

PERCEPCIONES DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR: DIFERENCIAS TIPOLOGICAS ENTRE VARONES Y MUJERES

MARIA ANGEL CAMPO MON

RESUMEN

Pare elaborar este trabajo, tomamos como marco referencial los estudios realizados por Moos, en la década de los 70, sobre el "clima social en el aula"

En base a esta fundamentación teórica pretendemos detectar, la existencia de distintas tipologías de climas sociales en el aula, en una población escolar urbana asturiana, mediante un análisis de conglomerados (Cluster K-Means), tratando de analizar las posibles diferencias en la percepción del clima, entre varones y mujeres

Palabras clave: Clima social; Tipologías; Análisis conglomerados

ABSTRAC

In order to make this work we have referred to the studies done by Moos, in the 70's, about "the social environment in the classroom"

Taking into account this theoretical basis, we have tried to detect the existence of different types of social environments in the classroom, in an "Asturian" school town population, by means of a cluster analysis (Cluster K-Means)

Besides, we have tried to analyze the possible differences in the perception of the environment, between boys and girls

INTRODUCCION

A partir de la fundamentación teórica de Moos (1974) que concibe el clima social escolar como una cualidad del ambiente y teniendo en cuenta las diferencias individuales que existen entre los varones y las hembras (de personalidad, físicas, etc), nos hemos planteado detectar distintos tipos de climas escolares, en base el sujeto que perciba sea mujer u hombre

Este trabajo es meramente descriptivo. Nos limitamos a detallar cada uno de los tipos de climas encontrados, tanto en la muestra de varones, como en la muestra de mujeres, y a analizar las diferencias existentes en la percepción climática entre una población y otra. Sin embargo, este estudio no tendrá mucho sentido si no estuviese englobado en otro más ambicioso, con el que se pretende además comprobar la incidencia positiva o negativa, de la percepción del clima de la clase, en los rendimientos académicos.

El hecho de constatar que existen diferencias en la percepción del clima social en el aula nos abre un camino para investigar la repercusión que puede tener en el ámbito educativo, no solamente a nivel de rendimiento académico, también en el plano de las relaciones sociales (con otros compañeros, con los profesores), de la organización. La línea de investigación que se plantea es amplia y sugerente. Esperamos poco a poco ir enriqueciéndola.

CONCEPTO DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Para entender el objetivo de esta investigación, es preciso centrarnos en las distintas definiciones del término "clima social escolar".

Anderson en 1982 hace una revisión de los estudios y datos acumulados, tratando de dar una visión unificada del concepto clima escolar. Las diferentes definiciones que recoge, son mas de carácter intuitivo que empírico. Tagiuri (1960) concibe el clima como la cualidad ambiental total dentro de una organización. El ambiente engloba 4 dimensiones: su ecología (aspectos físicos y materiales); su medio (dimensión social o características de los individuos en la escuela); su sistema social (hace referencia a las relaciones de personas y grupos) y su cultura (creencias, valores, estructuras cognitivas, etc).

Moos (1974) entiende el clima social como una de las muchas dimensiones del ambiente. En la situación de enseñanza aprendizaje, el alumno está sometido a 2 sistemas: el sistema ambiental y el sistema personal. El sistema ambiental está constituido por 4 áreas claramente definidas:

- escenario físico
- factores organizativos (tamaño, ratio profesor-alumno)
- grupo humano (edad, rendimiento, nivel socioeconómico)
- clima social

El sistema personal se refiere a características individuales como edad, sexo, etc. y determina la percepción del ambiente para cada sujeto. Ambos sistemas, ambiental y

personal, se influyen recíprocamente, creando un proceso de evaluación cognitiva o percepción ambiental que puede activar una respuesta, lo que lleva a arbitrar determinados mecanismos de activación, y como consecuencia, a cambiar el sistema ambiental o personal.

El punto de vista de Moos y el de Tagiuri no coinciden.

Tagiuri define el clima como a la totalidad ambiental, Moos lo concibe como una cualidad más del ambiente. Nosotros hemos elegido como base de esta investigación la teoría de Moos, considerando otros factores, además del clima, a la hora de analizar el ambiente del aula.

Anteriores a los estudios de Moos, existen otras investigaciones sobre el clima. En 1963 Withall enriquece el concepto de clima incorporando un matiz socioemocional. Además propone registrar las actuaciones del profesor en el aula a través de categorías que describan el discurso comunicativo, sobre todo el verbal, según el protagonismo del mismo. A partir de dicho protagonismo, se analiza: el apoyo del profesor al alumno, como se aceptan y clarifican las situaciones, como se estructuran los problemas, la acción mutua, la dirección, la crítica, el apoyo que él mismo se presta.

Según Flanders (1964), el clima se define como "aquellas actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones, que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales. La evolución de tales actitudes es producto de la interacción de la clase. Como fruto de la participación en las actividades del aula pronto dejan advertir los alumnos las previsiones compartidas respecto a como debe actuar el profesor, la clase de persona que es y si les agrada la lección". Son previsiones que confirman los aspectos del comportamiento de clase, creando una atmósfera o clima social que parece bastante estable una vez instaurado. De este modo la palabra "clima" es meramente una referencia taquigráfica a las cualidades que predominan de modo consistente en la mayoría de los contactos profesor-alumnos y en los contactos entre alumnos en presencia o ausencia del profesor.

Hargreaves (1979) bajo el término "situación" entiende lo que Flanders denomina "clima social".

Estas últimas definiciones se centran demasiado en el profesor, lo cual limita un poco la visión del clima.

A la hora de estudiar el clima escolar observamos la escasa concordancia que existe entre los diversos autores (Moos 1974, Tagiuri 1960; Flanders 1964; etc). No obstante se pueden señalar una serie de puntos en los que los investigadores están más o menos de acuerdo y son:

- Las escuelas tienen algo que llamamos clima que es exclusivo de cada organización.
- Las diferencias entre climas son complejas y difíciles de analizar y evaluar.
- El clima recibe la influencia directa de otras dimensiones escolares, tales como las características de los grupos o los procesos de clase.
- El clima repercute en muchos resultados de los alumnos, en su conducta afectiva, cognitiva, desarrollo, satisfacción personal y valores.
- La valoración de la influencia del clima aumentará la comprensión y predicción del comportamiento del estudiante. A la hora de plantearnos la utilidad de investigar sobre el tema, encontramos posiciones contradictorias:

- Autores como Haller y Strike (1979) opinan que se trata de un tema de estudio posible pero no deseable, ya que apenas existe base para manipular el clima escolar.
- MacPartland y Epstein (1975) piensan que se trata de un tema deseable pero inalcanzable por las dificultades que presenta tanto de medida y selección como de control de variables.
- Brookover (1979) ve el tema como posible y deseable a pesar de la dificultad.

DESCRIPCION DE LA ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE MOOS

Considerando el clima social del aula como una dimensión más del ambiente, Moos ha elaborado un instrumento de medición, la “Escala de Clima Social en el Aula”, que es el que nosotros hemos utilizado en el presente trabajo, de ahí que formulemos una descripción detallada del mismo.

A la hora de elaborar el instrumento, Moos se ha centrado en el clima social de la clase, a partir de un modelo dinámico, según el cual, el clima puede estar determinado por el contexto general de la escuela o de la clase, características físicas o arquitectónicas, factores organizacionales, características del profesor o características del estudiante.

Para medir el clima social Moos ha construido una serie de escalas con las que ha medido 10 escenarios diferentes; de los resultados obtenidos, ha señalado 3 grandes áreas o dimensiones: RELACION, DESARROLLO PERSONAL u orientación a la tarea, y MANTENIMIENTO Y CAMBIO DEL SISTEMA.

El área de relación abarca 3 subescalas: IMPLICACION, mide el grado en que los estudiantes se centra en las actividades de clase y su participación en las discusiones escolares. AFILIACION, mide el de compañerismo entre los estudiantes. AYUDA DEL PROFESOR a los estudiantes, es decir, el grado de apoyo que presta a sus alumnos.

El área de desarrollo personal se refiere a las metas básicas del escenario escolar. Integra 2 subescalas: ORIENTACION DE LA TAREA, que mide la importancia que tiene la terminación de las actividades planificadas. COMPETICION, que valora el grado de competición del estudiante con cada uno de los compañeros por las notas académicas.

El área de mantenimiento y cambio del sistema comprende 3 subescalas: ORDEN Y ORGANIZACION, que mide la importancia que se concede al orden y a la organización en las tareas de clase. CLARIDAD DE NORMAS, que hace referencia al seguimiento de las normas y al conocimiento de sus consecuencias derivadas de su violación, así como la consistencia del profesor respecto a la violación de las mismas. CONTROL DE PROFESOR, que mide el grado de exigencia con que el profesor hace cumplir las normas y la severidad del castigo cuando se infringen. INNOVACION, que mide la contribución de los estudiantes para planificar la actividad de clase, y la cantidad de actividades inusuales y diversas, planificadas por el profesor.

El esquema ofrece un modelo general del proceso de interacción persona-ambiente, aunque el foco se centre básicamente en el sistema ambiental, concretamente en el clima social, considerando también variables de contexto físico, factores organizacionales y componente humano.

Para Moos, la percepción del escenario educativo es más fiable cuando se realiza a través de los estudiantes que a través de observadores externos. El CES se centra en el clima psico-social de la clase, se apoya en las percepciones compartidas de los miembros naturales del ambiente y no en las clasificaciones de los observadores externos, conceptualiza el ambiente como un sistema dinámico social que incluye no sólo la conducta del profesor y la interacción profesor-estudiante, sino también la interacción estudiante-estudiante, junto con un modelo conceptual para guiar la selección, desarrollo y organización de las dimensiones que habrán de ser evaluadas.

El CES tiene 3 formas: real (R) que consta de 90 ítems y evalúa la clase actual; ideal (I) que consta también de 90 ítems para valorar las concepciones de la clase ideal por parte del profesor de los alumnos; expectativas (E), igualmente de 90 ítems para medir las expectativas sobre la clase.

Trickett y Moos han realizado una aplicación masiva de la escala (50 escuelas públicas y 18 privadas, 10.000 estudiantes y unos 50 profesores) para comprobar la fiabilidad y validez de este instrumento de medida. Los resultados han sido altamente satisfactorios. La consistencia interna de las subescalas es aceptable (0.8 para el control del profesor o 0.85 para implicación). Las correlaciones promedio ítem-subescala son bastante altas para las 9 subescalas, y las intercorrelaciones entre las subescalas promedian un 0.25, sugiriendo que las subescalas miden aspectos distintos, pero algo relacionados de los ambientes escolares.

Los resultados obtenidos de la amplia investigación son de gran riqueza e interés abriendo múltiples caminos en el campo escolar.

METODO

Hipótesis

Pretendemos detectar en una muestra de alumnos/as de 8º de EGB. de la zona urbana central de Asturias, la existencia de diferentes tipologías de "climas sociales en el aula" a partir de las percepciones de los sujetos, y si existen diferencias entre varones y mujeres.

Muestra

La población objeto de estudio comprende sujetos de ambos sexos, con edades entre 13 y 14 años, pertenecientes a de 8º EGB.

La muestra fue seleccionada teniendo en cuenta la zona geográfica central de Asturias, concretamente las 3 poblaciones principales, Avilés, Gijón y Oviedo.

La muestra total recoge 575 sujetos, 268 varones y 307 hembras.

Variables

En cuanto a las variables que inciden en el proceso, hemos considerado como variables independientes aquellas evaluadas en la escala.

de Clima Social de Moos (CES), un total de nueve variables, Implicación, Afiliación, Ayuda, Tarea, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación.

Clima social según Moos

Dimensiones

—Dimensiones de relación

- Implicación: Grado en que los estudiantes se centran en la actividad de la clase y participan en discusiones.
- Afiliación: Nivel de compañerismo
- Ayuda del profesor o apoyo a los estudiantes

—Dimensión de desarrollo personal u orientación

- Orientación a la tarea: Importancia de su terminación
- Competición: Grado de competición por las notas académicas

—Dimensión de mantenimiento o cambio de sistema

- Orden y organización: Importancia que se le concede
 - Claridad de normas: Seguimiento, conocimiento de sus consecuencias y consistencia del profesor respecto a ellas.
 - Control del profesor: grado de exigencia y severidad del castigo
 - Innovación: Participación de estudiantes y diversidad
-

Cuadro 1.

Como variables moduladoras, se ha tenido en cuenta el sexo de los alumnos, varones y mujeres

Instrumentos

Para evaluar la percepción del clima social, hemos utilizado la escala de clima social escolar de Moos (CES, creada por R. H. Moos y colaboradores (Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California) y adaptada por la sección de estudios de TEA Ediciones, SA (1984). La finalidad de la prueba reside en 4 escalas independientes que evalúan las características socio-ambientales y las relaciones personales en centros escolares

Fase de aplicación y corrección

La fase de aplicación de la escala se realiza en el primer trimestre del año 91. Se mantiene informado al profesorado y alumnado del objetivo de la investigación.

La recogida de datos se efectúa en hojas protocolizadas (páginas marcadas) para poder ser corregidas mediante lectora óptica en el Centro de Cálculo de la Universidad

de Oviedo. Para la corrección y puesta a punto del banco de datos, se han utilizado los paquetes estadístico del BMDP.

Proceso estadístico

A la hora de poder establecer distintas tipologías climáticas, hemos optado por el análisis de conglomerados, concretamente el Cluster K-Means, un modelo de análisis no jerárquico, que consideramos el más pertinente en este caso, ya que nos permite determinar el número de grupos homogéneos de individuos que queremos formar. Con este método, se divide un conjunto de individuos en conglomerados, de manera, que al final del proceso, cada caso pertenece al Cluster cuyo centro está más cercano a él. El centro del Cluster viene dado por la media de los individuos que forman cada variable (Bisquerra, 1989).

En base a la muestra que tenemos, hemos optado por la elección de 5 conglomerados en cada muestra.

Los resultados obtenidos nos han permitido elaborar los cuadros II y III, correspondientes a los cluster de varones y mujeres respectivamente, y IV, cluster medios de las dos muestras.

Para su interpretación tomamos como referencia la puntuación obtenida en cada una de las variables, respecto al punto medio o 5.

Análisis de resultados

En función de los datos estadísticos obtenidos, nos parece oportuno realizar un doble nivel de análisis.

En primer lugar analizaremos las puntuaciones conseguidas en las variables de la Escala del Clima Social, tanto en la muestra de varones, como en la de mujeres. En segundo lugar, estudiaremos la totalidad de los conglomerados obtenidos en ambas poblaciones.

Análisis de las variables

A) VARONES (Cuadro II)

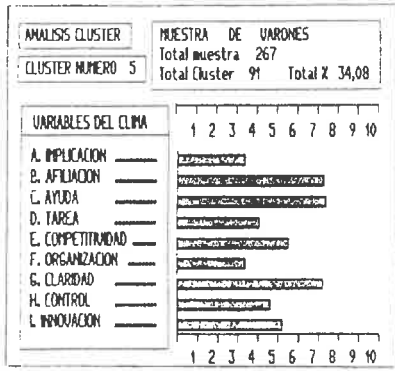
Solamente un 16,8% de los varones percibe la IMPLICACION de forma acusada, es decir, se sienten interesados y participan en las labores de clase. El 28,4% de la muestra, en cambio, casi no percibe la colaboración en el aula. En el resto de los conglomerados, las puntuaciones en esta variable se aproximan a la media.

En cuanto al factor AFILIACION, la mitad de la muestra, un 50,88% de los varones, se sienten muy apoyados por el profesor y los compañeros, alcanzando puntuaciones en esta variable cercanas a 8. En los 3 conglomerados restantes, la implicación también se percibe notablemente.

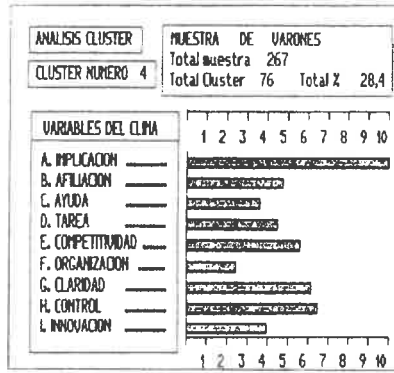
El 38,5% de los varones perciben poca AYUDA por parte del profesor en las tareas escolares. En cambio, el resto de la muestra, sí se siente apoyado por su tutor.

Respecto a la variable TAREA, en los 5 conglomerados extraídos, las puntuaciones se sitúan próximas a 5, es decir, la terminación de las labores de clase y su correcta ejecución, se perciben de manera no muy acusada.

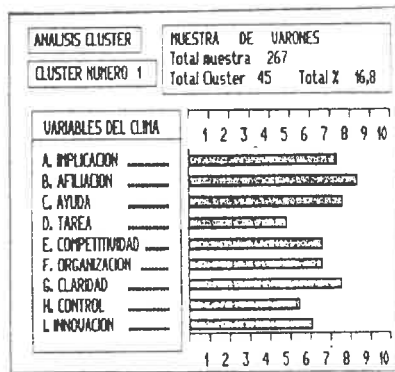
APECTIVO



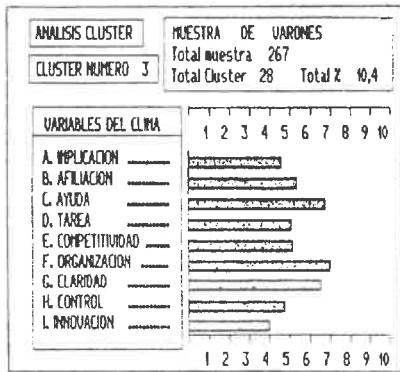
INDIVIDUALISTA



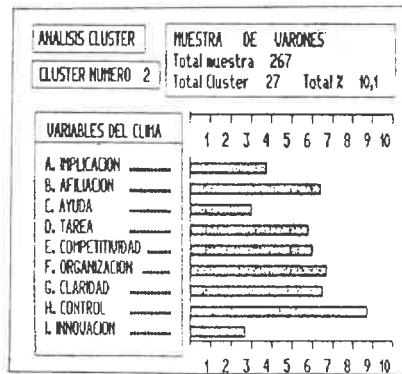
APECTIVO PARTICIPATIVO



ORGANIZACION



AUTORITARIO



Cuadro II. Clusters pertenecientes a la muestra de varones.

La COMPETITIVIDAD se percibe en todos los grupos con una intensidad parecida, en torno al 6. El 10,4 % de la muestra la percibiría de forma menos significativa. En general, se puede decir que los varones detectan rivalidad y competencia entre sus compañeros.

En cuanto al factor ORGANIZACION, en 2 cluster, el 62,48 % de la población, no perciben el orden y las buenas maneras como algo importante. Para el resto de los varones, si se detecta notablemente.

La variable CLARIDAD es percibida por la totalidad de los varones de forma marcada, existiendo pocas diferencias entre los 5 conglomerados. En todos ellos, las puntuaciones oscilan en torno a 7. Para los alumnos, el conocimiento y cumplimiento de las normas es esencial.

El 10,1% de la muestra percibe el CONTROL notoriamente, sienten un ambiente opresivo y rígido en el aula. El 28,4 % de los varones también tienen bastante sensación de vigilancia y severidad. Para el resto de la población, las puntuaciones se sitúan cercanas a 5.

Respecto a la variable INNOVACION, el 10,1% de los varones percibe un ambiente poco creativo e inclinado al cambio. Para el resto de los conglomerados, la innovación tampoco se capta como algo característico de la clase.

B) MUJERES

La IMPLICACION es percibida de forma notable por el 51,1% de las alumnas de la muestra. En cambio, el 48,5% restante, se sienten poco interesadas en las labores de clase y participan poco.

Respecto a la AFILIACION, en los 5 conglomerados extraídos, las puntuaciones superan el valor medio. El 19,9% de las chicas perciben marcadamente el apoyo de los compañeros y la ayuda del profesor, es decir, un clima de colaboración.

La AYUDA del profesor-tutor se percibe en todos los grupos significativamente. Mas de la mitad de la muestra, el 62,2%, 3 clusters reflejan puntuaciones superiores a 7, lo que indica un sentimiento de protección y apoyo, en las alumnas.

Respecto a la variable TAREA, el 31,2 % de la muestra percibe más acusadamente la importancia del cumplimiento de las labores de clase y su correcta ejecución. No obstante, en ningún conglomerado adquiere relevancia este factor.

La COMPETITIVIDAD alcanza en todos los clusters valores entre 6 y 7 puntos. Las mujeres perciben la utilidad del esfuerzo y trabajo individual.

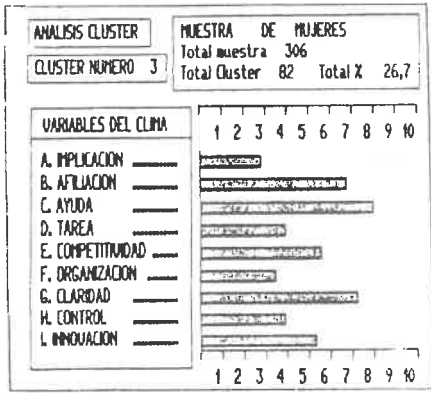
En cuanto al factor ORGANIZACION, un 51,1% de la población percibe el orden y las buenas maneras característico el clima de la clase. Por contra, el 48,5% restante, no lo detecta como importante.

La variable CLARIDAD es percibida por la totalidad de las mujeres de forma marcada, existiendo pocas diferencias entre los 5 conglomerados. En todos ellos, las puntuaciones oscilan entre 7 y 8. Para las alumnas, el conocimiento y cumplimiento de las normas se percibe como algo fundamental.

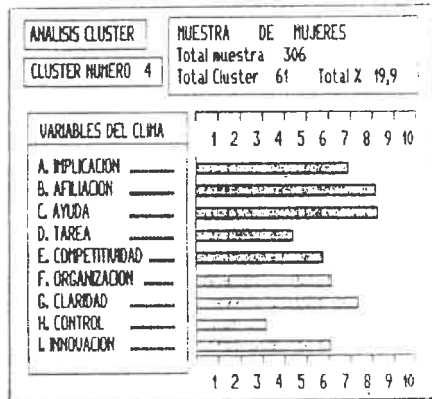
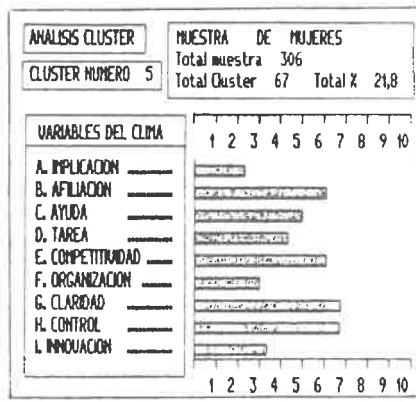
El 46,6% de la muestra percibe un CONTROL poco acusado en la clase. El resto de las alumnas se sienten vigiladas, captan un ambiente rígido y opresivo.

Por último, la variable INNOVACION, en el 47,4 de la muestra parece no adquirir mucho peso, sobre todo para 48 alumnas que apenas perciben la creatividad, la novedad, el cambio y la improvisación en clase. En los 3 conglomerados restantes, se detecta este factor pero no como algo característico.

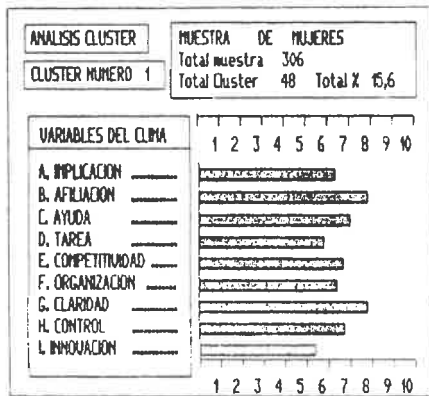
AFFECTIVO



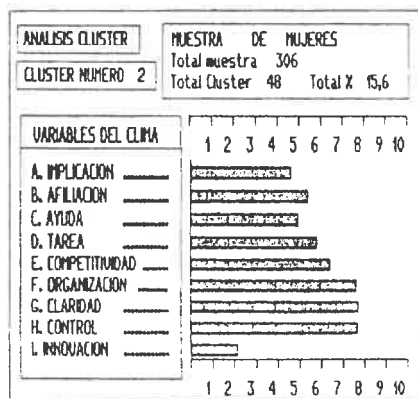
CONSERVADOR



AUTORITARIO



AFFECTIVO-CONSERVADOR



Cuadro III. Clusters pertenecientes a la muestra de mujeres.

C) DIFERENCIAS ENTRE VARONES Y MUJERES

Para establecer estas diferencias tomamos como punto de partida el cuadro IV.

Moos ha agrupado el resultado de sus investigaciones en 3 apartados: percepción del clima escolar por parte de los alumnos y profesores, tipologías de ambientes escolares y escuelas públicas y privadas. En el primer apartado ha investigado la influencia del sexo de los estudiantes en la percepción del clima social no encontrando diferencias.

En nuestro trabajo, tampoco se puede hablar de diferencias. Nos limitaremos a mencionar las tendencias de los alumnos y de las alumnas.

La dimensión RELACION que abarca las variables de Implicación, Afiliación y Ayuda, se puede señalar una tendencia en las chicas a percibir más agudamente dichas variables, sobre todo la ayuda. Parecen sentirse más apoyadas por el profesor que los varones.

Respecto a la dimensión de DESARROLLO PERSONAL no existen diferencias entre hombres y mujeres, ni siquiera se puede hablar de tendencias.

En la dimensión de MANTENIMIENTO DEL SISTEMA, las mujeres sienten la Organización más acusadamente que los varones, quizás debido a que valoran más el orden y las buenas maneras.

En la dimensión de CAMBIO DEL SISTEMA, observamos que tampoco surgen diferencias.

En términos generales podemos concluir que entre varones y hembras no aparecen diferencias a la hora de percibir el clima social del aula. Hemos partido de la idea de que el varón y la mujer se distinguen no solo físicamente, también a nivel de características de la personalidad, de costumbres sociales, etc. Sin embargo, este tipo de rasgos distintivos no parecen afectar a la percepción del clima social del aula.

Análisis de Cluster

A continuación vamos a describir cada uno de los clusters obtenidos en las 2 muestras analizadas. Es preciso señalar que los conglomerados extraídos no se caracterizan únicamente por la dominancia de una variable. Los hemos calificado en función de más de un factor.

A) Mujeres (Cuadro III)

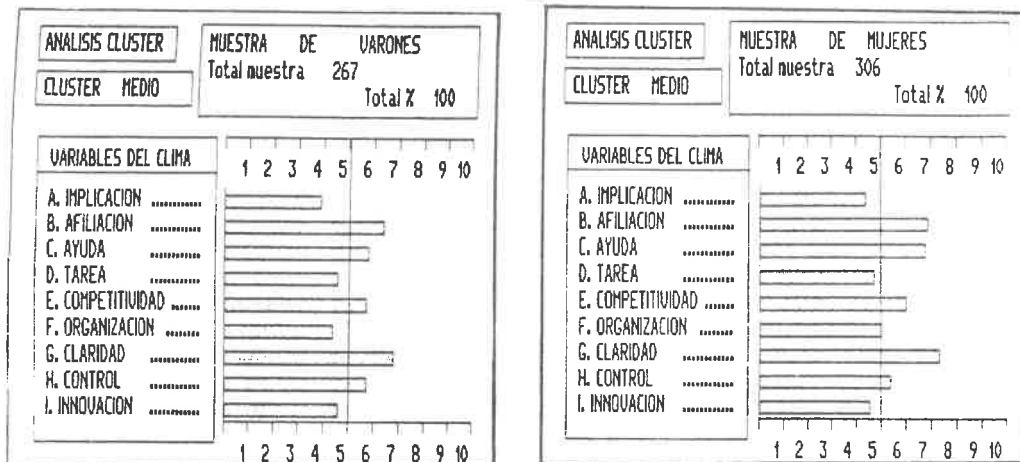
A continuación describiremos los conglomerados obtenidos siguiendo el orden del número de alumnas que lo integran.

—Cluster 3

El clima más característico de la muestra de mujeres, lo hemos denominado AFECTIVO. Las alumnas detectan un tipo de ambiente en su clase centrado en el apoyo y ayuda del profesor y de los compañeros, donde el cumplimiento de las normas es importante.

—Cluster 5

Un 21,8% de las niñas perciben un clima que hemos calificado de CONSERVADOR. El cumplimiento de las reglas y la disciplina caracterizan al grupo.



Cuadro IV.

—Cluster 4

El 19,9% de esta muestra percibe un clima ABIERTO; las alumnas y el profesor interactúan y se apoyan, la participación en las actividades junto con la creatividad, se fomentan.

—Cluster 1

Aparece un clima AUTORITARIO, percibido por un 15,6% de la población, en el que el orden y el control del profesor, además del esfuerzo personal son constantes del sistema.

—Cluster 2

El mismo número de sujetos de la muestra capta un clima AFECTIVO-CONSERVADOR, donde se perciben las relaciones personales y el mantenimiento del sistema.

B) Varones (Cuadro II)

—Cluster 5

Los VARONES perciben en su mayor parte un clima AFECTIVO, donde priman las relaciones personales.

—Cluster 4

El 28,4% de la muestra detecta un clima INDIVIDUALISTA, valorando poco las relaciones y la participación en la clase.

—Cluster 1

El 16,8% de los alumnos perciben un clima AFECTIVO y PARTICIPATIVO.

—Cluster 3

Aparece así mismo un clima centrado en la ORGANIZACION, el orden y las buenas maneras caracterizan la marcha del grupo.

—Cluster 2

El 10,1% de la población masculina percibe un clima AUTORITARIO, donde abunda el control y la disciplina, así como el apoyo entre los alumnos.

Es evidente que existen distintas tipologías de climas sociales escolares, y que además, entre los niños y las niñas, hay diferencias. El clima Autoritario y Conservador es más típico en las mujeres. El clima mezcla de Afectivo y Conservador solamente es percibido por las niñas. Los varones detectan un tipo de clima Individualista, y un clima centrado en la Organización, que no aparece en la muestra femenina.

CONCLUSIONES

Respecto al análisis de variables realizado, cabe señalar que entre los varones y mujeres de la muestra analizada, apenas se observan diferencias, tan solo podemos hablar de tendencias.

En cuanto a la dimensión de RELACIONES PERSONALES, las diferencias entre varones y mujeres, se contemplan en las subescalas de Afiliación y Ayuda del profesor. Las alumnas perciben de forma más notoria estas variables que los alumnos. Para explicar este hecho nos remitimos a las características de la personalidad que difieren entre niños y niñas, y más en la edad de desarrollo que poseen los sujetos de la investigación. Las hembras suelen ser más emotivas, más cariñosas, necesitan más protección que los varones, de ahí que se sientan tan vinculadas al profesor-tutor. Además, es precisamente hacia los 13 años, cuando todas las niñas suelen tener amigas íntimas con la están muy unidas y lo comparten todo, de ahí ese acusado sentimiento de compañerismo y afiliación. Los varones, a lo largo de todos los estadios evolutivos, parecen más despegados, más independientes, no valoran tanto la ayuda.

La otra diferencia que encontramos entre alumnos y alumnas aparece en la dimensión de MANTENIMIENTO DEL SISTEMA, concretamente en la subescala de Organización. Las chicas perciben más notablemente que los chicos esta variable. Es indudable que por cuestiones culturales y de tradición, siempre se ha educado a las mujeres insistiendo en aspectos como el orden y las buenas maneras, dando menor importancia a este tema para los hombres. Actualmente, estas ideas están desapareciendo aunque es evidente que aun quedan resquicios como se refleja en el estudio. La igualdad entre sexos cada vez se aproxima más; no obstante todavía tenemos que luchar con reminiscencias culturales que afloran a veces y tardarán en desaparecer totalmente. Aunque se intente dar una educación completamente igualitaria, tanto en el hogar como en el colegio, los niños y las niñas siguen manteniendo comportamientos diferentes, fruto de las costumbres.

Respecto al análisis de conglomerados, a modo de conclusión indicamos que a división en 5 grupos es un tanto exhaustiva. Algunos de ellos, tanto en la muestra de mujeres como en la de varones, se solapan por lo que es conveniente realizar una reestructuración.

En la muestra de alumnas, sugerimos reducir los 5 cluster a 3. Así establecemos 3 tipos de climas.

Las alumnas perciben en su mayoría, un tipo de clima Afectivo y Abierto, seguido de un clima Conservador y Autoritario que detectan casi un 40% de las niñas. Una parte pequeña de la muestra, se identifica con un clima mezcla de Afectivo y Tradicional.

Para el caso de los varones, proponemos solamente hablar de 4 tipos de climas: un 50% de los varones perciben un clima Afectivo; un 28% aproximadamente, un clima Individualista; un 10%, un clima orientado hacia la Organización, y para el resto de la población, se puede hablar de un clima Autoritario.

Tanto si tenemos en cuenta la reestructuración realizada, como si consideramos los 10 conglomerados, es evidente que existen distintas percepciones de climas sociales escolares para varones y para mujeres. En la muestra de chicas, un 21,8% de ellas, perciben un clima que hemos calificado de Conservador y que en los varones no está presente. Este hecho puede ser debido a que por cuestiones de cultura y de tradición, se tiende a educar a las mujeres con una mentalidad más conservadora que a los hombres. Esperemos que dentro de unos años hayan desaparecido estas ideas. Además, existe otro cluster, formado por 48 alumnas, que perciben un clima Afectivo-Conservador. De esto podemos concluir que casi un 40% de las niñas tienen un sentimiento de pertenecer a una clase donde el cambio y la novedad son escasos, donde la creatividad es mal acogida.

En la muestra de varones observamos 2 tipos de climas que no se dan en las mujeres, el clima Individualista, y el clima centrado en la Organización. La explicación puede estribar en que los hombres son más competitivos, más independientes, prescindir más de la ayuda del profesor que las chicas. Además, por cuestiones culturales, siempre se ha insistido menos en el tema de la organización y buenas maneras con ellos que con ellas. Afortunadamente, las costumbres están cambiando y, actualmente, se le exige tanto al alumno como a la alumna un comportamiento educado y correcto, respetando las normas y el orden.

Ante estas diferencias existentes en la percepción del clima social entre varones y mujeres, nos planteamos a qué pueden deberse. La respuesta a esta pregunta será objeto de otra investigación. Es indudable el peso que tienen las costumbres sociales a la hora de forjar la mentalidad de las personas, además de las características de la personalidad de cada sujeto, pero además habrá que añadir otros factores externos a los alumnos/as que influyen en las percepciones del clima, como serán la personalidad del tutor, las peculiaridades de la organización en que están insertos e incluso, el nivel sociocultural y económico de la familia. Por tanto, queda abierta una línea de estudio para próximas investigaciones, donde trataremos de analizar la figura del profesor tutor, las peculiaridades del centro escolar, además de controlar el status familiar, para ver la incidencia que pueden tener en la percepción del clima social escolar, en varones y mujeres.

BIBLIOGRAFIA

- Beltrán Llera J. (1987). "Psicología educacional". Tomo II. UNED. Madrid.
- Beltrán Llera J. y otros (1985). "Psicología de educación". EUDEMA, S.A., Madrid.
- Bisquerra, R. (1989). "Análisis multivariable.(Vols. I y II) Barcelona. PPU.
- Brunet, L. (1987):"El clima de trabajo en las organizaciones". Ed. Trillas, Mexico.
- Campo Mon, María Angel (1992). "Tipologías perceptuales de climas escolares e incidencia en el rendimiento académico". Tesis doctoral. Universidad de Oviedo. Departamento de Psicología.
- James, L. R y Jones, A.P. (1974). "Organizational climate: a review of theory and research", *Psychological Bulletin*, 81, págs. 1096-1112.
- James, L. R y Jones, A.P. (1976). "Organizational structure: a review of structural dimensions and their conceptual relationships with individual attitudes and behavior", *Organizational behavior and human performance*, 1, págs. 74-113.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper and Bros, Nueva York,
- Martín del Buey, F; Gutierrez, E. (1989). "Estudio transversal de los niveles de adaptación adolescente". *Rev. Magister*, nº 4.
- Martín del Buey, F; Fernández del Valle, J. (1989). "Estudio psicosocial de la inadap-tación femenina en la adolescencia". *Rev. Magister*, n. 7.
- Martín del Buey, F. (1990). "Las conductas disruptivas en el aula: programa informá-tico para el diagnóstico, tratamiento e informe clínico". *Rev. Magister*, n 8.
- Moos, R. F. (1974). *Evaluating treatment environments: a social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moos, R. F. (1974). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R. H. (1979). *The human contest: environmental determinants of behavior*. New York: Wiley.
- Naylor, J. C. (1979). *A theory for judgements in organizations*. Paper presented at the meeting of the International Association of Applied Psychology, Munich, Ger-many, August.

Pertierra Rodríguez, L. (1990). "El clima escolar y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos. Tesis Doctoral. Univ. Complutense de Madrid. (Filosofía y Ciencias de la Educación).

Weinert, A. (1985). "Manual de Psicología de la organización". Ed. Herder. Barcelona.