema de valores. Es aceptar las personas tal y como son por parte del docente

ITEMES	CALIFICACIÓN			
	1	2	3	4
1. Me satisface aceptar a los estudiantes y colegas tal y como son.				
2. Acepto que cada alumno es diferente a los demás.				
3. Respeto que las personas son diferentes en sus maneras de pensar y actuar.				
4. Fomento la libre expresión de ideas.				
5. Soy mas eficaz cuando puedo escuchar yo mismo con aceptación y puedo ser yo mismo.				
6. Incluyo los intereses y expectativas del estudiante en los programas que desarrollo en el aula.				
7. Fomento en el estudiante el respeto por las diferentes formas de pensar de los demás.				
8. Creo que es importante que los valores e ideales de los alumnos sean tomados en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
9. Creo que mis colegas deben respetar al alumno como es, tal como lo hago yo.				
10. Valoro aquellos docentes que respetan a sus colegas en sus diferentes maneras de pensar.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
11. Me molesta aceptar diferentes puntos de vista de los alumnos en relación con el conocimiento de temas polémicos.				
12. Impongo mi manera de pensar para que el alumno pueda aprender.				
13. Pienso que el estudiante debe aprender solamente aquellos temas estipulados al inicio del desarrollo del programa.				
14. Mis puntos de vista sobre un asunto debo mantenerlos "cueste lo que cueste".				
15. Hago caso omiso de los intereses y expectativas de los alumnos en el desarrollo de un curso.				
16. Tengo la oportunidad de imponer mis puntos de vista a mis estudiantes y colegas.				
17. Creo que carece de importancia que los demás piensen que no respeto sus ideas.				
18. Para mí los valores e ideales de los demás representan elementos sin importancia.				
19. La manera de pensar de mis colegas no me interesa.				
20. Los valores individuales de mis colegas no me interesan.				

6. CONSTRUCTO: ESTETICA

CONCEPTO: Valor asociado con la apreciación de la belleza, la simetría y el equilibrio entre las diferentes funciones docentes que el profesor desarrolla.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. En el trabajo docente exijo la realización de tareas completas y perfectas por parte de colegas y estudiantes.				
2. Admiro a otros docentes y estudiantes cuando presentan sus trabajos bien organizados.				
3. Me siento satisfecho cuando puedo organizar de manera clara la metodología que empleo en el desarrollo de los programas.				
4. Me agrada el orden y la claridad en el trabajo del alumno.				
5. Disfruto descubrir el orden en la experiencia.				
6. Exijo trabajos del alumno en forma sencilla y completa.				
7. Presento trabajos académicos en forma clara y objetiva.				
8. Me disgustan los trabajos que presentan los estudiantes en forma desordenada.				
9. Fomento en el alumno el valor del orden y la limpieza.				
10. Disfruto cuando el alumno presenta sus asignaciones claras y concisas.				
11. El orden y la limpieza en el trabajo docente no son motivo de mi preocupación si se cumplen los objetivos propuestos.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
12. Pienso que la organización del trabajo docente constituye un factor poco preocupante para mí si cumplo con él.				
13. La claridad con que expongo mis puntos de vista a mis colegas y estudiantes no es motivo de mi preocupación.				
14. Trato de realizar el trabajo docente de tal forma que sea entendido, sin preocuparme de su estética.				
15. Valoro más los resultados de un trabajo que el orden y la forma con que haya sido elaborado.				
16. Poco me preocupa cuando un colega presenta materiales con errores en su escritura y de orden lógico.		4		
17. Generalmente hago caso omiso a las reglas propuestas en la discusión sobre algún asunto académico.				

7. CONSTRUCTO: PARTICIPACION DEMOCRATICA

CONCEPTO: Valor asociado con el fomento y la aceptación por parte del profesor, del diálogo y el análisis crítico entre estudiantes y colegas, para llegar al consenso en la toma de decisiones grupales.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. Me interesa compartir mis puntos de vista con los demas colegas y estudiantes.				
2. Creo importante tomar decisiones en grupo de trabajo.				
3. Me satisface participar activamente en grupos de trabajo.				
4. Creo que la opinión del alumno debe ser tomada en cuenta en el desarrollo de los programas educativos.				
5. Siento agrado cuando mis alumnos, mis colegas y yo sugerimos alternativas de solución para un problema dado.				
6. Acojo sugerencias de los estudiantes para cambiar o incluir algun aspecto del programa.				
7. Fomento la participación de colegas y alumnos para el bien institucional.				
8. Incito a mis estudiantes a que tomen decisiones en forma conjunta.				
9. Pienso que las decisiones de la mayoría deben ser respetadas.				
10. Creo que un lider debe representar la manera de pensar de la mayoría.				
11. Pienso que un programa educativo ideal debe ser formulado por los estudiantes y el docente.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
12. Someto a consideración de mis estudiantes y colegas mis ideas para mejorarlas.				
13. Me gusta trabajar en forma independiente y decidir por mí lo que haré.				
14. Hago caso omiso de la opinión del estudiante ante un problema dado.				
15. El trabajo en grupos me desagrada.				
16. Valoro mas el trabajo individual.				
17. En la sala de clase es aburrido formar grupos de discusión.				
18. Prefiero evitar compartir mis puntos de vista con los demás colegas y estudiantes.				
19. Pienso que las decisiones de la mayoría muchas veces me afectan negativamente.				
20. Tengo la convicción de que las decisiones grupales me afectan negativamente.				
21. Pienso que debe haber una persona o líder que piense por los demás.				
22. Creo que mis colegas deben regirse por los puntos de vista de su jefe.				
23. Considero que los alumnos deben guiarse por los lineamientos que estipula el docente.				
24. Generalmente siento temor a la crítica constructiva.				

8. CONSTRUCTO: INDEPENDENCIA

CONCEPTO: Valor asociado con el tipo de trabajo, que permite al docente laborar a su manera o a su propio ritmo en forma autosuficiente.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. En mi trabajo docente soy independien- te al tomar mis propias decisiones.				
2. Tomo decisiones con base en mi expe- riencia.				
3. Mi poder de desición hace que pueda trabajar más de lo que exigen mis supe- riores.				
4. Es desagradable que mis jefes indiquen lo que tengo que hacer, en relación con una tarea asignada.				
5. Hago mi trabajo docente a mi gusto den- tro de la normativa universitaria.				
6. Mis actividades docentes son variadas y has hago a mi manera.				
7. Siento que mis puntos de vista en el trabajo docente no son tomados en cuenta.				
8. Siento que el trabajo docente limita la realización de otras actividades.				
9. Siento que no puedo tomar mis propias decisiones.				
10. Me agrada que mis jefes me digan lo que tengo que hacer en relación con una función asignada.				
11. Realizo mi trabajo docente pensando que mis jefes y colegas lo juzgarán.				
12. Resuelvo problemas de mi trabajo do- cente con base en las opiniones de los de- más.				

9. CONSTRUCTO: SUPERACION COGNOSCITIVA

CONCEPTO: Valor relacionado con el trabajo docente que se identifica con la necesidad de conocer el mundo, analizar, evaluar, teorizar y construir sistemas por parte del profesor. Se relaciona con la actualización en la especialidad para el enriquecimiento personal y profesional.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. El trabajo docente representa un reto para mi.				
2. El trabajo docente es un medio para alcanzar mayor conocimiento.				
3. La labor docente por sí me incita a conocer más a los demás.				
4. La labor docente me permite conocer la realidad teórica y empíricamente.				
5. La labor docente hace que yo pueda comprender el ambiente social.				
6. La labor docente me permite conocer otros aspectos de la realidad social.				
7. En la labor docente trato de compartir resultados de investigaciones para adquirir mayor conocimiento.				
8. Me gustaría especializarme aún más en los conocimientos de mi campo de estudios para realizar un trabajo docente más eficaz.				
9. Es satisfactorio el trabajo docente cuando tengo libertad para intercambiar ideas y aprender de mis colegas y alumnos				
10. Es agradable que un colega me enseñe, de alguna manera, otros conocimientos que no poseo.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
11. Es agradable compartir experiencias y conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos con colegas y alumnos.				
12. Es agradable investigar en el campo de mi especialidad.				
13. El trabajo docente limita mi conocimiento de otros aspectos de la realidad social.				
14. Limito la docencia al desarrollo temático que conozco.				
15. Mi formación académica es suficiente para desarrollar mi labor profesional.				
16. Muestro bajo nivel de interés para asistir a actividades que propician la actualización académica.				
17. Generalmente muestro apatía para asistir a actividades que propician la actualización académica.				
18. La investigación es una tarea aburrida.				
19. Siento que pierdo el tiempo cuando asisto a actividades que conducen al conocimiento de temas relacionados con mi campo de especialización.				
20. El compartir experiencias y conocimientos científicos, técnicos y docentes con colegas y alumnos me disgusta.				
21. Soy apático en cuanto a asistir a actividades para el mejoramiento docente o académico.				

10. CONSTRUCTO: CREATIVIDAD

CONCEPTO: Valor asociado con el trabajo que permite al profesor inventar cosas nuevas, diseñar productos y desarrollar nuevas ideas. Esta relacionado con el fomento de los intereses artísticos y científicas por parte del docente.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. Aplico mis conocimiento para resolver diversas situaciones.				
2. Me agrada colaborar en las manifestaciones creativas de los alumnos y colegas				
3. Oriento el espiritu critico del alumno.				
4. Diseño materiales didácticos innovadores.				
5. Valoro a los estudiantes con ideas innovadoras				
6. Expongo libremente mis nuevos puntos de vista sobre asuntos educativos polémicos.				
7. Me gusta trabajar a mi manera.				
8. Fomento en el estudiante la producción de trabajo original en un clima de libertad.				
9. Me disgusta que mis colegas y alumnos hagan observaciones a mis funciones docentes				
10. Siento disgusto cuando el estudiante varía lo que le he indicado hacer.				
11. Muestro poco interés en diseñar material didáctico novedoso.				
12. Soy apático en aplicar mis conocimientos a otras situaciones.				
13. Considero que variar mis ideas para resolver un problema me provoca confusión.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
14. Me gusta que me guien para hacer mi trabajo, acatando completamente las ordenes que me dan.				
15. Espero que mis alumnos cumplan con las reglas que doy a para que puedan realizar las tareas y trabajos que propongo.				

ANEXO N° 3

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION

QUESTIONARIO

(Prueba piloto)

Actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como finalidad recoger datos actitudinales de los profesores que trabajan como docentes en el área de educación, a nivel de la enseñanza superior. Los datos servirán para establecer la validez y la confiabilidad de una escala para medir actitudes hacia el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Para tal efecto, le solicito muy atentamente contestar los ítemes de acuerdo con la percepción que tenga usted mismo acerca de su trabajo docente; para ello evalúese con base en la siguiente escala:

- 1 : Totalmente de acuerdo
- 2 : De acuerdo
- 3 : En desacuerdo
- 4 : Totalmente en desacuerdo

LA INFORMACION QUE USTED PROPORCIONE ES CONFIDENCIAL Y POR LO TANTO NO ES NECESARIO QUE ESCRIBA SU NOMBRE.

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
1. Para mí los valores e ideales de los demás representan elementos sin importancia.				
2. Siento agrado cuando doy pautas docentes y estas se cumplen a cabalidad.				
3. Valoro a los estudiantes con ideas innovadoras.				
4. Presto mis recursos bibliográficos al estudiante cuando le es difícil adquirirlos.				
5. Al finalizar cada jornada de trabajo me siento satisfecho de haberla realizado bien y de haber obtenido buenos resultados.				
6. Oriento el espíritu crítico del estudiante				
7. Siento satisfacción cuando obtengo del trabajo docente, buenos resultados.				
8. Es agradable investigar en el campo de mi especialidad				
9. Someto a consideración de mis estudiantes y colegas mis ideas para mejorarlas.				
10. El trabajo docente es un medio para alcanzar mayor conocimiento.				
11. Siento agrado cuando el estudiante discute sobre temáticas o propuestas hechas por mí.				
12. Es molesto que colegas y estudiantes me soliciten que desarrolle actividades en sus lecciones.				
13. Pienso que las decisiones de la mayoría deben ser respetadas.				
14. Me interesa compartir mis puntos de vista con los demás colegas y estudiantes.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
15. Siento que pierdo el tiempo cuando asisto a actividades que conducen al conocimiento de temas relacionados con mi campo de especialización.				
16. Me agrada colaborar en las manifestaciones creativas de los alumnos y colegas				
17. Organizo mis cursos en forma personal.				
18. Diseño materiales didácticos innovadores				
19. Evito colaborar con el estudiante en la solución de algún problema personal referido a su estudio.				
20. Cuando un estudiante o colega necesita alguna ayuda, yo se la doy incondicionalmente.				
21. Soy apático cuando recibo estímulos positivos acerca de una labor educativa que he realizado.				
22. Evito que los estudiantes espontáneamente se ayuden unos a otros para el logro de los objetivos del curso.				
23. Es desagradable recibir críticas sin fundamento acerca de decisiones que tomo en mi trabajo como docente				
24. El trabajo docente hace que me sienta importante socialmente.				
25. Me gustaría especializarme aún más en los conocimientos de mi campo de estudios para realizar un trabajo docente más eficaz.				
26. Me resisto a colaborar con el estudiante en la guía de trabajos que le he asignado.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
27. Siento que la labor docente que desarrollo es de poca importancia social e individual.				
28. Me satisface observar los cambios de conducta que me he propuesto como objetivos de un curso.				
29. Como educador respeto mi profesión.				
30. En mi trabajo docente desempeño las funciones sin que me importe si lo hago bien o mal.				
31. Me resisto a colaborar en la solución de problemas educativos.				
32. Percibo que el trabajo docente es poco atractivo socialmente.				
33. Como docente soy promotor del desarrollo social.				
34. Me disgustan los trabajos que presentan los estudiantes en forma desordenada.				
35. Mi trabajo docente en comparación con otros trabajos contribuye poco al desarrollo de la sociedad en general.				
36. Soy tan importante como otros profesionales.				
37. Puedo contribuir poco en el desarrollo individual del estudiante.				
38. Siento satisfacción cuando concluyo a cabalidad una tarea que me ha sido encomendada.				
39. Colaboro en aclarar dudas del alumno respecto a los objetivos de un curso a mi cargo.				
40. Hago mi trabajo docente a mi gusto dentro de la normativa universitaria.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
41. Muestro poco interés en diseñar material didáctico novedoso.				
42. Tengo la convicción de que las decisiones grupales me afectan negativamente.				
43. Considero que mi trabajo docente carece de trascendencia para el desarrollo social.				
44. Mi formación académica es suficiente para desarrollar mi labor profesional.				
45. Valoro más los resultados de un trabajo que el orden y la forma con que haya sido elaborado.				
46. Como educador percibo que el trabajo docente es delicado y digno de respeto.				
47. Al hacer un favor a un estudiante o colega siempre espero que me lo retribuya de alguna manera.				
48. Me siento satisfecho cuando puedo organizar de manera clara la metodología que empleo en el desarrollo de los programas.				
49. Aplico mis conocimientos para resolver diversas situaciones.				
50. Espero que mis alumnos cumplan con las reglas que doy para que puedan realizar las tareas y trabajos que propongo.				
51. Creo que mis colegas deben respetar al alumno como es, tal como lo hago yo.				
52. Siento disgusto cuando el estudiante varía lo que le he indicado hacer.				
53. Considero que soy promotor del desarrollo individual.				
54. La labor docente hace que yo pueda comprender el ambiente social.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
55. Siento agrado cuando soluciono algún problema personal o académico del alumno.				
56. Fomento en mis colegas y alumnos la libre expresión de ideas.				
57. Presento trabajos académicos en forma clara y objetiva.				
58. La manera de pensar de mis colegas y estudiantes en relación con mi trabajo docente no me interesa.				
59. Incito a mis estudiantes a que tomen decisiones en forma conjunta.				
60. Valoro más el trabajo individual.				
61. Creo que es importante que los valores e ideales de los alumnos sean tomados en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
62. En mi trabajo docente soy independiente al tomar mis propias decisiones.				
63. Tomo decisiones con base en mi experiencia.				
64. Siento que mis acciones docentes se encaminan a guiar un buen proceso de enseñanza.				
65. Me agrada que mis jefes me digan lo que tengo que hacer en relación con una función asignada.				
66. Siento que la docencia que desarrollo es poco productiva intelectualmente.				
67. Mi trabajo docente hace que me sienta importante para el bien social.				
68. La labor docente por sí me incita a conocer más a los demás.				
69. Creo que mis colegas deben regirse por los puntos de vista de su jefe.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
70. El orden y la limpieza en el trabajo docente no son motivo de mi preocupación si se cumplen los objetivos propuestos.				
71. Me es indiferente recibir críticas sin fundamento acerca de la labor docente que realizo.				
72. En la labor docente trato de compartir resultados de investigaciones para adquirir mayor conocimiento.				
73. Me siento orgulloso cuando mis jefes reconocen mi esfuerzo en el trabajo docente.				
74. Limito la docencia al desarrollo temático que conozco.				
75. Me siento satisfecho cuando presento a mis estudiantes una buena organización de mis lecciones.				
76. Creo que mis esfuerzos por mejorar mi trabajo docente carecen de valor para el estudiante.				
77. Acojo sugerencias de los estudiantes para cambiar o incluir algún aspecto del programa.				
78. Hago mi trabajo docente porque tengo que hacerlo, sin que me importen los beneficios que mi labor signifique para la sociedad.				
79. Me satisface ser docente para trabajar en beneficio de los demás.				
80. En el trabajo docente que desarrollo no puedo tomar mis propias decisiones.				
81. Impongo mi manera de pensar para que el alumno pueda aprender.				
82. Poco me preocupa cuando un colega presenta materiales educativos con errores en su escritura y de orden lógico.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
83. Los valores individuales de mis colegas no me interesan.				
84. Prefiero evitar compartir mis puntos de vista con los demas colegas y estudiantes.				
85. Tengo la oportunidad de imponer mis puntos de vista a mis estudiantes y colegas.				
86. El trabajo docente me limita conocer otros aspectos de la realidad social.				
87. Valoro aquellos docentes que respetan a sus colegas en sus diferentes maneras de pensar.				
88. Es agradable compartir experiencias y conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos con colegas y alumnos.				
89. Acepto que cada alumno es diferente a los demas.				
90. La labor docente me permite conocer otros aspectos de la realidad social.				
91. Es agradable que otros colegas organicen las actividades docentes que tengo desarrollar				
92. Pienso que otros profesionales tienen mayor "status" en relación con mi función social.				
93. Incluyo los intereses y expectativas del estudiante en los programas que desarrollo en el aula.				
94. Considero que los alumnos deben guiarse por los lineamientos que estipula el docente.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
95. Es satisfactorio para mi recibir estímulos positivos, al concluir una asignación, por los logros que obtengo.				
96. Creo que soy visto por otros profesionales de otros campos, como elemento importante que contribuye a dar solución a los problemas educativos del país.				
97. Expongo libremente mis nuevos puntos de vista sobre asuntos educativos polémicos				
98. Siento que mis ideas educativas contribuyen al bienestar de los demás.				
99. Hago caso omiso de los intereses y expectativas de los alumnos en el desarrollo de un curso.				
100. Generalmente siento temor a la crítica constructiva.				
101. Hago caso omiso de la opinión del estudiante ante un problema dado.				
102. Siento que mis puntos de vista en el trabajo docente no son tomados en cuenta.				
103. Creo que la opinión del alumno debe ser tomada en cuenta en el desarrollo de los programas educativos.				
104. Es agradable que un colega me enseñe, de alguna manera, otros conocimientos que no poseo.				
105. Muestro bajo nivel de interés para asistir a actividades que propician la actualización académica.				
106. Mis actividades docentes son variadas y las hago a mi manera.				
107. Fomento en el alumno el valor del orden y la limpieza.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
108. Como docente me siento inferior en la escala de prestigio social y profesional.				
109. Respeto que las personas son diferentes en sus maneras de pensar y actuar.				
110. Mi libertad de desición hace que pueda trabajar mas de lo que exigen mis superiores.				
111. Me agrada el orden y la claridad en el trabajo del alumno.				
112. Considero que variar mis ideas para resolver un problema me provoca confusión.				
113. Fomento la participación de colegas y alumnos para el bien institucional.				
114. Resuelvo problemas de mi trabajo docente con base en las opiniones de los demas.				
115. La labor docente me permite conocer la realidad teórica y empiricamente.				
116. El trabajo en grupos me desagrada.				
117. Pienso que las decisiones de la mayoría muchas veces me afectan negativamente.				
118. Es agradable seleccionar textos y materiales para desarrollar los cursos que imparto.				
119. Me satisface participar activamente en grupos de trabajo.				
120. Mi profesión es tan importante socialmente como lo es la del médico.				
121. Pienso que el trabajo docente es tan importante como el de otras profesiones.				
122. Creo importante tomar decisiones en 1 grupos de trabajo.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
123. Me molesta aceptar diferentes puntos de vista de los alumnos en relación con el conocimiento de temas polémicos.				
124. Es satisfactorio el trabajo docente cuando tengo libertad de intercambiar ideas y aprender de mis colegas y alumnos.				
125. Si tuviera la oportunidad estudiaría otra profesión mas remunerativa.				
126. Fomento en el estudiante el respeto por las diferentes formas de pensar de los demas.				
127. Pienso que un programa educativo ideal debe ser formulado por los estudiantes y el docente.				
128. El trabajo docente representa un reto intelectual para mi.				
129. Disfruto cuando el alumno presenta sus asignaciones claras y concisas.				
130. Creo que un lider debe representar la manera de pensar de la mayoría.				
131. Soy apatico en aplicar mis conocimientos a otras situaciones.				
132. En mis lecciones promuevo que el estudiante ayude a los demas en el aprendizaje.				
133. Trato de realizar el trabajo docente de tal forma que sea entendido, sin preocuparme de su estética.				
134. Pienso que debe haber una persona o lider que piense por los demas.				
135. El compartir experiencia y conocimientos científicos, técnicos y docente, con colegas y alumnos me disgusta.				

ITEMES	CALIFICACION			
	1	2	3	4
136. Soy apatico en cuanto a asistir a actividades para el mejoramiento docente o académico.				
137. Fomento en el estudiante la producción de trabajo original en un clima de libertad.				
138. Siento agrado cuando mis alumnos, mis colegas y yo sugerimos alternativas de solución para un problema dado.				
139. Mis puntos de vista sobre un asunto deben mantenerlos "cueste lo que cueste".				
140. Para mi el trabajo docente carece de importancia social.				
141. Me siento satisfecho cuando puedo organizar de manera clara la metodología que empleo en el desarrollo de los programas				
142. Creo que el ser profesor de Educación posee un bajo rango si lo comparamos con otras profesiones.				
143. El orden en la limpieza en los trabajos del estudiante no son motivo de mi preocupación.				

ANEXO Nº 4

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD DE EDUCACION

INVENTARIO PARA MEDIR LA ACTITUD HACIA
EL TRABAJO DOCENTE DE LOS PROFESORES
DE LA FACULTAD DE EDUCACION

INSTRUCCIONES:

Estimado(a) señor(a) profesor(a):

Muy atentamente solicito su colaboración en responder a una serie de ítemes indicadores de la actitud hacia el trabajo docente. Para ello se le proporcionan las indicaciones para su contestación:

- Se le presentan 62 ítemes en un listado y una hoja de respuestas por aparte.
- Usted debe leer cada uno de los ítemes y calificarlos según su reacción personal ante ellos en la hoja de respuestas adjunta.
- Usted debe contestar todos los ítemes, marcando con una X en la hoja de respuestas. No escriba nada en la casilla que indica codificación.
- Las respuestas que usted proporcione son consideradas confidenciales y anónimas. Su único fin es obtener información de carácter científica.

Gracias por su colaboración.

ITEMES DE LA ESCALA ACTITUDINAL HACIA
EL TRABAJO DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA
FACULTAD DE EDUCACION DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

- 1.- (IA) Pienso que el trabajo docente es tan importante como el de otras profesiones.
- 2.- (VA) Acepto que cada alumno es diferente a los demas.
- 3.- (MA) Siento que mis ideas educativas contribuyen al bienestar de los demas.
- 4.- (SA) Al finalizar cada jornada de trabajo me siento satisfecho de haberla realizado bien y de haber obtenido buenos resultados.
- 5.- (PA) Siento agrado cuando mis alumnos, mis colegas y sugerimos alternativas de solución para un problema dado.
- 6.- (PB) Los valores individuales de mis colegas no me interesan.
- 7.- (IB) Tengo la convicción de que las decisiones grupales me afectan negativamente.
- 8.- (MB) Considero que variar mis ideas para resolver un problema me provoca confusión.
9. (IB) Mi trabajo docente en comparación con otros trabajos contribuye poco al desarrollo de la sociedad en general.
10. (VB) En el trabajo docente que desarrollo no puedo toma mis propias decisiones.
- 11.- (PA) Incluyo los intereses y expectativas del estudiante en los programas que desarrollo en el aula.

- 12.- (IB) La manera de pensar de mis colegas y estudiantes en relación con mi trabajo docente no me interesa.
- 13.- (MB) Me agrada que mis jefes me digan lo que tengo que hacer en relación con una función asignada.
- 14.- (SA) Aplico mis conocimientos para resolver diversas situaciones.
- 15.- (PA) Me interesa compartir mis puntos de vista con los demás colegas y estudiantes.
- 16.- (IA) Como docente soy promotor del desarrollo social.
- 17.- (VB) Hago mi trabajo docente porque tengo que hacerlo, sin que me importen los beneficios que mi labor signifique para la sociedad.
- 18.- (PA) En mis lecciones promuevo que el estudiante ayude a los demás en el aprendizaje.
- 19.- (MA) Diseño materiales didácticos innovadores.
- 20.- (PA) Valoro a los estudiantes con ideas innovadoras.
- 21.- (IA) Me satisface ser docente para trabajar en beneficio de los demás.
- 22.- (SA) Siento satisfacción cuando obtengo del trabajo docente, buenos resultados.
- 23.- (PA) Es agradable que un colega me enseñe, de alguna manera, otros conocimientos que no poseo.
- 24.- (MA) Creo que soy visto por otros profesionales de otros campos, como elemento importante que contribuye a dar solución a los problemas educativos del país.
- 25.- (PA) Creo importante tomar decisiones en grupos de trabajo.

- 26.- (IB) Considero que mi trabajo docente carece de trascendencia para el desarrollo social.
- 27.- (PA) Me satisface participar activamente en grupos de trabajo.
- 28.- (IA) Percibo que el trabajo docente es poco atractivo socialmente.
- 29.- (MA) Mi libertad de decisión hace que pueda trabajar más de lo que exigen mis superiores.
- 30.- (PB) Muestro bajo nivel de interés para asistir a actividades que propician la actualización académica.
- 31.- (SA) La labor docente por sí me incita a conocer más a los demás.
- 32.- (VE) Al hacer un favor a un estudiante o colega siempre espero que me lo retribuya de alguna manera.
- 33.- (MB) El orden y la limpieza en los trabajos del estudiante no son motivo de mi preocupación.
- 34.- (PA) Siento que mis ideas educativas contribuyen al bienestar de los demás.
- 35.- (VA) Soy tan importante como otros profesionales.
- 36.- (MB) Poco me preocupa cuando un colega presenta materiales educativos con errores en su escritura y de orden lógico.
- 37.- (PA) Es satisfactorio el trabajo docente cuando tengo libertad de intercambiar ideas y aprender de mis colegas y alumnos.
- 38.- (MB) Creo que mis esfuerzos por mejorar mi trabajo docente carecen de valor para el estudiante.

- 39.- (VB) Siento que pierdo el tiempo cuando asisto a actividades que conducen al conocimiento de temas relacionados con mi campo de especialización.
- 40.- (MB) Soy apático cuando recibo estímulos positivos acerca de una labor educativa que he realizado.
- 41.- (VB) Pienso que debe haber una persona o líder que piense por los demás.
- 42.- (PA) En la labor docente trato de compartir resultados de investigaciones para adquirir mayor conocimiento.
- 43.- (IA) El trabajo docente hace que me sienta importante socialmente.
44. (PA) Fomento en el estudiante la producción de trabajo original en un clima de libertad.
- 45.- (VB) El compartir experiencia y conocimientos científicos, técnicos y docente, con colegas y alumnos me disgusta.
- 46.- (MB) Muestro poco interés en diseñar material didáctico novedoso.
- 47.- (PA) Fomento en mis colegas y alumnos la libre expresión de ideas.
- 48.- (VB) Soy apático en cuanto a asistir a actividades para el mejoramiento docente o académico.
49. (SB) Siento que la docencia que desarrollo es poco productiva intelectualmente.
50. (PB) Mis puntos de vista sobre un asunto debo mantenerlos "cueste lo que cueste".
- 51.- (IB) Creo que el ser profesor de Educación posee un bajo rango si lo comparamos con otras profesiones.

- 52.- (MA) Expongo libremente mis nuevos puntos de vista sobre asuntos educativos polémicos.
53. (PB) El trabajo en grupos me desagrada.
54. (VA) Como educador percibo que el trabajo docente es delicado y digno de respeto.
55. (MA) Presento trabajos académicos en forma clara y objetiva.
- 56.- (PA) Creo que la opinión del alumno debe ser tomada en cuenta en el desarrollo de los programas educativos.
- 57.- (IA) Mi profesión es tan importante socialmente como lo es la del médico.
58. (SA) Me siento satisfecho cuando presento a mis estudiantes una buena organización de mis lecciones.
- 59.- (VA) Mi trabajo docente hace que me sienta importante para el bien social.
- 60.- (PA) Someto a consideración de mis estudiantes y colegas mis ideas para mejorarlas.
- 61.- (SB) El trabajo docente me limita conocer otros aspectos de la realidad social.
- 62.- (IB) Como docente me siento inferior en la escala de prestigio social y profesional.

MODELO DE HOJA DE RESPUESTAS

ACTITUD HACIA EL TRABAJO DOCENTE

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

Unidad académica a la que pertenece: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Años de servicio: _____ Otros: _____	CODIFICACION _____ _____ _____ _____ _____
---	---

RESPUESTA	TOTALMENTE DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	CODIFICACION
ITEM NO				
1				
2				
62				



