

# APRECIACION DE PROBLEMAS EN EL AULA DESDE EL MARCO DE LAS TAXONOMIAS PERSONALES DEL PROFESORADO

MARINA ALVAREZ HERNANEZ  
PILAR CASTRO PAÑEDA  
FRANCISCO MARTIN DEL BUEY

## RESUMEN

En el contexto de la teoría social de la Atribución se realiza un estudio empírico de las proyecciones valorativas que realizan un conjunto de profesores de E.G.B. sobre apreciaciones de problemas de conductas en sus alumnos concluyendo que existe correlaciones significativas entre ambas variables.

*Palabras clave:* Atribución, Taxonomías, Comportamientos disruptivos.

## ABSTRACT

In the context of the social theory of the attribution, an empiric study is realized about the valuable projections done by some primary-school teachers on appreciations of problems of behaviours in his pupils, conduding that have one significative correlations between both variables.

*Nomenclatura UNESCO:* 610204, 611402

\*\*\*\*\*

## 1. MARCO TEORICO

El ser humano conoce a los demás hombres, no solo por vía de estimulación física, sino que puede pensar, razonar, imaginar, inducir y deducir sobre ellos. Todas estas formas de conocimiento interpersonal tienen cada una de ellas sus rasgos distintivos, pero tienen todas ellas un pórtico común que es la Percepción (Tagiuri, 1969; Lindzey-Aronson 1969).

Percibir un objeto significa hasta cierto punto hacerse cargo de sus atributos físicos, pero percibir una persona no es un fenómeno tan simple puesto que hay que hacerse cargo del bagaje inconmensurable que ella aporta. Hay infinidad de factores que no tienen precisamente propiedades físicas y como tales no se presentan como realidades sensoriales tangibles, no se pueden aprender directamente. Pero este acto de percepción de la mayor o menor fortuna de forma inevitable en todos nosotros. Hay infinidad de constructos teóricos que vienen a explicar la imperiosa necesidad del acto. (Asch 1946; Kelly 1955; Thibaut-Riecken 1955; Heider 1965; Luchins, 1957; Anderson 1965; Allport 1965; Schmidt, 1969; Zajonc 1968; Rosenberg 1970; Weiner, Frieze, Rest y Rosenbaum, 1971; Lawrence 1975).

En ese acto de percepción del otro lo que más suele intrigar es el descubrimiento de sus cualidades internas, sus rasgos de personalidad, sus estados emotivos, sus actitudes y sus intenciones. En definitiva las causas activantes de su dinamismo vital. (Heider, 1965; Ramos, 1983).

Pues bien, este acto perceptivo de valoración, como muchos otros actos de valoración perceptiva de la vida humana, es importante por las consecuencias que conlleva para el individuo objeto de esa evaluación. Y como tal se estudia en profundidad (Hovlan y Weis, 1951; Newcomb 1953; Osgood y Tannenbaum, 1955; Festinger, 1980; Sampson e Insko, 1964; Freedman, 1963; Mcguirre, 1969; Griffit, 1970; Staats, 1968; Zanna, Kiesler, Pilkonis, 1970; Kanekar, 1976; Bem, 1970; Fishbein y Ajzen, 1975).

De entrada pensamos que un mecanismo fundado por la naturaleza como es la percepción, la cual detecta importantísimas funciones de servicio cognoscitivo tiene que estar dotado para realizar dicho servicio con garantías suficientes de objetividad, y aunque quizás de hecho la mayor parte de las percepciones humanas sean básicamente correctas, no se puede minimizar que existe una real posibilidad de errores accidentales y hasta sistemáticos y tampoco se puede desconocer que cabe un margen de imprecisión en las aproximaciones perceptivas del hombre a su mundo sensible y humano. Y esta falta de precisión y aquella posibilidad de error parece que aumentan considerablemente cuando se pasa de la percepción en general a la percepción de personas, dadas que éstas, mucho más que los objetos y eventos personales, afectan a la esfera emotiva del observador (G. Ramos, 1983).

En definitiva, la percepción interpersonal, aunque fundamentalmente suele ser objetiva, está mucho más expuesta al influjo de una serie no despreciable de errores, distorsiones y subjetivismos que es obligación de todo psicólogo social conocer y dictaminar.

En este contexto de la percepción humana nos situamos en un centro escolar en donde hay personas que interactúan y como requisito imprescindible para esta interacción se necesitan el proceso perceptivo personal en todos y cada uno de los individuos. Se han realizado infinidad de estudios al respecto dentro del ámbito educativo

(Rosenthal y Jacobson 1980, Backman y Secord 1968; Cooper, 1979; Beez, 1980; Good 1980; Beltrán y otros, 1987; Ovejero, 1988, etc).

Dentro de ese hábito o nicho transitoriamente ecológico hay diferencias de edad. A unos se les atribuye status docentes y a otros discentes y en consecuencia a esos status desarrollan unos roles. Hay más status y roles en una institución escolar pero no es el tema que nos ocupa ahora su dimensionalidad. Nos quedamos con los señalados en primer lugar.

Entre los roles que el status docente debe realizar está el de la evaluación escolar en sentido amplio y académica en sentido restringido de sus alumnos. La evaluación como tal es un juicio que de forma verbal o numérica el docente debe emitir sobre la "percepción" de conductas de sus alumnos. Evaluación que se hace (no siempre) en función de unos puntos de referencia que son considerados como pautas modélicas terminales a las que deben llegar el grupo.

En nuestro breve estudio hemos querido acercarnos al problema y lo hemos hecho desde las perspectivas de las taxonomías personales formuladas por G. Kelly (1955) en donde se entiende que las variables conceptuales o categorías teóricas que una persona utiliza para ordenar, analizar, clasificar, discurrir, relacionar y dar significado a los eventos de su mundo, son ciertamente limitadas, pero con una fuerte tendencia a la coherencia interna que las constituye con sistema. De este sistema mental o estructura cognoscitiva compuesta por categorías interpretativas de lo real deriva el estilo personal de conducta y con toda seguridad, un directorio para los mecanismos perceptivos.

Dentro del aula el status docente tiene sus propios esquemas o constructos con los cuales va mediatizar u optimizar su percepción (Ovejero 1988). Nos interesa ver la relación existente entre estos constructos y la evaluación que realizan sobre determinados aspectos conductuales del aula considerados como problemáticos. El proceso utilizado para experimentar esta reflexión teórica lo exponemos en el siguiente apartado.

## **2. MARCO EMPIRICO**

---

### **2.1. Planteamiento**

Las variables conceptuales o categorías teóricas residentes en el profesorado y que determinan las pautas de comportamiento habituales (rasgos estables de personalidad) en ellos correlacionan de forma significativa con las valoraciones que hacen de sus alumnos respecto a determinados problemas del aula.

### **2.2. Variables correlacionadas**

#### *2.2.1. Personalidad del profesorado*

(Factorización de variables. Dr. V. Pelechano.  
Universidad de la Laguna).

- Autoexigencia rígida en el trabajo y dogmatismo.
- Sobreesfuerzo personal y actitud de élite.
- Principalismo o hipertrofia en el cumplimiento del deber.
- Autoritarismo maniqueo.

- Convencionalismo-Conservadurismo pacifista.
- Dogmatismo y xenofobia paranoide.
- Desencanto intelectualizado.
- Organización-planificación sociolaboral junto a independencia laboral.
- Convencionalismo sociocultural pacifista.
- Valoración extremada y fantasiosa del trabajo que uno realiza.
- Neuroticismo.
- Extraversión.
- Tendencia a la sobrecarga del trabajo.
- Indiferencia laboral y separación entre el mundo privado y laboral.
- Autoexigencia laboral.
- Motivación positiva hacia la acción, ambición positiva.
- Ansiedad inhibidora del rendimiento.
- Ansiedad facilitadora del rendimiento

### 2.2.2. Problemas en aula

(Catálogo elaborado en base a los estudios realizados por Garrido Gutiérrez - Pérez Solís; González García - Martín del Buey (1988).

- Déficit de atención.
- Actividad motórica excesiva.
- Impulsividad.
- Variabilidad.
- Elevada reacción emocional.
- Deficiente coordinación visomotora.
- Poca autoestima.

### 2.3. Muestra

Profesores de Educación General Básica  
Docencia en quinto curso de E.G.B.

Cargo o responsabilidad en el curso de tutores.

Número de profesores encuestados 17. Aunque no hemos considerado la variable sexo la muestra la constituyen cuatro varones y trece mujeres.

Número total de alumnos que han sido valorados por la totalidad del profesorado de la muestra = 422.

Colegios utilizados = cinco públicos y dos privados. Zona centro de Asturias.

### 2.4. Recogida de datos

Fechas: la recogida de datos se ha realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 1989.

Horario: mañanas de 9.00 a 12.00 horas, aproximadamente.

Ejecución: el primer paso fue entregar los cuestionarios de personalidad a los profesores; luego, al recogerlos, se les entregaba la Hoja de registro de Conductas Disruptivas, dándoles una semana de plazo para su realización.

Incidencias: No hemos tenido ninguna incidencia destacable; no obstante en dos casos tuvimos que ampliar el plazo de ejecución de los cuestionarios por falta de tiempo de los profesores.

## 2.5. Estadísticos realizados

Los procesos estadísticos seguidos en la elaboración de los datos fueron: en primer lugar la obtención de las medias de cada variable, en segundo lugar las desviaciones típicas de las mismas, y en tercer lugar las correlaciones entre las variables de personalidad y las conductas a estimar por los profesores.

## 2.6. Resultados

### 2.6.1 Características medias del grupo de profesores en las variables de personalidad

	P. Máx.	Med.	D.Tip.
RF1	7	3,18	1,85
RF2	17	3,23	2,53
RF3	20	10,88	3,14
RT	44	17,29	5,90
DF1	12	2,12	2,27
DF2	14	8,35	2,40
DO1	19	2,12	2,42
DO2	14	10,29	1,87
AA1	29	20,70	3,94
AA2	15	4,18	2,45
DOGT	103	47,76	10,76
EF1	22	1,70	3,48
EF2	10	4,65	2,63
EFT	32	6,35	4,65
EN1	20	6,94	3,17
EN2	16	9,23	3,74
ENT	36	16,18	5,08
MF1	11	3,59	2,47
MF2	12	2,65	1,71
MF3	17	11,94	2,75
MF4	11	4,35	1,84
MF5	14	6,35	2,83
MF6	13	5,53	2,30
MAET	78	34,41	6,38

**Tabla I**

*Puntuaciones máximas posibles, media y desviación típica de cada de las 24 variables de personalidad evaluadas en el profesorado muestra.*

RF1:	Autoexigencia rígida en el trabajo y dogmatismo.
RF2:	Sobreesfuerzo personal y actitud de élite.
RF3:	Principalismo e hipertrofia en el cumplimiento del deber.
RT:	Suma de las tres puntuaciones anteriores.
DF1:	Autoritarismo maniqueo.
DF2:	Convecionalismo-conservadurismo pacifista.
DO1:	Dogmatismo y xenofobia paranoide.
DO2:	Desencanto intelectualizado.
AA1:	Organización-planificación sociolaboral junto a independencia laboral.
AA2:	Convencionalismo sociocultural pacifista.
DOGT:	Suma de los seis anteriores.
EF1:	Valoración extremada y fantasiosa de uno mismo.
EF2:	Valoración extremada y fantasiosa del trabajo que uno realiza.
EFT:	Suma de los dos anteriores.
EN1:	Neuroticismo.
EN2:	Extraversión.
ENT:	Suma de los dos anteriores.
MF1:	Tendencia a la sobrecarga de trabajo.
MF2:	Indiferencia laboral y separación entre el mundo privado y laboral.
MF3:	Autoexigencia laboral.
MF4:	Motivación positiva hacia la acción, ambición positiva.
MF5:	Ansiedad inhibidora del rendimiento.
MF6:	Ansiedad facilitadora del rendimiento.
MAET:	Suma de los seis anteriores.

Analizando la tabla I se observa:

- En el factor RF2, sobreesfuerzo personal y actitud de élite, la media es muy baja en relación a la puntuación máxima posible, lo cual indica que esta característica se manifiesta sólo ligeramente en nuestra muestra.
- También es muy elevada la diferencia entre la puntuación máxima y la media del grupo en el factor DO1, es decir, dogmatismo y xenofobia paranoide apenas aparecen en la muestra.
- En EF1, valoración extremada y fantasiosa de uno mismo, la media es 1,7 y la puntuación máxima 22, por lo tanto podemos concluir que este factor no existe en el grupo.
- En cambio, existen otros factores en los cuales la diferencia entre la media y la puntuación máxima posible es menor (la media de la muestra superior a la media real) como por ejemplo en el factor DO2, cuya media es 10,29 y la puntuación máxima 14. Este factor indica un elevado desencanto intelectualizado en nuestra muestra.
- En MF3, autoexigencia laboral, podemos concluir su existencia en el grupo dada su alta media 11,94 respecto a la puntuación máxima posible en dicha escala que es 17.

2.6.2. Estadísticos básicos de medias y desviaciones típicas de las valoraciones efectuadas por los profesores respecto a la existencia de conductas problemáticas en sus alumnos.

---

	Med.	D.Tip.
1	2,44	0,47
2	1,93	0,45
3	1,95	0,42
4	1,89	0,47
5	1,92	0,55
6	1,75	0,48
7	1,75	0,49

---

Tabla II

1. Déficit de atención.
2. Actividad motora excesiva.
3. Impulsividad.
4. Variabilidad de las conductas.
5. Elevada reacción emocional.
6. Deficiente coordinación visomotora.
7. Poca autoestima.

En la tabla II se encuentran reflejadas las medias y desviaciones típicas de los 7 tipos de comportamientos (los cuales tenían que ser puntuados por los profesores de 1 a 5 según su frecuencia), de los 17 maestros en total. En esta tabla podemos observar como la conducta 1 (déficit de atención) es la que obtienen una media ligeramente superior a las demás, esto podría ser debido a que es la primera conducta a puntuar, con la que se encontraban los profesores, y en ese primer momento tendieron a puntuar por encima de lo esperado. También puede deberse a que los maestros la ven de una forma más concreta con respecto a las demás.

2.6.3. Cómputo de alumnos valorados con alta o baja presencia de conducta problemáticas.

---

	Med.
1	29
2	13
3	12
4	11
5	11
6	09
7	09

---

Tabla III

En la tabla III se refleja la media de alumnos que los profesores estiman que manifiestan las conductas por encima de la puntuación 3.

	Med.
1	64
2	72
3	70
4	76
5	68
6	78
7	78

**Tabla IV**

En la tabla IV se refleja la media del número de alumnos que los profesores estiman que las conductas se manifiestan por debajo de la puntuación 3.

*2.6.4. Correlaciones entre variables de personalidad del profesorado y estimaciones perceptivas de conductas problemáticas en el aula*

	RF1	RF2	RF3	RT	DF1	DF2	DO1	DO2	AA1
1	-0,06	0,21	0,21	0,18	0,08	-0,14	0,10	-0,38	0,09
2	-0,05	0,25	0,34	0,27	0,13	0,01	0,19	-0,03	0,28
3	0,30	0,44	0,38	0,49	0,25	0,04	0,34	-0,17	0,36
4	-0,11	0,11	0,30	0,18	-0,10	-0,06	0,01	-0,21	0,00
5	0,03	0,51	0,46	0,47	-0,03	-0,05	0,10	0,03	0,18
6	0,22	0,36	0,11	0,28	0,46	-0,12	0,55	-0,24	-0,04
7	-0,30	0,33	0,10	0,10	-0,01	-0,40	0,09	-0,24	-0,26

  

	AA2	DOG1	EF1	EF2	EMET	EN1	EN2	ENT	MF1
1	0,07	-0,01	0,30	0,15	0,31	0,05	-0,05	-0,01	0,13
2	0,33	0,24	0,27	0,18	0,30	-0,34	-0,25	-0,40	-0,11
3	0,28	0,31	0,35	0,37	0,47	-0,36	-0,13	-0,33	0,12
4	0,00	-0,07	-0,03	0,13	0,06	0,14	-0,04	-0,06	0,48
5	0,00	0,08	0,13	0,16	0,19	0,07	-0,26	-0,14	-0,17
6	0,31	0,21	0,46	0,42	0,58	0,36	0,18	0,36	0,71
7	0,00	-0,20	0,31	0,18	0,33	0,30	-0,13	0,09	0,22



	MF2	MF3	MF4	MF5	MF6	MAET
1	-0,10	0,06	0,33	-0,34	0,04	0,14
2	0,32	-0,26	-0,08	-0,27	0,02	-0,20
3	0,22	0,04	0,18	-0,47	0,05	-0,01
4	-0,09	-0,01	0,47	-0,01	0,25	0,38
5	0,31	-0,33	0,08	-0,21	-0,22	-0,27
6	-0,25	0,12	0,83	0,08	0,50	0,72
7	0,05	-0,30	0,48	-0,06	0,19	0,16

**Tabla V**

*Correlaciones entre las variables de personalidad manifestada en el profesorado y las estimaciones de conducta problemáticas.*

- En relación con el factor RF1, autoexigencia rígida en el trabajo y dogmatismo, se observan correlaciones significativas, a un nivel de confianza del 1% con la conducta 3, impulsividad, siendo esta correlación positiva. Existe también correlación negativa con la conducta 7, poca autoestima. A un nivel de confianza del 5% existe además correlación positiva con la conducta 6, es decir, coordinación visomotora.
- A un nivel de confianza del 1% existen correlaciones significativas todas ellas positivas del factor RF2, sobreesfuerzo personal y actitud de élite con las conductas 2, 3, 5, 6 y 7, actividad motora excesiva, impulsividad, elevada reacción emocional, deficiente coordinación visomotora y poca autoestima. Al nivel de confianza del 5% también correlaciona significativamente con la conducta 1, déficit de atención.
- El factor de personalidad RF3, principalismo e hipertrofia en el cumplimiento del deber, a un nivel de confianza del 1% se encuentran correlaciones significativas positivas con las conductas 2, 3, 4 y 5 que son actividad motora excesiva, impulsividad, variabilidad de las conductas y elevada reacción emocional. A un nivel de confianza del 5% correlaciona también significativamente con la conducta 1, déficit de atención.
- En cuanto a RT que es la suma de los factores anteriores, se observan correlaciones positivas a un nivel de confianza del 1% con las conductas 2, 3, 5 y 6, es decir, actividad motora excesiva, impulsividad, elevada reacción emocional y deficiente coordinación visomotora. Al nivel de confianza del 5% existen además correlaciones positivas con 1 y 4, déficit de atención y variabilidad de las conductas.
- El factor de personalidad DF1, autoritarismo maniqueo, a un nivel de confianza del 1% tiene correlaciones positivas con las conductas 3 y 6, impulsividad y deficiente coordinación visomotora.

- El factor DF2, convencionalismo-conservadurismo pacifista, correlaciona significativamente a un nivel de confianza del 1% con la conducta 7, poca autoestima, siendo esta negativa.
- En relación al factor DO1, dogmatismo y xenofobia paranoide, a un nivel de confianza del 1% existen correlaciones significativas positivas con las conductas 3 y 6, impulsividad y deficiente coordinación visomotora, esta última muy elevada.  
A un nivel de confianza del 5% además el factor correlaciona con la conducta 2, actividad motora excesiva.
- En relación al factor DO2, desencanto intelectualizado, a un nivel de confianza del 1% existe correlación negativa con 1, déficit de atención.  
A un nivel de confianza del 5% las correlaciones negativas se observan con los comportamientos 3, 4, 6 y 7, impulsividad, variabilidad, deficiente coordinación visomotora y poca autoestima. este factor de personalidad no correlaciona positivamente con ninguna de las conductas a estimar por los profesores.
- El factor AA1, organización-planificación sociolaboral e independencia laboral correlaciona positiva y significativamente al 1% con las conductas 2 y 3, actividad motora excesiva e impulsividad, y negativamente con la conducta 7, poca autoestima.
- En relación al factor AA2, convencionalismo sociocultural pacifista, a un nivel de confianza del 1% se observan correlaciones significativas con las conductas 2, 3 y 6, actividad motora excesiva, impulsividad y deficiente actividad coordinación visomotora.
- En cuanto a DOFT, es la suma de los 6 factores anteriores, al nivel de confianza 1% correlaciona significativamente con la conducta 3, impulsividad.  
A un nivel de confianza del 5% correlaciona además con 2 y 6, actividad motora excesiva y deficiente coordinación visomotora, éstas positivas, y negativas con 7, poca autoestima.  
En relación con EF1, valoración extremada y fantasiosa de uno mismo, a nivel de confianza del 1% existen correlaciones significativas con las siguientes conductas: 1, 2, 3, 6 y 7 que son déficit de atención actividad motora excesiva, impulsividad, deficiente coordinación visomotora y poca autoestima. Es decir los maestros con una valoración extremada y fantasiosa de sí mismos estiman en mayor grado ese grupo de conductas en sus alumnos.
- El factor EF2, valoración extremada y fantasiosa del trabajo que uno realiza, a un nivel del 1% correlaciona significativamente con las conductas 3 y 6, impulsividad y deficiente coordinación visomotora. Al nivel del 5% se encuentran correlaciones significativas con las conductas 2 y 7 (además de las anteriores) que son actividad motora excesiva y baja autoestima.
- El factor EF1 es la suma de los dos factores anteriores, a un nivel de confianza del 1% correlaciona significativamente con las conductas 1, 2, 3, 6 y 7, todas positivas. Estas conductas son: déficit de atención, actividad motora excesiva, impulsividad, deficiente coordinación visomotora y poca autoestima.

- A un nivel de confianza del 5% existe correlación significativa con la conducta 5, elevada reacción emocional, además de las anteriores.
- El factor de personalidad EN1, es neuroticismo, y a un nivel de confianza del 1% se encuentran correlaciones significativas tanto positivas como negativas. Las positivas son con las conductas 6 y 7, deficiente coordinación visomotora y poca autoestima. Los maestros que puntúan alto en neuroticismo estiman más éstos dos tipos de conductas en sus alumnos. Las negativas son con las conductas 2 y 3, actividad motora excesiva e impulsividad.  
El factor EN2, extraversión, a un nivel de confianza del 1% muestra correlaciones significativas y negativas con las conductas 2 y 5, es decir, actividad motora excesiva y elevada reacción emocional. Los profesores más extrovertidos no estiman o estiman muy poco estas conductas en sus alumnos.
  - El factor ENT, es la suma de los dos anteriores, a un nivel del 1% muestra correlación significativa y positiva con la conducta 6, deficiente coordinación visomotora, y correlaciones negativas con 2 y 3, que son actividad motora excesiva e impulsividad.
  - En relación con el factor de personalidad MF1, que es tendencia a la sobrecarga de trabajo, a un nivel de confianza del 1% existen correlaciones significativas y positivas con las conductas 4 y 6, que son variabilidad de las conductas y deficiente coordinación visomotora.  
Al nivel 5% existe además correlación positiva con la conducta 7, baja autoestima, y negativa con la 5, elevada reacción emocional.
  - El factor MF2, indiferencia laboral y separación entre el mundo privado y laboral, y a un nivel de confianza del 15 encontramos correlaciones positivas con las conductas 2 y 5, que son actividad motora excesiva y elevada reacción emocional, y negativas con la 6, deficiente coordinación visomotora.  
A un nivel del 5% existe además correlación con la conducta 3, impulsividad.  
El factor MF3, es autoexigencia laboral. A un nivel de confianza del 15 correlaciona negativamente con tres tipos de conductas, son la 2, 5 y 7 actividad motora excesiva, elevada reacción emocional y poca autoestima.
  - En el factor MF4, que es motivación positiva hacia la acción y ambición positiva, existen al nivel de confianza del 1% correlación significativa con las conductas 1, 4, 6 y 7 que son déficit de atención, variabilidad, deficiente coordinación visomotora y baja autoestima.
  - En relación al factor de personalidad MF5, ansiedad inhibidora del rendimiento, a un nivel de confianza del 1% existen correlaciones significativas y negativas con las conductas 1, 2 y 3, es decir, a mayor ansiedad inhibidora del rendimiento, menor grado de estimación de conductas como: déficit de atención, actividad motora excesiva e impulsividad.
  - El factor MF5, ansiedad facilitadora del rendimiento correlaciona significativa y positivamente al 1% con las conductas 4 y 6, variabilidad y deficiente coordinación visomotora.  
Al nivel de confianza del 5% existe además correlación positiva con la conducta 7, poca autoestima y otra negativa con la 5, elevada reacción emocional.

- El factor MAET, es la suma de las puntuaciones de los 6 factores anteriores y a un nivel de confianza del 1% existen correlaciones positivas significativas con las conductas 4 y 6, que son variabilidad de las conductas y deficiente coordinación visomotora, y negativa con 5, elevada reacción emocional.

### 3. CONCLUSIONES

---

En primer lugar, decir que el factor Desencanto intelectualizado es muy elevado en nuestra muestra y también la Autoexigencia laboral. Nuestra reflexión respecto a esto es que puede tener relación con el alto grado de fracaso escolar, que actualmente existe en España. Ante esta perspectiva, los profesores se autoexigen más y, debido a dicho fracaso se desencantan.

Además de ésta, nuestras conclusiones son:

1. Los profesores con un alto nivel de esfuerzo personal y con una actitud elitista tienden a estimar más las conductas disruptivas del aula.
2. Los profesores con un marcado protagonismo, por una parte, y centrados de forma excesiva, por otra, destacan más las conductas disruptivas de sus alumnos.  
Esto nos parece bastante lógico: ya que las personas con estas características tienden a ser muy minuciosas y perfeccionistas.
3. Los maestros que se valoran a sí mismos de forma extremada y fantasiada también destacan por su elevada estimación en las conductas estudiadas. Creemos que esto puede ser debido al alto concepto de tienen de sí mismos que les hace infravalorar a los demás, en este caso a sus alumnos.
4. Un profesor que está motivado y que tiene una ambición positiva tiende a ver conductas disruptivas en su aula. Consideramos que es debido a la búsqueda de la perfección.
5. El profesor que muestra un desencanto intelectualizado estima en menor grado el conjunto de conductas disruptivas. Creemos que esto se debe a "un dejarse ir" en su profesión, como consecuencia de la desilusión.
6. Los profesores con un alto grado de neuroticismo, apenas ven conductas disruptivas entre sus alumnos. Esto puede ser debido a que las personas que tienden al neuroticismo suelen ignorar las conductas de los demás.
7. Los profesores con alto grado de extroversión tampoco ven, apenas, conductas disruptivas en su aula. Consideramos que puede ser debido a que los comportamientos no adecuados en un aula, a ellos no les molestan y además no consideran las conductas disruptivas como tales.

\*\*\*\*\*

## BIBLIOGRAFIA

- ACH, S. E. (1946): "Forming Impressions of Personality", en *Journal of abnormal and Social Psychology*, 41, pp. 258-90.
- ALLPORT, G. W. (1965): *Pattern and growth in personality*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ANDERSON, N. H. (1965): "Averaging versus adding as a stimulus combination rule in impression formation", en *Journal of Experimental Psychology*, 70 pp. 394-400.
- BACKMAN, C. W. y SECORD, P. F. (1968): *A social psychological view of educations*, Harcourt, Nueva York. (Trad. castellano en Paidós, Buenos Aires).
- BEEZ, W. V. (1980): "Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil performance", en Morrison y McIntyre (eds.): *The social psychology of teaching*, Penguin Books (Original, 1972): 324-32.
- BELTRAN, J.; GARCIA ALCAÑIZ E.; GONZALEZ CALLEJA F.; MORALEDA, M.; SANTIUISTE, V. (1987): *Psicología de la educación*, Edudema Universidad Manuales, Madrid.
- BEM, D. J., (1970): *Beliefs, attitudes and human affairs*, Belmont, Calif.: Brooks Cole, 1970.
- COOPER, H. (1979): "Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence", *Rev. of Educ. Research*, 49, 389-410.
- FESTINGER, L. y CHACHTER, S., (1980): *Social psychology: A series of monographs, treatises and texts*, New York, Academic Press.
- FESHBEIN, M. Y AJZEN, I., (1975): *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- FREEDMAN, J. L., (1963): "Attitudinal effects of inadequate justification", en *Journal of Personality*, 31, pp. 371-85.
- GOOD, T (1980): "Classroom expectations: Teacher-pupil interactions", en Mcmillan (ed.): *The social psychology of school learning*, Academic Press, Nueva York, 79-122.
- GRIDITT, W. (1970): "Environmental effects on interpersonal affective behavior: Ambient effective temperature and attraction", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, pp. 240-44.

- HOVLAND, C. I. Y WEISS, W. (1951): "The influence of source credibility on communication effectiveness", en *Public Opinion Quarterly*, 15, pp. 635-50.
- HEIDER, F. (1965): "Perceiving the other person", en (Tagiuri, R. y Petrullo, L.), *Person perception and Interpersonal Behavior*, Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- KELLY, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*, New York: Norton, vol. 1.
- KANEKAR, S. (1976): "Observational learning of attitudes: A behavioral analysis", En *European Journal of Social Psychology*, 6, pp. 5-24.
- LAWRENCE, J. H. (1975): "The effect of perceived age on initial impressions and normative role expectations", en *International Journal of aging and Human Development*, 5, pp. 369-91.
- LUCHINS, A. S. (1957): "Primacy-recency in impression edormation", En (Hovland, c.i.) *The order of Presentation in Persuasion*, New Haven: Yale Univ. Press.
- MCGUIRRE, W. J. (1969): "The nature of attitudes and attitude change", en (Lindzey, G. y Aronson, E.), *Handbook of Social Psychology* (vol.3), Reading Mass.: Addison Wesley.
- NEWCOMB T. M. (1953): "An approach to the study of communicative acts", en *Psychological Review*, 60, pp. 393-404.
- OSGGOD, C. E. Y TANNENBAUM, P. T., (1955): "The principle of congruity in the prediction of attitude change", en *Psychological Review*, 62, pp. 42-55.
- OVEJERO BERNAL, ANASTASIO (1988): *Psicología social de la Educación*, Biblioteca de Pedagogía, 27, Ed. Herder, Barcelona.
- PASTOR RAMOS, G. (1983): *Conducta interpersonal: Ensayo de Psicología social sistemática*. Biblioteca Salmanticensis, Estudios 23. Universidad Pontificia de Salamanca.
- ROSENBERG, M. J. (1970): "Evaluative and descriptive aspects in personality perception", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, pp. 619-26.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pigmalion en la escuela*, Marova, Madrid. Original de 1968.
- SAMPSON, E. e INSKO, C. (1964): "Cognitive consistency and performance in the autokinetic situation, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, pp. 184-92.

- SCHMIDT, C. F. (1969): "Personality impression formation as a function of relatedness of information and length of set", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, pp. 6-11.
- STAATD, A. W. (1968): "Social behaviorism and human motivation: Principles of the attitude reinforcer-Discriminative system", en (Greenwald, A. G., Brock, T. C. y Ostrom, T. M.), *Psychological foundations of attitudes*, New York: Academic Press, pp. 33-66.
- TAGIURI, R. (1969): "Person perception", en (Lindzey, G. y Aronson, E.), *Social Psychology* (vol. 3), Reading MASS: Addison Wesley.
- THIBAUT, J. W. y RIECKEN, H. W. (1955): "Some determinants and consequences of the perception os social causality", en *Journal of Personality*, 24, pp. 113-33.
- WEINER, B.; FIEZE. I.; KUKLA, A.; REST, S. A. y ROSENGAUM, R. M. (1971): "Perceiving the cause of success and failure", en (Jones, E. E. y otros), *Atribution: Perceiving the causes of behavior*, Morristown, N. J.: General Learnig Press.
- ZAJONC, R (1968): *Cognitive Process*, en (Lindzey G. y Aronson, E.) *Handbook os Social Psychology*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- ZANNA, M. P., KIESLER, C. A. y PILKONIS, P. A. (1970): "Positive and negative attitudinal effect established by classical conditioning", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 703-9.

