

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

---

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**FACTORES PSICOSOCIALES EN LA  
DINAMICA ESCOLAR**

**T E S I S**

que para obtener el título de

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a n :

**NINFA GUAJARDO TORRES**

**DOLORES CUELLAR MALAGAMBA**

**MEXICO, D. F.**

**1979**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

WAM

1979

56

Ej: 1

M. 23198

tps. 473

T E S T I M O N I O

AGRADECEMOS TODA LA AYUDA MATERIAL E INTELECTUAL QUE NOS  
PROPORCIONARON EL DOCTOR LUIS LARA TAPIA Y EL LICENCIADO  
CARLOS PENICHE LARA, SIN LA CUAL NO HUBIERA SIDO POSIBLE  
LA CULMINACION DE ESTE TRABAJO.

1925

FACTORES PSICO-SOCIALES DE LA DINAMICA ESCOLAR

---

INTRODUCCION

- Capítulo I.- CONSIDERACIONES PREVIAS
- a) Interacción profesor-alumno  
Atracción interpersonal
  - b) Concepto de actitud  
Concepto de opinión
  - c) Reforma Educativa Nacional  
Lineamientos de Educación Media  
Prácticas pedagógicas convenientes
  - d) Estudios relacionados llevados a cabo en México
- Capítulo II.- RELACION ENTRE EL GRADO DE ACEPTACION DE UNA MATERIA  
Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR.
- a) Planteamiento del problema
  - b) Formulación de hipótesis
  - c) Selección de la muestra
  - d) Material y procedimiento usado
  - e) Tablas
- Capítulo III.- ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS  
SUMARIO Y CONCLUSIONES
- NOTAS. BIBLIOGRAFIA
- ANEXO: Tablas con el registro de frecuencias y porcentajes.

## INTRODUCCION

---

En el rendimiento escolar juegan un papel muy importante diversos factores psicológicos : unos relativos a las características de los educandos, otros que se originan en las relaciones de los alumnos que integran el grupo escolar y, otros más, producto de la actuación del profesor al conducir el aprendizaje.

Aunque todos los factores son importantes, destaca de manera muy especial la relación profesor - alumno. No es extraño que estas relaciones determinen, en muchos casos los éxitos y los fracasos de los alumnos y del profesor en el proceso de aprendizaje. Goethe decía que el niño "sólo aprende de quién ama", y este pensamiento, desarrollado al ámbito del salón de clases, implica una corriente de comprensión y simpatía que puede influir en forma sagaz y permanente en la formación integral del educando. El "rapport" o sea, la relación o la atmósfera que el profesor implanta en el grupo, es un factor de gran importancia. Por esto, nosotros destacamos en el presente trabajo que la actuación del profesor es de gran trascendencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que de su actuación dependerá también el conocimiento que logre de sus alumnos y las relaciones de éstos dentro del grupo al que pertenecen, así como su rendimiento escolar.

Somos conscientes de que los profesores deben adaptarse al Sistema Educativo Nacional, pero que aquéllos para los cuales la enseñanza no es sólo un medio para resolver su problema de subsistencia (económica) lograrán proyectar a pesar de obstáculos y limitaciones sus auténticos intereses educativos.

Las investigaciones hechas en México al respecto son limitadas y escasas; por esto nosotros nos avocamos a la realización de un estudio comparativo entre el rendimiento escolar de los alumnos y la aceptación o rechazo de las materias impartidas por profesores de una escuela.

la secundaria diurna del Distrito Federal, a través de una encuesta de opi  
nión contestada en forma anónima.

La encuesta de Opinión consta de dieciocho preguntas, de las cuales unas --  
las hemos considerado positivas y otras negativas, según el contexto de --  
las mismas. El estudio se realizó en dos generaciones, la segunda de las  
cuales iniciaba la Reforma Educativa Nacional, aún vigente (generación --  
1974-1975), la otra generación (1975-1976), seguía el plan anterior de es-  
tudio.

Uno de nuestros propósitos es comparar el rendimiento escolar con la encuesta  
de opinión, así como cada una de las preguntas de la misma y hacer el --  
primer estudio sobre los resultados de la Reforma Educativa, o sea constatar  
si había diferencias significativas entre ambas generaciones, al emitir sus  
opiniones y en su rendimiento escolar.

Nuestro propósito era aún más ambicioso, ya que habíamos proyectado realizar  
una observación directa y sistematizada de cada uno de los profesores y/o en  
su defecto, grabar las clases impartidas por ellos y su actuación dentro del  
aula; esto no fué posible porque surgieron obstáculos infranqueables.

Deseamos que éste trabajo aunque modesto constituya una aportación y que so-  
bre todo despierte inquietudes para que otros puedan ampliar y mejorarlo.

## Capítulo I.- CONSIDERACIONES PREVIAS

### a) INTERACCION PROFESOR-ALUMNO

El término interacción se utiliza comunmente para describir el proceso que se efectúa entre las personas y el ambiente, por medio del cual se percibe la realidad.

(En Psicología Social, el término interacción se emplea para indicar el modo recíproco en que los individuos y grupos influyen en la conducta, por la que la conducta de un individuo o de un grupo se convierte en un estímulo que provoca respuesta en los demás.

En el proceso educativo la responsabilidad primordial del maestro es dirigir las actividades de aprendizaje de los alumnos. Mientras ayuda a los educandos a aprender en la situación del aula, el maestro, como guía que es, interactúa con los alumnos tratándolos tanto como individuos así como grupo. En el proceso de esta interacción el profesor influye en los alumnos, algunas veces intencionalmente, desplegando un comportamiento planeado, otras veces conscientemente pero sin planeamientos, y, muchas veces, sin conciencia de su comportamiento y del efecto de esta conducta en el proceso de aprendizaje.)

El maestro, entonces, está continuamente ejerciendo su influencia sobre los alumnos y sobre la situación de aprendizaje. Pero, ¿Que conocimiento tiene acerca de los métodos de influencia que está usando.? ¿Que es lo que sabe sobre las formas en que los alumnos perciben su comportamiento.? ¿Cuanto control es capaz de ejercer sobre su comportamiento en la clase.? Si estudiara su propio comportamiento o actuación en forma sistemática y objetiva, podría obtener un mayor conocimiento de su patrón de influencia.

En el siguiente inciso trataremos de ver ¿Cuales son las relaciones que el profesor puede establecer con los alumnos.?

¿Cuales son las posibles relaciones entre el maestro y sus alumnos.?

Podemos considerar tres grandes grupos de relaciones entre el maestro y sus discípulos:

- 1) Autoritaria
- 2) Laissez faire-dejar hacer, es decir indiferente y
- 3) democrático.

Cada una de estas formas de relación crea un diferente tipo de situaciones dentro del aula, que se caracterizan porque causan resultados más o menos predecibles, que a su vez acarrearán definitivas implicaciones sobre lo que el maestro cree que debe hacer para que sus alumnos aprendan. Además, un particular tipo de relación entre el maestro y sus alumnos - presupone una respectiva relación con su cultura. Hay que tener en cuenta que un maestro autoritario se considera como un arquitecto o conservador de una cultura, y el maestro democrático cree que su labor cultural es la de un líder que trata de reformarla. Y, en cambio, el maestro -- Laissez faire considera que la cultura es un mal necesario fuera de la naturaleza, y que deberá ser ignorada o neutralizada tanto como fuese posible.

El Profesor Autoritario- Un profesor autoritario ejerce un control firme y centralizado. Dirige de cerca cada acto de sus alumnos. Hace todos los planes del curso a seguir y de él emanan todas las investigaciones. Además, indica a los alumnos lo que deben pensar y hacer. En un aula con un profesor autoritario, este último se considera como el único agente activo y a los alumnos como pasivos receptores de instrucciones e información. De los experimentos sobre ambiente de grupos, llevados al cabo por Lippitt y White (1960) se halló que los muchachos tendían a la apatía y la dependencia y a demostrar poca capacidad para iniciar acción alguna en el grupo. Cuando el dirigente abandonaba el aula, daban muy poco rendimiento. Aunque parecía que no resentían en forma palpable la dirección autoritaria, en ocasiones daban muestras evidentes de hostilidad por medio de agresiones hacia sus compañeros de grupo.

El Profesor Laissez Faire. Un Profesor Laissez Faire se sitúa en el extremo opuesto. En realidad, no dirige. Esta presente y puede contestar las preguntas, pero esencialmente permite que los alumnos sigan su propia iniciativa. Son los estudiantes quienes deciden lo que quieren hacer y como lo harán. En los experimentos de Lippitt - White, los muchos del grupo Laissez Faire se llevaban mucho mejor entre ellos que los del grupo autoritario y mostraban menor tendencia a dirigir sus resentimientos hacia los compañeros.

Lograban realizar algunos trabajos. Sin embargo, actuaban con inseguridad: por ejemplo, pedían frecuentemente ayuda, y una vez terminado el experimento, mostraban insatisfacción con sus dirigentes.

El Profesor Democrático. En una situación democrática de enseñanza y aprendizaje el profesor desempeña el papel de un dirigente democrático. Su propósito principal es dirigir a los alumnos al estudio de problemas significativos de la materia que él enseña. Tal estudio implica intercambio de evidencias y de discernimientos, dar y recibir, así como respetar las opiniones ajenas. En una clase democrática, las ideas del profesor estan tan sujetas a la crítica como las de los alumnos. Aunque el profesor sea una autoridad en la materia, y en nuestra opinión así debe ser, la situación permite que los alumnos se animen a pensar por ellos mismos. Por tanto, un maestro democrático es el más apropiado para mantener una perspectiva del aprendizaje, que haga hincapié en que la conducta y la experiencia humana sean positivas.

En los experimentos de Lippitt - White, los grupos democráticos dieron evidencias de mantener un ambiente más amistoso y confiable que en los grupos de profesores autoritarios. Los estudiante parecían capaces de reconocer por si mismos los méritos de sus compañeros, en forma parecida a la de grupos con profesores Laissez Faire. Sin embargo, realizaban su traba

jo en forma más eficiente y mostrando menos dependencia del dirigente. Además, en ausencia del líder, era palpable que tenían más iniciativa y que trabajaban más eficazmente que los grupos bajo profesores autoritarios.

Las relaciones tradicionales entre profesor y alumnos han sido las autoritarias. Hasta el Siglo XX, los profesores tenían la tendencia al despotismo frecuentemente benévolo, pero despotismo al fin. Durante este siglo, el despotismo en las aulas ha empezado a desaparecer, pero cuando esto ha sucedido, a menudo el profesor Laissez Faire ha sustituido el autoritario. Quizá lo más frecuente haya sido que los profesores lleguen a una situación intermedia entre despotismo amigable y algo semejante al Laissez faire. Parece que hay buenas razones para suponer que las relaciones democráticas consistentes deberían sustituir a los modos de trabajo autoritarios y de Laissez faire. Para una nación que lucha por la democracia no sería nada edificante mantener en las aulas relaciones no democráticas entre profesores y alumnos. Además, las evidencias hasta ahora disponibles, indican que los alumnos aprenden más eficazmente en una aula democrática que en ambientes autoritarios o ambientes de Laissez faire. Las situaciones democráticas de aprendizaje parecen producir mejores resultados tanto en retención como en transferencia del aprendizaje. Si no hubiera ninguna otra razón a favor de las relaciones democráticas entre profesor y alumnos, la adopción generalizada de tales relaciones permitiría a los contribuyentes que implícitamente mantienen la educación, sacar más provecho de su dinero.

En muchos lugares la idea de una escuela democrática ha caído en descrédito durante los últimos veinte años. Existen para esto dos razones fundamentales, aunque infortunadas: 1) Las situaciones de Laissez faire han sido confundidas a menudo por personas de poco criterio, como si fuesen democráticas. Los maestros democráticos no abogan sin más ni más por las clases de Laissez faire y consideran que es trágico para un educador, que califique como "democrática" a una aula sin control ni direc -

ción. 2) Los términos democracia y democrático han degenerado. Para algunos el término "democrático" aplicado a la enseñanza, es sinónimo de "fácil" "suave" e "indisciplinado". Pero lo evidente es que haciendo concesiones a la madurez y capacidad de los estudiantes, un grupo democrático puede trabajar al máximo nivel que permita su estado de salud, y su modo de actuar puede ser auténticamente riguroso como cualquier investigación científica.

ESTUDIOS SOBRE INTERACCION PROFESOR - ALUMNO

---

"En nuestra sociedad, la autoridad de ejecutar y realizar las actividades de enseñanza sistematizada es depositada en el profesor. Tanto el profesor, como los alumnos esperan que sea el profesor quién se haga cargo de la situación, que inicie las actividades de aprendizaje y que vaya proporcionando la información que se necesita en el proceso de aprendizaje. Lo que hace el profesor con su autoridad, constituye la gran diferencia" (Jenkins 1960)

Los primeros estudios sistemáticos del comportamiento espontáneo de maestros y alumnos fueron los de H.H. Anderson y sus colegas (1939 -- 1942). Estos estudios se basaron en la observación del comportamiento llamado "dominativo" e "integrativo" de los profesores.

"Un estudio preliminar mostró que era posible idear medidas confiables acerca del comportamiento de los niños pequeños"

"El comportamiento se registró como contactos y se dividió en dos grupos de categorías. Si un niño arrebatava un juguete, le pegaba a un compañero o le daba órdenes, o si intentaba forzarlo en alguna forma, ta les contactos se incluían bajo el término DOMINACION. Con tal comportamiento, el niño no hacia caso de los derechos de su compañero; acusaba tendencia a reducir la libre interacción de diferencias mutuas y a encaminarse hacia la resistencia o conformidad en sus respuestas o adaptación a otro"

"Se registraron otros contactos que tendían a incrementar la interacción de diferencias mutuas. El ofrecer a su compañero una alternativa o el solicitar una manifestación de sus deseos eran gestos de flexibilidad y adaptación. Esta forma de actuar los llevaba a descubrir propósitos comunes dentro de las diferencias.

Semejantes contactos fueron agrupados bajo el término COMPORTAMIENTO SOCIAL INTEGRATIVO

Las diferencias cualitativas que estos investigadores determinaron entre el contacto social integrativo y el dominativo, establecieron distinciones que han sido seguidas desde entonces en forma general en la mayor parte de las investigaciones sobre el comportamiento del profesor.

Los logros de Anderson y colaboradores están basados en el estudio de clases a nivel preescolar y de escuela elemental, involucrando la actuación de cinco profesores diferentes a lo largo de varios años. Tomadas en conjunto, sus investigaciones han producido una serie de hallazgos importantes:

PRIMERO.- Los contactos dominativos e integrativos del profesor establecen un patrón de comportamiento que se extiende a todo el aula; el comportamiento del profesor, más que el de cualquier otro sujeto, impone el clima de la clase; cuando cualquiera de los dos tipos de contacto predomina, la dominación estimula una dominación mayor y la integración estimula igualmente una mayor integración. Es el patrón del comportamiento principal del profesor que se comunica a los alumnos y es revivido por ellos aún cuando el maestro ya no está en el aula. Más aún, es probable que el profesor continúe con el patrón que desarrolla en un grado o grupo, al grado o grupo siguiente con otros alumnos.

SEGUNDO.- Cuando el profesor establece una proporción más elevada de contactos integrativos, los alumnos muestran mayor espontaneidad e iniciativa, libertad de expresión y contribución a la solución de problemas.

TERCERO.- Cuando el profesor tiene una proporción más elevada de contactos dominativos, los alumnos se distraen más fácilmente del trabajo y muestran más sumisión, así como también mayor resistencia a la dominación del profesor.

Aproximadamente un año después que Anderson comenzó su trabajo, Lippitt y White (1943) trabajaron con Kurt Lewin, llevando a cabo experimentos - de laboratorio para analizar los efectos de la influencia de los líderes adultos sobre grupos de muchachos. El método empleado presentaba ciertas ventajas en el estudio de los efectos del comportamiento de los líderes adultos: A) Los comportamientos opuestos al comportamiento del líder estaban claramente definidos de antemano y estos se hicieron más estables como resultado del entrenamiento y de la representación de los papeles correspondientes; B) Las diferencias entre el comportamiento real y la apariencia de los líderes fueron controladas por medio de la rotación de papeles; C) El efecto del patrón de comportamiento del líder fué intensificado ya que solamente había cinco muchachos por grupo, situación que comúnmente no se presenta en una aula.

"El patrón que Lippitt y White llamaron liderazgo autoritario era similar a los contactos dominativos de Anderson: el "liderazgo democrático" de Lippitt y White era similar a los contactos integrativos de Anderson; mientras que el "liderazgo laissez faire" consistía en contactos integrativos regulares e infrecuentes con una falta de iniciativa adulta que se encuentra muy raras veces en una aula y no se presentó en los estudios de Anderson.

La mayor parte de las conclusiones del estudio de Lippitt y White confirman o amplían las conclusiones generales de Anderson y sus asociados.

Desde el punto de vista de la enseñanza en la clase, una ampliación interesante fué la conceptualización de la "dependencia del líder", por Lippitt y White. Esto es un estado de cosas en el cual los miembros del grupo no eran capaces de proceder sin instrucciones que vinieran del líder. Anderson y asociados utilizaron la categoría "conformidad con la dominación del maestro", pero en las situaciones controladas más estrictamente en los experimentos de laboratorio, resultó claro que la sumisión en grado extremo ocurre cuando se establece una condición generalizada de dependencia.

Estos estudios despertaron un considerable interés en el análisis del comportamiento del profesor.

Flanders (1951) creó situaciones de laboratorio en las que un alumno era expuesto a la vez a patrones opuestos de comportamiento del profesor. Un patrón dominativo sostenido resultó ser continuamente desagradable para los alumnos: redujo su habilidad para recordar el material estudiado y -- produjo un excitante ansiedad, como lo indicó la respuesta dermogalvanica y cambios en el ritmo cardíaco. Los resultados fueron opuestos en los -- alumnos sometidos a contactos integrativos.

Cogan (1956), suministró una sencilla prueba a 987 estudiantes de octavo grado en 33 aulas. Los instrumentos contenían tres escalas: a) una escala para evaluar las percepciones de los alumnos con respecto a los profesores, b) una escala en la que los estudiantes registraban con qué frecuencia perdían ellos trabajo escolar y c) una escala en la que los estudiantes regist traban con qué frecuencia hacían trabajo escolar no solicitados por ellos. La primera escala de Cogan evaluó rasgos que él desarrolló en términos de las principales necesidades de la personalidad. Había dos patrones en esta escala. Los items en un patrón fueron agrupados como: "dominativos" - "agresivos" y "reclutantes". El segundo patrón era: "integrativos", "afiliativos". Estos patrones se acercaban a los patrones dominativo e integrativo de Anderson. Cogan encontró que los estudiantes informaban hacer más trabajo escolar asignado y extra cuando podían percibir el comportamiento del profesor como perteneciente al patrón integrativo más que al dominativo.

Basados en los estudios anteriores podemos precisar que cualquiera de los dos tipos de comportamiento se presentan en casi todos los profesores. ¿Cuáles son las consecuencias de estos diferentes tipos de comportamiento?

Esta interrogante introduce la idea de flexibilidad del comportamiento del profesor: que cada profesor puede necesitar variar su comportamiento bajo diferentes condiciones con el fin de lograr las consecuencias deseadas. . Señala la necesidad de una teoría dinámica de la influencia del profesor que describa los efectos de los diferentes patrones.

Segundo. ¿Cuál es el balance típico de los actos integrativos y dominativos que se registran en las aulas?. Esta pregunta surge de la observación

de que en el trabajo de Anderson los profesores clasificados como integrativos y dominativos, hacen pensar que los maestros adaptan su influencia a la situación inmediata.

Esto lo corrobora un estudio realizado por Mitzel y Rabinowitz (1953) del que se concluyó que los profesores son flexibles en el uso de ambos comportamientos ya que adoptan su influencia a las situaciones inmediatas.

Uno de los primeros estudios de la influencia del profesor mediante el uso de la interacción. Flanders (1960)

El sistema Flanders, que es el sistema del análisis de interacción, enfoca solamente el comportamiento verbal, fundamentalmente porque puede ser observado con mayor confiabilidad que si se tratara de comportamientos no verbales. Se supone que el comportamiento verbal de un individuo es un ejemplo adecuado de su comportamiento general.

RESUMEN DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DE INTERACCION

PARTICIPACION VERBAL DEL MAESTRO

INFLUENCIA INDIRECTA

1. ACEPTA LOS SENTIMIENTOS.- Acepta y aclara el tono de sentimiento de los alumnos, sin amenazar. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Están incluidos la predicción o el recuerdo de sentimientos.

2. ELOGIA O ALIENTA.- Elogia o alienta la acción o comportamiento del alumno. Se gastan bromas que relajen la tensión, pero no a expensas de otros individuos. Se incluyen en esta categoría el movimiento de cabeza afirmativo, o palabras como: bien-sigue.!

3. ACEPTA O UTILIZA LAS IDEAS DE LOS ALUMNOS.- Aclara, - coordina o desarrolla las ideas sugeridas por ellos. Si el maestro aporta más con sus propias ideas, hay que pasar a la categoría 5.

4. FORMULA PREGUNTAS. Hace una pregunta acerca del contenido o los procedimientos con la intención de que un alumno responda.

INFLUENCIA DIRECTA

5. EXPONE.- Presentación de conocimientos u opiniones - sobre el contenido o los procedimientos; el maestro expresa sus propias ideas, hace preguntas retóricas.

6. IMPARTE INSTRUCCIONES. Instrucciones, órdenes sobre algo que se espera que el alumno ejecute.

7. CRITICA O JUSTIFICA SU AUTORIDAD. Enunciados tendientes a cambiar el comportamiento del alumno de un patrón no aceptable a uno aceptable; desaprobar; establecer por que el maestro hace lo que está haciendo; auto-referencia extremada.

8. PARTICIPACION DEL ALUMNO-RESPUESTA. Participación de los alumnos en respuesta al maestro. El maestro inicia - el contacto o solicita la intervención de los alumnos.

9. PARTICIPACION DEL ALUMNO-INICIATIVA. Participación de los alumnos por iniciativa propia. Si el (llamar) al estudiante es solamente para indicar quién será el próximo en hablar, el observador tiene que determinar, si el alumno quería hablar o no. Si este era su deseo, úsese esta categoría.

PARTICIPACION VERBAL DEL ALUMNO

10. SILENCIO O CONFUSION. Pausas, períodos cortos de silencio o de confusión, en los que el observador no puede entender la comunicación.

En este sistema, todos los enunciados del profesor están clasificados, primeramente como indirectos o directos. Esta clasificación atiende esencialmente al monto de libertad que el profesor concede al alumno. En una situación dada, por lo tanto, cuenta con esta alternativa: puede ser directo minimizando la libertad del alumno para responder, o puede ser indirecto, maximizando la libertad del alumno para responder. Su elección conciente o inconciente, depende de muchos factores, entre los cuales están sus percepciones de la interacción en el aula y las metas de una particular situación de aprendizaje.

Con el propósito de darle sentido al comportamiento total o a la interacción total en el aula, el sistema de Flanders también proporciona material para la categorización del habla de los alumnos. Se incluye una importante tercera sección, la del silencio o confusión, con el propósito de rendir cuentas por el tiempo dedicado a otros aspectos del comportamiento que no sean el habla del maestro y de los alumnos.

Las secciones mayores del comportamiento verbal del profesor y de los -- alumnos están subdivididos con el fin de dar más significación al patrón total de la interacción profesor-alumnos. Las dos subdivisiones para el comportamiento verbal del profesor, habla directa o indirecta, están a su vez divididas en categorías menores. La influencia indirecta consta de cuatro categorías de observación: 1) aceptación del sentimiento, 2) elogio o aliento, 3) aceptación de ideas, y, 4) formulación de preguntas. La influencia directa ésta dividida en tres categorías: 5) exposición, 6) -- transmisión de instrucciones, 7) crítica o justificación de la autoridad. La participación verbal de los alumnos está dividida en dos categorías : 8) respuestas al profesor y, 9) intervención espontánea de los alumnos. Todas las categorías son recíprocamente exclusivas; juntas en cambio, resultan totalmente inclusivas en toda la interacción verbal. (ver cuadro anexo)

RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS

Los resultados indicaron que cualquier tipo de estudiante aprendía más trabajando con profesores clasificados como más indirectos que con los más directos.

Sin embargo, como uno de los resultados del estudio de Mitzel, se observó que el concepto de la flexibilidad del profesor predecía mejor el éxito de la enseñanza, que el concepto de la influencia directa-indirecta. Se encontró que los profesores de las clases en las que el aprovechamiento era superior al promedio, diferían de los profesores de clases con un aprovechamiento inferior al promedio en su habilidad para cambiar de comportamiento conforme a las necesidades. Esto es, podían ser tan directos como cualquier profesor en ciertas situaciones, pero podían ser mucho más indirectos bajo otras circunstancias. Esta habilidad, que se encontró en muy raros casos entre los maestros categorizados como directos, quería decir que el maestro era capaz de ajustar su comportamiento a las circunstancias de la situación de la clase de un momento.

RECIENTES INVESTIGACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DEL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR Y RESULTADOS EN LOS ALUMNOS.

Dadas las relaciones estables que parecen existir entre los patrones de interacción en el aula y el aprovechamiento de los alumnos, ha surgido un interés por el uso del análisis de interacción como instrumento útil en la formación del profesor. Durante los años pasados muchas instituciones han comenzado a utilizar el análisis de interacción como medio para proporcionar "feedback" a los estudiantes de educación y a los profesores-practicantes. Se han realizado experimentos para determinar los efectos del entrenamiento en los análisis de interacción aplicados a profesores en la etapa de formación y en la de servicio: Flanders (1960), Hough y Amidon (1964), Kirk (1964), Zahn (1965), Furst (1965), Remoser (1965), Moskowitz (1966), Simon (1966), Hough y Amidon (1967), Amidon y Powel (1967), Amidon y otros (1967).

Los resultados de los estudios mencionados parecen ser concluyentes:

Los profesores-practicantes, tanto a nivel elemental como en los grados secundarios, a los cuales se les había impartido las técnicas del análisis de interacción, diferían en forma significativa de aquellos a quienes se les habían impartido los programas tradicionales de formación de profesores (aunque éstos últimos hayan sido diferentes entre un estudio y el otro). Se encontró que los profesores-practicantes, entrenados en el análisis de interacción:

- 1) Dedicaban más tiempo para aceptar y utilizar las ideas de los alumnos.
- 2) Alentaban mucho más la conversación iniciada por los alumnos.
- 3) Usaban menos crítica.
- 4) Usaban menos órdenes ó instrucciones.
- 5) Mostraban más aceptación y entusiasmo al responder a las ideas de los alumnos.
- 6) Tenían un estilo general de enseñanza más directo.

ATRACCION INTERPERSONAL

---

"En la estructura de cualquier grupo social, tiene fundamental importancia el sistema normativo establecido, que si es adecuado facilita las relaciones entre los individuos que lo forman, y asegura la supervivencia del grupo como tal, aproximándolo a la solución de sus necesidades, metas o anhelos.

Algunas de las normas del grupo se establecen formalmente como leyes; otras en cambio, son observadas por los participantes de la comunidad, aún cuando la mayoría de quienes las respeten, las desconocen en gran medida.

Las normas formales e informales surgen de la interacción de los individuos, así como de las necesidades del grupo, en un momento dado, dentro de su vida económica, política, social y cultural.

Las normas formales tienden a ser más estables a través del tiempo y son más fácilmente percibidas por la mayoría como impuestas desde fuera.

Las normas informales surgen, se establecen y se modifican en forma incesante a través de la interacción. Es la interacción donde cada hombre se percata, en mayor o menor grado de las consecuencias de sus actos con los demás, así como de los efectos que sobre el mismo tienen los otros.

La conducta individual se matiza, moldea y transforma, en el grupo, y éste a su vez vive, se enriquece y transforma en los individuos que lo constituyen. Cada uno participa de lo establecido de manera dinámica, y al llevarlo a cabo lo modifica constantemente."

Las normas sociales son un producto de la interacción. Una interacción entre individuos, que requieren de similitudes o semejanzas a diversos niveles para comunicarse.

Percibirse semejante significa, a menudo, comprender la situación del otro a través de la experiencia similar propia, compartirla.

Otras normas sin respetar en mayor grado la individualidad del hombre, se refieren específicamente a las diferencias. Son también diferencias impuestas y que facilitan la convivencia. Se establecen en base a la necesidad de complementarse unos a otros, de integrarse en un todo en el

que cada uno tendrá funciones distintas, y todos ejecutarán esfuerzos conjuntos, pero de diferente naturaleza. Cada uno dará sus aportaciones particulares, pero igualmente indispensables. A esto se le llama por lo común división del trabajo y prescripciones de rol.

Para un mejor entendimiento de la tesis que sustentamos, creemos interesante recalcar algunos aspectos en la relación de "semejanzas y diferencias" que tienden a presentarse entre sujetos que realizan una relación interpersonal.

Consideramos que no solo es importante conocer las "semejanzas y las diferencias" efectivas que se presentan entre profesores y alumnos, sino también las percepciones de semejanzas o de diferencias que los alumnos tienen con respecto a sus profesores.

Es necesario recalcar algunos aspectos sobre las relaciones interpersonales, enfocando particularmente las que se refieren a las "semejanzas y diferencias" que tienden a presentarse: a) entre los participantes de relaciones interpersonales, en comparación con, b) los de quienes no mantienen una relación y con, c) los de quienes intentan disolverla.

Se considera que existe una relación importante entre los aspectos que se refieren a la atracción interpersonal y el proceso de socialización.

El niño entra en interacción con otros individuos, hacia los cuales se sentirá atraído y podrá establecer semejanzas y diferencias, adoptando buena parte de la forma de conducirse, así como (idealmente) enriqueciendo a su grupo por medio de sus peculiaridades; pero no solamente es "socializado", sino que también es socializador de quienes lo rodean, - los que a su vez desarrollan sentimientos peculiares hacia él. Son diversas las aproximaciones al estudio de la atracción interpersonal.

Algunos autores la han considerado como una variable unidimensional, su poniendo que existen dos extremos de formas de relación; de atracción por una parte y de repulsión por otra. Desde este punto de vista, en toda relación se podrá hablar de un sentimiento que pudiera localizarse en entre estos dos extremos donde la indiferencia se representaría en el centro de la escala.

Otros autores consideran que los sentimientos positivos y negativos hacia las personas se pueden presentar en formas independientes, o sea, se puede experimentar atracción y extrema repulsión hacia un mismo individuo, dependiendo de los aspectos que para el otro individuo resulten agradables y los que resulten desagradables al mismo tiempo; por ejemplo una persona puede sentir atracción hacia otra como médico y al mismo tiempo una extrema repulsión como amigo.

Esta postura nos parece más interesante, completa y acertada. Sin embargo, implica problemas de medición y complejidad que son difíciles de superar. Los seres humanos tendemos a suponernos más semejantes a quienes llevan una relación positiva con nosotros.

Examinando una serie de planteamientos de la Psicología Social, podemos concebir una idea que engloba estas diferencias en forma lógica. Una de las teorías de la consistencia: TEORIA DEL BALANCE HEIDER (1958), plantea que las personas se atraen con mayor frecuencia cuando entre ellas existe una serie de "semejanzas" en opiniones, actitudes, intereses, etc., debido a que, al ver reflejados en los demás lo que uno mismo postula o cree, cada sujeto reafirma estas concepciones en forma grata. mientras que al estar enfrentando constantemente a situaciones o posturas opuestas a las propias, produce incertidumbre y conflictos que tienden a resolverse por medio del establecimiento de un nuevo balance, en el que se rechaza a las personas que se muestran en desacuerdo con las propias posturas. Esta relación entre semejanza y atracción por un lado y desemejanza y rechazo -- por el otro tiene una excepción y es la que se refiere a las situaciones en las que precisamente el poseer características semejantes a las propias, resulta peligroso para los participantes. Esto sucede cuando las personas se encuentran en "competencia"

Como ya mencionamos, consideramos que existe una relación importante entre la atracción interpersonal y los procesos de socialización. El niño para adoptar las normas establecidas por su comunidad lo tendrá que hacer forzosamente a través de sus relaciones con los demás, o sea, con individuos hacia los cuales se sentirá atraído en mayor o menor grado y

con quienes establecerá las "semejanzas" que propicien la comunicación y las "diferencias" que permitan la complementación. Una de las tareas más importantes de los profesores es adiestrar a los alumnos en las normas de la comunidad a la que pertenecen. Otra no menos importante, es la de permitir el desarrollo de sus características peculiares, que entre otras cosas, tendrán que conducir a la adopción de nuevas formas de solución a los problemas con que se enfrenten. Tanto los problemas como las soluciones pertinentes, aún vistas solamente desde el ángulo histórico, serán distintos y se podrán resolver dentro de una continuidad, pero a base de transformaciones consecutivas.

El alumno tendrá así que ofrecer modificaciones y mostrará mayor o menor atracción por determinados profesores y en consecuencia por las materias que impartan.

B) CONCEPTO DE ACTITUD.

ACTITUDES

1. CONCEPTO DE ACTITUD

El término de actitud, fué usado inicialmente en un sentido bastante limitado, para indicar una predisposición motriz-psicológica de acción después, se empleó con un alcance mayor, para señalar tendencias reactivas específicas o generalizadas, que influyen sobre la interpretación de nuevas situaciones y la respuesta frente a éstas; algunos autores, han usado el término actitud para referirse a la totalidad de la "vida interior" la masa aperceptiva de ideas, opiniones y disposiciones mentales en contraste con las pautas y hábitos manifiestos.

Sobre la base de una significación tan amplia e imprecisa, vamos a emplear dichos términos, actitud y opinión, en un sentido estricto. Una actitud es esencialmente una forma de respuesta anticipatoria, el comienzo de una acción que no necesariamente se completa. En este sentido resulta más dinámica y permite predecir fácilmente las tendencias del comportamiento que una mera opinión o idea.

Es preciso señalar tres rasgos importantes propios de una actitud. En primer lugar, si bien no deben ser confundidas con imágenes o ideas verbalizadas (palabras), las actitudes están generalmente asociadas a imágenes, ideas u objetos externos. En segundo lugar, las actitudes expresan una dirección. Vale decir, no sólo entrañan el comienzo de la respuesta manifiesta a una situación, sino que también imprimen dirección a esa actividad en un continuo dicotómico. Se caracterizan por implicar acercamiento o alejamiento, gusto o disgusto, reacciones favorables o desfavorables, amores u odios, y como estos están dirigidas a situaciones específicas o generalizadas. En tercer lugar, las actitudes al menos las más significativas-están vinculadas con afectos y emociones. Asociaciones de agrado o desagrado respecto de un objeto o situación - miedo, cólera, amor y todas las complejas emociones aprendidas intervienen en las actitudes.

Las actitudes son hábitos, en su mayor parte inconcientes, e indican las

las tendencias de la conducta manifiesta, mejor que las expresiones verbalizadas que llamamos opiniones. Entonces si se trata de predecir el comportamiento de un individuo, es más importante conocer sus actitudes, - que conocer sus imágenes mentales, sus ideas o sus opiniones. La observación de Emerson: "Lo que tú eres resuena con tanta fuerza en mis oídos que no puedo escuchar lo que dices" expresa precisamente la influencia de las actitudes antes que de los meros verbalismos en nuestros juicios sobre los demás. Sin embargo, es muy poco lo que sabemos acerca de cómo surgen las actitudes, porque su formación es, en su mayor parte, inconsciente.

Con frecuencia, impresiones que en nuestra experiencia son marginales, determinan nuestra respuesta, porque los estímulos tangenciales han alcanzado los estratos profundos de nuestras actitudes.

En suma podemos definir la actitud según H.J. Eysenck aproximadamente en el sentido en que dicho término fue definido por C.W. Allport:

"UNA ACTITUD ES UN ESTADO MENTAL Y NERVIOSO DE DISPOSICION, ORGANIZADO A TRAVES DE LA EXPERIENCIA, Y QUE EJERCE UNA INFLUENCIA DETERMINANTE O DINAMICA SOBRE LAS RESPUESTAS DEL INDIVIDUO A TODOS CUANTOS OBJETOS Y SITUACIONES ESTAN EN RELACION CON EL" Definida como antecede, la actitud es claramente una configuración hipotética, o bien una variable concomitante no se la puede observar directamente, sino que se le ha de deducir de otros hechos que ellos sí son directamente observables.

Newcomb propone la siguiente descripción para la interpretación de las actitudes:

Variab <u>l</u> es Independientes	Variab <u>l</u> es Intervinientes	Variab <u>l</u> es Dependientes
Biosociales	Actitudes	Conducta
Socio-Culturales	Motivos	Social

La actitud representaría, según esto, el mecanismo individual a través

del cual las influencias biosociales y socioculturales se traducen en la conducta manifiesta de un individuo.

Esta interpretación del concepto de actitud no difiere del que había ido afirmando en el pasado. Y dentro de la misma línea se colocan Sherif y Cantril al definir la actitud como un "estado más o menos duradero de -- preparación".

Estos dos autores han señalado, además, otros rasgos que no sólo recogen la experiencia de la labor experimental realizada en los decenios anteriores, sino que permiten la integración de la actitud en una teoría de la personalidad y de la formación del Yo. Una inclinación momentánea no puede clasificarse en esta categoría; la actitud expresa un rasgo de la personalidad, aunque el arraigo que presenten las actitudes de un individuo pueda ser de muy distinta intensidad y grado. Esta afirmación recoge y da por resuelta la vieja polémica sobre la especificidad o la generalidad de las actitudes. Algunos autores (Hawthorne y May, por ejemplo) habían negado simplemente la existencia de actitudes cuya vigencia fuese -- más allá de una situación determinada. Es decir, que insistían en la incoherencia de la conducta del individuo. El desarrollo de la teoría de la personalidad y la rica cosecha de observaciones y experimentos realizados en este campo han afirmado la existencia de la unidad de la persona - o por lo menos, de su entidad tendencial y de las actitudes con sus rasgos permanentes. En segundo lugar, Cantril y Sherif exponen que, toda actitud supone una relación de sujeto a objeto, siendo este último siempre un objeto sociocultural; material o inmaterial (casa, auto, estatua, norma, valor, símbolo), personal (un individuo, un grupo), o un complejo de todos ellos: objeto materiales, individuales, personas y grupos (una institución). La actitud es adquirida, y tal adquisición implica siempre - un contacto con su objeto en una situación perceptiva. Con ello se señala la existencia de una etapa perceptiva en la formación de las actitudes; la importancia de este hecho resulta sobre todo de la reciente insistencia en la investigación de la percepción, en su carácter selectivo, vinculado a factores caracterológicos y socioculturales. Este desarrollo se debe sobre todo a la influencia de la psicología de la Gestalt, cuya orientación ha incidido profundamente en esta parte de la psicología social.

Por último, los dos autores señalan el carácter afectivo que es inseparable de la actitud, aunque su intensidad puede variar ampliamente en cada caso. En la actitud hay entonces, dos elementos- carga emocional y fase perceptiva - que intervienen necesariamente.

Retendremos lo esencial al definir la actitud como una, disposición relativamente persistente que tiende a presentar una reacción organizada frente a una situación dada.

## 2. MEDIDA DE LAS ACTITUDES

Como mencionamos anteriormente , una actitud no es susceptible de estudio por sí misma, sino a través de su manifestación externa que verbalmente se expresa a través de las opiniones; esto es, la actitud será marco de referencia específica que predispone a opinar favorable o desfavorablemente frente a un hecho.

De esta explicación podemos deducir que la opinión que se dará estará precedida o influída por hechos y por actitudes. Esto es, las opiniones reflejan las actitudes y éstas se pueden detectar a través de las opiniones expresadas. Generalmente se ha supuesto que las respuestas a determinado hecho son un instrumento seguro y directo para investigar las actitudes. Así, se han ideado y elaborado diferentes escalas de actitudes que estarán compuestas generalmente de proposiciones cuidadosamente formuladas respecto a personas, grupos, problemas o instituciones. Las respuestas a estas proposiciones pueden cuantificarse:

El individuo al tener favorabilidad o desfavorabilidad a determinado objeto, se está asignando por sí mismo un valor numérico en algún punto del continuo. Este continuo tiene 2 extremos totalmente opuestos; uno será de apoyo máximo al objeto y el otro extremo que será en completa oposición al objeto. (ver fig. 2)

## ESCALA DE LA ACTITUD

Una explicación con la cual se puede afirmar que es posible cuantificar las actitudes por medio de escalas, es la siguiente:

De las acciones externas pueden deducirse mecanismos internos de la persona v.gr. si vemos a una mujer vestida de negro y llorando, podemos deducir que está triste por la muerte de alguien. Por lo tanto las actitudes también pueden medirse ya sea por acciones o por respuestas a un cuestionario de opiniones o a una entrevista.

La formación de escalas de actitudes es un proceso de investigación por lo cual deben tener 3 características para poder llegar al fin trazado :

- a) Operatividad: o sea que sus términos puedan ser verificales.
- b) Confiabilidad: que en diferentes aplicaciones por distintos investigadores los resultados sean similares.
- c) Validez: que efectivamente midan lo que se desea medir.

### 2.1. Escalas de Actitudes .

Se han ideado múltiples cuestionarios, comunmente conocidos como "escalas", para investigar las actitudes. A continuación se ofrece una somera descripción de algunas "escalas" a fin de mostrar su funcionamiento y algunos de los problemas encontrados en su construcción y validación.

#### 2.1.1. Escala de distancia social de Bogardus.

El inconveniente básico es que el investigador hace las proposiciones y no admite otros criterios para saber si están bien graduadas efectiva y empíricamente, no permitiéndole saber tampoco si la que representa una mayor intensidad incluye en alguna forma las otras anteriores. Estas causas disminuyen la validez en esta escala. Los defectos indicados se podrán observar en el siguiente ejemplo:

Si les preguntó a los galeses; que si se dejaran guiar por sus sentimientos respecto a los miembros de otros países, les permitirían o no ocupar las siguientes posiciones.

<u>PROPOSICIONES</u>	<u>PORCENTAJE EN LAS RESPUESTAS</u>
1. Los admitiría a relaciones estrechas de parentesco político por matrimonio	61%
2. Como amigos personales en su club	97%
3. Como vecinos en la misma calle que usted vive	---
4. Admitiría que pudieran encontrar empleo en su país	95%
5. O que adquirieran ciudadanía en su país	86%
6. Como visitantes	---
7. Los excluiría totalmente de su país	---

Los países eran los siguientes: Ingleses, Norteamericanos nativos blancos, Canadienses, etc. Si la escala estuviera bien diseñada, los resultados deberían ser más restringidos en el apartado 1, e ir aumentando gradualmente en los siguientes apartados en donde se supone que hay una relación más débil. Sin embargo, en los porcentajes se puede observar que no existe una graduación efectiva y empírica.

#### 2.1.2. Escala de Thurstone.

Esta escala permite la graduación de las afirmaciones valiéndose de un grupo de jueces expertos, que clasifican las proposiciones en un cierto número de grados (de 1 a 11), correspondiendo a grados decrecientes de acuerdo con la opinión que se considera. Son rechazadas las proposiciones que difieren mucho en los criterios dados por los jueces expertos y se vuelven a estudiar para excluir las menos claras y precisas.

Esta escala ha recibido interesantes comprobaciones empíricas y el procedimiento aunque largo y complicado puede ser utilizado con la esperanza de buenos resultados.

### 2.1.3. Escala Lickert

Es un método que además de simple no requiere de jueces expertos que indicarán sus reacciones. Pueda calificarse anotando los valores : 5, 4, 3, 2, 1, que corresponden respectivamente a la completa aprobación, neutralidad, aprobación, desaprobación incompleta, desaprobación completa o situaciones semejantes. Son descartados del cuestionario final aquellas preguntas que muestran una baja correlación entre los puntos obtenidos en cada proposición con la calificación global, puesto que el desacuerdo muestra que no están midiendo una misma cosa. En esta forma tiene una graduación cuantificada de las proposiciones que a su vez son distribuidas entre los sujetos estudiados y así se calcula la anotación de cada uno de ellos.

## LA OPINION PUBLICA COMO CONCEPTO

¿Qué es la opinión?

Todo el mundo utiliza con mayor o menor acierto la palabra opinión, sin embargo, si interrogásemos en particular pidiendo a cada uno una definición pocos sabrían contestarnos. En realidad esto ocurre con muchos conceptos - por lo que no nos debemos sorprender. Rumor, creencia, opinión, son utilizados con frecuencia como sinónimos, y no es extraño hablar de opinión al referirnos a la opinión pública.

Para poder definir el concepto "opinión" tendremos que delimitar poco a poco, la extensión del mismo. Primero fijaremos el término opinión en general, prescindiendo de sus diversas concreciones, para estudiar más adelante el caso particular de la opinión pública.

### Duda y certeza \*

Después de una interrogación, si no se encuentra solución, surge la duda - y de ésta intentamos salir mediante un juicio. Este juicio o bien es un -- juicio cierto o bien es un juicio de opinión.

Duda y certeza son dos estados distintos y contrarios en que se puede encontrar nuestra mente. La certeza surge cuando el espíritu descansa tras haber encontrado la verdad. La inteligencia se encuentra determinadamente atada a un solo objeto: de ahí el sentimiento de reposo que nos hace sentir. La certeza es un estado del sujeto, sin embargo se distingue una certeza - subjetiva y una certeza objetiva. La lengua inglesa las designa con dos - palabras diferentes: certitude y certainly. En efecto nosotros decimos: estoy seguro, estoy en lo cierto, y eso es cierto, pero hablando con propiedad la certeza es exclusivamente un estado del sujeto y por tanto algo sub - jetivo, aunque basado en algo objetivo, en la verdad del objeto, en la evi - dencia del objeto. La certeza supone que el espíritu tiene consciencia de conocer la verdad. Mientras soy consciente de conocerla "estoy en lo cierto", si no quedo en suspenso, dudo.

\*Entendemos por certeza: "el asentimiento firme y reflexivo de la inteligencia a una verdad determinada por la intuición de una relación o conveniencia o de no conveniencia entre los dos términos de un juicio".MERCIE, D.J.Cardinal, traité General de la certitude, Cours de Philosophie, t.IV, Paris 1923, 8ª ed., p. 35.

### La incertidumbre

La incertidumbre es el caso contrario. Designa el estado o más bien los estados en los que se encuentra el espíritu cuando no está determinada-mente atado a una verdad. La razón situada en presencia de varios juicios no se siente irresistiblemente atraída por ninguno de ellos: de ahí el sentimiento de inestabilidad, de inquietud, de esfuerzo.

La incertidumbre abraza la duda, sea positiva o negativa, y la opinión. - La duda es la indeterminación del espíritu ante las diversas soluciones que se le presentan sobre cualquier problema en controversia. Esta falta de decisión puede ser o por falta de motivos en las partes en contra---dicción duda negativa: ignorancia, o por la igualdad real o supuesta de los motivos que militan a favor de las diversas soluciones duda positiva. Es el caso del estudiante que no recuerda si es Rusia, Inglaterra o Esta- dos Unidos la nación que va a la cabeza en la producción de acero (duda negativa), o el del ama de casa que no se decide entre comprar este o -- aquel detergente, porque conociendo las características de los dos no sa- be cuál será el de mejor resultado (duda positiva).

### Opinión y convicción

La duda no puede permanecer como estado definitivo. La inquietud que la acompaña provoca inevitablemente un esfuerzo en busca de la verdad, que le dará la quietud que la certeza trae consigo. Así, a través de incesan- tes alternativas entre dudas y certezas, resultas, las primeras en las - segundas, las ciencias y la filosofía persiguen penosamente su trabajo de edificación progresiva.

### Juicios de Opinión

Entre los juicios que hacemos para salir de la duda hay unos que no son verdaderos. Son "juicios" de opinión. La opinión es un estadio para sa- lirse de la duda, versa sobre temas contingentes. También puede darse so- bre otros objetos, pero no ya en razón de la oscuridad de éstos, sino por la insuficiencia del sujeto. La opinión es pues, el conocimiento propio, de las cosas contingentes en cuando objetos de ciencia; no puede haber -

ciencia sobre si es mejor ir el domingo al campo o no, si era mejor la independencia de Katanga o su anexión al gobierno de Leopoldville: son cuestiones esencialmente discutible.

¿Qué caracteriza el acto de opinión? Hay asentimiento, pero no movido por la evidencia del objeto y por tanto está producido por un acto de la voluntad.

Como hemos visto hasta ahora, el objeto sobre el que versa la opinión es oscuro no evidente, y es contingente, es decir, la inteligencia no se halla necesariamente ligada a él como en la certeza. Los motivos que inducen al sujeto a inclinarse por esa solución concreta serán más o menos grandes, y la probabilidad de acierto crecerá o menguará con ella. Pero la adhesión no será total, pues el miedo a errar, a haber hecho una mala elección está en la esencia de la opinión. Aunque este miedo pueda ser implícito, la opinión queda siempre por debajo de la certeza.

Habíamos dicho por otra parte, que el "juicio" de opinión se hace para salir de la duda, para salir de la inquietud y buscar el reposo de estar en lo cierto.

Por esa tendencia del intelecto hacía la quietud, el sujeto puede llegar a una opinión en la que se dé una adhesión total. Llamaremos a este juicio no ya opinión, sino convicción. En la convicción el intelecto descansa, pero no como en la certeza, en que este reposo se produce de un modo necesario por la evidencia del objeto, sino por motivos extrarracionales. Estos hacen que la voluntad impere sobre el intelecto, para que éste se adhiera de una manera plena al objeto o solución en cuestión. De esta manera, con la convicción gozamos de la misma sensación de quietud que la que puede suministrarnos la conciencia de estar en la verdad: certeza.

Este es el motivo por el que comunmente se confunden convicción y certeza. La convicción no está fundada en la evidencia del objeto como la certeza. Esta confusión, es el origen de muchos males, fuente de tabus y de prejuicios, por que al no tener la convicción en lo que es mera opinión, se cree firmemente estar en la verdad de cosas que o son falsas o son contingentes (no necesariamente verdaderas)

Sin embargo, hemos de recalcar que este estado ficticio juega un papel muy importante en la formación de la opinión pública, pues va a ser al go que pese sobre la voluntad de manera decisiva en el momento de emitir nuevas opiniones.

### Materia de opinión.

El objeto de opinión es, ya lo hemos visto, oscuro, contingente. Sin embargo, por insuficiencia del sujeto la materia opinable se convierte muchas veces en opinión. Así es posible que verdades de fe o científicas sean sometidas al juicio de la opinión. Con esto el campo se -- abre en visión panorámica y cualquier objeto puede pasar a formar parte de hecho- de la materia opinable.

Estrictamente el juicio de opinión está limitado por la certeza - sea - física o de sentido común -, sin embargo nos interesan cuestiones de hecho y por eso no podemos despreciar ingenuamente el hecho de que una - gran parte de las opiniones versen sobre una materia inadecuada, a la que no compete, sino la certeza. La opinión sobre éstos temas es una - opinión viciada.

Sabemos ya lo que es una opinión, veamos ahora lo que es una opinión pública. En realidad la opinión pública se aparece como una opinión, pero pública. Sin embargo, la opinión pública es un concepto totalmente nuevo, completamente distinto al de opinión.

Pero, sigamos el método que nos propusimos al comenzar. Visto el término opinión, pasemos al concepto de público, que transforma a la opinión en ese algo nuevo: opinión pública.

La palabra público tiene en nuestro idioma dos acepciones diferentes.- La primera considera público aquello que es manifiesto, visto o conocido por muchos. Público, en la otra acepción, es un concepto sociológico--utilizado para designar un grupo desorganizado de características especiales .

La opinión pública es pública bajo las dos aceptaciones, pues tanto su sujeto como su objeto han de ser públicos bajo los dos sentidos diferentes.

#### Sujeto de la opinión pública

El sujeto de la opinión pública está formado por el conjunto de personas que mantienen esa opinión, y piensan que hay gente que opina como ellos. El sujeto que opina públicamente - que forma opinión pública - es decir, que es sujeto de opinión pública, sustituye el yo por el nosotros, con esa conciencia de no ser su opinión una opinión particular-conciencia o solidaridad de grupo-, sino de ser muchos los que opinan como él, aunque no los conozca.

En realidad el sujeto de opinión pública coincide con lo que en psicología conocemos con el nombre público. El término público se utiliza para designar un grupo de características especiales, que por carecer de organización es difícilmente definible.

Todo público tiene un motivo polarizador que le define, y que convierte a los individuos en miembros del público en cuestión. Podemos hablar del público de Bergman o del público de Mauriac o de Heidegger.

El conjunto de individuos que mantienen una opinión determinada no es necesario que se conozcan, ni que estén localizados geográficamente en un mismo lugar -el público tampoco- pero sin embargo pueden estarlo.-- Lo que con esto queremos decir es que no es necesario para sustentar una misma opinión ningún tipo de organización, se requerirá sí que tengan -- en común que les lleve, aunque sea por distintos caminos, a emitir la -- misma opinión. No obstante, el sujeto de opinión pública puede estar -- formado por grupos más o menos organizados, pues es evidente que será --

más fácil conseguir ese acuerdo de voluntades que se requiere para alcanzar una única opinión, cuando los individuos esten de acuerdo de antemano, sobre cualquier otro problema.

### Objeto público

El objeto sobre el que versa la opinión pública ha de ser también público. Esta vez en el sentido más vulgar de la palabra: notorio, manifiesto, es decir, opuesto a privado.

La materia de la opinión pública es la misma que la de la opinión, pero en cuanto que es conocida por muchos, en cuanto que es pública.----- La publicidad de la materia susceptible de opinión pública viene exigida por la del sujeto. Si el objeto sobre el que versa la opinión no fuese conocido por muchos, nunca podrían ser muchos los que mantuviesen la misma opinión. Uno de los requisitos de la opinión es el conocimiento del hecho opinable.<sup>1</sup>

ero, no sólo por el hecho de ser conocido por muchos un objeto opinable - pasa a formar parte de la materia susceptible de opinión pública, se requiere un interés a un gran número de personas.<sup>2</sup>

"Cuando alguien responde al que le interroga 'yo no tengo opinión', puede significar dos cosas: o bien 'yo no estoy informado' o bien, 'la cuestión no me interesa'. Esta segunda significación es predominante; cuando mis intereses están en juego yo tomo posición, incluso en ausencia de conocimientos".<sup>3</sup>

Vemos que la opinión pública lleva consigo una toma de posición, un comprometerse socialmente, que sin duda no tendrá lugar si no se expresa, si no se manifiesta de las mil variadas formas en que puede realizarse. Esta manifestación de la opinión pública - requisito necesario para su existencia- no tiene por que ser de una manera abierta. Piénsese en países sometidos a un régimen autoritario, en que la opinión pública, aunque no aparezca en los diarios, en la radio, TV, etc., sin embargo corre de boca en boca, en los grupos, en los mercados, en las tertulias. Un simple

1. No se trata de conocimientos profundos sino simplemente de la existencia de aquello sobre lo que se opina.
2. El interés es una de las fases necesarias del receptor (Sujeto de la opinión pública).
3. Berger, G., L'Opinion Publique, phénomène humain, en "L'Opinion Publique" p. 17, PUF, Paris, 1957.

gesto sirve para manifestar esa opinión.

### Elementos de la opinión pública

En resumen, podemos decir que para que exista una opinión pública se requiere:

1. Objeto opinable en controversia, conocido y que contenga interés para muchos.
2. Conjunto de personas interesadas que opinen lo mismo y tengan conciencia de esa coincidencia.
3. Esto implica en cada uno de ellos, el conocer cómo opinan los demás, - lo que exige que la opinión se manifieste de algún modo.
4. La opinión implica toma de posición frente a otras posiciones. Exige la existencia de varias opiniones diferentes. Como en su esencia está la discusión, la opinión pública está siempre dividida. Cuando desaparece - la oposición se convierte en creencia profunda.

### La opinión pública

Hemos visto lo que es una opinión pública, pero vamos ahora a determinar que es "la" opinión pública:

Cuando se habla de opinión pública nunca se habla en general, sino que se refiere uno a la opinión sobre tal problema de algún grupo concreto, ya sea la opinión internacional, o de los socios del Real Madrid, o la de los Generales del Estado Mayo francés. Así, cuando nos referimos al número de personas necesarias para que exista opinión pública, no podemos dar cifra exacta: cuatro, cinco o doscientos. Para cada caso concreto tendríamos que dar una diferente, por eso generalmente se habla de mayoría dentro del grupo.

### Su ámbito

Comunmente por "la" opinión pública se entiende esta referida al grupo nacional. Su razón probablemente está en que los primeros estudios serios sobre la opinión pública fueron hechos por los tratadistas de ciencia política de finales del siglo pasado y principios de éste --"clásicos" de la opinión pública -- y en aquella época estaba muy en boga el principio de las nacionalidades.

El término "la" opinión pública puede conducirnos a error, error que no supieron eludir los "clásicos". La equivocación que entraña este término está precisamente en el artículo determinado; "la". Induce a creer que la opinión pública -- en este caso referida, como hemos visto más arriba, a la comunidad nacional -- para ser considerada como tal, ha de ser unánime, o al menos para Lowell <sup>4</sup> ha de sustentarse en una mayoría real, y respetada por la minoría. Estos requisitos, tanto la unanimidad como la mayoría de Lowell, no son necesarios. La opinión pública está -- por esencia dividida, hasta tal punto, que me atrevería a decir que si desaparece la oposición y se admite unánimemente, dejará de ser opinión. Se convertirá en una creencia que engrosará el patrimonio común de afinidades de esa nación. En cuanto a lo de la mayoría, no es necesaria. Su pone un juicio de valor. Naturalmente que tendrá más fuerza y eficacia la opinión, cuanto mayor sea la cantidad y la cantidad de las personas -- que la sostengan! Pero, esto equivaldría a decir que la opinión de la minoría no forma opinión pública, lo cual, es falso. Si cumple los requisitos ya apuntados es opinión pública.

La concepción de los clásicos de la opinión pública ha hecho exclamar a Baschwitz: "La" opinión pública no sólo es una táctica ilusionista de la psicología de las masas, sino también instrumento de la psicología caudillista.<sup>5</sup>

4. Cfr. Lowell, L., L'Opinion Publique et le Gouvernament populaire, trad. francesa. Paris 1954.

5. Baschwitz, C., el Poder de la Opinión Pública, Emsdelten, 1951. Citado por Dovifat, Periodismo I. UTEHA. México, 1960.

La opinión pública nacional

A nuestro parecer, podemos seguir reservando el término "la" opinión ---- pública, cuando hablamos a escala nacional. Así, por ejemplo, la opi --- nió n española sobre nuestra petición de asociación al Mercado Común Euro- peo, se encuentra dividida en diversas opiniones públicas, sostenidas por diferentes sectores de la nación afectados de distinta manera por la deci sión gubernamental.

CONCLUSION

LA OPINION

La opinión, o expresión verbal racionalizada de mecanismos más profundos, constituye el más superficial de los niveles de estudio. ----- Este nivel, totalmente conciente, muestra la alienación (sujeción) del hombre a los estereotipos del grupo social en que se desenvuelve. Las leyes, las costumbres, la religión (estereotipos jurídicos, morales, sociales y económicos) determinan la imágen que cada uno de los individuos debe dar de sí mismo. Cree poseerla y que efectivamente sea así, cuando ello es, en realidad, una pura ficción circunstancial.

Pensemos, por ejemplo, en un individuo de la clase social alta; generalmente actuará como tal, y su opinión será un fiel reflejo de su clase. -- Esto no quita la existencia de personas que no tienen en cuenta este -- principio, pero lo que fundamentalmente nos importa es la distribución estadística de los mismos. La opinión pues, está en primer lugar, esclavizada a los estereotipos. Por otra parte, cambia si los estereotipos cambian. Algunos de ellos lo hacen con facilidad -- piénsese en las modas-- hallamos así su segunda cualidad definitoria: la modal.

Sometida a la moda y a los estereotipos, la opinión es efímera en el primer caso, difícil por ello de constatar, y duradera e inatacable en el -- segundo.

Un ejemplo puede ayudarnos a aclarar esto:

El estudio de la opinión suscitada por las últimas hazañas espaciales de rusos y americanos se halla sometida a cambios rápidos según los últimos logros de ambos competidores. Su interés es más bien periodístico.-----

Si preguntamos en otro caso cuál es la opinión sobre los rusos (sin referirnos al hecho espacial), vence el estereotipo vigente en contra del comunismo y la contestación es negativa. Sabíamos de antemano que era negativo si preguntamos a una persona qué opina de los que no van a misa, -- la opinión es siempre negativa; sin embargo, muchos de los entrevistados no van.

¿ Como congeniar esta aparente contradicción con las motivaciones.? ----  
Entramos aquí en un nuevo punto de vista: la diferencia entre motivos y  
motivaciones. Motivos, como justificantes de la conducta a nivel de----  
opinión y ajustados a estereotipos, y motivaciones, como verdaderos moto  
res de la conducta.

En una encuesta se averiguó, por ejemplo, que el 80 por ciento de las----  
personas consideraban útil tener un botiquín en casa. Esto podía indu--  
cir al error de creer que el mercado potencial de botiquines era grande,  
efectivamente, no lo poseían más de un 10 por ciento de los entrevista--  
dos.

La opinión se ajustaba al estereotipo de que hay que vigilar la salud.--  
Al indagar los motivos de compra, la mayoría dijo que lo compró para dis  
poner de suficientes medicinas para curarse. El exámen de los botiqui--  
nes reveló que raramente había lo suficiente para curar. Era más impor--  
tante, en lo que lo tenían, el afán de seguridad (motivación) que la ver  
dadera capacidad de curar (utilidad). Si se utilizaba la inseguridad -  
(provocada), el mercado podía, efectivamente ampliarse.

Este nivel de estudio puede, a veces, resultar interesante, pero sus con  
clusiones deben ser siempre objeto de aguda crítica por los errores a --  
que inducen.

El método adecuado para la investigación es la encuesta. Debe tomarse--  
en este caso una muestra muy amplia, pués en este nivel influyen extraor  
dinariamente las variables geográficas (región, ciudad, país, etc) y tam  
bién las étnicas, sociales y religiosas, por lo que hay que preveer el--  
cubrir todas las categorías en forma significativa. Debemos indicar que  
raramente los resultados constituyen una sorpresa, sobre todo si se es -  
un buen conocedor del universo en que se experimenta .

CONCLUSION.- K. Young define la opinión como " LA EXPRESION, YA SEA VER  
BAL O DE OTRA INDOLE, DE ACTITUDES, SIEMPRE QUE SE PRODUZCAN EN UNA SI -  
TUACION DE CONTROVERSIA; ES DECIR, CUANDO NO EXISTA UNANIMIDAD DE ACTI--  
TUDES SOBRE EL MISMO VALOR SOCIAL."

C. REFORMA EDUCATIVA NACIONAL

la crisis que caracteriza a la sociedad contemporánea, pone de manifiesto la contradicción entre las nuevas necesidades, producto de la revolución científica y tecnológica, y las estructuras heredadas que impiden modos de convivencia más justos y racionales, tanto en el plano nacional como en el internacional.

La continua renovación de la ciencia ha servido, dentro del orden mundial vigente, como un factor de conservación, en lugar de ser utilizado como patrimonio general de la humanidad, para impulsar el desarrollo de las regiones marginadas.

Los conocimientos, las instituciones y los sistemas de organización de nuestro país, se transforman aceleradamente, se ahondan las diferencias del campo con respecto a las ciudades y en éstas, las distancias entre los estratos sociales. Esta realidad plantea problemas y aspiraciones que debemos de afrontar con programas fundamentados en una concepción de auténtico contenido social.

La comunidad nacional se propuso reformar las estructuras políticas, económicas y sociales a fin de adecuarlas a sus aspiraciones. Estas reformas sólo serán posibles en la medida en que se encuentren respuestas de la propia comunidad.

La reforma Educativa, al cumplir con éstos requisitos, ha puesto en vigor los principios de la práctica democrática. Nuestra educación está condicionada por el cambio social y económico, pero al mismo tiempo influye de manera determinante sobre éste, orientándolo conforme a las aspiraciones populares. La nueva educación se propone la realización plena del mexicano como ser individual y social. La educación es uno de los mecanismos de movilidad y transformación hacia modos de convivencia más dignos y justos entre personas y naciones. No sólo debe actualizarse para ir al parejo de los avances científicos, sino que debe modificar su organización para ofrecer una justa distribución de oportunidades educativas. Es un servicio público que ha de realizar los ideales culturales de todos, sin más límite que las aptitudes de las personas y las ne

cesidades efectivas del progreso de la sociedad en su conjunto. Paralela a la revolución científica y tecnológica, la educación debe favorecer a -- una revolución cultural.

La renovación del sistema educativo debe ser integral, por que el siste -- ma es un todo donde no puede modificarse una de las partes sin afectar -- a las demás. La organización del sistema debe perseguir la actualización permanente, la flexibilidad de su estructura orgánica y la apertura que -- haga llegar las oportunidades educativas a todos los sectores de la pobla -- ción.

En nuestro país la educación primaria y la secundaria constituyen una uni -- dad que ha de operar como una educación general básica, popular, funcio -- nal, esencialmente formativa, encargada de promover el desarrollo integral del educando y de dar los fundamentos de una formación que le permita pro -- seguir estudios del nivel inmediato superior o incorporarse a la vida pro -- ductiva.

La educación media básica, como los demás tipos de ciclos, atraviesa por -- un período de reajuste en sus objetivos, contenidos programáticos y meto -- logías científicas y didácticas.

No puede existir una renovación educativa sin la participación conciente, crítica y entusiasta del magisterio.

## 1.- DEFINICION Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION MEDIA BASICA

(Resoluciones de Chetumal. 1974)

### CARACTERISTICAS DE LA REFORMA

- 1.1. La reforma de la educación media básica debe plantearse como una consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria en sus objetivos, en sus contenidos y metodologías, de acuerdo con las características de los educandos.
- 1.2. En los países desarrollados existe una escolaridad superior a los doce años para toda su población. Alcanzar una escolaridad mínima de nueve años es una meta que nuestro país debe fijar para propiciar niveles acceptables de desarrollo integral. Debemos lograr que la educación media básica se ofrezca a los educandos que hayan acreditado la educación primaria, a fin de que llegue a ser obligatoria para todos los mexicanos.
- 1.3. La reforma de la educación media básica debe establecerse como un proceso de revisión permanente, para lograr su continua adecuación a las es - tructuras sociales donde está inserta.

### DEFINICION

1.4. La educación media básica es parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común, diri-- gida a formar integralmente al educando y prepararlo para que participe--- positivamente en la transformación de la sociedad.

### OBJETIVOS

- 1.5. Propiciar que se cumplan las finalidades de la educación de acuerdo-- con la filosofía social deriva de nuestra Constitución y de la Ley Fderal- de Educación.
- 1.6. Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la for-- mación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y --- creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia so-- cial.

- 1.7. Estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación.
- 1.8. Inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para que lo aproveche en formativa y justa.
- 1.9. Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, que le permita al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo y economía de esfuerzo.
- 1.10. Proporcionar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y de servicio, y el respeto de otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana. -----
- 1.11. Promover las actividades encaminadas a la formación de hábitos y actitudes deseables, respecto de la conservación de la vida y la salud física y mental del educando.
- 1.12 Proporcionar al educando las bases de una educación sexual orientada hacia la paternidad responsable y la planeación familiar, con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad.
- 1.13 Ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior.
- 1.14 Profundizar en el conocimiento y el seguimiento del educando en cuanto a su desarrollo integral y a su adaptación al ambiente familiar-escolar y social, para orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones y ayudarlo a lograr su plena realización.
- 1.15 Intensificar la formación del educando, en cuanto a la significación auténtica de los problemas demográficos, a la urgente necesidad de proteger y conservar los recursos naturales y a la necesidad de contribuir a mantener el equilibrio ecológico.
- 1.16 Desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, para que esté en posibilidad de participar mejor en su propia formación considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida.

EL PLAN DE ESTUDIO Y SUS MODALIDADES

- 2.1. Ofrece dos estructuras programáticas: por área de aprendizaje y por asignaturas o materias.
- 2.2. Incluir actividades curriculares y extracurriculares que trasciendan los límites físicos de la escuela para que ésta pueda ampliar su función orientadora y formativa.
- 2.3 Propiciar su reforma oportuna como consecuencia de un proceso de evaluación permanente.

1. PROGRAMA POR AREAS

El plan de estudios por áreas, para los tres grados está formado por las siguientes:

ESPAÑOL  
MATEMATICAS  
LENGUA EXTRANJERA  
CIENCIAS NATURALES  
CIENCIAS SOCIALES  
EDUCACION FISICA  
EDUCACION ARTISTICA  
EDUCACION TECNOLOGICA

2. PROGRAMA POR ASIGNATURAS

El plan por asignaturas, para los tres grados está formado por:

ESPAÑOL  
MATEMATICAS  
LENGUA EXTRANJERA  
BIOLOGIA  
FISICA  
QUIMICA  
HISTORIA  
GEOGRAFIA  
CIVISMO

EDUCACION FISICA

EDUCACION ARTISTICA

EDUCACION TECNOLOGICA .

CONCLUSION

El concepto de educación de la reforma educativa nos señala la necesidad de crear en el hombre de hoy y en el hombre de mañana la conciencia de -- una nueva visión del mundo y la capacidad para innovar, para arreglar el futuro, para crear.

El esfuerzo educativo debe tener una clara dirección. Necesitamos formar niños y jóvenes creadores, enormemente imaginativos, porque solamente un hombre creador e imaginativo responderá a las exigencias de éste mundo , cuya nueva cosmovisión nos exige el arreglo del futuro. Todos los esfuerz os deben concurrir a encauzar la educación de México, en todos los niveles, a desarrollar en el niño, en el adolescente y en el joven, toda la fuerza creadora que potencialmente contiene y toda la imaginación que le dé una visión profunda del mundo de hoy y le permita diseñar el mundo del futuro. Un hombre abierto al cambio , protagonista e impulsor. Formar-- hombres científicos, creadores y libres, capaces de decidir, de arreglar su propio futuro, el futuro de la sociedad, equivale a trabajar por una -- educación para la libertad, a sabiendas que la libertad, en el fondo, no es sino el ejercicio de las decisiones individuales frente a las necesida des colectivas, y en las que una decisión es más justa en la medida que , tomando en cuenta las necesidades colectivas, satisface las ambiciones le gítimas y las aspiraciones individuales. En ese equilibrio entre socie dad e individuo está la definición de la auténtica libertad. Trabajar - para ella por el camino de una educación científica que dé al individuo plena autonomía frente a la comprensión de los fenómenos de la sociedad, de la naturaleza y del mundo, es la tarea de los profesores, esto no es - fácil ya que deben cambiar de mentalidad y convertirse en agentes dinámi cos de ese nuevo pensamiento que el hombre de nuestros días necesita. --- Para lograr lo anterior, se marcan ciertos lineamientos que los profesore s deberán de llevar a cabo, así como las prácticas pedagógicas más -- convenientes para el logro de los objetivos educacionales.

LINEAMIENTOS DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION MEDIA

"El Consejo Nacional Técnico de la Educación, a través de su Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica, reunida en la ciudad de Chetumal los días 15, 16 y 17 de Agosto de 1974, presenta al C. Secretario de Educación Pública, el siguiente documento producto de sus deliberaciones :

Es necesario aclarar que los asuntos y lineamientos que aquí se abordan están tratados de manera muy general; que sólo se apuntan los principios-básicos y se hacen consideraciones y planteamientos que trascienden situaciones demasiado particularizadas o restringidas del hacer pedagógico, con el deseo de que el profesor rueda, mediante la reflexión crítica y la imaginación creadora, hacer las aplicaciones concretas, en posesión de criterios y enfoques amplios y variados.

Estas notas aspiran únicamente a suscitar la inquietud de los profesores para la búsqueda de los procedimientos que hagan más fecunda su actividad docente, mediante la reelaboración y enriquecimiento del material que ahora se les proporciona:

METODOLOGIA UTILIZADA

Es halagador constatar que los educadores de las escuelas secundarias de todo el país, se pronuncien en favor de procedimientos activos de enseñanza, que eviten el verbalismo, el dictado de apuntes, la memorización-innecesaria y otras formas pedagógicas anacrónicas.

El trabajo escolar no puede apoyarse sobre el concepto tradicional de la técnica de la enseñanza, donde el alumno recibe pasivamente una visión pequeñísima del mundo en el que le toca vivir, repitiendo automáticamente el saber impartido por el profesor o el adquirido en la lectura-exclusiva de un libro.

En la didáctica actual, aprender no significa tan sólo ejercitar la memoria y los medios de expresión, sino adquirir por medio de experiencias nuevas formas de comportamiento que afecten, con sentido positivo, la conducta total del alumno. Este resultado se logra situando al alumno frente a situaciones nuevas para él, de carácter problemático, a fin de que cuando él las resuelva, esos problemas se conviertan en agentes de su propio aprendizaje y ayuden, por ese medio, a crear una conducta eficiente, fecunda y creadora.

El uso de procedimientos activos de enseñanza, en consecuencia propicia en el maestro un cambio de Actitud pues con ellos se convierte en un auténtico conductor del aprendizaje, valiéndose del conocimiento profundo de las necesidades e intereses de los alumnos y permitiendo, mediante el uso de las mejores técnicas, al natural desenvolvimiento y autodeterminación de los alumnos.

El abuso del verbalismo en la enseñanza debe combatirse mediante el uso correcto de actividades múltiples y variadas que estimulen el pensamiento reflexivo y la imaginación creadora. La observación planeada y bien dirigida, la discusión serena y juiciosa, el comentario pertinente de obras y acontecimientos, el estudio dirigido, las investigaciones sencillas, las aplicaciones experimentales, la elaboración de cuadros sinópticos, son, entre otras, algunas de las actividades que el profesor puede y debe utilizar en su desempeño profesional.

Una actividad no sirve, si es rutinaria, si es impuesta, inconsistente o descuidada.

En suma, el uso de procedimientos activos en la enseñanza tiende a que el alumno, convenientemente dirigido por el maestro, realice aquellas actividades que al ser aplicadas a la satisfacción de necesidades vivas y sentidas de su personal desenvolvimiento y le permiten poner en juego con interés y entusiasmo, el razonamiento, la iniciativa y sus poderes creadores.

DISCIPLINA ESCOLAR

---

Una de las características distintivas de la escuela tradicional, fué - el tipo de disciplina rígida y autocrática que mantuvo durante siglos , en la que el profesor por medio de la palmeta, la vara y el puño, se ha cía obedecer, temer y también odiar por sus alumnos. En aquélla instituci<sub>o</sub>n, por fortuna ya distante, fueron corrientes como recursos pedagógi- cos, los severos castigos corporales y la extrema opresión de la persona lidad de los alumnos; prevaleció en ella, en la relación discípulo-maes- tro, en lugar de la confianza, el miedo, la angustia y el desasosiego.

En tiempos menos lejanos se usó para 'disciplinar' a los alumnos, la humi llación pública, los insultos, las amenazas de expulsión, las tareas co- mo castigo y la reprobación injusta. En esta segunda escuela, que se -- puede considerar de transición, aunque ya atenuado el flagelo físico di- recto sobre el alumno, siguió y por desgracia sigue prevaleciendo entre determinados maestros el castigo psicológico o moral, no menos perjudi - cial, traducido en la represión, la obediencia ciega al mandato del pro- fesor, la incomprensión y la injusticia, hechos que obstaculizaron el de sarrollo normal del individuo y en muchos casos decidieron la elevada de serción escolar, la delincuencia juvenil y la llamada rebeldía sin causa aparte de una serie de transtornos graves en la personalidad de los alum nos.

Con el avance de los sistemas sociales y el progreso de las ciencias, en tre ellas la de la educación y la psicología, y ante el evidente fracaso de la disciplina coactiva o externa del pasado, se ha abierto paso otro tipo de disciplina que fundada en el respeto de la personalidad del alum no propicia el libre y sano desenvolvimiento de sus poderes creadores

De esta suerte en la actualidad el maestro ha de ser más humano, comprensivo, justo y respetuoso con sus alumnos, si en verdad pretende asumir las funciones de un auténtico educador, capaz de guiar y formar ciudadanos dentro de un ambiente de libertad responsable donde impere la razón, el convencimiento y la colaboración.

Son muchos los factores que inciden positiva o negativamente en la disciplina escolar: la actitud del maestro, los planes de estudio, los programas de las diferentes materias, los métodos o procedimientos de enseñanza, así como el medio familiar y social de los alumnos; en suma, todo el ambiente escolar interviene para una buena o mala marcha del trabajo y por ende, de la disciplina.

No obstante, el buen maestro puede, en muchos casos, con preparación iniciativa, inteligencia y buen juicio, suplir ciertas deficiencias y resolver adecuadamente los problemas que se presenten para el logro de una buena disciplina escolar.

El concepto de la disciplina que tiene la escuela moderna, no es el de grupos inmóviles, callados, obedientes, pasivos, sino, el de grupos en los que hay comunicación constructiva de sus componentes, es decir, en los que éstos opinan, discuten, hacen crítica y autocrítica, planean, precisan objetivos, cumplen tareas comunes, son conscientes de la utilidad de la actividad que realizan y trabajan con entusiasmo, en donde, en fin por el respeto a los intereses y necesidades de los alumnos, se da una auténtica democracia escolar.

Algunas generalizaciones y sugerencias para lograr la disciplina interna o conciente de los alumnos son:

1) El elogio y la aprobación son más efectivos para la promoción de buenos tipos de conducta, que la censura y el castigo.

- 2) El sarcasmo no debe ser empleado en ninguna forma. Los alumnos son sensibles y pueden llegar a sentirse muy heridos por tal procedimiento.
- 3) El maestro nunca debe considerar la mala conducta como una afrenta personal. En cambio, debe adoptar una actitud favorable para que sus intereses y los del alumno vayan en la misma dirección. El maestro debe trabajar con sus alumnos y no en contra de ellos. Siempre que sea posible, las reglas y reglamentos necesarios deben ser formulados por los alumnos ayudados por el maestro.
- 4) Utilizar procedimientos de enseñanza activos en los que se promueva la reflexión, la participación de todos, la comunicación, el dialogo, el convencimiento, la crítica, el respeto a las ideas de los demás.
- 5) Realizar trabajos interesantes, provechosos, accesibles, graduados, dosificados y flexibles.
- 6) Respetar la personalidad de los alumnos y guiarlos de acuerdo con sus diferencias individuales y sus intereses de grupo.
- 7) Excluir cualquier código disciplinario interno que propicie la represión y la rigidez de conducta.
- 8) Formar en los alumnos hábitos positivos respaldados por actitudes concientes.
- 9) Promover el autogobierno escolar con bases autenticamente democráticas y con objetivos claros de ayuda a la escuela y a la comunidad.
- 10) Entender los problemas individuales y colectivos de los alumnos y ayudar a resolverlos.
- 11) Aplicar las mejores formas de evaluación del trabajo escolar para evitar la reprobación injusta y, con ello, todas las repercusiones negativas que en lo personal y en lo social por tal hecho se originan.

EVALUACION.- Acuerdo 3810. DIARIO OFICIAL. Martes 30 de marzo 1976

De acuerdo con las instrucciones dadas por la Dirección de Educación Media Básica, la evaluación es el proceso mediante el cual el maestro y el alumno juzgan si han logrado los objetivos propuestos. Siendo la evaluación un proceso inseparable de las tareas de enseñanza-aprendisaje,

es necesario que el maestro, desde el inicio mismo de las labores escolares, adopte una actitud crítica que le permita conocer el grado en que los objetivos generales del curso se lograron a través de las actividades que para el desarrollo de los temas que señala el programa. Para el efecto, el maestro se empeñará en hacer observaciones, comparaciones, registros y experimentaciones sencillas, con vistas a dilucidar, por ejemplo, interrogantes como las siguientes:

Los temas que señala el programa cubren satisfactoriamente los objetivos de la materia?

Los objetivos están correctamente formulados?

Responden los objetivos a las posibilidades del alumno?

Las actividades que se sugieren ayudan a realizar los objetivos y a tratar los temas?

Los objetivos y los temas del programa encuentran correlaciones lógicas y naturales con los de otras materias del plan de estudios?

En lo relativo a la evaluación del alumno deberá ser integral, permanente y flexible.

Todos los elementos que intervienen en el proceso educativo deberán ser objeto de evaluación.

Deberán participar en la evaluación del alumno todas las personas que toman parte en el proceso educativo, incluyendo el propio alumno.

Para que la evaluación cumpla con su función orientadora debe poner de manifiesto los aciertos y las deficiencias del proceso educativo.

Deberá servir de base para la planificación mediata e inmediata de la actividad educativa.

En la evaluación se utilizarán instrumentos y procedimientos adecuados .

Aspectos de la evaluación:

Los aspectos del proceso de evaluación del aprendizaje son: medición, interpretación y juicio de valor.

La medición es la expresión del nivel de un rasgo o de un comportamiento logrado por el educando por medio de una representación simbólica. La medición puede ser cuantitativa o cualitativa y debe ser reiterada.

La interpretación es el análisis, la comprensión y la explicación de los

datos sobre los cambios que se advierten en la personalidad del alumno - basados en la libreta personal del maestro.

#### PERIODICIDAD DE LA EVALUACION:

La evaluación, de acuerdo con los propósitos y momentos en que se realice puede ser: inicial, continua y final.

La evaluación continua permite valorar, constantemente los cambios que se realizan en la personalidad del alumno (actitudes, destrezas, capacidades, hábitos, habilidades), demostrados a través de las actividades que realiza para lograr los objetivos del aprendizaje. Esta evaluación permite planear, permanentemente, nuevas actividades para reforzar el aprendizaje en el momento preciso, y constituye el lazo de unión entre el objetivo alcanzado y el siguiente.

Llamamos evaluación final a la consideración de todas las evaluaciones parciales realizadas durante el curso, a fin de elaborar los juicios de valor que definan el nivel de eficiencia alcanzado por los alumnos en relación con los objetivos del programa. Se lleva a cabo al término del curso y no debe confundirse con el tradicional examen final.

#### TECNICAS DE EVALUACION:

Se recomiendan:

LA OBSERVACION.- La observación es un enfoque atento y planeado de algunos rasgos del comportamiento del alumno.

La observación directa es el procedimiento básico en la obtención de datos para evaluar.

La autoevaluación del alumno por su trascendencia formativa, es un elemento importante del que debe disponer el maestro, para formular el juicio valorativo del aprendizaje.

Tomando en cuenta que la tesis que sustentamos abarca a las generaciones 1974-1975, 1975-1976 y que el acuerdo fué dado a conocer el 30 de marzo de 1976, es necesario explicar que desde septiembre de 1974 la Dirección

General de Educación Media, dió los lineamientos para realizar una evaluación lo más polivalentes posible, respecto a los logros de objetivos alcanzados por los alumnos.

Se pugnó por una evaluación integral del alumno y no por una calificación monovalente, de una prueba o trabajo.

Los profesores deben sujetarse a estos lineamientos que desgraciadamente cambian continuamente y provocan un desconcierto entre profesores, alumnos y padres de familia.

Incluimos este capítulo porque lo creemos conveniente para una mejor comprensión del estudio que realizamos.

## LINEAMIENTOS DE EDUCACION MEDIA

(Boletín No. 5-1976)

### 2. PRACTICAS PEDAGOGICAS INCONVENIENTES

2.1 Ridiculizar o ironizar a los alumnos frente a sus compañeros o autoridades.

Cuando él es expuesto al ridículo y es objeto de burlas e ironías por posibles dificultades y limitaciones en el desarrollo de su trabajo, cultiva resentimientos y antipatías hacia quienes lo hacen objeto de un trato así, y ve disminuidas considerablemente las posibilidades de superar su -- rendimiento, pues no contando con estímulos positivos que lo impelan a actuar en dirección de más altos fecundos logros, se torna vulnerable a presiones que lo degradan y ofenden en sus sentimientos más íntimos, desarrollando con ello una actitud negativa que se opone a todo intento que ---- quiera, por las vías de la educación, promover en él formas de conducta más acordes con los requerimientos del medio en que actúa.

2.2 Hace sentir al alumno, cuando éste se equivoca, que ha incurrido en una falta grave.

Las equivocaciones en que incurre el alumno en su trabajo, de ninguna manera deben ser magnificadas y festinadas por parte del maestro, pues representan incidentes normales en el proceso de aprendizaje. Los errores constituyen los antecedentes o referencias a partir de los cuales se capi

taliza la experiencia vivida, y está así el educando en condiciones de -- avanzar a niveles más altos de aprovechamiento, siempre asistido y orientado por el educador. Ayudar a superar el error en el educando, pues, explica y justifica la razón por la cual se instituye la enseñanza sistematizada. La profesión docente tiende, precisamente, a hacer notar en el - estudiante los errores en las acciones que emprende, para hacer éstas cada vez más fructíferas y provechosas. (¿No constituirá acaso un error de más graves consecuencias el hecho de ridiculizar quién comete un error?)

3.2. Dispensar a los alumnos un trato tiránico y despótico, manteniéndolos "a raya"

"las percepciones y juicios que los estudiantes tienen de sus profesores, determinan en gran medida el clima de la clase. Para los adolescentes, - las cualidades más importantes del educador son el sentido de ayuda y colaboración, la consideración y la paciencia. Tienen acceso al grupo los profesores que son amables, que los ayudan y tienen sentido del humor. Los profesores rígidos, irritables y de reacciones imprevisibles, aún -- cuando sean muy conocedores de las materias que enseñan, no son aceptados por el grupo y tienen poca o ninguna eficacia en el mejoramiento del trabajo del mismo. En suma, tales profesores no llegarán a conocer a sus -- alumnos, pues éstos no les revelarán sus verdaderos sentimientos. Un -- principio fundamental en el trato con los adolescentes, consiste en que - el maestro evite una conducta de tipo defensivo. Si el profesor destaca el sentimiento de su propia importancia a expensas de los alumnos, destruye la confianza en él depositada, provoca angustia y, de hecho, hace todo lo posible para ser rechazado por el grupo"

2.4. No tolerar que los alumnos expresen falta de acuerdo con lo que dice el maestro. No admitir que se ponga en duda lo aseverado por este.

En condiciones de un ejercicio profesional ajustado a los postulados de una pedagogía concebida y realizada, es recomendable esperar y fomentar el surgimiento de actitudes en los alumnos que llevan a éstos, en deter-

minadas circunstancias, a manifestar falta de acuerdo ante ciertas afirmaciones o prácticas de su maestro, no con el ánimo deliberado de ponerlo en predicamento, sino como la evidencia de que existe un clima de libertad y tolerancia, para que el pensamiento crítico pueda ser ejercido sin cortapisas y falsas premisas. Sólo cuando el educando es capaz de expresar una opinión disidente con seriedad y responsabilidad, es decir, no por un mero prurito de contradicción, sino para contribuir a alcanzar verdades cada vez más depuradas, el trabajo pedagógico estará arribando a una de sus más altas metas: el desarrollo de personalidades independientes, libres de las ataduras del cálculo egoísta y convenenciero.

2.5. Bajar la calificación a los alumnos que incurren en "faltas de disciplina" tales como hablar, voltear, reirse, hacer una broma, etc.

El trabajo del grupo debe constituir una empresa en la que estén igualmente interesados todos y cada uno de los alumnos, en estrecha complementación de esfuerzos, debidamente orientados y canalizados por el maestro. Se trata entonces, de una obra creadora común, que se acomete con responsabilidad, entusiasmo y alegría, pues de ella derivan todos participantes, en condiciones normales, experiencias que permiten entender y resolver de mejor manera los diversos problemas prácticos que plantea al educando el medio en que actúa.

Si se trata entonces, de una actividad que compromete al grupo por entero y en lo particular a cada uno de sus integrantes, en un movimiento en que todos colaboran activamente, lo natural y lógico es que los alumnos no adopten posturas de rígido inmovilismo, supeditados inflexiblemente lo que el profesor disponga en forma autoritaria, sino que se proyecten física y mentalmente, conforme a los requerimientos del trabajo que realizan, sin impedimentos que frenen su iniciativa y capacidad creadora.

En éstas condiciones, no debe considerarse como "falta de disciplina" el

que el alumno hable, se mueva, se ría, voltee, etc., y menos será lícito el bajar puntos de calificación por tales hechos, habida cuenta de que -- los comportamientos señalados son precisamente los que exhibe el educando cuando, motivado poderosamente por los recursos didácticos de que se vale el maestro, sabe que está entregado, sin coacciones ni artificios, a la realización de una actividad de aprendizaje que le resulta sugerente y -- constructiva en alto grado

2.6 Sancionar en forma colectiva, también con puntos menos de calificación, a grupos completos de alumnos que se "portan mal"

Un proceder de éste tipo contribuye a desnaturalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se está ante un caso en el que, para asignar calificaciones, lo que decide son ciertos estados de ánimo del profesor, y -- otros factores ajenos a los mecanismos psicopedagógicos en virtud de los cuales el alumno alcanza determinados niveles de rendimiento.

La estimación del aprovechamiento del educando no corresponderá, de ésta manera, a los logros reales alcanzados por éste, con toda la escuela de frustración, impotencia y amargura, que tal hecho acarrea, cuando se es conciente de que se ha cometido una injusticia flagrante en su perjuicio, sin que pueda hacer nada para evitarlo.

2.7 No estimular los esfuerzos individuales aparentemente insignificantes, de quienes en el trabajo diario hacen lo posible por superarse y -- asignar calificaciones por el resultado estricto obtenido de una prueba.

Los avances que, aunque pequeños y carentes de espectacularidad, pero firmes y sostenidos, va logrando el educando en su actividad de todos los días, deben constituir la base fundamental para la valoración de su rendimiento, y no tanto los resultados, tomados en forma absoluta, de la aplicación de una prueba formal, en las que inciden muchos factores que con frecuencia desvirtúan los datos que ésta arroja.

El profesor, consciente de lo anterior, ha de conducir sus actividades de enseñanza de manera que el alumno poderosamente motivado por las necesidades de formación que le resuelve el encuentro con los contenidos a que hacen referencia los programas de los diversos cursos; persiste en una actitud de superación que le permite ir, paulatinamente, venciendo las dificultades que plantea el aprendizaje

En estas condiciones, son la observación y el registro, el medio del que se vale el maestro para controlar los progresos que el alumno va alcanzando en su labor cotidiana en dirección de los objetivos propuestos, los indicadores más confiables para hacer una estimación justa del trabajo - del educando, que permita dar a éste la asistencia y técnica que necesita.

2.8 Que los alumnos no sean conscientes de sus errores y deficiencias, - por falta de ayuda que para ello debiera brindarles el maestro.

Cuando el maestro se concreta simplemente a calificar los trabajos que -- realizan los alumnos, sin dirigir a éstos (función didáctica o guiadora que directamente le incumbe), para que lleguen a ser conscientes de sus - errores y deficiencias en el proceso de aprendizaje, está negando la función básica de su hacer profesional: enseñar.

Si, en cambio, se aprovechan los errores en que incurren los educandos - para replantear nuevas situaciones de experiencia que hagan conscientes sus deficiencias de aprendizaje, el trabajo docente será consecuente con su sentido verdadero, pues constituirá una fuente de motivaciones potentes para que el estudiante, sabedor de sus limitaciones, ponga en juego toda su voluntad y capacidad para superarlas en posesión ya de los recursos técnico-pedagógicos que, dados por el maestro, le faciliten este - propósito.

El abandonar al estudiante a su suerte, pues para que por sí mismo descubra y corrija sus errores, sin darle la asistencia necesaria para que en

tal empeño ejercite al máximo el pensamiento reflexivo, se traduce frecuentemente por la falta de estímulos que eviten fracasos desalentadores y dolorosos, en retraimiento e inhibición del sujeto en el ejercicio de sus poderes creadores.

2.9 No mostrar interés por el avance en el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

Una de las verdades más reveladoras en el campo de la docencia, es la - que afirma que el alumno sólo aprende del maestro que quiere, y de que sólo quiere a aquel que muestra un genuino y apasionado interés por comprenderlo y ayudarlo.

Si el profesor no se proyecta a la intimidad de los educandos para atender los móviles de su conducta y adecuar así el proceso de enseñanza a las peculiaridades que los distinguen, estará ejerciendo su acción educacativa sin los elementos que, aparte de darle aliento humano al trabajo que realiza, confieren a éste rigor científico y profesional.

Los alumnos perciben, de inmediato, cuando la actitud del maestro es de sincera, responsable y entusiasta entrega en el desempeño de su cometido, y cuando es de retraimiento, elusión y apatía en el cumplimiento de sus deberes fundamentales. Es más, los educandos se dan cuenta, también, de la inconsistencia de la postura de un maestro que declara que está al - servicio de la atención de las necesidades que plantea el aprendizaje - del grupo, pero que no respalda su dicho con actos concretos de asistencia científica, técnica y humana que comprueben tal aserto.

En suma, si el profesor no está poseído de una auténtica vocación de servicio a sus alumnos, y no pone en sus empeños docentes toda su capacidad e interés para dar a aquellos la atención que requieren para el óptimo desenvolvimiento de sus poderes creadores; si su labor se cumple - desprovista de calor y sentido humanos, sujeta a rutinas y estereotipos que desconocen o deforman la realidad en que se opera los resultados serán , a no dudarlo, muy pobres o ineficaces del todo.

2.10 Que el alumno tenga que acatar al pie de la letra ciertas disposiciones del maestro, aunque advierta falta de razón en ellas.

Una práctica deformante por demás, que se realiza a menudo en los planteles de adolescentes, consiste en hacer que éstos cumplan estrictamente, sin apelación posible, con ciertas órdenes y disposiciones, a pesar de -- que adviertan la sin razón o falta de viabilidad de tales mandatos.

El tener que llevar a cabo una actividad cuando sé es consciente de que la misma carece de sentido que la justifique, sólo por compulsión externa y por el temor de resentir los perjuicios a que de esta suerte se vería expuesto, constituye una de las formas de conducta más lesivas para un sano desenvolvimiento de la personalidad del educando.

Lo natural, lo lógico y educativo es que el alumno exprese sin temores - con decisión, franqueza y res-ponsabilidad, sin alardes de exhibicionismo o suficiencia, su desacuerdo frente a situaciones que considere que riñen con la verdad o con cualquier otro valor consagrado.

La escuela debe iniciar el educando, por medio de oportunidades variadas, entre las cuales se halla el derecho a disentir, en el ejercicio de la democracia, por constituir ésta la forma de relación interpersonal y social que propicia las acciones de mayor influencia formativa. Se estará preparando, así , a un ciudadano alerta y consciente que contribuye a la toma de decisiones en los grupos en que actúa, que busca el mejoramiento de las normas de la convivencia familiar, escolar y social, y que se rebela ante todo lo que atenta contra la dignidad de las personas.

Estos lineamientos no son seguidos por to-dos los profesores es más hay muchos que los desconocen y otros realizan todo lo contrario.

D) ESTUDIOS RELACIONADOS

---

Encuesta realizada por la Dirección General de Educación Media en 1976 a 1034 alumnos de las escuelas secundarias del D.F., y que reproducimos en virtud de que lo consideramos importante:

RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA POR LA DIRECCION DE EDUCACION MEDIA A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE ALUMNOS DE SECUNDARIASDIURNAS EN EL DISTRITO FEDERAL. EN EL AÑO 1976.

RAZONES POR LAS CUALES GUSTA MAS AL ALUMNO UNA MATERIA

1. Porque el profesor que la imparte hace que la clase resulte interesante y amena ...	28.8%
2. Porque su contenido es importante ...	24.3%
3. Porque se tienen habilidades para su aprendizaje ...	14.3%
4. Porque será útil en la profesión futura ...	12.6%
5. Porque con ella aumenta su cultura ...	5.3%
6. Porque se relaciona con la vida ...	5.0%
7. Porque hay más actividades libres ...	4.7%
8. Porque es útil para resolver problemas prácticos ...	2.4%
9. Porque permite la investigación ...	2.0%
10. Porque el maestro es simpático ...	0.6%

La encuesta de opiniones se aplicó a 1034 alumnos.

Aplicación y tabulación : Profesoras: Edda Badillo y  
Piedad Chávez. Subdirección Técnica, S.E.P.

RAZONES POR LAS CUALES NO GUSTA UNA MATERIA A LOS ALUMNOS

1. Porque la clase es monótona y cansada ...	27.9%
2. Porque se carece de habilidad para su estudio ...	22.2%
3. Porque su contenido no atrae ...	21.1%
4. Porque es difícil ...	10.3%
5. Porque la clase es muy larga (talleres) ...	5.4%
6. Porque no será útil en la profesión futura ...	4.9%
7. Porque el maestro es déspota ...	2.5%
8. Porque el maestro se dedica a platicar sobre asuntos ajenos a la clase ...	1.9%
9. Porque faltan antecedentes para entenderla ...	1.0%
10. Porque el maestro pide mucho material ...	0.7%
11. Porque el maestro falta mucho ...	0.6%
12. Porque el maestro es injusto al calificar ...	0.5%
13. Porque el maestro deja mucha tarea ...	0.5%
14. Porque se impone el taller que debe llevarse ...	0.5%

...

Las respuestas fueron libres o abiertas.

Cuando se les preguntó ¿ En que quisieras que los maestros ayudarán más a los alumnos.? Los resultados de respuesta abierta fueron:

...

Que expliquen mejor sus clases ...	31.90%
Que tengan más comprensión...	14.20%
Que mejoren las formas de calificar...	12.08%
Que den oportunidades variadas para aprobar las materias...	10.66%
Que orienten bien sobre la manera de estudiar...	10.44%
Que ofrezcan colaboración para resolver problemas personales...	4.44%
Que se comuniquen más con los alumnos...	4.25%

Que dejen menos tarea...	4.15%
Que la disciplina no sea a base de castigos...	1.54%
Que vigilen el debido aseo de la escuela...	1.54%
Que no regañen ...	0.96%
Que permitan intervenir en las clases	0.96%
Que sean más exigentes...	0.96%
Que no falten a sus clases...	0.38%
Que utilicen material didáctico ...	0.19%
Omisiones ...	1.35%

INVENTARIO DE PROBLEMAS

ENCUESTA

---

Instrucciones: En las columnas de la derecha, contesta las preguntas - marcando con una (X), según corresponda. En la columna señalada con (?) se marcará (X) solamente cuando las preguntas no se puedan contestar con (SI) ò (NO).

RESULTADOS

<u>AREA DE SALUD</u>	SI %	NO %	(?) %
Prácticas diariamente los hábitos personales de aseo.?	91.36	5.6	1.82
Dispones en tu hogar de buenas condiciones - para el estudio.?	77.81	16.11	5.07
Consideras que tu alimentación es adecuada - para reponer las energías gastadas en el estudio.?	84.90	8.92	6.18
Sabes protegerte contra las enfermedades más comunes.?	78.32	17.22	4.36
Cuentas con atención médica en caso de enfermedad.?	85.71	11.75	2.53
Hay en tu escuela alumnos con problemas de - drogadicción.?	10.03	42.15	42.45
Practicas ejercicios físicos al aire libre.?	67.58	23.51	3.75
Te sirve la educación que recibes para expliarte bién los asuntos sexuales.?	62.31	24.51	11.75
Tienes alguna enfermedad que te impida rendir más en el estudio.?	10.54	86.32	3.14

Aplicación y tabulación de las profesoras Ma Enriqueta Mascarúa y Ma. de Jesús Gomez García.

<u>AREA SOCIAL</u>	SI %	NO %	(?) %
Tienes oportunidad de comentar ó discutir con personas mayores los problemas sociales de México.?	58.16	31.91	3.55
Te sientes contento de vivir en sociedad.?	87.84	5.07	5.57
Te sientes comprendido y estimulado convenientemente por la sociedad.?	57.35	25.23	14.29
Estas de acuerdo con la organización actual de la sociedad.?	45.29	38.91	2.03

...

<u>AREA FAMILIAR</u>	SI %	NO %	(?) %
Vives con tus padres.?	87.54	11.35	0.41
Tienes suficiente confianza con tus padres.?	79.03	14.69	7.70
Consultas los asuntos sexuales en primer lugar con tus padres.?	47.11	42.25	7.70
Cooperas en tu hogar en la realización de algunos trabajos domésticos.?	91.49	4.86	1.32
Tus padres te proporcionan facilidades para estudiar.?	85.01	2.83	1.42
Tienes oportunidad de conservar con toda tu familia reunida.?	75.08	20.06	3.04
Sientes que tu familia te quiere.?	86.52	4.15	9.22

...

<u>RELACIONES HUMANAS</u>	SI %	NO %	(?) %
Te agrada convivir con los demás.?	93.72	3.33	2.63
Buscas la oportunidad de platicar con tus compañeros y amigos.?	90.98	6.38	2.33
Te gusta trabajar en equipo.?	74.87	19.66	4.26
Formas parte de algún club deportivo, artístico, literario, etc.?	37.28	54.51	0.81
Sientes que los demás respetan tu manera de ser o de pensar.?	55.62	25.43	18.84
Te gusta cultivar amistades.?	90.07	3.24	2.53
...			

OTROS PROBLEMAS IMPORTANTES QUE LOS ALUMNOS QUIEREN QUE SE ESTUDIEN Y SE LES BUSQUE SOLUCION

<u>1. Con referencia a la escuela</u>	Porcentaje
La falta de comprensión y ayuda de los maestros, padres de familia y adultos en general hacia los adolescentes.	30.5
La baja calidad de algunos maestros y la tolerancia para que éstos falten mucho y no cumplan con su deber de enseñar bien...	10.8
El descuido en la conservación de los edificios escolares y la falta de suficientes mesa-bancos, de material para talleres y material didáctico...	6.3
La insuficiente educación sexual que se recibe...	5.9
El daño que ocasiona a los adolescentes los vicios y - la drogadicción dentro y fuera de la escuela...	5.6
La falta de higiene en los edificios, especialmente en los sanitarios...	3.4

La falta de respeto a los maestros...	3.0
El que los alumnos se vayan "de tinta"...	2.7
Las expulsiones injustas...	2.0
Los grupos muy numerosos...	1.6
Las cooperativas escolares mal organizadas...	1.2

2. Con referencia a la familia y a la sociedad

Los precios altos de los víveres, el desempleo y falta de recursos económicos de la familia...	11.5
El transporte incómodo e insuficiente, el tránsito desordenado y peligroso ...	3.5
La imposibilidad de vivir con los padres, deseando hacerlo...	3.4
Las agresiones de pandillas contra los escolares...	3.1
La falta de relaciones amistosas entre los adolescentes...	2.9
La carencia de servicio médico para los alumnos...	2.6

...

NOTA: Esta encuesta fué aplicada a un total de 987 alumnos que asisten a las Secundarias diurnas del D.F. Aunque, la muestra parece ser reducida, los datos que arroja la investigación son válidos y revelan un estado de cosas que, con las reservas del caso, vale la pena analizar y comentar.

CAPITULO II

RELACION ENTRE EL GRADO DE ACEPTACION  
DE UNA MATERIA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

A) Planteamiento del Problema

Como pueden influir determinadas actitudes de los profesores en la aceptación o rechazo por parte de los alumnos a la materia o curso que imparten? Este es el problema que hemos venido conformando después de reiteradas observaciones.., en la escuela Secundaria Diurna No. 80, turno Vespertino y concretamente en el departamento de Orientación Educativa y Vocacional de dicho plantel en donde prestamos nuestros servicios, recibimos constantemente alumnos reportados por determinados profesores; dichos reportes son en su mayoría:

- a) Incumplimiento
- b) Indisciplina
- c) Inasistencia
- d) Falta de interés

en la materia que ellos imparten, a su vez los alumnos expresaban que era el profesor que los reportaba; a) el que no explicaba sus clases; b) que los trataba en forma despótica; c) que no controlaba al grupo, d) que nunca respondía a sus dudas; que en ocasiones llegaba de buen humero y en otras enojado y era cuando castigaba a todo el grupo.

Ante tal situación observamos que las mismas materias de estudio en el mismo nivel, eran aceptadas o rechazadas por los alumnos, dependiendo del profesor que tenían asignado.

Asimismo, grupos que presentaban múltiples problemas en determinada asignatura, no provocaban ninguno en todas las demás; al contrario se mostraban interesados, respondían con entusiasmo, asistían puntualmente y sus relaciones con los otros maestros eran cordiales y respetuosas.

Este problema no se presenta sólo en la Secundaria 80, sino casi en todas las instituciones educativas del Sistema Educativo Nacional; en juntas que hemos tenido todos los orientadores de Educación Media dicho -- problema fue enunciado como el principal correlacionado con un bajo rendimiento en las asignaturas que lo presentaban. Es más, en el año lectivo 1975-1976 la Oficina Coordinadora de las actividades de orientación educativa y vocacional, llevó a cabo un plan de trabajo que se realizó -- de acuerdo con las necesidades y problemas específicos de cada secundaria; siendo el 80% de instituciones que coincidieron en el mismo problema que planteamos y sobre el de delimitación de funciones del equipo educativo.

Enfocado dicho problema concretamente al Sistema Educativo Nacional, se vislumbran claramente la interferencia de varios factores, enumeramos -- los que a nuestra consideración son más relevantes, porque de éstos se -- derivan muchos otros:

PRIMERO.- En el Sistema Educativo Nacional de México, existe un alto porcentaje de profesores que no cumplen con sus funciones más específicas.

Tomando en cuenta que el personaje más importante en el proceso educativo, es el alumno, cuya ignorancia y limitaciones hay que superar con todos los recursos y técnicas disponibles; el otro personaje de vital importancia es el maestro, ya que es él quién va a dirigirlo, a contribuir en su formación y en su integración social siempre y cuando cumpla con sus -- funciones más específicas que son:

- 1) Incrementar el repertorio de sus alumnos.
- 2) Preparar sus clases, material y equipo necesario, con el objeto de que la enseñanza resulte completa y eficiente. Utilizando métodos, procedimientos y técnicas con fundamentación científica.
- 3) Realizar actividades tendientes a remediar las dificultades de sus -- alumnos en cualquier área del aprendizaje.
- 4) Asumir la responsabilidad de la disciplina de los alumnos, tanto dentro de las aulas, como en los trabajos que se efectúen en el exterior y -- durante el empleo del tiempo libre.

- 5) Ejercer su influencia en todo tiempo lugar , para crear en los alumnos hábitos de limpieza, de estudio, de puntualidad, de responsabilidad, ejemplificándola con su comportamiento personal.
- 6) Aconsejar y estimular a sus alumnos, manteniénd<sup>o</sup> una constante comunicación con ellos.
- 7) Resolver problemas con sus alumnos y aclarar siempre sus dudas.
- 8) Llevar a cabo su registro de avance programático.
- 9) Pasar lista de alumnos presentes y llevar un control de asistencia de los mismos.
- 10) Evaluar en forma sistemática y permanente, toda actividad, trabajo ó tarea que el alumno realice, de acuerdo con los objetivos previamente establecidos lo que le permitirá comprobar el nivel en que se logran dichos objetivos.
- 11) Proporcionar mensualmente el informe sobre la evaluación realizada , para que los padres de familia se percaten del rendimiento escolar de sus hijos.
- 12) Planear y realizar visitas, excursiones, ceremonias cívicas, campañas que sean necesarias para el logro de los objetivos del contenido programático de cada asignatura.
- 13) Propiciará la integración social del alumno al medio escolar, fomentando el trabajo por equipos.
- 14) Crear una biblioteca circulante de grupo.
- 15) Formular un informe de trabajo al finalizar el curso, sobre el logro de objetivos alcanzados, tomando como base su plan de trabajo inicial: - para poder determinar con precisión: sus logros y sus limitaciones. Lo que permitirá autoevaluarse y poder decidir que objetivos deben ser re- visados, lo mismo que las estrategias y procedimientos que haya utilizado. Así mismo, podrá renovar, perfeccionar y ajustar sus actividades en la forma más conveniente para el proceso enseñanza-aprendizaje de la materia que imparta.

El maestro que cumpla con las funciones anteriormente enumeradas, logrará un mayor rendimiento escolar de sus alumnos y una mejor aceptación de

de la materia que imparte, por parte de los educandos.

El maestro que recurra a la improvisación y al trabajo rutinario como compensación de su ineptitud e irresponsabilidad en el cumplimiento de sus - funciones, tendrá por resultado un índice muy bajo del rendimiento escolar y un rechazo de los alumnos hacia su materia.

SEGUNDO.- Determinados Profesores no cumplen con sus funciones y su comportamiento como Profesional docente no es el adecuado.

Los factores que influyen en dicho incumplimiento son muchos, pero todos tienen el mismo origen:

La organización social, política y económica de México, que contamina a todas las dependencias y en forma muy especial al Sistema Nacional Educativo de nuestro país.

Todo país es producto de su sistema político, económico y socio cultural. El desarrollo de un país depende en gran parte de la preparación de sus Profesores, ya que de ellos dependerá en -ran parte la formación de las futuras generaciones, en la enseñanza sistemática que se imparte en las diversas instituciones.

TERCERO.- Problemas con los que se enfrenta el maestro dentro del aula para cumplir sus funciones, lograr un buen rendimiento escolar, y la aceptación de él y de su materia por parte de sus alumnos.

1. Excesivo número de alumnos. Ya que para satisfacer la enorme demanda existente, los planteles son saturados; sin tomar en cuenta que un maestro no puede llegar a conocer y evaluar correctamente a 60 alumnos. Y si un maestro imparte clase a seis grupos por promedio, entonces serán 300 alumnos; ésto ha propiciado que el maestro evalúe a educandos que incluso ya fueron dados de baja. También ¿Como se sentirá un maestro cuando por-

octava vez está impartiendo un mismo tema.?

2. Deficiencias auditivas y visuales de sus alumnos. Desnutrición.
3. Mobiliario inapropiado, que impiden el desarrollo adecuado como: trabajos por equipo, técnicas grupales.
4. Contenidos programáticos demasiado extensos.
5. Formulación de objetivos a alcanzar poco precisos.
6. Grupos heterógeneos.
7. Falta de anexos.- Laboratorios, bibliotecas , sala de proyecciones o cuando menos una aula múltiple.
8. Poca ó casi nula cooperación de los padres de familia.

Sin embargo, a pesar de todo lo expuesto anteriormente, de los obstáculos ya mencionados, hay verdaderos Profesores, entusiastas que superan todas las dificultades y realizan una labor eficiente, dedicando tiempo extra, para lograr un mayor índice de rendimiento escolar, que mantienen buenas relaciones con sus alumnos, los comprenden, los guían, los ayudan a resolver sus problemas. Son aquéllos que superando todas las limitaciones socioculturales y políticas de nuestro país, utilizando las técnicas, métodos y recursos que consideran más apropiados, logran que sus alumnos los admiren, acepten su materia y en ocasiones los tomen como modelo de comportamiento.

CUARTO.- La mayor parte de los profesores le restan importancia a la integración social del alumno al medio en que se desenvuelve .

El adolescente, sin las ataduras de los intereses y de lo convencional - que caracteriza al mundo adulto, proyecta sus juicios de manera directa, sin reservas, ajeno a formalidades y artificios, razón por la cual es calificado, no sin ligereza, de agresivo cuando somete a análisis la conducta de sus mayores, de sus grupos e instituciones.

Un comportamiento del adolescente como se menciona, tiene indudablemente motivaciones explicables: enfrentado éste a un mundo en el que advierte - que no son la lógica y el sentido común lo que prevalece en las relaciones de los hombres, se desconcierta, pues deseando entregarse al servicio

de los demás, en empresas limpias y nobles, es frenado por las limitaciones que establece la organización familiar y social.

Impedido por éstos requerimientos, tiene el adolescente a menudo en el trato con los adultos, experiencias frustrantes que inhiben el despliegue de sus impulsos creadores. Y no pudiendo canalizar sus energías debidamente, por impedirlo, un conjunto de normas y convenciones impuestas por el mundo adulto que con ello trata de preservar las condiciones del status social prevaleciente, es que el adolescente, advirtiendo la inconsecuencia de ésta actitud individualista y conservadora, en la que el móvil fundamental de la existencia parece estar fincado en la preservación y acrecentamiento de bienes materiales, en beneficio personal o de grupo, sin importar el grado de licitud de los medios puestos en práctica para el logro de tal fin, en una reacción compleja de inconformidad, decepción y coraje, se torna agresivo, violento o se inhibe y anula frente a todo lo que representa una imposición para mantener y perpetuar los usos que considera inadecuados e insustos, y son lesivos para los fines de una sana convivencia humana.

Recurso educativo de primera importancia será, pues, dar al adolescente y al joven la oportunidad de contribuir a resolver los problemas de su grupo, de la escuela y de la comunidad de que forma parte. El saber y sentir que es útil a los demás, que es tomado en cuenta para la realización de empresas que beneficieren a los débiles, a los que más necesitan, proporcionará al alumno el sentido profundo que sus acciones requieren para adquirir valor formativo. Dar eficacia y permanencia a una mentalidad y a una actitud que, obedeciendo a profundas motivaciones psicosociales, busque prodigarse en realizaciones constructivas, debe constituir la preocupación más importante de las escuelas de formación de adolescentes.

"Cuando se habla de que debe lograrse la adaptación de los jóvenes, debemos preguntarnos:

¿adaptación a que.? ¿Se pretende que los adaptemos por ejemplo, a las -- desgracias e injusticias del mundo, al hambre y a la pobreza en medio de la abundancia.? ¿O queremos que se adapten a la comodidad de un empleo se guro y rutinario y a una monótona existencia dentro de una pequeña colec tividad cerrada.? La adolescencia es un período de adaptación al mundo - adulto"

"Claro que no pueden aprobarse todas las expresiones de rebeldión de la- juventud, pués sin duda contienen a veces elementos sumamente destructo - res"

O son manipulados por personas que persiguen el logro de interéres muy -- particulares.

En las sociedades modernas hay muchas cosas dignas de ser conservadas y es preciso hallar el modo de conservarlas, pero colaborando con los jóve nes deseosos de mejorar y de intervenir en el mundo en que viven.

El Profesor deberá propiciar la crítica y la autocrítica, el diálogo y no la imposición cóactiva.

En una encuesta realizada por la Subdirección Técnica de la Dirección Ge- neral de Educación Media, a una muestra representativa de alumnos que -- asisten a las secundarias diurnas del Distrito Federal, arrojó los si - guientes resultados:

Tomando en cuenta el problema que abordamos en la Tesis que se sustenta - es muy significativo que en encuestas anteriores aplicadas a adolescentes mexicanos, estudiantes de secundaria, los alumnos hayan opinado en un por centaje de 30.5% (ver primer capítulo) que uno de los principales proble- mas que tienen es el de la falta de comprensión y ayuda de los profesos -- res, padres de familia y adultos en general.

Si se analiza con cuidado el problema de la falta de comprensión hacia el adolescente, se concluirá que si la familia no lo hace, es porque por des gracia en nuestra sociedad y en otras más, los padres no están capacita - dos para realizarlo: pero los Profesores si deberían tener la preparación

necesaria e indispensable para conocer al adolescente, guiarlo, orientar lo porque el auténtico profesor para cumplir con sus funciones debe realizarlo. En otra forma sería igual que las clases se impartieran a través de grabaciones en una forma totalmente impersonal que es por desgracia lo que hacen un gran número de "profesores" a los que se les da este título sólo porque "aprobaron " las materias que marca dicha profesión.

B) FORMULACION DE HIPOTESIS

Por todo lo expuesto en los capítulos anteriores, procedemos a considerar que en muchas ocasiones son las actitudes de los profesores las que hacen que una materia resulte poco atrayente; el despotismo, la injusticia al evaluar el rendimiento escolar de sus alumnos, el poco empeño que ponen para que los educandos aprendan, las faltas frecuentes, la asignación de tareas excesivas y el pedir muchos materiales sin considerar las dificultades a veces insuperables que entraña la realización de las primeras y la consecución de las segundas, son entre otras las causas que los estudiantes de secundaria de México, han expuesto en una encuesta realizada por la Dirección General de Educación Media en 1976 a 1034 alumnos de las escuelas secundarias del D.F. (ver estudios relacionados llevados a cabo en México, Capítulo primero)

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado procedemos a formular nuestra hipótesis general:

HIPOTESIS - GENERAL

LA PERCEPCION SUBJETIVA DEL RENDIMIENTO Y LA ACEPTACION O RECHAZO DE UNA MATERIA POR PARTE DEL ALUMNO ESTAN EN FUNCION DE LA CONDUCTA DEL PROFESOR EN EL SALON DE CLASES.

Siendo por lo tanto la variable independiente las actitudes de los Profesores y las variables dependientes las opiniones de los alumnos en las dieciocho preguntas del cuestionario, procederíamos a la formulación de la hipótesis nulas correspondientes de la siguiente manera:

1. No existen correlaciones estadísticamente significativas entre las preguntas "positivas" del cuestionario y el rendimiento escolar.
2. No existen relaciones estadísticamente significativas entre las preguntas negativas del cuestionario y el rendimiento escolar.

3. No existen relaciones estadísticamente significativas entre las preguntas "positivas" del cuestionario entre sí.

4. No existen relaciones estadísticamente significativas en las preguntas "negativas" del cuestionario entre sí.

c) SELECCION DE LA MUESTRA  
MUESTRA

La muestra es la población total en los años lectivos 1974 - 1975, y 1975-1976 de una escuela tomada como representativa del Sistema de Educación Me dia.

TOTAL DE SUJETOS: 1500

Sus edades fluctuaban entre doce y diecisiete años, ya que el estudio se realizó en el turno vespertino.

El nivel socioeconómico de la muestra es bajo (ver hoja anexa).

Sin embargo, consideramos que es representativa ya que en nuestro país y por lo tanto en las escuelas financiadas por el mismo el nivel de la población en un alto porcentaje es bajo.

ESTUDIO SOCIOECONOMICO DE LOS ALUMNOS QUE INTEGRAN EL PLANTEL EDUCATIVO

La población escolar en su 45 por ciento, está clasificada en el grupo - bajo, debido a las siguientes características predominantes:

Primero.- La ocupación de los padres es la de obrero, empleado, comerciante y servicios.

Segundo.- El tipo de contrato es permanente en un 45 por ciento.

Tercero.- El ingreso mensual es en su mayoría el salario mínimo.

Cuarto.- El promedio de miembros de familia es de más de siete personas.

Quinto.- El promedio de hijos es de más de tres.

Sexto.- El tipo de vivienda predominante es la vecindad, y le siguen en orden el departamento, la casa sola rentada y la "propiedad".

Séptimo.- Las casas cuentan con un promedio de tres recámaras.

Octavo.- Las personas que duermen en una recámara son cuatro.

Noveno.- La desintegración familiar es del 45 por ciento.

NOTA: Estos datos fueron proporcionados por la trabajadora social de la Institución de donde se realizó el estudio.

D) MATERIAL Y PROCEDIMIENTO USADO

El material consta de una encuesta de opinión con 18 preguntas, las cuales fueron clasificadas en positivas y negativas según el contexto de las mismas y para facilitar el análisis estadístico.

Positivas: 1,3,5,7,9,10,11,13 y 16

Negativas: 2,4,6,7,8,12,-4,15,16,17 y 18

El cuestionario se anexa en hoja adjunta.

PROCEDIMIENTO

La encuesta se administro en forma colectiva, anónima y dando a todos los sujetos las mismas instrucciones. La aplicación estuvo a cargo de las sustentantes con un tiempo libre para su contestación, se realizó al final del año lectivo escolar en cada generación dentro del plantel educativo. Para su análisis estadístico se obtuvieron las frecuencias en cada pregunta, se sacó el porcentaje de las frecuencias, se registró el promedio de rendimiento escolar de cada grupo y en casa materia, las correlaciones se hicieron utilizando la fórmula de Spearman

$$r=1- \frac{6 \sum d^2}{N^3 - N}$$

- a) Se correlacionó el porcentaje de las frecuencias en la encuesta y el porcentaje del promedio de calificación de cada pregunta en los seis grupos.
- b) Se correlacionaron pregunta contra pregunta dentro de la clasificación de orientación positiva en cada grupo.
- c) Se hizo la correlación de preguntas contra preguntas dentro de la clasificación negativa en cada grupo.
- d) Se elaboraron las matrices de correlaciones de las preguntas de la encuesta en cada grupo, siguiendo las orientaciones positivas y negativas.

PROCEDIMIENTO - ENCUESTA

Con objeto de conocer la opinión de los alumnos con respecto al año escolar que finaliza, te servirás contestar con veracidad las siguientes preguntas, en relación con las materias que cursaste.

Da respuesta con el nombre de la materia ó con la palabra "NINGUNA", si no tienes seguridad en alguna pregunta, no la contestes.

...

1. CUAL ES LA MATERIA QUE MAS TE GUSTO.? \_\_\_\_\_
2. CUAL FUE LA QUE MENOS TE GUSTO.? \_\_\_\_\_
3. CUAL TE PARECIO MAS INTERESANTE.? \_\_\_\_\_
4. TE PARECIO ALGUNA MATERIA ABURRIDA.? CUAL.? \_\_\_\_\_
5. CUAL FUE EN LA QUE MAS APRENDISTE.? \_\_\_\_\_
6. CUAL FUE EN LA QUE MENOS APRENDISTE.? \_\_\_\_\_
7. CUAL FUE LA QUE TE COSTO MAS TRABAJO.? \_\_\_\_\_
8. CUAL FUE EN LA QUE MENOS TE ESFORZASTE.? \_\_\_\_\_
9. EN QUE MATERIA EL MAESTRO FUE MUY EXIGENTE.? \_\_\_\_\_
10. EN QUE MATERIA EL MAESTRO FUE POCO EXIGENTE.? \_\_\_\_\_
11. EN QUE MATERIA EL MAESTRO PONIA MUCHO EMPEÑO  
PARA QUE APRENDIERAN.? \_\_\_\_\_
12. EN QUE MATERIA EL MAESTRO PONIA POCO EMPEÑO  
PARA QUE APRENDIERAN.? \_\_\_\_\_
13. QUE PROFESOR ASISTE CON MAS PUNTUALIDAD.? \_\_\_\_\_
14. EN QUE MATERIA NO ENTIENDES LAS EXPLICACIONES  
DEL MAESTRO.? \_\_\_\_\_
15. EN QUE MATERIA EL MAESTRO NO DA RESPUESTA A  
TUS DUDAS.? \_\_\_\_\_
16. EN QUE MATERIA NO SE GUARDA LA DISCIPLINA -  
NECESARIA PARA IMPARTIR LA CLASE.? \_\_\_\_\_
17. EN QUE MATERIA CON FRECUENCIA NO SE DA TODO  
EL TIEMPO SEÑALADO PARA CLASE.? \_\_\_\_\_
18. EN QUE MATERIA EL MAESTRO NO EXPLICA LA CLASE.? \_\_\_\_\_

Nota: No debes poner tu nombre, ni firma (DEBE SER ANONIMA)

GRUPO \_\_\_\_\_

E) TABLAS

Tabla de correlaciones (entre el % de frecuencias en la encuesta y el % de promedio de calificación).

DE CADA PREGUNTA EN LOS SEIS GRUPOS.

TABLA I

<u>Preguntas</u>	<u>1er. Grupo</u>	<u>4o. Grupo</u>
1.	r=.39	r=.16
2.	r=.06	r=.26
3.	r=.45	r=.39
4.	r=.25	r=.20
5.	r=.17	r=.21
6.	r=.12	r=.06
7.	r=.09	r=.03
8.	r=.36	r=.44
9.	r=.31	r=.26
10.	r=.84	r=.19
11.	r=.38	r=.16
12.	r=.49	r=.22
13.	r=.51	r=.43
14.	r=.0	r=.17
15.	r=.25	r=.27
16.	r=.04	r=.46
17.	r=.28	r=.15
18.	r=.20	r=.21

Tabla de correlaciones (entre el % de frecuencias en la encuesta y el % - de promedio de calificación)

DE CADA PREGUNTA EN LOS SEIS GRUPOS

TABLA II

<u>Preguntas</u>	<u>2o. Grupo</u>	<u>5o. Grupo</u>
1.	r=.16	r=-.26
2.	r=-.46	r=-.76 <sup>x</sup>
3.	r= .16	r=-.26
4.	r=-.16	r=-.33
5.	r=-.25	r=-.64 <sup>x</sup>
6.	r=-.52	r=-.88 <sup>x</sup>
7.	r=-.30	r= .79 <sup>x</sup>
8.	r=-.21	r=-.14
9.	r=-.44	r=-.66 <sup>x</sup>
10.	r=-.54	r=-.25
11.	r=-.21	r=-.73 <sup>x</sup>
12.	r= .07	r= .30
13.	r=-.57	r=-.30
14.	r=-.46	r=-.72 <sup>x</sup>
15.	r= .28	r=-.21
16.	r=-.07	r=-.24
17.	r= .15	r= .02
18.	r= .07	r= .16

Tabla de correlaciones (entre el % de frecuencias en la encuesta y el % de promedio de calificación)

DE CADA PREGUNTA EN LOS SEIS GRUPOS

TABLA III

<u>Preguntas</u>	<u>3er. Grupo</u>	<u>6o. Grupo</u>
1.	r=-.10	r=-.45
2.	r=-.35	r=-.63 <sup>x</sup>
3.	r=-.07	r=-.50
4.	r=-.21	r=-.70 <sup>x</sup>
5.	r=-.10	r=-.28
6.	r=-.40	r=-.75 <sup>x</sup>
7.	r=-.23	r=-.76 <sup>x</sup>
8.	r= .25	r= .37
9.	r=-.27	r=-.49
10.	r=-.10	r=-.45
11.	r=-.10	r=-.54
12.	r=-.02	r=-.49
13.	r=-.44	r=-.74 <sup>x</sup>
14.	r=-.24	r=-.93 <sup>x</sup>
15.	r=-.38	r=-.45
16.	r= .0	r=-.58
17.	r=-.12	r=-.55
18.	r=-.21	r=-.16

TABLA I

PREGUNTA NO. 1. QUE MATERIA TE GUSTO MAS

MATERIA	PRIMER GRUPO 74- 75		SEGUNDO GRUPO 75- 76	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	30.	12.	30.	12.0
MATEMATICAS	15.	6.0	31.	12.4
BIOLOGIA	37.	14.8	69.	27.6
GEOGRAFIA	51.	20.4	11.	4.4
HISTORIA	85.	34.0	20.	8.0
INGLES	20.	8.0	24.	9.5
CIVISMO	2.	.8	6.	2.4
TALLER	1.	.4	38.	15.2
MUSICA	1.	.4	1.	0.4
DEPORTES	3.	1.2	4	1.6
FISICA	-	-	5	2.0
QUIMICA	-	-	0	0

DE LA 2 a la 54 VER ANEXO

TABLA DE CORRELACION DE PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (el % de frecuencias en una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

T A B L A "A"

PREGUNTAS

G R U P O S

	<u>1o. y 4o.</u>		<u>2o. y 5o.</u>		<u>3o. y 6o.</u>	
I - 3	xx r= .85	r=.79 <sup>xx</sup>	r= .0	r=.0	xx r=.79	r=.88 <sup>xx</sup>
I - 5	xx r= .85	r=.84 <sup>xx</sup>	xx r= .79	r=.80 <sup>xx</sup>	xx r=.98	r=.91 <sup>xx</sup>
I - 9	r= .56	r=.73 <sup>xx</sup>	r= .45	r=.68 <sup>x</sup>	r=.48	r=.64
I -10	r=.34	r=-.01	r=-.16	r=-.26	r=.0	r=.0
I -11	x r=.75	r=.86 <sup>xx</sup>	xx r=.80	r=.78 <sup>x</sup>	xx r=.87	r=.94 <sup>xx</sup>
I - 13	xx r= .84	r=.77 <sup>xx</sup>	r=.27	r=.71 <sup>x</sup>	r=.61	r=.65 <sup>x</sup>
I - 7	r= .36	r=.57 <sup>x</sup>	x r=.70	r=.74 <sup>x</sup>	r=.50	r=.33
I -16	r= .33	r=.37	r=-.08	r=.20	r=-.48	r=.08

Grado de significancia

.05 = x .63 (4o.gpo. 0.57)

.01 = xx .76 (4o.gpo. 0.70)

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (el % de frecuencias en una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

T A B L A "B"

<u>PREGUNTAS</u>	<u>G R U P O S</u>					
	<u>1o. y 4o.</u>		<u>2o. y 5o.</u>		<u>3o. y 6o.</u>	
3 - 5	r= .75 <sup>x</sup>	r= .80 <sup>xx</sup>	r= .81 <sup>xx</sup>	r=.79 <sup>xx</sup>	r= .74 <sup>x</sup>	r=.79 <sup>xx</sup>
3 - 9	r= .52	r= .64 <sup>x</sup>	r= .40	r=.61	r= .57	r=.80 <sup>xx</sup>
3 -10	r= .57	r= .17	r= .23	r=-.38	r= .79 <sup>xx</sup>	r=.88 <sup>xx</sup>
3 -11	r= .87 <sup>xx</sup>	r= .56	r= .76 <sup>xx</sup>	r=.75 <sup>x</sup>	r= .79 <sup>xx</sup>	r=.85 <sup>xx</sup>
3 -13	r= .70 <sup>x</sup>	r= .61 <sup>x</sup>	r= .27	r=.69 <sup>x</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r=.60
3 - 7	r= .65 <sup>x</sup>	r= .85 <sup>xx</sup>	r= .63 <sup>x</sup>	r=.74 <sup>x</sup>	r= .64 <sup>x</sup>	r=.44
3- 16	r= .51	r= .04	r= .46	r=.20	r= .29	r=-.06

T A B L A "C"

5 - 9	r= .74 <sup>x</sup>	r= .54	r= .46	r=.73 <sup>x</sup>	r= .48	r=.54
5 -10	r= .59	r= .05	r= .39	r=-.94 <sup>xx</sup>	r= .98 <sup>xx</sup>	r=.91 <sup>xx</sup>
5 -11	r= .93 <sup>xx</sup>	r= .83 <sup>xx</sup>	r= .81 <sup>xx</sup>	r= .92	r= .86 <sup>xx</sup>	r=.85 <sup>xx</sup>
5 -13	r= .98 <sup>xx</sup>	r= .74 <sup>xx</sup>	r= .42	r= .88 <sup>xx</sup>	r= .67 <sup>x</sup>	r=.51
5 - 7	r= .44	r= .64 <sup>x</sup>	r= .86 <sup>xx</sup>	r= .92 <sup>xx</sup>	r= .42	r=.14
5 -16	r= .44	r= .87 <sup>xx</sup>	r= .15	r= .46	r= .53	r=-.10

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (el % de frecuencias en una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

<u>PREGUNTAS</u>	<u>T A B L A "E"</u>					
	<u>1o. y 4o.</u>		<u>2o. y 5o.</u>		<u>3o. y 6o.</u>	
	<u>G</u>	<u>R</u>	<u>U</u>	<u>P</u>	<u>O</u>	<u>S</u>
9 - 10	r= .41	r=-.25	r=-.58	r=-.66 <sup>x</sup>	r= .48	r= .60
9 - 11	r= .74 <sup>x</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r= .36	r= .74 <sup>x</sup>	r= .45	r= .54
9 - 13	r= .75 <sup>x</sup>	r= .66 <sup>x</sup>	r= .75 <sup>x</sup>	r= .80 <sup>xx</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r= .64 <sup>x</sup>
9 - 7	r= .49	r= .40	r= .59	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .75 <sup>x</sup>	r= .68 <sup>x</sup>
9 - 16	r= .45	r=-.34	r= .28	r= .44	r= .10	r= .37

<u>PREGUNTAS</u>	<u>T A B L A "F"</u>					
	<u>1o. y 4o.</u>		<u>2o. y 5o.</u>		<u>3o. y 6o.</u>	
	<u>G</u>	<u>R</u>	<u>U</u>	<u>P</u>	<u>O</u>	<u>S</u>
10 - 11	r= .68 <sup>x</sup>	r= .04	r= .64 <sup>x</sup>	r= .84 <sup>xx</sup>	r= .88 <sup>xx</sup>	r= .94 <sup>xx</sup>
10 - 13	r= .53	r= .10	r=-.87 <sup>xx</sup>	r=-.52	r= .62	r= .62
10 - 7	r= .85 <sup>xx</sup>	r= .55	r=-.85	r=-.79	r= .41	r= .42
10 - 16	r= .94 <sup>xx</sup>	r= .87 <sup>xx</sup>	r=-.23	r=-.34	r=-.47	r= .02

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (el % de frecuencias en una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

T A B L A "G"

G R U P O S

PREGUNTAS

	<u>1o. y 4o.</u>		<u>2o. y 5o.</u>		<u>3o. y 6o.</u>	
II - 13	r= .93 <sup>xx</sup>	r= .76 <sup>xx</sup>	r= .56	r=.80 <sup>xx</sup>	r= .67 <sup>x</sup>	r=.57
II - 7	r= .50	r= .82 <sup>xx</sup>	r= .77 <sup>xx</sup>	r=.98 <sup>xx</sup>	r= .52	r= .45
II - 16	r= .57	r= .56	r=-.36	r=.39	r=-.28	r=-.05

T A B L A "H"

13 - 7	r= .44	r= .66 <sup>x</sup>	r= .46	r= .81 <sup>xx</sup>	r= .64 <sup>x</sup>	r= .48
13 - 16	r= .66 <sup>x</sup>	r= .22	r= .14	r= .35	r= .13	r= .47

T A B L A "D"

7 - 16	r= .91 <sup>xx</sup>	r= .40	r= .07	r= .27	r= .24	r= .63 <sup>x</sup>
--------	----------------------	--------	--------	--------	--------	---------------------

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (el % de frecuencias en una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

PREGUNTAS	T A B L A "I"					
	1o. y 4o.		2o. y 5o.		3o. y 6o.	
2 - 4	r= .84 <sup>xxx</sup>	r= .63 <sup>x</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r= .78 <sup>xxx</sup>	r= .93 <sup>xxx</sup>	r= .88 <sup>xxx</sup>
2 - 6	r= .93 <sup>xxx</sup>	r= .91 <sup>xxx</sup>	r= .84 <sup>xxx</sup>	r= .91 <sup>xxx</sup>	r= .99 <sup>xxx</sup>	r= .92 <sup>xxx</sup>
2 - 7	r= .89 <sup>xxx</sup>	r= .80 <sup>xxx</sup>	r= .57	r= .68 <sup>x</sup>	r= .85 <sup>xxx</sup>	r= .93 <sup>xxx</sup>
2 - 8	r= .46	r= -.07	r= .31	r= .60	r= -.21	r= -.44
2 - 12	r= .66 <sup>x</sup>	r= .85 <sup>xxx</sup>	r= .66 <sup>x</sup>	r= .83 <sup>xxx</sup>	r= .29	r= .79 <sup>xxx</sup>
2 - 14	r= .87 <sup>xxx</sup>	r= .81 <sup>xxx</sup>	r= .84 <sup>xxx</sup>	r= .70 <sup>x</sup>	r= .91 <sup>xxx</sup>	r= .93 <sup>xxx</sup>
2 - 15	r= .93 <sup>xxx</sup>	r= .75 <sup>xxx</sup>	r= .70 <sup>x</sup>	r= .61	r= .90 <sup>xxx</sup>	r= .87 <sup>xxx</sup>
2 - 16	r= .78 <sup>xxx</sup>	r= .54	r= .41	r= .75 <sup>x</sup>	r= .65 <sup>x</sup>	r= .75 <sup>x</sup>
2 - 17	r= .84 <sup>x</sup>	r= .62 <sup>x</sup>	r= .25	r= .19	r= .48	r= .41
2 - 18	r= .77 <sup>xxx</sup>	r= .88 <sup>xxx</sup>	r= .71 <sup>x</sup>	r= .42	r= .65 <sup>x</sup>	r= .48

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS (el % de frecuencias de una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS EN LOS SEIS GRUPOS

PREGUNTAS	T A B L A "J"					
	1o. y 4o.		2o. y 5o.		3o. y 6o.	
	G	R	U	P	O	S
4 - 6	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r= .62	r= .85 <sup>xx</sup>	r= .90 <sup>xx</sup>	r= .76 <sup>xx</sup>
4 - 7	r= .81 <sup>xx</sup>	r= .28	r= .24	r= .53	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .82 <sup>xx</sup>
4 - 8	r= .54	r= -.17	r= .28	r= .67 <sup>x</sup>	r= -.07	r= -.20
4 - 12	r= .57	r= .52	r= .58	r= .36	r= .36	r= .76 <sup>xx</sup>
4 - 14	r= .94 <sup>xx</sup>	r= .57 <sup>x</sup>	r= .80 <sup>xx</sup>	r= .70 <sup>x</sup>	r= .88 <sup>xx</sup>	r= .80 <sup>xx</sup>
4 - 15	r= .81 <sup>xx</sup>	r= .52	r= .79 <sup>xx</sup>	r= .73 <sup>x</sup>	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .85 <sup>xx</sup>
4 - 16	r= .86 <sup>xx</sup>	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .44	r= .53	r= .69 <sup>x</sup>	r= .92 <sup>xx</sup>
4 - 17	r= .40	r= .45	r= .65 <sup>x</sup>	r= .39	r= .39	r= .50
4 - 18	r= .56	r= .42	r= .84 <sup>xx</sup>	r= .50	r= .92 <sup>xx</sup>	r= .86 <sup>xx</sup>

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS (el % de frecuencias de una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

PREGUNTAS	T A B L A "K"					
	G		R U P		O S	
	1o. y 4o.		2o. y 5o.		3o. y 6o.	
6 - 7	r= .98 <sup>xx</sup>	r= .76 <sup>xx</sup>	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r= .94 <sup>xx</sup>	r= .94 <sup>xx</sup>
6 - 8	r= .50	r= -.23	r= .65 <sup>x</sup>	r= .63 <sup>x</sup>	r= -.23	r= .63 <sup>x</sup>
6 - 12	r= .59	r= .92 <sup>xx</sup>	r= .62	r= .20	r= .30	r= .73 <sup>x</sup>
6 - 14	r= .85 <sup>xx</sup>	r= .84 <sup>xx</sup>	r= .92 <sup>xx</sup>	r= .76 <sup>xx</sup>	r= .93 <sup>xx</sup>	r= .97 <sup>xx</sup>
6 - 15	r= .98 <sup>xx</sup>	r= .94 <sup>xx</sup>	r= .47	r= .43	r= .13	r= .80 <sup>xx</sup>
6 - 16	r= .92 <sup>xx</sup>	r= .45	r= .53	r= .63 <sup>x</sup>	r= .64 <sup>x</sup>	r= .67 <sup>x</sup>
6 - 17	r= .62	r= .63 <sup>x</sup>	r= .18	r= .10	r= .53	r= .40
6 - 18	r= .69 <sup>x</sup>	r= .97 <sup>xx</sup>	r= .60	r= .16	r= .64 <sup>x</sup>	r= .52

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS (el % de frecuencias de una pregunta con el % de frecuencias de obra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

<u>PREGUNTAS</u>	<u>T A B L A "L"</u>					
			<u>G R U P O S</u>			
	<u>1o. y 4o.</u>		<u>2o. y 5o.</u>		<u>3o. y 6o.</u>	
7 - 8	r= .44	r= .31	r= .35	r= .25	r=-.05	r=-.43
7 - 12	r= .50	r= .58 <sup>x</sup>	r= .30	r=-.14	r=-.01	r= .63 <sup>x</sup>
7 - 14	r= .90 <sup>xx</sup>	r= .70 <sup>xx</sup>	r= .69 <sup>x</sup>	r= .81 <sup>xx</sup>	r= .92 <sup>xx</sup>	r= .91 <sup>xx</sup>
7 - 15	r= .97 <sup>xx</sup>	r= .95 <sup>xx</sup>	r= .22	r= .25	r= .88 <sup>xx</sup>	r= .79 <sup>xx</sup>
7 - 16	r= .90 <sup>xx</sup>	r= .40	r= .01	r= .27	r= .27	r= .63 <sup>x</sup>
7 - 17	r= .52	r= .50	r=-.36	r= .72 <sup>x</sup>	r= .25	r= .42
7 - 18	r= .60	r= .68 <sup>x</sup>	r= .38	r= .0	r= .36	r= .42

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS (el % de frecuencias de una pregunta con tra el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

T A B L A "M"

PREGUNTAS	G R U P O S					
	1o. y 4o.		2o. y 5o.		3o. y 6o.	
8 - 12	r= .24	r=-.49	r= .75 <sup>x</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r=-.33	r=-.18
8 - 14	r= .62	r=-.01	r= .50	r= .65 <sup>x</sup>	r= .78 <sup>xx</sup>	r=-.36
8 - 15	r= .46	r= .05	r= .17	r= .79 <sup>xx</sup>	r=-.12	r=-.22
8 - 16	r= .51	r= .15	r= .47	r= .70 <sup>x</sup>	r=-.26	r=-.07
8 - 17	r=-.01	r= .07	r= .14	r= .46	r=-.30	r=-.10
8 - 18	r= .16	r=-.18	r=-.04	r= .22	r=-.30	r=-.12

T A B L A "N"

12 - 14	r= .64 <sup>x</sup>	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .75 <sup>x</sup>	r= .30	r= .25	r= .73 <sup>x</sup>
12 - 15	r= .50	r= .63 <sup>x</sup>	r= .42	r= .79 <sup>xx</sup>	r= .43	r= .88 <sup>xx</sup>
12 - 16	r= .68 <sup>x</sup>	r= .35	r= .48	r= .74 <sup>x</sup>	r= .64 <sup>x</sup>	r= .85 <sup>xx</sup>
12 - 17	r= .91 <sup>xx</sup>	r= .60 <sup>x</sup>	r= .62	r= .59	r= .81 <sup>xx</sup>	r= .39
12 - 18	r= .40	r= .91 <sup>xx</sup>	r= .25	r= .69 <sup>x</sup>	r= .87 <sup>xx</sup>	r= .81 <sup>xx</sup>

TABLA DE CORRELACIONES DE PREGUNTAS (el % de frecuencias de una pregunta con el % de frecuencias de otra pregunta) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS EN LOS SEIS GRUPOS.

PREGUNTAS	T A B L A "O"					
	1o. y 4o.		2o. y 5o.		3o. y 6o.	
	G	R	U	P	O	S
14 - 15	r= .86 <sup>xx</sup>	r= .93 <sup>xx</sup>	r= .90 <sup>xx</sup>	r= .86 <sup>xx</sup>	r= .92 <sup>xx</sup>	r= .85 <sup>xx</sup>
14 - 16	r= .91 <sup>xx</sup>	r= .70 <sup>xx</sup>	r= .40	r= .54	r= .90 <sup>xx</sup>	r= .70 <sup>x</sup>
14 - 17	r= .51	r= .88 <sup>xx</sup>	r= .39	r= -.12	r= .37	r= .46
14 - 18	r= .65 <sup>x</sup>	r= .85 <sup>xx</sup>	r= .77 <sup>xx</sup>	r= .13	r= .48	r= .56

PREGUNTAS	T A B L A "P"					
	G	R	U	P	O	S
15 - 16	r= .86 <sup>xx</sup>	r= .78 <sup>xx</sup>	r= .37	r= .64 <sup>x</sup>	r= .44	r= .79 <sup>xx</sup>
15 - 17	r= .51	r= .34 <sup>xx</sup>	r= .37	r= .48	r= .62	r= .22
15 - 18	r= .48	r= .68 <sup>x</sup>	r= .81 <sup>xx</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r= .70 <sup>x</sup>	r= .79 <sup>xx</sup>

PREGUNTAS	T A B L A "Q"					
	G	R	U	P	O	S
16 - 17	r= .68 <sup>x</sup>	r= .68 <sup>x</sup>	r= .48	r= .44	r= .67 <sup>x</sup>	r= .59
16 - 18	r= .80 <sup>xx</sup>	r= .40	r= .41	r= .45	r= .75 <sup>x</sup>	r= .57

PREGUNTAS	T A B L A "R"					
	G	R	U	P	O	S
17 - 18	r= .94 <sup>xx</sup>	r= .71 <sup>rr</sup>	r= .33	r= .34	r= .82 <sup>xx</sup>	r= .27

MATRIZ DE CORRELACION DEL 1er. GRUPO (1ra. generación) PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS.

	1	3	5	7	9	10	11	13	16
1	-								
3	.85	-							
5	.85	.75	-						
7	.36	.65	.44	-					
9	.56	.52	.74	.49	-				
10	.34	.57	.59	.85	.41	-			
11	.75	.87	.93	.50	.74	.68	-		
13	.84	.70	.98	.44	.75	.53	.93	-	
16	.33	.51	.44	.91	.45	.94	.57	.66	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 4o. GRUPO (2da.generaci6n) PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS.

	1	3	5	7	9	10	11	13	16
1	-								
3	.70	-							
5	.84	.80	-						
7	.57	.85	.64	-					
9	.73	.64	.54	.40	-				
10	-.01	.17	.05	.55	-.25	-			
11	.86	.56	.83	.82	.68	.04	-		
13	.77	.61	.74	.66	.66	.10	.76	-	
16	.37	-.04	.87	.40	-.34	.87	.56	.22	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 2do. GRUPO (1ra. generación) PREGUNTA CONTRA PREGUNTA (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS.

	1	3	5	7	9	10	11	13	16
1	-								
3	.00	-							
5	.79	.81	-						
7	.70	.63	.86	-					
9	.45	.40	.46	.56	-				
10	-.16	-.23	-.39	-.58	-.58	-			
11	.80	.76	.81	.77	.36	-.64	-		
13	.27	.27	.42	.46	.75	-.87	.56	-	
16	-.08	-.46	-.15	.07	.28	-.23	-.36	.14	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 5o. GRUPO (2do. año 2da. generación) PREGUNTA CONTRA PREGUNTA (es decir el % de frecuencia entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS.

	1	3	5	7	9	10	11	13	16
1	-								
3	.00	-							
5	.80	.79	-						
7	.74	.74	.92	-					
9	.68	.61	.73	.77	-				
10	-.26	-.38	-.94	-.79	-.66	-			
11	.78	.75	.92	.98	.74	-.84	-		
13	.71	.69	.88	.81	.80	-.52	.80	-	
16	.20	.20	.46	.27	.44	-.34	.39	.35	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 3er. GRUPO (1ra. generación) PREGUNTA CONTRA PREGUNTA (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS.

	1	3	5	7	9	10	11	13	16
1	-								
3	.79	-							
5	.98	.74	-						
7	.50	.64	.42	-					
9	.48	.57	.48	.75	-				
10	.00	.79	.98	.41	.48	-			
11	.87	.79	.86	.52	.45	.88	-		
13	.61	.68	.67	.64	.68	.62	.67	-	
16	-.48	-.29	.53	.24	.10	-.47	-.28	.13	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 6o. GRUPO (3er.año 2da.generación) PREGUNTA CONTRA PREGUNTA (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS POSITIVAS.

	1	3	5	7	9	10	11	13	16
1	-								
3	.88	-							
5	.91	.79	-						
7	.33	.44	.14	-					
9	.64	.80	.54	.68	-				
10	.00	.88	.91	.42	.60	-			
11	.94	.85	.85	.45	.54	.94	-		
13	.65	.60	.51	.48	.64	.62	.57	-	
16	.08	-.06	-.10	.63	.37	.02	-.05	.47	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 1er. GRUPO (1ra. generación) PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS.

	2	4	6	7	8	12	14	15	16	17	18
2	-										
4	.84	-									
6	.93	.77	-								
7	.89	.81	.98	-							
8	.46	.54	.50	.44	-						
12	.66	.57	.59	.50	.24	-					
14	.87	.94	.85	.90	.62	.64	-				
15	.93	.81	.98	.97	.46	.50	.86	-			
16	.78	.86	.92	.90	.51	.68	.91	.86	-		
17	.64	.40	.62	.52	-.01	.91	.51	.51	.68	-	
18	.77	.56	.69	.60	.16	.40	.65	.48	.80	.94	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 4o. GRUPO (1er.año 2da. generación) PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS.

	2	4	6	7	8	12	14	15	16	17	18
2	-										
4	.63	-									
6	.91	.68	-								
7	.80	.28	.76	-							
8	-.07	-.17	-.23	.31	-						
12	.85	.52	.92	.58	-.49	-					
14	.81	.57	.84	.70	-.01	.77	-				
15	.75	.52	.94	.95	.05	.63	.93	-			
16	.54	.77	.45	.40	.15	.35	.70	.78	-		
17	.62	.45	.63	.50	.07	.60	.88	.84	.68	-	
18	.88	.42	.97	.68	-.18	.91	.85	.68	.40	.71	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 2o. GRUPO (1ra. generación) PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS  
(es decir el % de frecuencias entre una y otra) -  
DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS.

	2	4	6	7	8	12	14	15	16	17	18
2	-										
4	.68	-									
6	.84	.62	-								
7	.57	.24	.77	-							
8	.31	.28	.65	.35	-						
12	.66	.58	.62	.30	.75	-					
14	.84	.80	.92	.69	.50	.75	-				
15	.70	.79	.47	.22	.17	.42	.90	-			
16	.41	.44	.53	.01	.47	.48	.40	.37	-		
17	.25	.65	.18	-.36	.14	.62	.39	.37	.48	-	
18	.71	.84	.60	.38	-.04	.25	.77	.81	.41	.33	-

MÁTRIZ DE CORRELACION DEL 5o. GRUPO (2do. año 2da. generación) PREGUNTAS CON  
TRA PREGUNTAS (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA  
CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS.

	2	4	6	7	8	12	14	15	16	17	18
2	-										
4	.78	-									
6	.91	.85	-								
7	.68	.53	.68	-							
8	.60	.67	.63	.25	-						
12	.83	.36	.20	-.14	.68	-					
14	.70	.70	.76	.81	.65	.30	-				
15	.61	.73	.43	.25	.79	.79	.86	-			
16	.75	.53	.63	.27	.70	.74	.54	.64	-		
17	.19	.13	.10	.72	.46	.59	-.12	.48	.44	-	
18	.42	.50	.16	.00	.22	.69	.13	.68	.45	.34	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 3er. GRUPO (1ra. generación) PREGUNTAS CONTRA PREGUNTAS (es decir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS.

	2	4	6	7	8	12	14	15	16	17	18
2	-										
4	.93	-									
6	.99	.90	-								
7	.85	.77	.94	-							
8	-.21	-.07	-.23	-.05	-						
12	.29	.40	.30	-.01	-.33	-					
14	.91	.88	.93	.92	.78	.25	-				
15	.90	.77	.13	.88	-.12	.43	.92	-			
16	.65	.69	.64	.27	-.26	.64	.90	.44	-		
17	.48	.39	.53	.25	-.30	.81	.37	.62	.67	-	
18	.65	.92	.64	.36	-.30	.87	.48	.70	.75	.82	-

MATRIZ DE CORRELACION DEL 6o.GRUPO (3er.año 2da. generación) PREGUNTAS  
CONTRA PREGUNTAS (es de cir el % de frecuencias entre una y otra) DENTRO  
DE LA CLASIFICACION DE PREGUNTAS NEGATIVAS.

	2	4	6	7	8	12	14	15	16	17	18
2	-										
4	.88	-									
6	.92	.76	-								
7	.93	.82	.94	-							
8	-.44	-.20	.63	-.43	-						
12	.79	.76	.73	.63	-.18	-					
14	.93	.80	.97	.91	-.36	.73	-				
15	.87	.85	.80	.79	-.22	.88	.85	-			
16	.75	.92	.67	.63	-.07	.85	.70	.79	-		
17	.41	.50	.40	.42	-.10	.39	.46	.22	.59	-	
18	.48	.86	.52	.42	-.12	.81	.56	.79	.57	.27	-

CAPITULO III -

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

ANALISIS ESTADISTICO

1. Con fines de interpretación las preguntas del cuestionario fueron organizadas en grupos que permitieran dar un significado dinámico a las opiniones de los alumnos.

En primer lugar, se categorizaron en un primer grupo de analisis las preguntas 1-3-5-9-10-11-13- 7 y 16, ya que era nuestro interés encontrar que relación existía entre nuestra primera pregunta entre ¿Cual fué la materia que más te gusta y el resto de las preguntas enumeradas que hemos -- descrito.

La tabla "A" muestra las correlaciones encontradas en los diferentes grupos estudiados. Así encontramos que en los grupos 1 y 4 (los primeros años de la primera y segunda generación), las correlaciones son altas y significativas (.85 y .70) respectivamente, significativas al uno por ciento que muestra la relación entre el gusto por la materia y la evaluación de esta como más interesante. Este hecho indica que el interés de la materia condiciona en sí mismo, el gusto del alumno por ella. Igualmente, encontramos que la pregunta uno correlaciona en los primeros años de la segunda generación en forma muy alta (.85 y .84) respectivamente significativa al 1% con la pregunta ¿Cual fue en la que más aprendiste? Otra correlación significativa en ambos grupos al .05 y al .01 fué la relación entre la pregunta uno y la once en la primera y segunda generación respectivamente, que indica en gran parte que el interés por la materia esta relacionada con el empeño que el profesor pone para que el alumno aprenda y por último que también existen dos correlaciones altas, significativas al uno por ciento entre la pregunta uno y la trece, relacionada con la puntualidad del profesor.

Si nosotros relacionamos los datos de los grupos 1 y 4 que resultaron significativas, observamos que se forma un factor entre el interés por una materia, al gusto consecuente por la misma, el empeño que el maestro tiene por el aprendizaje de un alumno y la puntualidad del mismo para que el alumno considere que es la materia en la que aprende más. Estos datos se repiten en los primeros años en el grupo 4, existe además, un factor asociado la consideración de un maestro exigente, aspecto que no está presente en el primer año de la primera generación.

En los grupos 2o. y 5o. se repite la misma significatividad en las correlaciones de la pregunta uno contra la cinco de uno contra la once, ratificando la relación existente entre el gusto de una materia y la consideración que es donde se ha aprendido, así como la relación y el empeño que el profesor pone en su clase.

Una vez más, en la segunda generación se repite la relación con la exigencia del maestro independiente. Una diferencia en los segundos años con relación a los primeros en ambas generaciones, es el hecho de que el gusto por una materia no se relacione con el interés por ésta, otra diferencia es que en los 2os. años el gusto por una materia está relacionado con el esfuerzo realizado. (pregunta 7)

Solamente en el 5o. grupo se repite el gusto por una materia y la puntualidad del maestro.

Análisis de los grupos 3o. y 6o.:

En éstos grupos encontramos correlaciones altas y significativas al 1% entre las preguntas 1 y 3 (gusto por materia y el interés por la misma) correlaciones muy altas y significativas entre la pregunta 1 y la 5, el gusto por la materia y la percepción que es en la que más aprendió.

Esto indica que en los grupos de mayor edad la relación es más cercana entre éstas dos variables en virtud de que la madurez es mayor y por -

tanto la objetividad en los juicios es mas alta. Igualmente se repite una alta y significativa relación entre la pregunta 1 y la once referida al empeño del maestro por enseñar y una relación significativa al 5% (entre la pregunta 1 y la. 9) exigencia del maestro y gusto por la materia en el grupo de la segunda generación (reforma educativa).

Otra relación significativa al 5% fué la relación entre la pregunta uno y la 13 relación con la puntualidad del maestro.

#### Aspectos Generales

Las correlaciones consistentemente repetidas en los seis grupos investigados que comprenden una población de 1500 estudiantes son los siguientes:

1. Relaciones entre la pregunta uno y la cinco (gusto del alumno, interés por la materia).
2. Gusto por la materia y empeño del profesor por enseñar.
3. En los grupos de la Reforma Educativa exclusivamente relación entre el gusto por la materia y la exigencia del profesor.
4. En los dos primeros años y en los grupos 5o. y 6o. (2o. y 3er. año de la reforma educativa) relación entre el gusto por la materia y la puntualidad del maestro.

En otras palabras, la puntualidad del profesor, su actitud de que el alumno aprenda son factores fundamentales en que a un alumno le guste una materia, le parezca interesante y tenga la sensación de que es en la que ha aprendido más.

#### Correlación Negativa

Como una parte importante de nuestras hipótesis, era en el sentido de que un factor emocional de gusto ó disgusto se asociaría con otro tipo de variables realizaremos un segundo análisis comprobatorio que se muestra en las correlaciones que se nos indica en la tabla de la letra I.

En este caso correlacionaremos las preguntas del cuestionario que aparentemente se referían a factores de disgusto por lo que correlacionaremos las preguntas:

2 con 4, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 18.

#### Análisis de los primeros años

La correlación 2-4 disgusto y aburrimiento correlacionaron significativamente en ambos grupos (.01. y .05 respectivamente). Como era de esperarse una materia que disgusta parece más aburrida. Igualmente se encuentra la percepción de que aquella materia que menos gusta es en la que percibe haber aprendido menos y también que es la que cuesta más trabajo.

En los grupos de la 1a. y 2a. generación se repite el factor sobre el empeño que pone el profesor puesto que el disgusto por una materia se encuentra sistemáticamente asociado con el hecho de que el profesor no ponga empeño en enseñar.

En éstos grupos encontramos además del disgusto por una materia, con la incomprensión de las explicaciones del maestro, el hecho de que éste no da respuesta a sus dudas y que no explique la clase.

En el primer año de la primera generación también el disgusto correlaciona con el hecho de que no se guarda la disciplina necesaria en el salón de clase y en el grupo cuarto, además con el hecho de que no se da el tiempo de la clase.

#### Análisis de los segundos años

En los segundos años también se encontraron correlaciones significativas entre el disgusto por una materia y el aburrimiento por la misma, con la sensación de menos aprendizaje, con el poco empeño del maestro, con la falta de explicaciones del mismo y además en la generación el disgusto

to se ve asociado a la falta de explicaciones suficientes en clase, en los grupos de la segunda generación el disgusto se encuentra asociado - además de lo descrito con el trabajo que les cuestan la clase y la falta de disciplina en la misma.

#### Análisis de terceros años

Una vez más el disgusto por una materia en éstos grupos muestran correlaciones significativas con el aburrimiento, consecuentemente con la sensación de que se aprende menos en ella, con que cuestan más trabajo, con que no entienden las explicaciones del maestro, con que ésta no da respuesta a las preguntas, no se guarda disciplina en clase, y con que el - maestro no explica la clase.

En el tercer año de la segunda generación, se encuentra también asociado con el disgusto, al poco empeño del maestro para que el alumno aprenda .  
(al .01)

#### Análisis General

Como aspectos consistentes en los grupos investigados de los varios niveles 1o. 2o. 3o. años, de ambas generaciones encontramos como era de - esperar la relación de disgusto por una materia con el grado de aburrimiento que produce, con la sensación de que es en la que menos aprendieron, con que no entiendan las explicaciones del maestro, y con que éste no explique la clase.

### Interpretación del análisis

Hemos tratado de interpretar los datos con un sentido significativo basándonos en los datos de la sección anterior, así mismo hemos pretendido realizar ésta interpretación tratando de captar los aspectos socio-dinámicos de contenido cognoscitivo, presentes en las correlaciones encontradas en los seis grupos investigados y que condensan la información de 1500 estudiantes de secundaria.

En virtud de la multiplicidad de datos y por lo tanto, la complejidad dinámica que se encuentra entre todas las redes representadas por las diversas opiniones, habremos de realizar esta interpretación considerando secciones específicas.

De manera general realizamos la interpretación de la relación encontrada entre los promedios escolares y las preguntas del cuestionario, a esta sección habremos de titularla "Opiniones del grupo respecto al interés ó desinterés, por las materias y el rendimiento escolar" El análisis contenido queda expresado a través de tres tablas:

#### TABLA I

En la cual quedan comprendidas las dos generaciones de los primeros años, grupos 1o. y 4o. en cuyos resultados no se encontró ninguna relación significativa ni con las preguntas de orientación positivas (1,3,5,7,9,10,11,13,16) ni con las de orientación negativas (2,4,6,7,8,12,14,15,16,17,18) entre el resultado del cuestionario y el rendimiento escolar.

#### TABLA II

Es el análisis de las correlaciones de los grupos 2o. y 5o. correspondientes a las dos generaciones de segundos años, entre rendimiento escolar y las preguntas del cuestionario encontramos que en el grupo de la

primera generación, es decir grupo 2o. no existe ninguna correlación significativa ni al .05 al .01 en cambio en el grupo 5o. aparecen siete correlaciones significativas de las cuales seis fueron negativas y solo una positiva.. Las correlaciones negativas fueron entre la pregunta - 2,5,6,9,11,14 y el promedio de calificación escolar. La correlación po sitiva fue con la pregunta 7. Los datos generales podrían indicar - que a medida que existe más disgusto (p.2.) hay menos rendimiento escolar, pero paradójicamente cuando el alumno tiene la impresión de haber aprendido más (p.5) también existen calificaciones más bajas, factor va riable que también correlaciona en forma negativa cuando el sujeto con sidera haber aprendido menos (p.6) Existe una relación positiva entre - la calificación asignada por los profesores y la percepción de que es -- una materia que les ha costado más trabajo (p.7) y puede observarse así mismo en este 5o. grupo que, cuando hay más exigencia de parte del pro fesor (p.9) hay también un promedio de calificación escolar menor en el grupo. Otro factor es que cuando el profesor pone más empeño (p.11) -- también las calificaciones son bajas y por último cuando el alumno no en tiende las explicaciones del maestro (p.14) las calificaciones son bue - nas.

### TABLA III

Grupos 3o. y 6o. correspondientes a las dos generaciones de los terce - ros años. Encontramos que en la primera generación es decir grupo 3o. no se encontró ninguna relación significativa entre las diferentes pre guntas y el promedio de calificación escolar; en cambio, en el 6o. gru po que se ve afectada al igual que el 4o. y 5o. por los cambios que -- trae consigo la reforma educativa, se aprecian seis correlaciones signi ficativas entre el rendimiento escolar y las preguntas 2,4,6,7,13, y 14 que se pueden interpretar de la siguiente manera: cuando existen tablas y frecuencias que indican que hay más disgusto (p.2) que es la materia

mas aburrida (p.4) que se tiene la sensación de que es la materia que menos han aprendido (p.6) que es la que costó más trabajo (p.7) que es en la que hay más puntualidad del profesor (p.13) y que el alumno no entiende las explicaciones del maestro. (p.14), las calificaciones son en todo caso bajas, es decir, se trata de relaciones negativas. En este análisis aparentemente los datos son congruentes con lo que sería de esperarse, es decir que ha medida que se asocian más factores de disgusto y donde las actitudes de los profesores pudieran ser consideradas como más negativas, el rendimiento también es más bajo. Estos datos sin embargo solamente existen en esa forma coherente en el tercer año que hemos descrito cosa que no ocurre con el resto de los grupos.

La interpretación final debería hacerse en el sentido de que desgraciadamente sólo en uno de los grupos (el último descrito) estas relaciones tienen cierto grado de congruencia, en el resto de los grupos no hay relaciones que tengan un elemento significativo que nos pudieran ayudar a pensar que algunos factores de gusto y de disgusto por las materias, el esfuerzo realizado, interés por las mismas, etc., pudieran correlacionar con el rendimiento escolar. Esto nos pone de manifiesto un fenómeno el cual en nuestra consideración debería ponérsele una atención importante. La falta de correlaciones congruentes indica que no existe ninguna relación hablando en términos generales entre el esfuerzo que desarrolla el alumno, la puntualidad del maestro, el gusto por una materia, el esfuerzo que se realiza, etc. etc., con las calificaciones que se obtienen. Esto querría decir en términos muy simples que no existen tales correlaciones con los aspectos que hemos llamado sociodinámicos, simple y sencillamente por la razón que la calificación asignada por los maestros no es objetiva y no revela la realidad de un aprovechamiento escolar, fuera este alto ó bajo. Este problema ha sido ratificado por estudios realizados por otros autores cuando se han tratado de establecer relaciones entre pruebas de rendimiento escolar y las calificaciones asignadas por los profesores lo cual revela una carencia muy importante en

nuestro sistema escolar. Desde hace algunos años se ha abandonado en educación la muy saludable costumbre que existía de hacer pruebas de -- rendimiento escolar objetivas. Al no contarse con éstos instrumentos -- en la actualidad, las asignaciones de calificaciones que los profesores realizan tienen un carácter predominantemente subjetivo.

La segunda parte de nuestro análisis es el que en nuestra consideración nos parece más importante. En efecto, si los promedios asignados por -- los profesores no corresponden a la realidad dado su carácter subjetivo habremos de poner más énfasis en ésta interpretación de las intercorrelaciones encontradas en las preguntas de nuestro cuestionario porque en nuestro concepto, aquí se encuentran una serie de factores muy interesantes que pueden ser analizados paso a paso.

Las tablas de la I a la 18 nos indican las frecuencias encontradas en -- cada pregunta de nuestro cuestionario en las dos generaciones de 1er. -- año.

Las tablas de la 19 a la 36 nos indican las frecuencias en las respuestas del cuestionario en los segundos años de las dos generaciones.

Las tablas de la 37 a la 54 nos dicen de las frecuencias en los terceros años.

El total de la muestra que como ya dijimos anteriormente es de 1500 --- alumnos quedó dividida en seis grupos: 1o. 2o. y 3o. pertenecen a la -- primera generación y los grupos 4o. 5o. y 6o. son de la segunda generación.

Tenemos otro tipo de tablas marcadas con letras que nos indican las correlaciones que resultaron en los seis grupos al correlacionar una pregunta de orientación positiva contra el resto de preguntas de la misma

orientación, comprende las tablas de las letras A,B,C,D,E,F,G,H, y las preguntas de orientación negativas correlacionadas entre sí, corresponden a las tablas con las letras I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R, y por último tenemos 12 tablas que marcan las matrices c orrelacionales completas.

Para facilitar la interpretación de nuestros resultados nos hemos basado en el análisis de éstos dos factores:

#### Primer Factor

Contiene las preguntas que pudieramos considerar de naturaleza positiva relacionadas con aspectos de gusto (p.1) de interés por una materia (p.3) de sensación de haber aprendido más (p.5) en la que se realiza mayor trabajo (p.7) en la materia que el maestro fue muy exigente (p.9) en cual el maestro fue poco exigente (p.10) en cual el maestro pone mucho empeño para que aprendan (p.11) y en el cual el maestro es el más puntual (p.13)

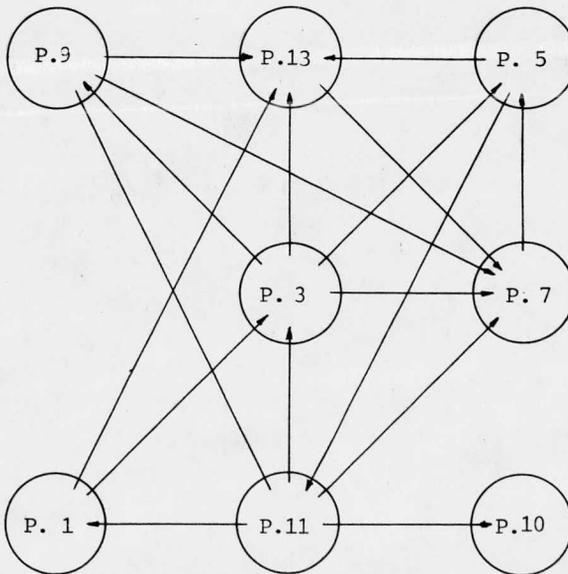
#### Segundo Factor

Son las preguntas de orientación negativa por el tipo de referencia cual fue la materia que menos te gustó (p.2) en la que te aburraste (p.4) en la que menos aprendiste (p.6) cual te costó más trabajo (p.7) cual en la que menos te esforzaste (p.8) poco empeño del maestro (p.12) que no entiendan las explicaciones del maestro (p.14) que el maestro no resuelve dudas (p.15) que no existe disciplina en clase (p.16) que no se da el tiempo completo (p.17) y en cual el maestro no explica (p.18).

Dentro de éstos dos grandes factores de actitudes que hemos dado en llamar positivos y negativos, vamos a encontrarnos una serie de factores dinámicos compuestos por diferentes subfactores. El aspecto fundamental de hacer ésta división es la consideración de que en nuestra cultura que generalmente mantiene relaciones de una alta dependencia con las figuras de autoridad, los factores de gusto y disgusto, es decir, positivos y --aversivos, estarán determinados en gran parte por el comportamiento del maestro dentro del grupo.

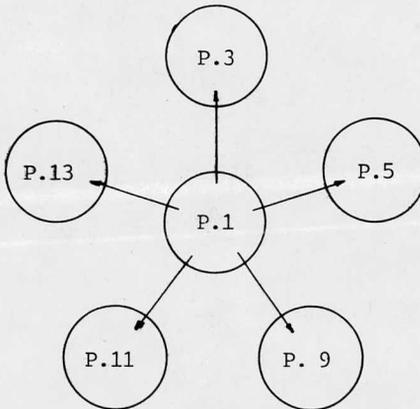
Existen muchos estudios que han podido indicar en que medida el significado emocional de la situación es dado por condicionamientos muy tempranos en la vida de un niño y que tienen altas relaciones con figuras de autoridad (staats 1963; Staats 1972) Las premisas que sirvieron de hipótesis a éste trabajo son fundamentalmente aquéllas indicadas por el hecho de que cuando la actitud de un profesor es en términos generales -- "más responsable" el funcionamiento del grupo es mucho más positivo; lo contrario cuando se asocian factores de poco interés por parte del profesor en el grupo también se establecen respuestas mucho más negativas y -- por lo tanto el gusto por las materias y el rendimiento tal como es percibido por el alumno serán mucho más bajas.

Pasamos al análisis e interpretación de las tablas correlacionadas. Factores de actitud positiva. Tablas de la A a la H. (ilustrada la intercorrelación en el dibujo No. 1).



Este dibujo nos muestra una red de intercorrelaciones muy compleja y congruente. El factor general positivo estaría indicado por la idea general de que el gusto (p.1) y el interés (p.3) por una materia correlacionan altamente con la sensación de mayor aprendizaje (p.5) con un esfuerzo mayor (p.7) con la exigencia del profesor (p.9), con el empeño del -- profesor (p.11) con una mayor puntualidad del profesor (p.13) etc. Pero en realidad, este factor puede comprenderse mejor mediante un análisis -- de subfactores:

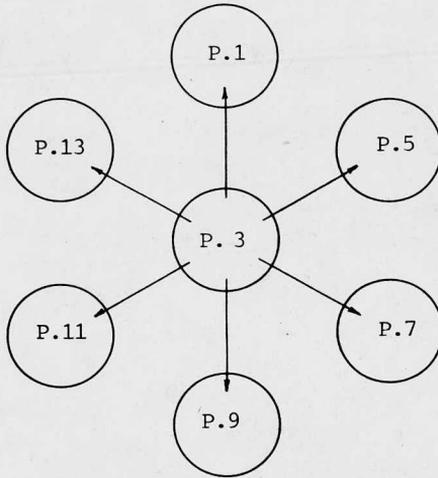
1. Factor de gusto por una materia (dibujo 1.1)



Las intercorrelaciones muestran que el gusto por una materia (p.1) se encuentran profundamente asociados al interés por ésta (p.3) a la sensación de que el sujeto aprende (p.5) de que el profesor es más exigente (p.9) pone más empeño en sus clases (p.11) y por otro lado de que es -- más puntual (p.13) Este factor indica con mucha claridad el papel del profesor, que podemos sintetizar diciendo que las características positivas de un profesor como son las anteriormente nombradas, determinarán

más el gusto e interés por la materia impartida.

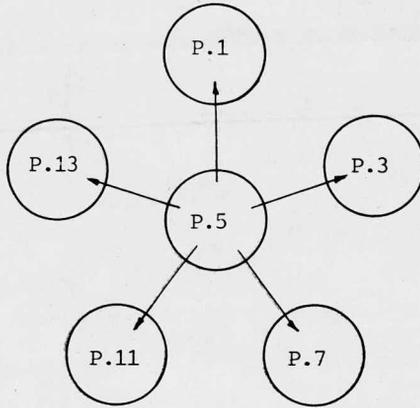
Subfactor 2 de interés (p.3) (dibujo 1.2)



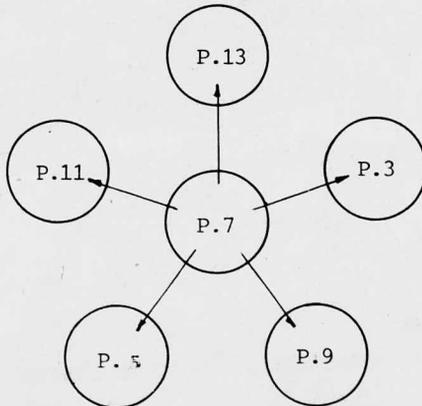
En este subfactor observamos correlaciones importantes con el gusto por la materia (p.1) la sensación de aprendizaje (p.5) el que se realice -- más trabajo por parte de el alumno (p.7) que el profesor sea más exigente (p.9) que ponga más empeño en sus clases (p.11) y además de que sea más puntual (p.13)

Como vemos, es un factor muy parecido al anterior y casi podríamos indicar que se trata de una relación única que podría unificarse como gusto-interés y como una vez más éstos factores estan relacionados con las actitudes positivas de un profesor.

Subfactor 3 (dibujo 1.3) es cuando el alumno percibe aprender más (p.5)

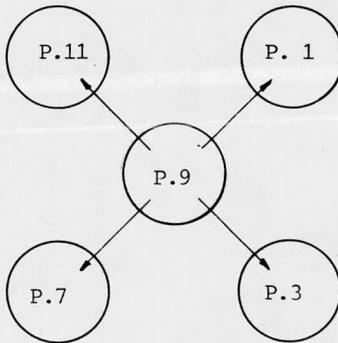


Esto sucede cuando se presentan tres factores relacionados al alumno y dos actitudes del maestro. Los que se refieren al alumno son fundamentalmente el gusto que este le despierta, aunada al interés (p.1. y 3) el trabajo que tenga que realizar (p.7) y las actitudes del maestro son: el empeño que éste ponga en sus clases y su puntualidad (p.11 y 13)  
Subfactor 4 de trabajo (p.7) (dibujo 1.4)



Aparentemente el sujeto percibe que una materia le cuesta más trabajo (p.7) cuando tiene más interés por ella. (p.3) cuando siente que aprende más (p.5) cuando el profesor es más exigente (p.9), que pone más empeño en sus clases (p.11) y cuando es más puntual (p.13). Aquí diríamos que, es la parte positiva del esfuerzo que el alumno realiza, puesto que como veremos más adelante, éste factor de esfuerzo también tiene un polo negativo, parecería ser que las actitudes de los profesores determinan en mayor grado mediante factores de puntualidad y de interés, por el aprendizaje de los alumnos, mucho más esfuerzo de parte también de el alumno que, como está asociado a factores de gusto y de interés, así como de la sensación de que aprende más, este elemento de respuesta esforzada encuentra un adecuado reforzamiento en las actitudes positivas del profesor.

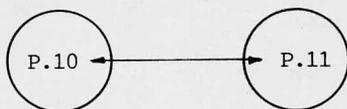
Subfactor 5 en cual materia el maestro fue muy exigente (dibujo 1.5)



Fundamentalmente, la exigencia del profesor (p.9) permite observar que el alumno capta más interés por las materias (p.3) le gustan más (p.1), le despiertan un mayor rendimiento (p.7) y por otro lado, también se relacionan con el empeño que pone el profesor para que los alumnos aprendan.

dan (p.11). Este parece ser un dato culturalmente modelado, aparentemente los profesores que tienen más empeño en el aprendizaje de los alumnos son evidentemente también más exigentes.

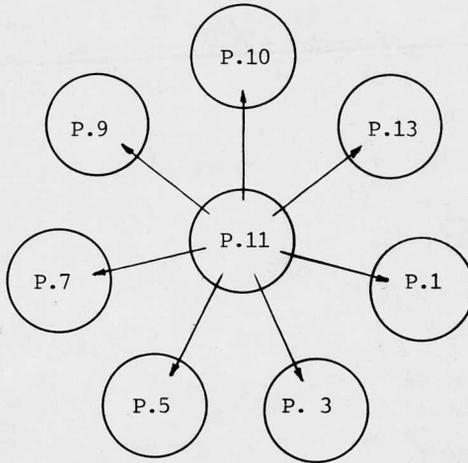
Subfactor 6 (dibujo 1.6)



relaciona otra modalidad entre la exigencia del profesor ó mejor dicho - la carencia de ella (p.10) y el empeño que pone éste para con sus alumnos (p.11), es decir, profesores que ponen mucho empeño en sus clases y sin embargo son poco exigentes; aunque ésta apreciación solamente estuvo en los grupos de 2o. año. En el resto de ellos la exigencia más bien venía asociada con un interés de que aprendieran.

Quiere decir ésto que sin duda alguno no se encuentra un factor consistente, un profesor puede tener empeño en que los alumnos aprendan y ser mucho ó poco exigente, lo cual depende muy probablemente de características de personalidad específica.

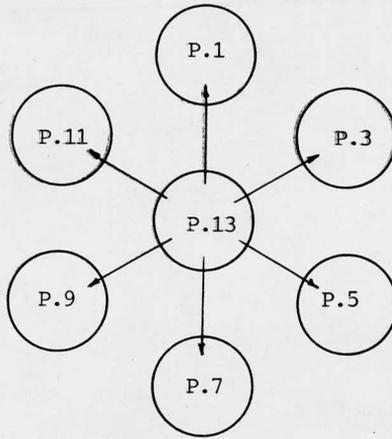
Subfactor 7 relativo al empeño del profesor (dibujo 1.7) (p.11)



Se relaciona con algunos factores como antes indicamos de su propia exigencia (p.10) y tiene relaciones con la puntualidad (p.13), además produce en los estudiantes respuestas de interés, (p. 3) de gusto, (p.1) les produce la sensación de mayor aprendizaje (p.5) e igualmente los hace es forzarse más (p.7), así como tener la opinión de que sus maestros son más exigentes (p.9)

El subfactor 8 referido a la puntualidad del profesor .

(p.13) (dibujo 1.8)



La puntualidad del profesor aparentemente es un factor que produce más gusto por la materia (p.1) más interés por la misma (p.3) la percepción de que aprenden mejor (p.5) de que ellos se esfuerzan más (p.7) y por -- otro lado, de que el profesor es más exigente (p.9) y pone más empeño en su clase (p.11).

EL ANALISIS GENERAL DE ESTOS SUBFACTORES PUEDE REDUCIRSE A DOS CONSIDERACIONES BASICAS: UN PROFESOR PUNTUAL, EXIGENTE Y QUE PONE EMPENO EN SUS CLASES CONSTITUIRA EN NUESTRA CULTURA UN ELEMENTO MAS MOTIVANTE PARA LOS ALUMNOS, LOS HARA ESFORZARSE MAS, APRENDERAN MEJOR Y ADEMAS CREARA UN CLIMA DE MAYOR GUSTO E INTERES POR LAS MATERIAS.

La segunda consideración es que los alumnos si tienen capacidad para dis

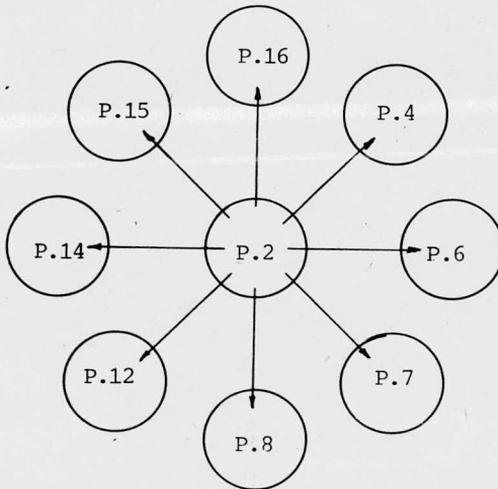
criminar éstas características de los profesores, ya que encontramos que éstas variables se repiten consistentemente en las indicaciones que hemos hecho a lo largo de todos éstos análisis.

Pasamos ahora a la interpretación de los factores de orientación negativa.

Tablas de la I a la R.

Las preguntas del cuestionario que fueron catalogadas en el polo negativo muestran también una red muy compleja de relaciones pero que puede ser comprendido a través de un esfuerzo analítico que nos permita dividir los factores negativos centrales.

Subfactor 1 de disgusto por una materia (p.2) (dibujo 2.1.)

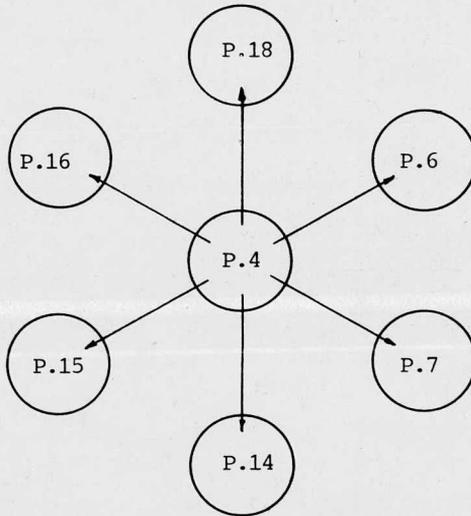


Los factores sistemáticamente asociados a lo largo del estudio muestran que una materia que disgusta (p.2) se percibe como aburrida (p.4) produce la sensación de que se aprende poco en ella (p.6) que cuesta más trabajo (p.7), produciendo un abatimiento de la motivación ya que reduce el esfuerzo (p.8) y en cuanto a las actitudes con el profesor viene asociada

da una apreciación por parte de los alumnos de que su maestro pone poco empeño en la materia (p.12) por lo tanto, el alumno no entiende esa materia (p.14) y se tiene la sensación de que el maestro no resuelve las dudas (p.15).

Otro elemento asociado con esta falta de interés, es también la percepción de que no existe disciplina en la clase (p.16)

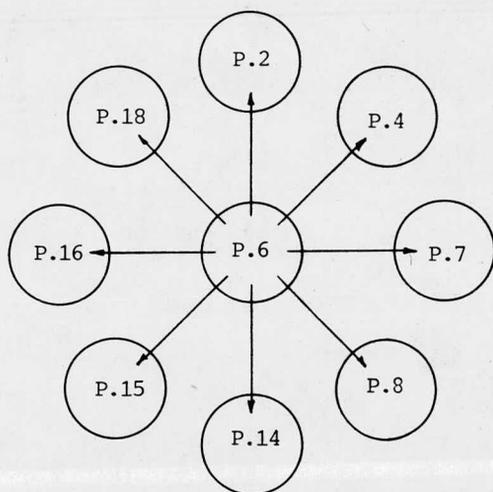
Subfactor 2. "factor emocional de aburrimiento" (p.4) (dibujo 2.2.)



Las relaciones sistemáticamente asociadas son con la falta de gusto por la materia (p.2) con la sensación de que se aprende menos (p.6) costó más trabajo (p.7) y además, el alumno entiende las explicaciones del profesor, (p.14) no resuelve las dudas (p.15), no existe disciplina en el salón de clase (p.16) y no explica suficientemente la materia (p.18).

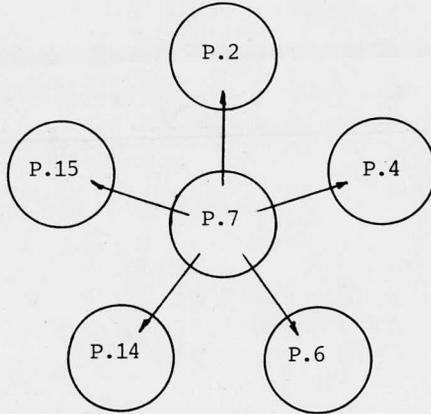
Este factor de aburrimiento al estar relacionado con un gran número de variables del profesor, podemos indicar que en lo que a rendimiento es colar se refiere un factor de extinción motivacional.

Subfactor 3, relativo al menor aprendizaje logrado (p.6) (dibujo 2.3)



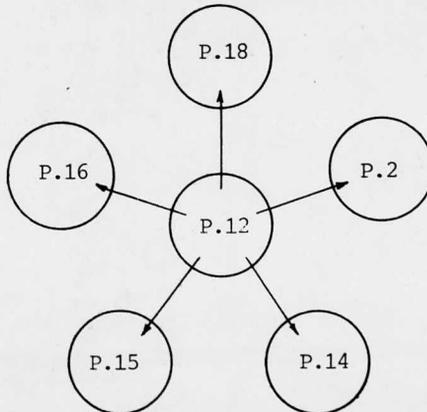
Los datos que corroboran el efecto emocional del subfactor anterior, se encuentran en este relacionados con la sensación de que la materia no gusta (p.2) que es aburrida (p.4) y que a el alumno le costó trabajo (p.7) - porque se esforzó poco (p.8) en cuanto al profesor se refiere, las características principales halladas de que el alumno no entiende su clase -- (.14) de que el maestro no da respuesta a sus dudas (p.15) de que no impone el maestro disciplina (p.16) y por último no explica su clase (p.18)

Subfactor 4 de esfuerzo por parte de los alumnos (p.7) (dibujo 2.4)



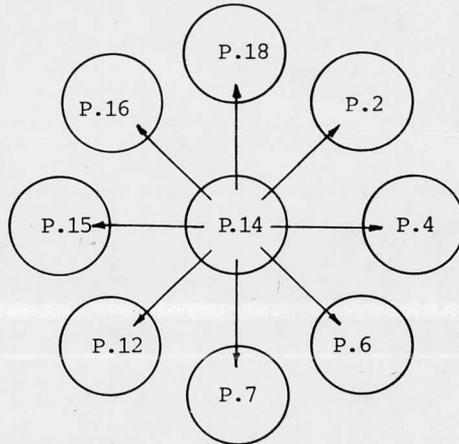
Esto indica que una materia aburrida (p.4) y que no gusta (p.2) produce más esfuerzo de parte de los estudiantes (p.7) pero con la sensación de que es un esfuerzo fracasado (p.6) es decir que no aprende en ella y se asocia directamente con la percepción de que no entiende (p.14) y la actitud importante relacionada con el profesor es de que éste no da respuesta a sus dudas (p.15)

Subfactor 5 es el factor relativo al poco empeño por parte del profesor (p.12) (dibujo 2.5)



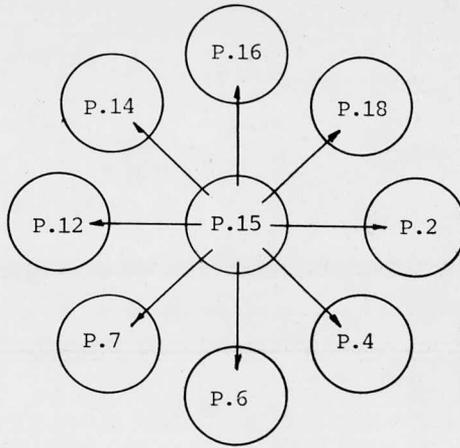
El efecto más directo relacionado es el disgusto por la clase (p.2) de parte de el alumno y se encuentra también intimamente asociado a la percepción de que el alumno no va a entender las clases (p.14) Generalmente este poco empeño que el profesor pone en clase (p.12) se relaciona a otras características existentes ejemplo: falta de disciplina en la clase (p.16) no da respuestas adecuadas a las dudas (p.15) y por lo tanto, no explica la clase (p.18)

Subfactor 6 en que materia el alumno no entiende las explicaciones de el maestro (p.14) (dibujo 2.6)



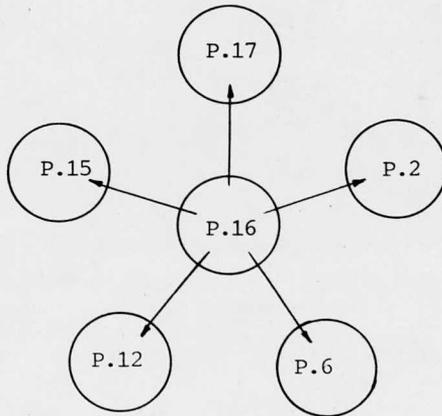
el alumno reacciona cuando no entiende las clases (p.14) con un disgusto (p.2) por la materia, con aburrimiento (p.4) con la sensación de no aprender (p.6) y le costará mucho más trabajo (p.7). Al mismo tiempo -- percibirá poco empeño por parte de el profesor (p.12) considerará que és te no da respuesta a sus dudas (p.15) y que no impone disciplina (p.16) ni explica suficientemente sus clases. (p.18)

Subfactor 7 concerniente a la falta de respuestas del profesor para sus alumnos (p.15) (dibujo 2.7)



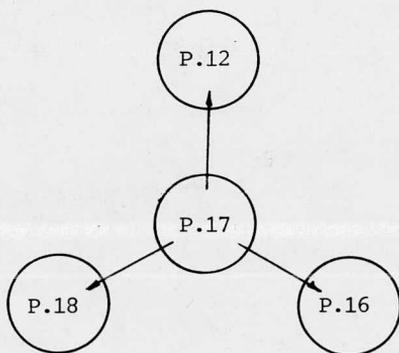
Este factor consecuentemente producirá efectos de disgusto (p.2) de aburrimiento (p.4) de falta de aprendizaje (p.6) de mucho trabajo por parte de el estudiante (p.7) y por parte de el profesor es la falta de disciplina que ejerce en el grupo ( p.16) el poco empeño del profesor (p.12) la falta de explicaciones claras (p.14) o simplemente la falta total de ellas (p.18)

Subfactor 8 en relación con la materia que no se guarda la disciplina - necesaria (p.16) (dibujo 2.8)



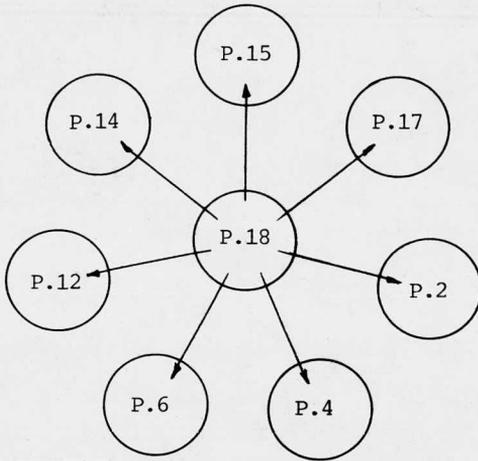
La indisciplina en un salón de clase (p.16) está íntimamente relacionada con el disgusto de los alumnos por la materia (p.2) con el aburrimiento (p.4) la carencia de aprendizaje (p.6). Estos factores negativos se relacionan también con actitudes negativas de los profesores como son el poco empeño del maestro para que sus alumnos aprendan (p.12) que el maestro no da respuesta a sus dudas (p.15) y que el maestro no da todo su tiempo completo (p.17)

Subfactor 9 señala la actitud del profesor de no dar todo el tiempo completo de su clase. (p.17) (dibujo 2.9)



Al no dar el profesor todo el tiempo completo de clase es decir: 50 min manifiesta una actitud negativa a su grupo que, los alumnos perciben -- asociando este factor con el poco empeño del profesor para que sus alumnos aprendan (p.12) la disciplina se distorciona (p.16) y el maestro no explica su clase (p.18)

Subfactor 10 en la materia que el maestro no explica la clase (p.18)  
(dibujo 2.10)



Al no explicar la clase el profesor (p.18) va a producir en los alumnos un disgusto por la materia (p.2) un aburrimiento (p.4) y no va a aprender lo suficiente (p.6) y de el maestro se forman una impresión de que pone poco empeño para que ellos aprendan (p.12) que no da explicaciones claras (p.14) que no da respuesta a las dudas (p.15) y por último, no da todo el tiempo completo de clase (p.17)

SI NOSOTROS CONSIDERAMOS TODOS ESTOS DATOS ANALIZADOS EN FORMA GENERAL, LOS RESULTADOS PUEDEN SINTEZARSE COMO EN EL CASO ANTERIOR EN DOS ELEMENTOS PRIMARIOS QUE CORROBORAN EL ANALISIS ANTERIOR QUE, EXISTEN DOS TIPOS DE PROFESORES A LA PERCEPCION DE LOS ALUMNOS: PROFESORES PUNTUALES QUE PONEN MUCHO EMPENÑO, QUE EXPLICAN BIEN SUS CLASES Y ESTABLECEN DISCIPLINA EN EL SALON DE CLASES . APARENTEMENTE ESTOS FACTORES DE AUTORIDAD REVELAN MUCHO DE NUESTROS MODELOS CULTURALES DE AUTORIDAD ASOCIADOS A ELEMENTOS DE TIPO POSITIVO. EXISTE UN SEGUNDO TIPO DE PROFE--

SOR, EL IMPUNTUAL, EL QUE NO EXIGE, EL QUE NO PONE EMPENO EN SUS CLASES, QUE NO LLENA SU TIEMPO COMPLETO Y QUE NO EXPLICA SUFICIENTEMENTE LA CLASE.

LOS PRIMEROS PRODUCIRAN ESFUERZOS CON LA PERCEPCION DE QUE EL TRABAJO - REALIZADO ES MAS UTIL PUES SE APRENDE, Y POR OTRO LADO PRODUCIRAN MAS -- GUSTO E INTERES POR LA MATERIA.

EL SEGUNDO TIPO DE PROFESOR PRODUCIRA LOS FACTORES NEGATIVOS DEL CUESTIO NARIO ES DECIR, FALTA DE INTERES FALTA DE APRENDIZAJE, ESFUERZOS FALLI - DOS Y ADEMAS RESPUESTAS AVERSIVAS A LA CLASE, ES DECIR CON MAS ABURRI -- MIENTO Y CON MAS DISGUSTO POR LAS MISMAS.

El interés que éstos hallazgos corroborados aquí nos produce, es porque el análisis de los datos nos indican que en gran parte la dirección ha - cia cierto tipo de materias por parte de los alumnos tendrá mucho que - ver con las características de los profesores.

Esto es fundamentalmente significativo si consideramos también las fre - cuencias encontradas en las primeras tablas donde como elementos positi - vos de la reforma educativa encontramos que ya existe una mayor orienta - ción hablando en términos generales de los alumnos hacia materias de ti - po científico, y por otro lado, la aparente tendencia de un mayor empeño por parte de los maestros, de un grado mayor de objetividad aunque no - tanto como el deseado, además del buen propósito de su puntualidad.

Parecería ser en base a los estudios de Lippitt White que ya hemos ana - lizado en las primeras partes de ésta tesis, que en México a diferencia de hablar de profesores autoritarios, democráticos, indiferentes, etc., que en cierta medida vienen a ratificarse en nuestro estudio deberíamos de hablar de profesores que se perciben como más cercanos dentro de la - actividad escolar y aquellos que son percibidos como más alejados. Las

características del profesor cercano son aquellas que hemos descrito.

Como características del polo positivo en éste análisis y los distantes serían los que son percibidos en forma negativa.

Esto en breve simplemente quiere decir que la manera en que un profesor se relaciona emocionalmente determina en gran parte el rendimiento de és te al menos dentro de su percepción subjetiva ya que no se encuentran posibilidades de que los registros escolares representen una evaluación adecuada.

#### SUMARIO Y CONCLUSIONES

En este estudio hemos investigado 1500 estudiantes clasificados en seis grupos, dos de ellos de 1er. año, dos de 2o. y 2 de 3ero., correspondiendo la mitad de éstos a estudiantes que llevaban los programas anteriores a la reforma educativa y la otra mitad, donde ya se había implementado este nuevo sistema.

Los datos generales encontrados a través de la medida de rendimiento escolar de un cuestionario compuesto por 18 preguntas que pretendían medir aspectos positivos y negativos percibidos por los estudiantes, mostró:

- a) Que en términos generales la evaluación de los profesores no es obje tiva.
- b) Que sin embargo, se encuentran algunas relaciones congruentes con la personalidad de los profesores en la siguiente forma: Los profesores -- más puntuales, exigentes y que ponen más empeño en su trabajo, tienen -- una mayor tendencia a calificar con objetividad, que los profesores que ponen poco empeño, no asisten con regularidad, no explican las clases ,

etc., tienden a asignar calificaciones en forma más arbitraria, desde punto de vista de las intercorrelaciones de nuestro cuestionario encontramos dos tipos de profesores: El profesor cercano, considerado como puntual, que pone empeño a sus clases da mayores explicaciones etc., y produce como respuestas elementos motivacionales de mayor gusto, de mayor esfuerzo, de mayor interés y de mayor rendimiento en los alumnos.

Y el profesor distante que no pone empeño en sus clases, que no organiza ni disciplina a sus grupos, que falta con frecuencia, que no da explicaciones suficientes, etc. produce evidentemente un abatimiento de la motivación desde el punto de vista emocional caracterizado por el rechazo de la materia y la percepción de que ésta es aburrida, esfuerzos que se perciben como fallidos y evidentemente un menor rendimiento escolar.

EN SINTESIS, EL RENDIMIENTO EN MEXICO GUARDA RELACIONES MUY CERCANAS -  
CON EL CLIMA EMOCIONAL QUE SE DESARROLLA EN EL SALON DE CLASES Y LAS CARACTERISTICAS DE LOS PROFESORES.

B I B L I O G R A F I A

---

- Allport W. Gordon. Psicología de la Personalidad. Editorial Paidós. Buenos Aires 1965.
- Amidun J. Edmund y Flanders. A. Ned. El papel del maestro en el aula. Editorial Salesiana. Caracas, Venezuela 1971.
- Anastasi Anne. Test. Psicológicos. Editorial Aguilar. Madrid España 1966
- Anderson J. The Measurement of Domination and, of Socially Integrative Behavior in Teachers. "Contacto with children" Child Development, 10:73-89.
- Beigge M.L. Hunt MP Bases Psicológicas de la Educación. Editorial Trillas 1976.
- Cerdá E. Psicometría General. Editorial Herder'Barcelona 1972.
- Contreras Ferto Raúl. Estadística aplicada a la evaluación pedagógica Ediciones Normal Veracruzana. Xalapa, Ver. México 1976.
- Eysenk H. J. Psicología de la decisión política. Editorial Demus. Demus 1964.
- Gojman Sonia. Atracción Interpersonal. Editorial Trillas 1973.
- Guigan M.C. Psicología Experimental. Editoria- Trillas México 1974.
- Mitzel H. E. y W. Rabinowitz "Assessing Social - Emotional Climate in the classroom by Withall's Technique. Psychological Monographs; No. 368, 1953
- Newcomb Th. M. Manuel de Psicología E.U.A.E.B.A. Editorial Universitaria de Buenos Aires 1964.
- Rabassa Arenjo Bernardo. Psicotecnología Publicitaria Libros económicos Empresariales Ayala 1970.
- Siegel Sidney. Diseño experimental no paramétrico, aplicado a las ciencias de la Conducta. Editorial Trillas. México 1970.
- Villanueva Juan P. La Dinámica y el valor de la opinión pública. Universidad de Navarra. Instituto de Periodismo 1963.
- White Ralph K. y Lippitt. Ronal Autocracy and Democracy and Experimental Ingnyry, Harper Row, 1960.
- Young K. Flugel J.C. y otros. Psicología de las aptitudes. Biblioteca del hombre contemporáneo. Editorial Paidós. Buenos Aires 1967.
- Young K. Robert y Veldman J. Donald. Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta. Editorial Trillas México 1968.

Publicaciones:

- Conocimiento y Educación de los adolescentes. Boletín No. 5 Secretaría de Educación Pública. México 1976.
- Educación Media Básica. S.E.P. México 1974.

A N E X O S

TABLA 2

PREGUNTA No. 2. CUAL MATERIA TE GUSMO MENOS

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO 74 - 75		SEGUNDO GRUPO 75 - 76	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	20.	8.0	5	2.0
MATEMATICAS	51.	20.4	41	16.4
BIOLOGIA	23.	9.2	17	6.8
GEOGRAFIA	18.	7.2	9	3.6
HISTORIA	9.	3.6	20	8.0
INGLES	32.	12.8	7	2.4
CIVISMO	74.	29.6	8	3.2
TALLER	0.	0.0	13.	5.2
MUSICA	3	1.2	5	2.0
DEPORTES	1	0.4	2	0.8
FISICA	-	-	73	29.2
QUIMICA	-	-	29	11.6

TABLA 3

PREGUNTA No. 3. CUAL MATERIA TE PARECIO MAS INTERESANTE

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO 74 - 75		SEGUNDO GRUPO 75 - 76	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	8.	3.2	9.	3.6
MATEMATICAS	16	6.4	14.	5.5
BIOLOGIA	89	35.6	119.	47.6
GEOGRAFIA	27	10.8	19	7.6
HISTORIA	79	31.6	22	8.8
INGLES	14	5.6	15	6.0
CIVISMO	10	4.0	10	4.0
TALLER	0.	0.0	14.	5.6
MUSICA	0.	0.0	0.	0.0
DEPORTES	0.	0.0	1	0.4
FISICA	-	-	10.	4.0
QUIMICA	-	-	5.	2.0

TABLA 4

PREGUNTA No. 4 . CUAL MATERIA TE PARECIO MAS ABURRIDA.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO 74-75		SEGUNDO GRUPO 75-76	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	17	6.6	5	2.
MATEMATICAS	29	11.6	26.	18.4
BIOLOGIA	8	3.2	5	2.0
GEOGRAFIA	4	1.6	8.	3.2
HISTORIA	16.	6.4	10.	4.0
INGLES	52	20.8	20.	8.0
CIVISMO	67	26.8	34.	13.6
TALLER	5	2.0	12	4.8
MUSICA	2	0.8	7	2.8
DEPORTES	3	1.2	1	0.4
FISICA	-	-	65	26.0
QUIMICA	-	-	31	12.4

TABLA 5

PREGUNTA No. 5. CUAL MATERIA APRENDISTE MAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	42	16.8	17	6.8
MATEMATICAS	18	7.2	27	10.8
BIOLOGIA	33	13.2	84	33.6
GEOGRAFIA	20	8.0	9	3.6
HISTORIA	86	34.4	25	10.0
INGLES	26	10.4	33	13.2
CIVISMO	7	2.8	7	2.8
TALLER	2	0.8	22	8.8
MUSICA	3	1.2	3	1.2
DEPORTES	1	0.4	2	0.8
FISICA	-	-	1	0.4
QUIMICA	-	-	4	1.6

TABLA 6

PREGUNTA No. 6. CUAL MATERIA APRENDISTE MENOS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	7	2.8	6	2.4
MATEMATICAS	47	18.8	36	14.4
BIOLOGIA	30	12.0	18	7.2
GEOGRAFIA	17	6.8	12	4.8
HISTORIA	10	4.0	15	6.0
INGLES	59	23.6	11	4.4
CIVISMO	57	22.8	5	2.0
TALLER	0	0.0	12	4.8
MUSICA	6	2.4	11	4.4
DEPORTES	1	0.4	0	0.0
FISICA	-	-	80	32.0
QUIMICA	-	-	38	15.2

TABLA 7

PREGUNTA No. 7. CUAL MATERIA TE COSTO MAS TRABAJO APRENDER.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	8	3.2	4	1.6
MATEMATICAS	48	19.2	49	19.6
BIOLOGIA	33	13.2	68	27.2
GEOGRAFIA	21	8.4	12	4.8
HISTORIA	15	6.0	25	10.0
INGLES	70	28.0	21	8.4
CIVISMO	35	14.0	4	1.6
TALLER	3	1.2	14	5.6
MUSICA	0	0.0	0	0.0
DEPORTES	0	0.0	0	0.0
FISICA	-	-	24	9.6
QUIMICA	-	-	19	7.6

TABLA 8

PREGUNTA No. 8. CUAL MATERIA TE COSTO MENOS TRABAJO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	50	20.0	51	20.2
MATEMATICAS	20	8.0	29	11.6
BIOLOGIA	20	8.0	18	7.2
GEOGRAFIA	27	10.8	18	7.2
HISTORIA	53	21.2	22	8.8
INGLES	29	11.6	32	12.8
CIVISMO	21	8.4	16	6.4
TALLER	1	0.4	23	9.2
MUSICA	10	4.0	6	2.4
DEPORTES	4	1.6	11	4.4
FISICA	-	-	7	2.8
QUIMICA	-	-	4	1.6

TABLA 9

PREGUNTA No. 9. CUAL MAESTRO FUE MUY EXIGENTE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	46	18.4	28	11.2
MATEMATICAS	9	3.6	6	2.4
BIOLOGIA	12	4.8	99	39.6
GEOGRAFIA	23	9.2	8	3.2
HISTORIA	40	16.0	56	22.4
INGLES	6	2.4	1	0.4
CIVISMO	44	17.6	5	2.0
TALLER	3	1.2	15	6.0
MUSICA	5	2.0	0	0.0
DEPORTES	3	1.2	3	1.2
FISICA	-	-	2	0.8
QUIMICA	-	-	2	0.8

TABLA 10

PREGUNTA No. 10. CUAL MAESTRO FUE MENOS EXIGENTE.

MATERIA	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	13	5.2	8	3.2
MATEMATICAS	47	18.8	42	16.8
BIOLOGIA	14	5.6	6	2.4
GEOGRAFIA	7	2.8	12	4.8
HISTORIA	28	11.2	8	3.2
INGLES	58	23.2	31	12.4
CIVISMO	19	7.6	21	8.4
TALLER	6	2.4	8	3.2
MUSICA	9	3.6	5	2.0
DEPORTES	2	0.8	3	1.2
FISICA	-	-	51	20.4
QUIMICA	-	-	31	12.4

TABLA 11

PREGUNTA No. 11. CUAL MAESTRO PONIA MUCHO EMPENO.

MATERIA	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	42	17.2	38	15.2
MATEMATICAS	27	10.8	29	11.6
BIOLOGIA	37	14.8	90	36.0
GEOGRAFIA	10	4.0	7	2.8
HISTORIA	81	32.4	14	5.6
INGLES	24	9.6	13	5.2
CIVISMO	13	5.2	14	5.6
TALLER	3	1.2	16	6.4
MUSICA	0	0.0	3	1.2
DEPORTES	0	0.0	1	0.4
FISICA	-	-	3	1.2
QUIMICA	-	-	9	3.6

TABLA 12

PREGUNTA No. 12. CUAL MAESTRO PONIA POCO EMPENO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	9	3.6	4	1.6
MATEMATICAS	70	28.0	33	13.2
BIOLOGIA	3	1.2	9	3.6
GEOGRAFIA	3	1.2	9	3.6
HISTORIA	5	2.0	7	2.8
INGLES	40	16.0	6	2.4
CIVISMO	14	5.6	7	2.8
TALLER	0	0.0	7	2.8
MUSICA	14	5.6	8	3.2
DEPORTES	5	2.0	4	1.6
FISICA	-	-	86	34.4
QUIMICA	-	-	51	20.4

TABLA 13

PREGUNTA No. 13. CUAL MAESTRO FUE EL MAS PUNTUAL

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	119	47.6	83	33.2
MATEMATICAS	7	2.8	16	6.4
BIOLOGIA	29	11.6	58	23.2
GEOGRAFIA	9	3.6	5	2.0
HISTORIA	35	14.0	30	12.0
INGLES	24	9.6	15	6.0
CIVISMO	2	0.8	2	0.8
TALLER	2	0.8	11	4.4
MUSICA	0	0.0	5	2.0
DEPORTES	0	0.0	2	0.8
FISICA	-	-	9	3.6
QUIMICA	-	-	5	2.0

TABLA 14

PREGUNTA No. 14. DE CUAL MAESTRO NO ENTIENDES LAS EXPLICACIONES.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	18	7.2	8	3.2
MATEMATICAS	60	24.0	42	17.2
BIOLOGIA	13	5.2	10	4.0
GEOGRAFIA	7	2.8	14	5.6
HISTORIA	16	6.4	10	4.0
INGLES	67	26.8	11	4.4
CIVISMO	30	12.0	5	2.0
TALLER	0	0.0	8	3.2
MUSICA	0	0.0	1	0.4
DEPORTES	0	0.0	0	0.0
FISICA	-	-	79	31.6
QUIMICA	-	-	43	17.2

TABLA 15

PREGUNTA No. 15. QUE MAESTRO NO DA RESPUESTA A TUS DUDAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	3	1.2	3	1.2
MATEMATICAS	40	16.0	27	10.8
BIOLOGIA	9	3.6	3	1.2
GEOGRAFIA	4	1.6	6	2.4
HISTORIA	4	1.6	11	4.4
INGLES	22	8.8	12	4.8
CIVISMO	37	14.8	2	0.8
TALLER	0	0.0	3	1.2
MUSICA	0	0.0	3	1.2
DEPORTES	0	0.0	3	1.2
FISICA	-	-	93	37.2
QUIMICA	-	-	38	15.2

TABLA 16

PREGUNTA No. 16. EN CUAL CLASE NO HAY LA DISCIPLINA NECESARIA.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	4	1.6	2	0.8
MATEMATICAS	21	8.4	7	2.8
BIOLOGIA	11	4.4	0	0.0
GEOGRAFIA	0	0.0	1	0.4
HISTORIA	7	2.8	2	0.8
INGLES	149	59.6	67	26.8
CIVISMO	30	12.0	2	0.8
TALLER	0	0.0	2	0.8
MUSICA	1	0.4	2	0.8
DEPORTES	0	0.0	0	0.0
FISICA	-	-	92	36.8
QUIMICA	-	-	54	21.6

TABLA 17

PREGUNTA No. 17. EN QUE CLASE NO SE DA TODO EL TIEMPO COMPLETO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	6	2.4	18	7.2
MATEMATICAS	98	39.2	47	18.8
BIOLOGIA	7	2.8	10	4.0
GEOGRAFIA	2	0.8	14	5.6
HISTORIA	5	2.0	10	4.0
INGLES	29	11.6	11	4.4
CIVISMO	8	3.2	8	3.2
TALLER	0	0.0	2	0.8
MUSICA	13	5.2	3	1.2
DEPORTES	7	2.8	4	1.6
FISICA	-	-	68	27.2
QUIMICA	-	-	36	14.4

TABLA 18

PREGUNTA No. 18. CUAL MAESTRO NO EXPLICA LA CLASE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	8	3.2	3	1.2
MATEMATICAS	55	22.0	52	20.8
BIOLOGIA	8	3.2	7	2.8
GEOGRAFIA	3	1.2	14	5.6
HISTORIA	1	0.4	7	2.8
INGLES	17	6.8	3	1.2
CIVISMO	12	4.8	2	0.8
TALLER	1	0.4	5	2.0
MUSICA	9	3.6	5	2.0
DEPORTES	5	2.0	0	0.0
FISICA	-	-	81	32.4
QUIMICA	-	-	44	17.6

TABLA 19

PREGUNTA No. 1. QUE MATERIA TE GUSTO MAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	20.0	8.0	23.0	9.2
MATEMATICAS	48.0	19.2	37.0	14.8
BIOLOGIA	72.0	28.8	47.0	18.8
GEOGRAFIA	38.0	15.2	33.0	13.2
HISTORIA	20.0	8.0	61.0	24.4
INGLES	20.0	8.0	19.0	7.6
CIVISMO	6.0	2.4	5.0	2.0
TALLER	7.0	2.8	10.0	4.0
MUSICA	5.0	2.0	7.0	2.8
DEPORTES	9.0	3.6	7.0	2.8
FISICA	-		-	
QUIMICA	-		-	

TABLA 20

PREGUNTA No. 2. CUAL MATERIA TE GUSTO MENOS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	12.0	4.8	15.0	6.0
MATEMATICAS	15.0	6.0	26.0	10.4
BIOLOGIA	11.0	4.4	36.0	14.4
GEOGRAFIA	27.0	10.8	24.0	9.6
HISTORIA	73.0	29.2	18.0	7.2
INGLES	25.0	10.0	48.0	19.2
CIVISMO	56.0	22.4	39.0	15.6
TALLER	8.0	3.2	8.0	3.2
MUSICA	5.0	2.0	13.0	5.2
DEPORTES	3.0	1.2	4.0	1.6
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 21

PREGUNTA No. 3. CUAL TE PARECIO MAS INTERESANTE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	8.0	3.2	5.0	2.0
MATEMATICAS	60.0	24.0	37.0	14.8
BIOLOGIA	104.0	41.6	71.0	28.4
GEOGRAFIA	29.0	11.6	24.0	9.6
HISTORIA	26.0	10.4	94.0	37.6
INGLES	12.0	4.8	10.0	4.0
CIVISMO	2.0	0.8	3.0	1.2
TALLER	3.0	1.2	1.0	0.4
MUSICA	0.0	0.0	2.0	0.8
DEPORTES	0.0	0.0	0.0	0.0
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 22

PREGUNTA No. 4. CUAL MATERIA TE PARECIO MAS ABURRIDA.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	24.0	9.6	24.0	9.6
MATEMATICAS	8.0	3.2	27.0	10.8
BIOLOGIA	1.0	0.2	23.0	9.2
GEOGRAFIA	3.0	1.2	9.0	3.6
HISTORIA	73.0	29.2	19.0	7.6
INGLES	21.0	8.4	39.0	15.6
CIVISMO	80.0	32.0	50.0	20.0
TALLER	4.0	1.6	12.0	4.8
MUSICA	5.0	2.0	9.0	3.6
DEPORTES	1.0	0.2	0.0	0.0
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 23

PREGUNTA No. 5. CUAL MATERIA APRENDISTE MAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	15.0	6.0	25.0	10.0
MATEMATICAS	53.0	21.2	45.0	18.0
BIOLOGIA	69.0	27.6	49.0	19.6
GEOGRAFIA	20.0	8.0	18.0	7.2
HISTORIA	26.0	10.4	42.0	16.8
INGLES	40.0	16.0	43.0	17.2
CIVISMO	3.0	1.2	11.0	4.4
TALLER	8.0	3.2	6.0	2.4
MUSICA	5.0	2.0	4.0	1.6
DEPORTES	2.0	0.8	1.0	0.4
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 24

PREGUNTA No. 6. CUAL MATERIA APRENDISTE MENOS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	13.0	5.2	11.0	4.4
MATEMATICAS	36.0	14.4	38.0	15.2
BIOLOGIA	21.0	8.4	18.0	7.2
GEOGRAFIA	17.0	6.8	20.0	8.0
HISTORIA	71.0	28.4	29.0	11.6
INGLES	41.0	16.4	62.0	24.8
CIVISMO	30.0	12.0	41.0	16.4
TALLER	4.0	1.6	7.0	2.8
MUSICA	6.0	2.4	5.0	2.0
DEPORTES	3.0	1.2	2.0	0.8
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 25

PREGUNTA No. 7. CUAL MATERIA TE COSTO MENOS TRABAJO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	10.0	4.0	14.0	5.6
MATEMATICAS	77.0	30.8	76.0	30.4
BIOLOGIA	15.0	6.0	23.0	9.2
GEOGRAFIA	24.0	9.6	21.0	8.4
HISTORIA	38.0	15.2	15.0	6.0
INGLES	51.0	20.4	71.0	28.4
CIVISMO	8.0	3.2	4.0	1.6
TALLER	11.0	4.4	11.0	4.4
MUSICA	0.0	0.0	2.0	0.8
DEPORTES	0.0	0.0	1.0	0.4
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 26

PREGUNTA No. 8. CUAL MATERIA TE COSTO MENOS TRABAJO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	20.0	8.0	30.0	12.0
MATEMATICAS	25.0	10.0	20.0	8.0
BIOLOGIA	47.0	18.8	28.0	11.2
GEOGRAFIA	19.0	7.6	13.0	5.2
HISTORIA	21.0	8.4	42.0	16.8
INGLES	31.0	12.4	30.0	12.0
CIVISMO	31.0	12.4	35.0	14.0
TALLER	6.0	2.4	5.0	2.0
MUSICA	24.0	9.6	20.0	8.0
DEPORTES	13.0	5.2	9.0	3.6
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 27

PREGUNTA No. 9. CUAL MAESTRO FUE MUY EXIGENTE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	18.0	7.2	20.0	8.0
MATEMATICAS	6.0	2.4	12.0	4.8
BIOLOGIA	20.0	8.0	41.0	16.4
GEOGRAFIA	31.0	12.4	46.0	18.4
HISTORIA	97.0	38.8	32.0	12.8
INGLES	25.0	10.0	45.0	18.0
CIVISMO	24.0	9.6	9.0	3.6
TALLER	5.0	2.0	6.0	2.4
MUSICA	2.0	0.8	3.0	1.2
DEPORTES	4.0	1.6	1.0	0.4
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 28

PREGUNTA No. 10. CUAL MAESTRO FUE MENOS EXIGENTE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	60.0	24.0	26.0	10.4
MATEMATICAS	39.0	15.6	35.0	14.0
BIOLOGIA	18.0	7.2	30.0	12.0
GEOGRAFIA	10.0	4.0	7.0	2.8
HISTORIA	16.0	6.4	26.0	10.4
INGLES	25.0	10.0	8.0	3.2
CIVISMO	30.0	12.0	32.0	12.8
TALLER	2.0	0.8	3.0	1.2
MUSICA	14.0	5.6	27.0	10.8
DEPORTES	7.0	2.8	6.0	2.4
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 30

PREGUNTA No. 12. CUAL MAESTRO PONIA POCO EMPENO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	19.0	7.6	7.0	2.8
MATEMATICAS	9.0	3.6	7.0	2.8
BIOLOGIA	1.0	0.2	26.0	10.4
GEOGRAFIA	2.0	0.8	4.0	1.6
HISTORIA	55.0	22.0	10.0	4.0
INGLES	19.0	7.6	5.0	2.0
CIVISMO	66.0	26.4	55.0	22.0
TALLER	2.0	0.8	4.0	1.6
MUSICA	5.0	2.0	39.0	15.6
DEPORTES	5.0	2.0	5.0	2.0
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 31

PREGUNTA No. 13. CUAL MAESTRO FUE EL MAS PUNTUAL.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	33.0	13.2	31.0	12.4
MATEMATICAS	18.0	7.2	22.0	8.8
BIOLOGIA	28.0	11.2	37.0	14.8
GEOGRAFIA	21.0	8.4	22.0	8.8
HISTORIA	30.0	12.0	25.0	10.0
INGLES	85.0	34.0	66.0	26.4
CIVISMO	5.0	2.0	5.0	2.0
TALLER	9.0	3.6	11.0	4.4
FISICA	1.0	0.2	3.0	1.2
DEPORTES	1.0	0.2	2.0	0.8
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 32

PREGUNTA No. 14. DE CUAL MAESTRO NO ENTIENDES LAS EXPLICACIONES.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	15.0	6.0	19.0	7.6
MATEMATICAS	46.0	18.4	50.0	20.0
BIOLOGIA	13.0	5.2	35.0	14.0
GEOGRAFIA	11.0	4.4	13.0	5.2
HISTORIA	87.0	34.8	41.0	16.4
INGLES	22.0	8.8	31.0	12.4
CIVISMO	25.0	10.0	23.0	9.2
TALLER	5.0	2.0	3.0	1.2
MUSICA	4.0	1.6	1.0	0.4
DEPORTES	0.0	0.0	0.0	0.0
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 33

PREGUNTA No. 15. QUE MAESTRO NO DA RESPUESTA A TUS DUDAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	2.0	0.8	17.0	6.8
MATEMATICAS	25.0	10.0	15.0	6.0
BIOLOGIA	2.0	0.8	21.0	8.4
GEOGRAFIA	0.0	0.0	3.0	1.2
HISTORIA	107.0	42.8	14.0	5.6
INGLES	2.0	0.8	10.0	4.0
CIVISMO	35.0	14.0	30.0	12.0
TALLER	5.0	2.0	1.0	0.4
MUSICA	5.0	2.0	7.0	2.8
DEPORTES	0.0	0.0	4.0	1.6
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 34

PREGUNTA No. 16. EN CUAL CLASE NO HAY LA DISCIPLINA NECESARIA.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	0.0	0.0	2.0	0.8
MATEMATICAS	1.0	0.2	3.0	1.2
BIOLOGIA	1.0	0.2	52.0	20.8
GEOGRAFIA	1.0	0.2	8.0	3.2
HISTORIA	78.0	31.2	34.0	13.6
INGLES	37.0	14.8	26.0	10.4
CIVISMO	108.0	43.2	69.0	27.6
TALLER	1.0	0.2	1.0	0.4
MUSICA	10.0	4.0	19.0	7.6
DEPORTES	6.0	2.4	1.0	0.4
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 35

PREGUNTA No. 17. EN CUAL CLASE NO SE DA TODO EL TIEMPO COMPLETO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	38.0	15.2	38.0	15.2
MATEMATICAS	5.0	2.0	10.0	4.0
BIOLOGIA	4.0	1.6	24.0	9.6
GEOGRAFIA	4.0	1.6	29.0	11.6
HISTORIA	33.0	13.2	17.0	6.8
INGLES	5.0	2.0	11.0	4.4
CIVISMO	54.0	21.6	39.0	15.6
TALLER	2.0	0.8	4.0	1.6
MUSICA	14.0	5.6	28.0	11.2
DEPORTES	17.0	6.8	16.0	6.4
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 36

PREGUNTA No. 18. CUAL MAESTRO NO EXPLICA LA CLASE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	2.0	0.8	12.0	4.8
MATEMATICAS	8.0	3.2	16.0	6.4
BIOLOGIA	0.0	0.0	19.0	7.6
GEOGRAFIA	2.0	0.8	3.0	1.2
HISTORIA	71.0	28.4	2.0	0.8
INGLES	4.0	1.6	5.0	2.0
CIVISMO	67.0	26.8	37.0	14.8
TALLER	5.0	2.0	5.0	2.0
MUSICA	2.0	0.8	17.0	6.8
DEPORTES	1.0	0.2	4.0	1.6
FISICA	-	-	-	-
QUIMICA	-	-	-	-

TABLA 37

PREGUNTA No. 1. QUE MATERIA TE GUSTA MAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	72.0	28.8	57.0	22.8
MATEMATICAS	40.0	16.0	34.0	13.6
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	51.0	20.4	33.0	13.2
INGLES	13.0	5.2	13.0	5.2
CIVISMO	11.0	4.4	21.0	8.4
TALLER	1.0	0.4	12.0	4.8
MUSICA	0.0	0.0	12.0	4.8
DEPORTES	0.0	0.0	6.0	2.4
FISICA	7.0	2.8	14.0	5.6
QUIMICA	50.0	20.0	45.0	18.0

TABLA 38

PREGUNTA No. 2. CUAL MATERIA TE GUSTO MENOS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	1.0	0.4	9.0	3.6
MATEMATICAS	19.0	7.6	28.0	11.2
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	5.0	2.0	4.0	1.6
INGLES	45.0	18.0	26.0	10.4
CIVISMO	27.0	10.8	28.0	11.2
TALLER	18.0	7.2	12.0	4.8
MUSICA	4.0	1.6	19.0	7.6
DEPORTES	3.0	1.2	2.0	0.8
FISICA	75.0	30.0	79.0	31.6
QUIMICA	28.0	11.2	32.0	12.8

TABLA 39

PREGUNTA No. 3. CUAL MATERIA TE PARECIO MAS INTERESANTE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	24.0	9.6	34.0	13.6
MATEMATICAS	15.0	6.0	20.0	8.0
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	72.0	28.8	55.0	22.0
INGLES	7.0	2.8	4.0	1.6
CIVISMO	13.0	5.2	17.0	6.8
TALLER	1.0	0.4	7.0	2.8
MUSICA	0.0	0.0	3.0	1.2
DEPORTES	1.0	0.4	3.0	1.2
FISICA	30.0	12.0	33.0	13.2
QUIMICA	81.0	32.4	70.0	28.0

TABLA 40

PREGUNTA No. 4. CUAL MATERIA TE PARECIO MAS ABURRIDA.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	1.0	0.4	5.0	2.0
MATEMATICAS	16.0	6.4	15.0	6.0
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	5.0	2.0	3.0	1.2
INGLES	20.0	8.0	34.0	13.6
CIVISMO	67.0	26.8	25.0	10.0
TALLER	10.0	4.0	11.0	4.4
MUSICA	6.0	2.4	23.0	9.2
DEPORTES	1.0	0.4	0.0	0.0
FISICA	77.0	30.8	88.0	35.2
QUIMICA	21.0	8.4	31.0	12.4

TABLA 41

PREGUNTA No. 5. CUAL MATERIA APRENDISTE MAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	56.0	22.4	47.0	18.8
MATEMATICAS	35.0	14.0	32.0	12.8
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	40.0	16.0	45.0	18.0
INGLES	26.0	10.4	17.0	6.8
CIVISMO	14.0	5.6	26.0	10.4
TALLER	11.0	4.4	15.0	6.0
MUSICA	1.0	0.2	5.0	2.0
DEPORTES	1.0	0.2	6.0	2.4
FISICA	7.0	2.8	20.0	8.0
QUIMICA	46.0	18.4	26.0	10.4

TABLA 42

PREGUNTA NO. 6. CUAL MATERIA APRENDISTE MENOS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	0.0	0.0	8.0	3.2
MATEMATICAS	17.0	6.8	47.0	18.8
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	4.0	1.6	2.0	0.8
INGLES	67.0	26.8	28.0	11.2
CIVISMO	15.0	6.0	31.0	12.4
TALLER	8.0	3.2	6.0	2.4
MUSICA	2.0	0.8	4.0	1.6
DEPORTES	1.0	0.2	2.0	0.8
FISICA	96.0	38.4	85.0	34.0
QUIMICA	28.0	11.2	29.0	11.6

TABLA 43

PREGUNTA No. 7. CUAL MATERIA TE COSTO MAS TRABAJO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	2.0	0.8	0.0	0.0
MATEMATICAS	31.0	12.4	45.0	18.0
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	3.0	1.2	5.0	2.0
INGLES	63.0	24.4	23.0	9.2
CIVISMO	7.0	2.8	11.0	4.4
TALLER	3.0	1.2	8.0	3.2
MUSICA	0.0	0.0	3.0	1.2
DEPORTES	1.0	0.2	0.0	0.0
FISICA	57.0	22.8	79.0	31.6
QUIMICA	70.0	28.0	67.0	26.8

TABLA 44

PREGUNTA No. 8. CUAL MATERIA TE COSTO MENOS TRABAJO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	35.0	14.0	44.0	17.6
MATEMATICAS	24.0	9.6	9.0	3.6
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	63.0	24.4	66.0	26.4
INGLES	13.0	5.2	29.0	11.6
CIVISMO	55.0	22.0	31.0	12.4
TALLER	10.0	4.0	11.0	4.4
MUSICA	14.0	5.6	16.0	6.4
DEPORTES	6.0	2.4	14.0	5.6
FISICA	9.0	3.6	15.0	6.0
QUIMICA	12.0	4.8	9.0	3.6

TABLA 45

PREGUNTA No. 9. CUAL MAESTRO FUE MUY EXIGENTE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	6.0	2.4	19.0	7.6
MATEMATICAS	7.0	2.8	19.0	7.6
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	23.0	9.2	30.0	12.0
INGLES	126.0	50.4	23.0	9.2
CIVISMO	3.0	1.2	28.0	11.2
TALLER	14.0	5.6	12.0	4.8
MUSICA	4.0	1.6	4.0	1.6
DEPORTES	1.0	0.4	7.0	2.8
FISICA	21.0	8.4	37.0	14.8
QUIMICA	31.0	12.4	55.0	22.0

TABLA 46

PREGUNTA No. 10. CUAL MAESTRO FUE MENOS EXIGENTE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	65.0	26.0	52.0	20.8
MATEMATICAS	40.0	16.0	21.0	8.4
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	5.0	2.0	14.0	5.6
INGLES	7.0	2.8	33.0	13.2
CIVISMO	44.0	17.6	32.0	12.8
TALLER	3.0	1.2	10.0	4.0
MUSICA	19.0	7.6	21.0	8.4
DEPORTES	3.0	1.2	13.0	5.2
FISICA	30.0	12.0	27.0	10.8
QUIMICA	6.0	2.4	3.0	1.2

TABLA 47

PREGUNTA No. 11. CUAL MAESTRO PONIA MUCHO EMPENO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	60.0	24.0	43.0	17.2
MATEMATICAS	65.0	26.0	51.0	20.4
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	33.0	13.2	40.0	16.0
INGLES	16.0	6.4	3.0	1.2
CIVISMO	2.0	0.8	38.0	15.2
TALLER	2.0	0.8	9.0	3.6
MUSICA	0.0	0.0	0.0	0.0
DEPORTES	0.0	0.0	0.0	0.0
FISICA	17.0	6.8	10.0	4.0
QUIMICA	41.0	16.4	44.0	17.6

TABLA 48

PREGUNTA No. 12. CUAL MAESTRO PONIA POCO EMPENO.

MATERIA	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	6.0	2.4	7.0	2.8
MATEMATICAS	35.0	14.0	34.0	13.6
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	0.0	0.0	3.0	1.2
INGLES	6.0	2.6	16.0	6.4
CIVISMO	30.0	12.0	46.0	18.4
TALLER	11.0	4.4	6.0	2.4
MUSICA	14.0	5.6	15.0	6.0
DEPORTES	15.0	6.0	8.0	3.2
FISICA	73.0	29.2	67.0	26.8
QUIMICA	5.0	2.0	11.0	4.4

TABLA 49

PREGUNTA No. 13. CUAL MAESTRO FUE EL MAS PUNTUAL.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	49.0	19.6	86.0	34.4
MATEMATICAS	19.0	7.6	10.0	4.0
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	17.0	6.8	6.0	2.4
INGLES	39.0	15.6	20.0	8.0
CIVISMO	3.0	1.2	21.0	8.4
TALLER	22.0	8.8	18.0	7.2
MUSICA	1.0	0.4	1.0	0.4
DEPORTES	0.0	0.0	0.0	0.0
FISICA	42.0	16.8	36.0	14.4
QUIMICA	51.0	20.4	31.0	12.4

TABLA 50

PREGUNTA No. 14. DE CUAL MAESTRO NO ENTIENDES LAS EXPLICACIONES.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	0.0	0.0	6.0	2.4
MATEMATICAS	43.0	17.0	55.0	22.0
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	1.0	0.2	2.0	0.8
INGLES	33.0	13.2	26.0	10.4
CIVISMO	13.0	5.2	14.0	5.6
TALLER	4.0	1.6	5.0	2.0
MUSICA	0.0	0.0	4.0	1.6
DEPORTES	0.0	0.0	0.0	0.0
FISICA	81.0	32.4	83.0	33.2
QUIMICA	48.0	19.2	39.0	15.6

TABLA 51

PREGUNTA No. 15. QUE MAESTRO NO DA RESPUESTA A TUS DUDAS.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	0.0	0.0	6.0	2.4
MATEMATICAS	32.0	12.8	35.0	14.0
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	3.0	1.2	5.0	2.0
INGLES	17.0	6.8	26.0	10.4
CIVISMO	5.0	2.0	22.0	8.8
TALLER	2.0	0.8	8.0	3.2
MUSICA	0.0	0.0	22.0	8.8
DEPORTES	1.0	0.2	2.0	0.8
FISICA	73.0	29.2	48.0	19.2
QUIMICA	13.0	5.2	13.0	5.2

TABLA 52

PREGUNTA No. 16. EN CUAL CLASE NO HAY LA DISCIPLINA NECESARIA.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	0.0	0.0	5.0	2.0
MATEMATICAS	16.0	6.4	7.0	2.8
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	1.0	0.2	1.0	0.4
INGLES	30.0	12.0	86.0	34.4
CIVISMO	20.0	8.0	16.0	6.4
TALLER	8.0	3.2	2.0	0.8
MUSICA	46.0	18.4	11.0	4.4
DEPORTES	5.0	2.0	4.0	1.6
FISICA	91.0	36.4	74.0	29.6
QUIMICA	7.0	2.8	15.0	6.0

TABLA 53

PREGUNTA No. 17. EN CUAL CLASE NO SE DA TODO EL TIEMPO COMPLETO.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	3.0	1.2	19.0	7.6
MATEMATICAS	55.0	22.0	12.0	4.8
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	6.0	2.4	13.0	5.2
INGLES	26.0	10.4	38.0	15.2
CIVISMO	17.0	6.8	16.0	6.4
TALLER	13.0	5.2	4.0	1.6
MUSICA	15.0	6.0	8.0	3.2
DEPORTES	20.0	8.0	22.0	8.8
FISICA	33.0	13.2	42.0	16.8
QUIMICA	5.0	2.0	41.0	16.4

TABLA 54

PREGUNTA No. 18. CUAL MAESTRO NO EXPLICA LA CLASE.

<u>MATERIA</u>	PRIMER GRUPO (74-75)		SEGUNDO GRUPO (75-76)	
	f	%	f	%
ESPAÑOL	1.0	0.4	8.0	3.2
MATEMATICAS	16.0	6.4	24.0	9.6
BIOLOGIA	-	-	-	-
GEOGRAFIA	-	-	-	-
HISTORIA	1.0	0.2	4.0	1.6
INGLES	15.0	6.0	21.0	8.4
CIVISMO	19.0	7.6	32.0	12.8
TALLER	13.0	5.2	9.0	3.6
MUSICA	9.0	3.6	8.0	3.2
DEPORTES	12.0	4.8	12.0	4.8
FISICA	69.0	27.6	64.0	25.6
QUIMICA	2.0	0.8	7.0	2.8