

- FULLAN, M. (1982): The meaning of educational change. New York. Teachers College Press
- FULLAN, M. (1986): The management of change. en Hoyle E. Y Mc.Mahon A.: The management of schools. London, Kagan Page.
- GLATTER, R y otros (1988): Understanding School management Philadelphia. Open University Press.
- GIMENO, J. (1987): "La evaluación de programas socioeducativos" Simposio sobre Municipios y Servicios Sociales. Diputación de Valencia.
- GOOD, T.L. and BROPHY, J.E. (1986): School Effects. en Wittroch M (ed): Handbook of Reserach on teaching. Mc.Millan New York.
- GRAY, H. (1985): The School as an Organization. Dehan House. London
- HABERMAS, J. (1974): Theory and Practice, Heinemann. London
- HOLLY, P. (1984): Institutional Self-Evaluation. Paper Cambridge Institute Education.
- HOPKINS, D. y WIDEEN, M. (1984): Alternative perspectives on School improvement. Suiza, Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1985): School Based Review for School Improvement: A Preliminary State of the Art. Leuven. Belgium ACCO
- HOPKINS, D. (1987): Improving The quality of Schooling. The Palmer Press. London
- HOYLE, E. y McMAHON, A. (1986): The management of Schools. Kogan Page, London.
- McCORNICH, R. (1983): Curricullum evaluation in school. Croom Helm, London.
- McDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación" en Gimeno J. y Perez A.: La enseñanza su teoría y su práctica. Akal, Madrid.
- McMAHON, y otros (1984): Guidelines for review and internal development in Schools. (GRIDS): London Longman.
- NISBET, J. (1984): "Curricullum evaluation in context" en Skilbeck M.: Evaluating the curricullum in the eighties. Hodder and Stoughon, London.
- NISBET, J. y MISBET, S. (1985): World Yearbook of education. Kogan Page, London.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983): "La evaluación como iluminación" en Gimeno J. y Perez A.: La enseñanza: Su teoría y su práctica. Akal, Madrid.
- PATTON, M.Q. (1987): How to use qualitative methods in Evaluation. Beverly Hills Sage
- SMULYAN, L. (1984): Action research on change in Schools: a collaborative proyect. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- STUFFLEBEAM, D.L. and WEBSTER, W. (1983): "An analysis on alternative Approach to evaluation" en Madans J: Evaluations models. Kluwe-Nijhoff Publ.

EL AMBIENTE PSICOSOCIAL DE LA ENSEÑANZA EN AULAS DE EGB MEDIDO POR EL "INVENTARIO DE MI CLASE" (M.C.I.)

Luis Miguel Villar Angulo

1. INTRODUCCION

1.1. Contexto del problema

La siguiente investigación trata de validar un instrumento para medir el ambiente de clase no utilizado hasta ahora en España, a partir de su aplicación a una muestra de clases de colegios públicos y privados representativa de la población de Sevilla. Nuestro trabajo retoma una línea de investigación iniciada hace años sobre el ambiente de aprendizaje en el aula (Ellett, 1986; Fernández, 1987; Fraser, 1986a,b; 1987a,b).

El instrumento que se intenta validar - "My class inventory" (M. C. I.) (Anderson, 1973) - mide dimensiones del clima o ambiente de clase de un nivel educativo muy determinado del sistema escolar americano, que se correspondería con el ciclo superior de la E.G.B. de nuestro sistema educativo, es decir, con los cursos 6º, 7º y 8º de nuestro presente sistema escolar.

1.2. Revisión de la literatura

El origen de la utilización de medidas de alta inferencia para el estudio del ambiente de clase lo sitúa Chávez (1984) en la construcción de una serie de "Índices de Actividades" (Activities Index), que se administraban a las escuelas secundarias para averiguar dimensiones educativas existentes en esas instituciones. Las respuestas obtenidas sobre las variadas dimensiones eran calificadas como "percepciones de los estudiantes" del clima de aprendizaje y su utilidad radicaba en la predicción del rendimiento y en su contribución a la comprensión de los procesos educativos (Anderson y Walberg, 1974a,b).

A partir de los años sesenta comienzan a realizarse una serie de investigaciones y estudios sobre evaluación destinados a determinar el éxito de ciertos currícula, como el HPP (Proyecto de Física de Harvard). Uno de los instrumentos utilizados para medir el clima de clase en esos proyectos fue el "Learning Environment Inventory" (LEI). Posteriormente se adoptó, a partir del LEI, un instrumento simplificado compuesto de cinco escalas denominado "My class inventory" (MCI) (Anderson, 1973). Como aclaran Fisher y Fraser (1981), el número de estudios en que ha sido utilizado el MCI es bastante inferior al realizado con el LEI.

Quien mencionó por primera vez el MCI fue Walberg, en el año 1969. Sin embargo, se limitaba a citarlo en un artículo donde su peso era secundario. Posteriormente, este

mismo autor utilizó el MCI como instrumento de evaluación para investigar los programas de las escuelas públicas de Boston (Fraser, Anderson y Walberg, 1982).

También ha sido usado el MCI como base para medir el ambiente psicosocial en las escuelas primarias, examinando sus correlaciones ecológicas: estructura de la escuela, relaciones entre los alumnos y alumnas, y el estatus socioeconómico de los padres, además de las influencias de estas variables en las percepciones de alumnos pertenecientes a escuelas primarias (Fraser, Anderson y Walberg, 1982).

Talmage y Hart (1977) usaron el MCI para analizar la posible existencia de conflictos curriculares en el ámbito de las matemáticas, y Talmage y Walberg (1978) utilizaron las cinco escalas del MCI, como parte de un estudio evaluativo destinado a seleccionar los niveles básicos de lectura que deberían adoptarse en un distrito escolar amplio, y a explorar otros posibles factores relacionados con el rendimiento lector (citados en Fraser, Anderson y Walberg, 1982).

Fisher y Fraser (1981) modificaron el instrumento, suprimiendo siete de los 45 ítems originales, que transformaban de modo significativo la consistencia de cada una de las cinco escalas. Tras esa supresión, la exactitud estimada era de 0.63 para la escala Cohesividad; 0.68 para Fricción; 0.76 para Satisfacción, y 0.72 para Competitividad. Encontraron que las escalas de alta inferencia del instrumento discriminaban de modo significativo las percepciones de los estudiantes en diferentes clases y que eran satisfactorias la consistencia interna y la validez discriminante de las escalas.

1.3. Declaración de hipótesis

La hipótesis principal de nuestro estudio la establecimos en los siguientes términos:

El "Inventario de mi clase" (MCI) discrimina entre 40 aulas de niños/as de distinto centro, edad y nivel.

2. METODOLOGIA

2.1. Muestra

El inventario se pasó inicialmente a una muestra piloto sirviendo como base la variable "público vs. privado". El aula seleccionada del colegio público fue en el "Juan Ramón Jiménez" con 38 alumnos, de sexto nivel. El aula del colegio privado fue del "Juan Sebastián Elcano", que tenía 37 alumnos, y era de séptimo curso.

El cálculo del tamaño de la muestra se hizo por un procedimiento de muestreo estratificado aleatorio con fijación óptima (muestreo ponderado), descrito por Azorín (1972, 129), y que recoge la siguiente notación:

$$n = \frac{(\sum W_h S_h)^2}{k^2 \left(\frac{\sigma^2}{N} + 1 \sum W_h S_h^2 \right)}$$

En el procedimiento para seleccionar las muestras seguimos las tablas aleatorias de Sachs (1978, 47-49). El tamaño de la muestra resultó del siguiente modo: 20 colegios públicos y 23 colegios privados, que posteriormente se vio a reducida a 40 aulas.

2.2. Desarrollo y validación del instrumento

2.1.1. Descripción del inventario

El "My class inventory" (MCI) se caracteriza como una medida de alta inferencia y constituye una versión simplificada del LEI ("Learning Environment Inventory"). Chávez (1984) describe este instrumento compuesto de cinco escalas, de nueve ítems cada una, y construido según un diseño simple de respuestas de "acuerdo/ desacuerdo". Este diseño se considera como el más apropiado para los alumnos más pequeños y se utilizó en nuestro estudio dado que el cuestionario va destinado a alumnos de nivel primario con edades correspondientes entre 8 y 12 años.

Anderson (1973) define las cinco escalas del MCI del siguiente modo :

1. FRICCIÓN.- Grado de desacuerdo, tensión y antagonismo que se produce en clase.
2. COMPETITIVIDAD.- Nivel en el que los alumnos perciben un clima de competición en clase.
3. DIFICULTAD.- Grado de dificultad que los alumnos perciben en las actividades realizadas en clase.
4. SATISFACCIÓN.- Grado en que a los alumnos les gusta la clase.
5. COHESIVIDAD.- Grado de desarrollo de un sentimiento de intimidad como resultado de las interacciones entre los alumnos.

Una característica normalmente atribuida a este instrumento es la flexibilidad de las escalas, las cuales - a través de los estudios en que ha sido utilizado el inventario - pudieron ser manipuladas tanto como variables dependientes como independientes. En el primero de los casos, podían determinar la influencia que los distintos currículos podrían tener sobre los estudiantes si, de hecho, éstos percibían su clase de forma diferente. Cuando se utilizaba como variable independiente, podrían indicar cuáles de las escalas eran mejores predictoras del aprendizaje cognoscitivo y/o afectivo.

En el Cuadro Nº 1 aparece la descripción de las escalas, un ejemplo de ítem y su signo del MCI.

CUADRO Nº 1

	DESCRIPCION DEL MCI (MY CLASS INVENTORY)	
ESCALAS	DESCRIPCION DE LAS ESCALAS	EJEMPLO, NUMERO Y SIGNO DEL ITEM
Dificultad	Grado de facilidad con que un alumno se enfrenta a las actividades escolares.	En nuestra clase son muy difíciles (3-)
Cohesividad	Nivel de comunicación existente entre los alumnos de una clase.	Todos los estudiantes se conocen bien entre sí (22+)
Satisfacción	Grado de acuerdo que el alumno muestra hacia las actividades y el clima de su clase.	A algunos alumnos no les gusta la clase (30-)
Fricción	Nivel de conflictividad que manifiestan entre sí los miembros de una clase.	Los alumnos en nuestra clase se pelean mucho (31+)
Competitividad	Nivel de antagonismo, conflictividad y oposición existente entre los alumnos de una clase	La mayoría de los niños quiere que su trabajo sea mejor que el de sus amigos (9+)

Cuadro Nº 1. Subescalas, descripción de las dimensiones y ejemplos de declaración con su signo del MCI.

3. RESULTADOS

3.1. Hallazgos

3.1.1. Medias y desviaciones típicas

Se han calculado los valores estadísticos descriptivos de las clases de los colegios en base a las variables **tipo de centro** (público, privado); **materia** (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Idiomas y Sociales) en los dos tipos de centros, así como **curso** (sexto, séptimo y octavo) en los dos tipos de centros. (Esta información puede ser utilizada para realizar **climagramas** del ambiente de clase, y así facilitar la retroacción a los docentes (Villar, 1986).

Véase, como ejemplo, la Figura Nº 1 que muestra los histogramas correspondientes a las subescalas del MCI, obtenida a partir de las tablas números 1 y 2. En ella se advierte que las medias de las subescalas de los colegios públicos y privados dan lugar a perfiles

sin claros contrastes entre sí. Existen crestas superiores en la dimensión de Satisfacción y simas en la subescala Dificultad.

TABLA Nº 1

SUBESCALAS	MEDIA	DESVIACION TIPICA
COHESIVIDAD	14.092	3.130
FRICCION	17.344	3.463
DIFICULTAD	12.370	3.040
SATISFACCION	17.782	4.472
COMPETITIVIDAD	15.563	2.953

Tabla Nº 1. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas por alumnos de centros públicos en las cinco subescalas del MCI.

TABLA Nº 2

SUBESCALAS	MEDIA	DESVIACION TIPICA
COHESIVIDAD	14.597	3.266
FRICCION	16.322	3.342
DIFICULTAD	12.117	2.851
SATISFACCION	18.087	4.603
COMPETITIVIDAD	15.547	2.941

Tabla Nº 2. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas por alumnos de centros privados en las cinco subescalas del MCI.



Fig. 1 Climagramas correspondientes a las puntuaciones obtenidas por los alumnos de colegios públicos y privados de Sevilla

3.1.2. Validación del IACU. Fiabilidad de consistencia interna

Se calculó la fiabilidad de consistencia interna del MCI utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Los valores que aparecen en la Tabla Nº 3 sugieren que cada subescala del MCI tiene una fiabilidad discreta.

En relación a los niveles de confianza y validez del MCI, Fisher y Fraser (1981) aportan una información de Anderson (1973) en la que éste, a partir de una muestra de 655 alumnos de escuelas elementales de los Estados Unidos, obtuvo los siguientes datos para cada una de las escalas: 0.54 para Cohesividad; 0.70 para Fricción; 0.66 para la escala de Dificultad; 0.77 para Satisfacción, y 0.56 para Competitividad. Los autores citados también refieren un estudio realizado por Fisher y Fraser (1981) en el que modificaron el MCI debido a los bajos niveles de fiabilidad del instrumento. De este modo, suprimieron siete de los 45 ítems originales, que transformaron de modo significativo la fiabilidad de cada una de las cinco escalas. Tras esa supresión obtuvieron los siguientes valores escalares: 0.63 para Cohesividad; 0.68 para Fricción; 0.76 para la escala de Satisfacción, y 0.72 para Competitividad (en Fraser, Anderson y Walberg, 1982).

Tabla Nº 3

SUBESCALAS	Coefficiente Alfa
COHESIVIDAD	0.55612
FRICCIÓN	0.50288
DIFICULTAD	0.48448
SATISFACCIÓN	0.61089
COMPETITIVIDAD	0.29839

Tabla Nº 3. Consistencia interna (coeficiente alfa) para cada subescala del MCI.

3.1.3. Intercorrelaciones de la escala

Se han realizado matrices de correlaciones entre subescalas para todos los alumnos de la muestra; asimismo, en función del centro (público/privado), curso (sexto, séptimo y octavo), y materia del curriculum (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Idiomas, Sociales y Religión).

Sólo incluimos, a manera de ejemplo, la matriz de correlaciones correspondiente a todos los sujetos de la muestra (véase Tabla Nº 4), que ilustra cómo las relaciones entre las subescalas son bajas.

Tabla Nº 4

	COHESIV.	FRICCIÓN	DIFICULT.	SATISFAC.	COMPETIV.
COHESIV.	1.0000				
FRICCIÓN	-0.3410	1.0000			
DIFICULT.	-0.1604	0.1512	1.0000		
SATISFAC.	0.3347	-0.3678	-0.1685	1.0000	
COMPETIV.	-0.0684	0.2723	0.0889	-0.1184	1.0000

Tabla Nº 4. Correlaciones entre las subescalas del MCI para todos los alumnos de la muestra.

La correlación más alta se dio entre las subescalas Fricción y Competitividad en función de la asignatura, con un valor de 0.5424 en Religión que implica una relación media en esa materia.

3.1.4. Análisis de la varianza de una vía

De acuerdo con la hipótesis de nuestro estudio, establecimos que

El "Inventario de mi clase" (M.C.I.) discrimina entre 40 aulas de niños/as de distinto centro, edad y nivel.

El paquete estadístico utilizado para contrastar los datos fue el BMDP7D. En el test ANOVA de una vía rechazamos H_0 ("no existen diferencias significativas entre los niveles considerados") para un nivel de significación fijado, cuando el valor F obtenido es mayor o igual que el valor teórico de F resultante a través del nivel de significación (Tejedor, 1984).

Como se observa en la Tabla Nº 5, los valores de F obtenidos en cada una de las escalas para las 40 aulas muestreadas son mayores que los valores teóricos de F para las probabilidades de 0.05 y 0.01.

TABLA Nº 5

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F
COHESIVIDAD				
Intergrupo	1964.3531	41	41.9111	5.16
Intragrupo	13519.5462	1458	9.2854	
Total	15483.8994	1497		
FRICCIÓN				
Intergrupo	3547.7024	41	86.5293	8.94
Intragrupo	14086.5221	1456	9.6748	
Total	17634.2246	1497		
DIFICULTAD				
Intergrupo	2311.3093	41	56.3734	7.75
Intragrupo	10597.5215	1456	7.2785	
Total	12908.8311	1497		
SATISFACCIÓN				
Intergrupo	8145.6460	41	198.6743	12.68
Intragrupo	22811.2678	1456	15.6671	
Total	30956.9141	1497		
COMPETITIVIDAD				
Intergrupo	1568.9908	41	38.2681	4.88
Intragrupo	11417.1294	1456	7.8414	
Total	12986.1201	1497		
				$F(41, 1458, .05) = 1.46$
				$F(41, 1497, .01) = 1.69$

Tabla Nº 5. ANOVA de un factor para las diferencias en las percepciones de los alumnos de los colegios de EGB (públicos y privados), en las subescalas del MCI.

También se calculó el estadístico eta² (véase tabla Nº 6), como estimador de la cantidad de varianza que se puede atribuir a la pertenencia a la clase, con valores que oscilan entre 0.12 para Dificultad y Competitividad, y 0.26 para Satisfacción (mientras que en el estudio de Fraser, Anderson y Walberg (1982) se obtuvieron los siguientes datos: 0.18 para Dificultad y 0.31 para la escala de Fricción).

TABLA Nº 6

SUBESCALAS	Valor de la Eta ²
COHESIVIDAD	0.12
FRICCIÓN	0.20
DIFICULTAD	0.17
SATISFACCIÓN	0.26
COMPETITIVIDAD	0.12

Tabla Nº 6. Valor de Eta² para las subescalas del MCI, en base a los resultados del ANOVA de un factor.

3.1.5. Análisis factorial del MCI

Las respuestas de los alumnos al MCI nos permitieron contrastar la validez de la ordenación de los ítems de este instrumento en 11 dimensiones o subescalas. Mediante la solución varimax del análisis factorial obtuvimos una agrupación de las declaraciones de ambiente en 11 factores (véase Tabla Nº 7). (Indicamos en la tabla aquellos ítems que entraron en cada factor y que superaron un coeficiente de saturación mínima de 0.40)

TABLA N° 7

	FACTORES										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
	Var.										
1	X										
2			X								
3							X				
4											X
5	X										
6											
7									X		
8								X			
9				X							
10			X								
11										X	
12											
13	X										
14					X						
15				X							
16						X					
17		X									
18											
19											
20					X						
21								X			
22											
23										X	
24				X							
25	X										
26									X		
27		X							X		
28											
29				X							X
30								X			
31			X								
32		X							X		
33							X				
34											
35											X
36						X					
37											
38		X									

2.62 2.16 1.99 1.93 1.76 1.73 1.72 1.70 1.59 1.41 1.15

Tabla N° 7. Saturaciones más importantes de las 38 variables o ítems del inventario MCI en los 11 factores seleccionados.

FACTOR I

ITEMS	DECLARACION	S.
13	Los estudiantes disfrutan con sus tareas de clase.	0.728
1	Los estudiantes de esta clase se hacen favores entre sí.	0.676
25	A los estudiantes no les preocupa el futuro de esta clase.	0.574
5	Los libros específicos de esta asignatura que necesitan o quieren los estudiantes están a su disposición con facilidad en la clase.	0.488
28	La insatisfacción personal en esta clase es demasiado pequeña para considerarla un problema.	-0.342
7	Esta clase conoce exactamente qué es lo que tiene que hacer con respecto a la asignatura.	-0.308
37	Los estudiantes tienen poca idea de lo que se pretende.	-0.291

V.P. = 2.262

El Factor I agrupa un conjunto de ítems en torno a la escala Satisfacción (13, 1, 25 y 5), y Dificultad (28, 7 y 37).

FACTOR II

ITEMS	DECLARACION	S.
12	Algunos estudiantes trabajan sólo con sus íntimos amigos.	0.729
17	Los intereses personales varían mucho dentro del grupo.	0.694
38	A los mejores estudiantes se les concede privilegios especiales.	0.604
27	Los estudiantes colaboran muy bien entre sí.	0.483
32	Algunos estudiantes están interesados en cosas completamente distintas de las de otros compañeros.	0.477
22	No se reconocen con claridad los objetivos de esta clase.	0.273

V.P. = 2.165

El Factor II obtenido tiene un conjunto de ítems que se agrupan en torno a la dimensión Cohesividad (12, 17, 38, 27, 32, y 22). Los valores nos indican que la agrupación teórica de los ítems de esta escala se corresponde con las variables del factor.

FACTOR III

ITEMS	DECLARACION	S.
31	Todos los estudiantes de esta clase son amigos personales.	0.762
2	Esta clase se compone de estudiantes con diferentes intereses personales.	0.739
10	Un fracaso de esta clase significaría poco para los estudiantes.	0.716
22	No se reconocen con claridad los objetivos de esta clase.	0.276
6	Hay constantes riñas entre los compañeros de esta clase.	0.274

V.P. = 1.993

El Factor III se agrupa en torno a las dimensiones Fricción (31, 2, y 10), Cohesividad (22) y Competitividad (6). Los ítems del factor integrado muestran que participan de tres dimensiones teóricas diferentes, aunque la subescala que más aparece es Fricción.

FACTOR IV

ITEMS	DECLARACION	S.
24	Se reta constantemente a los estudiantes	0.711
9	El trabajo de esta clase es difícil	0.690
15	Muchos estudiantes quieren que su trabajo sea mejor que el de sus amigos.	0.604
6	Hay constantes riñas entre los compañeros de esta clase.	0.441
29	Se interrumpe frecuentemente el trabajo de esta clase cuando algunos estudiantes no tienen nada que hacer.	0.375
26	Las decisiones que afectan a la clase se suelen tomar democráticamente.	0.310

V.P. = 1.930

El Factor IV se compone de ítems agrupados predominantemente en torno a la dimensión Competitividad (24, 9, 15, 6 y 29) y Fricción (26).

FACTOR V

ITEMS	DECLARACION	S.
14	Hay largos períodos durante los cuales esta clase no hace nada.	0.783
20	Los estudiantes tienen a su disposición en clase una buena colección de libros y revistas.	0.695
4	El ritmo de esta clase es rápido.	0.356
19	Esta clase tiene mucho tiempo para terminar las tareas exigidas.	-0.348
34	Los estudiantes no tienen que darse prisa para terminar su trabajo.	0.320

V.P. = 1.762

El Factor V engloba declaraciones de las dimensiones Fricción (14, 20, 4 y 34) y Competitividad (19).

FACTOR VI

ITEMS	DECLARACION	S.
16	Cada estudiante tiene la oportunidad de conocer a todos los compañeros de esta clase.	0.841
36	Hay tensiones entre algunos grupos de estudiantes que tienden a interferir con las actividades de clase.	0.827
25	A los estudiantes no les preocupa el futuro de esta clase.	0.311
5	Los libros específicos de esta asignatura que necesitan o quieren los estudiantes están a su disposición con facilidad en la clase.	0.260

V.P. = 1.732

El Factor VI agrupa ítems en torno a una sola dimensión: Satisfacción (16, 36, 25 y 5). Parece que la dimensión teórica de dicha escala se corresponde con este factor.

FACTOR VII

ITEMS	DECLARACION	S.
33	Se les pide a los estudiantes que cumplan exactamente las normas del reglamento.	0.815
3	Se castiga a los estudiantes que rompen las normas del reglamento.	0.810
18	Esta clase tiene normas para guiar sus actividades.	0.376

V.P. = 1.723

El Factor VII obtenido tiene un conjunto de ítems que se agrupan en torno a una sola dimensión: Dificultad (33, 3 y 18).

FACTOR VIII

ITEMS	DECLARACION	S.
30	Los estudiantes compiten para ver quien puede hacer el mejor trabajo.	0.731
8	Se contestan con más simpatías las preguntas de los mejores estudiantes que las de los estudiantes normales.	0.640
21	Algunos estudiantes no respetan a otros estudiantes.	0.588
34	Los estudiantes no tienen que darse prisa para terminar su trabajo.	-0.314

V.P. = 1.705

El Factor VIII está integrado por ítems de las dimensiones Satisfacción (30, 8 y 21) y Fricción (34).

FACTOR IX

ITEMS	DECLARACION	S.
27	Los estudiantes colaboran muy bien entre sí.	-0.547
26	Las decisiones que afectan a la clase se suelen tomar democráticamente.	0.507
7	Esta clase conoce exactamente qué es lo que tiene que hacer con respecto a la asignatura.	0.447
32	Algunos estudiantes están interesados en cosas completamente distintas de las de otros compañeros.	-0.442
34	Los estudiantes no tienen que darse prisa para terminar su trabajo.	0.359
4	El ritmo de esta clase es rápido.	-0.268
37	Los estudiantes tienen poca idea de lo que se pretende.	0.254

V.P. = 1.594

El Factor IX tiene un conjunto de ítems que se agrupan en torno a las dimensiones Cohesividad (27 y 32), Fricción (26, 34 y 4) y Dificultad (7 y 37).

FACTOR X

ITEMS	DECLARACION	S.
23	Cada alumno de esta clase disfruta de los mismos privilegios.	0.809
11	Las decisiones de esta clase tienden a ser adoptadas por todos los estudiantes.	0.748

V.P. = 1.419

El Factor X comprende ítems que se agrupan en la escala Dificultad (23 y 11).

FACTOR XI

ITEMS	DECLARACION	S.
35	Los estudiantes estarían orgullosos de mostrar la clase a un visitante.	0.698
4	El ritmo de esta clase es rápido.	0.465
29	Se interrumpe frecuentemente el trabajo de esta clase cuando algunos estudiantes no tienen nada que hacer.	0.419
19	Esta clase tiene mucho tiempo para terminar las tareas exigidas.	-0.279

V.P. = 1.157

El Factor XI se refiere a las escalas Competitividad (35, 29 y 19) y Fricción (4).

3.2. Conclusiones

En relación con la hipótesis testada, se aceptó la hipótesis

El "Inventario de mi clase" (MCI) discrimina entre 40 aulas de niños/as de distinto centro, edad y nivel, que nos indica que el MCI en la versión aplicada a nuestra muestra es capaz de diferenciar las percepciones de los alumnos de distintas clases de colegios públicos y privados.

Las intercorrelaciones de las escalas distinguen aspectos del ambiente de aprendizaje, en función de distintas variables.

No se corresponde la estructura teórica de las subescalas con la empírica, excepto en la dimensión Cohesividad.

3.3. Implicaciones

En primer lugar, se deben ampliar los estudios sobre el ambiente siguiendo la tradición mantenida por Fraser, Anderson y Walberg (1982). Nuestro trabajo replica en una muestra sevillana estudios hechos por distintos autores con el MCI (Fraser, 1986a).

El MCI se debería utilizar para explorar asociaciones entre las percepciones de los alumnos y distintas medidas de habilidad de los estudiantes (Costello, 1987). Esta idea puede resultar particularmente beneficiosa ahora que se pone en marcha la reforma de nuestro sistema educativo, y en consecuencia se han iniciado reformas curriculares de la enseñanza secundaria obligatoria, en la que tendría sentido medir procesos psicosociales de clase (Walberg, 1987), y sus relaciones con variables familiares (Moos, 1987).

El MCI es un instrumento que permite comparar clases de un mismo profesor, la evolución de las percepciones de los niños a lo largo de un curso, o la comparación de las percepciones de los estudiantes dentro de la clase en función del sexo (Lawrenz, 1987). De esta forma la retroacción obtenida por medio de los climagramas es una fuente de reflexión para la práctica del docente. El instrumento puede ser una ayuda para la formación inicial del profesorado (Lamberigts, 1988), así como para la autoevaluación del docente y su desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, G. L. (1973): *The assessment of Learning Environment Inventory and the My Class Inventory*. Halifax: Canada Atlantic Institute of Education.
- ANDERSON, G. J. Y WALBERG, H. J. (1974a): Learning environments. En Walberg, H. J. *Evaluating educational performance*. Berkeley: McCutchan, 81-98.
- ANDERSON, G. J. Y WALBERG, H. J. (1974b): Assessing classroom learning environments. En Marjoribanks, K. (Ed.): *Environments for learning*. Windsor: NFER, 153-163.
- AZORIN, F. (1972): *Curso de muestreo y aplicaciones*. Madrid: Aguilar.
- COSTELLO, R. W. (1987): *The relationship among ability grouping, classroom climate and academic achievement in mathematics and English classes*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- CHAVEZ, R. (1984): The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 54 (2), 237-261.
- ELLETT, C. D. (1986): Conceptualizing the study of learning environments. En Fraser, B. J. (Ed.): *The Study of Learning Environments*. Salem: Assessment Research, 34-40.
- FERNANDEZ, R. (Coord.) (1987): *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
- FISHER, D. L. Y FRASER, B. J. (1981): Validity and use of the My Class Inventory. *Science Education*, 65 (2), 145-156.
- FRASER, B. J. (1984): *A study of elementary school students' perceptions of classroom psychosocial environment*. Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A., New Orleans.
- FRASER, B. J. (1986a): *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- FRASER, B. J. (Ed.) (1986b): *The Study of Learning Environments*. Oregon: Assessment Research.
- FRASER, B. J. (Ed.) (1987a): *The study of Learning environments. Volume 2*. Perth: Curtin University of Technology.
- FRASER, B. J. (Ed.) (1987b): *The study of learning environments. Volume 3*. Perth: Curtin University of Technology.
- FRASER, B. J. ANDERSON, G. J. Y WALBERG, H. J. (1982): *Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Bentley: Western Australian Institute of Technology.
- LAMBERIGTS, R. (1988): Cooperative vs. traditional learning settings and the educational climate perceived by teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 23 (2), 45-53.
- LAWRENZ, F. (1987): Gender effects for student perception of the classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 24 (8), 689-697.
- MOOS, R. H. (1987): Learning environments in context: links between school, work, and family settings. En Fraser, B. J. (Ed.): *The study of learning environments. Volume 2*. Perth: Curtin University of Technology, 1-16.

SACHS, L. (1978): *Estadística aplicada*. Barcelona: Labor.

TEJEDOR, F. J. (1985): *Análisis de la varianza aplicado a la investigación en pedagogía y psicología*. Madrid: Anaya.

VILLAR, L. M. (1986): De la evaluación de la conducta a la evaluación de contextos en la enseñanza universitaria: el caso de las escuelas universitarias del profesorado de la Universidad de Sevilla. *Cuestiones Pedagógicas*, 3, 127-144.

WALBERG, H. J. (1987): Learning environments reconsidered: educational productivity and talent development. En Fraser, B. J. (Ed.): *The study of learning environments. Volume 3*. Perth: Curtin University of Technology, 19.

ANEXO INVENTARIO DE MI CLASE

por
G. J. Anderson

Nombre.....
Colegio.....Curso.....

INSTRUCCIONES

Este inventario no es un test. Las preguntas son para conocer cómo es tu clase. Por favor, responde a todas las cuestiones.

Cada frase está destinada a describir tu clase. Si estás de acuerdo con lo que dice la frase, pon un círculo alrededor de **SI**. Si no estás de acuerdo con la frase, pon un círculo alrededor de **NO**.

Si cambias de opinión sobre una respuesta, pon una cruz a la respuesta antigua y dibuja un círculo alrededor de la nueva elección.

EJEMPLO

1. La mayoría de los niños de esta clase son buenos amigos
SI NO Pon un círculo en tu respuesta

Si piensas que la mayoría de los niños de esta clase son buenos amigos pon un círculo alrededor de **SI**, como este:

1. La mayoría de los niños de esta clase son buenos amigos (SI) NO Si piensas que la mayoría de los niños de esta clase no son buenos amigos, pon un círculo alrededor de **NO**, como este:

1. La mayoría de los niños de esta clase son buenos amigos SI (NO)

NO OLVIDES ESCRIBIR TU NOMBRE Y OTROS DETALLES EN LA PARTE DE ARRIBA DE ESTA PAGINA.

Sólo para uso del profesor

- S.....F.....CM.....D.....CH.....
- | | | | |
|--|----|----|-------|
| 1. A los alumnos les gusta las tareas de esta clase. | SI | NO | (S+) |
| 2. Los alumnos siempre se están peleando. | SI | NO | (F+) |
| 3. En nuestra clase son muy difíciles los deberes. | SI | NO | (D+) |
| 4. Algunos alumnos en clase son medianos. | SI | NO | (F+) |
| 5. La mayoría de los alumnos están contentos con la clase. | SI | NO | (S+) |
| 6. A menudo los niños compiten para ver quien puede terminar primero. | SI | NO | (CM+) |
| 7. La mayoría de los niños compite para ver quien puede terminar primero. | SI | NO | (D-) |
| 8. A algunos alumnos no les gusta la clase. | SI | NO | (S-) |
| 9. La mayoría de los niños quiere que su trabajo sea mejor que el de sus amigos. | SI | NO | (CM+) |
| 10. A muchos niños en nuestra clase les gusta pelearse. | SI | NO | (F+) |
| 11. Solo los alumnos listos pueden hacer todos los deberes en nuestra clase. | SI | NO | (D+) |
| 12. En mi clase todo el mundo es mi amigo. | SI | NO | (CH+) |
| 13. A la mayoría de los alumnos de mi clase les gusta el colegio. | SI | NO | (S+) |
| 14. Algunos alumnos no tienen simpatía hacia otros alumnos. | SI | NO | (F+) |
| 15. Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen los deberes también como los otros alumnos. | SI | NO | (CM+) |
| 16. La mayoría de los alumnos dice que la clase es divertida. | SI | NO | (S+) |
| 17. Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos. | SI | NO | (CH-) |
| 18. Los alumnos frecuentemente encuentran difíciles sus deberes. | SI | NO | (D+) |
| 19. La mayoría de los alumnos no se preocupan de quien termina primero. | SI | NO | (CM-) |
| 20. Algunos niños no tienen simpatía por otros niños. | SI | NO | (F+) |
| 21. Algunos alumnos no están contentos en clase | SI | NO | (S-) |
| 22. Todos los alumnos se conocen bien entre sí. | SI | NO | (CH+) |

23. Únicamente los alumnos aplicados pueden hacer su trabajo.	SI	NO (D+)
24. Algunos alumnos siempre intentan hacer sus deberes mejor que los demás.	SI	NO (CM+)
25. Parece que a los alumnos les gusta la clase.	SI	NO (S+)
26. Ciertos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera.	SI	NO (F+)
27. Todos los alumnos de mi clase son íntimos amigos.	SI	NO (CH+)
28. Muchos alumnos en nuestra clase dicen que es fácil el colegio.	SI	NO (D-)
29. En nuestra clase algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas lo mejor posible.	SI	NO (CM+)
30. A algunos alumnos no les gusta la clase.	SI	NO (S-)
31. En nuestra clase los alumnos se pelean mucho.	SI	NO (F+)
32. Todos los alumnos de mi clase se llevan bien entre sí.	SI	NO (CH+)
33. El trabajo escolar es duro de realizar.	SI	NO (D+)
34. A ciertos alumnos no les gusta lo que hacen otros alumnos.	SI	NO (F+)
35. Algunos niños de mi clase siempre les gusta ser los primeros.	SI	NO (CM+)
36. La clase es divertida.	SI	NO (S+)
37. La mayoría de los alumnos de mi clase conocen cómo hacer su trabajo.	SI	NO (D-)
38. En nuestra clase los alumnos se consideran amigos entre sí.	SI	NO (CH+)

(Corrección de los ítems. Los ítems subrayados se puntúan 1 y 3, respectivamente, para las respuestas SI y NO. Los restantes ítems se puntúan al revés. Las respuestas omitidas o inválidas se puntúan con 2).

EL CONTEXTO COMO CULTURA SIGNIFICATIVA EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR. METAFORAS INSTITUCIONALES.

Pilar Mingorance Díaz

El pensamiento práctico del profesor se forma a través de la experiencia en el aula y en el contexto de una institución determinada, donde cobra sentido y significado. En los estudios cualitativos de corte etnográfico, como es éste, se ha tenido en cuenta siempre el contexto, como marco donde se desenvuelve la vida de las personas y de los grupos, como concepto cultural que aporta un conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y leyes, o cualquier hábito o facultad adquirido por el hombre como miembro de un grupo determinado. TIKUNOFF (1.979) afirma que la enseñanza en el aula está enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes y en ella adquiere procedimientos de interpretación de los acontecimientos que ocurren allí y así cobran significado.

Lo que sí es cierto es que el Centro supone la relación de un sujeto con otros sujetos, en un ambiente determinado, una relación del individuo con el entorno que suponen acciones recíprocas que modifican el comportamiento o la naturaleza de las personas que se influyen. Existen unas condiciones de encuentro y de significación, con un conjunto de relaciones y de constreñimientos.

Las percepciones que los profesores tienen sobre su propio contexto institucional, forman un conjunto con su mundo conceptual. Por ello en su propio lenguaje cotidiano al hablar de su enseñanza afloran en muchas ocasiones referencias a su colegio. La percepción ambiental es holística, de suerte que las propiedades ambientales se perciben como entidades significativas. El significado lo aporta la estructura ecológica del centro. Lo ecológico supone aportes recíprocos entre el individuo, el ambiente social y el ambiente físico.

En este trabajo entendemos la palabra contexto en el sentido de variables institucionales en cuanto estructura cultural que aporta el significado a las acciones y el pensamiento del profesor. Contexto en relación al texto, el discurso del profesor, y que por tanto adquiere significado en él. La institución educativa como conjunto de variables físicas, sociales, culturales, organizativas, y como conjunto de significados que nos permiten encuadrar la estructura de la clase en función del colegio, o institución en la que está enclavada. Se trata de situar a los profesores en su contexto concreto. Se intenta relacionar las cualidades del ambiente y cómo influyen en el pensamiento práctico del profesor. Tratamos de orientarnos hacia la comprensión de las interacciones del individuo con su medio EISNER (1.987). El individuo interactúa con el ambiente en el que están presentes diversas cualidades. Según esta interacción se interpretan los aspectos del entorno y se forman los conceptos. Estos