

**AUTORITARISMO Y**

**ESTILO DOCENTE**

**GREGORIO ESCALANTE**

Centro de Investigaciones Psicológicas

Facultad de Medicina

Universidad de los Andes

Publicación 11 - 1979

## RESUMEN

Los patrones conductuales básicos de los docentes de educación primaria son examinados a partir de los puntajes obtenidos en una medida de autoritarismo. Se plantean distintas consideraciones acerca del efecto de los modos de conducta observables sobre los esquemas del rendimiento académico del alumno, y las implicaciones derivadas en los grados de aceptación o rechazo del estilo de conducción del aula empleado por el maestro. Se asume que hay notables diferencias en las medidas de aceptación así como en la calidad de las notas escolares dependiendo de si el estilo docente es democrático o decididamente autoritario.

## INTRODUCCIÓN

La investigación aquí reportada está fundamentalmente centrada en torno a una posible diferenciación de estilos docentes empleados por profesores de educación primaria, los cuales son juzgados como una función fuertemente ligada a los puntajes obtenidos en una medida de autoritarismo (la escala F; Adorno et al, 1969, cap. VIII). Tal y como fue desarrollada esta parte del trabajo, la idea central era obtener evidencia estadística capaz de demostrar que:

- a. los puntajes indicadores de rechazo del estilo docente -por parte de los alumnos- serán mayores si la maestra es altamente autoritaria, y
- b. los índices de rendimiento académico convencionales del alumno (notas escolares) serán menores si la maestra es altamente autoritaria.

El estudio se limita a una consideración muy particular de las cualidades sociales de la conducta docente manifiesta en la diaria relación con los alumnos y nada tiene que ver con aspectos relativos a los métodos y técnicas empleados en la actividad diaria o la calificación profesional de la maestra. Solamente se intenta una tipificación de dos estilos docentes relevantes sin hacer calificaciones acerca de lo 'bueno' o lo 'malo' de las diferentes dimensiones observables en la conducta docente habitual.

Se asume que los puntajes obtenidos por un docente en la medida de autoritarismo deberán traducirse en conductas y actitudes específicas en el salón de clases. Se propone que tales evidencias actitudinales y conductuales ejercerán influencia notable sobre la esquematización del rendimiento del alumno y sobre la estructuración del clima del salón. La atención está centrada en

aquellas dimensiones conductuales y actitudinales asociadas psicológicamente a la personalidad autoritaria e incluye a un docente que aparece como personaje central de la situación pedagógica y a quien se otorgan funciones específicas como *‘poseedor del saber’* y como *‘representante de la autoridad’*. En el ejercicio de tales especificaciones el maestro hace uso de ciertos **patrones de estimulación** que desencadenan ciertos **patrones de respuesta** en el alumno.

Implícitamente asumimos también que los alumnos estarán en estado de alerta e identificarán señales de parte del docente sobre lo que éste considera conducta deseable, y que a partir de tales identificaciones los alumnos organizarán sus esquemas conductuales básicos. Está claro que los alumnos especialmente desean ganar la aprobación de su maestra o, al menos, evitar su desaprobación. El problema reside en que el logro de esta motivación central va a estar perentoriamente determinado por el tipo de estimulación docente que se ejerza en el salón.

Los patrones de estimulación han sido claramente establecidos y poseen nombres propios que varían con los distintos autores (Anderson, 1946; Lippitt y White, 1947; Withall, 1949; Cogan 1956; Flanders, 1970). Deberá reconocerse, sin embargo, que todas las denominaciones conocidas aluden a lo mismo y son generalizaciones a partir de las cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como un *continuum* escalar en uno de cuyos extremos aparece una estimulación ‘centrada en el alumno’ y en el otro una estimulación ‘centrada en el maestro’. Con el primer tipo de estimulación suelen asociarse términos como ‘democrático’, ‘cooperativo’, ‘permisivo’ y con el segundo se asocian términos referenciales opuestos como ‘autoritario’, ‘dominante’, ‘inflexible’.

El amplísimo rango del *continuum* “autocracia versus democracia” supone, en primer lugar, que en él están implícitos muchos y muy variados estilos de enseñanza y, en segundo lugar, que no existe esa abstracción maravillosa denominada **el estilo** docente a secas. Si bien muchos maestros pueden enseñar del mismo modo (o seguir los mismos procedimientos básicos), el examen detenido de sus estrategias indica que cada uno somete al grupo a un patrón conductual definido, preciso, personal, individualizado, inconfundible, que no puede generalizarse a otros maestros.

Debido también a los efectos normativos del entrenamiento, los maestros pueden coincidir en el uso del mismo método, las mismas normas técnicas o los mismos materiales de instrucción, pero la situación real es que diferentes maestros se conducirán de diferentes formas y que cada uno de ellos evidenciará patrones conductuales distintos que variarán de un momento a otro de la acción en aula, dependiendo de factores que serán siempre distintos en cada situación y para cada individuo.

Hay, sin embargo, algunos elementos básicos de obligatoria consideración cuando se trata de examinar los patrones conductuales básicos de los docentes. Uno de ellos se refiere a las tendencias básicas de la personalidad y a ciertos atributos positivos poseídos por la persona que eventualmente se convierte en líder, tales como inteligencia, nivel educativo y nivel de participación social. El otro elemento se refiere a factores situacionales y grupales y en él se incluyen cuestiones como el tamaño del grupo, las expectativas mantenidas por sus miembros y la naturaleza de la estructura organizacional. Un tercer elemento lo constituye el entorno organizacional de la escuela, a partir del cual se definen ciertas responsabilidades y tareas específicas.

Exigir a la maestra mantener un cierto tipo de orden en el aula supone que tendrá que generar diferentes estrategias de control. Y ello afectará su conducta, del mismo modo que la afectan las demandas y tensiones de la comunidad, o la desorganización de los núcleos poblacionales de los cuales proceden sus alumnos. El mismo grupo a su cargo suele generar estereotipos en relación al cómo debe comportarse el líder y al cómo deberá realizar su actividad. Las indicaciones obtenidas a partir de los estudios de liderazgo sugieren que el estilo de conducción del grupo debe ser consistente con las expectativas reales de sus miembros (Bany y Johnson, 1964; Thelen et al, 1949; Berkovitz, 1953).

### **Autocracia *versus* democracia**

La observación en aula nos indica que la mayor parte de las maestras deciden justo desde el inicio del año escolar el establecimiento de una especie de ‘demarcación de límites’ dentro de los cuales la clase entera operará. Y ello supone la implementación de todo un sistema de acciones permitidas y acciones prohibidas, básicamente dirigidas al logro de un objetivo central básico que es común en la mayoría de los docentes: asegurar que el grupo de niños trabaje en completa obediencia, sumisión, pasividad y dependencia. Muchas maestras van a preocuparse por el **qué hacer** para lograr algunas finalidades didácticas, pero la mayoría se preocupará por el hallazgo de una fórmula que les muestre **qué hacer** para ganar acatamiento y subordinación rápidamente. Cuando esta fórmula se logra lo que sigue es una cuestión de ir haciendo progresivos ajustes e incorporar nuevos ingredientes al esquema inicial, gracias a lo cual se propone el molde conductual adecuado que garantizará el funcionamiento de la clase conforme a los propósitos del líder.

Evidentemente el tipo de liderazgo que cada maestra decide asumir no puede ser explicado meramente sobre la base de ciertos rasgos específicos, la carencia de otros o la combinación afortunada de algunos atributos personales sobresalientes. Lo mismo ocurre con los sistemas de gobierno que suelen ser implementados en diferentes países. Cuando el estilo de gobierno es *democrático* todas las diligencias apuntan al logro de objetivos que tienen mucho que ver con la autonomía e independencia de acción para facilitar el desarrollo personal. Habrá creación de reglas que podrán ser puestas abiertamente a discusión. Cuando el estilo de gobierno es *autocrático*, entonces las mayores diligencias estarán encaminadas a la opresión, la pasividad y el sometimiento, y las reglas serán creadas solamente para ser aceptadas y obedecidas, conforme a patrones escuetos normalmente propuestos por ‘el jefe’.

En el presente estudio subyace la creencia de que las dos formas opuestas de estimulación pueden ser tipificadas a partir de lo que ocurre en el aula convencional. Si el estilo docente que se usa es el **democrático**, entonces las referencias generalizadas causativas del hacer del maestro son la cooperación, la afectividad, la guía del crecimiento y la participación plena en la producción de actividades y experiencias integradoras, dirigidas hacia el logro de metas comunes. Si el estilo que se emplea es el **autoritario**, entonces esas referencias son distintas porque el maestro todo lo organiza y ordena a partir de sí mismo, y de este modo predetermina la actividad del alumno. No hay comunión ni concurrencia de intereses y los alumnos deben inscribirse en un sistema de actividad y de trabajo que es unidireccional.

Por otra parte, desarrollar y mantener un clima capaz de conducir a un aprendizaje eficiente tampoco es una tarea fácil. Muy a menudo ello supone el cambio de actitudes existentes o el desarrollo de otras donde ninguna existió antes. Sea cual fuere el caso, la maestra debe instrumentar alguna clase de juicio de valor acerca de lo que es ‘buena’ o ‘mala’ conducta en el aula, y proceder a la generación de pautas para el control directo de la expresión conductual juzgada deficiente. Una gran mayoría de nuestras maestras creen que el aprendizaje solo tiene lugar cuando el aula está quieta y silenciosa y entonces ‘buena conducta’ suele ser sinónimo de quietud, pasividad y silencio. Este primer caso (muy común en nuestro sistema educativo) juzga la buena conducta como una inmediata y completa sumisión ante las demandas y exigencias del líder, lo cual supone renunciar a la autonomía personal.

Otras pocas maestras creen que los alumnos de buena conducta son aquellos de alta expresividad, que se muestran como capaces de decidir por sí mismos el tipo de esquemas

conductuales a seguir, así como el ritmo y la intensidad de su trabajo. En este último caso (poco frecuente en nuestra estructura educativa) el grupo entero suele evidenciar amplias medidas de esfuerzo y responsabilidad personal por el trabajo académico, bajo la dirección y guía de la maestra, cuyas solicitudes, pedidos o encargos son aceptados sin grandes dificultades.

Nos parece evidente que este conjunto doble de actitudes básicas genera dos tipos opuestos de estimulación en aula. De otro modo: cuando el docente instrumenta en el aula la forma de estimulación democrática existe una tendencia marcada por alentar, fortalecer, estimular y aprobar la participación del alumno y la interrelación (Williams, 197; Peters, 1978). Se asume que tal estilo contribuye al mantenimiento de niveles razonables de independencia en el alumno y, al mismo tiempo, desarrolla en el docente una mejor aceptación de los distintos niveles de participación y rendimiento estudiantil. Se enfatiza la solicitud de toda clase de contribuciones y se frena la evaluación negativa del trabajo escolar. La comunicación en el aula se hace por vías múltiples y se amplían los márgenes de expresión personal. En el estilo democrático se evidencian altos niveles de cohesión grupal y de discusión activamente dirigida y se observan dosis mayores de participación en la fijación de metas a largo plazo. Los niveles de relación interindividual se ensanchan y es mucho mejor la disposición para el trabajo activo. En el estilo docente autoritario (como veremos más adelante) ocurre exactamente lo contrario. Una conceptualización bastante clara de ambos tipos de estimulación en aula y de lo que cada tipo supone para la relación docente, aparece en el cuadro descriptivo que incluimos a continuación.

### PATRONES DE ESTIMULACIÓN DOCENTE

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Centrado en el <b>alumno</b></p> <p>Democrático<br/>Integrativo<br/>Inclusivo<br/>Indirecto</p>   | <p><b>DENOMINACIONES</b></p>   | <p>Centrado en el <b>maestro</b></p> <p>Autoritario<br/>Dominante<br/>Exclusivo<br/>Directo</p>  |
| <p>Guía<br/>Afectividad<br/>Cooperación<br/>Participación<br/>Interrelación<br/>Expresión personal<br/>Evaluación positiva<br/>Disciplina asimilable<br/>Actitudes positivas<br/>Cohesión grupal</p>                 | <p><b>REFERENCIAS</b></p> <p><b>CONCEPTUALES</b></p> <p><b>GENERALIZADAS</b></p> | <p>Respeto, Obediencia<br/>Sumisión<br/>Dirección por el líder<br/>Relación unimodal<br/>Control por el líder<br/>Evaluación negativa<br/>Disciplina amenazante<br/>Actitudes negativas<br/>Normas rígidas<br/>Dispersión grupal</p> |
| <p><b>CORRELATOS</b></p>   |  |  |
| <p>Disposición para el trabajo activo<br/>Estabilidad emocional<br/>Alza del rendimiento<br/>Contactos sociales<br/>Menos ansiedad<br/>Independencia<br/>Satisfacción<br/>Actividad<br/>Seguridad<br/>Aceptación</p> | <p><b>CONDUCTUALES BASICOS</b></p>   | <p>Actitud deficitaria hacia la escuela<br/>Inestabilidad emocional<br/>Baja del rendimiento<br/>Aislamiento, indisciplina<br/>Más ansiedad<br/>Dependencia<br/>Insatisfacción<br/>Pasividad<br/>Inseguridad<br/>Rechazo</p>         |

## Del alumno

Libertad  
Innovación  
Independencia  
Inconformismo  
No agresividad  
Condescendencia  
Didáctica flexible  
Ausencia de amenazas  
Fomento de la participación verbal

## Del maestro

Dogmatismo  
Resistencia a la innovación  
Dependencia  
Conformismo  
Agresividad  
Didáctica rígida  
Presencia de amenazas  
Reducción de la participación verbal

### FACTORES MEDIADORES ANALIZABLES

Tendencias específicas de la personalidad del maestro  
Nivel de participación social  
Tensiones de la comunidad  
Estatus socio-económico  
Factores situacionales  
Formación profesional  
Sistema de creencias  
Estilos de crianza  
Estructura escolar  
Factores grupales  
Inteligencia

## Caracterización de dos estilos

Cuando se examina la literatura especializada relativa a este problema, suele surgir una doble percepción del mismo dentro del contexto de la psicología educacional. Por un lado, aparece el tipo de docente cuya actitud fundamental parece ser una restricción sistemática de la conducta infantil y una iniciación arbitraria de la acción bajo su directo control, situación que suele crear las condiciones óptimas para el desarrollo de sentimientos de hostilidad, rebeldía, dependencia, apatía y sumisión. Por el otro, surge el tipo de docente cuya orientación básica es el desarrollo sin limitación de las potencialidades individuales, lo cual crea las condiciones necesarias para la formación de grupos de trabajo de alto rendimiento y gran cohesión, con cierta capacidad de auto dirección evidente. La aparición de uno u otro estilo de ninguna manera es automática ni es tampoco una producción de origen mágico. Se requiere en el docente la presencia de ciertas características personales que darán origen a una tipificación del tipo de liderazgo escogido. Es justamente a partir de los dos puntos de vista anteriores que surge la tendencia general a considerar el problema en términos de dos estilos de enseñanza, o patrones de estimulación diferentes: el **democrático** (o centrado en el alumno) y el **autocrático** (o centrado en el maestro). Brevemente esbozados y aplicados ya al contexto del salón de clase, los dos tipos de liderazgo que nos interesan pueden ser caracterizados del modo siguiente:

El estilo DEMOCRÁTICO está representado por aquel tipo de docente cuya finalidad fundamental es asistir a un grupo de alumnos en el logro de sus objetivos didácticos básicos. Motivar, discutir, relacionar, aclarar conceptos, experimentar, comprender, descubrir, resolver problemas y construir analogías entre conocimientos previos y nuevos, son básicamente modos de relación en aula. Los medios para lograrlo son libres y pueden ser elección personal del alumno. El profesor actúa solamente como guía que sugiere alternativas y propone soluciones a situaciones problemáticas críticas. El alumno es el custodio de su hacer académico y asume el compromiso esencial de responsabilizarse por los resultados. El maestro democrático ayuda en esa dirección, dando información o sugiriendo cursos de acción alternativos o estimulando la auto dirección en los miembros del grupo para el logro acertado de esa finalidad. Este tipo de líder no intenta dominar ni las opiniones ni la conducta de ningún miembro de la clase y suele utilizar indistintamente la crítica o el elogio cuando se hacen necesarios. Bajo un liderazgo de este tipo el grupo es capaz de instrumentar sus propias reglas y fijar sus propios objetivos y, al mismo tiempo, establecer los procedimientos básicos de decisión y discusión grupal. El patrón de estimulación democrático presupone en este tipo de docente una gran capacidad de adaptación, gran flexibilidad y excelente habilidad para crear y mantener relaciones interpersonales positivas entre todos los miembros de su grupo. De este modo, en el aula sometida a esta forma de estimulación, todos pueden trabajar activa y cooperativamente hacia la consecución de objetivos básicos fundamentales. Enseñar no se reduce a la simple transmisión directa de información; debe ser una tarea orientada a la organización de métodos y sistemas de apoyo que permitan al estudiante la construcción de su propia preocupación por el saber y el conocimiento

El estilo AUTOCRÁTICO (despótico, dominante, tiránico) está representado por aquel tipo de docente empeñado en crear y mantener una atmósfera grupal en la cual tanto las opiniones como la conducta de los alumnos son dominadas por el líder. La dirección aquí es vertical y unidireccional, y se supone que el papel principal del alumno es aceptar y respetar la 'superioridad' del docente quien, de este modo, irremediamente se convierte en **prima donna** del aula. Bajo este tipo de liderazgo, tanto los roles como los objetivos que tienen que cumplir los miembros de la clase, son determinados por el docente. No existe una verdadera relación recíproca entre docente y alumno y los únicos nexos que ordinariamente se observan son los fundados sobre la base de una jerarquía de actitudes y valores que nacen de la noción de respeto por la autoridad encarnada en el maestro. Este tipo de estimulación supone que los compromisos y la participación estudiantil en el proceso decisional del aula se minimizan y/o restringen al máximo. La intención es usar el esquema tradicional de enseñanza según el cual aprender es poner en contacto una fuente emisora de información y autoridad (profesor) y una entidad pasiva receptora (alumno), sin relaciones personalmente significativas con los contenidos, y con exámenes como el único vínculo entre los miembros de la relación. Es el docente quien decide qué cosas considerar y en qué tono. Y es él quien toma también todas las decisiones finales en relación con el desarrollo de la actividad. El objetivo principal del docente que utiliza este tipo de liderazgo es el *control* del grupo vía mecanismos disciplinarios rígidos. La característica conductual más relevante es su tendencia a dar órdenes. En ciertos salones sometidos primariamente a este tipo de estimulación destacan la severidad disciplinaria, la agresión verbal, el castigo físico y las amenazas como medios de control.



## **Estilo de liderazgo y clima del salón**

De este modo, el que el clima del salón sea empobrecido o enriquecido es algo que va a depender del tipo de contactos y respuestas generados en la relación docente, y de la interpretación que los alumnos hagan de tales contactos y respuestas. Aparentemente, el esquema inicial de las relaciones que se establezca en el aula puede determinar tanto la calidad como la cantidad de los aprendizajes que se logren (Perkins, 1951). Nos parece evidente que si el niño se incorpora a un grupo de trabajo “centrado en el alumno”, tendrá más y mejores contactos sociales y sus niveles de expresión individual serán mucho más abiertos y libres. No ocurre lo mismo en el clima generado por el docente autoritario, donde el distanciamiento entre los miembros de la relación docente es mayor, la dispersión grupal más notoria, más deficitarias las actitudes hacia la escuela y el trabajo escolar, además de que la clase se caracteriza por la generación de conductas altamente improductivas.

Lo que llamamos **clima** del salón de clase incluye tanto el patrón de percepciones del alumno como los incentivos presentes en el ambiente del aula. El clima determina la motivación y la conducta al definir los límites a partir de los cuales se comienza a juzgar lo bien o lo mal hecho para cada miembro de la clase. Y a través de sus efectos sobre la percepción del alumno acerca de lo que se espera de él, o de lo que obtendrá al hacer una tarea de un modo particular, el clima del salón también moldeará y dará forma final a la motivación y a la conducta global.

La idea básica detrás de todo lo anterior es que los procedimientos ordinarios de enseñanza en el salón de clase tradicional no son suficientes ni para conformar una buena situación de aprendizaje ni para desarrollar un clima adecuado. Para que tales cosas sean viables, es necesario introducir otros elementos vitales capaces de mejorar los niveles de interacción en el aula y de propiciar mejores percepciones en el estudiante. De esos elementos, por lo general ausentes en la situación escolar convencional, los esenciales bien pueden ser:

- a) garantizar al estudiante independencia;
- b) estimular la autodirección de su conducta;
- c) vigorizar en el aula la participación espontánea;
- d) hacer al alumno auto responsable por su conducta académica y por sus resultados;
- e) permitir en el aula la abierta expresión de sentimientos;

- f) responder siempre en forma cálida y positiva;
- g) demostrar sensibilidad ante la expresión -verbal o no verbal- de necesidades;
- h) equilibrar la relevancia de los aspectos afectivos y cognitivos presentes en la situación de aprendizaje.

Debe entenderse que el salón de clase, como unidad orgánica, no es sino una asociación de individuos que supone comunicación, conducta manifiesta, acción, participación en la búsqueda de objetivos comunes, satisfacción de necesidades personales y cierta esquematización de normas y procedimientos que debe ser permanentemente actualizada. Es de este modo que la enseñanza puede convertirse en un atrayente reto. La sola proximidad física, sin influencia mutua, no es suficiente para formar un grupo y por esa razón -en cualquier aula- la estimulación recíproca y las acciones y reacciones entre los miembros de la clase, es lo que realmente constituye el grupo. Y son esos patrones recurrentes de ínter estimulación individual lo que da como resultado el desarrollo de cierta estructura grupal reconocible, cierta cohesión y ciertas normas comunes.

Lo esperable es que en el proceso de construir el clima adecuado en el salón, el docente deba cumplir una serie de pasos cuidadosamente planeados. Una de las primeras actividades a desarrollar debe ser la identificación del carácter único de la clase, lo cual supone el análisis de todas aquellas cualidades descriptivas de la naturaleza social de su grupo de alumnos (esquemas de comunicación, estructura grupal, niveles de cohesión, cuotas de rendimiento, normas y objetivos). Cuando cada una de estas cualidades, en sus diferentes dimensiones y en su variabilidad, haya sido identificada y descrita, el docente debe ser capaz de pasar a una toma de decisiones relacionadas con la validez operativa de sus propias relaciones en materia de orden, disciplina y productividad en el aula.

Pero esto no es todo lo que puede decirse. La mayor parte de las investigaciones realizadas en el área, han evidenciado -por un lado- que ciertos factores de la personalidad, las necesidades, actitudes y valores del docente, son buenos predictores del tipo de clima que genera (Walberg, 1968). En Flanders (1951) hay evidencias de que el estilo docente 'directo' ('centrado en el maestro' según Withall, 1949 o 'autoritario' según Lewin, 1939) produce hostilidad entre los alumnos y más hostilidad hacia el maestro. Bajo este tipo de liderazgo la desintegración emocional es mayor, hay más agresividad, más apatía y es más fuerte la tendencia al abandono del trabajo escolar. El estilo docente 'indirecto' ('centrado en el alumno' o 'democrático') genera un incremento de la integración del yo y del ajuste emocional, mientras que la ansiedad interpersonal decrece.

En Silberman (1969) y en Helton y Oakland (1977) hallamos que los modelos básicos de comportamiento del docente son elementos muy importantes en la determinación del rendimiento académico y la estructuración del ambiente escolar general. Cuando el maestro activamente expresa **afecto**, el rendimiento escolar es más alto y suele ser mayor la demanda de atención por parte del alumno en relación con asignaciones y tareas. Si el maestro expresa **rechazo** entonces el rendimiento baja. Cuando el maestro expresa **indiferencia**, los alumnos se distinguen por su pasividad y por un rendimiento académico moderado.

### **Los roles del docente**

Parece entonces claro que cualquier docente tiene grandes oportunidades para un juego diferenciado de roles, muchos de los cuales pueden definirse a partir de las expectativas sociales tradicionales o a partir de las expectativas de sus propios alumnos. La práctica educacional regimentada y la estructura organizacional de la escuela, pueden también fundar zonas de apoyo para el ejercicio de otros roles. La mayor parte de las veces la definición de esos roles es una simple cuestión situacional. Pero el cómo esos roles van a ser activados dependerá en gran parte de las necesidades, motivos y valores del docente. En todo caso, formarán parte de ese cierto 'poder' potencial conferido al docente y socialmente admitido, pero su implementación en forma constructiva o destructiva dependerá, en última instancia, del patrón de estimulación escogido y de cómo ese patrón va a ser actualizado en el aula.

Cualquier docente puede escoger un rol de **organizador** y así disponer de cierta libertad para manipular los componentes del plan de estudio y ajustarlos a su particular manera de planificar la actividad y decidir cuándo y de qué modo la actividad debe realizarse. O puede escoger el rol de **árbitro** que ni castiga ni obliga sino que ayuda a sus alumnos en la resolución de sus quejas y disputas mediante el uso de acciones perfectamente neutrales. O puede escoger el rol de **juez** y determinar los modos de conductas apropiados en el aula para mantener en ella la moralidad adecuada. O puede escoger el rol de **padre severo** y de manera intolerante empeñarse en el mantenimiento de un orden estricto en el salón sin concesiones y, al mismo tiempo, actuar como agente de presión antes los impulsos hostiles y agresivos de los niños. O puede escoger el rol de **madre benevolente**, en cuyo caso debe convertirse en la fuente primaria de afecto psicológico en el aula. O escoger el rol de **consejero** y disponerse a asesorar a sus alumnos tanto en asuntos programáticos como en lo relativo a problemas personales relevantes.

Las oportunidades a disposición del niño para convertirse en un individuo ajustado en el aula van a ampliarse o reducirse dependiendo del tipo de decisiones en cuanto al tipo de roles que el docente escoja como los prevalentes. Y dependerán, también, de si la intensidad en el ejercicio de esos roles funcionará hacia el extremo negativo o positivo. Dependiendo de la selección de sus roles prevalentes el docente puede hacer de su conducta o una sucesión de ritos autocráticos altamente restrictivos o una sucesión de actitudes democráticas de gran poder motivacional. Aquello supone proponer esquemas de estimulación rígidos, dogmáticos, en los cuales solamente la rutina y la mecanización es lo que cuenta; esto supone proponer esquemas de estimulación flexibles, de gran alternabilidad, en los cuales la auto responsabilidad y el desarrollo personal es lo esencial. Lo primero puede conducir al desarrollo de situaciones conflictivas capaces de desorganizar el aula; lo segundo puede conducir al mantenimiento de la autodisciplina y a la aceptación de la dirección del líder sin mayores dificultades.

Lo anterior suele concretarse en los dos puntos de vista generales relacionados con los estilos docentes contrapuestos que hemos venido caracterizando, y que envuelven un estereotipo social, traducible a nivel del aula en cánones precisos de rendimiento estudiantil y eficiencia docente. Uno de esos puntos de vista sostiene que la educación es reprobable cuando promueve el conformismo y cuando la ejecución en aula queda reducida a una completa, inmediata sumisión ante las demandas del líder. Así, el objetivo básico de la escuela es hacer del alumno un seguidor pasivo de instrucciones, incapaz de ejercer la crítica y con una libertad de acción muy restringida. El otro punto de vista sostiene que al niño hay que permitirle aprender y crecer en libertad y que el maestro debe guiarlo apropiadamente para enfrentar la realidad y examinarla del modo más objetivo posible. Con ello puede lograrse el desarrollo de actitudes y conductas ‘deseables’ sin recurrir a la presión y sin confiscar la libertad individual.

Ya hemos definido lo primero como autocracia, y caracterizado lo segundo como democracia. Lo primero hace del maestro un simple trasmisor de estereotipos sociales vigentes, que crean y promueven el conformismo y la dependencia y origina la formación de grupos de trabajo desorganizados, en los cuales el niño carece de un estatus académico verdadero. Lo segundo convierte al maestro en formador de caracteres independientes, creadores y de fuerte relevancia individual.

## El camino a seguir

La larga controversia mantenida sobre las ‘ventajas’ o las ‘desventajas’ de los distintos estilos de enseñanza no puede resolverse simplemente con la realización de estudios dirigidos a la demostración de lo ‘bueno’ o lo ‘malo’ de uno u otro estilo. Hay literalmente decenas de intentos de esa clase en una como confabulación normada para propiciar el uso irrestricto de uno de los dos esquemas de enseñanza (véanse: Brookover, 1960; Di Vesta, 1954; Reynolds, 1956 Marr et al, 1960; Kelly y Mckeachie, 1954; y véanse también Faw, 1949; Flanders, 1951; Bovard, 1951; Walberg(1968); Anderson, (1964) y Escalante (1974).

En realidad es mucho lo que debe aprenderse acerca de cómo tales estilos son instrumentados en el aula y para ello se hace perentorio un rediseño de la estructura convencional del trabajo escolar que incluya cambiar las condiciones en las cuales actúan realmente los miembros de la relación docente, así como también una redefinición del papel del maestro. La cuestión actualmente se complica todavía más cuando se descubre que uno de los cambios mayores que están tratando de imponer en materia educativa consiste en la producción de docentes que deben aborrecer las finalidades metodológicas y didácticas a cambio de sumirse en el aprecio descarriado de finalidades ideológicas aprendidas muy a la ligera y en contextos sociopolíticos distantes y distintos. Uno de los grandes retos planteado a nuestro sistema educativo pudiera ser un claro discernimiento de los patrones conductuales básicos de quienes están dedicados a la docencia, pero en términos de una teoría nativa de la educación y no en función de esos amasijos político-ideológicos que a todas luces parecen estar bastante mal digeridos. Nuestra escuela no ha logrado diferenciar el alumno inteligente del alumno creativo. Y cuando se observa el trato que se otorga a cualquiera de esas condiciones en el aula, nos parece cierto que ambas circunstancias no son del todo deseables. Y menos en los tiempos que corren, cuando lo que se busca en nuestra escuela es simpatizar con un esquema ideológico foráneo.

La diferenciación entre una y otra condición es necesaria. Mientras el individuo creativo (especialmente en el plano académico y científico) se caracteriza por su habilidad para la producción sostenida de nuevas formas (a partir de la fusión de elementos aparentemente dispares) y logra enfocar así direcciones divergentes en la búsqueda de soluciones, el individuo inteligente parece tener una gran necesidad de centrarse en lo usual y lo ordinario y de ser canalizado y controlado en dirección de **la** repuesta correcta. Mientras el individuo creativo siente una gran necesidad de novedad y cambio frente a significados y formulaciones estereotipadas, e incesantemente busca la producción de originales y trata de alcanzar carreras que no son las que se esperan de él, el individuo inteligente suele adherirse a lo convencional y moverse hacia modelos

profesionales provistos por la experiencia común, alejándose sistemáticamente de lo riesgoso y de lo incierto.

Es obvio que tales planteamientos son de tipo personal y entrañan una diferenciación profunda en el estilo de vida, el carácter y la personalidad global de ambos tipos de individuos. Tales diferenciaciones no han sido siempre bien entendidas por padres y maestros. En casi todos los niveles del esquema social tampoco resultan del todo probables las distinciones entre talentos divergentes y talentos convergentes. Lo normal es que en el hogar y en la escuela se califique a la conducta divergente como rebelde y anómala en lugar de verla como el patrón germinal de mejores realizaciones. Y es también normal que la escogencia profesional atípica sea vista como poco realista y no como algo profundamente adscrito a condiciones personales no convencionales (Escalante, 1983, 1989)

Serán necesarios muchos y muy bien sistematizados estudios que incluyan la especificación de los problemas generales básicos de nuestras instituciones de enseñanza, además de un cuidadoso diseño de planes experimentales. Ello puede llevarnos al hallazgo de cómo la conducta del docente influencia la conducta del alumno y modifica tanto sus niveles de rendimiento como sus esquemas de percepción generales sobre la actividad escolar. De este modo es posible llegar a la identificación y cultivo de esquemas de relación académica de mayor eficiencia, lo cual necesariamente deberá conducir al mejoramiento de nuestro sistema educativo actual. Debe quedar claro que no todos los cambios pueden lograrse con facilidad, especialmente si notamos que la conducta del docente es algo irremediamente atado a sus patrones de personalidad, cuestión que no puede alterarse de la noche a la mañana. Pero si podríamos intentar dar respuestas como las que siguen (una intención primaria del presente trabajo).

- a. ¿Qué clase de conducta docente produce que clase de efecto en el grupo de alumnos?
- b. ¿Qué clase de conductas docentes son inhibitoras y que clase son impulsoras del rendimiento escolar?
- c. ¿De qué modo puede lograrse desterrar del aula a las primeras y de que modo podemos enriquecer las últimas.
- d. ¿Qué tipo de intervención psicológica grupal es necesaria para la corrección de las conductas de tipo deficitario en el docente?

También se necesita una mejor disposición y una más acentuada responsabilidad en el diseño de planes y programas educacionales, que no deben ser solamente copia fácil de programas foráneos, tal como hemos notado que ocurre en los últimos años por efectos de la peyorativa displicencia del gobierno nacional en la planificación educativa. También se necesita una acentuada preocupación por el adecuado mantenimiento de la infraestructura, el equipamiento de las instituciones escolares y la preparación de los docentes.

De alguna manera deben proveerse los mecanismos que permitan una menor diferenciación entre escuelas urbanas y rurales en términos de esquemas de intervención y modelos de estructuración del trabajo en aula. Tanto si nos empeñamos en explicar la naturaleza de las diferencias observables empleando medidas de creatividad como si lo hacemos empleando medidas de inteligencia o las derivadas del esquema piagetiano, no logramos acostumbrarnos a la idea de que los niños campesinos o los niños residentes de zonas denominadas 'marginales', necesariamente, deban revelarse como 'menos' inteligentes, 'peor' dotados para la solución de problemas o la toma de decisiones y 'menos' hábiles en la ejecución de tareas que requieren el uso del razonamiento y el pensamiento inventivo.

## MÉTODO

### **Sujetos**

Participaron en el estudio 70 maestras graduadas y sus alumnos (726) en los grados cuarto, quinto y sexto de varias escuelas públicas nacionales de los distritos escolares números 1 y 3 del estado Mérida. La muestra inicial estuvo constituida por 92 muestras, de las cuales 22 fueron descartadas del estudio (4 por razones de salud; 3 por permisos prenatales; 5 por traslado a otra escuela o ciudad; 4 que voluntariamente decidieron no seguir participando en el estudio; 3 que no devolvieron los materiales completos y 3 que no aceptaron la observación en aula).

En el estudio no se incluyen profesores de educación física, música o manualidades, primero, porque la mayoría no son maestras graduadas y, segundo, porque algunas de sus asignaciones supone la separación por sexo de los cursos. El rango de edad de las maestras osciló entre 22.3 y 33.6 años ( $x: 28.4$ ), y el rango de años de servicio entre 7.1 y 18.3 años ( $x: 12.4$ ). Para el momento del estudio las maestras participantes servían a una población escolar de 2.400 alumnos aproximadamente. El promedio de alumnos por sección era de 32.2.

## **Instrumentos**

Una solución razonable del problema suponía una intervención a dos niveles: por un lado era necesario un instrumento para medir los índices de autoritarismo y, por el otro, también se requería describir y medir cómo los puntajes de autoritarismo se traducen en conductas manifiestas en el aula. El desafío metodológico surge justamente cuando se asume que las actitudes, los valores y las opiniones de un individuo son perfectamente congruentes con sus acciones. Muy a pesar de las bajas correlaciones halladas entre varias medidas actitudinales y las correspondientes expectativas conductuales (Wicker, 1969; Ray, 1976; Heaven, 1977) hay evidencias sustanciales de la similitud 'actitud-conducta', gracias a las cuales puede concluirse que la **actitud** y la **conducta** están generalmente relacionadas (Crespi, 1971; Calder y Ross, 1973).

Debe, sin embargo, reconocerse que las actitudes, aunque son determinante importantísimo de la conducta humana, no pueden ser consideradas el único. O argumentando a la manera de Kelman (1974): 'El compromiso entre actitud y acción es un proceso circular, recíproco y continuo; no solamente es la actitud una parte integrante de la acción, sino que la acción es también una parte integrante en el desarrollo, puesta a prueba y cristalización de la actitud' (en Oskamp, 1977, p.233).

En lo que a nuestro trabajo concierne, las muchas horas de observación en aula y de contacto personal con las maestras no nos deja duda alguna de que -en el contexto académico formal- la correspondencia entre una y otra cosa es bastante notable. Las tendencias subyacentes



características de la personalidad autoritaria, que son recogidas en forma de impresiones en la escala F, pueden ser reconocidas en el hacer cotidiano de la maestra en aula, en forma de expresiones, ademanes, amenazas y en el planeamiento general de la actividad.

La primera solución se logró con una versión de la escala F (Escalante, 1980) y la segunda con un instrumento denominado Registro de Conductas en el Aula (RCA).<sup>\*</sup> Como era también necesario recoger una medida de los niveles de aceptación o de rechazo del estilo docente por parte de los alumnos, con esa finalidad se diseñó la Escala de Estilo Docente (EDO). La medida de rendimiento académico se obtuvo a partir de las puntuaciones asignadas a cada alumno, contenidas en los registros escolares convencionales y fueron provistas por los maestros participantes. La unidad de análisis usada como media del rendimiento académico fue la nota promedio de los últimos cinco meses de actividad escolar. Una descripción sumaria de los instrumentos mencionados se incluye a continuación.

### **Escala F (Versión G.E.)**

Igual que la versión original inglesa (Adorno et al, 1976:72) nuestra versión esta construida siguiendo el formato tipo Likert, con un total de seis escogencias de respuesta para cada uno de los 28 ítems que forman la escala. Siguiendo el mismo esquema empleado por sus diseñadores, las respuestas de los sujetos se transforman en puntuaciones brutas usando un sistema de cuantificación perfectamente uniforme, a partir del cual altas puntuaciones significan un elevado índice del rasgo medido. Así, las seis posibilidades de escogencia son cuantificadas del modo siguiente

|                          |           |                       |            |
|--------------------------|-----------|-----------------------|------------|
| 1. (completo desacuerdo) | =1 punto  | 5. (ligero acuerdo)   | = 5 puntos |
| 2. (moderado desacuerdo) | =2 puntos | 6. (moderado acuerdo) | = 6 puntos |
| 3. (ligero desacuerdo)   | =3 puntos | 7. (completo acuerdo) | = 7 puntos |

Se asumió que las seis escogencias serian fácilmente reconocibles por cada sujeto y que con ellas se ofrecería a los mismos la mejor oportunidad para registrar cualquier grado auténticamente sentido de acuerdo o desacuerdo. La no inclusión de la hipotética categoría neutral 4 obedece a dos razones básicas: primero, porque queríamos emplear el mismo formato empleado por los diseñadores originales de la escala y, segundo, porque el uso de tal categoría ha originado serias

---

<sup>\*</sup> Los instrumentos que se mencionan no se incluyen en el presente trabajo. Interesados pueden solicitarlos al autor en [gresca@ula.ve](mailto:gresca@ula.ve).

controversias en investigaciones psicológicas. De hecho, en instrumentos en los cuales tal categoría se ha incluido con la denominación de ‘indeciso’ o ‘no sé’, ella tiende a ser escogida como la respuesta más frecuente. Por lo demás, la eliminación de esta hipotética categoría neutral es una de las grandes variaciones sufridas por el método Likert de construcción de escalas, con lo cual simplemente se logra forzar al sujeto a escoger alguna de las categorías que conforman los extremos de la escala. Nuestros datos demuestran que las seis categorías son realmente usadas y que se producen muy pocas omisiones\* .

Los 28 ítems que componen la versión actual de la escala F están todo formulados en la dirección autoritaria. Este hecho ha suscitado abundantes críticas de tipo metodológico para los diseñadores del instrumento original (véanse, Bass, 1955; Couch y Keniston, 1960; Christie, 1958). Sin embargo, los resultados obtenidos por Martín y Westie (1959) con el uso de una escala balanceada son altamente similares a los obtenidos por Adorno y colaboradores y ello parece resolver en parte la cuestión de la ‘aquiescencia’ como problema que pudiera afectar la validez de la escala F. En la misma dirección están las opiniones de Rorer (1965), Rokeach (1967), Gage y Chatterjee (1960) y Dillehay (1969)

En el diseño de la versión venezolana se omitieron los ítems: **“It is best to use some prewar authorities in Germany to keep order and prevent chaos”**, básicamente por considerar que ese ítem ha perdido ya toda actualidad y vigencia, y **“The true American way of life is disappearing so fast that force may be necessary to preserve it”**, porque pensamos que carecería de sentido su utilización en muestras venezolanas. Para nuestra versión la puntuación total varía entre 28 puntos (1 punto por cada ítem, indicando completa oposición o desacuerdo) y 196 (7 puntos por cada ítem, indicando completa aceptación o acuerdo). Cuando la puntuación bruta total del sujeto se divide por el número de ítems de la escala, se obtiene la puntuación promedio, de modo que un puntaje bruto de 91 puede también ser expresado como una puntuación promedio de 3.25 por ítem.

### **Registro de conductas en el Aula (RCA)**

En la formulación de los diferentes ítems que conforman el RCA se siguieron las normas generales en la construcción de escalas (Oskamp, 1977), haciendo especial énfasis en que cada uno de ellos estuviera relacionado con uno o más factores de los que componen la escala F. Tal cuestión

---

\* En realidad y para el caso de la muestra total de maestras de primaria, de las 2576 posibles respuestas solo se observaron 29 omisiones.

fue juzgada esencial, pues solamente en la medida en que ello se lograra era esperable que las puntuaciones obtenidas en el RCA correlacionaran con las de la escala F. En segundo término era necesario que cada uno de los ítems descriptivos designara conductas realmente observables en aula. La evidencia suministrada por otros investigadores (Lewin, 1939; Lippitt, 1943; Anderson, 1946; Cogan, 1956; Bellack, 1970; Flanders, 1970; Rosenshine, 1970; Bellack et al, 1970; Ober, 1971; Simon-Boyer, 1974) sobre la posibilidad real de observación en aula de cada uno de los ítems del RCA, fue suficiente para considerar que esta segunda condición podía lograrse. Finalmente, era necesario que la suma de los ítems componentes del RCA realmente cubriera un amplio rango conductual que nos garantizara, al menos moderadamente, que los resultados de la medida total fuera indicadores del grado de autoritarismo evidenciado por cada maestra en su actividad regular. En realidad ningún ítem aislado representa todas las facetas del síndrome **autoritarismo general**, pero nos parece apropiado asegurar que la suma de todos los ítems incluidos en el instrumento son una excelente muestra del modo característico de implementación de ese síndrome en el aula convencional

La asignación de los ítems a sus posiciones finales en el RCA fue hecha enteramente al azar. El formato utilizado en este caso nos induce a creer que al realizar las observaciones y registrarlas, cada observador podía claramente establecer tanto el tipo de categoría a usar como la fuerza de la conducta observada. Se pensó que de este modo los observadores podrían realmente conceptualizar cada categoría como un *continuum* de límites precisos y asignar las puntuaciones con un grado de objetividad razonable.

La forma inicial del RCA estuvo compuesta por 20 categorías conductuales concebidas en términos de la relación observable entre la maestra y sus alumnos. De estas 20 categorías, seis fueron finalmente eliminadas a partir del trabajo exploratorio realizado con un grupo piloto de maestras (N=33), el cual reveló que tales categorías no alcanzaban niveles de discriminación satisfactorios. Las seis categorías eliminadas fueron:

|               |             |
|---------------|-------------|
| Irresponsable | Responsable |
| Inmadura      | Madura      |
| Conservadora  | Liberal     |
| Inamistosa    | Amistosa    |
| Insegura      | Segura      |
| Antipática    | Simpática   |

Todas las categorías que forman el RCA son explícitamente definidas en el índice de Conductas Observables (ICO). Ellas fueron extraídas de categorizaciones formuladas por investigadores cuyos trabajos más relevantes tienen que ver con la conducta manifiesta del maestro en el aula (por ejemplo, Lippitt y White, 1943; Anderson, 1946; Withall, 1949; Cogan 1956; Shapiro, 1970; Bellack, 1970; Flanders, 1970<sup>a</sup>). La literatura disponible sobre autoritarismo general y personalidad sirvió también de base para su construcción (Sanford, 1946; Jones, 1957; Rokeach, 1960; Cross y Kawash, 1968; Adorno et al, 1969; London y Exner, 1978). La misma detenida consideración de los diferentes factores de la escala F en gran medida sugirieron el tipo de categorías a usar en el RCA. Todo ello complementado con datos preliminares obtenidos a partir de un bloque inicial de observaciones en el aula.

El diseño del instrumento se hizo siguiendo el formato convencional de opuestos semánticos, cada uno de los cuales debe ser calificado entre 1 y 7 puntos. Esto último supone que la calificación mínima obtenible es de 14 puntos (1 punto en cada ítem, lo cual sugiere conductas docentes extremadamente antiautoritarias) y 98 (7 puntos en cada ítem, lo cual sugiere conductas docentes extremadamente autoritarias).

### **Escala de Estilo Docente (EDO)**

Esta es la medida de aceptación o de rechazo del estilo docente por parte del alumno en situación de aprendizaje. La componen 30 ítems, de los cuales cinco (6, 12, 18, 24, y 30) son ítems de 'relleno'. Los 25 restantes se asignan a cinco categorías denominadas **comportamiento, interacción, intolerancia, estructuración del ambiente y estructuración de la actividad**. La puntuación mínima obtenible en este caso es de 25 (1 punto por cada ítem, indicando aceptación extrema del estilo docente) y la máxima de 150 (6 puntos en cada ítem, indicando extremo rechazo del estilo docente).

La escala EDO originalmente estuvo compuesta por un bloque de 59 ítems, que fueron repartidos en dos formas preliminares (forma A con 24 y forma B con 26), aplicadas sucesivamente a un grupo piloto de salones de clase (N=8) y que después de realizar los correspondientes análisis de discriminación, quedaron convertidas en la versión final de 30 ítems. Los índices de confiabilidad obtenidos para la escala en su fase experimental fueron de .80 (técnica de las dos mitades) y .71 (técnica del test-retest). Tales índices, obtenidos con una muestra preliminar de 152 alumnos de cuarto y quinto grado son ampliamente satisfactorios. Igualmente, el análisis de

discriminación de ítems realizado con una técnica sugerida en Edwards (1957) reveló que, exceptuando el ítem 22, todos los demás son significativos a .05 o menos. El valor 't' no significativo logrado por el ítem 22 ('En mi salón no se permite hablar en voz alta') obviamente se debió a la proximidad de las medias para los 'altos' (cuartil superior) y los 'bajos' (cuartil inferior). Tal como luce nuestra escuela primaria, 'hablar en voz alta' simplemente es contribuir al ruido generalizado de las aulas y esa es una conducta que por lo general siempre es censurada. Siendo así, la generalidad de los sujetos "sesgaron" sus respuestas hacia el lado positivo de la escala y por ello la diferencia entre los puntajes del 25% superior y el 25% inferior no fue significativa.

## **Procedimiento**

Como se trataba de diferenciar características conductuales básicas y estilos docentes de maestras de primaria, tomando como base sus puntuaciones en la escala F, la muestra final fue separada en dos grupos 'antagónicos': maestras tipo F+, o quienes obtuvieron puntuaciones por arriba de una desviación estándar, y maestras tipo F-, o quienes obtuvieran puntuaciones por debajo de una desviación estándar (a partir del puntaje promedio de la muestra total, que resultó ser de 142). De esta manera, el primer tipo de maestras son aquellas con puntajes brutos iguales o mayores a 162, y las del segundo tipo las maestras con puntajes iguales o menores a 122\*.

Para observación en aula se contó con un total de 50 maestras (29F+y 21F-). En la observación y siguiendo la esquematización sugerida por el RCA, participaron tres observadores: A, una estudiante de medicina; B, un estudiante de bachillerato y C, el propio investigador. Antes de que se iniciaran los periodos de observación en aula se realizó un programa de entrenamiento intensivo para A y B, que incluyó análisis a fondo del RCA y el ICO, sesiones de trabajo para discutir dificultades, periodos intensivos de observación simultánea y periodos de observación por separado de un mismo sujeto. Se realizaron también grabaciones magnetofónicas que registraban distintos segmentos de diferentes clases en actividad regular y que después se utilizaron en el estudio intensivo del RCA y el ICO.

Este periodo de entrenamiento abarcó tres semanas y sólo se dio por terminado cuando se logró un acuerdo satisfactorio entre las diferentes observaciones de ensayo. Pruebas de confiabilidad entre estas observaciones iniciales se efectuaron siguiendo un procedimiento sugerido en Good y Brophy

---

\* Dividiendo el puntaje bruto entre los 28 ítems de la escala, las maestras F+ serían aquellas con un puntaje promedio de 5.79 y las F- con un puntaje de 4.35.

(1973), el cual supone restar de 1 la diferencia entre el total individual de acuerdo entre dos observadores, dividida por el total de acuerdo entre ambos. El observador C periódicamente realizó chequeos de las observaciones de A y B y los resultados oscilaron entre .74 y .81, con un índice de confiabilidad promedio de .78. En todos los casos los observadores A y B fueron asignados a diferentes tipos de maestras y siempre desconociendo cuáles eran sus puntuaciones en la escala F.

El primer contacto para la distribución de los materiales fue establecido con los directores de los distintos grupos escolares seleccionados, a quienes se solicitó su cooperación para la realización de un estudio “cuya finalidad principal es recabar datos sobre los problemas de conducta más comunes en las aulas escolares”. Una vez asegurada esta colaboración, el propio director de la escuela accedió a citar a las maestras graduadas (de 4º, 5º y 6º grados) para una reunión con el investigador, en la cual se fijaron los objetivos generales del trabajo a realizar.

Se fijaron fechas y horas para la posterior realización de tres reuniones en las cuales todos los sujetos respondieron a los instrumentos del estudio. El orden de presentación de tales instrumentos siempre fue diferente en cada grupo escolar visitado. Las observaciones en aula se iniciaron en la sexta semana, inmediatamente después de que la versión final de la escala EDO fuera aplicada en las distintas secciones de los tres grados participantes y cuando el análisis de las puntuaciones en la escala F nos había permitido una clara diferenciación de los grupos ‘antagónicos’ (F+ y F-) de maestras.

Con el propósito de minimizar los efectos de la presencia de los observadores en el aula se adoptaron algunas medidas generales tales como no permitir la entrada al salón una vez que la actividad se había iniciado. Los observadores entraban al aula antes de comenzar la clase o después de finalizar un periodo ordinario de receso y siempre ocuparon asientos posteriores de tal modo que el registro de sus observaciones pudiera hacerse del modo menos notorio posible. De antemano se estableció que ningún periodo de observación duraría más de 20 minutos ni menos de 15 y que cada maestra debía ser sometida a observación por un mínimo de tres periodos, con lo cual el tiempo total mínimo de observación quedaba establecido en treinta y siete horas y media, y el tiempo total máximo en cincuenta horas.

## RESULTADOS

En total se logró identificar a 29 maestras del tipo F+ (liderazgo autocrático) y 21 del tipo F- (liderazgo democrático). Distribuidas por grados y edad promedio, en la tabla 1 aparecen los dos tipos de maestras así como los puntajes promedio en la escala F para los distintos grados.

**Tabla 1.** Tipos de maestras por grado, edad y puntuaciones promedio en F

| Grados | Maestras F+ |        |      | Maestras F- |        |      |
|--------|-------------|--------|------|-------------|--------|------|
|        | n           | x edad | x F  | n           | x edad | x F  |
| 4°     | 9           | 26.1   | 5.80 | 8           | 25.3   | 2.74 |
| 5°     | 10          | 27.7   | 5.79 | 7           | 25.8   | 2.79 |
| 6°     | 10          | 28.8   | 5.86 | 6           | 26.7   | 2.97 |
| Total  | 29          | 27.6   | 5.81 | 21          | 25.9   | 2.84 |

El reactivo EDO fue aplicado aproximadamente al 45% de los alumnos de cada sección, tratando en todos los casos de mantener una adecuada proporción de hembras y varones en cada una de las 50 secciones que se incluyen en el estudio. En la tabla 2 aparecen los alumnos distribuidos por grados, secciones, edad promedio y sexo:

**Tabla 2.** Alumnos por grado, sección, edad promedio y sexo

| Grado | Secciones | Edad x | Sexo |     |
|-------|-----------|--------|------|-----|
|       |           |        | V    | H   |
| 4°    | 17        | 10.7   | 120  | 135 |
| 5°    | 17        | 11.7   | 128  | 119 |

|       |    |      |     |     |
|-------|----|------|-----|-----|
| 6°    | 16 | 13.6 | 109 | 115 |
| TOTAL | 50 | 12.1 | 357 | 369 |

Los puntajes promedio obtenidos a partir de la escala EDO representan medidas de aceptación o de rechazo del estilo docente -por parte de los alumnos-, expresados en cinco áreas que intentan cubrir cinco distintas instancias de la participación de la maestra en aula. Las pruebas de comparación (Edwards, 1972) realizadas entre puntajes de alumnos sometidos al liderazgo F+y alumnos sometidos al liderazgo F- (usando como unidad de medida los puntajes promedio para cada sección) revelan diferencias significativas en cuatro de las cinco áreas de la escala. Es lo que muestra la tabla 3.

| <b>Tabla 3. Medias en la escala EDO por áreas y tipos de liderazgo</b> |                       |                       |      |      |
|--|-----------------------|-----------------------|------|------|
| Áreas EDO  | Maestras F+<br>(n:29) | Maestras F-<br>(n:21) | t    | p<   |
| Comportamiento   | 4.52                  | 3.43                  | 4.44 | .005 |
| Interacción  | 3.53                  | 2.28                  | 5.69 | .005 |
| Intolerancia   | 3.74                  | 2.62                  | 4.20 | .005 |
| Estruct. Ambiente  | 3.75                  | 2.85                  | 2.83 | .005 |
| Estruct. Actividad   | 3.14                  | 2.94                  | .85  | (ns) |
| TOTAL  | 3.73                  | 2.82                  | 6.12 | .005 |

Cuando las comparaciones se hacen por grados y sobre la base de puntuaciones promedio para la escala total, entonces los resultados son como se muestran en la tabla 4:

| <b>Tabla 4. Medias en la EDO por grados y tipo de liderazgo</b> |           |            |            |      |      |
|---|-----------|------------|------------|------|------|
| Grados  | Secciones | Maestra F+ | Maestra F- | t    | p<   |
| 4°  | 17        | 3.69       | 2.91       | 2.78 | .01  |
| 5°  | 17        | 3.56       | 2.67       | 3.32 | .005 |
| 6°  | 16        | 3.94       | 2.88       | 4.87 | .005 |



En lo relativo a calificaciones escolares y cuando se comparan las asignadas a los alumnos bajo liderazgo F+ con las otorgadas a los alumnos bajo liderazgo F-, se obtienen los resultados que se indican en la tabla 5.

| <b>Tabla 5.</b> Calificaciones promedio por grados y estilo de liderazgo |           |             |             |       |      |
|--|-----------|-------------|-------------|-------|------|
| Grados   | Secciones | Maestras F+ | Maestras F- | t     | p<   |
| 4°   | 17        | 13.09       | 13.78       | -1.40 | .10  |
| 5°   | 17        | 12.87       | 14.37       | -4.55 | .005 |
| 6°   | 16        | 13.02       | 15.10       | -5.71 | .005 |
| TOTAL  | 50        | 12.99       | 14.35       | -5-56 | .005 |

Cuando la comparación se hace por sexo de los alumnos y por distintos tipos de liderazgo, hallamos otra vez resultados muy consistentes, tal como se indica en la tabla 6.

| <b>Tabla 6.</b> Calificaciones promedio por sexo y estilo de liderazgo |     |             |             |       |      |
|--|-----|-------------|-------------|-------|------|
| Sexo   | n   | Maestras F+ | Maestras F- | t     | p<   |
| Varones  | 200 | 12.55       | 13.98       | -5.12 | .005 |
| Hembras  | 200 | 13.26       | 14.53       | -4.89 | .005 |
|  |     | t -326      | t -1.82     |       |      |
|  |     | p< .005     | p < .05     |       |      |

## DISCUSIÓN

La observación de la tabla 1 revela que un 41.4% de las maestras fueron identificadas como pertenecientes al tipo F+, mientras que un 30% lo fueron como del tipo F-. Las pruebas realizadas sobre diferencias entre proporciones (Edwards, 1972) no alcanzan significación estadística. Es interesante -sin embargo- notar que los puntajes en autoritarismo (tanto si se trata de maestras F+ como de maestras F-) señalan una breve tendencia a aumentar con la edad, cuestión esta que aparece ya mucho más definida en Passi (1978) y en Escalante (1974).

Por lo demás, los resultados del presente estudio suponen completo apoyo para las dos asunciones básicas del mismo. Tanto si los análisis se hacen a partir de puntuaciones por áreas (o categorías) de intervención en la escala EDO (tabla 3) como si se ejecutan sobre puntuaciones globales (tabla 4), los resultados con las pruebas de comparación empleadas alcanzan niveles de significación incuestionable. El examen de las puntuaciones de la escala EDO evidencia que los alumnos destacan especialmente algunas conductas docentes convencionales muy ligadas a la rigidez característica del estilo docente que es rutinario en la maestra F+. Esa rigidez, aparentemente, se manifiesta: a) en los tipos de conductas infantiles que son 'permitidas' en el aula; b) en la forma elegida por la maestra para dirigir la actividad global; c) en la estructuración del

‘clima’ del salón; y d) en los niveles de interacción y tolerancia presentes en el aula. Parece irrefutable la afirmación según la cual las actitudes hacia los alumnos resultan menos positivas cuando las maestras son altamente autoritarias. Y estas actitudes ciertamente deficitarias se traducen en descensos significativos de los índices convencionales de rendimiento académico.

La actitud general de la maestra en lo que se refiere a evaluación del rendimiento escolar es sumamente mudable y tiene, evidentemente, causas de múltiples ascendencia, por lo cual se hace bastante difícil el logro de niveles de objetividad razonable. No obstante, pareciera sensato asegurar que uno de los ascendientes más relevantes que actúa como modificador de los criterios de evaluación escolares, es el incremento de conductas ‘antisociales’ en el aula. Es necesario admitir que una buena parte de nuestros jóvenes ha resuelto concretar su actividad académica en conductas que son francamente antagónicas del orden escolar y social establecido, siendo que (especialmente en el ámbito académico) toda autoridad es seriamente rechazada. Con la finalidad de enfrentar tal situación nuestros docentes están apelando a estilos de estimulación de alta rigidez cuyos efectos sobre la actividad en el aula distorsionan los esquemas básicos de la situación enseñanza-aprendizaje. La queja que mayormente se oye entre directores y maestras (especialmente entre quienes tienen una mayor experiencia profesional acumulada) es la de que el hogar está siendo sumamente permisivo y la de que los estilos de crianza actuales no incluyen una dosis razonable de especificaciones sobre ‘buen comportamiento’. Por lo demás, últimamente han sido sancionados algunos instrumentos legales que facilitan la proliferación de las conductas ‘antisociales’ en el ámbito familiar, escolar y comunitario, supuestamente en resguardo del **buen trato** hacia el niño y el adolescente.

En el aula se observan una serie de gravísimas fracturas de la relación docente, y como consecuencia de ello, los sistemas de evaluación escolar poseen una carga subjetiva demasiado alta. Una buena parte de los docentes asumen que si imponen en el salón un conjunto de normas disciplinarias de alta coerción e impermeabilidad, ocurrirán variaciones en el comportamiento infantil, y ello tenderá hacia el logro y estabilización de conductas productivas. Pero ante la arremetida de orden disciplinario, el alumno reacciona en forma negativa y se establece así una pugna manifiesta que distorsiona el ‘clima’ del salón y disminuye los niveles de rendimiento académico. Y como el docente realmente no dispone de medios de control verdaderamente eficientes, la alternativa más común suele ser una drástica disminución de las notas escolares.

Es evidente que las maestras están teniendo dificultades para resolver los muchísimos problemas derivados de los crecientes niveles de indisciplina escolar, apelando a otras alternativas. El castigo físico resulta inadecuado y es altamente censurable. Los costosos sistemas de 'supervisión' escolar, además de perfectamente obsoletos, resultan sencillamente inoperantes porque la mayor parte del tiempo están ausentes de la escuela. La intervención familiar a través de la comunidad educativa tampoco es satisfactoria. A la maestra le queda como único recurso castigar el mal comportamiento (especialmente en las escuelas públicas) asignando calificaciones que no revelan los niveles de eficiencia académica real de los alumnos, sino su capacidad de sometimiento, pasividad, sumisión y conformismo. Y esta dificultad para garantizar límites razonables de control sobre la clase está teniendo un alto costo negativo sobre el rendimiento escolar general.

El proceso de enseñanza (especialmente a nivel primario y secundario) no alcanza niveles de eficiencia ni siquiera moderados y una buena 'prueba' de ello pudiera ser los altísimos índices de repitencia observable en la educación media y superior. Las expectativas de las maestras en relación con el buen comportamiento tampoco logran límites satisfactorios y es evidente que las calificaciones escolares están siendo contaminadas por este deteriorado nivel de expectativas. Se está cuantificando la conducta del alumno y no la cantidad y calidad real de los aprendizajes.

De hecho, los análisis de correlación efectuados entre notas escolares y puntajes en la EDO practicados en sub-muestras escogidas al azar, resultan en valores consistentemente negativos: un valor  $r$  de  $-.28$  ( $p < .005$ ) para un grupo de 100 alumnos de ambos sexos sometido a liderazgo F+ y un valor  $r$  de  $-.19$  ( $p < .05$ ) para un grupo de 80 alumnos de ambos sexos sometidos a liderazgo F-. Cuando los análisis se hacen con los alumnos de un solo sexo (varones), entonces los valores de  $r$  son, respectivamente, de  $-.36$  ( $p < .005$ ;  $N:60$ ) y de  $-.23$  ( $p < .05$ ;  $N:60$ ). Consistentemente, a medida que aumentan los puntajes en la escala EDO (indicadores del rechazo hacia el estilo y conducta autoritaria de la maestra), las notas escolares bajan. Y esto parece ser especialmente cierto de las maestras pertenecientes al grupo F+. El caso de los alumnos varones es bastante notable (tabla 6). Independientemente del estilo de liderazgo implementado en el aula, los varones invariablemente obtienen notas más bajas que las hembras. Y las comparaciones resultan también significativas cuando se realizan dentro de un mismo estilo.

Finalmente, el Registro de Conductas en el Aula (RCA), usado como medida básica de la conducta autoritaria, se revela también como un excelente medio para la validación de la escala F. Los análisis de asociación efectuados entre puntajes recogidos con las dos medidas, originan

coeficientes de correlación de  $r = 0.42$  ( $p < .005$ ;) para estilo de liderazgo F+ y de  $r = 0.34$  ( $p < .025$ ) para estilos F+ y F- combinados. El carácter autoritario de la maestra, recogido en forma de impresiones por la escala F y mediante observación en aula con el RCA, resulta después ratificado cuando se producen las medidas de rechazo del estilo docente con las puntuaciones de la escala EDO.

Pareciera, entonces, muy razonable afirmar que la conducta del docente en aula, tomando como base la dimensión 'autoritaria-democrática', puede ser predicha con bastante seguridad a partir de las puntuaciones en la escala F. Queda por establecer si la conducta autoritaria de la maestra es una consecuencia de su personal aceptación de la 'benignidad' del modelo autoritario o si hay una relación entre prácticas autoritarias y experiencia profesional acumulada. No hay evidencias en contra de la repetición del modelo docente autoritario en niveles educativos superiores y ello debe formar parte de indagaciones posteriores.

### **A manera de conclusión: ¿aprender y saber?**

El trabajo de la escuela debe estar encaminado a dirigir el potencial individual y a configurar los impulsos originales del niño hacia la formación de actitudes y patrones de conducta sistemáticos. De modo que si la curiosidad infantil es canalizada hacia la búsqueda y el descubrimiento activos, estaremos formando básicamente los hábitos de la actitud científica: identificar problemas, formular hipótesis, recoger datos, analizar y evaluar la evidencia y obtener conclusiones. Eso es lo que se sabe desde 1910, cuando los maestros aprendieron con John Dewey que la verdadera educación no consiste en transmitir información factual acumulada en los currícula, sino que educar es más bien un proceso de asistir al educando en el desarrollo de ciertas tendencias naturales.

Unos 20 años más tarde Piaget formulaba parecidas instrucciones. Y Bruner, por los años 60, nos endilgaba un discurso semejante. Piaget, Dewey y Bruner coinciden al destacar que una gran parte de la actividad del aprendiz está siendo dirigida hacia la mera adquisición y absorción de contenidos. Tanto los currícula como los métodos de enseñanza y aprendizaje suelen diseñarse para la transmisión de información en forma de generalizaciones, conceptos y hechos específicos. De este modo todo el proceso se reduce a la simple repetición mecánica de contenidos para ser literalmente absorbidos, cuando en realidad a la educación (en todos los niveles) hay que concebirla como un proceso de reconstrucción permanente de la experiencia.

Se supone que la escuela debe promover el crecimiento intelectual, moral y estético de las personas. Se supone que una de sus tareas fundamentales es propiciar en el alumno disposición activa para el aprendizaje. Y se supone que tal disposición debe incluir la necesidad de re-aprender y re-considerar todo lo inconsistente con las creencias actuales, manteniendo el profesor en mente (a) que una gran parte del conocimiento es asimilado vía extensión, expansión y refinamiento de previas concepciones, y (b) que (con la excepciones previstas, fácilmente reconocibles en el diario trajinar docente) los alumnos también poseen mentes inquisitivas para criticar, analizar y evaluar contenidos o experiencias.

La escuela debiera orientar su actividad hacia la búsqueda de mejores logros institucionales y apoyarse en la tecnología para hacer factibles el mayor número de posibilidades de desarrollo personal. Pero la observación de la escuela venezolana revela en ella un apego muy especial a un formato educativo que tiende al desarrollo de estrategias de enseñanza dirigidas a enfatizar áreas de pensamiento de tipo convergente, dentro de las cuales la disciplina del diálogo, el criticismo y la profundidad en la expresión personal no siempre son posibles.

Pareciera intencional que se enseñe a niños y jóvenes a encontrar respuestas **correctas** en lugar de promover procesos y actividades definidoras del descubrimiento, la innovación y la invención. Lo que parece estar ocurriendo es que el pensamiento creativo está siendo inhibido y su significación en el aula sistemáticamente obviada. Entre otras cosas, esto quiere decir que la escuela no atiende ni a los actos originales en sí mismos ni a las características personales de quien los ejecuta. Y el efecto de semejante "tratamiento" es triple:

- (a) la escuela está incapacitada para hacer una diferenciación real entre los distintos tipos de talento que a ella acuden;
- (b) masivamente estamos convirtiendo a nuestros educandos en representantes muy promisorios de alternativas cognitivas de escasa diferenciación; y
- (c) los índices de rendimiento escolar son solamente el efecto de una búsqueda que generalmente se inicia y termina alrededor de mecanismos cognitivos de tipo 'inferior', básicamente estructurados sobre la memoria y la repetición, inútiles para el logro de una distinción real entre aprender y saber.

Enfocado de este modo, el aprendizaje no puede ser demasiado significativo, pues se realiza sin propósito y resulta perfectamente irreal. A lo sumo es pura memorización mecánica... Rígida e inflexible adquisición de actitudes, información, valores y modos estereotipados de conducta. Un tipo de aprendizaje que no exige el uso de los llamados procesos mentales superiores (razonamiento, análisis, imaginación, integración, evaluación de ideas). Esta habilidad particular de nuestra escuela para la no-diferenciación debemos asumirla como involuntaria, de acuerdo a ciertas esquematizaciones insertas en manuales del docente. Pero resulta sumamente efectiva en una práctica escolar llena de rutinas que imponen serias limitaciones al ejercicio del potencial creativo individual.

La observación del sistema escolar sugiere que ha sido diseñado para el auto-mantenimiento y no para la auto-renovación. Y no puede ser de otra manera habida cuenta de que los maestros de hoy se mantienen aferrados a moldes ideológicos, esquemas metodológicos y procedimientos didácticos que no han sido convenientemente bien asimilados. Peor aún: los 450.000 maestros del país pudieran estar arriesgando la pérdida de lo mejor del potencial creativo nacional si terminan convencidos de que es bueno convertir las instituciones escolares en centros de adiestramiento ideológico de pésima factura, repletas de alumnos que siguen sus instrucciones pasivamente, incapaces de ejercer la crítica y con una libertad de acción muy restringida. Pareciera que la idea central es instruir a nuestros atolondrados muchachos en un sistema de creencias que induce a pensar que lo 'foráneo-aceptable' es mejor que lo propio, y mucho mejor que lo 'foráneo-inaceptable'.

## REFERENCIAS

- Adorno, T.W et al. *The authoritarian personality*. New York: Norton, 1969
- Anderson, H.H. Dominative and socially integrative behavior at the fourth and sixth grade level. *Applied Psych. Monographs*, 1946, 8, 88-122.
- Bany, M.A. y Johnson, L.V. *Classroom group behavior*. New York: MacMillan, 1964.
- Bass, B.M. Authoritarianism or acquiescence? *Journal of Abnormal and S. Psych.*, 1955, 51 616-623
- Bellack, A. A. (Ed.). *Theory and research in teaching*. New York: Teachers College Press, 1970.
- Berkovitz. L. Sharing leadership in small, decision-making groups. *J. of Abnormal and S. Psych.*, 1953, 48, 231-238.
- Bovard, E.W. Jr. The psychology of classroom interaction. *J. of Educ. Res.*, 1951, 45, 215-222.
- Brookover, W. The social roles of teachers and pupil achievement. *Am. Soc. Review*, 1943, 8, 389-393

- Calder, B.J. y Ross, M. Attitudes and behavior. Morristown, N.J. General Learning Press, 1973
- Christie, E. et al. Is the Scale F reversible? J.of Abnormal and S. Psych, 1958, 56, 143-159
- Cogan, M.L. Theory and design of a study teacher-pupil interaccion. Harvard Educational Review, 1956, 26, 315- 342.
- Connor, D.V. Behavior in class groups of contrasting climate. Brit. J.of Educ. Psych., 1960, 30, 244- 249.
- Couch, A. y Keniston, K. Yeasayers and naysayers. Agreeing response set as a personality variable. J.of Abn. And S. Psych., 1960, 60, 151-174
- Crespi, I. What kind of attitude measure are predictive of behavior?. Public Opinion Quarterly, 1971, 35, 327-334.
- Cross, H.J y Kawash, G.F. A short form of pari to assess authoritarian attitudes toward child rearing. Psychological Report, 1968, 23, 91-98.
- Dillehay, R.C. Sincerity and dogmatism: A reassessment and new data. Psychological Review, 1969, 76, 422-424.
- Di Vesta, F.V. Instructor- centered approaches in teaching a human relations course. Journal of Applied Psych., 1954, 38, 329-335.
- Edwards, Allen L. Experimental design in Psychological research. New York: Holt, 1972.
- Edwards, Allen L. Technique of attitude scale construction. New York: Appleton, 1957: 149.
- Escalante, G. Classroom climate: A review of the research. Lawrence (Ks.): University of Kansas, 1974.
- Escalante, G. Modificación de conducta en el aula: Tres estudios. Mérida, Universidad de los Andes, 1977.
- Escalante, G. Autoritarismo en muestras venezolanas. Mérida, Universidad de los Andes, 1980.
- Escalante, G. **Creatividad**: Guía para padres y educadores. Mérida: La Imprenta, 1983.
- Escalante, G. Relaciones entre creatividad e inteligencia. Revista de AVEPSO (Asociación Venezolana de Psicología Social). XII N° 1-2, 1989.
- Faw, W.A. A psychoterapeutic method of teaching psychology. American Psychologist, 1949, 4: 104-109.
- Flanders, N.A. Personal-social anxiety as a factor in experimental learning situations. Journal of Educ. Research, 1951, 45: 100-110.
- Flanders, N.A. Teaching influence in the classroom. **En** Arno A. Bellack (Ed.), Theory and Research in Teaching, New York: Teachers College Press, 1970, 37.
- Flanders, N.A. Analyzing teaching behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970a.
- Gage, N.L. y Chattergee, B.D. The psychological meaning of acquiescence set: Further evidence. J. of Abnormal and S. Psychology, 1960, 60: 280-283.
- Good, T.L, y Brophy, J.E. Looking in classrooms, New York, Harper, 1973.
- Heaven, P.C. Do authoritarians hold authoritarian attitudes? The case of South Africa. Journal of Psychology, 1977, 95(2): 169-171.
- Helton, G.B. y Oakland, T.D. Teachers´ attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. J. of Educational Psych; 1977, 69-261 265.



- Jones, M.B. The Pensacola Z survey: A study in the measurement of authoritarian tendency. *Psychological Monographs*, 1957, 71, N° 452.
- Kelman, H.C. Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. *American Psychologist*, 1974, 29, 310-234.
- Kelly, E.L. y Mckeachie, W.J. Recitation, discussion, and tutorial methods compared. *J. of Educ. Psychological*, 1954, 45, 143-150.
- Lewin, K, et al. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psych*; 1939, 10 271-299
- Lippit, R. y White, R.K. An experimental study of leadership and group life. **En** *Readings in Social Psychology*, Theodore Newcomb et al (Eds.). New York: Holt. 1947.
- Lippit, R. y White, R.K. The "social climate" of children groups **En** *Child Behavior and Development*, R.G. Baxter et al (Eds.). New York: Mc Graw Hill, 1943.
- London, H. y Exner, J.E., Jr. *Dimensions of personality*. New York: Wiley, 1978.
- Marr, J. N. et al. The contribution of the lecture to college teaching. *J. of Educational Psychology*, 1960, 51, 277- 284.
- Martin, J.G. y Westie, F.R. The tolerant personality. *American Sociological review*, 1959, 24, 521, 528.
- Ober, Richard L. *Systematic observation of teaching*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice- Hall, 1971.
- Oskamp, S. *Attitudes and opinions*. New Jersey: Prentice- Hall, 1977.
- Passi. B.K. Effects of authoritarian- democratic teacher behaviours upon the likings of the student toward their teachers. *Psychological Abstracts*, 1978, 60 (N° 1896), 1413.
- Perkins, H. V. Climate influences group learning. *J. of Educ, Research*, 1951, 45, 115-119.
- Peters, R.A. Effects of anxiety, curiosity, and perceived instructor threat on student verbal behavior. *J. of Educ. Res*; 1978, 70(3), 388-395.
- Ray, John J. Do authoritarian hold attitudes?. *Human Relations*, 1976, 29 (4), 307-325.
- Reynolds, B.H An experimental study of teaching methods in a college freshman orientation course. *Dissertation Abstracts*, 1956, 16(1) 77-78.
- Rokeach, M. *Authoritarianism scales and response bias*. *Psychological Bulletin*, 1967, 67, 349-355.
- Rokeach, M. *The open and closed mind*. New York: Basic Books, 1960.
- Rorer, L.G. The great response-style myth. *Psychological Bulletin*. 1965, 63, 129-156.
- Rosenshine, B. Teacher behavior related to pupil achievement: A review of the research. **En** *Research into Classroom Processes*, Westbury-Bellack (Eds.) New York: Teachers College Press, 1971.
- Sanford, N. Dominance versus autocracy and the democratic character. *Childhood Education*, 1946, 23(3)109-114.
- Shapiro, E. Study of children through observations of classroom behavior. **En** *Theory and Research in Teaching*, Arno A. Bellack (Ed.). New York: Teachers College Press, 1970, 91.
- Silberman, M.L. Behavioral expression of teacher's attitudes toward elementary school students. *J. of Educ. Psych*; 1969, 60, 402-407

- Simon, A. y Gil- Boyer. (Eds). *Mirrors for behavior. III. An antology of observational instruments.* Wyncote (Penn.): Communication Material Center, 1974.
- Thelen, H.A. et al. Stereotypes and the growth of group. *Educational Leadership*, 1949, 6 309-316.
- Walberg, H.J. Structural and affective aspects of classroom climate. *Psychology in the Schools*, 1968, 5, 247-253.
- Wicher, A.W. Attitudes versus actions. The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *J. of Social Issues*, 1969, 25 (4), 41-78.
- Williams. R.L. Relationship of class participation to personality, ability, and achievement variables. *J.of Social Psych*; 1971, 83, 193-198.
- Withall, J. The development of a technique for measurement of social-emotional climate in the classroom. *J. of Experim. Educ.* 1949, 17, 347-361.