

Patrones de evaluación social en los alumnos de E.G.B.

por
J. MIGUEL SABATER

1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El presente trabajo es un ensayo de medición de las actitudes de los alumnos de E.G.B. ante un pequeño repertorio de entidades sociales (personas, actividades, conceptos...), utilizando, como instrumento de medición, el Diferencial Semántico de OSGOOD. Sin embargo, la infraestructura teórica que subyace, al menos en la mente del autor, a los planteamientos y a las intenciones de la investigación aparta a ésta, en cierta medida, de los patrones usuales en el campo del estudio de las actitudes. Por esta razón hemos preferido mencionar en el título, no el término «actitudes», sino el de «patrones de evaluación», más acorde con las suposiciones de las que se parte.

Una teoría, sin duda respetable, en el área de la conceptualización de las actitudes es la de FISHBEIN (1), quien sitúa la infraestructura de éstas en el terreno de los

(1) Cfr. FISHBEIN, M. y AJZEN, I.: «Understanding attitude and predicting social behavior». Prentice Hall, 1980, y «Belief, attitude, intention and behavior (An introduction to theory and research)», Addison-Wesley, 1975.

criterios de evaluación con los que el sujeto interpreta y valora los objetos y situaciones con los que se enfrenta y por relación a los cuales deberá actuar. Estamos totalmente de acuerdo con la sustancia de esta teoría. Sin embargo, consideramos que esta teoría se halla afectada por una restricción, en cierta manera, injustificada (2). Su deficiencia básica estriba, a mi juicio, en haber considerado como única dimensión evaluable la que interpreta los datos fenoménicos (y considera al objeto con el que se enfrenta el actor) en la línea de lo satisfactorio/insatisfactorio y en haber conferido a los valores un contenido o significación unívocos. De hecho, todas las consideraciones, filosóficas o no, en torno a los valores han caído en la trampa de atribuir un contenido unívoco a lo que propiamente es el resultado de una actividad formal, que puede ejercerse en muchas dimensiones de la realidad. Evaluar es reconocer (si somos idealistas) o asignar (si somos materialistas) «valores» (es decir, grados de intensidad) a los objetos que evaluamos. Pero estos grados pueden referirse a distintas variables o dimensiones del objeto. La parcialidad se produce cuando se reducen a una las distintas dimensiones del objeto susceptibles de evaluación.

Admitiendo, con FISHBEIN, que las predisposiciones actitudinales pueden ser entendidas como patrones de evaluación y añadiendo que la valoración es pluri-dimensional, la pregunta que uno se plantea es: ¿cuántas y cuáles son esas dimensiones o variables? Para responder a esta pregunta, nos vemos obligados a retrotraernos al ámbito y nivel de los comportamientos, que es precisamente lo que se pretende explicar o predecir a través de las actitudes.

La suposición que implícitamente se hace en la teoría usual de las actitudes consiste en reducir toda la gran variedad de comportamientos humanos y animales a dos grandes categorías: las de aproximación y evitación o huida, que en el plano de la expresión oral, antecedente a la conducta, se manifiestan como expresión de acuerdo o desacuerdo con el objeto o situación, simbólicamente presentados al sujeto. Sin embargo, esta suposición reductora acaba por ocultar la multiplicidad y variedad de las respuestas conductuales posibles de un sujeto ante un objeto o cabe una situación y, consiguientemente, por hacer inconsistentes los comportamientos efectivos con las manifestaciones expresadas ante los cuestionarios de actitudes.

Que los comportamientos reales de los sujetos ante los distintos objetos son muy variados no parece necesitar ninguna demostración. Espontáneamente distinguimos entre cariñosos, despectivos, agresivos, sumisos..., y en el lenguaje común utilizamos el término «actitudes» (siempre adjetivado) para designar esas posibles modalidades y estilos comportamentales: actitudes expectantes, temerosas, confiadas, airadas... Tal

(2) En cierta manera esta restricción conlleva la exigencia de admitir, al lado de la actitud, un nuevo factor, la norma subjetiva, para explicar la intención y la conducta subsiguiente. Ver FISHBEIN, M., *op. cit.*

vez resultaría posible reducir, forzosamente, toda esa variedad a la estricta dicotomía de aproximación/huida; pero esto falsificaría la realidad comportamental.

Más que reducir, lo que habría que hacer es comprender: buscar los componentes de esos estilos conductales y explicar la peculiaridad de cada modalidad de respuesta como una función de algunos (pocos) factores, presentes, en mayor o menor medida, en toda reacción comportamental. Pienso en concreto que cada una de las posibles modalidades de respuesta comportamental podría ser explicada como resultado de la distinta mezcla o combinación de tres ingredientes básicos, que mencionaremos a continuación. Cada comportamiento singular puede ser entendido como una función de tres factores internos al mismo movimiento comportamental (3).

¿Cuáles serían esos tres factores? Pienso que el camino para descubrirlos puede pasar por la consideración de las rúbricas fundamentales con las que las gentes califican y clasifican sus propias conductas y los comportamientos de los demás. Esas rúbricas hablan del dinamismo, de la fuerza y de lo que podríamos llamar plenitud; dimensiones generales presentes en todo comportamiento, y en relación con las cuales clasificamos espontáneamente las conductas.

Una primera dimensión fundamental es la que nos permite clasificar los comportamientos (animales o humanos) en un continuo cuyos polos extremos serían la acción y la pasión. Unos comportamientos se nos muestran como «acciones», es decir, como comportamientos en los que predomina el dinamismo del actor, que se muestra capaz de controlar, de manipular, de transformar al otro, a lo otro o al entorno. Otros nos aparecen como «conductas», es decir, como comportamientos que, aun surgiendo del potencial activo del sujeto, se muestran como controlados por el otro, por las circunstancias; son comportamientos adaptativos en el sentido más fuerte de la palabra. Cuando lo otro es un ser humano o cuasi-humano hablamos de la relación de dominio-sumisión.

En una segunda dimensión, y fijándonos en el criterio de la facilidad en el desarrollo de la acción, podemos contraponer los comportamientos lúdicos y los esforzados, la diversión y el trabajo, la actividad que se expande sin trabas y la conducta que gasta energías en superar obstáculos. La diferencia entre estos no se halla en el resultado de comportamiento, sino en el carácter árduo/fácil que reviste para el actor.

En una tercera dimensión, y atendiendo al criterio de las transferencias que se producen en algunos (no todos) comportamientos entre el sujeto y el o lo otro, podría-

(3) Cfr. BENTLER, P.M. SPECKART, G.: «Models of attitude-behavior relations», *Psychological Review*, nº 5 (1979), págs. 452-465.

mos clasificar un gran sector de los comportamientos en dos grandes categorías: las categorías del «dar» y del «tomar».

Cada uno de los comportamientos que descubrimos en nosotros y en los demás podrían, como hemos dicho antes, ser interpretados como una modalidad en la que intervienen estos tres ingredientes o factores. Pensemos, como ejemplo, en la diferencia que puede haber entre dos comportamientos tales como «tomar» y «recibir». En ambos nos encontramos, desde el punto de vista de un tercero, con una transferencia de algo que se realiza desde el «tú» al «mí»; la diferencia entre ambas formas de comportamiento estriba en que en la primera el «yo» es activo (y tal vez fuerte) y el «tú» es pasivo, mientras que en la segunda el valor de la actividad es inverso.

Si al hacer nuestras clasificaciones del comportamiento nos fijamos (arbitrariamente) en el sujeto, tendremos que decir que la modalidad de respuesta conductual dada por ese sujeto ante un objeto o en una situación manifestará sus potencialidades conductuales. El comportamiento manifiesta el dinamismo/pasividad, la fuerza/debilidad y la necesidad/plenitud del sujeto que actúa. Pero estas características, atribuidas al sujeto, son siempre relativas. El dinamismo del sujeto se enfrenta al dinamismo del objeto o situación; su fuerza, a la resistencia de lo otro; su plenitud o vaciedad, a la pobreza o riqueza del otro. Y es esta relación lo que se ventila en la decisión comportamental. La decisión (no intelectual y consciente, sino vital y cerebral) por una modalidad u otra de respuesta (dominante o sumisa, de entrega o de conquista, de acercamiento o de huida...) estará condicionada por la comparación de las potencialidades del propio actor (su dinamismo, su fuerza, su plenitud) con las potencialidades, encontradas o supuestas, del objeto o la situación con los que se enfrenta. Lo cual implica, para que la decisión sea efectiva, que el sujeto evalúe al objeto en todas las dimensiones pertinentes para el comportamiento.

La primera dimensión será el carácter activo o pasivo del objeto en relación con mi propia actividad surgente. El comportamiento es una relación dinámica con el entorno y, dentro de él, con el o lo otro. La decisión en torno a la iniciativa y al modo de ser esencial del comportamiento se apoyará sobre la evaluación como activo o pasivo de lo otro que tengo ante mí. La primera diferencia comportamental —la que hace del comportamiento del organismo una conducta o una acción— es el consiguiente de un condicional cuyo antecedente es la percepción del otro como activo o pasivo en relación con el propio potencial de acción. Y la primera diferenciación actitudinal dominio-sumisión es el resultado de la asignación del correspondiente valor en esta dimensión al otro (o a la categoría en que situamos al otro) como una cualidad permanente o como un rasgo que asociamos a su percepción empírica.

La segunda dimensión evaluativa es la que se refiere a la densidad o resistencia

del otro a mi acción en curso o proyectada. A toda acción se opone una reacción de signo contrario. La acción del organismo supone siempre un gasto de energía para obtener el resultado previsto. Este gasto de energía podrá ser mayor o menor en función de la resistencia que oponga el o lo otro, haciendo la propia acción más o menos árdua, fácil o agotadora, hasta el punto de que pueda hacerla imposible. Cuando el organismo ha adquirido una cierta experiencia guarda en su memoria el recuerdo de los esfuerzos realizados en el trato con las distintas cosas, y asocia a los símbolos de los objetos o situaciones los correspondientes valores. Si el valor de resistencia atribuido al objeto o situación previstos es bajo, la probabilidad de acción en relación con ese sujeto o situación será alta; si el valor de resistencia es alto, la probabilidad de acción disminuirá y podrá llegarse a la abstención.

La tercera dimensión evaluativa es la ya conocida, que aprecia los valores de satisfactorio-insatisfactorio, de bueno-malo. Observemos, sin embargo, que en este momento no nos referimos a la satisfacción/insatisfacción como sentimiento que colorea la conciencia cuando realizamos un comportamiento, sino al carácter del otro como poseedor de unos recursos mediante los que se puede saciar una necesidad propia. Algunos de los comportamientos de los organismos no son gratuitos sino interesados; muchos de ellos están al servicio de la prolongación de la vida individual o específica. Cuando el comportamiento surge impulsado por la propia necesidad, el otro es y tiene que ser evaluado como la contraparte de esta necesidad: como poseedor o no de los recursos que preciso. Y también, cuando (podríamos decirlo así) sentimos que poseemos exceso de recursos, buscamos al necesitado para transferirle lo que nos sobra. De este modo, la tercera dimensión explorada en el otro es la dimensión de lo que podríamos llamar su plenitud o vacuidad, su riqueza o pobreza (en bienes materiales, en capacidad de ayuda, en capacidad de estimulación...). Y así, como consecuencia de la experiencia, asignamos a las cosas y situaciones distintos grados (valores) de plenitud o bondad en las diferentes líneas en que puede hacerse patente mi necesidad.

El trato con las cosas a través del comportamiento hace cristalizar en la mente un patrón valorativo de las mismas, en el que se recogen las virtualidades que esas cosas tienen como referencia a la conducta. Este patrón constituye el antecedente del condicional cuyo consiguiente es la respuesta comportamental. Cabe entonces suponer que la modalidad de comportamiento ante un objeto o en una situación será una función de los valores asociados en el momento al objeto (o mejor a los símbolos a través de los cuales se me hace presente el objeto) en virtud de los esquemas de asociación valorativa (atesorados en la experiencia) en cada una de las tres dimensiones. Las distintas fórmulas valorativas (posibles combinaciones de valores de cada una de las tres dimensiones: bueno-activo-duro, bueno-pasivo-duro, malo-activo-blando...) pon-

drán en marcha, cada una de ellas, un peculiar estilo de respuesta: someterse, esperar, temer, confiar, etc. La asignación de una determinada fórmula valorativa a un objeto o categoría de objetos, petrificada como cualidades (esenciales o propias) de ese ser o categoría de seres, constituirá la infraestructura cognitiva de la modalidad conductual preferente ante los individuos de esa categoría o la modalidad conductual única ante ese objeto peculiar; es decir, de la actitud ante ese objeto (4).

A la luz de las consideraciones anteriores pienso que se habrá iluminado (al menos en parte) el concepto de actitud con el que trabajamos. Si reservamos el término «actitud» (actitud fenoménica) para designar a un estilo de respuesta conductual reiteradamente elicitado por un sujeto ante una determinada categoría de objetos o situaciones, la predisposición actitudinal (la actitud nouménica) podríamos situarla en el terreno de los aprioris materiales con los que el sujeto (el cerebro) evalúa la información como paso inmediatamente previo a la decisión (y organización) comportamental. Las actitudes podríamos conceptualizarlas como patrones tridimensionales de evaluación.

Cuestiones ulteriores que pueden plantearse con respecto a las actitudes o patrones de evaluación son las referidas a su origen y a su manifestación simbólica (al margen de la conducta efectiva). Con respecto a su origen primero habría que decir que un patrón de evaluación específico, sólo puede surgir como resultado del comportamiento y del trato conductual con su objeto. Los valores de ese objeto real en las distintas dimensiones pertinentes para la acción sólo pueden ser descubiertos a través de la acción real en la que ese objeto actúa como contraparte; sólo a través de ella se puede constatar el dinamismo, la resistencia o la plenitud del mismo. Pero una vez asociados unos determinados valores a la información fenoménica que me descubre a ese objeto, cualquier indicador fenoménico del mismo (la simple mención de su nombre) despertará el recuerdo de sus cualidades ocultas y, a través de ésto se decidirá la forma pertinente de respuesta.

Cabe, sin embargo, cargar de valores la representación e incluso la simple mención de objetos y situaciones aun no experimentadas. El intermedio es en este caso el lenguaje (5). El ser humano ha aprendido a designar con palabras, no sólo la apariencia

(4) Existe una abundante literatura e investigación que interrelaciona las actitudes y el procesamiento de la información, dentro de la perspectiva de la psicología cognitiva (WILSON y otros, 1884, 1986; WILSON y DUNN, 1986; SRULL y WYER, 1979, etc.). Sin embargo, las investigaciones revisadas no alteran el concepto usual de las actitudes.

(5) Es de sobra conocido el interés suscitado por el tema del cambio de actitudes mediante la comunicación persuasiva. Como referencia se puede ver REARDON, K., *La persuasión en la comunicación*. Paidós, Barcelona, 1983. Aquí no pretendemos entrar en ese terreno, sino señalar la obvia influencia de la comunicación lingüística sobre los patrones de evaluación.

de las cosas, sino las cualidades ocultas de las mismas que sólo se revelan en la acción; hemos atesorado así una gran cantidad de adjetivos que designan esas características nouméricas de los objetos y de nuestra misma acción. Se ha desarrollado también una sintaxis y, en concreto, un mecanismo de asociación, que es la predicación. A un nombre sustantivo (al que, gracias a nuestra educación lingüística, consideramos como el indicador de una realidad con la que podemos tropezarnos en nuestro vivir) asociamos mediante el verbo «ser» un adjetivo (que por cierto puede tener grados), que es interpretado como la designación de una cualidad de ese objeto real pertinente para mi eventual comportamiento ante él. A través de este simple mecanismo se pueden condicionar en un individuo patrones de evaluación de aquellos objetos o situaciones con los que no se ha enfrentado todavía e incluso de aquellos objetos o situaciones con los que nunca llegará a enfrentarse, entre otras cosas, porque no existen.

La otra cuestión, referente a la detección de las actitudes de las personas, se relaciona en cierta manera con lo que acabamos de decir. En principio, la única posibilidad efectiva de conocer las actitudes de las gentes consiste en observar reiteradamente sus respuestas conductuales ante las cosas o las personas en diferentes situaciones. Sólo así podemos llegar a destilar el estilo comportamental en que consisten las actitudes en el plano fenoménico.

Pero este procedimiento no tiene relevancia práctica. Lo que nos importa realmente es predecir las formas de comportamiento de las gentes, para poder planificar nuestras propias acciones. Lo que interesadamente se busca, cuando de actitudes se trata, es un indicador fiable de los futuros comportamientos de las personas; un indicador, por otra parte, que pueda ser obtenido fácilmente. Ese indicador lo buscamos en el ámbito de las expresiones verbales: expresiones de hipotéticas respuestas conductuales ante objetos y situaciones simbólicamente planteadas, de opiniones y creencias acerca de las cosas, de adjetivaciones valorativas de los objetos y de los entornos situacionales. Y como instrumento se elaboran las conocidas escalas y cuestionarios de actitudes.

De acuerdo con lo que se acaba de indicar, los caminos para la búsqueda del indicador actitudinal son dos. El primero pretende detectar las predisposiciones actitudinales de un sujeto constatando la aquiescencia de éste (su aceptación o rechazo) a las opciones de conducta (simbólicamente presentadas) ante un objeto o situación. Los cuestionarios y escalas de actitudes, como la de LICKERT, lo que hacen es presentar una gama de conductas hipotéticas (posibles estilos conductuales) ante un objeto o situación y pedirle al sujeto que manifieste cual de esos estilos adoptaría ante ese objeto. Evidentemente se trata de un procedimiento metódicamente aceptable.

Pero cabe un procedimiento distinto: es el que consiste en solicitar al sujeto que califique al objeto o situación. En este procedimiento el sujeto no nos dice cual sería

la respuesta comportamental que daría ante ese objeto, si llegara a encontrarse frente a él. Pero puede revelarnos la visión (la interpretación, la valoración) que tiene de ese objeto, de la cual se seguirá coherentemente (si la visión es total y omnicomprendensiva) el estilo conductual pertinente. Este procedimiento de adjetivación es el que constituye la esencia del Diferencial Semántico de OSGOOD (6). Lo que este autor llevó a cabo, al desarrollar su técnica, fue el ofrecer al sujeto los adjetivos más significativos para la acción y el presentarlos (como era lógico) como parejas contrapuestas, que permitieran la auténtica evaluación.

Un resultado magnífico de los análisis factoriales realizados por OSGOOD fue el descubrimiento de que la adjetivación nouménica de los objetos se produce en torno a tres factores, a los que él llamó «evaluación», «potencia» y «actividad», que se corresponden casi por entero con las dimensiones que, en un análisis puramente teórico, hemos descubierto en el comportamiento y, consiguientemente, en la evaluación de las cosas. Sin embargo (y por influjo tal vez de la teoría vigente sobre las actitudes), cuando en su libro «La medida del significado» considera a su instrumento como adecuado para medir las actitudes, señala que la escala que mejor sirve para este propósito es la de evaluación. Pensamos, por nuestra parte, que esta restricción es empobrecedora, y que los patrones de valoración de los objetos y situaciones (en tanto constituyen el antecedente cognitivo de una respuesta conductual) afectan a aquellas tres dimensiones, en cada una de las cuales anotan diferentes e independientes valores (7).

2. OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO

Desde una perspectiva pragmática, la finalidad primera de esta investigación fue detectar (que no evaluar —puesto que el desarrollo actitudinal de los escolares es un tema casi tabú en la escuela—) las actitudes de los alumnos ante algunas figuras y actividades con las que se están encontrando y se van a encontrar en la sociedad. Creímos que podía resultar interesante conocer cuáles son las actitudes generalizadas de la población que está terminando la escolarización obligatoria. No es preciso insistir, sin embargo, en que no hemos pretendido detectar y medir «actitudes» propiamente dichas (propensiones conductuales), sino los pre requisitos cognitivos de las mismas, es decir, los patrones de valoración (en las distintas vertientes o dimensiones

(6) OSGOOD, C.; SUCI, G.; TANNENBAUM, P.H.: *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, 1957.

(7) OSGOOD, C., *op. cit.*, pág. 190.

pertinentes al comportamiento que la población estudiada tiene en relación con una serie de figuras (categorías de individuos, de situaciones, de conceptos ideales, de actividades).

Sin embargo, esta investigación ha sido realizada también con una intención teórica. Pretendíamos con ella contrastar, aunque sólo sea en primera instancia, un par de hipótesis. La primera de ellas se refiere a la relación entre los patrones de valoración y los estilos comportamentales. Se partió de la suposición, ingenuamente admitida como evidente, de que los adolescentes que constituían la población examinada mantienen relaciones conductuales muy diversas con las diferentes categorías de individuos con los que se tropiezan en su existir. Mientras que con los amigos viven relaciones de camaradería y de intercambios igualitarios, las relaciones que los unen a los adultos (a sus profesores, a los adultos en general) son relaciones no igualitarias, de subordinación más o menos aceptada por ellos y de control más o menos férreo ejercido por aquellos. Y lo mismo podemos decir respecto a figuras tales como los gitanos o los subnormales.

La hipótesis ingenuamente evidente de la que se puede arrancar es que la percepción valorativa de unos y otros será diferente; y que esa diferencia no afectará a una, sino a más dimensiones valorativas. Más en concreto: que la dimensión bueno/malo sería alta y positivamente valorada en los amigos, así como la dimensión activo/pasivo (desde el momento en que los pares constituyen para el adolescente un acicate para la conducta), mientras que presentarían una valoración negativa en lo que se refiere a dureza y resistencia (desde el momento en que el adolescente se considera capaz de influir sobre sus compañeros). Por el contrario, suponíamos que la figura del adulto obtendría puntuaciones neutras o casi neutras en la dimensión bueno/malo y altas o relativamente altas en las dimensiones duro/blando y activo/pasivo; fórmula valorativa que teóricamente podría asociarse con la relación de sumisión efectiva, vista desde el lado del sometido. Y lo mismo podríamos decir de los otros conceptos propuestos.

Una segunda intención teórica de la investigación era la de detectar, en la medida de lo posible, los condicionantes sociales de los patrones valorativos. Un postulado generalmente admitido es que las actitudes son aprendidas; y puesto que la escuela no hace intencionalmente nada en ese ámbito, cabe suponer que la interiorización de determinados patrones de valoración con respecto a entidades sociales será una función de la situación de ese sujeto en la sociedad. Si esto fuera así, las distintas subpoblaciones de la muestra tendrían que presentar algunas diferencias en sus patrones de valoración en la medida en que esas subpoblaciones difieran en lo que se refiere a su situación social.

El problema que se planteaba era el de predecir cuál de los distintos factores que inciden sobre un individuo (sexo, clase social, hábitat...) sería el más relevante a la hora de diferenciar los patrones valorativos. La hipótesis que nos propusimos fue que las diferencias valorativas serían una función de la clase social, por lo que se refiere a la estructura de los patrones, y de la clase cultural, por lo que se refiere a la matización. Lo primero resulta razonable, porque no se ve a la sociedad y a distintas categorías sociales lo mismo desde un nivel de poder social que desde otro. Lo segundo, porque los patrones de valoración referidos a entidades o figuras sociales lejanas (o a conceptos abstractos) no se aprenden evidentemente a través de la experiencia comportamental), sino a través de la comunicación; es decir, a través del lenguaje adjetivador. Los valores, como hemos dicho, no se alumbran exclusivamente en la experiencia, sino que son inducidos a través de la comunicación y, más en concreto, a través de la comunicación verbal mediante la adjetivación valorativa de los nombres que designan las categorías de personas, situaciones o conceptos en general. Puesto que muchos de los términos propuestos para su valoración no se referían a seres o cosas concretas con las que el adolescente hubiera tratado experiencialmente, cabía suponer que los valores atribuidos a esos conceptos serían más extremos en aquellos sectores de la muestra sobre los que se hubiera ejercido mayor acción comunicativo verbal.

De esta manera nuestra investigación adquiriría el matiz de servir como criterio para la validación/falsación de aquellas consideraciones teóricas.

3. LA MUESTRA UTILIZADA

La población que ha servido de base a nuestra investigación fue la de 8º de E.G.B. Consideramos que se trata de una población específica, e interesante por representar la terminación de la etapa escolar por antonomasia, la que, en términos de DURKHEIM, tendría como primaria la función homogeneizadora de la sociedad. Nos pareció, por lo mismo, interesante descubrir, aunque fuera rudimentariamente, los patrones valorativos con los que esta población se enfrenta con la sociedad.

De esa población hemos utilizado una muestra de 752 alumnos. Con esta muestra no podríamos pretender que los resultados obtenidos tuvieran una validez significativa a nivel nacional, por ejemplo. Por otra parte, la muestra pertenece en exclusiva a la Región de Murcia, a cuya población escolar de 8º de E.G.B. ciertamente representa, tanto porque constituye aproximadamente un 6% de aquella población, cuanto

porque fue extraída de las distintas zonas de la Región. En concreto participaron en la muestra 26 colegios situados a lo ancho y largo de la geografía y del espectro social.

4. CONCEPTOS PROPUESTOS

Pretendíamos, como se ha dicho, detectar los patrones valorativos de los alumnos de 8º de E.G.B. referidos a elementos sociales (categorías de personas, de grupos, de actividades, de conceptos o de símbolos) con los cuales se encuentra o va a encontrarse el joven, va a establecer algún tipo de relación o va a actuar de alguna manera.

Los conceptos que se propusieron para su valoración fueron los siguientes:

1. Conceptos referentes a categorías de personas: Yo, los amigos, los profesores, los adultos, los gitanos, los subnormales. Aparte del concepto «yo» (mediante el que podríamos detectar la conciencia del autovalor) los restantes conceptos representan figuras sociales, ante las que cabe suponer que el joven adopta actitudes y entabla relaciones distintas.
2. Conceptos referentes a grupos o instituciones. Nos limitamos a los dos grupos institucionales conocidos y vividos por el alumno: la familia y el colegio.
3. Conceptos referentes a actividades muy genéricas, en concreto: divertirse, estudiar, trabajar. Las valoraciones obtenidas en este apartado no calificarían al entorno, sino a la propia acción. Nos interesaba detectar si intervenían en el ámbito de las preferencias, no sólo el factor de valoración, sino también los otros dos factores.
4. Conceptos de tipo más abstracto: autoridad, guerra, futuro, éxito.

5. EL INSTRUMENTO DE MEDIDA

El instrumento de medida fue, como se ha dicho, el Diferencial Semántico de OS-GOOD. Su aplicación no resulta complicada y su estructura se adaptaba, como hemos dicho, al propósito de la investigación.

Sin embargo, el diferencial semántico (cuando se enfoca en sus aspectos sustantivos) presenta una dificultad intrínseca: los diferentes significados que distintos indi-

viduos pueden atribuir a un mismo término adjetivo y las diferentes dimensiones valorativas que pueden integrarse en un mismo adjetivo. Pensemos, por ejemplo, en la escala más elemental: la escala bueno/malo. ¿Qué significa «bueno»? ¿lo simplemente agradable, como cuando hablamos de una buena comida?, ¿lo permisivo —un hombre bueno?, ¿lo que está hecho de acuerdo con unas normas ideales —un buen resultado—?

Evidentemente la selección de las escalas debe realizarse atendiendo a los valores semánticos de los términos dentro del campo cultural de los sujetos a los que deberá aplicarse el instrumento. En este sentido hay que señalar que la selección realizada por nosotros se llevó a cabo tras el análisis de experiencias anteriores de aplicación del diferencial a poblaciones escolares. Un análisis factorial permitió distribuir las diferentes escalas en los tres factores teóricamente previstos. Las escalas con mayores pesos en cada uno de los factores constituyeron un primer instrumento, que se aplicó a una muestra de 100 alumnos de 8º.

Las escalas seleccionadas se presentan en el Cuadro I, indicando el valor factorial de cada una de ellas para los distintos factores, una vez efectuada la pertinente rotación.

CUADRO I

Escala	Factor I	Fact. II	Fact. III
Malo - bueno.....	.779	-.132	.209
Desagradable - agradable...	.896	-.042	.231
Triste - alegre.....	.639	.002	.436
Frio - calido.....	.615	-.180	-.187
Verdadero - falso.....	.337	.693	-.099
Difícil - fácil.....	-.326	.775	.008
Duro - blando.....	-.073	.835	.175
Profundo - superficial.....	.217	.552	-.442
Pasivo - activo.....	.266	-.028	.594
Tranquilo - nervioso.....	.005	-.098	.610
Sosegado - inquietante....	-.040	.224	.795
Calmanete - excitante.....	.239	.035	.520

Para seguir el consejo de OSGOOD, que recomienda incluir tres escalas por cada factor, y teniendo en cuenta que algunas de las escalas parecían más aptas que otras

para evaluar actividades, se confeccionaron dos diferenciales: uno destinado a medir los conceptos referidos a categorías de personas y de abstracciones y otro destinado a medir los conceptos referentes a actividades y a grupos (8).

La única diferencia entre los dos diferenciales estaba en que el primero no incluía las escalas «desagradable/agradable», «difícil/fácil» y «calmante/excitante». El segundo, en cambio, excluía las escalas «bueno/malo», «verdadero/falso» y «sosegado/inquietante».

6. LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos mediante la aplicación del Diferencial Semántico fueron simplemente ordenados obteniéndose los estadísticos más elementales de las medias y desviaciones típicas (tanto de la muestra general como de los distintos sectores de la muestra), así como las distancias entre los puntos medios obtenidos para cada concepto de acuerdo con la fórmula $Dil = \sqrt{E} dil^2$.

También se halló la significatividad estadística de las diferencias entre las medias de cada uno de los factores, cuando se trató de comparar entre sí a los distintos subsectores de la muestra.

No se ha llevado más allá el tratamiento estadístico de los datos porque, en principio, sólo aspirábamos a descubrir tendencias, lo cual podía obtenerse sin necesidad de gran refinamiento estadístico, dada la amplitud de la muestra, e incluso la amplitud de los distintos sectores categoriales de la misma.

A continuación ofrecemos y comentamos los distintos cuadros obtenidos. Advertimos que se ha mantenido como puntuación en cada factor la suma de las tres escalas con las que fue evaluado. De esta manera las puntuaciones mínima y máxima para cada factor no son 1 y 7 (con punto neutro en el 4), sino 3 y 21. El punto neutro estaría indicado por la puntuación 12; referido a la puntuación media, podríamos situarlo entre 11,5 y 12,5. Las puntuaciones superiores representarían un acercamiento al polo positivo de la escala, mientras que las inferiores se acercarían al polo negativo.

(8) OSGOOD, C., *op. cit.*, pág. 78.

6.1. Resultados referidos a la totalidad de la muestra

6.1.1. Patrones evaluativos generales

El Cuadro I representa las medidas y desviaciones típicas de las puntuaciones (valor) obtenidas por cada concepto en cada uno de los tres factores (valoración, potencia y actividad), referidas a toda la muestra.

CUADRO II.
Medidas y desviaciones típicas del total de la muestra

Concepto	Evaluación		Potencia		Actividad	
	Med.	DT	Med	DT	Med	DT
1.- Yo.....	16,4	3,1	14,0	2,8	14,2	3,8
2.- Amigos....	18,6	2,3	9,2	3,2	15,1	3,8
3.- Profesores	13,2	3,9	14,1	2,9	12,7	3,3
4.- Adultos...	13,8	3,3	14,1	3,0	12,6	3,2
5.- Gitanos...	10,7	4,0	14,2	3,2	14,1	3,5
6.- Subnormal.	9,3	3,9	16,0	3,7	12,7	3,7
7.- Familia...	17,5	3,2	11,4	3,6	13,0	3,3
8.- Colegio...	12,9	4,3	13,4	3,5	13,9	3,4
9.- Divertirse	18,7	2,0	9,7	3,0	15,8	3,3
10.- Estudiar..	10,7	4,2	14,8	3,5	12,7	3,8
11.- Trabajar..	13,1	3,0	14,0	3,4	14,2	3,4
12.- Autoridad.	12,1	3,5	14,5	3,2	13,6	3,6
13.- Guerra....	4,2	2,4	15,0	4,1	17,2	3,7
14.- Futuro....	13,2	4,2	14,3	3,7	15,1	3,5
15.- Exito.....	16,9	3,3	15,1	4,0	16,1	3,9

La interpretación del Cuadro II dependerá de las creencias o expectativas que cada uno tenga acerca de las actitudes y de los criterios valorativos de los alumnos de E.G.B. con respecto a cada uno de los conceptos explorados. Desde el punto de vista del «deber ser», que es lo que suele importar a los educadores, no existe un patrón ideal con respecto al cual podamos comparar las apreciaciones que los alumnos de hecho tienen en relación con cada concepto.

Sin embargo, desde el punto de vista de las relaciones efectivas que los alumnos mantienen con las distintas categorías de personas y situaciones, cuyos conceptos se proponían a evaluación (cuando eran objetos y situaciones más o menos experimentadas) y desde el punto de vista de las relaciones apreciadas, en función de las influen-

cias de la sociedad (cuando los conceptos no designaban objetos o situaciones experimentadas por los adolescentes encuestados) las valoraciones resultan bastante coherentes.

Dejemos a un lado el concepto del «yo», cuyas alta puntuación en valoración y medianas en potencia y actividad probablemente no representan la coincidencia sentida de la propia evaluación, sino el eco de las adjetivaciones que la sociedad en general otorga a los jóvenes.

En el caso de los conceptos referentes a personas es clara la existencia de varias categorías más o menos correlativas con el tipo de relación vivida (o supuesta) por los adolescentes con respecto a ellas.

En primer lugar (como habíamos supuesto) la categoría de los amigos, con los que las relaciones son de mutua excitación e interacción, son valorados altamente en la dimensión de bueno, y relativamente en la dimensión activo, mientras que obtienen una baja valoración en la dimensión duro. Los amigos son excitantes, agradables y poco obstaculizadores de la propia acción.

Profesores y adultos comparten un esquema valorativo similar. Y, en este caso, debemos señalar una cierta decepción en relación con nuestras previsiones. Partíamos de la suposición de que los adolescentes vivenciarían su relación con estas categorías de personas como una relación de subordinación, que les llevaría a valorar altamente el factor de actividad. Sin embargo, su valoración de este factor es neutra. Lo cual podría significar que nuestra hipótesis teórica de que la relación de subordinación se asocia a una valoración alta de la actividad del otro es falsa o (lo que creemos más verosímil) que la relación de los adolescentes con sus profesores y con los adultos no es vivenciada como relación de subordinación y sumisión. Lo que sí aprecian los alumnos en los profesores es el carácter de obstáculo que representan frente a su espontaneidad activa, como lo pone de manifiesto la puntuación positiva, aunque no muy alta, en la línea de dureza. También resulta curioso que, a pesar de la mentalidad rusioniana de que los profesores están al servicio del escolar, los alumnos no los valoran precisamente como gratificantes, como otorgadores de bienes.

Se introdujo el concepto «los gitanos», con la suposición implícita de que la actitud y el sentimiento ante ellos sería el de temor, al considerarlos como algo amenazante. Los valores obtenidos concuerdan con esta suposición, a la luz de la teoría. La puntuación relativamente alta de actividad junto a una puntuación negativa en la línea de bueno, definen en cierta manera el sentimiento de temor, actitud ante una posibilidad de dolor que se me viene encima. La puntuación relativamente alta en dureza señala el carácter en cierta manera invencible o insuperable de la amenaza.

El concepto de subnormal obtiene una fórmula valorativa singular. Desde la pers-

pectiva de las consideraciones caritativas, el subnormal es un ser débil y necesitado, pasivo y neutro por lo que se refería a su acción gratificante sobre el prójimo. Pero una cosa es esa visión edulcorada y otra la consideración del subnormal como contraparte de la acción. Nuestros adolescentes lo consideran relativamente neutro en la línea de actividad; pero lo consideran como algo realmente duro, obstaculizador de la acción, en cierta manera paralizador de la propia acción, y como muy mortificante (en la línea bueno/malo). Si algún sentimiento o actitud se pudiera asociar a esta valoración, diríamos que es el de la «resignación».

Los conceptos grupales fueron los de «familia» y «colegio». La primera es vista como muy gratificante, más bien blanda e incitante en pequeño grado. El colegio, por el contrario, presenta acentuados los rasgos de dureza y de acción controladora y atenuado el factor de satisfactoriedad. Lo cual parece coherente con la distinta modalidad que tienen esos dos entornos grupales: el primero, fundamentalmente convivencial, y el segundo, predominantemente de control no sólo pasivo, sino activo de sus componentes jóvenes.

Por lo que se refiere a los conceptos de actividades, las puntuaciones transcritas en el Cuadro II son suficientemente claras. Un dato que resulta curioso es que los alumnos de 8º de E.G.B. consideren más gratificante trabajar que estudiar; más aún, que consideren el estudiar como algo relativamente desagradable.

Por lo que se refiere a los conceptos de tipo más abstracto, las puntuaciones obtenidas son suficientemente significativas. La única pregunta que podría plantearse es cómo han obtenido los adolescentes los patrones valorativos de esos conceptos. Probablemente traducen las valoraciones que la sociedad y los medios de comunicación nos inculcan.

6.1.2. *Estructura del espacio semántico del alumno de E.G.B.*

El Cuadro II presenta las distancias entre los conceptos propuestos dentro del hipotético espacio semántico tridimensional del que habla OSGOOD.

CUADRO III.
Distancias entre los distintos puntos del espacio semántico

Concepto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.- Yo,.....	---	5,4	3,6	3,0	5,7	7,5	3,1	3,5	5,2	5,9	3,3	4,3	12,6	3,4	2,2
2.- Amigos,.....	--	7,6	7,3	9,4	11,8	3,2	7,2	0,8	10,0	7,4	8,5	15,7	7,5	6,0	
3.- Profesores,.....	--	0,6	2,8	4,3	5,1	1,4	7,7	2,6	1,5	1,5	10,1	2,5	5,1		
4.- Adultos,.....	--			3,4	4,9	4,6	1,7	7,3	3,2	1,7	2,0	10,7	2,6	4,7	
5.- Gitanos,.....	--				2,7	7,4	2,4	9,3	1,5	2,4	1,5	7,2	2,6	6,5	
6.- Subnormales,.....	--					9,4	4,6	11,7	1,9	4,5	3,3	6,9	4,8	8,3	
7.- Familia,.....	--						5,1	3,5	7,6	5,2	6,2	14,4	5,6	4,9	
8.- Colegio,.....	--							7,1	2,9	0,7	1,4	9,5	1,5	4,8	
9.- Divertirse,.....	--								9,9	7,2	8,4	15,5	7,2	5,8	
10.- Estudiar,.....	--									2,9	1,7	7,9	3,5	7,0	
11.- Trabajar,.....	--										1,2	9,4	0,9	4,3	
12.- Autoridad,.....	--											8,7	1,8	5,4	
13.- Guerra,.....	--												9,2	12,7	
14.- Futuro,.....	--													3,9	
15.- Exito,.....	--														--

La matriz anterior presenta las distancias entre los distintos conceptos explorados. Realmente se trata de las distancias entre los puntos medios de cada concepto, delimitados por las tres dimensiones consideradas.

Esta matriz permite dibujar la estructura semántica del «alumno medio» de 8º de E.G.B. Para ello habría que situar cada uno de los conceptos en un punto de un espacio tridimensional a las distancias relativas con los otros conceptos.

Sin ánimo de aludir a todo el cuadro (y sólo como inicio de posibles consideraciones) podríamos resaltar la situación del concepto «yo» en relación con los otros conceptos.

Si observamos las distancias del concepto «yo» con los otros conceptos de personas, podremos apreciar que, en contra de lo que se podría suponer, no se halla próximo al concepto «amigos», sino al de «adultos» y al de «profesores». Se halla también más próximo al concepto de «familia» que al de «colegio»; al concepto de «trabajar», que al de «estudiar» e incluso que al de «divertirse». Y la máxima proximidad relativa la tiene con el concepto «éxito». La interpretación que pudiera hacerse de estas distancias, así como las afinidades y divergencias entre los distintos conceptos la dejamos al cuidado del lector.

6.2. Puntuaciones por sectores de la muestra

La amplitud de la muestra utilizada nos permitió tener sectores bastante representativos en distintas variables de tipo sociológico (sexo, tipo de centro, hábitat, estudios del padre y de la madre), así como académico (repetidores/ no repetidores, calificación media en la E.G.B., proyectos inmediatos).

En cada una de las variables se halló la media y la desviación típica de cada uno de los sectores en que se distribuía la muestra, para detectar las diferencias entre las medias en cada factor, y la distancia entre los puntos definidos por los valores de los tres factores en el espacio semántico. Cuando la división de la muestra era dicotómica, las diferencias y distancias halladas se refieren obviamente a los dos sectores de la muestra. Cuando la división de la muestra proporciona varios sectores (más de dos), las diferencias y distancias se refieren a los sectores extremos de la distribución (una vez comprobada la tendencia creciente o decreciente en la serie de sectores).

Para las diferencias entre las medias de cada factor se halló su significatividad. En el caso de las distancias entre conceptos, adoptamos como criterio de significación el que la distancia fuera superior a 1.00.

6.2.1. Puntuaciones en función del sexo

El Cuadro IV presenta las puntuaciones medias en cada concepto y factor de los dos sectores (varones, mujeres) componentes de la muestra. Se indica también el grado de significatividad estadística de las diferencias entre las medias, y la distancia existente entre los puntos medios de los conceptos en ambos sectores.

CUADRO IV.
Puntuaciones por variables. Sexo

		TOTAL N = 752		Varones N = 403		Mujeres N = 349		Signif. Difer. Medias	Distancia entre los conceptos
		Med.	DT	Med.	DT	Med.	DT		
1.- Yo.....	E..	16,4	3,1	16,4	3,3	16,4	3,0		0,5
	P..	14,0	2,8	14,1	2,9	13,9	2,8		
	A..	14,2	3,8	14,0	3,7	14,4	4,0		
2.- Amigos.....	E..	18,6	2,3	18,5	2,5	18,8	2,1	*	0,8
	P..	9,2	3,2	8,9	3,1	9,5	3,2		
	A..	15,1	3,8	14,8	3,7	15,4	3,8		
3.- Profesores.....	E..	13,2	4,0	13,1	4,0	13,3	4,0		0,2
	P..	14,0	2,9	14,1	3,0	14,0	2,9		
	A..	12,7	3,3	12,6	3,1	12,7	3,4		
4.- Adultos.....	E..	13,8	3,3	13,9	3,4	13,7	3,3	*	0,7
	P..	14,0	3,0	13,9	2,9	14,1	3,1		
	A..	12,6	3,2	12,3	3,2	12,9	3,2		
5.- Gitanos.....	E..	10,7	4,0	10,5	4,1	11,0	3,8		0,6
	P..	14,2	3,2	14,2	3,2	14,2	3,2		
	A..	14,1	3,5	14,1	3,5	14,1	3,4		
6.- Subnormal.....	E..	9,3	3,9	9,4	4,0	9,3	3,7		0,5
	P..	16,0	3,7	16,0	3,7	16,1	3,7		
	A..	12,8	3,7	12,5	3,8	12,9	3,5		
7.- Familia.....	E..	17,5	3,2	17,6	3,1	17,4	3,3	***	1,2
	P..	11,4	3,6	10,8	3,6	12,0	3,6		
	A..	13,0	3,3	12,9	3,4	13,2	3,2		
8.- Colegio.....	E..	12,9	4,3	12,7	4,3	13,3	4,2		0,7
	P..	13,4	3,5	13,4	3,4	13,4	3,6		
	A..	13,9	3,4	14,0	3,5	13,8	3,4		
9.- Divertirse.....	E..	18,7	2,0	18,5	2,2	18,8	1,8		0,8
	P..	9,6	3,0	9,6	3,1	9,7	2,8		
	A..	15,8	3,3	15,4	3,6	16,2	2,9		
10.- Estudiar.....	E..	10,7	4,2	10,5	4,2	11,0	4,3		0,7
	P..	14,8	3,5	14,5	3,5	15,0	3,5		
	A..	12,7	3,8	12,6	3,7	12,8	3,9		
11.- Trabajar.....	E..	13,1	3,9	13,0	3,8	13,3	4,0		0,4
	P..	14,0	3,4	13,9	3,4	14,2	3,4		
	A..	14,2	3,4	14,1	3,3	14,2	3,5		
12.- Autoridad.....	E..	12,1	3,5	12,5	3,6	11,7	3,6	**	1,0
	P..	14,5	3,2	14,6	3,0	14,3	3,3		
	A..	13,6	3,6	13,4	3,8	13,9	3,4		
13.- Guerra.....	E..	4,2	2,4	4,3	2,5	4,1	2,3		0,4
	P..	15,0	4,1	15,1	4,0	14,9	4,2		
	A..	17,2	3,7	17,3	3,8	17,0	3,6		
14.- Futuro.....	E..	13,1	4,2	12,9	4,2	13,5	4,1		0,6
	P..	14,3	3,7	14,3	3,9	14,2	3,5		
	A..	15,1	3,5	15,1	3,5	15,1	3,4		
15.- Exito.....	E..	16,9	3,3	17,0	3,4	16,7	3,3		0,4
	P..	15,1	4,0	15,2	4,2	15,0	3,8		
	A..	16,0	3,9	16,1	3,9	15,9	3,8		

Niveles de significatividad: * >90, ** >95, *** >99.

Se puede observar que las distancias son mínimas. Varones y mujeres valoran por igual, en las tres dimensiones, a prácticamente todos los conceptos. Puede haber diferencias en algunos factores referidos a conceptos determinados; pero no se observa una tendencia generalizada que permita asignar criterios valorativos diferentes a varones y mujeres.

Sólo hay dos conceptos en los que la distancia es mayor que 1 —el límite que convencionalmente hemos señalado—. Son los conceptos de «familia» y «autoridad». El concepto «familia» recibe por parte de ambos sectores una puntuación alta de satisfacción (levemente más alta en los varones que en las mujeres), así como levemente alta en el factor actividad (más alta en las mujeres que en los varones); sin embargo, en el factor potencia existe una diferencia muy significativa en ambas poblaciones: mientras las niñas consideran a la familia como neutra, los adolescentes la consideran como un entorno fácil en el que, en cierta manera, pueden imponer su voluntad. Sería la expresión de una forma diferente de educación del niño y de la niña en el hogar.

El otro concepto que presenta diferencias en los dos sexos es el de «autoridad» considerado por las mujeres como menos valioso, menos duro, pero más activo que por los jóvenes.

6.2.2. *Tipo de centro*

Dentro de la E.G.B. la distinción entre centros públicos y centros privados podría parecer que ha dejado de tener importancia, desde el momento en que éstos últimos están subvencionados. Sin embargo, la clientela de unos y otros presenta algunos rasgos diferenciales.

El Cuadro V presenta las puntuaciones correspondientes a estos dos sectores de la muestra, referidos a algunos conceptos. Para ahorrar espacio, hemos omitido los conceptos cuya distancia semántica era inferior a 1.

Se puede observar que hay varios conceptos cuya distancia, en los dos sectores de la muestra, es relativamente significativa. Lo interesante es que esas distancias no procedan monótonamente de unos mismos factores, sino que lo que produce la distancia en cada caso es algún factor distinto.

Como dato curioso se puede observar que los conceptos pertenecientes más o menos al campo semántico del estudio (profesores, colegio, estudiar, futuro, éxito), que, por hipótesis tiene mayor significatividad para los alumnos de colegios privados (miembros de una clase media más interesada en la escuela), no son por lo general calificados más altos por éstos alumnos en el factor «evaluación», sino precisamente en los otros factores.

CUADRO V.
Puntuaciones por variables. Tipo de centro

		Público N = 654 Med, DT		Privado N = 98 Med, DT		Signif. Difer. Medias	Distancia entre los conceptos
2.- Amigos.....	E.,	18,6	2,4	19,2	2,1	**	1,0
	P.,	9,2	3,2	9,0	2,9		
	A.,	15,0	3,8	15,8	3,6		
3.- Profesores....	E.,	13,2	4,0	13,3	4,0	*	1,1
	P.,	14,0	2,9	14,7	3,1		
	A.,	12,6	3,2	13,3	3,6		
5.- Gitanos.....	E.,	10,9	4,0	9,5	3,4	***	1,5
	P.,	14,2	3,2	14,7	3,2		
	A.,	14,1	3,5	14,3	3,4		
7.- Familia.....	E.,	17,3	3,3	18,6	2,3	***	1,3
	P.,	11,3	3,6	11,6	3,3		
	A.,	13,0	3,3	13,2	3,2		
8.- Colegio.....	E.,	13,0	4,3	12,8	4,1	*	1,0
	P.,	13,3	3,5	14,0	3,2		
	A.,	13,8	3,4	14,5	3,5		
10.- Estudiar.....	E.,	10,6	4,3	11,2	3,7		1,1
	P.,	14,7	3,5	15,4	3,0		
	A.,	12,6	3,7	13,2	4,0		
12.- Autoridad....	E.,	12,3	3,4	11,0	3,8	**	1,4
	P.,	14,5	3,1	14,4	3,4		
	A.,	13,5	3,6	14,2	3,6		
14.- Futuro.....	E.,	13,2	4,2	12,8	3,7	**	1,2
	P.,	14,1	3,8	15,1	3,0		
	A.,	15,0	3,4	15,7	3,5		
15.- Exito.....	E.,	16,9	3,3	16,6	3,3	**	1,3
	P.,	15,0	4,1	16,0	3,1		
	A.,	16,0	3,9	16,7	3,6		

6.2.3. *Estudios del padre*

De los dos indicadores que teníamos de la variable «clase social» (profesión del padre y nivel de estudios del cabeza de familia), el que nos ofreció unas tendencias más claras y unas distancias máximas entre los dos extremos, fue el referente a clase cultural de la familia, es decir, el indicador «estudios del padre».

En el Cuadro VI se presentan las medias correspondientes a cada uno de los factores en los distintos sectores en que quedó dividida la muestra: padres sin estudios, con estudios primarios, medios, superiores. Se puede observar que, en mayor o menor grado, existe casi siempre una tendencia creciente o decreciente en las medias peculiares de cada sector. Por ello hemos atendido a la diferencia entre las medias de los grupos primero y último (cuya significatividad representamos simbólicamente para cada factor) y a la distancia entre los conceptos correspondientes al primero y al último grupo.

CUADRO VI.
Puntuaciones por variables. (Estudios del padre)

		Sin Est. N = 144 Med. DT	Primaria N = 341 Med. DT	Secund. N = 120 Med. DT	Univers N = 146 Med. DT	Signif Difer X1-X4	Distancia entre los grup. 1-4
1.- Yo.....	E..	15,9 3,3	16,5 3,1	16,8 3,0	16,2 3,1		1,3
	P..	13,7 2,8	13,9 3,0	14,2 2,5	14,2 2,8		
	A..	14,0 3,9	13,7 3,8	14,3 3,9	15,2 3,5	*	
2.- Amigos.....	E..	18,4 2,6	18,5 2,2	18,8 2,2	19,1 2,0	**	1,7
	P..	8,9 3,3	9,1 3,2	9,1 3,3	9,8 3,2	*	
	A..	14,8 3,9	14,7 3,8	15,5 3,7	16,1 3,3	**	
3.- Profesores.....	E..	13,2 4,3	13,2 3,9	12,9 3,8	13,5 3,8	**	1,6
	P..	13,5 2,9	14,0 2,9	14,0 3,1	14,7 2,9	*	
	A..	12,4 3,2	12,5 3,3	12,8 3,2	13,4 3,3	*	
4.- Adultos.....	E..	13,6 3,7	13,8 3,4	13,3 3,1	14,2 2,9	***	1,7
	P..	13,2 3,3	14,0 2,9	14,3 3,2	14,7 2,6		
	A..	12,6 3,1	12,4 3,2	12,9 3,2	13,1 3,2		
5.- Gitanos.....	E..	11,8 3,8	10,9 4,1	9,9 3,7	10,0 3,8	***	2,4
	P..	14,0 3,0	14,2 3,2	14,4 3,0	14,5 3,3		
	A..	13,6 3,1	13,7 3,7	14,6 3,3	15,2 3,2	***	
6.- Subnormal.....	E..	9,5 4,1	9,2 4,0	9,3 3,4	9,5 3,7		1,2
	P..	15,2 4,0	16,3 3,5	16,2 3,7	16,2 3,7	*	
	A..	13,1 4,0	12,6 3,7	12,9 3,3	12,3 3,5		
7.- Familia.....	E..	17,0 3,6	17,3 3,1	17,7 3,4	18,2 2,7	**	1,6
	P..	11,0 3,9	11,1 3,6	12,0 3,4	11,8 3,4		
	A..	13,6 3,3	13,0 3,5	12,7 3,4	12,9 3,0		
8.- Colegio.....	E..	13,2 4,3	13,1 4,2	11,9 4,2	13,0 4,3		0,8
	P..	13,2 3,6	13,2 3,6	14,2 3,3	13,5 3,2		
	A..	14,1 3,5	13,6 3,4	13,6 3,6	14,8 3,3		
9.- Divertirse.....	E..	18,5 2,1	18,6 2,0	18,7 2,2	18,9 1,7		1,9
	P..	9,3 3,3	9,5 2,8	9,6 3,0	10,3 2,8	*	
	A..	15,1 3,9	15,6 3,3	16,3 2,9	16,7 2,7	***	
10.- Estudiar.....	E..	10,5 4,4	11,1 4,5	9,8 3,8	10,6 3,5		1,0
	P..	14,5 3,8	14,4 3,6	15,7 3,0	15,2 3,1		
	A..	12,4 4,0	12,7 3,6	12,5 3,8	13,1 4,0		
11.- Trabajar.....	E..	13,3 3,9	13,3 4,0	12,2 3,7	13,3 3,7		1,2
	P..	13,4 3,6	13,8 3,4	14,8 3,2	14,3 3,0	*	
	A..	14,1 3,3	13,9 3,4	14,3 3,5	14,9 3,1	*	
12.- Autoridad.....	E..	12,8 3,9	12,0 3,4	11,9 3,2	11,7 3,6		1,4
	P..	14,1 2,9	14,4 3,3	14,6 3,0	14,7 3,3		
	A..	13,5 3,7	13,5 3,7	13,7 3,4	14,0 3,0		
13.- Guerra.....	E..	4,7 2,5	4,1 2,4	4,4 2,8	3,9 1,9	**	1,7
	P..	15,1 4,1	14,8 4,1	15,0 3,9	15,3 4,3		
	A..	16,7 3,8	16,9 3,7	17,2 3,6	18,2 3,5	**	
14.- Futuro.....	E..	13,9 4,4	13,4 4,2	12,8 3,8	12,7 4,1		2,2
	P..	13,7 4,0	13,8 3,6	14,8 3,5	15,2 3,4	**	
	A..	14,9 3,5	14,6 3,4	16,0 3,2	16,0 3,6	*	
15.- Exito.....	E..	16,9 3,6	16,8 3,4	16,9 2,9	17,1 3,1		1,7
	P..	14,6 4,4	15,0 4,1	15,3 3,9	15,9 3,3	**	
	A..	16,0 4,2	15,6 3,9	16,6 3,7	17,0 3,4	*	

Como se observará, las distancias son relativamente amplias. En general podemos afirmar que los sectores extremos de la variable «estudios del padre» son significativamente diferentes en sus patrones valorativos de todos los conceptos propuestos, y que esas distancias son el resultado de evaluaciones diferenciales en las distintas dimensiones de los mismos. Observemos como ejemplo los dos conceptos en los que las distancias son mayores: los conceptos «los gitanos» y «el futuro». En el primero las diferencias aparecen en las dimensiones y evaluación y actividad; los gitanos parecerían constituir una amenaza mayor y más desagradable para los hijos de universitarios que para los hijos de padres sin estudios. En el segundo concepto («el futuro»), en contra de las suposiciones ingenuas, los niños de clase cultural inferior ofrecen una media más alta que los de clase cultural superior en el factor evaluación, mientras que éstos recalcan los factores de dificultad y de presión activa que el futuro ejercer sobre su presente.

RESUMEN

El presente estudio puede ser considerado como un ensayo de medición de actitudes. Sin embargo, el objeto medido no es la actitud como propensión conductual, sino la infraestructura cognitiva de la misma: el patrón valorativo, que constituye el antecedente de la decisión comportamental. Este patrón se considera integrado por la valoración del objeto en la triple dimensión (evaluación, potencia y actividad) destacados por el Diferencial Semántico de OSGOOD. Se parte de la hipótesis de que distintos patrones valorativos desencadenarán diferentes modalidades de respuesta. Se supone también que en el ámbito de las relaciones interpersonales las distintas modalidades de relación (sumisión, compañerismo, prevención, agresividad...) se hallarán asociadas a patrones valorativos específicos.

La investigación se ha realizado con 750 alumnos del último curso de la E.G.B. El instrumento utilizado fue el Diferencial Semántico. Los conceptos propuestos se refirieron a categorías de personas, que constituyen polos de relación distintos para el adolescente, a grupos, actividades y situaciones con las que puede llegar a relacionarse. Los resultados obtenidos parecen verificar las hipótesis de las que se partía.

ABSTRACT

The present essay may be considered as a trial of attitude's measurement. But the measured object is not the attitude as a behavioural propension, but its cognitive sub-structure: the valuation pattern, which is the antecedent of the behavioural decision. This pattern is based on the tridimensional valuation of the object (evaluation, potency, activity) detached in OSGOOD'S Semantic Differential. The starting hypotheses are that several valuation patterns imply different ways of answer. We assume as well, that in the interpersonal relations ambit, the different ways of relation (submission, companionship, foresight, aggressiveness...) are associated to specific valuation patterns.

The research's sample was a collection of 750 students of E.G.B.'s last year. The instrument used was the Semantic Differential. The concepts proposed are referred to personal categories, which form different relation points for adolescents, groups, activities and situations which they may be related to. The results seem to verify the starting hypotheses.

BIBLIOGRAFÍA

- DIAB, L.N.: «Studies in social attitudes». *Journal of Social Psychology*, 1965, 67, págs. 283-285.
- DIAZ GUERRERO, R.: *El diferencial semántico en el idioma español*. México, Trillas, 1975.
- DOLAN, L.J.; ENOS, M.: *The schools attitude measures: levels 6-7, 8-9, 9-12*. Glenview, Illinois; Scott, Foreman, 1980.
- DOLAN, L.J.: «Validity analyses for the school attitudes measures at the three grade levels», *Educational and Psychological Measurement*, 1983, 43, págs. 295-303.
- HEISE, D.R.: «El diferencial semántico y la investigación de actitudes», en SUMMERS, *Medición de actitudes*. México, Trillas, 1982.
- JASPARS, J. y FRASER, C.: «Attitudes and Social Representation», en FARR-MOSCOVICI (eds.), *Social Representations*. Cambridge University Press, 1984.
- MAGUIRE, T.O.: «Semantic differential methodology for the structuring of attitudes». *American Educational Research Journal*, 1973, 10 (4), págs. 295-306.
- MOSCOVICI, S.: «The phenomenon of social representations», en FARR-MOSCOVICI (eds.), *Social Representations*. Cambridge University Press, 1984.
- NYBERG, V.R.; CLARKE, S.C.T.: «School subjects attitudes scales». *Alberta Journal of Educational Research*, 1982, 28, 2, págs. 175-187.
- OSGOOD, C.E.; SUCI, G.J. y TANNENBAUM, P.H.: *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, 1957.
- OSGOOD, C.; SUCI, G.; TANNENBAUM, P.: «Medición de actitudes», en SUMMERS, *Medición de actitudes*. México, Trillas, 1982.

- OSTROM, T.M.: «The Sovereignty of Social Cognition», en WYER-SRULL (eds.), *Handbook of Social Cognition I*. Erlbaum, 1984.
- RAY, J.J.; JONES, J.M.: «Attitude to authority and authoritarianism among the schools children», *The Journal of Social Psychology*, 1983, 119, págs. 199-203.
- ROGER, D.; BULL, P.; FLETCHER, R.: The construction and validation of a questionnaire for measuring attitudes towards foreign languages», *Educational Review*, 1981, 33, 3, págs. 223-230.
- SUMNER, G.F.: *Medición de actitudes*. México, Trillas, 1982.
- TAJFEL, H.: *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder, 1984.