

CUESTIONARIO DE AGRADO-DESAGRADO Y ADECUACION EN LA PERCEPCION Y LA ACTITUD HACIA EL CENTRO ESCOLAR ("ADACE")

Pablo García Medina

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA.

RESUMEN

Se detalla la construcción de un cuestionario sobre percepción del contexto escolar y actitud académica. A una muestra constituida por alumnos de BUP se pasó una batería de pruebas de personalidad, motivación, quejas somáticas, quejas emocionales, un índice de satisfacción con la vida, un inventario de miedos y una prueba de inteligencia. Se llevaron a cabo distintos análisis de validación y se halló la fiabilidad del cuestionario.

Los resultados son moderadamente concluyentes pero proporcionan apoyo suficiente para la validez de contenido, convergente, predictiva, y discriminativa tanto para grupos de población como para características de centros escolares. Su consistencia interna, fiabilidad por mitades y estabilidad temporal indican que es plausible su inclusión entre los instrumentos psicométricos tradicionales no sin antes comprobar las propiedades encontradas en esta primera aproximación.

SUMMARY

It was elaborated a perception questionnaire about school context and academic attitude. The sample was composed of schoolgirls and schoolboys (13-17 years old). Other test about personality, motivation, fears, a life satisfaction index, and the Cornell Medical Index were applied.

Several validation analysis were carried out, and the realibility was analyzed too.

The results are moderately conclusive; but offer some support to content, convergent, predictive and discriminant validity. Discrimination between groups as well as high schools was achieved.

Introducción

La preocupación por estudiar los contextos humanos y el impacto psicológico de éstos sobre la conducta humana ha sido creciente desde la publicación de "The ecology of human development: Experiments by nature and design" (Bronfenbrenner, 1979). Si bien los antecedentes de esta preocupación se pueden situar antes (p. e. Wohlwilh, 1970; Proshansky, 1976; Proshansky y cols., 1976).

La importancia que el ambiente escolar tiene en el tramo vital que va de la niñez a la adolescencia es enorme. De hecho la mayor parte de la vida del niño fuera del hogar se corresponde con la escolaridad. Esta condición marca numerosas pautas de conducta y decisiones que acabarán impactando tanto el futuro más próximo como el más lejano. Una opción u otra marcará el camino a seguir. De ello se desprende que el estudio de todas las condiciones que pueden tener peso en estas decisiones sea de interés para la psicología.

Algunos aspectos del entorno físico que afectan la formación de los alumnos en el marco escolar y fuera de él ya han sido abordados por la investigación: la elección del mejor tipo de asientos (Lee, 1981), la disposición de la clase (Patterson y cols., 1979), la distribución de los horarios (Davidson y Holley, 1979; Fisher y cols., 1979) y otras variables como el ruido, la música, la temperatura o el color y la iluminación ya cuentan con publicaciones extensas y revisiones teóricas (Quiles del Castillo, 1988).

Otro modo de estudio, consiste en valorar la percepción que se tiene del contexto como una organización de la que forma parte variables tales como el volumen físico del edificio, la razón entre el número de profesionales y de directivos, ratio alumnos/profesores, número de volúmenes en las bibliotecas de los centros, sueldos de los profesores, del personal administrativo y de servicios... (por ejemplo, Coleman, 1966; Plowde, 1967).

Pese a todo, los datos recabados con cuestionarios de percepción cuando se contrastan con resultados en los que se tiene en cuenta el rendimiento y/o la percepción, no sugieren direcciones unívocas. Así mientras el estudio de los efectos del tamaño del aula, el volumen de alumnos por profesor, la duración del curso escolar, incluso con seguimiento de estudios longitudinales, se ha presentado con resultados satisfactorios para la obtención de diferencias en la percepción de clima del aula (Anderson, Walberg y Welch, 1969; Fraser, 1976, 1978a, 1978b; Power y Tisher, 1979; Shaw y McKinnon, 1973) no aparecen tan claros los efectos para la predicción del rendimiento. Este mismo tipo de instrumentación se ha utilizado, en estudios de validez criterial, como predictor de contextos psicosociales diferenciales en aulas que siguen un curriculum escolar distinto, pero los resultados también son cuestionables en parte cuando se estudia el rendimiento. Este es el caso de varios estudios llevados a cabo en Inglaterra.

Impulsadas por el estudio de la relación de la escolaridad-rendimiento con la conducta antisocial han surgido aproximaciones en las que se afronta el estudio del interaccionismo contexto-personas. Rutter (1979, 1983) ha proporcionado una

revisión comprensiva de diversos aspectos escolares relacionados con el rendimiento y la conducta social. Los aspectos que distinguía como característicos de las escuelas de más éxito eran: a) el énfasis dado a las actividades académicas; por ejemplo, se exigía más tareas para hacer en casa y se fomentaba el uso de la biblioteca; b) la organización de los profesores a la hora de impartir sus clases; por ejemplo, la mayor parte del tiempo de clase se dedicaba a explicar, siendo menor el tiempo dedicado a preparar las lecciones o el equipo y a la disciplina de los niños; c) la forma en que se aplicaban los refuerzos; mientras el buen rendimiento no se relacionaba con los niveles de castigo sí había relación con los elogios y alabanzas por participar en clase y en las asambleas de curso; e) la limpieza y el menor deterioro de las aulas; f) la responsabilidad de los alumnos; era mayor la responsabilidad de los alumnos hacia sus cosas y hacia los demás; y g) la cooperación del profesorado, la responsabilidad de éstos y el grado de acuerdo con la política del centro escolar. Como aspectos que no afectan el rendimiento Rutter incluía algunos tópicos tradicionalmente estudiados y a los que se adjudica por lo general, pero sin el apoyo científico, un gran peso explicativo de los rendimientos de los alumnos: a) los recursos económicos; b) el tamaño de la escuela; c) el tamaño de las aulas; d) la razón alumnos/profesor. De todos modos una crítica general sí admiten estos resultados. No se duda de que toda situación extrema en estos mismos aspectos pueda acabar ofreciendo efectos negativos; pero en occidente, y en los países de mayor desarrollo que es de donde suelen proceder estos estudios, es difícil encontrar estas situaciones marginales extremas. Por otro lado, los efectos recogidos por Rutter (1979) no constituyen un resultado aislado puesto que los trabajos de Brookover y cols. (1979) y Reynolds y cols. (1982) también lo confirman.

La atención centrada en la percepción del entorno en términos de agrado y desagrado ha merecido menos atención. Tal vez debido a que estas aproximaciones han ofrecido débiles resultados cuando se trata el rendimiento. Trickett y Moos (1974), con el CES (Classroom Environment Scale), estudiaron la relación entre satisfacción de un grupo de alumnos y las percepciones del ambiente de aula (satisfacción con el centro, con otros estudiantes, con el profesor y con el material aprendido) y los niveles de satisfacción de los alumnos con la personalidad y la satisfacción del profesor. Los resultados más globales alcanzados fueron coeficientes generalmente significativos entre la satisfacción del alumno y la personalidad y satisfacción del profesor. Moos y Moos (1978) con la misma prueba, comparando las percepciones de los profesores y la de los alumnos, encontraron una estrecha relación entre absentismo de los alumnos y la percepción de los alumnos en el factor de falta de compromiso del profesor con los primeros. Globalmente considerados los resultados se restringen a una valoración de la percepción del contexto pero no se aborda frontalmente el rendimiento escolar. Hasta el momento lo que se puede concluir es la falta de datos pormenorizados, en este dominio, sobre el rendimiento. Por otro lado no tiene sentido hablar de satisfacción, o de percepción de agrado, hacia el contexto escolar si no se analizan las consecuencias para el éxito, para el rendimiento de alumnos y profesores. Es lo que se llamaría

el efecto funcional de la satisfacción sentida por participar en un contexto agradable.

Aquí se parte de la idea de que toda percepción está mediatizada por las vivencias diarias y que aquella es el resultado, a su vez, de la observación que hace el individuo mientras participa activamente en el ambiente. No es posible prescindir, por tanto, cuando se estudia la percepción, de las actitudes que se van formando e incrustando en la experiencia personal. Es esta la variable que se añade en el presente estudio de la percepción del contexto escolar y que puede, al menor hipotéticamente, reforzar las varianzas explicativas. Es decir la percepción y la actitud ante la vida que se desarrolla en el marco escolar explican en conjunto mayor cantidad de varianza que por separado cuando se tiene como criterio el rendimiento escolar.

2. Justificación de objetivos

El contexto conforma un patrón peculiar de conductas y de actitudes que acaban determinando en alguna medida el rendimiento escolar. El objetivo de la construcción del cuestionario "ADACE" (Cuestionario de agrado, desagrado, y adecuación en la percepción del contexto escolar) es proporcionar un instrumento que junto a otros contribuya a la medición del peso que tiene la percepción con agrado-desagrado del entorno en el rendimiento. Algunas pruebas que miden tanto variables permanentes como oréclicas de personalidad y motivación, así como inteligencia, pueden ayudar al psicólogo a la predicción y prevención del fracaso escolar.

El estudio del fracaso escolar presenta algunas dificultades debido a la instrumentación con la que se cuenta y la complejidad de su abordaje. Pero la relevancia es tal para el desarrollo psicológico de los niños y adolescentes que cualquier acercamiento que contribuya al desarrollo de una adecuada intervención se justifica suficientemente.

El suspenso, entendido como fracaso escolar, está relacionado no sólo con la capacidad intelectual y las limitaciones económico-sociales. Además, tienen algún peso explicativo las variables de personalidad.

En realidad, las variables de personalidad, entendidas como características permanentes de funcionamiento personal así como las variables de motivación y de ansiedad determinan áreas comportamentales mucho más generales que lo que se entiende como rendimiento escolar. De hecho la eficiencia personal y la manera en que las personas se adaptan al entorno social, en un sentido más general, pueden depender del grado de neuroticismo, de la mayor o menor introversión, de la ansiedad, la motivación por el trabajo o el estudio, o del locus de control; y mayor puede ser la dependencia explicada cuando este conjunto de variables se consideran simultáneamente, es decir de un modo interactivo (García Medina y Figueroa López, 1079; García Medina y Ramos Pérez, 1989).

Apropiándonos de la máxima que dice que el fracaso puede que lleve al fracaso, podemos añadir que éste puede conducir también a manifestaciones emocionales de variado tipo. De este modo el miedo puede justificarse en base a su interdependencia con el fracaso personal. También algunos desórdenes de personalidad pueden ser explicables por tal antecedente. De todos modos esta relación no tienen por qué ser un fenómeno de tipo universal. Muy posiblemente sea una característica pronunciada que se restringe a los que, debido a su forma particular de funcionamiento psicológico acaban por percibir negativamente todos los aspectos relacionados con el aprendizaje, incluido el contexto más inmediato -es decir el centro escolar- así como con las actividades desempeñadas en ese contexto por los alumnos mismos y por los profesores.

De este modo la personalidad, las motivaciones, la ansiedad y los temores, junto con la capacidad intelectual, pueden concluir en un modo particular de percibir el entorno inmediato. Acabando este último fenómeno por configurar, a su vez, la dimensión manifiesta de agrado-desagrado por vivir en tal o cual condición. Por ende, y si respetamos las reglas de un modelo interactivo ambiente-individuo, se puede defender un modo de comprender y actuar que acaba por explicar como se modela un nivel determinado de razonamiento y de actitud personal ante un contexto particular.

Pero explicar con todo detalle este modelo es una pretensión demasiado ambiciosa para el objetivo de este artículo. Baste con pergeñar los rasgos más sobresalientes.

Podemos simplificar nuestra tesis diciendo que el funcionamiento personal, en el marco delimitado por una institución, incluye tres formas de percibir y tomar una actitud ante el entorno en función de las expectativas: con agrado, con desagrado o adecuando las percepciones en un proceso de resolución de la disonancia. De este modo un alumno cuya esperanza de superar el curso sea mínima puede sentir desagrado hacia el contexto escolar; un alumno cuya esperanza de superar con éxito el curso puede sentir más agrado; mientras que el que tiene una esperanza de aprobar en un grado intermedio puede limitarse a no ver con agrado ni con desagrado el contexto inmediato del colegio. En el primero de los casos las percepciones manifiestas son claramente de desagrado, de agrado en el segundo de los casos y de adecuación en el tercero.

De todos modos también tienen cabida las explicaciones paradójicas. Por ejemplo, un alumno aventajado puede mirar con indiferencia el marco institucional y lo mismo puede suceder con el alumno que presupone que no tiene probabilidad de aprobar. Si el contexto modela las conductas, también modela las percepciones y las actitudes de las personas. Percepciones y actitudes que pueden tener un valor diagnóstico tanto clínico como educativo en tanto que son la manifestación de una peculiar forma de adaptación al entorno.

2. 1. Ventajas para el diagnóstico clínico

En la historia de la psicopatología el desagrado, y el agrado conforman uno

de los continuos sólidamente constituídos y aceptados para definir el estado tanto psíquico como somático de las personas. Quien desafortunadamente queda incluido en la primera de las definiciones es presa de psicopatología en el extremo de tal consideración. Por el contrario manifestar agrado o placer situaría a la persona, que se expresa en tales términos, en el extremo más opuesto a la categoría psicopatológica. También, como ya se indicó, pueden darse situaciones paradójicas que serían discutibles después de hacer una profunda consideración de los valores aceptados por la mayoría de las personas pertenecientes a una colectividad determinada. Como ejemplo pensemos en un entorno familiar donde los valores más arraigados giran sobre la idea de que los jóvenes han de establecerse por cuenta propia cuanto antes, que deben establecer un negocio que les permita cuanto antes la independencia económica de los padres. Imaginemos que esta familia cuenta con una empresa en la que no se precisa de una formación especializada, y además la idea de futuro de los más jóvenes es perpetuar y heredar la empresa. El conflicto que puede esperarse del suspenso-fracaso no existe. Por lo tanto la intervención ante un problema psicológico tampoco tendrá sentido. Se hace necesario en tales circunstancias esclarecer si el intervenir es relevante y desde qué punto de vista lo es. Desde una perspectiva social parece procedente la intervención siempre que existe el suspenso. Desde el punto de vista del individuo no lo parece tanto.

La necesidad o no de intervención psicológica podría extraerse a través de medidas perceptuales sobre el entorno. Estas percepciones a su vez pueden estar conectadas con un estado clínico individual. En casos las crisis nerviosas de los alumnos, sus puntuaciones elevadas en ansiedad ante situaciones de rendimiento, o su elevado neuroticismo pueden reflejarse en el agrado, el desagrado o la adecuación de las percepciones y actitudes hacia el contexto. Si esto es así estamos ante una vía económica de toma de decisiones para intervenir cuando es útil y necesario. Esta medición diagnóstica, una vez obtenida, reclamaría una mayor dedicación de atención y de aplicación de otros instrumentos más puntuales. Se trataría de una medida que serviría a un doble fin. Obtenida individualmente podría decantar la demanda de un servicio de atención y diagnóstico pormenorizado. Pasada colectivamente serviría como diagnóstico de la misma institución en la que se halla inserto un grupo de alumnos que pueden estar demandando atención colectiva. En última instancia facilitaría el análisis diagnóstico intercentros (García Medina y Figueroa López, 1989; García Medina y Ramos Pérez, 1989) o en su caso intergrupos (García Medina y Ramos Pérez, 1989) o interaulas.

2.2. Ventajas para la intervención educativa

El enfoque de la intervención en grupos es más propio de las demandas educacionales. Es el grupo el que fracasa, el que necesita apoyo y orientación psicoeducativa. La atención centrada en el individuo ha quedado tradicionalmente en el marco de la psicología clínica (Stiwell, DeMers y Niquette, 1983).

En el momento que el grupo de alumnos fracasa es cuando aparece por lo general la demanda por parte de los profesionales de la educación para que el psicólogo intervenga. Pero, por regla general, el niño como caso individual se ve afectado por las decisiones que toman sus mayores (profesionales o familiares) respecto a su estatus psicológico. Puede que, de este modo, el niño sufra negativamente los efectos de esas decisiones. Así el niño que no manifiesta síntomas clínicos molestos para los demás (agresión, hiperactividad,...) y no suspende no es objetivo de ningún tipo de intervención, a menos que surja la queja de alguno de los adultos responsables; es un niño que no molesta. El niño que suspende pero al que esto no le produce dificultades adaptativas observables (fobias, miedos, dolores, etc) tampoco, aparentemente, precisa de ningún tratamiento. Sólo el que suspende y además sufre trastornos claramente molestos para los demás se convierte, con suma urgencia, en objetivo de tratamiento en el que la atención tanto educacional como clínica son imprescindibles.

Así que la decisión de intervenir individual o grupalmente debe quedar supeeditada en cada caso al particular posicionamiento del individuo-alumno-pasivo frente al individuo-adulto que decide desde su particular código de valores. Y es por lo mismo que nuestro hilo argumental gira en torno a la discusión sentada en base a esas distinciones donde el cuestionario ADACE se oferta como un instrumento útil y económico para recoger las demandas iniciales de atención del alumno dirigidas hacia el adulto profesor y/o clínico. Cuestionario cuyo valor radica principalmente en que las quejas de los alumnos riesgo de fracaso, puedan ser detectados. Por último habría que señalar una característica más referida a su confiabilidad. Con este cuestionario el alumno no se ve obligado a manifestar cuál es su problema. Sería el clínico el que subsecuentemente al análisis de las respuestas decidirá cuál es la alternativa más idónea.

3. Construcción del Cuestionario de Agrado-Desagrado y adecuación en la percepción y la actitud hacia el contexto escolar

Tres fueron las líneas de inspiración para la construcción del cuestionario de percepción del entorno escolar. En una primera línea se encuentra la aportación de Moos y Trickett (1974) y Vincent y Trickett (1983) cuyo objetivo es la evaluación de tres dominios del contexto de las aulas: las relaciones; la orientación a las metas; y el sistema de mantenimiento y cambio. Esta línea de investigaciones han generado un enfoque cuyo objetivo es estudiar el clima social en las aulas. Otra línea es la generada por Pelechano (1987,1989). En este caso el objetivo se centra en la valoración del contexto desde el punto de vista de tanto los alumnos como de los profesores y responsables de la enseñanza; y cuyo presupuesto central es la afirmación del interaccionismo de los pesos de las valoraciones perceptivas de ambos estamentos y de la contribución a la explicación de la varianza ante el rendimiento escolar. La tercera línea y fuente de hipótesis es la síntesis realizada por

Rutter (1983) a partir de las investigaciones previas llevadas por Cannan (1970) y el mismo Rutter y cols. (1979). En este caso las áreas objeto de estudio son: la importancia dada al trabajo escolar en casa y en la biblioteca; la forma en que los profesores imparten las clases; el sistema de recompensas; la limpieza y el deterioro en el contexto del trabajo; y la responsabilidad del alumno. Aspectos que correlacionan con una adecuada adaptación personal y un buen rendimiento.

La elaboración del cuestionario definitivo constó de los siguientes pasos. En un primer momento se realizó una revisión bibliográfica. Esta revisión constató que desde el punto de vista en que se abordó este acercamiento no se disponía de cuestionarios cuyos objetivos fueran claramente coincidentes con los postulados por el autor. Las aproximaciones de Moos, Rutter y Pelechano, en los términos anteriormente expuestos contribuyeron de manera decisiva a perfilar los contenidos de los ítems. De todos modos para la obtención de los elementos no se optó por el procedimiento usual de extracción a partir de los cuestionarios existentes. Se prefirió la elaboración propia.

Para la elaboración de ítems se tuvo también en cuenta las quejas de los alumnos en las entrevistas de asesoría llevadas a cabo en los seminarios de los respectivos centros. Un grupo de jueces formado por alumnos de 5^o curso de psicología de la Universidad de La Laguna decidió cuales eran los ítems más adecuados a los tres constructos que se pretendía apresar. En la descripción de pruebas utilizadas para la validación del cuestionario se exponen ejemplos para los factores Agrado, Desagrado y Adecuación. Después de la factorización hubo que eliminar 3 elementos.

Los tres grandes factores quedaron definidos como sigue. Tanto agrado, como, adecuación y desagrado han de abarcar contenidos que expresan tanto valoración de la percepción del contexto como de actividades realizadas en el mismo en las que el individuo está implicado. Así por ejemplo, percibir limpieza en el colegio ha de ir unido a cuidar que el suelo esté limpio. Por ello las valoraciones de los ítems de percepción presentarán correlaciones significativamente elevadas con los ítems que representen la actitud ante las actividades enmarcadas en los factores correspondientes. La percepción y la actitud han de ir juntas para reflejar la integración positiva al centro, la adecuación o normalidad, y la clara repulsa y no integración en el centro. El primero de los factores fue denominado Agrado perceptual e integración; el segundo Adecuación al entorno; y el tercero Desagrado y percepción de exceso de disciplina. Para facilitar el discurso de los comentarios se utiliza los adjetivos sustantivados Agrado, Adecuación y Desagrado para hacer referencia a los tres factores.

3. 1. Descripción de la muestra

Se aplicó el cuestionario en tres institutos de la zona geográfica Santa Cruz-La Laguna. Dos de ellos localizados en La Laguna, Institutos de San Benito y Viera y Clavijo, que reciben alumnos de áreas semiurbanas, y un tercero con

alumnado urbano, y localizado en Santa Cruz de Tenerife, Instituto Teobaldo Power (*).

Las características físicas de los tres centros son similares. Y la matrícula asciende a 800 en el Instituto 1, a 1200 en el Instituto 2 y a 1200 alumnos(a)s en el instituto 3.

La muestra en la investigación se distribuyó como figura en el cuadro número 1. En él se puede observar que del Instituto 1 participó una muestra de 177 alumnos, del Instituto 2 103 alumnos y del Instituto 3 100 alumnos, de todos los cursos. De todos modos la voluntariedad y algunas dificultades para completar los datos de los participantes en el estudio condicionó en algunos análisis el N de las muestras.

3. 2. Descripción de las pruebas utilizadas

Con objeto de cumplir con los criterios de validez se pasaron junto con el ADACE las pruebas que a continuación se detallan. También fueron registradas las calificaciones en dos momentos diferentes. Junto con el primer pase se recogió para un grupo de alumnos el total de suspensos tenidos tras dos evaluaciones realizadas. Al final del curso escolar se hizo otro registro de calificaciones más detallado: número de asignaturas suspendidas; calificación obtenida en lengua y en matemáticas con objeto de obtener datos más finos sobre validez predictiva del cuestionario ADACE sobre el rendimiento escolar.

Las pruebas utilizadas se detallan a continuación.

3. 2. 1. Inteligencia

La medida de la Inteligencia se obtuvo con el test D-70 que mide el factor "g" (general). Se recogieron también las puntuaciones correspondientes a los errores cometidos.

3. 2. 2. Personalidad

Para la medición de factores de personalidad se utilizó la prueba E. N. R. de Pelechano (1985) que aísla los siguientes factores:

Factor 1.- Se corresponde con "Rigidez en el Estudio". Un ejemplo de ítem es "Yo soy, en muchos aspectos, mejor que los demás".

Factor 2.- Se corresponde con "Neuroticismo". Un ejemplo de ítem es "Me siento unas veces triste y otras alegre sin razón justificada".

Factor 3.- Se corresponde con "Elite y Dogmatismo". Un ejemplo de ítem es "Mi vida se guía fundamentalmente por lo de : primero la obligación , después la devoción".

Factor 4.- Se corresponde con "Extraversión y Liderazgo". Un ejemplo de ítem es " Soy un/a chico/a alegre", o "Hago lo que pienso".

También del mismo autor es la prueba M. A. que aísla factores relacionados con la ansiedad y la motivación por el trabajo escolar, siendo estos factores:

I. "Voluntariedad Fantasiada". Como ejemplos "Suelo hacer las cosas difíciles con gran facilidad" y "Mucha gente que cree estoy capacitado/a para hacer cosas extraordinarias".

II. "Ansiedad ante exámenes". Como ejemplos: "Si temo que me suspendan estudio más" y "Si cometo algunos fallos seguidos, me desanimo".

III. "Desinterés por el Estudio". Como ejemplos: "A veces dejo el estudio para ir a divertirme" y "Muchas veces abandono el estudio porque me falta confianza en mí mismo/a".

IV. "Autoexigencia de Rendimiento Elevado". Como ejemplos se citan: "Normalmente estudio más que mis compañero/as" y "Los demás creen que yo estudio demasiado".

3. 3. 4. Índice Médico de Cornell

Se utilizó una versión de Pelechano del Medical Index (Brodman y cols., 1949). Este cuestionario lo conforman los factores: I) Estado Físico y Somatización ("¿Tienes dolores de cabeza a menudo?"); y II: Estado emocional ("¿Has tenido alguna vez crisis nerviosas?").

3. 3. 5. Índice de Satisfacción con la vida

Elaborado por Havinghurst, Neugarten y Tobin (1961), fue adaptado más tarde por I. L. González (Fernández-Ballesteros, 1983) se aplica generalmente a personas adultas. Debido a las quejas comunes de profesores y de los chicos mismos registradas en la consulta del psicólogo, decidimos aplicarla. Pero antes se hizo una adecuación de los contenidos. Así que cuestiones como "Según envejezco, las cosas parecen mejor de lo que había pensado que serían" o como "Me siento viejo y cansado" pasaron a decir "Según crezco, las cosas me parecen mejor de lo que había pensado que serían" y "Me siento mayor de lo que soy y cansado". El LSI tiene como contenido fundamental: "Mi vida podría ser más feliz de lo que es ahora".

3. 3. 6. Inventario de miedos de V. Pelechano.

Esta prueba consiste en un listado de eventos naturales e imaginarios (por ejemplo, fenómenos meteorológicos, muerte de seres próximos, et.) para los que se pide en una escala de intensidad el grado de miedo que provocan.

Se presenta por centros (cuadro número 1) y también por edades (cuadro número 2) todo el conjunto de la muestra participante; lo que permite constatar que la muestra es suficientemente representativa de todos los grupos de edad de los alumnos que cursan BUP en nuestra área geográfica. La distribución por sexos se presenta en el cuadro número 3.

CUADRO NUM. 1
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA TOTAL POR CENTROS

| INSTITUTO | Alumnos | Porcent. | Porcentaje Acumulado |
|--------------------|---------|----------|----------------------|
| Instituto Número 1 | 176 | 46.6 | 46.6 |
| Instituto Número 2 | 103 | 27.1 | 73.4 |
| Instituto Número 3 | 100 | 26.3 | 100.0 |
| MUESTRA TOTAL | 379 | 100.0 | 100.0 |

CUADRO NUM. 2
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR EDADES

| Edad | Frecuencia | Porcent. | Porcent. acumulado |
|-------|------------|----------|--------------------|
| 13 | 5 | 1.1 | 2.0 |
| 14 | 74 | 19.5 | 26.1 |
| 15 | 55 | 14.5 | 44.5 |
| 16 | 57 | 15.0 | 63.5 |
| 17 | 66 | 17.4 | 85.6 |
| 18 | 37 | 9.7 | 98.0 |
| 19 | 5 | 1.3 | 99.7 |
| 20 | 1 | .3 | 100.0 |
| . | 81 | 21.3 | no codificados |
| TOTAL | 381 | 100.0 | |

CUADRO NUM. 3
DISTRIBUCION POR SEXOS DE LA MUESTRA DE ALUMNOS PARTICIPANTES

| MUESTRA | SEXO | FRECUENCIA | PORCENT. |
|---------|------|------------|----------|
| alumnos | 1 | 185 | 48.7 |
| alumnas | 2 | 195 | 51.3 |
| TOTAL | | 380 | 100.0 |

3. 4. Interrelaciones de los elementos del ADACE

Se aplicó un análisis correlacional Pearson entre todos los ítems del cuestionario previo a la factorización. La lógica de este análisis hace presuponer que las relaciones halladas entre los elementos del cuestionario arrojarán significaciones estadísticas que consolidarán posteriormente el análisis factorial. Es éste un paso previo que facilitará asimismo la elección del tipo de análisis factorial a aplicar.

A partir de las relaciones se extrae una conclusión de gran interés por cuanto la validez de contenido puede verse fortalecida. Como se puede observar en el cuadro número 4 las relaciones interítems son fuertes y significativas en al menos tres áreas de contenidos. Una primera área está acotada por manifestaciones de agrado, así contenidos como "nos dejan dar nuestras opiniones" correlacionan alto y significativamente ($p. = < .001$) con "las aulas están limpias". Otra área de contenidos sería el de manifestación de desagrado, así por ejemplo, "los profesores utilizan los reproches y las reprimendas" correlaciona con una probabilidad de $p < .001$ con "aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien". Por último "cuido que el suelo esté limpio" y "utilizo la biblioteca" ($p. < 0.01$) y que denotan adaptación y ajuste al entorno escolar.

Las numerosas relaciones significativas halladas incluso entre elementos de estas tres áreas indican que la mejor opción factorial es la oblicua.

3. 5. Análisis factorial del cuestionario ADACE

Se llevó a cabo un análisis factorial oblimin sobre componentes principales. Los resultados de más interés que se encuentran en el cuadro número 5 se pueden resumir diciendo que se ajustan a las predicciones teóricas barajadas hasta aquí.

Se pueden entresacar las siguientes conclusiones:

- Se obtienen tres factores coincidentes en parte con el presupuesto teórico que son FI agrado, FII adecuación y FIII Desagrado, cuyos contenidos se refieren al contexto y diferentes áreas de conducta localizables en el mismo contexto. De todos modos ésta es una primera aproximación que precisa de un mayor ajuste. Por ahora parece darse una aproximación prometedora en el sentido apuntado.

Logrando explicar sus factores respectivamente y por aproximaciones un 11%, un 11 % y un 10 % la varianza total rotada (32 %).

Los ítems incluidos fueron seleccionados para su pertenencia a cada factor a partir de saturaciones iguales o superiores a .30. Cuando un ítem coincide en más de un factor a la vez, se elimina de aquel factor en que tenga menor saturación (cuadro número 5).

Así se conformaron los tres factores definitivos: Agrado perceptual e integración; Adecuación al entorno; y Desagrado y percepción de exceso de disciplina. Los ítems que constituían cada factor fueron:

Factor 1: Agrado perceptual e integración.

CUADRO NUM. 4
 CUADRO DE CORRELACIONES "PEARSON" ENTRE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO "ADACE"
 PARA 380 ALUMNOS DE LOS TRES CENTROS INCLUIDOS

| Ítems : | I71 | I72 | I73 | I74 | I75 | I76 |
|---|--------|--------|---------|--------|---------|---------|
| I71.- "Los profesores mandan tarea para casa" | ----- | -.06 | .08 | -.01 | .14*** | .15*** |
| I72.- "Utilizo la biblioteca". | | ----- | .14*** | .07 | -.11* | .04 |
| I73.- "Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio". | | | ----- | .02 | -.02 | .17*** |
| I74.- "En clase quitamos tiempo al profesor con nuestros comportamientos indisciplinados". | | | | ----- | .17*** | .10** |
| I75.- "Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignaturas". | | | | | ----- | .14*** |
| I76.- "Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas". | | | | | | ----- |
| | I77 | I78 | I79 | I710 | I711 | I712 |
| I71.- "Los profesores mandan tarea para casa" | .16*** | .03 | .01 | .08 | .17*** | .08 |
| I72.- "Utilizo la biblioteca". | -.05 | .02 | -.07 | -.04 | -.26*** | -.07 |
| I73.- "Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio". | .06 | .05 | -.10* | .18*** | .19*** | .38*** |
| I74.- "En clase quitamos tiempo al profesor con nuestros comportamientos indisciplinados". | .16*** | .15*** | .02 | .04 | -.01 | .05 |
| I75.- "Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignaturas". | .21*** | .10* | -.00 | .14*** | .06 | .06 |
| I76.- "Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas". | .14*** | -.01 | -.22*** | .07 | .09* | .13*** |
| I77.- "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien". | ----- | .17*** | .15*** | .07 | .07 | .09* |
| I78.- "Se premia al alumno que participa en clase". | | ----- | .12** | -.05 | .01 | -.02 |
| I79.- "Nos dejan dar nuestras opiniones". | | | ---- | -.08 | -.12** | -.19*** |
| I710.- "Las aulas están estropeadas". | | | | ---- | .47*** | .22*** |
| I711.- "El colegio está sucio". | | | | | ---- | .24*** |
| I712.- "Pienso que si el recreo fuera más acogedor me sentiría más a gusto". | | | | | | ---- |

(continúa)

Nota.-p=.05 =*; p=.025=**; p=.01=***; p=.001=****.

CUADRO NUM. 4 (continuación)
 CUADRO DE CORRELACIONES "PEARSON" ENTRE LOS ITEMS DEL CUESTIONARIO "ADACE"
 PARA 300 ALUMNOS DE LOS TRES CENTROS INCLUIDOS

| Items : | IT13 | IT14 | IT15 | IT16 | IT17 | IT18 |
|---|---------|----------|----------|----------|---------|----------|
| IT1.- "Los profesores mandan tarea para casa" | .05 | -.10* | .02 | -.10* | -.13** | -.02 |
| IT2.- "Utilizo la biblioteca". | .04 | .14 | .17**** | .16*** | .05 | .09* |
| IT3.- "Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio". | .01 | .02 | -.09 | -.04 | -.01 | -.06 |
| IT4.- "En clase quitamos tiempo al profesor con nuestros comportamientos indisciplinados". | .21**** | -.03 | .07 | -.04 | -.08 | -.12** |
| IT5.- "Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignaturas". | .03 | -.03 | .07 | -.03 | .02 | .01 |
| IT6.- "Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas". | -.10* | -.05 | -.04 | -.11** | -.16*** | .05 |
| IT7.- "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien". | .09 | .13*** | .00 | .05 | .11** | .05 |
| IT8.- "Se premia al alumno que participa en clase". | -.05 | .09* | .03 | .09* | .07 | -.04 |
| IT9.- "Nos dejan dar nuestras opiniones". | .11* | .16*** | .21**** | .08 | .15*** | .05 |
| IT10.- "Las aulas están estropeadas". | -.04 | -.12** | -.36**** | -.26**** | .01 | -.29**** |
| IT11.- "El colegio está sucio". | -.15*** | -.18**** | -.47**** | -.17**** | -.11** | -.14*** |
| IT12.- "Pienso que si el recreo fuera más acogedor me sentiría más a gusto". | .03 | -.04 | -.12** | -.09 | .07 | -.03 |
| IT13.- "Si me llaman la atención es porque me lo merezco". | ---- | .13*** | .14*** | -.00 | .03 | -.04 |
| IT14.- "Entre lo(a)s compañero(a)s se respira un aire de respeto en el trato con los demás". | ---- | ---- | .26**** | .18**** | .36**** | .25**** |
| IT15.- "Las aulas de este colegio están limpias". | ---- | ---- | ---- | .20**** | .13*** | .18**** |
| IT16.- "Cuido de que el suelo esté limpio". | ---- | ---- | ---- | ---- | .13*** | .47**** |
| IT17.- "Mis compañeros me tratan correctamente". | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | .19**** |

(continúa)

Nota.-p.=.05 =*; p.=.025=**; p.=.01=***; p.=.001=****.

CUADRO NUM. 4 (continuación)
 CUADRO DE CORRELACIONES "PEARSON" ENTRE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO "ADACE"
 PARA 380 ALUMNOS DE LOS TRES CENTROS INCLUIDOS

| Ítems : | 1719 | 1720 | 1721 | 1722 | 1723 | 1724 |
|---|---------|----------|----------|----------|----------|---------|
| 171.- "Los profesores mandan tarea para casa" | -.13*** | -.02 | .02 | -.05 | .00 | .02 |
| 172.- "Utilizo la biblioteca". | .06 | .00 | .09* | -.00 | .03 | -.08* |
| 173.- "Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio". | -.07 | -.17**** | .03 | -.16*** | -.17**** | -.04 |
| 174.- "En clase quitamos tiempo al profesor con nuestras comportamientos indisciplinados". | -.03 | .14*** | .11** | .11* | .14*** | .19**** |
| 175.- "Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignaturas". | .02 | -.03 | .01 | .03 | .08 | .21**** |
| 176.- "Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas". | -.04 | -.19**** | .05 | -.12** | -.15*** | .03 |
| 177.- "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien". | -.13*** | .11** | .07 | .05 | .08 | .10* |
| 178.- "Se premia al alumno que participa en clase". | .08 | .07 | .14*** | .14*** | .06 | .02 |
| 179.- "Nos dejan dar nuestras opiniones". | .12* | .16*** | .02 | .21**** | .25**** | .02 |
| 1710.- "Las aulas están estropeadas". | -.14*** | -.13*** | -.20**** | -.18**** | -.08 | -.07 |
| 1711.- "El colegio está sucio". | -.08 | -.28**** | -.05 | -.19**** | -.10* | -.02 |
| 1712.- "Pienso que si el recreo fuera más acogedor se sentiría más a gusto". | -.03 | -.10* | -.02 | -.12** | -.13*** | .01 |
| 1713.- "Si me llaman la atención es porque se lo merezco". | -.08 | .27**** | .12** | .21**** | .20**** | .08 |
| 1714.- "Entre lo(s) compañero(a)s se respire un aire de respeto en el trato con los demás". | .09* | .20**** | .08 | .27**** | .19**** | .15**** |
| 1715.- "Las aulas de este colegio están limpias". | .13** | .23**** | .15*** | .30**** | .16*** | .17**** |
| 1716.- "Cuido de que el suelo esté limpio". | .19**** | .15*** | .13*** | .10** | .07 | .04 |
| 1717.- "Mis compañeros se tratan correctamente". | .14*** | .23**** | .01 | .25**** | .16*** | -.08 |
| 1718.- "Los alumnos (incluido yo) cuidamos los materiales del centro". | .24**** | .11** | .20**** | .10* | .09* | .08 |
| 1719.- "Preparo los exámenes con otro(a) compañero(a)". | ---- | .10* | .06 | .10* | .01 | .19**** |
| 1720.- "En general, estoy de acuerdo en como se hacen las cosas en este centro". | ---- | ---- | .16*** | .42**** | .39**** | .12** |
| 1721.- "Participo en actividades deportivas organizadas por este centro". | ---- | ---- | ---- | .25**** | .17**** | -.00 |
| 1722.- "El clima de estudio es bueno". | ---- | ---- | ---- | ---- | .35**** | .01 |
| 1723.- "Pienso que es divertido venir al colegio". | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | .21**** |
| 1724.- "Los profesores obligan a utilizar la biblioteca". | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

Nota.-p.=.05 =*; p.=.025=**; p.=.01=***; p.=.001=****.

IT13.- "Si me llaman la atención es porque me lo merezco" (.45); IT14.- "Entre lo/as compañero/as se respira un aire de respeto en el trato con los demás" (.56); IT17.- "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien" (.38); IT 20.- "En general, estoy de acuerdo en como se hacen las cosas en este centro, instituto o colegio" (.71); IT21.- "Participo en actividades deportivas organizadas por este centro" (.52); It22.- "El clima de estudio es bueno" (.64); It23.- "Pienso que es divertido venir al colegio" (.68).

La consistencia para alfa de Cronbach fue 0,63.

Factor 2: Adecuación al entorno.

IT2.- "Utilizo la biblioteca" (.47); IT8.- "Se premia al alumno que participa en clase" (.32); IT10.- "Las aulas están estropeadas" (-.64); IT11.- "El colegio está sucio" (-.65); IT12.- "Pienso que si el recreo fuera más acogedor me sentiría más a gusto" (-.50); IT15.- "Las aulas de este colegio están limpias" (.69); IT16.- "Cuido que el suelo esté limpio" (.61); IT18.- "Los alumnos (incluido yo) cuidamos los materiales del centro" (.44) ($r = 0,44$).

Factor 3: Desagrado y percepción de exceso de disciplina.

IT1.- "Los profesores mandan tarea para casa" (.53); IT3.- "Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio" (.54); IT4.- "En clase quitamos tiempo al profesor con nuestros comportamientos indisciplinados" (.49); IT5.- "Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignaturas" (.49); IT6.- "Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas" (.55); IT7.- "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien" (.47); IT8.- "Se premia al alumno que participa en clase" (.30) IT9.- "Nos dejan dar nuestras opiniones" (-.30); IT10.- "Las aulas están estropeadas" (.34); IT11.- "El colegio está sucio" (.42); IT12.- "Pienso que si el recreo fuera más acogedor me sentiría más a gusto" (.40) ($r = 0,62$).

De los 24 elementos que componían el cuestionario pasado quedaron excluidos, por no alcanzar el criterio de .30 de saturación en ninguno de los factores, los ítems 19 y 24: IT19.- "Preparo los exámenes con otro(a) compañero(a)"; IT24.- "Los profesores obligan a utilizar la biblioteca".

4. Fiabilidad

El coeficiente de correlación "r" test-retest del cuestionario ADACE a las 3 semanas con una muestra de 98 individuos fue de .82. La correlación hallada por el método de las dos mitades fue de .65.

5. Validez de contenido

Se aplicaron dos índices -de concordancia y de kappa (*)- para la obtención del grado de acuerdo y la fiabilidad interjueces. El procedimiento seguido por los

CUADRO NUM. 5. ANALISIS FACTORIAL DE CUESTIONARIO ADACE. MATRIZ FACTORIAL ROTADA OBLIMIN (N=380)

| ITEMS | AGRA ADECUA-DESA- DO CION GRADO h ² | | | |
|--|---|-------|------|-----|
| | | | | |
| 1. "Los profesores mandan tarea para casa" | -.15 | .00 | .53 | .31 |
| 2. "Utilizo la biblioteca". | .09 | .47 | -.01 | .22 |
| 3. "Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio". | -.17 | -.06 | .53 | .34 |
| 4. "En clase quitamos tiempo al profesor con nuestros comportamientos indisciplinados". | .09 | .02 | .48 | .24 |
| 5. "Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignatura" | -.06 | .01 | .48 | .25 |
| 6. "Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas". | .02 | -.23 | .55 | .32 |
| 7. "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien". | .22 | .02 | .46 | .27 |
| 8. "Se premia al alumno que participa en clase". | .09 | .31 | .30 | .19 |
| 9. "Nos dejan dar nuestras opiniones". | .25 | .24 | -.29 | .20 |
| 10. "Las aulas están estropeadas". | .03 | -.63 | .33 | .53 |
| 11. "El colegio está sucio". | -.13 | -.64 | .41 | .62 |
| 12. "Pienso que si el recreo fuera más acogedor me sentiría más a gusto". | -.11 | -.49 | .39 | .42 |
| 13. "Si me llaman la atención es porque me lo merezco". | .45 | -.07 | .10 | .21 |
| 14. "Entre lo(a)s compañero(a)s se respira un aire de respeto en el trato con los demás" | .56 | .25 | .11 | .39 |
| 15. "Las aulas de este colegio están limpias". | .10 | .68 | -.02 | .49 |
| 16. "Cuido de que el suelo esté limpio". | .17 | .61 | -.00 | .40 |
| 17. "Mis compañeros me tratan correctamente". | .38 | .11 | -.01 | .15 |
| 18. "Los alumnos (incluido yo) cuidamos los materiales del centro". | .10 | .44 | .14 | .22 |
| 19. "Preparo los exámenes con otro(a) compañero(a)". | .11 | .28 | .08 | .09 |
| 20. "En general, estoy de acuerdo en como se hacen las cosas en este centro". | .71 | .19 | -.08 | .54 |
| 21. "Participo en actividades deportivas organizadas por este centro." | .51 | .00 | .10 | .28 |
| 22. "El clima de estudio es bueno". | .64 | .18 | -.17 | .47 |
| 23. "Pienso que es divertido venir al colegio". | .68 | .20 | -.07 | .50 |
| 24. "Los profesores obligan a utilizar la biblioteca". | .15 | .00 | .28 | .11 |
| Valor propio | 2.56 | 2.73 | 2.39 | |
| χ varianza rotada: | 10.67 | 11.37 | 9.96 | =32 |

CUADRO NUM. 6
 INDICES DE CONTINGENCIA PARA LA OPINION DE 4 JUECES
 SOBRE EL CONTENIDO DE LOS ITEMS DEL CUESTIONARIO ADACE

| Items: | Indice de contingencia |
|---|------------------------|
| 1.- Los profesores mandan tarea para casa..... | .71 |
| 2.- Utilizo la biblioteca..... | 1.00 |
| 3.- Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio..... | 1.00 |
| 4.- En clase quitamos tiempo al profesor con nuestros comportamientos indisciplinados..... | .71 |
| 5.- Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignaturas.. | 1.00 |
| 6.- Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas..... | .71 |
| 7.- Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien..... | 1.00 |
| 8.- Se premia al alumno que participa en clase..... | .71 |
| 9.- Nos dejan dar nuestras opiniones..... | 1.00 |
| 10.- Las aulas está estropeadas..... | 1.00 |
| 11.- El colegio está sucio..... | .71 |
| 12.- Pienso que si el recreo fuera más acogedor me sentiría más a gusto..... | .71 |
| 13.- Si me llaman la atención es porque me lo merezco..... | 1.00 |
| 14.- Entre lo(a)s compañero(a)s se respira un aire de respeto en el trato con los demás.... | 1.00 |
| 15.- Las aulas de este colegio están limpias..... | 1.00 |
| 16.- Cuido de que el suelo esté limpio..... | 1.00 |
| 17.- Mis compañeros me tratan correctamente..... | 1.00 |
| 18.- Los alumnos (incluido yo) cuidamos los materiales del centro..... | 1.00 |
| 19.- Preparo los exámenes con otro(a) compañero(a)..... | 1.00 |
| 20.- En general, estoy de acuerdo en como se hacen las cosas en este centro..... | 1.00 |
| 21.- Participo en actividades deportivas organizadas por este centro..... | .71 |
| 22.- El clima de estudio es bueno..... | 1.00 |
| 23.- Pienso que es divertido venir al colegio..... | 1.00 |
| 24.- Los profesores obligan a utilizar la biblioteca..... | 1.00 |

jueces para la elección de ítems que formarían el cuestionario fue dar una puntuación entre 0 y 2 -donde 0 = no cumple los criterios; 1 = cumple moderadamente los criterios; y 2 = cumple los criterios- siguiendo la siguiente instrucción: "A cada uno de los ítems que Ud. leerá ha de asignar una puntuación entre 0 y 2 si refleja una opinión sobre un contexto escolar y/o una actitud hacia la vida escolar". En el cuadro 6 aparecen los índices de contingencia entre cuatro jueces para los 24 ítems seleccionados para la forma definitiva del cuestionario ADACE y que fueron aquellos que no recibieron ceros por parte de ninguno de los jueces.

El porcentaje de acuerdo para cada dos evaluadores fue igual (92%); siendo el índice kappa 0,65 en una de ellas y 0,59 en la otra.

6. Un acercamiento al estudio de la validez convergente

Una prueba de gran tradición psicométrica y con validez de contenido relacionado con el aprendizaje es el cuestionario de motivación y ansiedad de Pelechano. En particular uno de sus factores, Desinterés por el Estudio (cuadro número 7) se comporta presentando un patrón de relaciones de signo opuesto al de las halladas con la prueba de inteligencia D-70 y el factor Agrado del cuestionario ADACE. Es decir se comporta con un mismo patrón en el sentido de las relaciones que las puntuaciones en errores del test D-70 manteniendo el mismo nivel de significación ($p. < 0,001$). Podemos decir a partir de las relaciones encontradas que se encuentra apoyo para la validez convergente.

Disponemos de una medida utilizada como criterio: el rendimiento escolar. Por otro lado contamos con datos de otros tests. La idea de obtener validez convergente es lograr medir una variable de modo que se ahorre tiempo y esfuerzo. En este caso Desinterés por el estudio, Autoexigencia, Satisfacción con la vida, e Inteligencia presentan un patrón de resultados similar que redundan en la adecuada eficiencia escolar.

Un dato que corrobora la validez convergente puede ser el comportamiento del factor desagrado en el grupo extremo de alumnos que tienen menos de 2 aprobados. Como se comprueba en el cuadro número 8 muestran mayor desagrado hacia el contexto los alumnos que más suspenden. Aparecen relaciones en ese sentido y significativas con las calificaciones obtenidas en lenguaje ($p. < -0,025$) y en matemáticas ($p. < -0,01$).

Para todo el conjunto de la muestra aparecen como tónica general relaciones que confirman la validez convergente del nuevo cuestionario (ver cuadro 9). Se dan relaciones significativas positivas entre la más elevada puntuación de Satisfacción con la Vida y Agrado por el contexto escolar ($p. < 0,001$). La intensidad de la relación es menor en Ajuste en la percepción del contexto escolar pero positiva ($p. < 0,025$). Mientras que Satisfacción con la vida y Desagrado no muestran una relación significativa pero el sentido de ésta es negativo.

CUADRO NUM. 7

CORRELACIONES DE TODOS LOS GRUPOS TODAS LAS VARIABLES SIN CRITERIOS (N = 425) ENTRE LOS INDICES DE RENDIMIENTO (*) Y LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO MA

| | APROBADOS | SUSPENSOS | LENGUAJE | MATEMATICA |
|----------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| VOLUNTARIEDAD | | | | |
| FANTASIOSA | .04 | -.05 | .10 ** | .12 *** |
| ANSIEDAD ANTE | | | | |
| EXAMENES | .12 *** | -.13 *** | .11 ** | .01 |
| DESINTERES POR | | | | |
| EL ESTUDIO | -.21 **** | .22 **** | -.32 **** | -.29 **** |
| AUTOEXIGENCIA | | | | |
| RENDIMIENTO | .12 **** | -.11 ** | .09 * | .11 ** |

Nota.- $p \leq .05 = *$; $p \leq .025 = **$; $p \leq .01 = ***$; $p \leq .001 = ****$.

(*) Los indices de rendimiento son número de aprobados por alumno; número de suspensos por alumno; calificaciones obtenidas en lenguaje y en matemáticas en junio por alumno.

CUADRO NUM. 8

SOLO ALUMNOS CON MENOS DE 2 APROBADOS (n=35)

| | APROBADOS | SUSPENSOS | LENGUAJE | MATEMATICA |
|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
| AGRADO | .06 | .04 | .00 | .11 |
| AJUSTE | .07 | .03 | -.07 | .18 |
| DESAGRADO | -.05 | .12 | -.29 * | -.47 *** |

Nota.- $p \leq .05 = *$; $p \leq .025 = **$; $p \leq .01 = ***$

CUADRO NUM. 9

RELACIONES PARA UN GRUPO DE ALUMNOS CON MENOS DE 2 APROBADOS ENTRE LOS CUESTIONARIOS "MEDICAL INDEX", "SATISFACCION POR LA VIDA" Y "ADACE" (N=45)

| | APROBADOS | SUSPENSOS | LENGUAJE | MATEMATICAS |
|--------------|-----------|-----------|----------|-------------|
| QUEJAS | | | | |
| SOMATICAS | -.04 | .22 * | -.20 | -.12 |
| QUEJAS | | | | |
| EMOCIONALES | .11 | .03 | -.14 | -.10 |
| SATISFACCION | | | | |
| CON LA VIDA | .32 ** | -.41 *** | .16 | .26 * |

Nota.- $p \leq .05 = *$; $p \leq .025 = **$; $p \leq .01 = ***$; $p \leq .001 = ****$.

El factor Desinterés por el estudio indica relación en el mismo sentido. Aunque única relación altamente significativa es con Desagrado por el estudio ($p < 0,001$).

En un grupo de 45 alumnos con sólo 2 asignaturas aprobadas en junio las manifestaciones-al menos en cuestionarios- indican una mayor aproximación al malestar físico y psicológico. El sentido de la correlación (cuadro número 9) entre número de suspensos y Quejas somáticas es positivo, y es positiva y significativa ($p < 0,025$) la relación entre Satisfacción con la vida y aprobados, siendo mayor la relación, negativamente significativa, con el número de suspensos.

7. Validez convergente para muestras independientes

Como se pudo observar en el cuadro número 4, las intercorrelaciones de los ítems del cuestionario ADACE son elevadas y numerosas.

Teóricamente la prueba mide de hecho el constructo propuesto, a juzgar por las interrelaciones encontradas con pruebas como el Cuestionario de Motivación y Ansiedad y los índices de rendimiento y otras variables de este mismo rango.

Se hicieron análisis de las interrelaciones factoriales con dos muestras de distinto tamaño. La primera muestra fue la utilizada para hallar la estructura factorial y definitivamente contaba con 380 casos. La segunda muestra, independiente, estaba formada por 150 casos (cuadro número 10).

Los valores de "r" entre los factores del cuestionario ADACE son mucho más elevados entre el factor 1 (agrado por el marco escolar) y el factor 2 (adecuación al entorno escolar). Como ya adelantamos estos dos factores se solapan dentro de una misma dimensionalidad del contenido explorado. En la muestra de menor tamaño los valores "r" son algo diferentes en peso absoluto pero indican la misma tendencia algo más atenuada y no parece como significativa la relación Agrado-Desagrado ($r = 0,10$, $p = 0,12$; cuadro núm. 10).

Además de los análisis comentados se realizaron otros para hallar las relaciones interfactoriales de las pruebas ENR, MA y ADACE.

1. Relaciones del cuestionario ADACE con el ENR y MA.

De entre las relaciones del cuestionario ADACE con el ENR (Extraversión-Neuroticismo-Rigidez) y con el MA (Motivación-Ansiedad) se destacan:

a) Para el cuestionario ENR.- El factor Rigidez en el Estudio correlaciona significativamente ($p < 0,025$) con Desagrado por el entorno escolar. Creer que se es mejor que los demás en muchos aspectos -ejemplo de contenido del factor Rigidez- parece conllevar una declaración de abierta disconformidad con el entorno escolar (Cuadro número 11).

Por otro lado neuroticismo aparece correlacionado significativamente con Adecuación al contexto escolar.

Puede ésto significar un mayor neuroticismo cuando se puntúa más en ítems que representan "adecuación y conformidad" a un contexto de demandas que se

han de satisfacer y para el que no se dispone de habilidades suficientes. Duda que surge y cuya solución pasa por estudiar tal patrón de respuestas y su relación con el rendimiento efectivo. Lo que dejaremos para un próximo apartado en este mismo artículo.

CUADRO NUM. 10
INTERRELACIONES DE LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO
"ADACE" EN DOS MUESTRAS

| Valores de "r" para N= 390: | | | |
|-----------------------------|--------|------------|-----------|
| Factores | AGRADO | ADECUACION | DESAGRADO |
| AGRADO | ----- | .54 **** | .43 **** |
| ADECUACION | | ----- | .26 **** |
| DESAGRADO | | | ----- |
| Valores de "r" para N= 150: | | | |
| Factores | AGRADO | ADECUACION | DESAGRADO |
| AGRADO | ----- | .66 **** | .21 *** |
| ADECUACION | | ----- | .10 |
| DESAGRADO | | | ----- |

CUADRO NUM. 11
RELACIONES ENTRE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD Y DEL
"ADACE".
FACTORES INCLUIDOS EN LOS ANALISIS DE RELACION (N=150)

| Factores del ENR | Factores del ADACE | | |
|-----------------------|--------------------|------------|-----------|
| | AGRADO | ADECUACION | DESAGRADO |
| RIGIDEZ EN EL ESTUDIO | .03 | -.01 | .17 ** |
| NEUROTICISMO | .02 | .19 ** | .04 |
| ERITE Y DOGMATISMO | .16 * | .10 | .04 |
| EXTRAVERSION Y LIDER. | .15 * | .15 * | .11 |

Nota.- $p \leq .05$ =*; $p \leq .025$ =**.

Puesto que el hábitat escolar conforma una realidad donde las relaciones sociales tienen gran importancia no parece contradictoria la relación hallada entre Extraversión-liderazgo y Adecuación al contexto escolar (p. < 0,05; cuadro número 11).

En resumen se encuentran relaciones leves pero que no contradicen la validez de contenido de la prueba construida.

b) Para el cuestionario MA.- Otro cuestionario con claros contenidos escolares, es el MA (Motivación y ansiedad). Aquí las relaciones encontradas entre los factores son mucho más consistentes que en el caso de los factores de personalidad de la prueba ENR.

Las relaciones encontradas entre los factores del cuestionario ADACE y el cuestionario MA indican una fuerte apoyatura a la lógica interna del contenido del primero. En primer lugar el factor de Voluntariedad fantasiosa (p. e. "Suelo hacer las cosas difíciles con gran facilidad"; "Mucha gente cree que estoy capacitado(a) para hacer cosas extraordinarias") con Agrado por el contexto escolar conlleva una buena dosis de buena percepción de uno mismo con la percepción positiva del entorno en el que se desenvuelven nuestras actuaciones. La Ansiedad ante exámenes (p. e. "Si temo que me suspendan estudio más"; "Si cometo algunos fallos seguidos, me desanimo") presenta una relación significativa con Agrado por el Contexto Escolar. Aquí parece que cuanto más nos agrada el contexto mayor es la implicación personal y la importancia de los resultados de nuestra eficiencia personal. En la misma línea de este comentario se inscribe la relación de la Ansiedad ante exámenes con el factor de Adecuación al contexto escolar (p. < 0,05) (cuadro número 12).

A la vista de los resultados anteriormente expuestos parece la conexión entre Desinterés por el estudio (p. e. "A veces dejo el estudio para ir a divertirme"; "Muchas veces abandono el estudio porque me falta confianza en mí mismo(a) " con Desagrado por el contexto escolar (p. < 0,01).

El factor de Autoexigencia de rendimiento elevado, ("Normalmente estudio más que mis compañeros(a)s"; "Los demás creen que yo estudio demasiado"), y en contra de las expectativas hipotéticas, no aparece relacionado con ninguno de los factores del cuestionario ADACE.

En el cuadro número 13 aparecen algunos resultados que pueden dar consistencia a las relaciones encontradas para el cuestionario ADACE con el cuestionario ENR, y el primero con el cuestionario MA. Este hecho se reduce a las observaciones de las relaciones de Rigidez en el estudio y Neuroticismo con Ansiedad ante exámenes; Rigidez en el estudio con Voluntariedad fantasiosa; Elite y dogmatismo con todos los factores del Cuestionario de motivación y ansiedad. Lo que confirma una cierta probabilidad (p. < 0,01) de que nuestras observaciones se encuentran dentro de una misma dimensión de funcionamiento personal.

8. Validez predictiva

Estableciendo como criterio el rendimiento escolar se encontró apoyo a la

CUADRO NUM. 12
RELACIONES DE LOS FACTORES DEL "ADACE" CON MOTIVACION
Y ANSIEDAD (N=150)

| Factores del MA | Factores del ADACE | | |
|------------------------------|--------------------|------------|-----------|
| | AGRADO | ADECUACION | DESAGRADO |
| VOLUNTARIEDAD FANTASIOSA | .15 * | .07 | .12 |
| ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES | .20 *** | .16 * | -.00 |
| DESINTERES POR EL ESTUDIO | -.01 | .03 | .19 *** |
| AUTOEXIGENCIA DE RENDIMIENTO | .02 | -.05 | .03 |

Nota.- $p \leq .05 = *$; $p \leq .025 = **$; $p \leq .01 = ***$

CUADRO NUM. 13
CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD Y DE
MOTIVACION Y ANSIEDAD (N=150)

| Factores | VOL.FANTAS. | ANS.EXAM. | DESINT. | AUTOEXIGEN |
|---------------------|-------------|-----------|---------|------------|
| RIGIDEZ-ESTUDIO | .61**** | .41**** | .34**** | .27**** |
| NEUROTICISMO | .06 | .25**** | .22**** | .01 |
| ELITE Y DOGMATISMO | .68**** | .76**** | .40**** | .30**** |
| EXTRAVERSION-LIDER. | .62**** | .41**** | .18** | .18** |

Nota.- $p \leq .05 = *$; $p \leq .025 = **$; $p \leq .01 = ***$; $p \leq .001 = ****$

validez predictiva para el cuestionario elaborado. Al menos las relaciones halladas fueron consistentes.

En el cuadro número 14 se puede observar como las relaciones dadas para la prueba de inteligencia -tanto para las puntuaciones directas como para los errores cometidos al contestar la misma prueba- son coincidentes al menos en el sentido de las correlaciones. De todas formas es sólo el factor de Agrado el que presenta la misma significación. Los otros factores no observan valores estadísticamente significativos.

La muestra de la que se obtuvo estos datos de rendimiento estaba constituida por 331 alumnos de los que se obtuvieron datos al finalizar el curso escolar mientras que las pruebas D-70 y ADACE fueron pasadas 6 meses antes. De todos modos los datos obtenidos sobre número de suspensos en el mismo momento de pasar la batería confirma las tendencias a puntuar de un modo similar (cuadro número 15).

CUADRO NUM. 14

CORRELACIONES DE LAS PUNTUACIONES DE INTELIGENCIA, ERRORES EN EL D-70 Y LOS FACTORES DEL "ADACE" CON EL RENDIMIENTO AL FINAL DEL CURSO ESCOLAR (n=331)

(RELACIONES DE RENDIMIENTO CON EL TEST D-70)

| | NUMERO DE APRO- BADOS | NUMERO DE SUS- PENSOS | CALIFI- CACION LENGUAJE | CALIFI- CACION MATEMATICAS |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| PUNTUACIONES DIRECTAS EN EL D-70 | .23**** | -.29**** | .31**** | .33**** |
| ERRORES AL CONTESTAR EL D-70 | -.23**** | .28**** | -.23**** | -.28**** |

(RELACIONES DEL RENDIMIENTO CON EL CUESTIONARIO "ADACE")

| | APROBADOS | SUSPENSOS | LENGUAJE | MATEMATICA |
|------------|-----------|-----------|----------|------------|
| AGRADO | .19 **** | -.21 **** | .21 **** | .23 **** |
| ADECUACION | -.05 | -.01 | .00 | .00 |
| DESAGRADO | -.05 | .09 * | -.08 | -.03 |

Nota.- $p \leq .05$ =*; $p \leq .025$ =**; $p \leq .01$ =***; $p \leq .001$ =****.

En general se puede afirmar que a mayor puntuación en el factor de Agrado menos es el número de suspensos encontrados entre los alumnos. Tanto las puntuaciones directas en el D-70 como los errores contabilizados presentan un gran poder predictivo del rendimiento escolar con relaciones todas ellas significativas con una probabilidad $p. < 0,001$.

El factor Agrado muestra una predicción con un mismo grado de significación que la prueba D-70. Los otros factores posiblemente considerados aisladamente no proporcionen validez predictiva significativa pero si consideramos que el factor Adecuación sólo nos proporciona alumnos que se encuentran en la franja intermedia de alumnos que tratan de pasar sin pena ni gloria por el contexto escolar tampoco sería esperable hipotéticamente ninguna relación con el rendimiento. Sin embargo el factor Desagrado confirma al menos que las tendencias encontradas para las relaciones del factor Agrado con rendimiento adoptan signos complementarios y opuestos. Es decir, cuando Agrado se relaciona positivamente con aprobados, Desagrado lo hace negativamente; y cuando Agrado presenta una relación negativa con suspensos, Desagrado se relaciona positivamente con éstos y además alcanza un valor estadísticamente significativo.

CUADRO NUM. 15

RELACIONES ENTRE LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO ADACE Y
NUMERO DE SUSPENSOS TENIDOS EN EL MOMENTO DEL PASE DE
LA BATERIA GENERAL (N=168)

| Factores: | AGRADO | ADECUACION | DESAGRADO |
|---------------------|----------|------------|-----------|
| Número de suspensos | -.18 *** | -.05 | -.03 |

Nota. - $p. \leq .01 = ***$

Como simplificación y en defensa del valor de predicción que presenta el ADACE se obtuvo apoyo mediante la aplicación de un análisis de regresión para cada una de las medidas criterio número de aprobados, número de suspensos (cuadro número 16), calificación en lengua y calificación en matemáticas (cuadro número 17). Se muestra que los factores del cuestionario de Pelechano MA alcanzan los pesos beta mayores en la ecuación de regresión. Desinterés por el estudio entra en la ecuación con valores significativos para los cuatro criterios. Asimismo los factores de Adecuación y Agrado del cuestionario ADACE se muestran consistentes tanto en el orden aproximado en que entran en la ecuación de regresión como en su aparición para los cuatro criterios elegidos. Autoexigencia y Ansiedad ante los exámenes, también del cuestionario MA, se admiten para el número de suspensos. Los pesos son significativos, aunque cuantitativamente menores. Por lo demás Inteligencia tienen pesos beta significativos en número de suspensos y en las calificaciones en Lenguaje y Matemáticas (cuadro 17).

9. Validez Diferencial

Sobre algunos aspectos que tienen especial relevancia para la adaptación emocional de todos los individuos se intentó también extraer alguna valoración de la validez diferencial.

CUADRO NUM. 16

ECUACIONES DE REGRESION DONDE LAS VARIABLES DEPENDIENTES SON NUMERO DE APROBADOS Y DE SUSPENSOS (*) (N=443).

VD=NUMERO DE APROBADOS

Regresion múltiple .45
 Coeficiente de determinación .20

----- Variables en la ecuación -----

| Variable | B | SE B | Beta | T | Sig T |
|--------------------|------|------|------|-------|-------|
| Desinterés-estudio | -.16 | .05 | -.21 | -3.52 | .0005 |
| Autoexigencia | .24 | .08 | .18 | 3.01 | .0029 |
| Adecuación | -.50 | .10 | -.36 | -4.88 | .0000 |
| Agrado perceptual | .33 | .07 | .36 | 4.87 | .0000 |
| (Constante) | 6.55 | 1.09 | | 6.01 | .0000 |

VD=NUMERO DE SUSPENSOS

Regresion múltiple .47
 Coeficiente de determinación .22

----- Variables en la ecuación -----

| Variable | B | SE B | Beta | T | Sig T |
|--------------------|------|------|------|-------|-------|
| Desinterés-estudio | .14 | .05 | .19 | 3.19 | .0016 |
| Inteligencia | -.10 | .03 | -.21 | -3.40 | .0008 |
| Agrado perceptual | -.30 | .07 | -.33 | -4.40 | .0000 |
| Adecuación | .37 | .10 | .27 | 3.62 | .0004 |
| Autoexigencia | -.18 | .08 | -.14 | -2.29 | .0231 |
| Ansiedad-exámenes | -.10 | .05 | -.13 | -2.09 | .0376 |
| (Constante) | 6.53 | 1.49 | | 4.38 | .0000 |

CUADRO NUM. 17

ECUACIONES DE REGRESION DONDE LAS VARIABLES DEPENDIENTES SON CALIFICACION EN LENGUAJE Y EN MATEMATICAS (*) (N=443).

VD=CALIFICACION EN LENGUAJE

Regresion múltiple .45
 Coeficiente de determinación .21

-----Variables en la ecuación -----

| Variable | B | SE B | Beta | T | Sig T |
|--------------------|------|------|------|-------|-------|
| Desinterés-estudio | -.11 | .02 | -.32 | -5.19 | .0000 |
| Inteligencia | .03 | .01 | .16 | 2.55 | .0114 |
| Agrado Perceptual | .12 | .03 | .27 | 3.68 | .0003 |
| Adecuación | -.13 | .05 | -.20 | -2.77 | .0061 |
| (Constante) | .92 | .63 | | 1.46 | .1468 |

VD=CALIFICACION EN MATEMATICAS

Regresión múltiple .51
 Coeficiente de determinación .26

----- Variables en la ecuación -----

| Variable | B | SE B | Beta | T | Sig T |
|--------------------|------|------|------|-------|-------|
| Desinterés-estudio | -.12 | .02 | -.33 | -5.56 | .0000 |
| Inteligencia | .06 | .01 | .26 | 4.31 | .0000 |
| Agrado Perceptual | .12 | .03 | .30 | 4.07 | .0001 |
| Adecuación | -.13 | .04 | -.21 | -2.87 | .0045 |
| Quejas emocionales | .05 | .02 | .13 | 2.08 | .0388 |
| (Constante) | -.24 | .60 | | -.40 | .6889 |

9.1. Factores relevantes para el equilibrio psicológico

Sobre los factores Neuroticismo, Ansiedad ante Exámenes, Quejas Somáticas, Quejas Emocionales, Miedo al Daño Físico, Miedo a la Muerte, y Satisfacción con la Vida se hizo un análisis de relaciones zonal. Las zonas de población delimitadas fueron: a) alumnos que tienen todas las asignaturas aprobadas en Junio; y b) alumnos que tienen una alta tasa de suspensos, siendo el criterio de corte tener menos de 3 asignaturas aprobadas en Junio.

Para el total de la muestra, el cuadro de relaciones se presenta en el cuadro número 18. Como puede verse y a juzgar por los coeficientes de correlación las relaciones más significativas aparecen entre Neuroticismo y Adecuación al contexto.

Satisfacción con la Vida y Agrado, ambas con una $p. < 0,001$. Lo que parece suponer que ajustar la percepción del entorno implica un coste en términos de disminución en el control emocional. Otro aspecto de interés es que nos brinda la relación de ansiedad con agrado. Agrado quiere decir en este contexto implicación, compromiso con la vida escolar. Por tanto tienen cabida ambos factores, puesto que la ansiedad puede en casos estimular, aguijonear, el rendimiento personal.

CUADRO NUM. 18
CORRELACIONES DE LOS FACTORES CON CONTENIDOS CLINICOS
CON LOS FACTORES DEL "ADACE" PARA EL TOTAL DE LA
MUESTRA (N=315)

| Factores : | AGRADO | ADECUACION | DESAGRADO |
|-------------------|----------|------------|-----------|
| NEUROTICISMO | -.01 | .13 *** | .07 |
| ANSIEDAD-EXAMENES | .14 *** | .11 ** | .04 |
| QUEJAS SOMATICAS | -.12 ** | -.16 *** | -.04 |
| SATISFACCION-VIDA | .17 **** | .09 * | -.01 |
| MIEDO DAÑO FISICO | .13 *** | .11 ** | -.13 ** |

Nota.- $p. \leq .05$ **; $p. \leq .025$ ***; $p. \leq .01$ ****; $p. \leq .001$ *****.

La medida obtenida con el cuestionario de Satisfacción por la Vida, es una medida más general, se refiere a todo el mundo vivencial del individuo. Vemos como y con el mismo nivel de significación ($p. < 0,01$) Agrado, Satisfacción por la Vida, y Ansiedad forman una trilogía que aparentemente es positiva en el marco escolar. Por otro lado se atenúan los efectos sobre neuroticismo si se puntúa alto en Agrado ($p. < -0,025$, entre Neuroticismo y Agrado). Mientras en los factores Agrado y Adecuación las puntuaciones tienden a ser bajas en Quejas somáticas (dolores físicos, malestar general, etc).

A la vista de los resultados obtenidos parece que aprobar puede suponer un cierto riesgo de desajuste psicológico. Si se contrastan los resultados de las correlaciones obtenidas (cuadro número 19) con la muestra de alumnos que tienen todas las asignaturas aprobadas en junio (a) frente a la muestra de los alumnos que tienen menos de 4 asignaturas aprobadas (b) podemos corroborar que para la muestra de menos de cuatro aprobados, a mayor rechazo o Desagrado por el contexto escolar menos neuroticismo ($p. < -0.5$), y menos miedos físicos ($p. < -0,025$). Se obtuvo una relación significativa y positiva entre quejas emocionales y adecuación ($p. < 0,05$), lo que sostiene que mantener una postura de adecuación en las percepciones lleva, en el caso de los que aprueban todas las asignaturas, a mayores consecuencias para el desajuste emocional que a los que suspenden. De todos modos, analizando las relaciones del factor Neuroticismo con el rendimiento nos confirma esa relación negativa (cuadro número 20).

CUADRO NUM. 19
CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES DEL ENR Y DEL ADACE
PARA LOS ALUMOS QUE TIENEN TODO APROBADO(A) EN JUNIO
(N=111) Y DE LOS QUE TIENEN MENOS DE 4 APROBADOS(B)
(N= 99).

| Factores : | Factores ADACE | | |
|--|----------------|------------|-----------|
| | AGRADO | ADECUACION | DESAGRADO |
| NEUROTICISMO | -.01 | .16 * | .16 * |
| ANSIEDAD-EXAMENES | .25 *** | .19 ** | .16 * |
| QUEJAS SOMATICAS | -.07 | -.16 * | -.10 |
| SATISFACCION-VIDA | .06 | .02 | .02 |
| MIEDO DAÑO FISICO | .29 *** | .22 ** | -.06 |
| ----- | | | |
| B) Grupo con menos de 4 asignaturas aprobadas. | | | |
| NEUROTICISMO | .03 | -.06 | -.18 * |
| QUEJAS EMOCIONALES | .16 | .17 * | -.10 |
| MIEDO DAÑO FISICO | .09 | .12 | -.21 ** |

Nota.-p.≤.05 =*; p.≤.025=***; p.≤.01=***

9.2. Delimitación de diferencias marcadas por el ambiente

Inicialmente, y siendo fieles a la premisa de que diferentes tipos de comportamientos, decidimos aplicar un mismo tipo de pruebas en dos contextos diferentes. Sabíamos a priori que se obtendrían puntuaciones diferenciales en muchas de las variables comprometidas con el funcionamiento psicológico de las personas que allí desarrollan sus actividades diariamente. En una investigación previa los análisis discriminantes arrojaron datos que de manera rotunda confirmaban esta diferencias (García Medina y Figueroa López, 1989). Estos centros se hallan enclavados en una misma zona geográfica y distan apenas dos kilómetros. La población fue igualada en edad y cursos a los que pertenecen los participantes.

CUADRO NUM. 20

RELACIONES ENTRE ENR Y RENDIMIENTO
RIGIDEZ NEUROTICISMO ELITE-D EXTRAVERSION

a) Grupo con todas las asignaturas aprobadas (N=280)

| | RIGIDEZ | NEUROTICISMO | ELITE-D | EXTRAVERSION |
|--|---------|--------------|---------|--------------|
| NUMERO DE APROBADOS | -.04 | -.14 ** | .08 | -.07 |
| NUMERO DE SUSPENSOS | .06 | .14 *** | -.05 | .04 |
| CALIFICACION LENGUAJE | -.03 | -.16 *** | .14 *** | .04 |
| CALIFICACION MATEMATICAS | -.04 | -.14 *** | -.05 | .05 |
| b) Grupo con menos de 3 aprobados (n=69) | | | | |
| NUMERO DE APROBADOS | .09 | -.17 | .13 | .04 |
| NUMERO DE SUSPENSOS | -.08 | .12 | -.01 | .18 |
| CALIFICACION LENGUAJE | -.16 | -.06 | -.23 * | -.19 |
| CALIFICACION MATEMATICAS | .08 | .05 | .00 | -.11 |

Nota.-p.≤.05 =*; p.≤.025=**; p.≤.01=***

Tampoco el número y la distribución por sexos arrojaron diferencias significativas. No existiendo, por lo demás, pruebas ni selección de ningún tipo para que los alumnos lleven a cabo su inscripción y su matrícula. Ambos institutos son de enseñanza oficial y en ambos se sigue el sistema y los programas de B. U. P. implantados oficialmente, en todo el estado español.

La sugerencia que se deriva de los cuadros que siguen (ver cuadro 21), es que al menos podemos afirmar que mediante las puntuaciones recogidas en el cuestionario "ADACE" se brinda la posibilidad de detectar diferencias por medio de la percepción de alumnos.

Como se puede constatar el centro denominado como "2" refleja puntuaciones significativamente y comparativamente más negativos frente al centro "1" de acuerdo a las puntuaciones dadas por los alumnos que asisten a él. Sobre la valoración de las manifestaciones de agrado-desagrado por el centro o el marco escolar el cuestionario ADACE logra decantar diferencias significativas. Con objeto

de simplificar la identificación de dos centros escolares distintos se clasifican como "1" y "2" las puntuaciones respectivas obtenidas. Es el centro número "2" donde se dan mayor número de suspensos (cuadro número 22).

Por ahora y debido al carácter de experimentalidad que tienen estos últimos factores los resultados no pueden ser considerados como concluyentes. Ha de considerarse satisfactorio que por el momento se encuentran diferencias que delimitan aspectos positivos frente a negativos, al menos en términos de rendimiento, cuando se aplica esta prueba. Incluso, aunque no es significativo, se obtiene una puntuación media superior en desagrado por el contexto, allí donde hay mayor cantidad de fracasos escolares (cuadro número 21).

Con una muestra contrabalanceada en sexo, edad y número de participantes varios análisis con funciones discriminantes canónicas pudieron constatar que al introducir los factores en la batería de pruebas pasada, los correspondientes al cuestionario ADACE se mostraron con poder discriminativo para centros. De todos modos, otras variables muestran tener mayor valor discriminativo. De hecho las quejas somáticas, las variables de rendimiento escolar y la inteligencia muestran tener mayor poder diferenciador intercentros.

9. 3. Discriminación intercentros con el ADACE

Para analizar la validez diferencial entre centros se escopió dos grupos de alumnos pertenecientes a centros diferentes ($n = 94$ frente a $n = 82$) de los que se contaba con respuestas en el cuestionario ADACE.

Primeramente se aplicó un análisis discriminante a los factores del ADACE. La función proporcionó una Lambda de Wilks ciertamente alta (0,86) arrojando significaciones importantes. Con el método de RAO el factor Desagrado y percepción de exceso de disciplina no entró en la función (cuadro número 22).

El porcentaje de casos correctamente clasificados sólo fue el 66 por ciento. Mientras los centroides muestran una cierta separación. Lo más destacable es la gran dispersión de las puntuaciones sin que se obtengan perfiles muy delimitados (cuadro número 23).

Se obtiene un mayor porcentaje de clasificaciones correctas, un valor menor de la Lambda de Wilks, y por tanto un perfil más nítido cuando se introducen en la función discriminante canónica además de los factores del ADACE, la inteligencia, los factores del cuestionario de motivación y ansiedad MA y las medias criterio de rendimiento.

Entraron en la tabla resumen (cuadro 24), sin que se excluyera ninguna de las variables, la calificación obtenida por los alumnos en lenguaje, Adecuación al entorno, inteligencia, número de aprobados por alumno, y Desagrado y percepción de exceso de disciplina con significaciones de $p < 0,001$. Con una probabilidad de $p < 0,025$ entró desinterés por el estudio y de $p < 0,05$ calificación en matemáticas. Se alcanzó un porcentaje de clasificación correcta de casos de 78 por ciento (cuadro número 25).

CUADRO NUM. 21
 DIFERENCIAS INTERCENTROS EN RENDIMIENTO Y EN PERCEPCION Y ACTITUD ACADEMICISTA

| Variable | Centro | N | x | D.T. | Chi ² | sig |
|--------------------------|--------|-----|-------|------|------------------|------|
| NUMERO DE APROBADOS | 1 | 102 | 6.06 | 2.51 | 68.41 | .000 |
| | 2 | 132 | 6.28 | 2.62 | | |
| NUMERO DE SUSPENSOS | 1 | 102 | 2.04 | 2.38 | 87.75 | .000 |
| | 2 | 132 | 2.72 | 2.62 | | |
| CALIFICACION LENGUA | 1 | 102 | 1.70 | 1.19 | 42.73 | .000 |
| | 2 | 132 | .86 | 1.21 | | |
| CALIFICACION MATEMATICAS | 1 | 102 | 1.25 | 1.41 | 16.00 | .042 |
| | 2 | 132 | .66 | .99 | | |
| AGRADO | 1 | 102 | 16.81 | 2.97 | 41.93 | .044 |
| | 2 | 120 | 15.79 | 3.23 | | |
| ADECUACION | 1 | 102 | 10.47 | 2.37 | 37.01 | .012 |
| | 2 | 120 | 9.19 | 1.78 | | |
| DESAGRADO | 1 | 102 | 8.77 | 2.10 | 58.43 | .001 |
| | 2 | 120 | 9.40 | 2.19 | | |

CUADRO NUM. 22
RESUMEN DEL ANALISIS DISCRIMINANTE PASO A PASO
INTERCENTROS PARA LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO ADACE

Tabla Resumen(*)

| Paso | Variable Incluida | Lambda de Wilks | Sig. | V de RAO | Sig. | Cambio en V | Sig. |
|------|----------------------|--------------------|-------|----------|-------|----------------|-------|
| 1 | ADECUACION | .90 | .0000 | 17.77 | .0000 | 17.77 | .0000 |
| 2 | DESAGRADO | .86 | .0000 | 27.52 | .0000 | 9.75 | .0018 |

(*) Centro 1, n=94; Centro 2, n=82.

CUADRO NUM. 23
RESUMEN DE LA FUNCION DISCRIMINANTE Y CENTROIDES DE LOS CENTROS

FUNCION DISCRIMINANTE CANONICA

| | Valor Función propio | Porc. de Varianza | Correl. canónica | Lambda de Wilks | Chi ² | gl | sig. |
|---|-------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|------------------|----|-------|
| 1 | .16 | 100 | .37 | .86 | 25.40 | 2 | .0000 |

CENTROIDES DE LOS CENTROS ESCOLARES

| Centro | Función |
|--------|---------|
| 1 | .36933 |
| 2 | -.42338 |

CUADRO NUM. 24
RESUMEN DEL ANALISIS DISCRIMINANTE PASO A PASO CON DOS
CENTROS PARA RENDIMIENTO E INTELIGENCIA Y LOS FACTORES
DE LOS CUESTIONARIOS ADACE Y MA

Tabla Resumen(*)

| Paso | Variable Incluida | Lambda de Wilks | Sig. | V de RAO | Sig. | Cambio en V | Sig. |
|------|----------------------|--------------------|-------|----------|-------|----------------|-------|
| 1 | CALIFIC.LENGUAJE | .91 | .0001 | 16.73 | .0000 | 16.73 | .0000 |
| 2 | ADECUACION | .82 | .0000 | 37.26 | .0000 | 20.53 | .0000 |
| 3 | INTELIGENCIA | .74 | .0000 | 56.64 | .0000 | 19.38 | .0000 |
| 4 | NUMERO APROBADOS | .67 | .0000 | 81.88 | .0000 | 25.23 | .0000 |
| 5 | DESAGRADO PERCEPT. | .64 | .0000 | 92.10 | .0000 | 10.22 | .0014 |
| 6 | CALIF.MATEMATICAS | .63 | .0000 | 96.62 | .0000 | 4.52 | .0335 |
| 7 | DESINTERES ESTUD. | .62 | .0000 | 101.90 | .0000 | 5.28 | .0215 |
| 8 | VOLUNTARIEDAD FANT | .61 | .0000 | 104.58 | .0000 | 2.68 | .1018 |

(*) Centro 1, n=86; Centro 2, n=81.

9. 4. Discriminación entre sexos con el cuestionario ADACE

En este caso las variables que entraron en el análisis discriminante paso a paso, sin ningún caso de rechazos, fueron en gran parte las que denotan manifestaciones de desagrado. De hecho a Desagrado perceptual y a Quejas Emocionales, que entraron en los dos primeros pasos, se añadió y en el tercer paso Desinterés por el Estudio.

Entre las significaciones destacables se encuentran más abajo en la tabla Voluntariedad Fantasiosa y Ansiedad ante Exámenes (cuadro número 26). Como se puede ver el resto de las variables incluidas no tiene valores significativos de interés para chi cuadrada.

Los centróides en el análisis entre sexos de las 97 chicas frente a los 82 chicos igualados en edad se sitúan algo diferenciados. Por su parte la función proporciona un valor de Lambda de .61 y una significación para Chi cuadrada de 0,00009 coincidente con la mayor parte de los resultados de la serie de análisis discriminantes presentados (cuadro número 27). El porcentaje de clasificación correcto fue 78.

9. 5. Discriminación entre grupos de suspendidos

Por último y en esta secuencia de análisis se contrastó un grupo de 87 alumnos con todas las asignaturas aprobadas frente a 84 con menos de 4 asignaturas aprobadas. Se confirma un cierto poder discriminativo para el cuestionario en ADACE. Al menos teóricamente la decepción es patente para el tercero de los factores. En su lugar, y por el orden que ocupa, (cuadro número 28) aparece Desinterés por el Estudio que como se comentará más adelante constituye un superfactor junto a Desagrado y percepción de exceso de disciplina.

CUADRO NUM. 25
RESUMEN DE LA FUNCION DISCRIMINANTE Y CENTROIDES DE LOS CENTROS

| FUNCION DISCRIMINANTE CANONICA | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------|-------------------|------------------|-----------------|------------------|----|-------|
| Función | Valor propio | Porc. de Varianza | Correl. canónica | Lambda de Wilks | Chi ² | gl | sign. |
| 1 | .63 | 100 | .62 | .61 | 79.04 | 2 | .0000 |
| CENTROIDES DE LOS CENTROS ESCOLARES | | | | | | | |
| Centro | Función | | | | | | |
| 1 | .76798 | | | | | | |
| 2 | -.81539 | | | | | | |

CUADRO NUM. 26

RESUMEN DEL ANALISIS DISCRIMINANTE PASO A PASO PARA CHICOS Y CHICAS PARA RENDIMIENTO E INTELIGENCIA Y LOS FACTORES DE LOS CUESTIONARIOS ADACE, MA, MEDICAL INDEX Y LSI

| Paso | Variable Incluida | Lambda de Wilks | Tabla Resumen(*) | | | Cambio en V | Sig. |
|------|--------------------|-----------------|------------------|----------|-------|-------------|-------|
| | | | Sig. | V de RAO | Sig. | | |
| 1 | DESAGRADO PERCEPT. | .85 | .0000 | 29.41 | .0000 | 29.41 | .0000 |
| 2 | QUEJAS EMOCIONALES | .80 | .0000 | 42.01 | .0000 | 12.60 | .0004 |
| 3 | DESINTERES ESTUD. | .75 | .0000 | 55.32 | .0000 | 13.31 | .0003 |
| 4 | AGRADO PERCEPTUAL | .73 | .0000 | 61.39 | .0000 | 6.07 | .0138 |
| 5 | VOLUNTARIEDAD FANT | .71 | .0000 | 68.08 | .0000 | 6.69 | .0097 |
| 6 | ANSIEDAD EXAMENES | .69 | .0000 | 76.13 | .0000 | 8.05 | .0045 |
| 7 | VOLUNTARIEDAD FANT | .68 | .0000 | 79.46 | .0000 | 3.33 | .0681 |
| 8 | RIGIDEZ ESTUDIO | .67 | .0000 | 83.16 | .0000 | 3.71 | .0542 |
| 9 | INTELIGENCIA | .66 | .0000 | 86.54 | .0000 | 3.38 | .0660 |
| 10 | AUTOEXIGENCIA | .65 | .0000 | 90.47 | .0000 | 3.93 | .0474 |
| 11 | SATISFACCION-VIDA | .64 | .0000 | 93.11 | .0000 | 2.63 | .1045 |

(*) Chicas, n = 97; Chicos, n = 82.

CUADRO NUM. 27

RESUMEN DE LA FUNCION DISCRIMINANTE Y CENTROIDES POR SEXOS

FUNCION DISCRIMINANTE CANONICA

| Función | Valor propio | Porc. de Varianza | Correl. canónica | Lambda de Wilks | Chi ² | gl | sign. |
|---------|--------------|-------------------|------------------|-----------------|------------------|----|-------|
| 1 | .56 | 100 | .60 | .64 | 71.56 | 2 | .0000 |

CENTROIDES PARA LOS DOS SEXOS

| Grupo: | FUNCION |
|--------|---------|
| Chicas | -.63948 |
| Chicos | .86152 |

La función discriminante canónica presenta un valor para Lambda de Wilks de 0,67, y de 61 para chi cuadrada con una probabilidad de $p. < 0,0001$ con lo que la independencia entre los grupos de suspendidos y de aprobados aparece bien delimitada. Los valores de los centroides para ambos grupos ratifican los resultados en el mismo sentido. El porcentaje de clasificación es alto situándose en el 80 por 100 (cuadro número 29).

10. Análisis Factorial Conjunto

Se realizó una análisis factorial con rotación oblimin sobre los factores que demostraron mayores pesos beta en las ecuaciones de regresión que ya fueron presentadas. Estos factores, incluyendo los correspondientes al cuestionario ADACE, son los que demuestran mayor validez predictiva respecto al rendimiento escolar: inteligencia, autoexigencia de rendimiento elevado y desinterés por el estudio. Se optó por una solución oblimin como consecuencia de los datos ya analizados. La suposición básica, después de las asociaciones estudiadas, apunta hacia una relación factorial con baja probabilidad de ortogonalidad.

Los resultados de la solución factorial presentan cuatro nuevos factores de relevancia psicológica (cuadro número 31).

El primero de los factores está formado por Desagrado y percepción de exceso de disciplina con una saturación de 0,93 y Desinterés por el estudio con una saturación de 0,35, lo que representa un factor claramente independiente y cuya validez de contenido refuerza el nuevo factor del cuestionario ADACE. El segundo de los factores lo forma la variable Adecuación al entorno (0,91). Las puntuaciones directas en la prueba D-70 (0,93) constituye el tercero de los factores. Por último el cuarto de los factores queda constituido por Voluntariedad fantasiosa (0,73), Ansiedad ante los exámenes (0,40), y Agrado perceptual e integración (0,36). En esta estructura factorial el corte se situó a partir de saturaciones iguales o mayores de 0,35.

Los criterios utilizados para la asignación de factores a la nueva estructura han sido los expuestos para la factorización del cuestionario. En este caso no existen variables que saturan en dos de los nuevos factores. Se concluye por tanto que el cuestionario de percepción de centros y actitud hacia la escolaridad está constituido por ítems que conforman una triple dimensionalidad. Por un lado apresar un gran factor que indica que el agrado y actitud proacadémica son una única dimensión. Por otro lado se encuentra que el desagrado perceptual y la actitud antidisciplinaria satura con el desinterés por el estudio. Con lo que uno de los factores se deslinda de la estructura inicial más elemental para dar forma a un nuevo factor que representa el rechazo global a la vida escolar. Una dimensión que no aparece como independiente es la autoexigencia de rendimiento elevado. Lo cual nos sugiere que aquellas personas que manifiestan que se esfuerzan por rendir no necesariamente tienen que sentir aversión o atracción por la vida escolar.

CUADRO NUM. 28
RESUMEN DEL ANALISIS DISCRIMINANTE PASO A PASO PARA
INTELIGENCIA Y LOS FACTORES DE LOS CUESTIONARIOS ADACE,
MA, INDICE MEDICO, Y SATISFACCION CON LA VIDA ENTRE GRUPOS
DE SUSPENDIDOS Y NO SUSPENDIDOS

Tabla Resumen(*)

| Paso | Variable Incluida | Lambda de Wilks | Sig. | V de RAO | Sig | Cambio en V | Sig. |
|------|----------------------|--------------------|-------|----------|-------|----------------|-------|
| 1 | ADECUACION | .92 | .0004 | 13.21 | .0003 | 13.21 | .0003 |
| 2 | AGRADO PERCEPTUAL | .80 | .0000 | 39.55 | .0000 | 26.34 | .0000 |
| 3 | DESINTERES ESTUD. | .75 | .0000 | 52.97 | .0000 | 13.41 | .0003 |
| 4 | ELITE-DOGMATISMO | .73 | .0000 | 61.87 | .0000 | 8.91 | .0028 |
| 5 | INTELIGENCIA | .72 | .0000 | 65.83 | .0000 | 3.95 | .0467 |
| 6 | QUEJAS EMOCIONALES | .69 | .0000 | 70.04 | .0000 | 4.22 | .0400 |
| 7 | AUTOEXIGENCIA | .70 | .0000 | 72.34 | .0000 | 2.30 | .1296 |
| 8 | RIGIDEZ ESTUDIO | .67 | .0000 | 76.66 | .0000 | 4.32 | .0376 |

(*)Alumnos con menos de 4 asignaturas suspendidas, n=87
Alumnos con todas las asignaturas aprobadas en junio, n=84

CUADRO NUM. 29
RESUMEN DE LA FUNCION DISCRIMINANTE Y CENTROIDES POR
GRUPOS DE SUSPENDIDOS Y APROBADOS

FUNCION DISCRIMINANTE CANONICA

| | Valor Función | Porc. de Varianza | Correl. canónica | Lambda de Wilks | Chi ² | gl | sign. |
|---|------------------|----------------------|---------------------|--------------------|------------------|----|-------|
| 1 | .48 | 100 | .57 | .67 | 60.99 | 2 | .0000 |

CENTROIDES PARA LOS DOS GRUPOS

| Grupo | FUNCION |
|------------------------|---------|
| Menos de 4 aprobados | -.63641 |
| Todo aprobado en junio | .74821 |

Finalmente otra gran dimensión acota contenidos en los que se incluyen la ansiedad ante los exámenes y la voluntariedad fantasiosa junto a la actitud y el agrado por la vida escolar. El agrado aparece relacionado con la idea de hacer cosas importantes pero también la ansiedad está presente. Manifestar alta ansiedad puede ser es una indicación de que nos importa lo que hacemos.

CUADRO NUM. 30

 MATRIZ FACTORIAL VARIMAX DE PUNTUACIONES DIRECTAS
 EN EL D-70 Y LOS FACTORES DE LOS CUESTIONARIOS MA Y
 ADACE

| | FACTOR 1 | 2 | 3 | 4 | h ² |
|--|----------|-------|-------|-------|----------------|
| Inteligencia general | -.15 | .02 | .94 | -.05 | .88 |
| Voluntariedad fantasiosa | .15 | -.05 | .10 | .73 | .56 |
| Ansiedad ante exámenes | .07 | .01 | -.15 | .40 | .20 |
| Desinterés por el estudio | .35 | -.12 | -.15 | .03 | .17 |
| Autoexigencia en rendimiento | .06 | -.18 | .12 | .26 | .13 |
| Agrado perceptual e integración | -.16 | .20 | -.09 | .36 | .21 |
| Adecuación al entorno | .10 | .91 | .05 | .00 | .83 |
| Desagrado y percepción exceso-disciplina | .93 | .34 | .02 | .14 | .99 |
| Valor propio | 1.33 | .99 | .81 | .89 | |
| Porc. varianza total | 16.70 | 12.40 | 10.10 | 10.30 | =49.5 |

11. Conclusiones

El cuestionario de Percepción del Contexto Escolar (ADACE) no pretende ser una escala de intensidad. La lógica de su construcción lleva a la recogida de la percepción de los alumnos ante situaciones relevantes para la adaptación escolar y el rendimiento.

Se trata de un cuestionario que recaba información de la percepción que sobre el entorno escolar más inmediato y la actitud académica que tiene el alumno. Aísla como hemos detallado tres factores que denotan:

1. Agrado y actitud positiva hacia el contexto escolar; 2. Percepción y actitud adecuada hacia el marco escolar (Adecuación); y 3. Desagrado y actitud negativa hacia el contexto escolar. Consta definitivamente de 22 ítems siendo su índice de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .66. Ejemplos de sus contenidos, por factores, son:

Factor 1.- Se corresponde con "Agrado perceptual e integración en el contexto escolar". Ejemplos de ítems son "El clima de estudio es bueno", o "En general estoy de acuerdo en como se hacen las cosas en este centro".

Factor 2.- Se corresponde con "Adecuación al entorno escolar". Ejemplos de ítems son "Entre los compañeros se respira un aire de respeto en el trato con los demás" o "Los alumnos cuidamos los materiales del centro".

Factor 3.- Se corresponde con "Desagrado y percepción de exceso de disciplina". Ejemplos de ítems son: "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien", "Pienso que si el recreo fuera mas acogedor me sentiría más a gusto".

Sobre este cuestionario se puede adelantar que posee una adecuada bondad como instrumento para la selección de grupos de riesgo de desadaptación al marco escolar y para la predicción de grupos de adecuado rendimiento. También muestra ser válido para establecer diferencias entre grupos de distinto nivel de rendimiento y entre centros escolares. Estas afirmaciones se hacen con suma prudencia dado la corta vida de que goza la prueba y a las previsibles modificaciones. pese a todo y ante las distintas aplicaciones, en función de las distintas valideces analizadas, se puede considerar una prueba aceptable desde el punto de vista psicométrico.

De todos modos y como última reflexión es preciso hacer alusión a algunas cuestiones fundamentales. La primera es que no se puede perder de vista que la percepción sólo logra explicar una parte de la varianza cuando la variable dependiente es el rendimiento escolar. En segundo lugar, en todo nuestro planteamiento de análisis sólo se ha considerado al alumno. Grave deficiencia que ha de ser superada en otros estudios. También y como afirma Pelechano (1989) "esta instrumentación debería completarse con informaciones de atributos menos perceptuales y más comprometidos con aspectos físicos del funcionamiento de los centros y elementos de procedimientos instruccionales". habiendo que comparar las percepciones de los alumnos con las de los profesores. Pese a todo, los resultados

correspondientes a esta investigación indican que es una vía adecuada para explicar parte de la varianza del rendimiento no atribuible al azar. Además no son decepcionantes estos resultados cuando se sabe que hasta el momento los estudios de las percepciones del contexto psicosocial del aula por parte de los alumnos explicarían entre un 13 y un 46 % de varianza (con una media de 30) en las medidas post-curso de cualidades cognitivas, afectivas e incluso de ciertos índices comportamentales (Anderson y col., 1968; Rutter, 1979, 1983).

Nota

Agradezco las sugerencias del profesor Pelechano en la lectura previa de este trabajo. La responsabilidad del texto final es, sin embargo, atribuible solamente al autor del artículo.

Bibliografía

ANDERSON, G. J. y WALBERG, H. J. (1968). Classroom climate and group learning. *International Journal of Educational Sciences*, 2, 175-180.

BRODMAN, R.; ERDMANN, A. J.; LORGE, L. y BROADBENT, T. H. (1949). The Cornell Medical Index. An adjunct to medical interview. *Journal Am. Assess.*, 140, 530.

BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

BROOKOVER, W. B., SCHWEITZER, J. H., SCHNEIDER, J. M., BEADY, C. H., FLOOD, P. K. y WISENBAKER, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.

CANNAN, C. (1979). Schools for delinquency. *New Society*, 16, 1004-8.

COHEN, J. (1966). Statistical power for the behavioral sciences. Nueva York, Academic Press.

COLEMAN, J. (1966). Report on equality of educational opportunity. Washington, D. C., US Government Printing Office.

DAVIDSON, J. y HOLLEY, M. (1979). Your student might be spending only half of the school day receiving instruction. *The American School Board Journal*, 166, 40-41.

FELNER, R. D., FARBER, J. P. (1983). Transitions and Stressful Life Events: A model for Primary Prevention. En R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu y S. S. Farber (Eds.), Preventive Psychology: Theory, research and Practice. Pergamon Press. Nueva York.

FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1983). Psicodiagnóstico, V. II, UNED. FISHER y cols., (1979). Improving Teaching by Increasing Academic Learning Time. *Educational Leadership*, 37 (1), 52-54.

FRASER, B. J. (1976). Pupil perceptions of the climate of ASEP Classroom. *Australian Science Teachers Journal*, 22, 127-129.

FRASER, B. J. (1978a). Measuring learning environment in individualized junior high school classroom. *Science Education*, 62, 125-133.

FRASER, B. J. (1978b). Environmental factors affecting attitude toward different sources of scientific information. *Journal of Research in Science Teaching*, 15, 491-497.

FRASER, B. J. y NORTHFIELD, J. R. (1980). A study of some aspects of ASEP during its first year of availability. Canberra, Curriculum Development Centre.

GARCIA MEDINA, P. y FIGUEROA LOPEZ, J. A. (1989). Entorno físico y variables que intervienen en el proceso de adaptación y aprendizaje de los adolescentes. Las Palmas de G. C. : Gobierno de Canarias (Proyecto de Innovación Educativa).

GARCIA MEDINA, P. y RAMOS PEREZ, C. (1989). Un enfoque reactivo en el estudio del fracaso escolar. Síntesis. S/C de Tf.: Colegio Oficial de Psicólogos (en prensa).

HERSEY, E. (1977). Patchwork patterns. *Teachers*, 94 (Enero), 64-65.

LEE, T. (1981). Psicología y medio ambiente. C. E. A. C. Barcelona.

MOOS, R. H. y MOOS, B. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, 263-269.

MOOS, R. H. y TRICKETT, E. J. (1974). Classroom Environment Scale Manual. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologist Press.

OLSON, J. y WILSON, B. (1979). A visual narrative program grades 1-8. *School Arts*, 79 (Sept.), 26-33.

PATTERSON, M. y cols., (1979). Effects of seating on small group behavior. *Social Psychology Quarterly*, 42, 180-185.

PELECHANO, V. (1985). Material para el curso de teoría y práctica de psicología comunitaria en educación. Mimeo. Madrid. Septiembre.

PELECHANO, V. (1987). Motivación de logro y motivación comprometida con el rendimiento: Acerca de algunas confusiones y despropósitos de una buena intención. *Análisis y Modificación de conducta*, 37, 373-388.

PELECHANO, V.; PEÑATE, W.; SOSA, C. D. ; CAPAFONS, J. I.; MATUD, P.; RODRIGUEZ, A.; BETHENCOURT, J. M.; SERVANDO, M. A. y GONZALEZ, P. (1989). Fracaso escolar y calidad de la enseñanza en Canarias para EGB y EEMM: Evolución, determinantes y propuestas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 43-44 (Número extraordinario).

PLOWDEN, B. (1967). Children and their primary schools. Londres, HMSO.

POWER, C. N. y TISHER, R. P. (1979). A self-paced environment. En H. J. Walberg (Ed), Educational environments and effects: Evaluation, policy and pro-

ductivity. Berkeley: McCutchan.

PROSHANSKY, H. (1976). Environmental Psychology and the Real World. *American Psychologist*, 31, 303-310.

PROSHANSKY, H. M., ITTELSON, W. H. y RIVLIN, L. G. (1976). Environmental Psychology: Man and his ohysical setting. (2 Ed.). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

QUILES DEL CASTILLO, M. N. (1988). Las variables físicas y el entorno escolar. En J. I. Aragonés y J. A. Corraliza (Coord.), Comportamiento y medio ambiente: La psicología ambiental en España. Común. de Madrid, Consej. de Polít. Territ, Madrid.

RUTTER, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. y OUSTON, J. (1979). Fifteen thousand hours. Londres: Open Books.

SHAW, A. R. y McKINNON, P (1973). Evaluation of the learning environment. mimeo. Burhintong, Ontario. lord Elgin High School.

STILWELL, W. E., DEMERS, S. T. y NIQUETTE, G. F. (1985). mental health programmes in the schools: Primary secondary, and tertiary interventions. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Clinical Child Psychology: An introduction to Theory, Research, and Practice*. Orlando: Grune and Stratton.

TISHER, R. P. y POWER, C. N. (1976). Variations between ASEP and conventional learnngg environments. *Australian Science Teachers Journal*, 22, 35-39.

TRICKETT, E. J. y MOOS, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfaction in high scool classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 2, 1-12.

WOHLWIL, J. (1970). The Emerging Discipline of Environmental Psychology. *American Psychologist*, 25, 303-312.

PROGRAMAS DE ANALISIS ESTADISTICOS UTILIZADOS

SPSS/PC +

SYSTAT

APENDICE

**CUESTIONARIO
A. D. A. C. E.**

INSTRUCCIONES

La forma de contestar este cuestionario es poniendo una X si estás de acuerdo, o te pasa, por regla general lo que se plantea en cada cuestión y según la intensidad o la frecuencia que aparece encima de cada casilla.

GRACIAS POR COLABORAR. INTENTA SER SINCERO(A)

PASA A LA PAGINA SIGUIENTE Y EMPIEZA A CONTESTAR

| | NADA NUNCA | ALGO | MUCHO | MUCHI- SIMO |
|---|---------------|------|-------|----------------|
| 1.- "Los profesores mandan tarea para casa"..... | [] | [] | [] | [] |
| 2.- "Utilizo la biblioteca"..... | [] | [] | [] | [] |
| 3.- "Pienso que si el centro fuera más agradable vendría más a gusto al colegio"..... | [] | [] | [] | [] |
| 4.- "En clase quitamos tiempo al profesor con nuestros comportamientos indisciplinados"..... | [] | [] | [] | [] |
| 5.- "Los profesores dedican todo el tiempo de clases a preguntarnos sobre las asignaturas".. | [] | [] | [] | [] |
| 6.- "Los profesores utilizan los reproches y las reprimendas"..... | [] | [] | [] | [] |
| 7.- "Aquí se nos recuerda más lo que está mal que lo que está bien"..... | [] | [] | [] | [] |
| 8.- "Se premia al alumno que participa en clase". | [] | [] | [] | [] |
| 9.- "Nos dejan dar nuestras opiniones"..... | [] | [] | [] | [] |
| 10.- "Las aulas están estropeadas"..... | [] | [] | [] | [] |
| 11.- "El colegio está sucio"..... | [] | [] | [] | [] |
| 12.- "Pienso que si el recreo fuera más acogedor me sentiría más a gusto"..... | [] | [] | [] | [] |
| 13.- "Si me llaman la atención es porque me lo merezco"..... | [] | [] | [] | [] |
| 14.- "Entre lo(a)s compañero(a)s se respira un aire de respeto en el trato con los demás".... | [] | [] | [] | [] |
| 15.- "Las aulas de este colegio están limpias"..... | [] | [] | [] | [] |
| 16.- "Cuido de que el suelo esté limpio"..... | [] | [] | [] | [] |
| 17.- "Mis compañeros me tratan correctamente"..... | [] | [] | [] | [] |
| 18.- "Los alumnos (incluido yo) cuidamos los materiales del centro"..... | [] | [] | [] | [] |
| 19.- "Preparo los exámenes con otro(a) compañero(a)"..... | [] | [] | [] | [] |
| 20.- "En general, estoy de acuerdo en como se hacen las cosas en este centro"..... | [] | [] | [] | [] |
| 21.- "Participo en actividades deportivas organizadas por este centro..... | [] | [] | [] | [] |
| 22.- "El clima de estudio es bueno"..... | [] | [] | [] | [] |
| 23.- "Pienso que es divertido venir al colegio"..... | [] | [] | [] | [] |
| 24.- "Los profesores obligan a utilizar la biblioteca"..... | [] | [] | [] | [] |