

Revisora

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

c.1

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE ACTITUDES HACIA EL MEDIO AMBIENTE EN UNA
MUESTRA DE ALUMNOS Y APODERADOS DE LA CIUDAD DE VIÑA DEL MAR:
PRIMER PASO HACIA UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL**

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGO**

**Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**



ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

**ALEXIS AUDICIO VERA, NICOLAS ESPINA BOCIC
TATIANA HERNÁNDEZ CHAVARRÍA**

**PROFESOR PATROCINANTE
ROBERTO CHIANG SÁNCHEZ**

**VALPARAÍSO, CHILE
NOVIEMBRE DE 1998**

marc: 14050 Reg: 4482 c.1

RECONOCIMIENTOS

Agradecemos a nuestras familias amplias y nucleares, a nuestros profesores Roberto, Andrés y Francisco y a nuestros amigos, a través de quienes aprendimos que el hombre aún es capaz de mirar más allá de su propia persona y trenzarse en una relación de mutuo bienestar con las diversidades de su entorno.

Además, agradecemos a todas las personas, instituciones y establecimientos que facilitaron la ejecución de nuestro proyecto y motivaron nuestra reflexión, especialmente al señor Bertram Husch y al señor Marcel Zsanto.

Alexis, Nicolas y Tatiana.

CONTENIDOS



RECONOCIMIENTOS.....	ii
TABLA DE CONTENIDOS.....	iii
RESUMEN.....	Pág. 1
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. UBICACIÓN Y GRANDES DEFINICIONES EN TORNO AL PROBLEMA.....	3
2.1. El constructo de actitud: definiciones y distinciones conceptuales.....	3
2.1.1. Estructura de las actitudes.....	7
2.1.2. Relación entre actitud y conducta.....	9
2.1.3. Influencia de la conducta en la actitud.....	13
2.1.4. Formación de actitudes.....	15
2.2. Medio ambiente: definición y componentes.....	19
2.3. Actitudes hacia el medio ambiente.....	22
3. MAGNITUD DEL PROBLEMA.....	25
4. INTENTOS TEÓRICOS DE EXPLICACIÓN DEL PROBLEMA.....	28
5. NECESIDAD DEL ESTUDIO.....	32
6. FORMULACIÓN GENERAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	38
7. OBJETIVO GENERAL.....	38
7.1. Objetivos específicos.....	38
7.1.1. Objetivo específico N° 1.....	38
7.1.2. Objetivo específico N° 2.....	39
7.1.3. Objetivo específico N° 3.....	39
7.1.4. Objetivo específico N° 4.....	39
7.1.5. Objetivo específico N° 5.....	39
7.1.6. Objetivo específico N° 6.....	39
8. MÉTODO.....	39
8.1. Diseño.....	39
8.2. Muestra.....	40
8.3. Variables a considerar.....	42
8.3.1. Definición de variables conceptuales.....	42
8.3.2. Definición de variables operacionales.....	43
8.4. Ambiente y/o Materiales.....	45
8.5. Procedimiento.....	46
8.6. Técnicas de recolección de datos.....	47
8.6.1. Instrumento de medición.....	48
8.7. Análisis Estadísticos.....	51
9. RESULTADOS.....	52

9.1.	Objetivo específico nº 1.....	52
9.2.	Objetivo específico nº 2.....	53
9.3.	Objetivo específico nº 3.....	58
9.4.	Objetivo específico nº 4.....	62
9.5.	Objetivo específico nº 5.....	67
9.6.	Objetivo específico nº 6.....	79
10.	DISCUSIÓN Y PROYECCIONES.....	81
10.1.	Limitaciones.....	88
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS.....	89
12.	ANEXOS.....	99
12.1.	Anexo N° 1.....	99
12.2.	Anexo N° 2.....	103

Resumen

La presente tesis se enmarca dentro de la actual necesidad que ha presentado el hombre de reconocer el entorno dentro del cual se desenvuelve y del cual depende. Con la intención de favorecer futuros programas de educación ambiental esta investigación tiene por objeto conocer la actitud hacia el medio ambiente de una muestra de alumnos y apoderados de octavo año de educación básica de la ciudad de Viña del Mar.

Para este efecto se construyó una escala de medición de actitudes hacia el medio ambiente basado en el modelo tridimensional de actitudes (cognitivo, afectivo y conativo) y una distinción de cuatro componentes del medio ambiente (físico-químico, biológico, social y económico). Esta escala se aplicó a una muestra de alumnos y apoderados de octavo año de educación básica de Viña del Mar que comprendió los tres tipos de educación formal (municipalizada, particular subvencionada y particular pagada), y sus datos fueron analizados con estadística descriptiva. Dicho análisis arrojó la predominancia de actitudes favorables hacia el medio ambiente, definidas en este estudio como ecocéntricas.

1. Introducción.

El presente estudio tiene por objetivo incursionar en el campo ambiental, escasamente abordado por la psicología nacional hasta el momento (Olivos, 1997). Actualmente se hace necesaria la investigación desde esta disciplina, de modo de poder percibir el fenómeno medioambiental en toda su amplitud y magnitud incorporando la variable humana que interviene en el mismo.

La relación hombre-medio ambiente ha sido definida por distintos autores (CONAMA, 1993; Abogabir, 1995; Husch y Ormazábal, 1996) como en un momento

crítico —Husch y Ormazábal (1996), por ejemplo, señalan que el estado actual de nuestro mundo físico y biológico se ha visto gravemente afectado por las acciones humanas, aunque no exclusivamente, que han tenido un impacto tremendo, derivando en el agotamiento de recursos naturales, contaminación, modificación de ecosistemas naturales, extinción acelerada de especies de flora y fauna, y en un sinnúmero de efectos relacionados que impactan el medio ambiente y la vida humana—. En atención a lo anterior, Abogabir (1995), plantea que debe modificarse este curso del desarrollo.

Siendo diversos los aspectos a considerar e incluir al momento de comprometernos en dicha causa, la presente tesis se circunscribe al factor educativo como elemento básico de la política ambiental nacional (CONAMA, 1998), la cual señala que la forma más efectiva de prevenir los problemas ambientales pasa por la educación. Ésta debe comprender la elaboración de programas de educación ambiental cuyos diseños, según los autores, deben basarse en la distinción de la disposición hacia el medio ambiente presente en la cultura local, conociendo así los elementos orientadores en la elaboración de los futuros programas de educación ambiental ya que, si bien se ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar la dimensión ambiental a los instrumentos de la planificación del desarrollo, la puesta en práctica y la transformación social que implica, son irrealizables sin un cambio de actitudes y valores de distintos estratos de la población (Leff, 1985).

Así, esta investigación comprende un estudio actitudinal a partir del cual se describirá cuáles son las actitudes hacia el medio ambiente y la relación entre sus componentes, en una muestra de niños y apoderados de la ciudad de Viña del Mar.

2. Ubicación y grandes definiciones en torno al problema.

Considerando que el objeto de estudio de esta investigación es la actitud hacia el medio ambiente presentada por una muestra definida, resulta relevante revisar las definiciones del constructo "actitud" y del concepto de medio ambiente, para luego abordar el constructo de "actitud hacia el medio ambiente".

2.1. El constructo actitud: definiciones y distinciones conceptuales.

El estudio de las actitudes ha sido objeto de especial atención por parte de los psicólogos en todas las épocas. Ya en 1935, Allport recopiló más de 100 definiciones del término, de modo que podría establecerse un enorme listado de ellas.

Thurstone (1928), definió la actitud como "la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico".

Para Allport (1935), la actitud es "un estado mental y biológico de atención, organizado a través de la experiencia, y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado".

Murphy, Murphy y Newcomb (1935), consideran la actitud como "una respuesta afectiva, relativamente estable, en relación con un objeto".

Campbell (1950), afirma que la "actitud social es (o se demuestra a través de) la consecuencia de la respuesta a objetos sociales".

Ahora bien, para Rosenberg y Hovland (1960), las actitudes son "predisposiciones a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuestas". Estas clases de respuesta se especifican como afectivas (concernientes a sentimientos evaluativos de agrado o desagrado), cognitivas (concernientes a

creencias, opiniones e ideas acerca del objeto de actitud) y cognitivo/conductuales (concernientes a intenciones conductuales o tendencias de acción)¹.

Siendo éste un modelo de actitudes de tres componentes, es más un modelo de la estructura actitudinal que una simple definición (ver Fig. 1). La actitud es aquí un constructo hipotético² que media entre los observables estímulos antecedentes y la subsiguiente conducta.

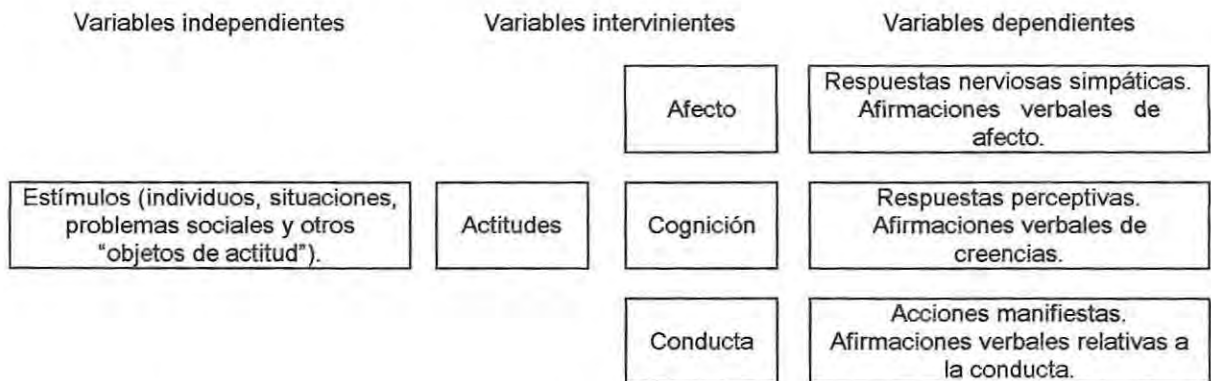


Figura 1. Representación gráfica de los tres componentes de la actitud (Rosenberg y Hovland, 1960).

"Desde el punto de vista cognoscitivo, la actitud representa una organización de cogniciones poseedoras de valencias. Desde el punto de vista de la motivación, la actitud representa un estado de atención a la presentación de un motivo" (Newcomb, Turner, Converse, 1965).

Por otra parte, Rodrigues (1973), a partir de diversas definiciones, establece los elementos característicos de las actitudes sociales como:

¹ Se denominará "conativo" a este último componente, con el objeto de hacer la diferencia con lo propiamente conductual, ya que desde el momento en que una tendencia se traduce en un acto, deja de ser una actitud en tanto predisposición a responder, y atendiendo al hecho que ya los autores mencionan esta diferencia al definir el componente conductual de la actitud como "intención conductual o tendencia de acción", según se señala.

La organización duradera de creencias y cogniciones en general.

- a. La carga afectiva favorable o desfavorable.
- b. La predisposición a la acción.
- c. La dirección a un objeto social.

Así, la actitud se definiría como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto (Rodrigues, 1973).

Otros conceptualizan la actitud enfatizando su carácter evaluativo, señalando que es un sentimiento general, una predisposición aprendida para responder permanente y consistentemente de manera favorable o desfavorable (positiva o negativa) hacia alguna persona, objeto, problema o sus símbolos (Fishbein y Ajzeen, 1975; Oskamp, 1977). Sin embargo, por ser éste un modelo unidimensional restringido, sus defensores distinguen el concepto de actitud de los conceptos de creencias y de intención conductual o conducta manifiesta (Fishbein y Ajzeen, 1975). La creencia se refiere a las opiniones mantenidas acerca del objeto de actitud o para la información, conocimiento o pensamientos que alguien tiene sobre él.

Según Zimbardo, Ebbesen, Maslach (1982), las actitudes han sido consideradas ya sea como preparación mental o como predisposiciones implícitas que ejercen una influencia general y continua en muchas respuestas evaluativas.

Para Vander Zanden (1994), las actitudes son una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinada manera a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha situación. Constituye pues una orientación social, o sea, una inclinación subyacente a responder a algo de manera

favorable o desfavorable.

Myers (1995), las define como "las reacciones evaluativas favorables o desfavorables hacia algo o alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos o conducta proyectada".

"Opiniones, creencias y sentimientos que predisponen conductualmente a una persona, respecto de objetos, personas y acontecimientos" (Chiang, 1997).

Considerando las definiciones anteriores, la presente investigación se basa en la definición dada por Rosenberg y Hovland (1960), que concibe la actitud como constituida por tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo.

Cabe destacar que las actitudes presentan dos características necesarias de considerar al momento de intentar realizar una medición y/o un programa de modificación de actitudes. La primera de ellas se refiere a que son internas, eventos privados cuya existencia inferimos de nuestra propia introspección o de alguna forma de evidencia conductual, cuando se expresan abiertamente en palabras o en obras. (Rodrigues, 1973; Zimbardo, Ebbesen, Maslach, 1982). En este sentido, Padua (1979), clarifica que las actitudes son un indicador de la conducta, pero no la conducta en sí. Es por ello que las mediciones de actitudes deben interpretarse como "síntomas" y no como "hechos". Por otra parte, Chiang (1997), describe las actitudes como indicadores y predictores de la conducta, además de concebir su cambio como un significativo punto de partida para modificar esta última. La segunda característica dice relación con que las actitudes se ven como predisposiciones durables, pero predisposiciones que son aprendidas más que innatas. Por lo tanto, aunque las actitudes no son transitorias, son susceptibles de cambio (Zimbardo, Ebbesen, Maslach, 1982).

2.1.1. Estructura de las actitudes

Las actitudes están conceptualizadas como compuestas de tres elementos discernibles (Rosenberg y Hovland, 1960; Morales y Olza, 1996; Rodrigues, 1973; Vander Zanden, 1994; Zimbardo y Ebbesen, 1970; Zimbardo, Ebbesen, Maslach, 1982).

Elementos componentes de las actitudes:

A. Componente cognitivo: El componente cognitivo ha sido conceptualizado como un modo de percibir; pensamientos, ideas y creencias o el conocimiento factual que un sujeto tiene acerca de algo, un objeto o una persona; es una categoría que empleamos para pensar (Vander Zanden, 1994; Zimbardo, Ebbesen, Maslach, 1982).

Para que haya una carga afectiva es necesario que haya una representación cognitiva del objeto; dicha representación está constituida por creencias y demás componentes cognitivos (conocimiento, manera de encarar el objeto, etc.) relativos al objeto de la actitud (Rodrigues, 1973).

Cuando la representación cognitiva es vaga, su afecto en relación con el objeto tenderá a ser poco intenso; sin embargo, cuando es errónea, esto en nada afectará la intensidad del afecto, el cual será consistente con la representación cognitiva que la persona tiene del objeto (Rodrigues, 1973).

B. Componente afectivo: El componente afectivo consiste en la evaluación de la persona, el gusto o la respuesta emocional hacia un objeto o persona (Zimbardo, Ebbesen, Maslach, 1982), es decir, los sentimientos o emociones que suscita en un individuo la presentación efectiva de un objeto, suceso o situación, o su representación simbólica (Vander Zanden, 1994). Rodrigues (1973), incorpora

dirección a este componente tomándolo como el sentimiento en favor o en contra de un determinado objeto.

Rosenberg (1960), demostró experimentalmente que los componentes cognitivo y afectivo tienden a ser coherentes entre sí, concluyendo que “la destrucción de la congruencia afectivo cognitiva, a través de la alteración de cualesquiera de dichos componentes, pone en movimiento a una serie de procesos de restauración de la congruencia, los cuales, bajo ciertas circunstancias, conllevarán una reorganización actitudinal, a través de un cambio complementario en el componente no previamente alterado”.

C. Componente conductual: para Rodrigues (1973), las actitudes poseen un componente activo, instigador de conductas coherentes con las condiciones y afectos relativos a los objetos actitudinales. Este componente conductual involucra la tendencia o disposición a actuar de determinadas maneras con referencia a algún objeto, suceso o situación. La definición pone atención en la tendencia, no en la acción en sí (Vander Zanden, 1994; Rosenberg y Hovland, 1960).

Buscando la relación entre actitud y conducta, Newcomb, Turner y Converse (1965), representan el papel desempeñado por las actitudes en la determinación de la conducta. Señalan que las actitudes sociales crean un estado de predisposición a la acción que, al combinarse con una situación activadora específica, resulta en una conducta. Este elemento resulta de la combinación de la cognición y el afecto como instigador de conductas dada una determinada situación.

Los componentes cognitivos, afectivos y relativos a la conducta que integran las actitudes sociales se ejercen mutua influencia hacia un estado de armonía; consecuentemente, cualquier cambio que se registre en uno de los tres componentes

es capaz de modificar a los demás componentes, puesto que todo el sistema es accionado.

2.1.2. Relación entre actitud y conducta.

Con frecuencia se ha presupuesto que las actitudes permiten predecir la conducta con bastante exactitud (Kahle y Berman, 1979). Sin embargo, esta relación ha sido objeto de controversia, ya que ha oscilado entre la determinación directa y la no-correlación en absoluto (Chiang, 1997). Muchos estudios revelan una falta de correspondencia o, en el mejor de los casos, una baja correspondencia entre las actitudes expresadas verbalmente y el comportamiento manifiesto de un sujeto (Wicker, 1969). Festinger (1964), concluyó que la evidencia no mostraba que el cambio de actitudes cambiara la conducta.

Wicker (1969), revisó varias docenas de investigaciones que cubrían una amplia variedad de personas, actitudes y conductas y ofreció una conclusión escandalosa: las actitudes expresadas por las personas predecían poco de la variación de sus conductas.

En resumen, a la tesis original de que las actitudes determinan las acciones se le opuso durante la década del 60 la antítesis de que las actitudes no determinan casi nada. Diversos investigadores (Rokeach, 1968, 1972; Wicker, 1971; Warnwer y De-Fleur, 1969), han intentado resolver los dilemas de la contradicción entre la actitud declarada y la conducta manifiesta, sugiriendo que la conducta es función de, por lo menos, dos actitudes: una actitud hacia el objeto y una actitud hacia la situación. De hecho, en determinadas situaciones se pueden activar actitudes múltiples, diversas y aún contradictorias entre sí.

Por su parte, Seanger y Gilbert (1950), sostienen que a raíz de la intervención de factores situacionales, no hay una manera simple de predecir el comportamiento de una persona hacia otra exclusivamente sobre la base de la actitud conocida hacia aquella. Así, las características del objeto hacia el cual está dirigida la actitud pueden ser diversas, haciendo variar la actitud también.

Además, las actitudes no sólo varían en cuanto a su dirección (positiva o negativa), sino también en cuanto a su grado de extremismo (hasta qué punto el individuo está a favor o en contra de algo), su intensidad (los sentimientos del sujeto al respecto) y la manera en que el yo de las personas está involucrado en esas actitudes (Pettersen y Dutton, 1975).

Por su parte, Snyder y Kendzieski (1982), dicen que antes de poder aplicar las actitudes como guía de nuestra acción, esas actitudes deben ser activadas; debemos definir la pertinencia de ellas para las alternativas de acción que enfrentamos.

De este modo, ha habido diversas razones para explicar el fracaso de predecir la conducta a partir de las actitudes en la investigación contemporánea. Estas razones han sido agrupadas por Gros y Niman (1975), en factores que explicarían la inconsistencia entre actitudes y conductas:

A. Factores personales.

- Presencia de otras actitudes (incompatibles).
 - Motivos competitivos: oportunidades de una mayor recompensa
 - Habilidades verbales, intelectuales y/o sociales: se ha carecido de habilidades verbales para expresar la actitud.
 - Nivel de participación en la vida social: a mayor participación, mayor preocupación de mostrar consecuencia entre actitudes y conducta.
-

B. Factores situacionales.

- Presencia actual o percibida de ciertas personas: ante las cuales queremos mostrar cierta conducta.
- Prescripciones normativas acerca del comportamiento.
- Posibilidad o imposibilidad de comportamientos alternativos.
- Especificidad del objeto de actitud.
- Presencia de eventos inesperados (no controlables, para actuar consecuentemente).
- Posibles consecuencias actuales o anticipadas.

C. Factores metodológicos.

- Dificultades y limitaciones de los instrumentos y procedimientos usados en las investigaciones acerca de las relaciones entre actitudes y comportamiento.

Por ello, se entiende que entre actitudes y acciones existen múltiples factores y variables mediadoras. En la actualidad, ya no se cuestiona si puede recurrirse a las actitudes para predecir la conducta manifiesta, sino cuándo puede hacerse. Aún así, las actitudes ofrecen un punto de partida conveniente para el examen de la conducta de la persona en situación, que empieza a construir sus acciones (Vander Zanden, 1994). De hecho, Rodrigues (1973), plantea que “el conocimiento de las actitudes de una persona en relación con determinados objetos, permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta”.

Hoy en día, se acepta la existencia de la relación entre actitud y conducta, y que la aparición de la misma se ve favorecida en determinadas condiciones (Chiang, 1997).

Myers (1995), señala:

1. Las personas en ocasiones distorsionan sus actitudes al expresarlas, por efecto de las influencias sociales. Por lo tanto, cuando se minimizan las influencias externas sobre las declaraciones de actitud y sobre la conducta, los efectos de la primera sobre la segunda se vuelven más evidentes. (Fishbein y Ajzeen, 1974; Kahle y Berman, 1979).
2. Los efectos de una actitud sobre la conducta se vuelven más evidentes cuando se observa la conducta promedio a largo plazo de una persona más que hechos aislados.
3. Los efectos de una actitud sobre la conducta se vuelven más evidentes cuando la actitud medida es específica para la determinada conducta a observar. (Ajzeen y Fishbein, 1977; Ajzeen, 1982).
4. Los efectos de una actitud sobre la conducta se vuelven más evidentes cuando tenemos oportunidad de pensarlas, de traerlas a la mente antes de actuar. Al hacer a las personas conscientes de sí mismas, se promueve la consistencia entre la palabra y las acciones (Gibbons, 1978; Froming, Walker y Lopyan, 1982).
5. Las actitudes inconscientes también pueden influir sobre la conducta espontánea (Fazio, 1990).
6. Comparadas con actitudes formadas de manera pasiva, las actitudes forjadas en la vivencia de la experiencia son más pensadas, más ciertas, más estables, más resistentes al ataque y mejor recordadas (Sherman, Presson, Chassin, Besenberg, Corty y Olshavsky, 1983; Watts, 1967; Wu y Shaffer, 1987).

Las actitudes que nos formamos sobre la base de nuestra experiencia directa, son más confiables para predecir nuestras acciones que aquellas otras que nos formamos indirectamente.

2.1.3. Influencia de la conducta en la actitud.

Aunque suele pensarse que es la actitud la que influye en la conducta, muchas veces esta influencia se da en sentido inverso. Existe un amplio espectro de efectos que puede ejercer lo que hacemos sobre lo que pensamos o conocemos. Al descubrir que se actúa incongruentemente con las propias actitudes, se maniobra modificándolas con el fin de reducir la disonancia cognoscitiva resultante y cambiando así la forma de pensar. Es decir, se reduce la incomodidad justificando nuestras acciones ante nosotros mismos. Frecuentemente, resulta más fácil cambiar los modos de pensar que las formas de actuar. Cuando escalamos un nuevo papel social, debemos desempeñar sus actos, aún si no nos sentimos auténticos; los nuevos papeles demandan nuevas conductas, a partir de las cuales pronto se desarrollan nuevas actitudes.

En otras ocasiones, la formación de actitudes se ve influida por la conducta, toda vez que se actúa sin una actitud previamente definida respecto de la situación que se enfrenta. En este sentido, la teoría de la autopercepción plantea que al no saber la actitud que se tiene frente a algo, se observa la propia conducta y se infiere a partir de ella la actitud subyacente; luego se asume aquella actitud como propia y estable (Myers, 1995).

Finalmente, la teoría de autopresentación, explica que ante situaciones sociales, por razones estratégicas, expresamos actitudes que nos hacen parecer consistentes (Myers, 1995).

Desde estas perspectivas podemos decir que así como podemos persuadir a los demás de adoptar una actitud nueva para cambiar su conducta, también podemos inducir a una persona a comportarse de una manera diferente para cambiar su actitud (Myers, 1995).

Por su parte, Morales y Olza (1996), señalan que los intentos de establecer relaciones entre actitud y conducta pueden agruparse en tres categorías:

- A. El principio de compatibilidad, al centrarse en los requisitos metodológicos que han de satisfacer las medidas tanto de la actitud como de la conducta, representa un enfoque metodológico.
- B. El trabajo de Fazio, Zanna y Cooper (1977), con su énfasis en los procesos psicológicos mediadores entre actitud y conducta, ilustra más bien un enfoque de proceso cognitivo.
- C. Finalmente, el modelo de la acción razonada, es un modelo basado en la deliberación y en el cálculo de las consecuencias probables a las que dará lugar la conducta. Es, por tanto, un proceso que exige concentración y esfuerzo por parte del sujeto.

Ronis, Yates y Kirsch (1989), añaden el hábito a esa lista de otras variables. Muchas de las variables que interesa pronosticar se presentan de manera repetida. Por ejemplo, el iniciar una dieta es importante, pero lo es más aún el continuar la misma. Lo mismo ocurre con dejar de fumar, abandonar el consumo excesivo de alcohol o realizar ejercicio físico. En todas estas conductas es preciso distinguir la iniciación de la persistencia.

La iniciación de la conducta depende de la actitud, y su persistencia depende más bien del hábito. Se entiende por hábito una acción que, por haberse realizado muchas veces, se ha convertido en automática.

2.1.4. Formación de actitudes.

El hombre básicamente se desarrolla en un contexto social con el cual está en constante interacción. Esto significa que el individuo y su contexto social forman un sistema en que ambos se influyen recíprocamente. Sin embargo, es obvio que en las etapas más tempranas el ambiente ejerce una influencia más marcada en el individuo que se está desarrollando y no es sino hasta la edad adulta cuando se equilibran las fuerzas en términos de una influencia recíproca (Arón, 1986).

El contexto social del niño que comienza su desarrollo está formado por los adultos significativos que lo rodean y que cumplen con la función de satisfacer sus necesidades básicas de protección, cuidado y afecto y con la función de socialización. El grupo primario de todo individuo es su familia, que es quien generalmente cumple con estas funciones (Arón, 1986).

La adquisición de actitudes y valores es parte fundamental del proceso de introducción en las formas de la sociedad, proceso que se denomina "socialización". Ésta es definida por Berger y Luckmann (1968), como "la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él".

Las actitudes son adquiridas merced al contacto directo con el objeto, a la interacción con quienes sustentan dicha actitud, y a las experiencias vinculadas con la crianza dentro de la estructura familiar —de hecho, ciertos autores (Newcomb, 1943; Centers, 1949; Shomer y Centers, 1970) señalan el importante papel que las situaciones sociales desempeñan al momento de la formación de las actitudes—. Las actitudes concuerdan con las afiliaciones a los grupos de referencia y pueden variar cuando se adoptan nuevos grupos de referencia. La socialización temprana del niño, denominada "socialización primaria", tiene lugar principalmente en el seno de la familia. La dependencia del niño respecto de la familia, en especial cuando dispone de pocas

alternativas, influye de modo persistente sobre sus actitudes y valores. Esta influencia se manifiesta durante la adultez, período en que el individuo, presumiblemente, es menos vulnerable.

Haciendo hincapié en el aprendizaje —más que en el crecimiento y en la maduración—, y en los cambios basados en una relación de influencia social, Hollander (1967), afirma que el niño necesita del contacto con adultos que le den apoyo. Éste va más allá de las demandas de supervivencia física y hace referencia a recompensas psicológicas, asociadas con la consecución de la identidad, el apoyo y la realidad sociales. Siendo la familia el primer grupo que suministra estos elementos, determina las orientaciones que persistirán en las relaciones que el niño establezca dentro de la sociedad.

La socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; aún así la internalización se realiza sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos (Berger y Luckmann, 1968). Hollander (1967), llega incluso a afirmar que “los adultos suministran modelos para la conducta del niño aún cuando no se lo propongan. Es indudable que este proceso tiene gran repercusión sobre el desarrollo, en el niño, de actitudes y de valores socialmente aprobados”.

La identificación con los padres como modelos para la acción influye sobre el desarrollo de la conciencia y de los valores morales. De dichos valores surge un conjunto de actitudes que persiste toda la vida y que constituye otro rasgo de la vida temprana en el marco de la estructura familiar. Por lo tanto, la familia constituye el primero y más significativo “grupo de referencia” para el niño; puede ser considerada

como su primera "cultura". De este modo, las orientaciones y la conducta posterior del niño se ven influidas por este tipo de afiliación (Hollander, 1967).

Así se advierte, a primera vista, que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él no sólo nace dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo (Berger y Luckmann, 1968).

En general, la adquisición de actitudes y valores se halla profundamente marcada por un proceso de aprendizaje que se cumple en el contexto de la interacción social (Hollander, 1967). Ahora bien, en el marco de lo anteriormente expuesto, Lambert (1982), señala que los modos fundamentales a través de los cuales se aprenden las actitudes son tres: condicionamiento clásico, condicionamiento instrumental y aprendizaje social.

- Condicionamiento clásico: según la teoría conductista de la formación de actitudes, "un estímulo que esté emparejado con un acontecimiento que produce una actitud (respuesta emocional), podrá también provocar esa misma actitud" (Lohr y Staats, 1973). Posiblemente es cierto que en la vida real adquirimos determinadas actitudes porque están asociadas en algún momento con afectos positivos. Por ejemplo, es bastante posible que los padres presenten ciertas actitudes y que los hijos se adhieran a ellas, incluso aunque los padres no hayan intentado conscientemente enseñarle a los hijos estas actitudes. Se trata probablemente de un aprendizaje por asociación con experiencias agradables de la vida familiar. Por supuesto, se trata de una forma natural de condicionamiento clásico.

Sin embargo, Bandura (1965), ha defendido que el condicionamiento clásico puede realizarse por delegación, es decir, por participación imaginada de la experiencia de otras personas. Así, no es necesario que el individuo experimente realmente el proceso de condicionamiento. Más bien, dado que alguien ha experimentado ese proceso, el individuo puede aprender la asociación por observación.

- Condicionamiento instrumental: algunos estudios han demostrado la formación de actitudes mediante la utilización de técnicas de condicionamiento instrumental (Hildum y Braun, 1956; Insko, 1965). Esta formación, en las situaciones de la vida real, tiene indudablemente un componente instrumental implicado en ello. Los hijos aprenden las actitudes de sus padres con frecuencia abrumadora, y es relativamente sencillo ver cuál es el proceso que sigue este aprendizaje. Los niños son premiados cuando adoptan las actitudes de sus padres, especialmente cuando se trata de actitudes que éstos consideran importantes, y a veces son castigados si adoptan actitudes diferentes a las de ellos. Esto es, el niño aprende a repetir aquellos comportamientos que tienen para él consecuencias positivas, placenteras y aprende a evitar aquellos comportamientos que tienen consecuencias aversivas (Arón, 1986).

El refuerzo y el castigo no operan mecánicamente sobre el individuo, sino que lo hacen a través de una función informativa que le permite predecir que si en el futuro repite esa conducta, es probable que obtenga las mismas consecuencias por ella (Arón, 1986). Este tipo de aprendizaje por consecuencias le permite al niño saber cuáles comportamientos son aceptados y cuáles son reprobados, en qué situaciones, en qué momentos y en presencia de qué personas (Arón, 1986).

- Aprendizaje social: no es necesario que una conducta sea reforzada para que sea aprendida, aunque el refuerzo desempeña un papel importante en la determinación

de cuándo el observador realizará la conducta. La conducta y, a través de la conducta, las actitudes, pueden aprenderse observando un modelo. Si tenemos esto en cuenta, las posibilidades de aprendizaje pueden ser verdaderamente enormes.

La adquisición de patrones complejos de comportamientos que son nuevos para el niño se realiza a través de lo que Bandura (1969) ha llamado “aprendizaje por imitación” o “aprendizaje observacional”. Se refiere a que el niño aprende nuevos patrones de comportamiento imitando a otros que le sirven de modelo. Constantemente el niño está siendo sometido a modelos que, sin darse cuenta, le están transmitiendo modales, estilos de comportamiento, modos de hablar, estilos de comunicación. Padres y profesores están sirviendo continuamente de modelo a los niños aunque no se den cuenta de ello ni sea su intención hacerlo (Arón, 1986).

En el aprendizaje observacional es importante destacar que el niño aprende más aquellas conductas que tienen para él un valor funcional, es decir, que le sirven para solucionar los problemas a que se está enfrentando. También imita más a aquellas personas que tienen con él una relación cálida y afectuosa (Arón, 1986).

Resumiendo, los adultos significativos son agentes educativos fundamentales en la formación de actitudes y valores, ya que son los encargados de la socialización primaria, proceso que se da durante la niñez de los educandos a través de la interacción social, en un proceso de aprendizaje que combina condicionamiento clásico, condicionamiento instrumental y aprendizaje social.

2.2. Medio ambiente: definición y componentes.

El término “medio ambiente” como tal, es reciente. Su uso se ha ido generalizando —en reemplazo del término “naturaleza” ya existente— en la medida en

que grandes cantidades de personas se han percatado del deterioro que ha experimentado la naturaleza a raíz de las actividades humanas (Husch y Ormazábal, 1996).

El concepto de "ambiente" se refiere a "todo lo que rodea al ser humano y comprende elementos naturales, físicos y biológicos; elementos artificiales, sociales e interacciones de éstos entre sí" (CEPAL, 1991).

Por otra parte, Salazar (1995), refiere que el concepto de "medio ambiente" alude a la integración de los componentes naturales, construidos y socioculturales, que se modifican históricamente en forma natural o por la acción del ser humano, y que rigen y condicionan todas las posibilidades de vida en la Tierra.

De manera complementaria, ahora según Husch y Ormazábal (1996), "el medio ambiente es la sumatoria de las cosas y condiciones que nos rodean en una determinada localidad", siendo la resultante de todas las influencias que afectan a un organismo. Así, estos autores plantean que "un medio ambiente existe independientemente de si hay o no en él una población humana". En este sentido, el hombre se percata de la existencia de determinados lugares, sólo al entrar él en escena². De esta manera, "cada persona tiende a identificar el "medio ambiente" por las cosas y condiciones de su entorno que le interesan o afectan personalmente. La práctica habitual es aplicar el término a esas externalidades que se encuentran cercanas y son directamente experimentadas por una persona. Sin embargo, para enfrentar los problemas ambientales que han adquirido una importancia tan

² Así como cada sujeto hace una lectura particular del medio, a nivel más global, cada cultura crea una compleja codificación del medio y del territorio, en las que las señales adquieren sentido y significación específicas. No todos los hechos tienen la misma pregnancia; algunas señales dejan honda impresión en una cultura, mientras que otras se difuminan y desaparecen rápidamente. Por eso la estructura de un medio es fundamental para la salud social de una cultura y para el desenvolvimiento equilibrado y autónomo de una comunidad determinada; ya que la percepción del medio se expresa claramente en los fundamentos de una cultura (Gómez, 1992).

trascendental en nuestro planeta, es imprescindible comprenderlo en un sentido más amplio. El medio ambiente es mucho más que el smog que irrita a un habitante urbano o el agua de un río o lago polucionado por agentes contaminantes. Consiste en la geosfera y la biosfera; aquellos componentes que forman el ambiente físico y biológico. A esto debemos agregar los componentes socioeconómicos aportados por la humanidad" (Husch y Ormazábal, 1996).

Ahora bien, la definición oficial entregada por la "Ley Sobre Bases Generales del Medio Ambiente" del término "medio ambiente" lo señala como: "el sistema global constituido por elementos naturales y artificiales de naturaleza física, química o biológica, socioculturales y sus interacciones, en permanente modificación por la acción humana o natural y que rige y condiciona la existencia y desarrollo de la vida en sus múltiples manifestaciones" (Ley N° 19.300, 1994).

El medio ambiente puede ser visto como un complejo sistema de componentes. Esta visión —aunque implica una división arbitraria— es de ayuda al determinar lo que ocurre con el medio ambiente y qué acciones tomar para disminuir efectos negativos o potenciar efectos positivos en una comunidad dada (Husch y Ormazábal, 1996). "Estos componentes actúan de una manera dinámica, en una interacción constante. El medio ambiente no es compartimentalizado, y sus componentes no actúan en forma independiente. Las alteraciones, adiciones o reducciones hechas a cualquiera de los componentes, producirán efectos y reacciones en cadena en todo el complejo" (Husch y Ormazábal, 1996).

"Aunque las clasificaciones de los componentes del medio ambiente hechas por diferentes especialistas varían en términos de detalle, pareciera haber un acuerdo general de que éstos pueden ser agrupados en las siguientes categorías principales:



físico-químicos, biológicos, sociales y económicos" (Husch y Ormazábal, 1996) (ver tabla N°1.).

Componentes del medio ambiente	Ejemplos de componentes
Físico-químico	Hidrológico (agua) Geológico Pedológico (suelos) Atmosféricas y climáticas
Biológico	Flora Fauna
Social	Cultural Estructura social Instituciones sociales Valores estéticos y espirituales
Económico	Infraestructura física Demografía Tenencia de las tierras y medios de producción Patrones de uso de suelo Actividades productivas Comercio

Tabla N° 1. Componentes del medio ambiente y ejemplos de los mismos.
Adaptado de Husch y Ormazábal (1996).

2.3. Actitudes hacia el Medio Ambiente.

A lo largo de la historia han ido cambiando no sólo las formas en que el hombre ha utilizado los recursos naturales producto del desarrollo de la ciencia y la tecnología, sino que el cambio experimentado ha abarcado niveles más globales. Esto es, la civilización se ha expandido, han surgido y se han desarrollado posturas religiosas y morales cada vez más diversas, han aumentado las presiones demográficas y el advenimiento del agotamiento de los recursos naturales se ha tornado inevitable y cada día más evidente. Ante este panorama, también ha ido transformándose el hombre mismo, el impulsor de todo este proceso y sus actitudes hacia el medio ambiente, los recursos naturales y la biodiversidad. Paulatinamente se ha ido conformando un cuadro

complejo que incluye a cada uno de los participantes y sus distintos puntos de vista y modos de enfrentar este clima. Tal es así, que el apoyo público a la protección del medio ambiente en todas sus manifestaciones ha aumentado en las últimas décadas. Sin embargo, para la gran mayoría de la población mundial las necesidades inmediatas y personales de salud, empleo, alimentación y refugio, aún son más importantes que las amenazas ambientales globales (Husch y Ormazábal, 1996).

De esta manera, frente a aquellos que persisten, a sabiendas o no, en sus acciones perjudiciales, están los activistas que defienden ciertas medidas extremas para proteger y preservar el medio ambiente y todos sus componentes (Husch y Ormazábal, 1996).

En un intento por simplificar este complejo problema, Husch y Ormazábal (1996), tipifican las actitudes hacia el medio ambiente y el uso de sus componentes como antropocéntricas o ecocéntricas, en grados variables.

El antropocentrismo se caracteriza por actitudes que privilegian los intereses y el bienestar de la humanidad por sobre las demás preocupaciones relativas al medio ambiente. Se manifiesta de diferentes formas:

- Una postura que sostiene que el bienestar físico, económico y social del ser humano es de importancia primordial, y tiene prioridad sobre todos los demás valores ambientales. Sostiene que el hombre es superior a todos los demás organismos, y que todo lo que hay en el medio ambiente ha sido creado para su uso y goce.
- Otra visión es que el mundo y todos sus componentes existen independientemente de si fueron creados por un poder supremo (es decir, no hay una creación intencional a favor del hombre) y la especie humana tiene el derecho a usarlos (Husch, 1995).

De esta forma, las posturas antropocéntricas pueden tomar dos formas: explotación o administración.

La primera se define como "el uso de algo con fines de lucro o para satisfacer egoístamente los propios fines" (Husch y Ormazábal, 1996). Esta actitud es promovida por la falta de conciencia o la indiferencia de la población respecto del uso de recursos naturales en la producción de los innumerables artículos de consumo de la civilización. Esta postura está respaldada por las creencias en lo ilimitado de los recursos naturales, en lo absurdo de su agotamiento, en la desaparición de cualquier efecto negativo de su uso y en el deseo de lograr la satisfacción inmediata o el lucro (Husch y Ormazábal, 1996). Con el aumento de la población, la disminución de los recursos disponibles, la mayor demanda de materias primas y la contaminación persistente, esta actitud ha perdido gran parte de su justificación en los países más industrializados del mundo. Ahora bien, esta actitud persiste en los países menos industrializados, especialmente donde todavía existen interesantes cantidades de recursos naturales no utilizados y una población en expansión que busca tierra y medios de vida (Husch y Ormazábal, 1996).

La administración se basa en el principio fundamental que señala que "el medio ambiente con sus recursos puede ser usado por el hombre, pero éste no debe destruirlo ni dañarlo. Debe cuidarlo y traspasarlo a las generaciones futuras". Es decir, "los miembros de la actual generación deben ser administradores de la Tierra, de manera que las generaciones futuras tengan la oportunidad de usar y disfrutar de sus recursos" (Husch y Ormazábal, 1996).

Por su parte, el ecocentrismo considera que el hombre es apenas una de las criaturas que habitan la Tierra y que debe compartirla y vivir en armonía con todas las demás formas de vida. Desde este punto de vista, el hombre, pese a su mayor inteligencia, conocimiento y tecnología, todavía está limitado por las leyes naturales que

controlan nuestro medio ambiente. El principio central de esta filosofía es la convicción en relación con que el bienestar físico y espiritual de la humanidad, depende de mantener la Tierra en un estado lo menos alterado posible, conservando los ecosistemas naturales que han evolucionado a lo largo de innumerables millones de años (Husch, 1995).

3. Magnitud del problema.

Actualmente, se vive una crisis ambiental provocada por el hombre —en este punto Husch y Ormazábal (1996), incorporan influencias de origen natural en la modificación del medio—, quien no sólo depende del ambiente, sino también lo ha modificado para satisfacer sus necesidades. Algunos ejemplos de esta transformación son la sobreexplotación de recursos naturales, la sobrepoblación y la producción exagerada de desechos (CONAMA, 1993).

Sin lugar a dudas que uno de los signos de la época actual necesarios de cambiar es el deterioro del medio ambiente del planeta, a la base del cual se encuentran razones tanto políticas, como económicas y culturales que han motivado un desarrollo humano despreocupado por el medio ambiente (CONAMA, 1993).

Con el correr del tiempo la población mundial ha ido tomando cada vez más conciencia de los efectos tanto presentes como futuros de esta situación. De hecho, uno de los primeros informes sobre el medio ambiente presentados a UNESCO reconoce que “la sobrevivencia de todas las cosas vivas —incluido el hombre— depende de la integridad de la compleja red de procesos biológicos, la cual incluye todos los ecosistemas de la Tierra. No obstante, lo que el hombre está haciendo ahora sobre la Tierra viola este requisito fundamental de la existencia humana” (Commoner, 1969).

Ahora bien, “el deterioro ecológico tiene importantes consecuencias sobre el potencial de desarrollo de un país” (Mahar, 1995); de hecho, la contaminación, por ejemplo, tiene una serie de efectos negativos sobre el bienestar de las personas debido a su incidencia en la salud, en la productividad de los recursos, etc. (Sánchez y Morel, 1995), mientras que un medio ambiente limpio es en sí mismo un factor que contribuye de manera importante al mejoramiento del bienestar social (Mahar, 1995).

Históricamente han sido numerosas las culturas que han reconocido la relación entre hábitat y desarrollo sociocultural, pero baste citar el caso de las culturas de Asia Occidental, aquellas que crecieron en torno a las cuencas hidrográficas del Tigris y el Éufrates, para recordar que parte fundamental de la herencia cultural de la humanidad tuvo como sostén esos valles. También los celtas reconocieron aquella relación, llegándola a expresar incluso a través de su lenguaje, toda vez que la palabra que utilizaban para designar al bosque, tenía una segunda acepción: “vida” (CONAMA, 1993).

Por otra parte, también son conocidos desde hace siglos los efectos negativos que puede traer para el desarrollo de la humanidad el deterioro o alguna alteración negativa del medio (guerras, sequías, etc.) (CONAMA, 1993). Consecuentemente, la preocupación por estos daños comenzó a manifestarse en algunos países ya a partir del siglo XVII (si es que no antes), a través de declaraciones como la de Evelyn (1661), quien denunció la dificultad para respirar en Londres producto del exceso de humo en su aire.

En la actualidad, la situación de la humanidad, en su diversidad cultural, en su distribución geográfica y demográfica, en su desarrollo social, ha variado notablemente en las últimas décadas; pero aunque pareciera que esta diversidad, y particularmente el desarrollo tecnológico de los últimos años, ha disminuido la dependencia del ser

humano respecto del entorno, la producción de bienes y particularmente la distribución geográfica de los recursos naturales han demostrado lo contrario. Así, el hombre se encuentra frente a una dependencia “ecológica” que afecta no sólo a un grupo local de la población mundial, sino que las evidencias nos permiten hablar de una dependencia de carácter global (CONAMA, 1993).

Sumado a ello puede constatarse una especie de obsesión por el crecimiento. Gobiernos, empresas, instituciones, etc., se miden en función de cuánto crecen, generando con ello una serie de impactos. Tradicionalmente, el crecimiento económico ha significado producir más y más bienes, usando más y más recursos naturales, generando cada vez más desechos y más presión sobre ecosistemas frágiles (Abogabir, 1995). Así, se observa cómo tomó toda la historia de la humanidad crear una economía de 600 billones de dólares a la cual se llegó el 1900. Sin embargo, hoy la economía mundial aumenta esa cantidad cada dos años (Abogabir, 1995).

Este crecimiento —aumentar de tamaño por acumulación— no puede ser infinito y parece estar topando con los límites de los ecosistemas. Por ejemplo, la evolución de la producción mundial de granos per capita tuvo un fuerte aumento a partir de la década del '50, pero a partir de 1984 se produce un descenso y se estima que esta tendencia seguirá. Entre las razones de esta baja están la erosión, la contaminación del aire, la salinización, las inundaciones, la desaceleración del aumento del rendimiento de los fertilizantes y la imposibilidad de seguir aumentando superficies regadas artificialmente. Estos descensos se producen también en otros indicadores de calidad de vida, como sería, por ejemplo, la pesca per capita, los cuales conllevan el hambre como consecuencia (Abogabir, 1995).

Así, puede decirse que la especie humana está viviendo en un ecosistema cerrado como es nuestro planeta, cuya agua y cuyo aire son fijos desde sus comienzos

y, sin embargo, actúa como si los recursos disponibles fuesen ilimitados. En este contexto, muchos estarán poniendo sus esperanzas en la tecnología (Batisse, 1991). No obstante, la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos y la Sociedad Real de Londres formularon en 1992 una declaración conjunta sin precedentes, en la que señalaban que “ya no se puede confiar en que los avances de la ciencia y la tecnología eviten ni la irreversible degradación del medio ambiente, ni la perpetuación de la pobreza para una gran parte de la humanidad” (Abogabir, 1995). De hecho, la Unión de Científicos Preocupados publicó un documento a finales de 1994 titulado “Advertencia a los científicos del mundo y a la humanidad”, firmado por 1600 de los principales científicos del mundo, incluyendo 102 premios Nobel. En él se destaca que la continuación de las actividades humanas destructivas “puede alterar el mundo viviente hasta el punto de hacerlo incapaz de sustentar la vida en la forma que la conocemos” (Abogabir, 1995).

4. Intentos teóricos de explicación del problema.

Los primeros pre-humanos, por su bajo número y mínimas demandas de recursos, provocaron impactos relativamente escasos y pequeños en el ambiente natural. Sin embargo, con el desarrollo de tipos humanos más avanzados, estos impactos aumentaron. Junto con el avance del desarrollo humano se inició un patrón de ocupación más estable de la tierra y los efectos de las actividades humanas en el medio ambiente se hicieron más evidentes, generalizados y significativos. Este cambio inducido por el ser humano ha persistido hasta la actualidad y es una de las principales causas de los cambios en el medio natural (Husch, 1995). Dicho desarrollo está muy engarzado con un crecimiento económico constante, en una relación de mutua dependencia en que cada uno ha influido sobre el otro en una escalada que hasta el

momento no ha podido detenerse o al menos racionalizarse. Tanto es así, que se ha generado una visión de ambiente como un mero medio destinado a la satisfacción de necesidades inmediatas sin control racional alguno que, a su vez, ha fomentado el establecimiento de una política sustentadora de estas actividades, olvidando la limitación de los recursos naturales y la necesidad de ellos para la preservación de la vida en el planeta. Es esta política —que se ha caracterizado como visión “antropocéntrica”—, la cual está siendo fuertemente cuestionada en la actualidad (Abogabir, 1995).

A este respecto, Bateson (1972), explica que la problemática ambiental se suscita por la imposibilidad del ser humano de verse a sí mismo como un subsistema acoplado a un sistema más amplio, el medio ambiente.

Este autor señala que todas las amenazas actuales a la supervivencia del hombre comprenden tres circunstancias a su base, a saber, el progreso tecnológico, el incremento de la población y ciertos errores en el pensamiento y en las actitudes de la cultura occidental: nuestros “valores” son erróneos.

En su postulado se comprenden estos factores como en una continua interacción, de modo que “el incremento demográfico acicatea el progreso tecnológico y crea esa angustia que nos enfrenta con nuestro ambiente como si fuera un enemigo, en tanto que la tecnología facilita el incremento de la población y conjuntamente refuerza nuestra arrogancia frente al medio natural” (Bateson, 1972).

Analizando esta situación desde la concepción de los sistemas, Bateson (1972), afirma que cualquier proceso de la civilización, la conducta humana, la organización humana o cualquier sistema biológico, es un sistema autocorrectivo; es decir, son sistemas autoconservadores de algo.

En el texto señalado se explica que es absolutamente necesario que cada componente de los sistemas naturales obtenga un incremento potencial positivo en su curva de población, de este modo, logra el equilibrio. Cuando se produce una perturbación de un sistema de esta naturaleza, comienzan a aparecer curvas exponenciales de crecimiento, que significan un escape de la condición de equilibrio. Cuando se produce algún escape en el sistema, existe el peligro de que alguna variable, como la densidad de población, alcance tal valor, que los nuevos escapes tengan que ser controlados por factores intrínsecamente nocivos (por ejemplo, la no-disponibilidad de alimentos).

De hecho, hoy en día se observa, según este autor, que la explosión demográfica es el problema que representa mayores amenazas para la supervivencia del hombre; sin embargo, cualquier solución ha de ser imposibilitada por el pensamiento y las actitudes occidentales. Así se observa que, a través de la historia, el hombre ha actuado siguiendo los dictados "de sentido común" que emite su conciencia, y ahora se encuentra en un gran lío. "No sabe bien quién ocasionó ese lío, y siente que lo acontecido es en cierta manera injusto. Sigue sin verse a sí mismo como una parte del sistema donde se ha producido el revoltijo, y o acusa al resto del sistema o a sí mismo" (Bateson, 1972). Así es que el hombre se ha permitido crear múltiples medidas circunstanciales para la actual crisis, que dejan intactas las causas profundas de la perturbación y, lo que es peor, han permitido que esas causas se fortalezcan y se

combinen entre sí³.

A partir de lo expuesto anteriormente, el hombre es capaz de destruir su medio ambiente y a sí mismo, gracias al avance de la tecnología, con el más puro de sus propósitos conscientes.

Ahora bien, esta teoría general, puede aplicarse al intento por comprender la realidad chilena concreta, en tanto el problema ambiental, así como la complejidad cultural que él representa, son el resultado del conjunto de concepciones y condiciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas, éticas y culturales que, en general y a través del tiempo, han orientado los estilos de desarrollo nacional, o bien a la educación, en términos de uno de sus principales agentes transmisores. Esto responde al hecho que las actuales formas culturales de desarrollo y los sistemas políticos que lo han dirigido, no han sido lo suficientemente exitosos en su intención de satisfacer las necesidades humanas, de preservar la potencialidad de los recursos y de resguardar —con sentido de futuro y a través de las aplicaciones de un riguroso sistema educativo— el bienestar de la sociedad. Así, y a lo largo del tiempo, la educación nacional ha mantenido y fomentado actitudes, hábitos y principios que han permitido el fortalecimiento de formas de vida muchas veces adversas respecto de las exigencias que los sistemas naturales y culturales imponen (Ministerio de Educación, sin editar, 1993). Culturalmente, por otra parte, se ha destacado un estilo de desarrollo caracterizado por la falta de visión de futuro, por un exacerbado individualismo y, por

³ En este punto, Bateson (1972) define que la conciencia corresponde sólo a una parte de nuestra mente total, sin embargo, genera una retroalimentación sobre el resto de la mente, generando a su vez un efecto sobre la acción. Por lo tanto, "una cuestión de gran interés científico y acaso de grave importancia es si la información procesada por la conciencia es adecuada y apropiada para las tareas de la adaptación humana" (Bateson, 1972). En este sentido, el autor propone que la conciencia tiene un carácter distorsionante de los sucesos puesto que la naturaleza cibernética del mundo tiende a ser imperceptible para la conciencia. De este modo, es posible llevar a cabo un cambio en alguna variable dada (individual o del ambiente) sin comprender la red homeostática que rodea a esa variable. Ahora, esta característica de la conciencia y su modo de operar es una característica del hombre, pero hoy en día se ha puesto la tecnología al servicio de los propósitos de la conciencia, adquiriendo el poder de trastornar el equilibrio del cuerpo, la sociedad y el mundo biológico.

cierto, por el fomento de relaciones humanas que, dado el sistema económico globalmente imperante, entre otras cosas, también ha contribuido en generar evidentes insuficiencias cualitativas en los niveles del actual sistema educativo. Lo anterior se ha debido, en alguna medida, a la existencia de una mentalidad social cuya evolución siempre se ha demostrado ajena y distante de la perspectiva relacional que los enigmas de la vida tienen en el contexto espacial de los hechos y, en consecuencia, carente de la profunda y significativa dimensión humana que todo proceso de desarrollo representa (Ministerio de Educación, sin editar, 1993).

5. Necesidad del estudio.

Respecto de lo hasta aquí expuesto, Abogabir (1995), señala que “la crisis radica en la concepción de naturaleza que tiene el hombre, percibiéndola como algo a conquistar y explotar”. Por lo tanto, la problemática ambiental es una manifestación de la interrelación entre el hombre y el medio, de modo que la actitud del individuo hacia el medio ambiente resulta fundamental en la determinación de la dirección y la forma que tomará dicha interrelación (SIMCE, 1994). “Así, se hace cada vez más necesario un gran cambio en la administración de la Tierra y de la vida si se quiere evitar una gran miseria humana y no se quiere desgastar irreparablemente nuestra casa global en este planeta” (Abogabir, 1995). En el contexto histórico de aquella concepción, los nuevos modos de comportamiento individual y colectivo, y el “reconocimiento de la naturaleza integral e interdependiente de la Tierra”, se concretizarán a través del desarrollo de una nueva cultura, de una nueva educación (CMED, 1988).

Comprender el problema ambiental en su expresión cultural no es una simple cuestión de retórica ni puede ni debe ser considerado como un motivo de una circunstancial y aparente preocupación social. Enfrentar su realidad implica ya no sólo

reconocer la necesidad de utilizar tecnologías adecuadas, adaptar, reformular y/o elaborar o perfeccionar normativas jurídicas actualizadas de acuerdo con los imperativos de las nuevas relaciones de producción que la dimensión ambiental impone y exige, sino también promover —a través de los diferentes estilos educativos existentes— crecientes y variados grados de conciencia cultural sobre Ésta (Ministerio de Educación, sin editar, 1993).

La lectura analítica de los temas ambientales, su diagnóstico, soluciones, perspectiva valórica y fundamento conceptual, lleva implícito un cambio de pensamiento, de percepciones y comportamientos necesarios para enfrentar globalmente el problema ambiental, es decir, un cambio de paradigma de la humanidad en que se pasa de una visión parcializada (reduccionista) de mirar la relación causa-efecto-solución de los problemas ambientales, a una visión holista, sistémica, donde las partes no se entienden por sí solas, sino dentro de un contexto que les da significación (CONAMA, 1993). De este modo, observamos que el tema debe ser entendido como un enfoque orientador y formativo que permita el desarrollo de capacidades, actitudes y conductas sociales a través de cuyas prácticas se garantice la adecuada relación existente entre el ser humano y la naturaleza en una perspectiva educativa y cultural que caracterice a un proceso de desarrollo para una sociedad ambientalmente sustentable. Su concepción debe ser concebida como una acción pedagógica no sólo teórica, sino activa e interdisciplinaria que permita la comprensión integral del medio ambiente tanto en su expresión natural como cultural, respectivamente (Ministerio de Educación, sin editar, 1993). En relación con esta nueva visión, Clark (1988), señala que significa el cambio de una cosmovisión tecnológica a una cosmovisión ecológica que, necesariamente, requerirá de nuevos enfoques educativos en el campo pedagógico. Aquella nueva educación deberá poner sus acentos conceptuales, éticos y

metodológicos en un cambio de relación entre la humanidad y el medio ambiente. Una educación que considera que la educación del ser humano no puede ser aparte ni ajena al medio en el que se desarrolla y que, en su concepción más profunda, entiende que el ser humano está intrínsecamente unido al desarrollo de su medio; él mismo es parte del medio, y es parte de un proceso en permanente evolución y cambio. A este tipo de educación se la ha denominado Educación Ambiental (CONAMA, 1993).

Ahora bien, respecto de ella, Hopenhayn (1995), plantea que el aumento de conciencia ambiental puede ser un factor que active una cultura local ligada al territorio y, por lo mismo, descentralizada. Este planteamiento es de fundamental importancia si consideramos que en Chile no existe una significativa sensibilidad cultural acerca del tema ambiental ni un estilo de educación que vincule la formación del educando y de la sociedad a las características propias de su entorno en conformidad con la idiosincrasia que dicha sociedad presenta (CONAMA, 1993).

En este momento se hace necesaria una política de educación ambiental. Ella debe basarse en estudios acerca de las características culturales de la población que tengan relevancia en relación con las temáticas señaladas a fin de lograr un adecuado encaje de las mismas.

En este sentido, la política ambiental nacional se ha pronunciado señalando que la prevención del deterioro ambiental pasa, necesariamente, por la educación, ya que la forma más efectiva de prevenir los problemas ambientales radica en los cambios conductuales de la gente, especialmente en aquellas instancias responsables por la formación de niños, jóvenes y los futuros profesionales. Además, la política destaca que dada la importancia de la conducta de las personas y la calidad del recurso humano, el Gobierno está coordinando acciones para integrar decididamente la educación ambiental, en el marco de la reforma educacional, en todos los niveles y modalidades

de la educación, desde la pre-básica hasta la formación de recursos humanos calificados para la gestión ambiental. También fomenta un mayor rol de la educación superior en la generación de conocimiento científico específico ambiental y en la formación de recursos humanos calificados para la gestión ambiental (CONAMA, 1998).

Por su parte, la ley N° 19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente incorpora la educación ambiental como uno de los principales instrumentos de gestión ambiental (Borregaard y Butelmann, 1997) y lo define como un "proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio bio-físico circundante"⁴.

La educación ambiental, entonces, debe estimular las preferencias humanas enfatizando la conveniencia de las metas ambientales, pero también debiera desarrollar el conocimiento necesario para que el individuo pueda concebir las consecuencias de sus actos y para que éste pueda reconocer los sacrificios que la elección de los bienes ambientales implica para la sociedad. No se trata sólo de difusión de conocimiento existente (Wagner, 1995).

Una educación ambiental que introduzca los diferentes aspectos comprometidos en la problemática ambiental creada fundamentalmente por el hombre y no enfocada como una disciplina más agregada al currículo, sería una herramienta muy útil para lograr un cambio profundo en la forma como el hombre percibe su relación con el resto del sistema total del cual forma parte. En efecto, permitiría lograr que el hombre cambie su convicción de que, como miembro de la especie más evolucionada y por estar en posición de una herramienta como es la tecnología alimentada por la ciencia en avance

⁴ Artículo 1 h) de la Ley N° 19.300 (1994).

continuo, se considere autorizado para manipular el medio ambiente a su antojo sin preguntarse el costo ambiental que tiene cada una de sus intervenciones y los riesgos e impactos que sus actos producen, por otra actitud que parta del supuesto de sentirse parte integrante del sistema medioambiental, cuya característica más importante es su armonía y equilibrio y que, como su único componente racional, es también el único responsable de su mantenimiento con lo que estaría asegurando su propia sobrevivencia (Capurro, 1985).

Según el Ministerio de Educación (sin editar, 1993), la educación ambiental comprende cuatro propósitos principales a señalar:

1. La educación ambiental no es una enseñanza pura y simplemente ecológica. Se la reconoce como una acción educativa de carácter permanente, que pretende desarrollar en las personas sentimientos de amor, de respeto y de compromiso hacia la naturaleza y la sociedad humana. Tiene, por tanto, un propósito afectivo.
2. También tiene un propósito moral a través del incentivo de actitudes de responsabilidad social e individual por la naturaleza y la humanidad asociados a principios éticos de solidaridad y de cooperación.
3. El conocimiento que motiva la educación ambiental se lo debe entender como el requerimiento de comprensión de las complejidades que presentan las interrelaciones existentes entre los recursos naturales, la economía, la ecología, la política, los sistemas sociales, etc. Ello incluye, por cierto, las diferencias humanas en general, no importando cuál fuere su origen ni su ubicación geográfica en el mundo. Es decir, también tiene un propósito cognitivo.
4. La educación ambiental también es conocimiento para la acción, entendida esta última como la disposición que toda persona debe tener en términos de orientar sus capacidades al desarrollo de conductas participativas, preventivas y/o de solución de

los problemas ambientales globales, ante lo cual podría denominarse este último punto como propósito conativo⁵ de la educación ambiental.

De esta manera, se observa que la educación ambiental tiene cuatro propósitos, a saber, uno afectivo, uno moral, uno cognitivo y otro conativo. Éstos, tal y como los define el Ministerio de Educación (sin editar, 1993), son tocados por el constructo "actitud", según la definición ya entregada por los autores, destacando la extensión de dicho constructo así como la importancia y relevancia del mismo al momento de fijar las directrices de esta nueva visión ecológica en el campo de los enfoques pedagógicos.

Con todo, en la presente investigación se entiende que la educación ambiental pretende un cambio actitudinal desde lo antropocéntrico explotador hacia lo antropocéntrico administrador. De hecho, la Comisión Brundtland —integrante de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo— expresa al respecto: "lo que nosotros pedimos es un esfuerzo común de nuevos modos de comportamiento a todo nivel y en aras del interés de todos. Los cambios de actitudes, de valores sociales y de aspiraciones dependerán de amplias campañas de educación, de debates y de la participación del público" (CMED, 1988); de aquí que se proponga una medición de estas actitudes como paso previo a la planificación de un programa educativo ambiental que siga las directrices antes mencionadas.

Debido a la escasez de antecedentes bibliográficos, investigación, experimentación, y/o diagnósticos nacionales (Olivos, 1997) sobre la temática tratada en este proyecto —insuficiencia que se ve recalcada al referirse a la V región en particular—, es que debe crearse una plataforma, en este caso una medición

⁵ Se ha optado por esta última denominación, en atención a lo que se entiende en este estudio por conatividad, esto es, una disposición o tendencia a actuar.

actitudinal, desde la cual proponer el mencionado programa educativo en la materia, que tenga sus bases en las necesidades de la comunidad local, a la cual va específicamente dirigido, tomando en cuenta y respetando su contexto social, cultural e individual, con el fin de satisfacer dichas necesidades adecuadamente, y que se sume a los esfuerzos que se estén llevando a cabo en la zona del estudio.

6. Formulación general del problema de investigación.

Atendiendo a lo hasta aquí expuesto, se estima fundamental un primer acercamiento al tema a través de una adecuada descripción de las actitudes de la población objetivo del programa de educación a desarrollar. Consecuentemente, la interrogante que orientará la presente investigación es: ¿cuál es la actitud en relación con el medio ambiente de una muestra de alumnos de octavo año de educación básica y de sus apoderados, de la ciudad de Viña del Mar y cuál es la relación entre ambas muestras?

7. Objetivo general.

Descripción de la actitud hacia el medio ambiente de una muestra de alumnos y apoderados de octavo año de educación básica de establecimientos educacionales municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados de la ciudad de Viña del Mar y de la relación entre la actitud de ambos grupos muestrales.

7.1. Objetivos específicos.

7.1.1. Objetivo específico N° 1.

Describir la actitud hacia el medio ambiente de la muestra. Realizar esta descripción para cada tipo de establecimiento educacional.

7.1.2. Objetivo específico N° 2.

Describir las cogniciones de la muestra hacia el medio ambiente. Realizar esta descripción para cada tipo de establecimiento educacional.

7.1.3. Objetivo específico N° 3.

Describir la afectividad de la muestra hacia el medio ambiente. Realizar esta descripción para cada tipo de establecimiento educacional.

7.1.4. Objetivo específico N° 4.

Describir la intención conductual de la muestra hacia el medio ambiente. Realizar esta descripción para cada tipo de establecimiento educacional.

7.1.5. Objetivo específico N° 5.

Describir la consistencia entre los componentes de la actitud respecto de cada uno de los componentes del medio ambiente de la muestra. Realizar esta descripción para cada tipo de establecimiento educacional.

7.1.6. Objetivo específico N° 6.

Comparar los componentes de la actitud hacia cada uno de los componentes del medio ambiente de la muestra, según tipo de establecimiento educacional.

8. Método.

8.1. Diseño.

Basándonos en la clasificación de los tipos de estudio en la investigación del comportamiento humano de Dankhe (1986), el presente se define como no

experimental transversal descriptivo, en tanto pretende lograr un conocimiento más acabado respecto de las actitudes hacia el ambiente, poco estudiadas en el país y en la región en particular. A su vez, busca establecer las bases para futuras investigaciones en el área.

8.2. Muestra.

Siendo la unidad de análisis cada alumno de octavo año de educación básica y cada apoderado de octavo año de educación básica, se delimita la población a alumnos y apoderados de dicho nivel educacional de la ciudad de Viña del Mar.

La muestra se obtuvo a través de muestreo no probabilístico por conveniencia⁶; sin embargo, en un intento por obtener una muestra que nos permitiera una primera observación general lo más acabada posible de la situación de la ciudad de Viña del Mar, se ocupó la tabla que entrega Sierra (1994), para determinar una muestra sacada de una población finita, con un margen de error de 5 por 100 y un margen de confianza del 99,7 por 100. De esta manera, la muestra anteriormente delimitada comprende un total de 763 alumnos e igual número de apoderados, toda vez que la información obtenida de los registros de la Secretaría Regional Ministerial de Educación (V Región), señala que el total de alumnos matriculados en octavo año de educación básica el año 1997 en los colegios de la ciudad de Viña del Mar fue de 5.080. De esta manera, el total de sujetos de la muestra debía ser 1.526. Esta muestra se estratificó según los tipos de establecimiento educacional, de acuerdo al factor de Kish (1965) (ver tabla N° 2).

⁶ Valga aclarar en este punto que la conveniencia estuvo definida por tres situaciones específicas, a saber, contactos personales de alguno de los investigadores con personal directivo de algunos establecimientos, recomendación de la Corporación Municipal para el Desarrollo de Viña del Mar y rapidez en la respuesta a la solicitud de parte de los establecimientos.

Tipo de Establecimiento/Cantidad de sujetos	Total	Estrato
Municipales	2.243	337
Particulares Subvencionados	1.543	232
Particulares Pagados	1.294	194
Total	5.080	763

Tabla N° 2. Número de sujetos para la muestra total y para muestras por estratos.

Finalmente, valga aclarar que la mortalidad de la muestra se debió a dos situaciones; por una parte, en el caso de alumnos hubo cien (100) sujetos que respondieron una o más preguntas marcando más de una preferencia en la hoja de respuestas y/o ninguna. La segunda situación se refiere a los apoderados; en este caso la mortalidad alcanzó a trescientos veinte (320) sujetos cuyas hojas de respuesta presentaron irregularidades o no se recibió de vuelta el material entregado.

Ahora bien, en el caso de los alumnos se evitó que la mortalidad repercutiera en el tamaño de la muestra, tomado una muestra más amplia de lo necesario. No obstante, esta precaución no logró el objetivo en el caso de los apoderados.

La tabla N° 3 presenta tanto la cantidad ideal de sujetos a incluir en la investigación, el total —incluyendo los casos que se consideró para la reposición y la cantidad real final de sujetos que se tomaron en cuenta en el estudio, tanto para el caso de apoderados como para el de alumnos.

Sujetos/Cantidad	Ideal	Total	Real
Alumnos	763	995	895
Apoderados	763	995	675
Total Muestra	1.526	1.990	1.570

Tabla N° 3. Números ideal, total y real de sujetos de la muestra.

8.3. Variables a considerar.

8.3.1. Definición conceptual de variables.

- Actitud: en este estudio se entienden las actitudes como predisposiciones a responder a alguna clase de estímulo con cierta clase de respuesta que se especifican como afectivas (concernientes a sentimientos evaluativos de agrado o desagrado), cognitivas (concernientes a creencias, opiniones e ideas acerca del objeto de actitud) y conativas (concernientes a intenciones conductuales o tendencias de acción) (Rosenberg y Hovland, 1960).
- Medio ambiente: se entiende "medio ambiente" como "el sistema global constituido por elementos naturales y artificiales de naturaleza física, química o biológica, socioculturales y sus interacciones, en permanente modificación por la acción humana o natural y que rige y condiciona la existencia y desarrollo de la vida en sus múltiples manifestaciones" (Ley N° 19.300, 1994).

Complementando lo anterior, ahora según Husch y Ormazábal (1996), el medio ambiente puede ser visto como un complejo sistema de componentes los cuales pueden ser agrupados en las siguientes categorías principales: físico-químicos, biológicos, sociales y económicos" (Husch y Ormazábal, 1996).

- Actitud hacia el medio ambiente: las actitudes hacia el medio ambiente y el uso de sus componentes se tipifican como antropocéntricas o ecocéntricas, en grados variables (Husch y Ormazábal, 1996).

El antropocentrismo privilegia los intereses y el bienestar de la humanidad por sobre las preocupaciones relativas al medio ambiente y se manifiesta de diferentes formas, a saber, explotación o administración.

La primera se define como “el uso de algo con fines de lucro o para satisfacer egoístamente los propios fines” (Husch y Ormazábal, 1996). Esta actitud es promovida por la falta de conciencia o la indiferencia de la población respecto del uso de recursos naturales. Esta postura está respaldada por las creencias en lo ilimitado de los recursos naturales, en lo absurdo de su agotamiento, en la desaparición de cualquier efecto negativo de su uso y en el deseo de lograr la satisfacción inmediata o el lucro (Husch y Ormazábal, 1996).

La administración se basa en que “el medio ambiente con sus recursos puede ser usado por el hombre, pero éste [...] debe cuidarlo y traspasarlo a las generaciones futuras”. Es decir, “los miembros de la actual generación deben ser administradores de la Tierra, de manera que las generaciones futuras tengan la oportunidad de usar y disfrutar de sus recursos” (Husch y Ormazábal, 1996).

Por su parte, el ecocentrismo considera que el hombre es una más de las criaturas que habitan la Tierra y que debe compartirla y vivir en armonía con las demás formas de vida. Desde este punto de vista, el hombre está limitado por las leyes naturales que controlan nuestro medio ambiente. Su principio central es que el bienestar físico y espiritual de la humanidad, depende de mantener la Tierra en un estado lo menos alterado posible, conservando los ecosistemas naturales que han evolucionado a lo largo de innumerables millones de años (Husch, 1995).

8.3.2. Definición operacional de variables.

- Tipo de establecimiento educacional: municipalizado, particular subvencionado, particular pagado.
- Grado de favorabilidad de la respuesta: se define de acuerdo al puntaje correspondiente a cada una de las opciones de respuesta ofrecidas a los sujetos en

la hoja de respuestas del instrumento para cada uno de los ítems. Así, el grado de favorabilidad de la respuesta varía entre puntajes que van de uno (1) a siete (7).

- Tipo de actitud hacia el medio ambiente: se define en función del puntaje total obtenido. Para dicho efecto, se dividió la escala de grados de favorabilidad de la respuesta en tres tramos iguales, resultando el primer tramo desde un puntaje uno (1) a un puntaje dos coma noventa y nueve (2,99), el segundo tramo de un puntaje tres (3) a un puntaje cuatro coma noventa y nueve (4,99) y el tercer tramo de un puntaje cinco (5) a un puntaje siete (7). Como resultado de ello y al multiplicar dichos valores por el número total de ítems (48), los tipos de actitud hacia el medio ambiente quedaron definidos operacionalmente como sigue:
 - ▶ Antropocéntrico explotador: de esta manera se denomina a la subcategoría comprendida entre los puntajes totales que varían de 48 a 144 para el caso de los puntajes totales y de 16 a 48 puntos para el caso de cada componente de la actitud hacia el medio ambiente.
 - ▶ Antropocéntrico administrativo: de esta manera se denomina a la subcategoría comprendida entre los puntajes totales que varían de 145 a 240 para el caso de los puntajes total y de 49 a 80 puntos para el caso de cada componente de la actitud hacia el medio ambiente.
 - ▶ Ecocéntrico: de esta manera se denomina a la subcategoría comprendida entre los puntajes totales que varían de 241 a 336 para el caso de los puntajes totales y de 81 a 112 puntos para el caso de cada componente de la actitud hacia el medio ambiente.

Cada una de estas subcategorías es el resultado de la sumatoria de los puntajes en doce dimensiones, resultantes del entrecruce de los componentes de la actitud y

los componentes del medio ambiente (ver tabla nº 4), así como del hecho que los ítems fueron redactados de manera que a menor puntaje, mayor antropocentrismo explotador y a mayor puntaje, mayor ecocentrismo.

Actitud/Medio Ambiente	Físico-químico	Biológico	Social	Económico
Cognitivo	Creencias, opiniones e ideas concernientes a los ejemplos de este componente.	Creencias, opiniones e ideas concernientes a los ejemplos de este componente.	Creencias, opiniones e ideas concernientes a los ejemplos de este componente.	Creencias, opiniones e ideas concernientes a los ejemplos de este componente.
Afectivo	Sentimientos evaluativos de agrado o desagrado concernientes a los ejemplos de este componente.	Sentimientos evaluativos de agrado o desagrado concernientes a los ejemplos de este componente.	Sentimientos evaluativos de agrado o desagrado concernientes a los ejemplos de este componente.	Sentimientos evaluativos de agrado o desagrado concernientes a los ejemplos de este componente.
Conativo	Intenciones conductuales o tendencias de acción concernientes a los ejemplos de este componente.	Intenciones conductuales o tendencias de acción concernientes a los ejemplos de este componente.	Intenciones conductuales o tendencias de acción concernientes a los ejemplos de este componente.	Intenciones conductuales o tendencias de acción concernientes a los ejemplos de este componente.

Tabla Nº 4. Entrecruce de los componentes de la variable actitud y los componentes de la variable medio ambiente.

- Sexo: femenino o masculino.

8.4. Ambiente y/o Materiales.

Los establecimientos incluidos en esta investigación corresponden a instituciones municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas de la ciudad de Viña del Mar, ubicados tanto en el radio central de la comuna como en áreas

periféricas de la misma, de modo de no restringir la investigación a la realidad de un solo sector de Viña del Mar.

En primer lugar se estableció contacto con la Secretaría Provincial de Educación y con la Corporación Municipal para el Desarrollo, las cuales facilitaron la entrada a los establecimientos particulares subvencionados y municipalizados respectivamente, a través del envío de una carta en la cual se solicitó su cooperación (ver anexo N° 1). Junto con ello se presentó a cada establecimiento una carta formal de la Escuela de Psicología de esta Casa de Estudios Superiores, dirigida al director o rector de cada institución; en ella se explicó el objetivo de la investigación y se solicitó autorización para la aplicación del instrumento de medición (ver anexo N° 1). Una vez aceptada dicha solicitud se acordó una fecha de trabajo.

Para el caso de los alumnos se aplicó el instrumento durante un período de clases, mientras que para el caso de los apoderados, éste se envió por intermedio de los alumnos y junto a una comunicación (ver anexo N° 1), a nombre de la dirección de cada establecimiento, en la que se les solicitó responderlo.

El material entregado, tanto a alumnos como a apoderados, consideró un cuadernillo que incluía una hoja de identificación, una de instrucciones y un listado de afirmaciones, además de una hoja de respuestas (ver anexo N° 2).

8.5. Procedimiento.

Esta investigación comprende dos momentos. El primero, la elaboración del instrumento de medición —cuyas fases se detallarán en el siguiente apartado—. Por su parte, el segundo momento alude a la aplicación de la escala resultante a la muestra definida dentro de la población que se deseaba medir.

Así, con el objeto de llegar a describir la actitud en cuestión, se la midió a través de una escala especialmente diseñada para tal efecto.

El procedimiento se inicia con la presentación de los investigadores y de la institución que representan. Luego se entrega el material y se procede, para el caso de los alumnos, a leer las instrucciones en voz alta y a responder a las dudas surgidas acerca de las mismas. A continuación, se indica el comienzo del período de respuesta a las afirmaciones. Una vez que el alumno termina de responder se lo indica a un investigador, el cual procede a recibir el material, verificando ausencia de irregularidades (por ejemplo, alguna pregunta sin responder o la existencia de dos o más respuestas para una afirmación), de modo de poder solicitar al sujeto corregir en caso de detectarse alguna. Recolectados todos los cuadernillos y hojas de respuesta, se dicta la comunicación para apoderados y se entrega el material dirigido a ellos. Su recolección la realizan profesores jefes e inspectores dos días después del envío de los mismos.

La aplicación del instrumento tomó un tiempo promedio aproximado de 45 minutos.

8.6. Técnicas de recolección de datos.

Dentro de las técnicas de recolección de datos y observación (Kerlinger, 1988; Hernández, Fernández, Baptista, 1991; Sierra, 1994), en las medidas de actitud (Lambert, 1982; Hewstone, Stroebe, Codol, Stephenson, 1992) se utilizó una escala summativa o tipo Likert, debido a las ventajas que presenta este tipo de instrumento, tales como su bajo costo (Hewstone et al, 1990) y la mayor facilidad en su construcción, así como la adaptabilidad del método para medir diferentes tipos de actitudes y los buenos resultados producidos por este tipo de escala de medición (Nunnally, 1978).

8.6.1. Instrumento de medición.

En este estudio se construyó una Escala de Actitud hacia el Medio Ambiente autoadministrada.

En el proceso de elaboración de este instrumento se consideraron las siguientes etapas⁷:

Definidas conceptual y operacionalmente las variables involucradas —tipo de establecimiento educacional, grado de favorabilidad de la respuesta, actitud hacia el medio ambiente y sexo—, se determinó la forma del instrumento como de tipo Likert, según se señalara con anterioridad. El nivel de medición de cada ítem y, por ende, el de la variable actitud hacia el medio ambiente, es en este caso intervalar, considerando que se trata de una escala de este tipo y que sus respuestas se han definido utilizando números del uno (1) al siete (7) siempre en un mismo sentido, con lo cual la distancia entre cada opción de respuesta es idéntica.

Determinados los ejemplos de componentes del medio ambiente —hidrológico y atmosférico para el componente físico-químico, flora y fauna para el biológico, instituciones sociales y valores estéticos y espirituales para el social, y demografía y actividades productivas para el económico— a través de los cuales se mediría la actitud hacia el medio ambiente, se crearon, a partir de las doce (12) dimensiones indicadas con anterioridad, dieciséis (16) ítems por cada una de ellas.

Se elaboró un total de 192 afirmaciones, que fueron sometidas a juicio de los siguientes expertos: Sr. Francisco Alborno —psicólogo—, Sr. Roberto Chiang —psicólogo—, Sr. Ms. Andrés Gacitúa —psicólogo—, todos académicos de la Escuela

⁷ Esto, basándose en Kerlinger (1988), Hernández et al. (1991), Sierra (1994), Hewstone et al. (1992) y Nunnally (1978).

de Psicología de esta Casa de Estudios y Sr. Rodrigo Calderón —sociólogo— perteneciente a la Comisión Nacional del Medio Ambiente.

Debido a que cada ítem consideró una respuesta de selección múltiple con siete opciones de puntaje desde uno (1) a siete (7) puntos, el puntaje total —sumatoria del grado de favorabilidad de las respuestas— se constituyó en un indicador de la categoría antropocéntrica explotadora, antropocéntrica administrativa o ecocéntrica, en que se encuentra cada sujeto.

Del total de ítems existen treinta y cinco (35) cuya puntuación se realiza de manera directa, en tanto los restantes se puntúan de manera inversa, tanto para alumnos como para apoderados (ver tabla N° 5 y N° 6).

Ítems con puntuación directa	Ítems con puntuación inversa
1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48.	5, 6, 8, 9, 12, 17, 18, 26, 29, 30, 32, 33 y 37.

Tabla N° 5. Modo de puntuación de ítems para la forma alumnos de la escala de medición.

Ítems con puntuación directa	Ítems con puntuación inversa
1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48.	4, 6, 10, 11, 18, 21, 24, 25, 26, 28, 30, 32 y 33.

Tabla N° 6. Modo de puntuación de ítems para la forma apoderados de la escala de medición.

En atención a que esta escala se aplicó a dos grupos muestrales, uno de alumnos y otro de apoderados, los ítems fueron modificados —toda vez que resultó ser pertinente—, de modo que el lenguaje fuese adecuado para cada grupo muestral.

A continuación se aplicó el instrumento de medición actitudinal a dos grupos muestrales piloto —uno de alumnos de octavos básicos y otro de apoderados de

octavos básicos—, a fin de someterlo a las pruebas de confiabilidad y validez correspondientes. Con base en estos resultados, se seleccionaron cuarenta y ocho (48) ítems por grupo que estructuraron las dos formas de la escala definitiva.

Ahora bien, para la validez del instrumento, se ocupó validez de contenido y constructo a través de los métodos de revisión de expertos y correlación ítem-puntajes totales respectivamente (Kerlinger, 1988; Magnusson, 1979). El criterio para considerar un ítem como válido e incluirlo dentro del instrumento final fue una correlación de 0,4 como mínimo.

Por su parte, para obtener la confiabilidad del instrumento se ocupó el coeficiente de coherencia interna alfa de Cronbach (Nunnally, 1978) con un 5% de error y dos grados de libertad, producto de cuyo cálculo el instrumento resultó confiable.

Para esto se dividió la escala en tres grupos de afirmaciones, los cuales miden los componentes de la actitud hacia el medio ambiente (ver tabla N° 7), constituyéndose cada uno de ellos en escalas paralelas para aplicar, de esta forma, el estadístico alfa de Cronbach.

Número de afirmación	Componentes de la actitud
1 a 16	Cognitivo
17 a 32	Afectivo
33 a 48	Conativo

Tabla N° 7. Número de afirmación en concordancia con el componente de la actitud que mide.

Ahora bien, el test se considera significativo al 5%, si el valor del estadístico "Alfa de Cronbach" (α_T) es mayor que el estadístico "Prueba del coeficiente de correlación" (r) con "v" igual a "n" menos dos (siendo "n" el tamaño de la muestra piloto).

Dado lo anterior, los puntajes obtenidos son los que se presentan en la tabla N° 8.

Estadísticos	Tipo de Establecimiento Educativo					
	Municipalizado		Part. Subvencionado		Part. Pagado	
	Apod. n=29	Alumno n=29	Apod. n=22	Alumno n=26	Apod. n=17	Alumno n=21
α_T	0,844	0,755	0,550	0,728	0,708	0,807
$r_{(v=n-2)}$	0,317	0,367	0,388	0,423	0,482	0,433

Tabla N° 8. Estadísticos alfa de Cronbach y prueba del coeficiente de correlación de alumnos y apoderados según tipo de establecimiento educacional.

Como se aprecia en la tabla precedente, al ser $\alpha_T > r_{v=n-2}$ en todos los casos, el estadístico de Cronbach es significativo, aceptándose la variabilidad de los puntajes.

Así, a la luz de los resultados, podemos concluir que existe homogeneidad en las varianzas de los puntajes obtenidos en cada uno de los estratos en estudio. Dicha afirmación ratifica la confiabilidad del test al no presentar diferencias significativas en sus resultados.

8.7. Análisis estadísticos.

Debido al diseño de tipo descriptivo de este estudio se considera como análisis básico la utilización de medidas estadísticas descriptivas para la variable favorabilidad de la respuesta, como son la distribución de frecuencias y la media aritmética; y como medida de variabilidad, la varianza.

Por otra parte, y con el fin de enriquecer la descripción del fenómeno abordado, se realizó una comparación de los grupos tanto entre los resultados de los apoderados de los distintos tipos de establecimiento educacional, como entre éstos y los resultados de los alumnos, y entre los grupos de alumnos de los distintos tipos de establecimiento educacional.

Así, para cada objetivo de la investigación se realizaron los siguientes análisis:

- I. Para describir el comportamiento de cada componente de la actitud hacia los cuatro componentes del medio ambiente se utilizó estadística descriptiva. De este modo se responde a los primer, segundo, tercer y cuarto objetivos.
- II. En el caso del objetivo quinto, se aplicó la prueba T de Student.
- III. Finalmente, para el caso de la comparación entre las poblaciones de alumnos y apoderados se utilizó correlación simple.

9. Resultados.

9.1. Objetivo específico N° 1.

En relación con lo observado en los grupos muestrales de los tres tipos de establecimiento educacional, los resultados señalan:

1. El grupo de los apoderados pertenecientes a establecimientos municipalizados presenta una media de 266,42 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. La desviación estándar es de 28,73 puntos.
2. El grupo de los alumnos pertenecientes a establecimientos municipalizados presenta una media de 259 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. La desviación estándar es de 27,67 puntos.
3. El grupo de los apoderados pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados presenta una media de 276,5 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. La desviación estándar es de 16,26 puntos.
4. El grupo de los alumnos pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados presenta una media de 255,66 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. La desviación estándar es de 62,23 puntos.

5. El grupo de los apoderados pertenecientes a establecimientos particulares pagados presenta una media de 260,67 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. La desviación estándar es de 28,34 puntos.
6. El grupo de los alumnos pertenecientes a establecimientos particulares pagados presenta una media de 242,82 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. La desviación estándar es de 35,31 puntos.

9.2. Objetivo específico N° 2.

En relación con las cogniciones manifestadas por los sujetos de la muestra hacia el medio ambiente, se presenta la siguiente tabla que expone los puntajes promedio obtenidos por alumnos y apoderados de los tres tipos de establecimiento educacional.

Estadígrafos descriptivos	Tipo de Establecimiento Educacional					
	Municipalizado		Part. Subvencionado		Part. Pagado	
	Apod. n=291	Alumno n=388	Apod. n=217	Alumno n=258	Apod. n=167	Alumno n=249
Media	89,5	86,0	89,0	86,1	89,2	87,0
Desv.Estándar	9,9	9,6	9,3	10,1	9,6	9,7
Coef.Variación	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Mínimo	59	48	63	52	63	56
Máximo	112	108	108	107	112	109

Tabla N° 9. Estadígrafos descriptivos para el componente cognitivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos y apoderados, según tipo de establecimiento educacional.

En relación con lo observado en el grupo muestral de establecimientos municipalizados los datos de la tabla N° 9 señalan:

1. El grupo de los apoderados presenta una media de 89,5 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 9,9 puntos, lo que resulta en que el 85,6% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 14,4% restante presenta

puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

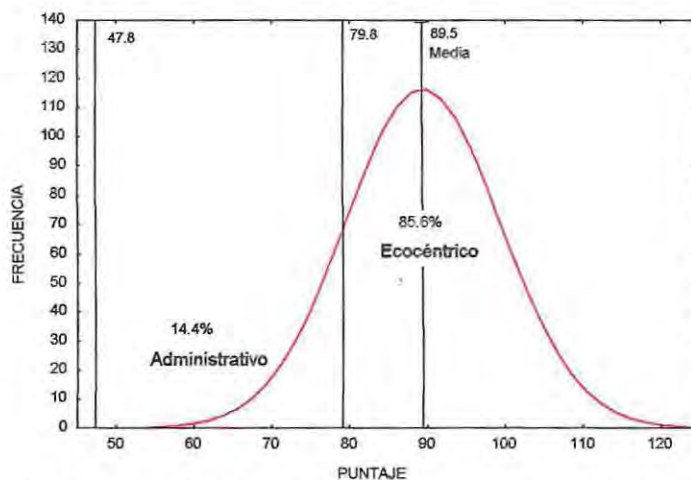


Gráfico N° 1. Frecuencia del puntaje que mide el componente cognitivo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos municipalizados.

- El grupo de los alumnos presenta una media de 86 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 9,6 puntos, lo que resulta en que un 76,1% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 23,9% restante presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

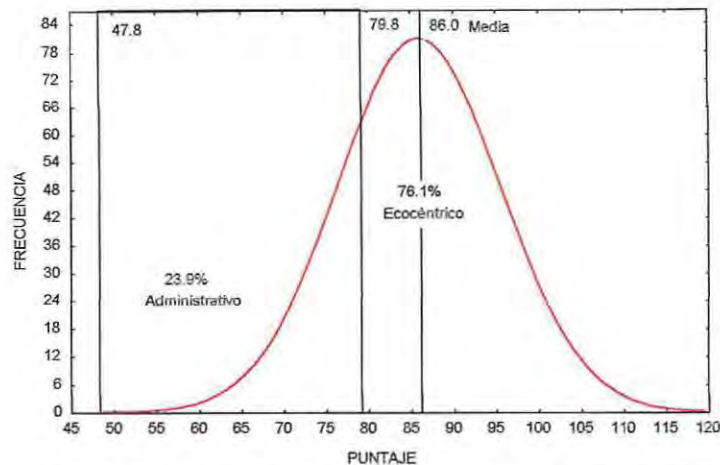


Gráfico N° 2. Frecuencia del puntaje que mide el componente cognitivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos municipalizados.

En relación con lo observado en el grupo muestral de establecimientos particulares subvencionados los datos señalan:

- El grupo de los apoderados presenta una media de 91,7 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 9,3 puntos, lo que resulta en que el 84,4% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 15,6% restante presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

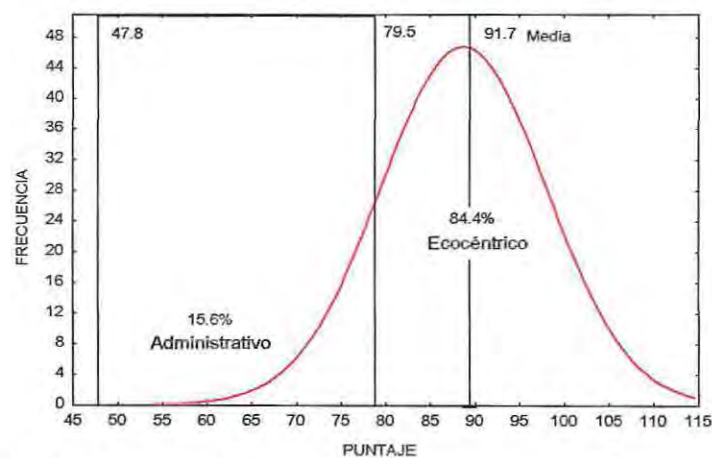


Gráfico N° 3. Frecuencia del puntaje que mide el componente cognitivo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos subvencionados.

4. El grupo de los alumnos presenta una media de 86,1 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 10,1 puntos, lo que resulta en que un 73,6% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 26,4% restante presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

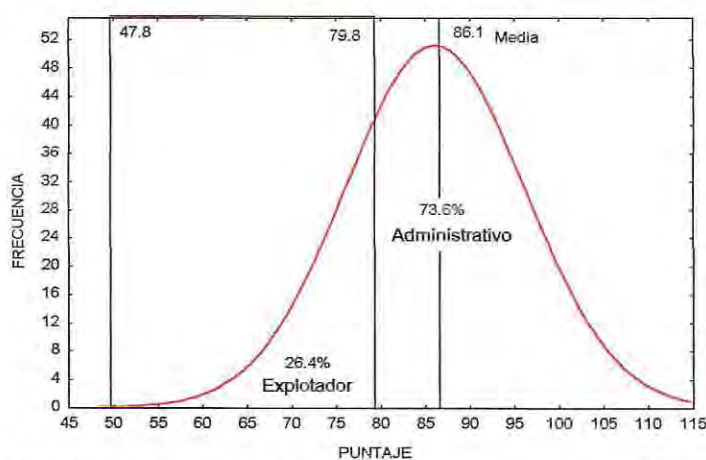


Gráfico N° 4. Frecuencia del puntaje que mide el componente cognitivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos subvencionados.

En relación con lo observado en el grupo muestral de establecimientos particulares pagados los datos señalan:

5. El grupo de los apoderados presenta una media de 89,2 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 9,6 puntos, lo que resulta en que el 85,6% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 14,4% restante presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

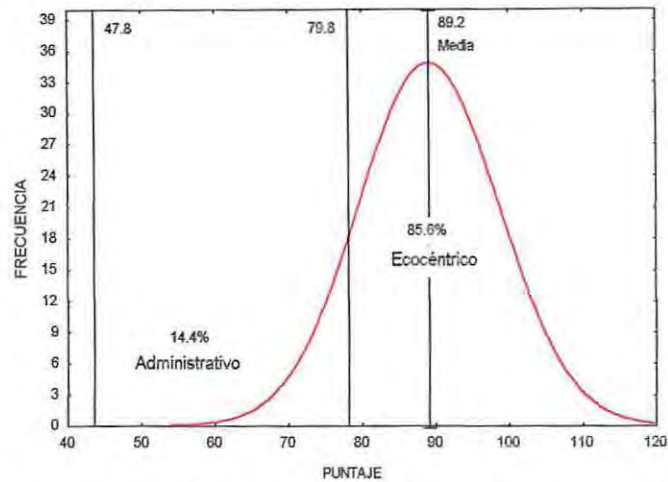


Gráfico N° 5. Frecuencia del puntaje que mide el componente cognitivo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos particulares.

6. El grupo de los alumnos presenta una media de 87 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 9,7 puntos, lo que resulta en que un 75,5% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 24,5% restante presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

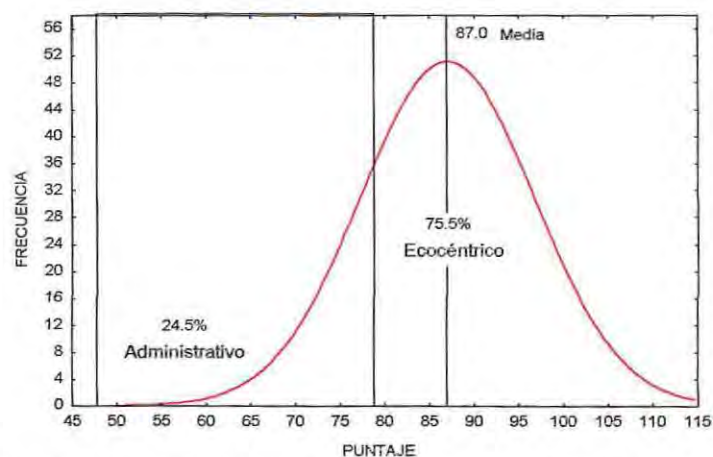


Gráfico N° 6. Frecuencia del puntaje que mide el componente cognitivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos particulares.



9.3. Objetivo específico N° 3.

En relación con la afectividad manifestada por los sujetos de la muestra hacia el medio ambiente, se presenta la siguiente tabla que expone los puntajes promedio obtenidos por alumnos y apoderados de los tres tipos de establecimiento educacional.

Estadígrafos descriptivos	Tipo de Establecimiento Educacional					
	Municipalizado		Part. Subvencionado		Part. Pagado	
	Apod. n=291	Alumno n=388	Apod. n=217	Alumno n=258	Apod. n=167	Alumno n=249
Media	84,4	83,2	84,7	83,4	84,0	79,6
Desv. Estándar	11,4	10,3	10,7	11,3	9,9	12,5
Coef. Variación	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2
Mínimo	40	40	52	48	56	31
Máximo	112	104	112	112	106	108

Tabla N° 10. Estadígrafos descriptivos para el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos y apoderados, según tipo de establecimiento educacional.

En relación con lo observado en los grupos muestrales de establecimientos municipalizados los datos de la tabla N° 10 señalan:

1. El grupo de los apoderados presenta una media de 84,4 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 11,4 puntos, lo que resulta en que el 70% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 29% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 1% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

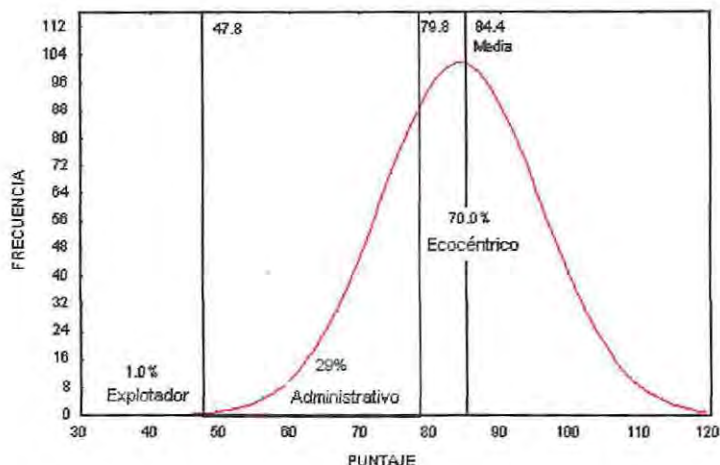


Gráfico N° 7. Frecuencia del puntaje que mide el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos municipalizados.

2. El grupo de los alumnos presenta una media de 83,2 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 10,3 puntos, lo que resulta en que el 68,4% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 31,4% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 0,2% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

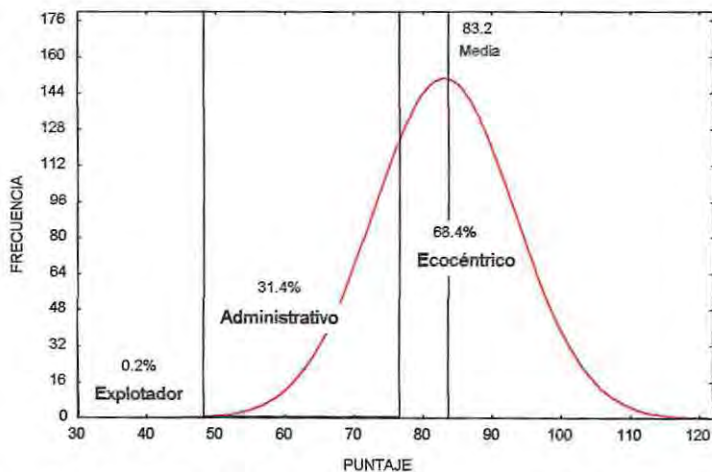


Gráfico N° 8. Frecuencia del puntaje que mide el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos municipalizados.

En relación con lo observado en los grupos muestrales de establecimientos particulares subvencionados los datos señalan:

- El grupo de los apoderados presenta una media de 84,7 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 10,7 puntos, lo que resulta en que el 70,5% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 29,5% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

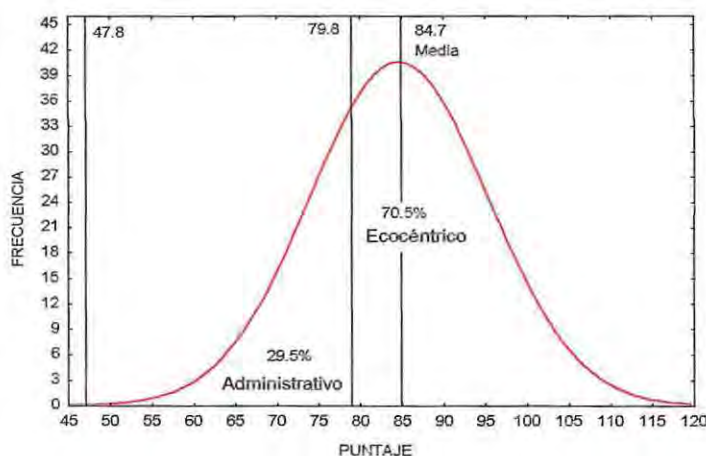


Gráfico N° 9. Frecuencia del puntaje que mide el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos subvencionados.

- El grupo de los alumnos presenta una media de 83,4 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 11,3 puntos, lo que resulta en que el 69% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 31% presenta puntajes que caen en la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

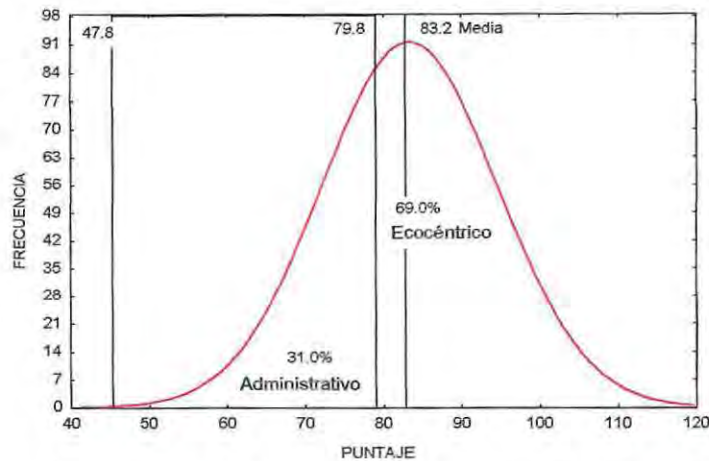


Gráfico N° 10. Frecuencia del puntaje que mide el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos subvencionados.

En relación con lo observado en los grupos muestrales de establecimientos particulares pagados los datos señalan:

5. El grupo de los apoderados presenta una media de 84 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 9,9 puntos, lo que resulta en que el 66,5% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 33,5% presenta puntajes que caen en la categoría de antropocentrismo administrativo. No se observan puntajes ubicados en la categoría de antropocentrismo explotador.

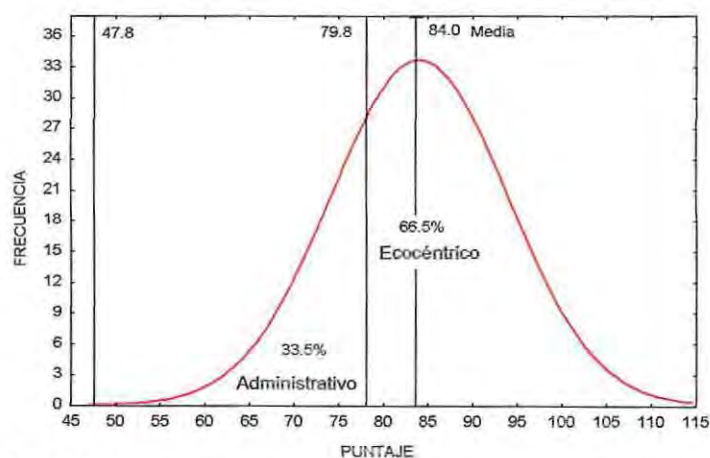


Gráfico N° 11. Frecuencia del puntaje que mide el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos particulares.

6. El grupo de los alumnos presenta una media de 79,6 puntos, lo que lo ubica en la categoría de antropocentrismo administrativo. Sin embargo, la desviación estándar es de 9,7 puntos, lo que resulta en que el 52,6% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 46,2% presenta puntajes que caen en la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 1,2% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

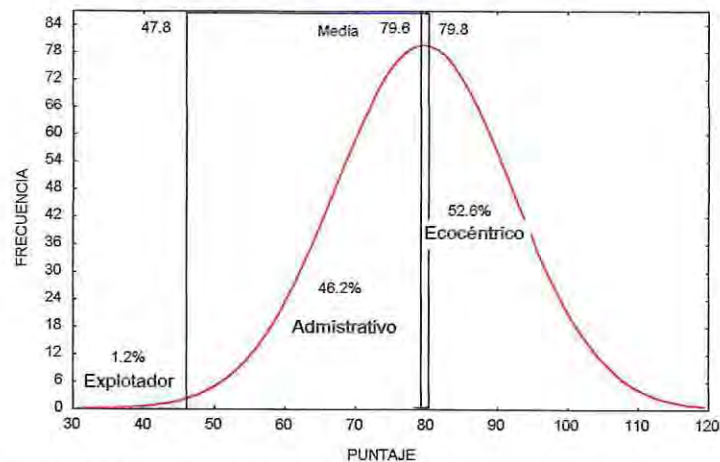


Gráfico N° 12. Frecuencia del puntaje que mide el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos particulares.

9.4. Objetivo específico 4.

En relación con la conatividad manifestada por los sujetos de la muestra hacia el medio ambiente, se presenta la siguiente tabla que expone los puntajes promedio obtenidos por alumnos y apoderados de los tres tipos de establecimiento educacional.

Estadígrafos descriptivos	Tipo de Establecimiento Educativo					
	Municipalizado		Part. Subvencionado		Part. Pagado	
	Apod. n=291	Alumno n=388	Apod. n=217	Alumno n=258	Apod. n=167	Alumno n=249
Media	92,5	89,9	91,7	86,1	87,5	76,2
Desv.Estándar	15,4	15,0	15,1	17,0	16,2	19,2
Coef.Variación	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3
Mínimo	31	33	32	41	40	18
Máximo	112	112	112	112	112	110

Tabla Nº 11. Estadígrafos descriptivos para el componente conativo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos y apoderados, según tipo de establecimiento educacional.

En relación con lo observado en el grupo muestral de establecimientos municipalizados los datos de la tabla Nº 11 señalan:

1. El grupo de los apoderados presenta una media de 92,5 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 15,4 puntos, lo que resulta en que el 83,5% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 15,5% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 1% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

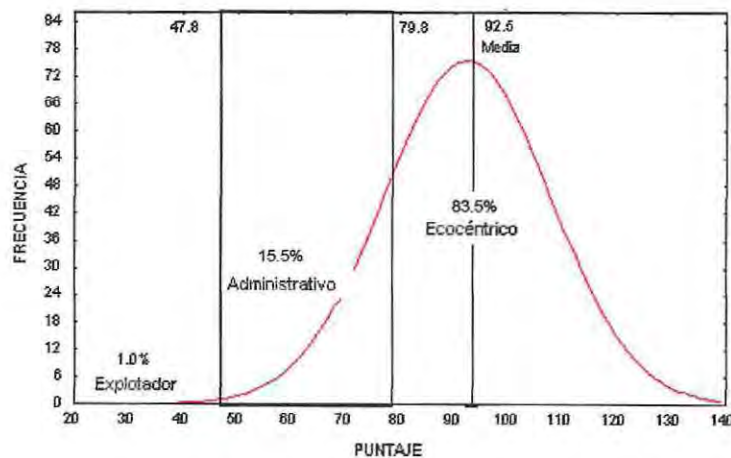


Gráfico Nº 13. Frecuencia del puntaje que mide el componente afectivo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos municipalizados.

2. El grupo de los alumnos presenta una media de 89,9 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 15 puntos, lo que resulta en que el 68,4% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 31,4% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 0,2% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

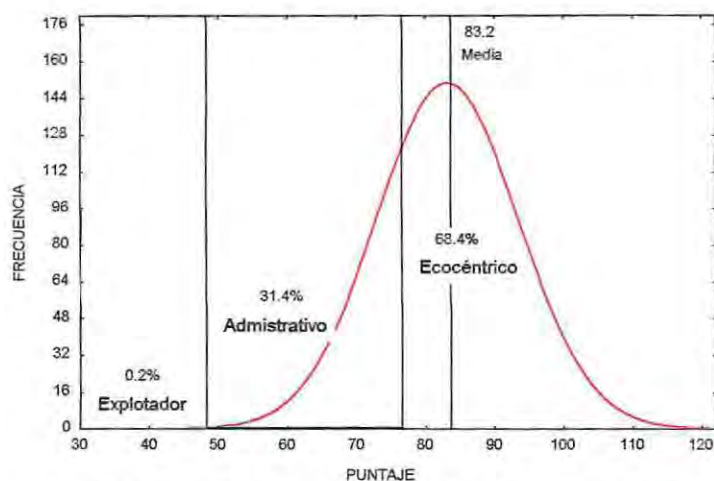


Gráfico N° 14. Frecuencia del puntaje que mide el componente conativo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos municipalizados.

En relación con lo observado en los grupos muestrales de establecimientos particulares subvencionados los datos señalan:

3. El grupo de los apoderados presenta una media de 91,7 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 15,1 puntos, lo que resulta en que el 77,9% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 21,2% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 0,9% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

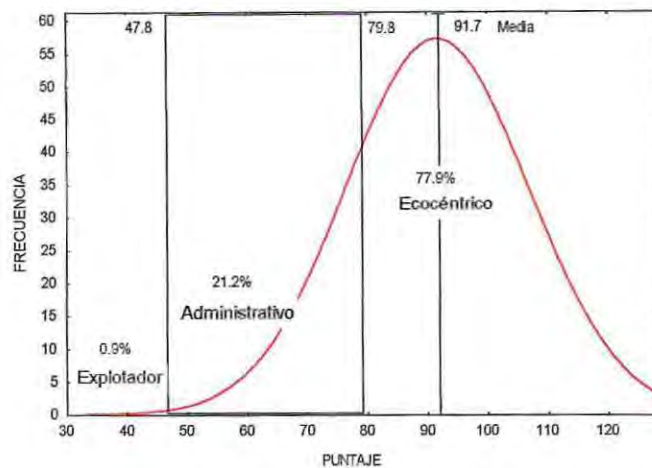


Gráfico N° 15. Frecuencia del puntaje que mide el componente conativo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos subvencionados.

4. El grupo de los alumnos presenta una media de 86,1 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 17,0 puntos, lo que resulta en que el 66,3% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 31,8% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 1,9% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

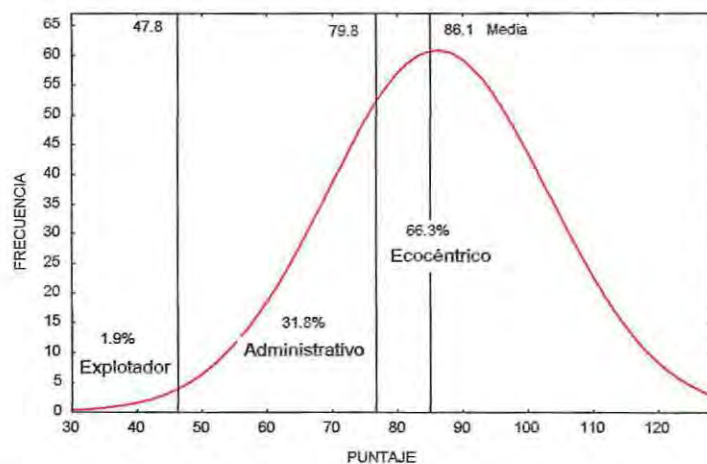


Gráfico N° 16. Frecuencia del puntaje que mide el componente conativo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos subvencionados.

En relación con lo observado en los grupos muestrales de establecimientos particulares pagados los datos señalan:

- El grupo de los apoderados presenta una media de 87,5 puntos, lo que lo ubica en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, la desviación estándar es de 16,2 puntos, lo que resulta en que el 70,8% de los apoderados presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 28,7% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 0,5% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

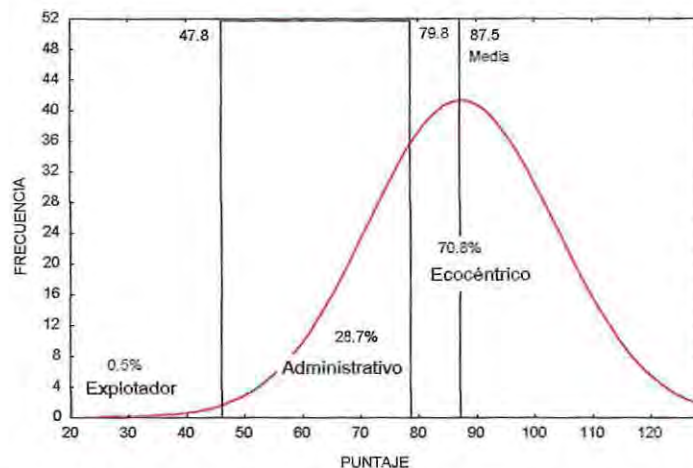


Gráfico N° 17. Frecuencia del puntaje que mide el componente conativo de la actitud hacia el medio ambiente de apoderados de establecimientos particulares.

- El grupo de los alumnos presenta una media de 76,2 puntos, lo que lo ubica en la categoría de antropocentrismo administrativo. Sin embargo, la desviación estándar es de 19,2 puntos, lo que resulta en que el 50,6% de los alumnos presenta puntajes que caen dentro de la categoría de ecocentrismo, mientras que el 43% presenta puntajes que caen dentro de la categoría de antropocentrismo administrativo y en un 6,4% se observan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo explotador.

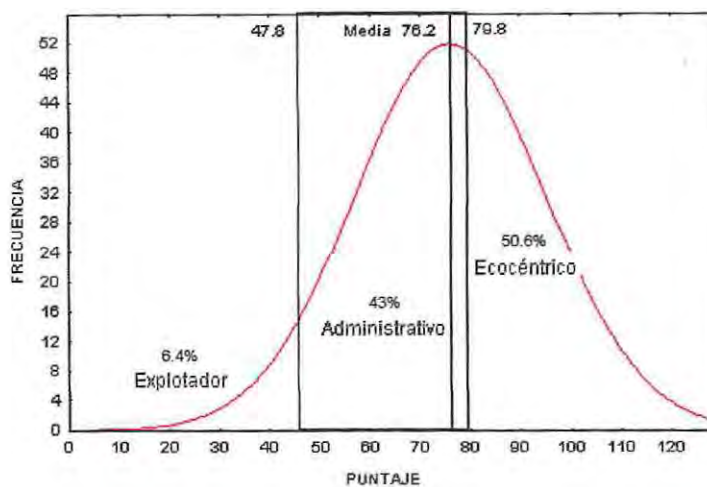


Gráfico Nº 18. Frecuencia del puntaje que mide el componente conativo de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos de establecimientos particulares.

9.5. Objetivo específico Nº 5.

Respecto a la consistencia entre los componentes de la actitud hacia cada uno de los componentes del medio ambiente, se expondrán los resultados de alumnos y apoderados de los tres tipos de establecimiento educacional.

En relación con la consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente físico-químico del medio ambiente, los datos (tabla Nº 12.) señalan:

Alumnos de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	17,732	4,5557482				
Afectivo	20,716	4,4101171	388	-9,6	387	0
Cognitivo	17,732	4,5557482				
Conativo	21,562	4,7248629	388	-12	387	0
Afectivo	20,716	4,4101171				
Conativo	21,562	4,7248629	388	-3,7	387	0
Apoderados de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	20,887	4,0263176				
Afectivo	23,997	4,057771	291	-10	290	0

Cognitivo	20,887	4,0263176				
Conativo	22,656	4,2351712	291	-5,8	290	0
Afectivo	23,997	4,057771				
Conativo	22,656	4,2351712	291	5,1	290	0
Alumnos de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	18,434	4,7116793				
Afectivo	21,128	4,6272661	258	-7,1	257	0
Cognitivo	18,434	4,7116793				
Conativo	21,081	4,7322434	258	-7	257	0
Afectivo	21,128	4,6272661				
Conativo	21,081	4,7322434	258	0,19	257	0,85
Apoderados de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	21,083	4,0520382				
Afectivo	24,032	3,2021218	217	-8,6	216	0
Cognitivo	21,083	4,0520382				
Conativo	22,415	4,328348	217	-3,6	216	0
Afectivo	24,032	3,2021218				
Conativo	22,415	4,328348	217	5,52	216	0
Alumnos de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	19,157	4,1827659				
Afectivo	18,378	4,6517921	249	1,99	248	0,05
Cognitivo	19,157	4,1827659				
Conativo	18,767	4,7842525	249	0,98	248	0,33
Afectivo	18,378	4,6517921				
Conativo	18,767	4,7842525	249	-1,4	248	0,18
Apoderados de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	21,635	3,7277198				
Afectivo	23,928	3,3609538	167	-6,9	166	0
Cognitivo	21,635	3,7277198				
Conativo	21,389	4,3379112	167	0,62	166	0,54
Afectivo	23,928	3,3609538				
Conativo	21,389	4,3379112	167	7,05	166	0

Tabla N°12. T de Student para consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente físico-químico del medio ambiente.

- Existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, tanto en apoderados como en alumnos de los establecimientos municipalizados; por lo tanto, este grupo muestral no presenta

consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente físico-químico del medio ambiente (ver gráficos N° 19 y N° 20).

2. Respecto de los grupos muestrales de establecimientos particulares subvencionados, existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo en apoderados, en tanto en el grupo de alumnos, existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, y cognitivo y conativo, pero se observan semejanzas significativas entre los componentes afectivo y conativo. De este modo, se observa que para el caso de los apoderados no existe consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente físico-químico, mientras que los alumnos presentan consistencia sólo entre los componentes afectivo y conativo (ver gráficos N° 19 y N° 20).
3. En relación a los grupos muestrales de establecimientos particulares pagados, se observan diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, tanto entre apoderados como entre alumnos. Respecto de los componentes cognitivo y conativo, se observan semejanzas significativas en ambos grupos. Finalmente, en relación con los componentes afectivo y conativo, el grupo de los apoderados muestra diferencias significativas, mientras que el grupo de los alumnos muestra semejanzas significativas. Por lo tanto, se observa consistencia entre los componentes cognitivo y conativo de la actitud, tanto en alumnos como en apoderados, y entre el componente afectivo y conativo, en el grupo de alumnos (ver gráficos N° 19 y N° 20).

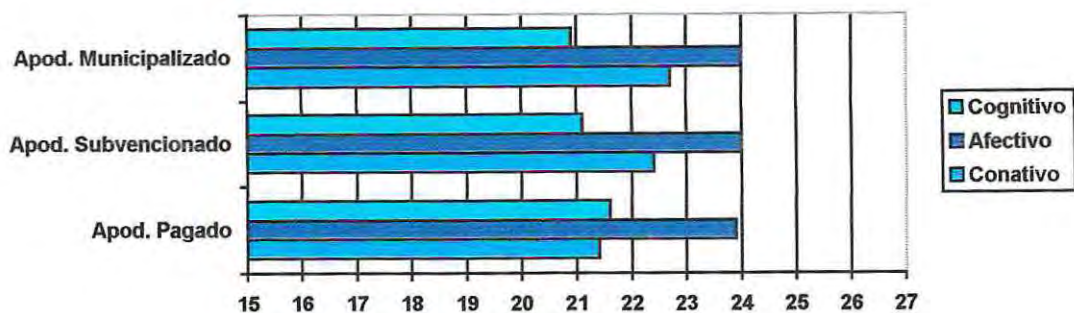


Gráfico N° 19. Media por componente de la actitud hacia el componente físico-químico del medio ambiente de apoderados, según establecimiento educacional.

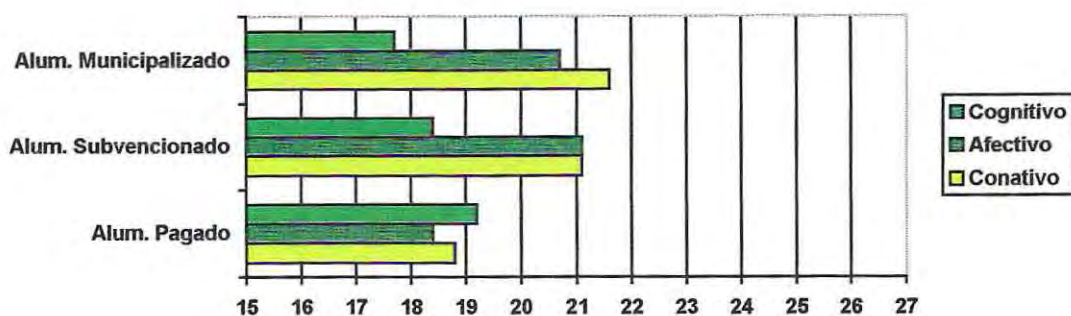


Gráfico N° 20. Media por componente de la actitud hacia el componente físico-químico del medio ambiente de alumnos, según establecimiento educacional.

En relación con la consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente biológico del medio ambiente, los datos (tabla N° 13) señalan:

Alumnos de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	23,887	3,7274768				
Afectivo	20,441	4,3519685	388	13,4	387	0
Cognitivo	23,887	3,7274768				
Conativo	23,585	4,4152055	388	1,12	387	0,26
Afectivo	20,441	4,3519685				
Conativo	23,585	4,4152055	388	-12	387	0

Apoderados de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	24,058	3,925165				
Afectivo	19,859	5,321791	291	13,7	290	0
Cognitivo	24,058	3,925165				
Conativo	24,058	4,5554086	291	0	290	1
Afectivo	19,859	5,321791				
Conativo	24,058	4,5554086	291	-11	290	0
Alumnos de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	24,368	3,4029167				
Afectivo	20,012	4,4933869	258	13,3	257	0
Cognitivo	24,368	3,4029167				
Conativo	22,74	4,5393227	258	4,91	257	0
Afectivo	20,012	4,4933869				
Conativo	22,74	4,5393227	258	-9	257	0
Apoderados de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	24,028	3,7735888				
Afectivo	20,106	4,9621541	217	11,8	216	0
Cognitivo	24,028	3,7735888				
Conativo	24,258	3,9776857	217	-0,7	216	0,5
Afectivo	20,106	4,9621541				
Conativo	24,258	3,9776857	217	-10	216	0
Alumnos de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	24,253	3,1373532				
Afectivo	20,301	4,3331104	249	13,4	248	0
Cognitivo	24,253	3,1373532				
Conativo	20,502	5,4802611	249	10,4	248	0
Afectivo	20,301	4,3331104				
Conativo	20,502	5,4802611	249	-0,6	248	0,54
Apoderados de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	24,467	3,5326096				
Afectivo	20,162	3,9687292	167	13,2	166	0
Cognitivo	24,467	3,5326096				
Conativo	22,24	4,9978424	167	5,26	166	0
Afectivo	20,162	3,9687292				
Conativo	22,24	4,9978424	167	-4,5	166	0

Tabla N°13. T de student para consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente biológico del medio ambiente.

4. Existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, y afectivo y conativo, mientras que entre los componentes cognitivo y conativo se observan semejanzas significativas, tanto en apoderados como en alumnos de establecimientos municipalizados. De esto se sigue que sólo los componentes cognitivo y conativo de la actitud hacia el componente biológico del medio ambiente son consistentes tanto en alumnos como en apoderados de establecimientos municipalizados (ver gráficos N° 21 y N° 22).
5. Respecto de los grupos muestrales de establecimientos particulares subvencionados, existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo en alumnos, en tanto en el grupo de apoderados, existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, y afectivo y conativo, observándose semejanzas significativas entre los componentes cognitivo y conativo. Es decir, para el caso de los establecimientos subvencionados, sólo se observa consistencia entre los componentes cognitivo y conativo de la actitud hacia este componente del medio ambiente, en apoderados (ver gráficos N° 21 y N° 22).
6. En relación con los grupos muestrales de establecimientos particulares pagados, se observan diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, y cognitivo y conativo, tanto entre apoderados como entre alumnos. Respecto de los componentes afectivo y conativo, se observan semejanzas significativas en el grupo de alumnos y diferencias significativas en el grupo de apoderados. Es decir, en este grupo muestral sólo se observa consistencia entre los componentes afectivo y conativo de la actitud hacia el componente analizado, en los alumnos (ver gráficos N° 21 y N° 22).

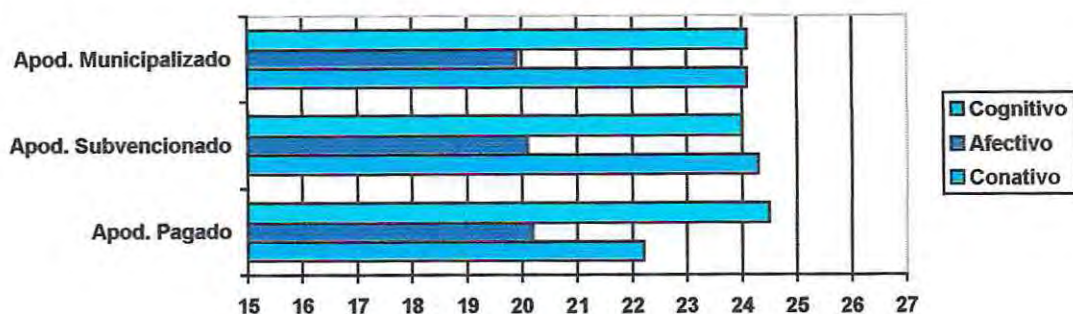


Gráfico N°21. Media por componente de la actitud hacia el componente biológico del medio ambiente de apoderados, según establecimiento educacional.

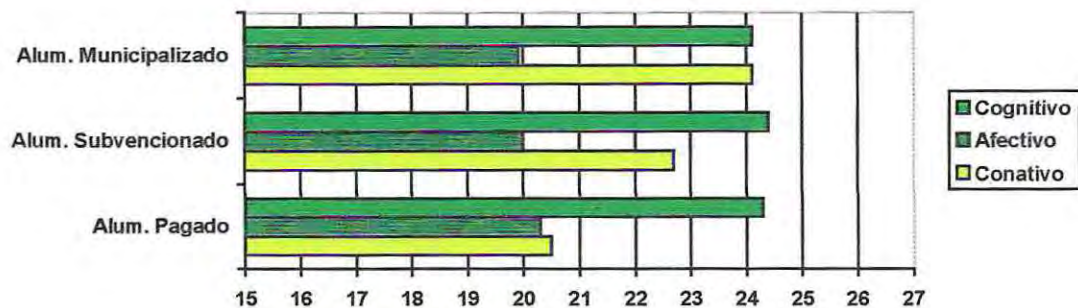


Gráfico N°22. Media por componente de la actitud hacia el componente biológico del medio ambiente de alumnos, según establecimiento educacional.

En relación con la consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente social del medio ambiente, los datos (tabla N° 14.) señalan:

Alumnos de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	25,905	2,8735053				
Afectivo	24,258	3,6494404	388	9,82	387	0
Cognitivo	25,905	2,8735053				
Conativo	22,531	4,9812643	388	14,4	387	0
Afectivo	24,258	3,6494404				
Conativo	22,531	4,9812643	388	8,2	387	0

Apoderados de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	26,096	3,0486322				
Afectivo	24,526	3,8212458	291	6,42	290	0
Cognitivo	26,096	3,0486322				
Conativo	23,014	5,1488013	291	9,62	290	0
Afectivo	24,526	3,8212458				
Conativo	23,014	5,1488013	291	5,53	290	0
Alumnos de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	25,426	3,0207459				
Afectivo	23,907	3,825863	258	6,66	257	0
Cognitivo	25,426	3,0207459				
Conativo	21,267	5,7586161	258	12,7	257	0
Afectivo	23,907	3,825863				
Conativo	21,267	5,7586161	258	10	257	0
Apoderados de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	25,751	3,1524257				
Afectivo	24,175	3,4743409	217	6,34	216	0
Cognitivo	25,751	3,1524257				
Conativo	22,806	4,9674268	217	8,54	216	0
Afectivo	24,175	3,4743409				
Conativo	22,806	4,9674268	217	5,1	216	0
Alumnos de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	24,896	3,522557				
Afectivo	22,04	4,4466363	249	12,9	248	0
Cognitivo	24,896	3,522557				
Conativo	18,321	6,1919228	249	20,7	248	0
Afectivo	22,04	4,4466363				
Conativo	18,321	6,1919228	249	14,7	248	0
Apoderados de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	26,395	2,9918727				
Afectivo	24,072	3,3699038	167	8,18	166	0
Cognitivo	26,395	2,9918727				
Conativo	21,042	5,6508378	167	12,5	166	0
Afectivo	24,072	3,3699038				
Conativo	21,042	5,6508378	167	8,35	166	0

Tabla N° 14. T de Student para consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente social del medio ambiente.

7. Existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, tanto en el grupo de apoderados como en el de alumnos de establecimientos municipalizados. De esto se sigue que, en el grupo muestral de establecimientos municipalizados, los componentes de la actitud hacia este componente del medio ambiente no son consistentes (ver gráficos N° 23 y N° 24).
8. Respecto de los grupos muestrales de establecimientos particulares subvencionados, existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, tanto en alumnos como en apoderados. Es decir, tampoco se observa consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente social del medio ambiente en el grupo muestral de establecimientos particulares subvencionados (ver gráficos N° 23 y N° 24).
9. En relación con los grupos muestrales de establecimientos particulares pagados, se observan diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, tanto entre apoderados como entre alumnos. Por lo tanto, en este grupo muestral se observa la misma condición que en los dos anteriores, es decir, los componentes de la actitud hacia el componente social del medio ambiente no son consistentes (ver gráficos N° 23 y N° 24).

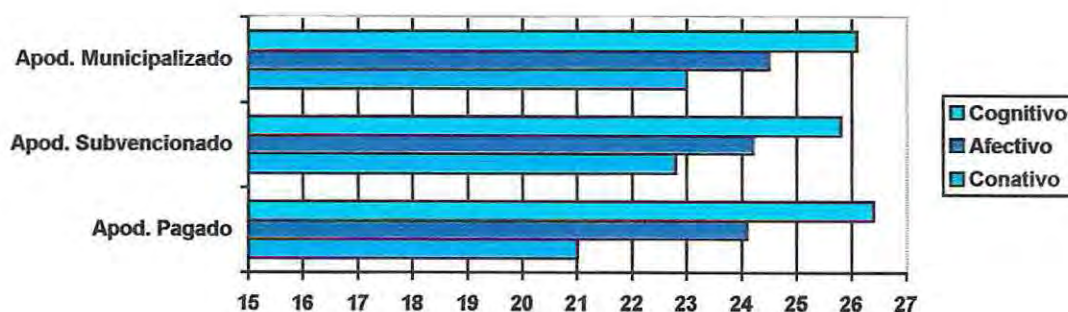


Gráfico N° 23. Media por componente de la actitud hacia el componente social del medio ambiente de apoderados, según establecimiento educacional.

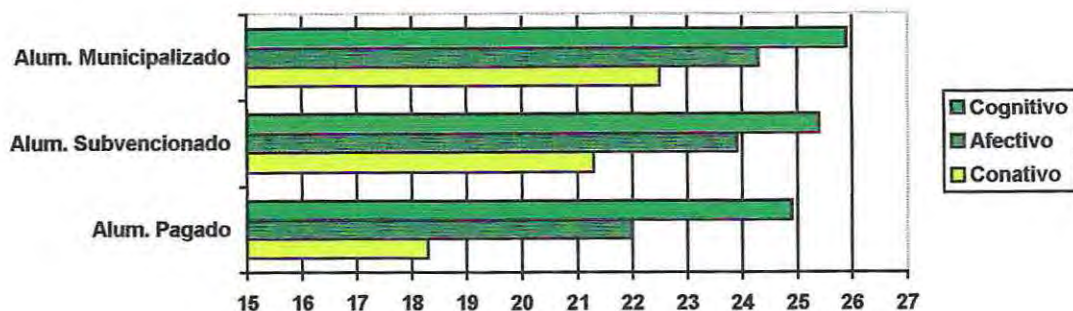


Gráfico N°24. Media por componente de la actitud hacia el componente social del medio ambiente de alumnos, según establecimiento educacional.

En relación con la consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente económico del medio ambiente, los datos (tabla N° 15.) señalan:

Alumnos de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	N	t	g.l	p
Cognitivo	18,438	4,6186666				
Afectivo	17,763	4,2493914	388	2,65	387	0,01
Cognitivo	18,438	4,6186666				
Conativo	22,178	4,3021326	388	-12	387	0
Afectivo	17,763	4,2493914				
Conativo	22,178	4,3021326	388	-16	387	0
Apoderados de establecimientos municipalizados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	18,509	5,5175983				
Afectivo	16,01	4,7368581	291	6,36	290	0
Cognitivo	18,509	5,5175983				
Conativo	22,746	4,4003065	291	-10	290	0
Afectivo	16,01	4,7368581				
Conativo	22,746	4,4003065	291	-18	290	0
Alumnos de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	17,88	4,7445546				
Afectivo	18,357	4,1184759	258	-1,3	257	0,2
Cognitivo	17,88	4,7445546				
Conativo	21,058	4,975476	258	-7,6	257	0
Afectivo	18,357	4,1184759				

Conativo	21,058	4,975476	258	-7,2	257	0
Apoderados de establecimientos particulares subvencionados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	17,871	5,0973791				
Afectivo	16,359	5,0276841	217	3,33	216	0
Cognitivo	17,871	5,0973791				
Conativo	22,207	4,5631719	217	-9,7	216	0
Afectivo	16,359	5,0276841				
Conativo	22,207	4,5631719	217	-13	216	0
Alumnos de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	18,719	4,5233807				
Afectivo	18,928	3,9588095	249	-0,7	248	0,51
Cognitivo	18,719	4,5233807				
Conativo	18,562	6,108985	249	0,37	248	0,71
Afectivo	18,928	3,9588095				
Conativo	18,562	6,108985	249	0,91	248	0,37
Apoderados de establecimientos particulares pagados						
	Media	Desv. Std.	n	t	g.l	p
Cognitivo	16,665	5,3035687				
Afectivo	15,886	4,2828028	167	1,53	166	0,13
Cognitivo	16,665	5,3035687				
Conativo	22,79	4,1008849	167	-12	166	0
Afectivo	15,886	4,2828028				
Conativo	22,79	4,1008849	167	-17	166	0

Tabla N° 15. T de Student para consistencia entre los componentes de la actitud hacia el componente económico del medio ambiente.

10. Existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, tanto en apoderados como en alumnos de establecimientos municipalizados. Por lo tanto, en el grupo muestral de establecimientos municipalizados no hay consistencia entre los componentes de la actitud hacia este componente del medio ambiente (ver gráficos N° 25 y N° 26).

11. Respecto de los grupos muestrales de establecimientos particulares subvencionados, existen diferencias significativas entre los componentes cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, tanto en alumnos como en apoderados. En relación con los componentes cognitivo y afectivo, se observa semejanza significativa en el grupo de alumnos y diferencia significativa en el grupo de apoderados. Es decir, sólo

se observa consistencia entre los componentes cognitivo y afectivo de la actitud hacia el componente económico del medio ambiente, en los alumnos de establecimientos particulares subvencionados (ver gráficos N° 25 y N° 26).

12. En relación con los grupos muestrales de establecimientos particulares pagados, se observan semejanzas significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, en los alumnos. A su vez, se observan semejanzas significativas entre los componentes cognitivo y afectivo, y diferencias significativas entre los componentes cognitivo y conativo, y afectivo y conativo, en los apoderados. Esto es, se observa consistencia entre los tres componentes de la actitud hacia el componente económico del medio ambiente en los alumnos de establecimientos particulares pagados, mientras que en el caso de los apoderados de este tipo de establecimiento, se observa consistencia sólo entre los componentes cognitivo y afectivo (ver gráficos N° 25 y N° 26).

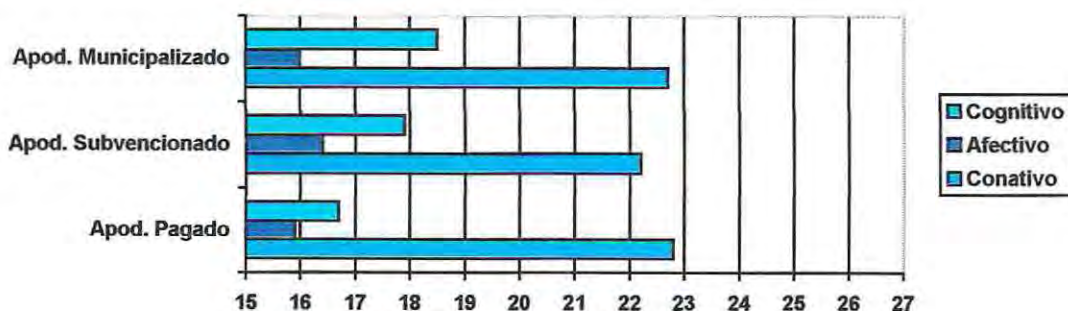


Gráfico N° 25. Media por componente de la actitud hacia el componente económico del medio ambiente de apoderados, según establecimiento educacional.



Gráfico N° 26. Media por componente de la actitud hacia el componente económico del medio ambiente de alumnos, según establecimiento educacional.

9.6. Objetivo específico N° 6.

En relación con lo observado respecto de la relación entre los puntajes de apoderados y alumnos de distinto tipo de establecimiento educacional en los tres componentes de la actitud hacia cada uno de los componentes del medio ambiente, los datos revelan ausencia de correlaciones significativas⁸, tal como se observa en las tablas siguientes.

Sin embargo, resulta importante destacar que, a pesar de lo señalado, aparecen correlaciones significativas entre componentes de la actitud tanto al interior del grupo de apoderados como del de alumnos. Cabe señalar que, si bien esta información no responde directamente al objetivo en cuestión, se ha optado por destacarlo como dato complementario relevante encontrado en la investigación.

⁸ Valga aclarar que se describen comparaciones entre alumnos y apoderados para los tres componentes de la actitud sin especificar por componente del medio ambiente ya que, a partir del análisis estadístico, se determinó que dicha especificación arrojaba resultados significativamente semejantes para cada uno de los componentes del medio ambiente.

Correlación	Cogn. Apod.	Afect. Apod.	Conat. Apod.	Cogn. Alum.	Afect. Alum.	Conat. Alum.
Cogn. Apod.	1	0,4839	0,2987	0,0829	0,0611	0,0506
Afect. Apod.		1	0,4456	-0,042	-0,0737	-0,0585
Conat. Apod.			1	0,061	-0,0043	0,0468
Cogn. Alum.				1	0,3833	0,2537
Afect. Alum.					1	0,5916
Conat. Alum.						1

Tabla N° 16. Correlaciones para los tres componentes de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos y apoderados pertenecientes a establecimientos municipalizados.

La tabla N° 16 muestra las correlaciones entre los componentes de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos y apoderados de establecimientos municipalizados. Se considera que hay correlación cuando el resultado de este análisis arroja valores por sobre 0,4. Dichos valores han sido oscurecidos de modo de observar con mayor facilidad las correlaciones presentes. De este modo, es posible ver que hay correlación significativa entre los componentes cognitivo y afectivo, y afectivo y conativo de la actitud hacia el medio ambiente en apoderados, así como para el caso de los alumnos sólo hay correlación significativa entre los componentes afectivo y conativo. Además, no se observa correlación de los componentes de la actitud entre alumnos y apoderados.

Correlación	Cogn. Apod.	Afect. Apod.	Conat. Apod.	Cogn. Alum.	Afect. Alum.	Conat. Alum.
Cogn. Apod.	1	0,3769	0,3455	-0,042	-0,0407	-0,0478
Afect. Apod.		1	0,4076	0,0577	-0,0356	-0,0303
Conat. Apod.			1	-0,07	-0,1041	-0,1233
Cogn. Alum.				1	0,3352	0,3266
Afect. Alum.					1	0,6800
Conat. Alum.						1

Tabla N° 17. Correlaciones para los tres componentes de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos y apoderados pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados.

La tabla N° 17 muestra las correlaciones entre los componentes de la actitud hacia el medio ambiente de alumnos y apoderados de establecimientos particulares

subvencionados. Se ha manejado el mismo criterio de correlación ya mencionado. Así, es posible observar que sólo existe correlación entre los componentes afectivo y conativo de la actitud hacia el medio ambiente en el grupo de apoderados y en el de alumnos. Junto con ello, no es posible observar correlación de los componentes de la actitud hacia el medio ambiente entre alumnos y apoderados.

Correlación	Cogn. Apod.	Afect. Apod.	Conat. Apod.	Cogn. Alum.	Afect. Alum.	Conat. Alum.
Cogn. Apod.	1	0,4608	0,3951	0,1002	-0,1772	-0,1226
Afect. Apod.		1	0,4446	0,0332	-0,0644	-0,0754
Conat. Apod.			1	0,1555	-0,0935	-0,0863
Cogn. Alum.				1	-0,0085	0,0159
Afect. Alum.					1	0,7848
Conat. Alum.						1

Tabla N° 18. Correlaciones para los tres componentes de la actitud hacia al medio ambiente de alumnos y apoderados pertenecientes a establecimientos particulares pagados.

Finalmente, la tabla N° 18, muestra las correlaciones entre los componentes de la actitud hacia el medio ambiente en el grupo muestral de establecimientos particulares pagados. Se observa una situación similar a la dada en el caso del grupo muestral de establecimientos municipalizados, a saber, existe correlación significativa entre los componentes cognitivo y afectivo, y afectivo y conativo para el caso de los apoderados, y entre los componentes afectivo y conativo para el caso de los alumnos. Además, tampoco se observan correlaciones de los componentes de la actitud hacia el medio ambiente entre alumnos y apoderados.

10. Discusión y proyecciones.

Con base en los resultados arrojados por este estudio, se desarrolla la discusión de acuerdo a los intereses de esta investigación y se plantean alternativas a seguir en trabajos posteriores.

En primer lugar, observando los puntajes obtenidos por los sujetos de la muestra, se puede afirmar que tanto alumnos como apoderados de los tres tipos de establecimiento educacional presentan una actitud ecocéntrica hacia el medio ambiente. Sin embargo, la bibliografía señala que las actitudes y el deterioro actuales en relación con el medio ambiente son producto de las concepciones sociales, políticas y económicas que han predominado y que han tendido a la explotación del medio ambiente.

Ante esto, pudiera pensarse que los puntajes se hayan visto alterados por un factor de deseabilidad social, que a su vez podría evidenciarse con mayor fuerza entre apoderados que entre alumnos, dado que estos últimos se encontrarían menos regidos por dicho tipo de patrones sociales. Este aspecto pudiera ser mejorado, por ejemplo, a través de la incorporación de una escala de mentira.

Otra alternativa para explicar dicha contradicción aparente, remite a un posible sesgo ecocéntrico de la muestra, considerando que se trata de una muestra no probabilística, y por lo tanto, no representativa de la población.

Por otra parte, aludiendo a lo que señalan Husch y Ormazábal (1996), esta aparente contradicción podría explicarse como parte de una transición en dirección ecocéntrica de la actitud.

También Bateson (1972), ofrece una explicación ante la eventual contradicción entre los resultados obtenidos y lo señalado en la bibliografía, en el sentido que tal vez las actitudes no sean necesariamente antropocéntricas, sino que pueden ser ecocéntricas cortoplacistas, sin que los sujetos que las detentan tengan la capacidad de visualizar circuitos más amplios.

En segundo lugar, a manera de saber en qué componentes de la actitud debiera poner énfasis un programa de educación ambiental para responder a las necesidades

de los distintos tipos de establecimiento educacional, se plantea la discusión en torno a los componentes de la actitud hacia el medio ambiente, a manera de vislumbrar una suerte de perfil de dicha actitud para cada uno de ellos. Así se observa:

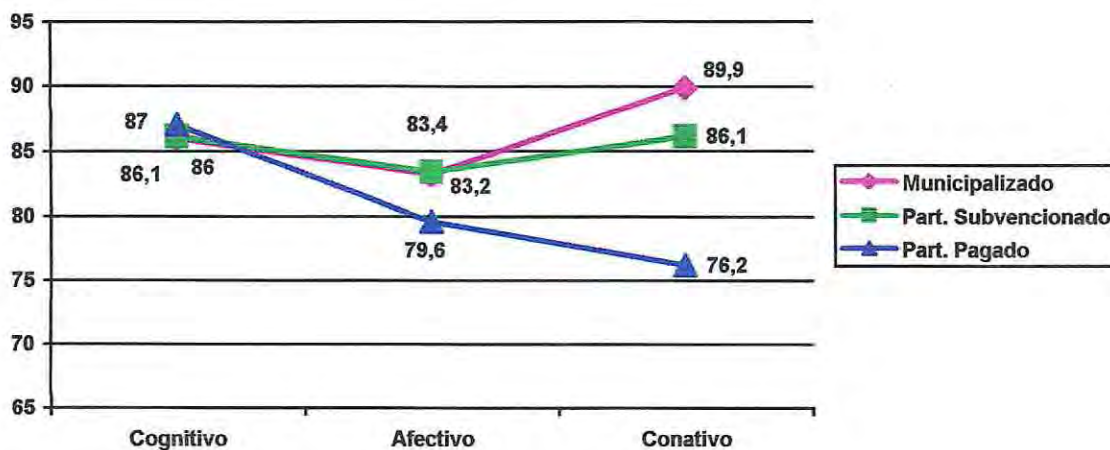


Gráfico N° 27: Puntaje promedio que describe los componentes cognitivo, afectivo y conativo de la actitud hacia el medio ambiente medidos en alumnos, según tipo de establecimiento educacional.

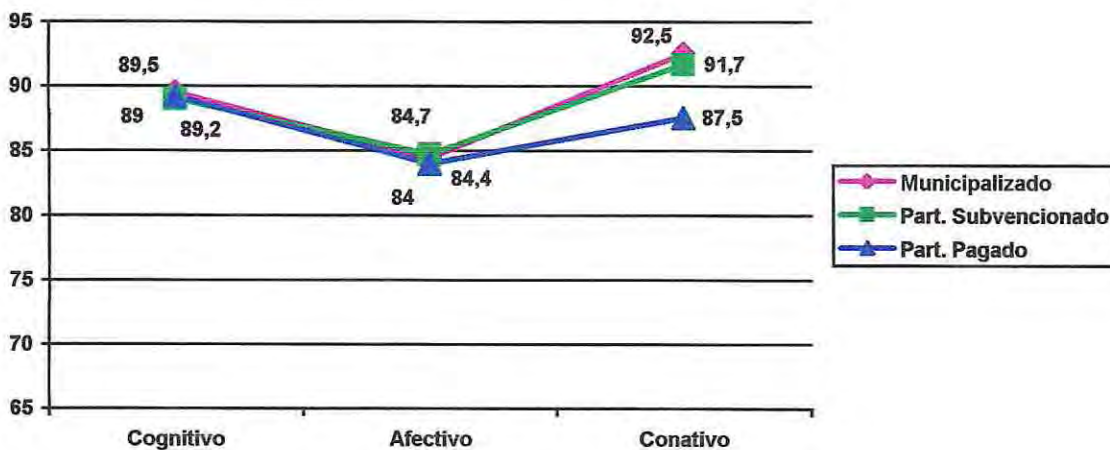


Gráfico N° 28 : Puntaje promedio que describe los componentes cognitivo, afectivo y conativo de la actitud hacia el medio ambiente medidos en apoderados, según tipo de establecimiento educacional.

En el grupo muestral de establecimientos municipalizados, tanto apoderados como alumnos presentan los puntajes de los tres componentes de la actitud en la

categoría de ecocentrismo. No obstante, valga destacar que los puntajes más altos se observan en el componente conativo, mientras los puntajes más bajos corresponden al componente afectivo. Posiblemente esta situación esté asociada a un mayor énfasis de *la educación municipalizada en el desarrollo de habilidades y destrezas "técnico-prácticas"*, es decir, destrezas orientadas a responder a necesidades inmediatas, a actuar más que a teorizar.

En el grupo muestral de establecimientos particulares subvencionados, tanto apoderados como alumnos presentan los puntajes de los tres componentes de la actitud en la categoría de ecocentrismo. Sin embargo, los apoderados presentan los puntajes más altos en conatividad y los más bajos en afectividad, en tanto que entre los alumnos, los puntajes más altos corresponden a los de los componentes conativo y cognitivo, y los más bajos en el componente afectivo. De esta manera, cabría pensar que los énfasis educativos han de ser similares a los de sujetos de establecimientos municipalizados.

En el grupo muestral de establecimientos particulares pagados, los apoderados presentan puntajes dentro de la categoría de ecocentrismo para los tres componentes de la actitud, en tanto los alumnos presentan puntajes correspondientes a la categoría de antropocentrismo administrativo, tanto para el componente afectivo como para el conativo y puntajes en la categoría de ecocentrismo para el componente cognitivo. Ahora bien, tanto apoderados como alumnos presentan los puntajes más altos en el componente cognitivo de la actitud. Respecto de los otros componentes, los apoderados presentan los puntajes más bajos en el componente afectivo, mientras que en el caso de los alumnos, dichos puntajes corresponden al componente conativo. Considerando este perfil, puede pensarse en un mayor énfasis de la educación particular pagada en el desarrollo de habilidades cognitivas, es decir, una educación

dirigida a estimular la comprensión y manejo cognitivo de los contenidos por parte de los educandos. Existiría una fuerte orientación al éxito en la Prueba de Aptitud Académica y al acceso a educación superior profesional. Junto con esto se presume que se estarían fomentando valores de tipo individualista/competitivos que resaltan la importancia del hombre por sobre su entorno, lo cual resultaría incompatible con el desarrollo de una afectividad y conatividad dirigidas hacia él.

A partir de lo señalado, resulta interesante proponer una revisión del actual currículo escolar en cada uno de los tres tipos de establecimiento, de modo de contrastar las explicaciones dadas. De este modo, sería además posible implementar estrategias de educación ambiental para cada tipo de establecimiento educacional, de acuerdo a su realidad y a su propio plan. Esto vendría a complementar al presente estudio en el sentido de sentar las bases para diseñar un programa local de educación ambiental adecuado a las necesidades observadas en la muestra medida.

En tercer lugar y en atención al análisis estadístico realizado a los componentes de la actitud en relación con los componentes del medio ambiente, en cada uno de los grupos muestrales, se observa escasa consistencia entre ellos, aún cuando no cambien de categoría actitudinal. Esta situación también puede ser explicada desde la teoría de Husch y Ormazábal (1996), constituyéndose en el reflejo de un período de transición de la actitud, desde lo antropocéntrico hacia lo ecocéntrico.

Una excepción que destaca es la consistencia cognitivo-afectiva, cognitivo-conativa y afectivo-conativa que presentan los alumnos de establecimientos particulares pagados en relación con el componente económico del medio ambiente, pues es el único caso en que se observa consistencia entre los tres componentes de la actitud hacia algún componente del medio ambiente. Esto resulta bastante interesante primero, por ser el componente económico del medio ambiente aquel donde se observan los

puntajes más bajos y, segundo, por ser el grupo de alumnos de establecimientos particulares pagados, el que presenta los puntajes más bajos. De hecho, se da que las medias para este componente caen en la categoría de antropocentrismo administrativo. Cabría explicarse esta situación asumiendo que posiblemente este grupo responde a un tipo de educación centrada en el logro del bienestar económico. Sin embargo, esta explicación sólo puede ser confirmada a partir de la revisión del currículo escolar bajo los cuáles son educados estos niños, y con base en un monitoreo de la ejecución de estos mismos.

Finalmente, observando la comparación entre la actitud hacia el medio ambiente presentada por apoderados y la presentada por alumnos, resulta extremadamente llamativo el que no se presente relación entre apoderados y alumnos —basándose en el supuesto que aquellos son altamente responsables de la formación de actitudes de los segundos— respecto a su actitud hacia el medio ambiente. A fin de obtener datos más acabados en relación con el rol socializador de los apoderados, se propone realizar un estudio en que se compare la actitud de alumnos y apoderados caso a caso, esto es, correlacionando los puntajes de cada alumno con el de su apoderado.

Por otra parte, se destaca que, aunque no se presentan altas correlaciones entre los grupos de apoderados y de alumnos, sí se observan al interior de dichos grupos, lo cual aparece como un dato importante que se propone investigar, a objeto de considerar la posibilidad que al modificar uno de los componentes de la actitud, los otros puedan ser “arrastrados” en el mismo sentido. Esto podría tener importantes implicancias para un eventual programa de educación ambiental, toda vez que se conocería qué componente habría de ser educado para que el(los) otro(s) cambiara(n) hacia el ecocentrismo.

Con todo, esta investigación, genera una línea de base de la actitud hacia el medio ambiente de los grupos muestrales involucrados, proporcionando una descripción detallada de la disposición que presentan hacia el medio ambiente; de esta manera, se establece un cimiento a partir del cual generar un programa de educación ambiental que responda a las necesidades identificadas para cada tipo de establecimiento educacional a través de este estudio, el cual permita potenciar valores proambientales vinculando la formación del educando a las características propias de su entorno.

El cimiento mencionado hace referencia a actitudes ecocéntricas óptimas. Ellas no constituyen una meta en sí mismas, pero sí un punto de partida. Desde aquí, la propuesta de los investigadores alude a la elaboración de un programa de educación ambiental —tal como se planteara desde un principio en esta investigación— orientado a un cambio conductual, esto es, un programa que aproveche la actitud de base para promover la elicitación de conductas congruentes; no se trata aquí de conductas específicas o aisladas, sino de aquellas asentadas en estructuras cognitivas y patrones de conducta y afectivos aprendidos a través de la experiencia.

Previo a la elaboración de estrategias para la elicitación de conductas proambientales, se plantea la necesidad de contrastar la conducta de los sujetos de la muestra con su actitud, a través de un monitoreo a fin de confirmar si existe una contradicción que amerite la elaboración de dichas estrategias. Ahora bien, si estos sujetos están actuando de modo concordante con su actitud proambiental, debiera elaborarse otras estrategias tendientes a mantener dichas conductas. Por otra parte, el monitoreo permitiría detectar factores dificultantes y/o facilitadores de conducta proambiental.

Si bien los resultados de esta investigación son válidos por un tiempo limitado por efectos de la transversalidad de toda medición psicométrica, en parte este trabajo plantea la construcción de un instrumento de medición que debiera estandarizarse; además de someterlo a un análisis factorial a fin de saber si agrupa la actitud hacia el medio ambiente tal como se la plantea, es decir, mide cognitivdad, afectividad y conatividad hacia cada uno de los cuatro componentes del medio ambiente, con un nivel de seguridad estadística más allá del juicio de los expertos. De hecho, un aporte de ello, pudiera ser precisamente lograr establecer baremos para la población de la ciudad de Viña del Mar, de modo de poder contar con un instrumento de diagnóstico, que eventualmente se pudiera utilizar en distintos niveles (por ejemplo, 1º, 4º y 8º años de educación básica) a fin de determinar directrices a seguir en la educación ambiental de los establecimientos.

10.1. Limitaciones.

- La muestra no es probabilística, lo que no permite hacer generalizaciones. Sin embargo, debe destacarse que el número de la muestra constituye aproximadamente un 15% de la población, lo cual debe considerarse al momento de evaluar la descripción aportada por este estudio en relación con el fenómeno abordado.
- Imposibilidad de realizar un control de la muestra que nos permitiera hacer la comparación uno a uno entre apoderados y alumnos.
- Consideración de otras variables no medidas como, por ejemplo, el lugar donde viven los sujetos, para relacionar la actitud hacia el medio ambiente con ellas.

11. Referencias bibliográficas y hemerográficas.

1. Abogabir, X. (1995). Para un consumo sustentable: desarrollo con estilo propio. *Ambiente y Desarrollo*. Vol. XI, Nº3, págs. 33-37.
2. Allport, G. (1980). *La Personalidad, su Configuración y Desarrollo*. Editorial Herder. Barcelona. En SIMCE (1994). *Educación Básica 1994: Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados*. Santiago de Chile.
3. Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (1995). *Cómo Elaborar un Proyecto*. Editorial Lumen. Buenos Aires.
4. Arón, A. (1986). *Aprendizaje Social y Desarrollo Humano*, págs. 11-13. Varios Autores (1986). *Avances en Psicología Educativa*. Universidad del Norte. Antofagasta.
5. Arriagada, G. (1995). Discurso de Clausura del Seminario Taller: Sustentabilidad Ambiental del Crecimiento Económico. En Programa de Desarrollo Sustentable, Universidad de Chile. (1995). *Sustentabilidad Ambiental del Crecimiento Económico Chileno*. Osvaldo Sunkel Editor. Santiago de Chile.
6. Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Planeta. Buenos Aires.
7. Batisse, M. (1991). Administrar la Incertidumbre. *El Correo de la UNESCO*. Año XLIV, págs. 44-77.
8. Bell, A., Fisher, J., Loomis, R. (1978). *Environmental Psychology*. W. B. Saunders Company, Philadelphia.
9. Benayas, J. (1992). *Paisaje y Educación Ambiental. Evaluación de Cambios de Actitudes hacia el Entorno*. Monografías de la Secretaría de Estado para las Políticas del Agua y el Medio Ambiente. Madrid.

10. Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
11. Borregaard, N. y Butelmann, A. (Editores) (1997). *Gestión Ambiental del Gobierno de Chile*. Comisión Nacional del Medio Ambiente. Santiago de Chile.
12. Bunting, T. E. y Cousins, L. R. (1985). Environmental dispositions among school-age children: a preliminary investigation. *Environment and Behavior*, 17(6). En Benayas, J. (1992). *Paisaje y Educación Ambiental. Evaluación de Cambios de Actitudes hacia el Entorno*. Monografías de la Secretaría de Estado para las Políticas del Agua y el Medio Ambiente, Madrid.
13. Capurro, L. (1985). Hacia una Conceptualización del Medio Ambiente. En Instituto Chileno Norteamericano de Cultura (1985). *Contaminación Ambiental en Chile: Los Problemas del Momento*. Ciclo de Conferencias Ciencia y Vida. Santiago de Chile.
14. Centers, R. (1949). *The Psychology of Social Classes*. Princeton University Press. En Rodrigues, A. (1973). *Psicología Social*. Editorial Trillas. México.
15. CEPAL (1991). *El Desarrollo Sustentable*. Editorial N.V., Santiago de Chile. En SIMCE (1994). *Educación Básica 1994: Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados*. Santiago de Chile.
16. Clark Jr., E. (1988). *La Búsqueda de un Nuevo Modelo Educacional*. Holistic Education Review. En CONAMA (1993). *Bases para una Propuesta de un Plan Nacional de Educación Ambiental*. Secretaría Técnica y Administrativa de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Editor). Santiago de Chile.
17. Comisión Mundial Sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMED). (1988). *Notre avenir à tous*. CMED. En CONAMA (1993). *Bases para una Propuesta de un Plan Nacional de Educación Ambiental*. Secretaría Técnica y Administrativa de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Editor). Santiago de Chile.

18. Comisión Nacional del Medio Ambiente (1991). *Problemas ambientales de la Región de Valparaíso (V Región)*. Secretaría Técnica y Administrativa de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Editor). Santiago de Chile.
19. Comisión Nacional del Medio Ambiente (1993). *Bases para una Propuesta de un Plan Nacional de Educación Ambiental*. Secretaría Técnica y Administrativa de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Editor). Santiago de Chile.
20. Comisión Nacional del Medio Ambiente (1998). *Una Política Ambiental para el Desarrollo Sustentable*. Ministerio Secretaria General de la Presidencia. Santiago de Chile.
21. Commoner, B. (1969). *The Fact of Life, Backgroun paper for the 13th National Conference of the U.S.*. National Comision for UNESCO. Estados Unidos de América. En CONAMA (1993). *Bases para una Propuesta de un Plan Nacional de Educación Ambiental*. Secretaría Técnica y Administrativa de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Editor). Santiago de Chile.
22. Conesa Fernández-Vítora, V. (1995). *Guía Metodológica para la Evaluación del Impacto Ambiental*. Ediciones Mundi Prensa, Madrid.
23. Corral, V., Obregón, F., Frías M., Piña, J., Obregón, M. E. (1994). Educación Ecológica: Comparación de Competencias Proambientales entre Estudiantes Universitarios Mexicanos y Estadounidenses. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 26, N°3, págs. 415-430.
24. Corraliza, J. A., (1987). *La Experiencia del Ambiente: Percepción y Significado del Medio Construido*. Editorial Tecnos S. A.. Madrid.
25. Cropper, M. (1995). *Nuevos Enfoques en la Metodología de Evaluación del Impacto Ambiental*. En Varas, J. (1995). *Economía del Medio Ambiente en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

26. Dankhe, G. (1976). *Investigación y comunicación*. En Fernández-Collado, C. y Dankhe, G. (Eds.). *La Comunicación Humana: Ciencia Social*. En Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, México.
27. Edwards, G. (1995). *Medición de Actitudes Culturales Hacia el Medio Ambiente: Un Estudio Exploratorio*. En Varas, J. (1995). *Economía del Medio Ambiente en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
28. Evelyn, J. (1661). *Fumifugium*. Citado en National Society for Clean Air. Londres. En CONAMA (1993). *Bases para una Propuesta de un Plan Nacional de Educación Ambiental*. Secretaría Técnica y Administrativa de la Corporación Nacional del Medio Ambiente (Editor). Santiago de Chile.
29. Fazio, R. (1990). *Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework*. En Zanna, M. (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Academic, Vol. 23, pp. 75-109. Nueva York. En Morales, F. y Olza, M. (1996). *Psicología Social y Trabajo Social*. McGraw-Hill. Madrid.
30. Fazio, J., Zanna, M. y Cooper, J. (1977). Dissonance and self-perception; An integrative view of each theory's proper domain of applications. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, pp. 464-479. En Morales, F. y Olza, M. (1996). *Psicología Social y Trabajo Social*. McGraw-Hill. Madrid.
31. Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley. En Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J., Stephenson, G. (1992). *Introducción a la Psicología Social*. Editorial Ariel S. A., Barcelona.
32. Fishbein, M. y Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictive of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*. N° 81, págs. 59-74. En Myers, D.

- (1995). *Psicología social*. McGraw-Hill. México.
33. Gómez, D. (1992) (director). *Ciudades Saludables*. Xunta de Galicia. Consellería da Presidencia e Administración Pública. Servicio Central de Publicacions. España.
34. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, México.
35. Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J., Stephenson, G. (1992). *Introducción a la Psicología Social*. Editorial Ariel S. A., Barcelona.
36. Hollander, E. (1967). *Principios y Métodos de Psicología Social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
37. Hopenhayn, (1995). *Identidad*. Ponencia realizada en el 5º Encuentro Científico Sobre el Medio Ambiente: Inserción Global y Medio Ambiente. CIPMA. Temuco.
38. Husch, B. (1995). *Actitudes Hacia el Medio Ambiente*. Ponencia realizada en el 5º Encuentro Científico Sobre el Medio Ambiente: Inserción Global y Medio Ambiente. CIPMA. Temuco.
39. Husch, B. y Ormazábal, C. (1996). *Nuestro Mundo Cambiante*. Editorial Los Andes. Santiago de Chile.
40. Hyman, H. (1959). *Political Socialization: a Study in the Psychologie of Political Behavior*. Free Press. En Hollander, E. (1967). *Principios y Métodos de Psicología Social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
41. Jiménez, F. y Aragonés, J. (comp.). (1986). *Introducción a la Psicología Ambiental*. Alianza Editorial. Madrid.
42. Junge, I. (1989). *Fundamentos de Ecología*. Concepción.
43. Kahle, L. y Berman, J. (1979). Attitudes cause behaviors: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37:315-321. En Vander Zanden, J. (1994). *Las Actitudes y el Cambio*. *Manual de Psicología Social*.

- Ediciones Paidós. Barcelona.
44. Katz R. y Del Fávero G. (Editores). (1993). *Medio Ambiente en Desarrollo*. Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile.
 45. Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. McGraw-Hill. México.
 46. Kish, L. (1965). *Survey Sampling*. John Wiley and Sons. Nueva York. En Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, México.
 47. Lambert, J. (1982). *Psicología Social*. Editorial Pirámide S.A.. Madrid.
 48. Leff, E. (1985). *Notas para un Análisis Sociológico de los Movimientos Ambientalistas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario Justo Siena. México.
 49. Ley N° 19.300, (1994). *Ley Sobre Bases Generales del Medio Ambiente*. Ministerio Secretaria General de la Presidencia. Publicado en el Diario Oficial el 9 de Marzo de 1994. Chile.
 50. Lohr, J.M. y Staats, A.W. (1973). Attitude conditioning in Sino-Tibetan Languages. *Journal of Personality and Social Psychology*. En Lambert, J. (1982). *Psicología Social*. Editorial Pirámide S.A.. Madrid.
 51. Lund, H. (Editor). (1993). *The McGraw-Hill Recycling Handbook*. McGraw-Hill. New York.
 52. Magnusson, D. (1979). *Teoría de los Tests*. Editorial Trillas. México.
 53. Mahar, D. (1995). *Desarrollo Económico y el Medio Ambiente*. En Varas, J. (1995). *Economía del Medio Ambiente en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
 54. Ministerio de Educación (1992). *El ambiente como sistema global. Problemas ambientales*. Santiago de Chile. En SIMCE (1994). *Educación Básica 1994: Manual*

de Orientaciones para la Interpretación de Resultados. Santiago de Chile.

55. Ministerio de Educación (sin editar, 1993). *Formulación de una Política de Educación Ambiental para Chile*. Subcomisión del Medio Ambiente. Santiago de Chile.
56. Morales, F. y Olza, M. (1996). *Psicología Social y Trabajo Social*. McGraw-Hill. Madrid.
57. Moscovici, S. (1984). *Psicología Social, 1: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Ediciones Paidós. Barcelona.
58. Myers, D. (1995). *Psicología social*. McGraw-Hill. México.
59. Newcomb, T. (1943). *Personality and Social Change*. Dryden. Nueva York. En Rodrigues, A. (1973). *Psicología Social*. Editorial Trillas. México.
60. Newcomb, T., Turner, R. y Converse, P. (1965). *Social Psychology: The Study of Human Interaction*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. En Rodrigues, A. (1973). *Psicología Social*. Editorial Trillas. México.
61. Nunnally, J. (1987). *Teoría Psicométrica*. Editorial Trillas. México.
62. Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. McGraw-Hill. México.
63. Olivos, C. (1997). *Historia y proyecciones en Psicología Ambiental*. Trabajo presentado en el Simposio "La Psicología Ambiental como nuevo campo de desarrollo científico y profesional", del V Congreso Nacional de Psicología, 1997, Santiago de Chile.
64. Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. En Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México.
65. Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. El Colegio de México/Fondo Cultura Económica. México.

66. Randall, A., (1985). *Economía de los Recursos Naturales y Política Ambiental*. Editorial Limusa. México.
67. Rodrigues, A. (1973). *Psicología Social*. Editorial Trillas. México.
68. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco. Jossey-Bass. En Vander Zanden, J. (1994). *Las Actitudes y el Cambio. Manual de Psicología Social*. Ediciones Paidós. Barcelona.
69. Ronis, D., Yates, J. y Kirscht, J. (1989). *Attitudes, decisions and habits as determinants of repeated behavior*. En Pratkanis, S., Breckler, S. y Greenwald, A. (eds.). *Attitude structure and function*. L. Erlbaum. Hillsdale. En Morales, F. y Olza, M. (1996). *Psicología Social y Trabajo Social*. McGraw-Hill. Madrid.
70. Rosenberg, M. (1960). *An analysis of affective cognitive consistency*. En Hovland, C. y Rosenberg, M. (1960). *Attitude Organization and Change*. Yale University Press. New Haven. En Rodrigues, A. (1973). *Psicología Social*. Editorial Trillas. México.
71. Rosenberg, M. y Hovland C., (1960). *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes*. En Hovland y Rosenberg (eds.), *Attitude organization and change*, New Haven: YALE University Press-. En Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J., Stephenson, G., (1992). *Introducción a la Psicología Social*. Editorial Ariel S. A., Barcelona.
72. Rosetti, M. (1991). *La situación del medio ambiente en Chile*. Ministerio de Planificación y Cooperación. División de Planificación, Estudios e Inversión. Santiago de Chile.
73. Salazar, R. (1978). *Psicología Social*. Editorial Trillas. México. En SIMCE (1994). *Educación Básica 1994: Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados*. Santiago de Chile.
74. Salazar, O (Editor) (1995). *Manual de Educación Ambiental No Formal*. Lom

- Ediciones. Santiago de Chile.
75. Sánchez, J. M. y Morel, J. (1995). *Una Estimación en Salud de los Beneficios de Reducir la Contaminación en Santiago*. En Varas, J. (1995). *Economía del Medio Ambiente en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
76. Sherman, S., Presson, C., Chassin, L., Besenberg, M., Corty, E. y Olshavsky, R. (1983). Smoking intentions in adolescents: Direct experience and predictability. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Num. 8, págs. 376-383. En Myers, D. (1995). *Psicología social*. McGraw-Hill. México.
77. Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Editorial Paraninfo. Madrid.
78. Shomer, R. y Centers, R. (1970). Differences in attitudinal responses under conditions of implicit manipulated group salience. *Journal of Personality and Social Psychology*. 15, 125-132. En Rodrigues, A. (1973). *Psicología Social*. Editorial Trillas. México.
79. SIMCE (1994). *Educación Básica 1994: Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados*. Santiago de Chile.
80. Snyder, M. y Kendzierski, D. (1982). Acting on one's attitudes: Procedures for linking: attitude and behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*. 18:165-183. En Vander Zanden, J. (1994). *Las Actitudes y el Cambio. Manual de Psicología Social*. Ediciones Paidós. Barcelona.
81. Summers, G. (1982). *La Medición de Actitudes*. Editorial Trillas. México.
82. UNESCO (1990). *Serie Módulos Educación Ambiental*. P.N.U.M.A. En SIMCE (1994). *Educación Básica 1994: Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados*. Santiago de Chile.

83. Varas, J., (1995). *Economía del Medio Ambiente en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
84. Vander Zanden, J. (1994). *Las Actitudes y el Cambio. Manual de Psicología Social*. Ediciones Paidós. Barcelona.
85. Wagner, G. (1995). *Mirando hacia el Futuro: Desafíos a la Política Ambiental*. En Varas, J. (1995). *Economía del Medio Ambiente en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
86. Watts, W. (1967). Relative persistence of opinion change induced by active compared to passive participation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Num. 5, págs. 4-15. En Myers, D. (1995). *Psicología social*. McGraw-Hill. México.
87. Warner, L. y deFleur, M. (1969). Attitude as an interactional concept: Social constraint and social distance as intervening variables between attitudes and action. *American Sociological Review*. 34:153-169. En Vander Zanden, J. (1994). *Las Actitudes y el Cambio. Manual de Psicología Social*. Ediciones Paidós. Barcelona.
88. Wicker, A. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*. 25:41-78. En Vander Zanden, J. (1994). *Las Actitudes y el Cambio. Manual de Psicología Social*. Ediciones Paidós. Barcelona.
89. Wicker, A. (1971). An examination of 'other variables' explanation of attitude-behavior inconsistency. *Journal of Personality and Social Psychology*. 19:18-30. En Vander Zanden, J. (1994). *Las Actitudes y el Cambio. Manual de Psicología Social*. Ediciones Paidós. Barcelona.
90. Wu, C. y Shaffer, D. (1987). Susceptibility to persuasive appeals as a function of source credibility and prior experience with the attitude object. *Journal of Personality and Social Psychology*. Num. 52, págs. 677-688. En Myers, D. (1995). *Psicología*

social. McGraw-Hill. México.

91. Zimbardo, P., Ebbesen, E., Maslach, C. (1982). *Influencia sobre las Actitudes y Modificación de Conducta*. Fondo Educativo Interamericano S.A., Bogotá.

12. Anexos.

12.1. Anexo N° 1: Cartas y Comunicaciones para acceder a la muestra.

A: Comunicación enviada a los apoderados.

Sr. Apoderado:

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se encuentra realizando la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, junto con la Corporación Municipal de Viña. Considerando que los actuales planes de educación incorporan el tema ambiental, el objetivo del presente trabajo es mejorar la calidad de educación que está recibiendo su pupilo(a).

Por este motivo es fundamental su participación como apoderado, haciéndonos llegar el día de mañana este cuestionario contestado.

Agradeciendo de antemano su colaboración se despide atentamente,

La Dirección.

B: Carta de la Corporación Municipal para el Desarrollo, dirigida a establecimientos municipalizados.

Viña del Mar, Marzo de 1998

DE: DIRECTOR DE EDUCACIÓN

A: SEÑORES DIRECTORES ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES D-316 - D-320 - D-346 - E-373 - F-337 - A-31

1. Junto con saludarles cordialmente, informo a ustedes sobre petición para que un grupo de alumnos egresados de la carrera de Psicología, puedan aplicar tanto a alumnos como a apoderados de octavos años, un cuestionario de actitudes hacia el medio ambiente, lo anterior en el marco de la realización de la Tesis Profesional de dichos egresados.

2. Los alumnos investigadores son:

-Alexis Audicio Vera

RUT. 10.853.717-5

-Nicolas Espina Bocic

RUT.8.450.311-8

-Tatiana Hernández Chavarría

RUT. 10.000.161-6

Los que son patrocinados por el Profesor Roberto Chiang Sánchez.

3. Mucho agradecería dar a los mencionados alumnos tesisistas las facilidades para el éxito de su investigación.

Saluda atentamente a usted.

GUSTAVO GONZÁLEZ VALDÉS

Director de Educación

C: Carta de Escuela de Psicología de Universidad de Valparaíso dirigida a cada establecimiento educacional de la muestra.

SEÑOR

DIRECTOR COLEGIO ...

PRESENTE.

De mi consideración:

A través de la presente deseamos saludarlo y solicitarle a Ud. la cooperación del establecimiento a su cargo con la investigación **“ESTUDIO DESCRIPTIVO DE ACTITUDES HACIA EL MEDIO AMBIENTE EN UNA POBLACIÓN DE LA CIUDAD DE VIÑA DEL MAR: PRIMER PASO HACIA UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL”**, cuyo objetivo es realizar un diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente que presentan alumnos y apoderados de 8º año de educación básica de la comuna de Viña del Mar, realizando de este modo un nuevo aporte a los actuales esfuerzos que se realizan en Educación Ambiental.

Este estudio corresponde a la tesis que están realizando los alumnos **Alexis Audicio Vera Rut., 10.853.717-5; Nicolas Espina Bocic Rut., 08.450.311-8 y Tatiana Hernández Chavarría Rut. 10.000.161-6**, egresados de la carrera de Psicología de nuestra institución, y es patrocinada por el Profesor Roberto Chiang.

Para estos efectos los alumnos deberán aplicar un cuestionario de actitudes en 8º año básico. Por este motivo es que esperamos que Ud. tenga a bien permitir y facilitar el trabajo de los investigadores en este curso.

La tesis de estos alumnos ha sido aprobada en la Escuela de Psicología y le estamos brindando asesoría permanente para su realización; por este motivo, puedo avalar la solicitud que están haciendo los alumnos.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su valiosa cooperación con la presente investigación, se despide de Ud. atentamente,

PS. ANDRÉS GACITÚA STEMANN

Coordinador de Tesis

12.2. Anexo N° 2

A. Escala de medición de actitudes hacia el medio ambiente para alumnos.

IDENTIFICACIÓN

Edad:.....

Sexo:

M

F

(Marca con una "X" donde corresponda)

Sector donde vives:.....

Colegio al que asistes:.....

Curso:.....

Número de lista:.....

INSTRUCCIONES

El cuestionario que te presentamos a continuación es parte de un estudio realizado por alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Pretende conocer cuál es tu opinión con respecto a distintos temas que tienen que ver con el medio ambiente y consiste en un conjunto de afirmaciones acerca de cosas con las cuales tú puedes o no estar de acuerdo.

Tu elección en cada oración debe estar de acuerdo contigo en este momento y no con lo que crees que sería lo correcto. No hay respuestas buenas o malas, cada persona puede dar una respuesta diferente. Por favor no comentes tus respuestas; éstas son confidenciales y anónimas.

Lee cada afirmación y **elige la nota que mejor describa lo que piensas, sientes o estarías dispuesto a hacer**. No te saltes ninguna.

Para contestar te pedimos marcar la hoja de respuestas con una "X" en el número que indica la nota que elijas para cada oración. Revisa para asegurarte que estés marcando la misma pregunta que estás leyendo en el folleto.

A continuación te presentamos un ejemplo:

EJEMPLO:

1. Hay que cuidar a los animales. (Cuadernillo)

1.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
----	---------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

(Hoja de respuestas)

Elige la nota que le pondrías a esta afirmación según qué tan de acuerdo estás con ella. Si no estas de acuerdo, ponle un 1. Si estás muy de acuerdo, ponle un 7.

Juanito, que está en 8^{vo} Básico igual que tú, leyó esta oración y pensó que estaba de acuerdo, pero no tanto como para ponerle un 7, entonces decidió ponerle un 5. Otros niños le pusieron otras notas que describían mejor lo que pensaban.

NO DES VUELTA ESTA PÁGINA HASTA QUE SE TE AVISE.

CUADERNILLO

1. Con que los vehículos son uno de los mayores contaminantes del aire.
2. La protección de animales en extinción.
3. Se debe informar a la gente acerca de cómo proteger el Medio Ambiente.
4. En las grandes ciudades colapsan los basurales porque hay demasiada gente.
5. Con que el agua es un recurso natural inagotable.
6. Utilizar las maderas nativas.
7. Debemos cuidar el medio que nos rodea tanto como a nosotros mismos.
8. Con que muchas personas consuman muchos recursos.
9. Quemar hojas para limpiar el patio.
10. Con que la fauna chilena se mantenga intacta.
11. Con que el Municipio trabaje por el Medio Ambiente.
12. La venta de nuestros recursos naturales a otros países.
13. La contaminación del aire puede contaminar el agua.
14. La protección de animales que no están en extinción.
15. Con que en mi colegio se realicen actividades para cuidar el Medio Ambiente.
16. El exceso de personas puede dañar el Medio Ambiente.
17. Hacer fogones o fogatas con mis amigos.
18. Escribir o tallar en los árboles.
19. Las juntas de vecinos que se preocupan del lugar donde viven.
20. Que se prohíba a barcos extranjeros venir a explotar la costa chilena, aunque esto significa menos ingresos para el país.
21. Limpiar las riveras de los ríos y las playas cuando voy de paseo.
22. Salir de excursión para estar en contacto con la vegetación.
23. Preocuparme por el lugar que me rodea.
24. Las empresas que se preocupan de no contaminar.
25. El sonido del agua en el mar y en los ríos.
26. La pesca y la caza.
27. Los objetivos de los grupos ecologistas.
28. Que se cierren las empresas que contaminan, aunque den trabajo a muchas personas de nuestra región.
29. Dormirme con la T.V. encendida.
30. Los animales en zoológicos.

31. Ser parte de una institución de protección del Medio Ambiente.
32. Que Viña del Mar siga creciendo.
33. A hacer fogatas.
34. A replantar árboles.
35. A dejar de hacer cosas que me gustan con tal de proteger el Medio Ambiente.
36. A trabajar sólo en empresas comprometidas con el cuidado de la naturaleza.
37. A jugar a quemar cosas.
38. A enseñar a mis amigos a querer a los animales.
39. A cuidar del Medio Ambiente con los grupos a los que pertenezco (colegio, amigos, iglesia, etc.).
40. A conocer qué actividades económicas contaminan y cuáles no.
41. A ahorrar agua cada vez que pueda, aunque sea incómodo hacerlo.
42. A limpiar las quebradas de mi sector.
43. A organizar un grupo con mis vecinos para limpiar mi barrio.
44. A no comprar cosas que dañan al Medio Ambiente.
45. A limpiar las playas.
46. A cuidar las plantas y los árboles de mi barrio.
47. A participar en grupos ecologistas.
48. A investigar cuáles son los efectos del exceso de la población sobre el Medio Ambiente.

HOJA DE RESPUESTAS

1.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
2.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
3.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
4.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
5.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
6.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
7.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
8.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
9.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
10.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
11.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
12.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
13.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
14.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
15.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
16.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
17.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
18.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
19.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
20.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
21.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
22.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
23.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
24.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
25.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
26.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
27.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
28.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
29.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
30.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
31.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
32.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
33.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
34.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto

35.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
36.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
37.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
38.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
39.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
40.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
41.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
42.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
43.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
44.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
45.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
46.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
47.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
48.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto

B. Escala de medición de actitudes hacia el medio ambiente para apoderados.

IDENTIFICACIÓN



Edad:.....

Sexo:

M

F

(Marca con una "X" donde corresponda)

Sector donde vive:.....

Colegio al que asiste su pupilo:.....

Relación o parentesco con el alumno:.....

Cantidad de horas semanales que pasa con el alumno:.....

INSTRUCCIONES

El cuestionario que le presentamos a continuación es parte de un estudio realizado por alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Pretende conocer cuál es su opinión con respecto a distintos temas que tienen que ver con el medio ambiente y consiste en un conjunto de afirmaciones acerca de cosas con las cuales Ud. puede o no estar de acuerdo, pueden o no agradarle o a las cuales puede o no estar dispuesto.

Su elección en cada oración debe estar de acuerdo con lo que Ud. piensa en este momento y no con lo que cree que sería lo correcto. No hay respuestas buenas o malas, cada persona puede dar una respuesta diferente. Por favor no comente sus respuestas; éstas son confidenciales y anónimas.

Lea cada afirmación y **elija la nota que mejor describa lo que piensa, siente o está dispuesto a hacer**. Por favor no se salte ninguna.

Para contestar le pedimos marcar la hoja de respuestas con una "X" en el número que indica la nota que elija para cada oración. Revise que esté marcando la misma afirmación que está leyendo en el folleto. Por favor, no separe la hoja de respuestas del folleto.

A continuación le presentamos tres ejemplos.

EJEMPLO 1: (Este es el tipo de respuesta que se le pide desde la pregunta 1 hasta la 32).

Las reservas de vida silvestre. (Folleto de afirmaciones)

No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

(hoja de respuestas)

Elija la nota que le pondría a esta afirmación según qué tan de acuerdo está con ella. Si no está de acuerdo, póngale un 1. Si está muy de acuerdo, póngale un 7.

Si Ud. lee esta oración y piensa que está de acuerdo, pero no tanto como para ponerle un 7, entonces póngale un 5. Otros apoderados, al igual que Ud., podrán elegir otras notas que describan mejor lo que piensen.

EJEMPLO 2: (Este es el tipo de respuesta que se le pide desde la pregunta 33 hasta la 64).

La mugre en los ríos. (Folleto de afirmaciones)

No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
--------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

(hoja de respuestas)

Otra vez debe elegir la nota que le pondrá a esta afirmación, pero ahora según qué tanto le agrada. Si no le agrada, póngale un 1. Si le agrada mucho, póngale un 7 o la nota que se acerque más a lo que siente.

EJEMPLO 3: (Este es el tipo de respuesta que se le pide desde la pregunta 65 hasta la 96).

A cuidar los animales de nuestra región. (Folleto de afirmaciones)

No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

(hoja de respuestas)

Por último, elija la nota que le pondría a esta afirmación según qué tan dispuesto está a llevar a cabo lo que le propone. Si no está dispuesto, póngale un 1. Si está muy dispuesto, póngale un 7 o la nota que represente mejor aquello a lo que está o no dispuesto a hacer.

HOJA DE RESPUESTAS

49.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
50.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
51.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
52.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
53.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
54.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
55.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
56.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
57.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
58.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
59.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
60.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
61.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
62.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
63.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
64.	No estoy de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy de acuerdo
65.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
66.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
67.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
68.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
69.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
70.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
71.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
72.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
73.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
74.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
75.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
76.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
77.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
78.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
79.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
80.	No me agrada	1	2	3	4	5	6	7	Me agrada mucho
81.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
82.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto

83.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
84.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
85.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
86.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
87.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
88.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
89.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
90.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
91.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
92.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
93.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
94.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
95.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto
96.	No estoy dispuesto	1	2	3	4	5	6	7	Estoy muy dispuesto