

22

M-23344



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

A la memoria de
mi Padre:
Alberto Jaber Gozaín

A mi madre:
Esther Zaga de Jaber

AGRADEZCO AL DR. ELY RAYEK
POR LA AYUDA QUE ME BRINDO
TANTO EN LA ASESORIA DE
ESTA TESIS COMO A LO LARGO
DE TODA MI CARRERA.

I N D I C E

INTRODUCCION	1
I Marco de Referencia	4
II Objetivos	28
III Método	29
IV Procedimiento	42
V Resultados	45
VI Análisis de Resultados	91
Conclusiones	98
Anexo I Cuestionario	102
Anexo II Conocimiento	137
Bibliografía	147

I. INTRODUCCION

Elevar la calidad de la educación en México es una preocupación fundamental del gobierno de la República, como se señala en sus objetivos programáticos. Para ello se indica, entre otras, la necesidad de elevar la calidad profesional del magisterio. De ahí los esfuerzos del gobierno federal por generar las condiciones necesarias mediante la creación de diversos organismos, como la Universidad Pedagógica Nacional, además de la estructuración de cursos de actualización y otros esfuerzos similares.

Sin embargo, la tarea requiere ir más allá de estos esfuerzos. El mejoramiento de la calidad de la educación se concibe a menudo como el desarrollo de sistemas de enseñanza, de planes y programas de estudio, pasando por alto factores tan relevantes como el grado de conocimiento alcanzado por los docentes y el hecho de que su labor no se realiza en el vacío sino que se ve afectada por los condicionamientos del marco socioeconómico y de los contextos laborales en que funciona.

Por todo ello es recomendable conocer las actitudes de los docentes hacia el ejercicio de su profesión y hacia la posible correspondencia entre su formación profesional y los requerimientos de su práctica.

Propósito de la tesis

El objetivo principal de esta investigación consiste en llegar a una caracterización de las actitudes - profesionales de los maestros de educación primaria, así como identificar cierto tipo de variables que nos permitan tomar decisiones más reales con relación al magisterio.

Características generales del estudio

Un proyecto de esta naturaleza tendría que emplear una muestra representativa de todos los maestros en servicio en el país. Ello sería lo necesario y deseable si se tuvieran conocimientos válidos acerca de las variables que más directamente afectan el desempeño del trabajo magisterial en México. Dada esta situación se optó por hacer de éste un estudio piloto. De ahí que los docentes que participaron en el proyecto no constituyeron una muestra representativa. No obstante, se logró una diversidad de regiones y de tipos de organización de las escuelas en que laboraban.

Concretamente, se aplicó un cuestionario a docentes de primaria en los estados de Veracruz, Guerrero, Jalisco y Chihuahua así como del Distrito Federal. Las escuelas donde laboraban eran estatales y federales, con tipos de organización completa, incompleta y unitaria, en los ámbitos urbano y rural.

Las variables cuyos indicadores constituyeron los reactivos del cuestionario fueron: 1) demográficas; 2) socioeconómicas; 3) actitudes respecto a: la formación docente del individuo; y Nivel de conocimientos sobre los contenidos en las Guías del Maestro.

II. MARCO DE REFERENCIA

"México tiene un promedio de escolaridad de sólo al go más de tres años, lo que nos hace ser, en rigor del promedio estadístico, una sociedad de tercer año de primaria" (Solana, 1979, p. 10).

Los factores determinantes del problema expuesto - arriba, en las palabras del secretario de Educación Pública, son muchos y de naturaleza diversa (Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976; Pescador, 1979) La reprobación y la deserción características del sistema educativo son - en parte consecuencia de aspectos sociales y económicos que lo permean y caracterizan (Abugaber, 1981; Muñoz Izquierdo, 1979; Weitzner de Shwedel y Fonseca T., 1981). Aunque un examen directo de esas determinantes rebasa esta investigación, se puede observar en los resultados obtenidos en ella que la relación entre formación -ésta en su sentido amplio- y práctica docentes está profundamente ligada al tipo de sociedad en que se presenta.

Ante el problema educativo la investigación inicialmente se abocó al estudio de los factores determinantes de ese problema, enfocándolos como externos al sistema - escolar (Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976) Paulatina-

mente comenzó a surgir el interés por estudiar las relaciones que se presentan en el aula, siendo un aspecto importante en ellas el de la práctica docente (De Assis, - Alvarez y Casilla, 1982; García, 1982) Relacionada con este último enfoque están la corriente de investigación y la actividad del estado que enfatizan la mejoría de la formación académica docente, atribuyéndole a ésta un papel decisivo en la solución del problema educativo. En este contexto ha sido señalado que la formación docente como se presenta en las normales no responde a los requerimientos que se van dando en la práctica cotidiana de las primarias. Por ejemplo, diversas fuentes han señalado que los maestros en muchas escuelas utilizan métodos calificados de obsoletos junto con otros de reciente introducción (Abugaber, 1981; Muñoz Izquierdo, 1979) que son deficientes en la realización de síntesis y análisis en el salón de clase, así como en la preparación de su clase (DIE, 1982).

Las explicaciones que acompañan los resultados de investigación arriba mencionados involucran, además del contexto socioeconómico y político, la deficiente formación y rasgos actitudinales, algunos de los cuales probablemente se van constituyendo a lo largo del desempeño

magisterial. Es de particular importancia señalar que los mismos maestros han expresado sus quejas por lo que consideran una formación profesional deficiente (SEP, - 1977). Estas observaciones son parcialmente ilustradas por la trayectoria que ha seguido la educación de los - docentes en el país y que aquí es presentada de manera somera. Para ello, se usa el término "formación" no só lo en referencia a la educación normal, sino en su sentido más amplio, que incluye las experiencias asimiladas por los docentes en servicio.

Antecedentes históricos

El fundamento legal para la educación normal se en cuenta en el artículo tercero de la Constitución, se gún el cual la educación en general debe ser laica, gra tuita, democrática y nacionalista. Igualmente respaldan esta actividad la Ley Federal de Educación y el reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe mencionar que dicha ley federal caracteriza la educación normal como superior.

Existen diversos estudios acerca de la evolución - que han seguido las instituciones de formación magisterial.

A partir de 1920 se produjo, en los países más avanzados, el cambio del sistema tradicional de normales al de colegios de maestros o instituciones de nivel universitario o superior. En la mayor parte de los países de América Latina esto ocurrió a partir de los últimos 30 años (Yates, 1970).

En México, la educación en general ha seguido una evolución paralela al desarrollo socioeconómico y político del país.

Específicamente en lo que se refiere a educación normal en México, de acuerdo con un plan de reforma, en 1925 se fusionaron las tres escuelas normales que existían en el Distrito Federal, creándose así la Escuela Nacional de Maestros. Once años después, las normales rurales existentes se fusionaron con las de la agricultura práctica, originándose las escuelas nacionales campesinas dependientes de la SEP. Más tarde, en 1942, se determinó que los planes de estudio debían ser los mismos para las normales urbanas y para las rurales; la única diferencia radicaría en el estudio del medio socioeconómico.

mico respectivo. Este acontecimiento, como se desprende del análisis que al respecto elaboró Isaías Álvarez (1975), resultó de gran relevancia para el futuro de la educación normal. Para 1942, las normales rurales enfatizaban aspectos prácticos y conceptuales de relevancia directa al ámbito agrícola, mientras que las urbanas daban la mayor importancia a los aspectos teóricos de la docencia. En el mismo período se constituyó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y habiendo buenas relaciones entre sus líderes y la SEP fue como se convocó al Primer Congreso Nacional de Educación Normal en 1944. En dicha reunión se distinguieron dos líneas de propuestas, correspondientes a los maestros rurales una y a los maestros urbanos la otra, que tenían sendos marcos de referencia: mientras los maestros rurales señalaron que la enseñanza formal resultaba irrelevante si no eran resueltas primero las necesidades socioeconómicas básicas del campo. Enfatizaron pues la educación socialista. Por otra parte, los maestros urbanos favorecieron la implementación de programas educativos que impulsaran la unidad nacional; y subrayaron la importancia de las disposiciones académicas formales cuya tendencia conducía a la profesionalización del magisterio. El efecto que la unificación de los planes de

estudio de normales rurales y urbanas tuvo en las propuestas antes mencionadas fue la gradual absorción de la educación normal rural por la urbana. En 1947, para consolidar la unificación del sistema se creó la Dirección General de Enseñanza Normal, y se separó de ella la Normal de Educadoras.

El plan nacional para el mejoramiento de la expansión de la educación primaria en México, puesto en marcha en 1959, originó un déficit de maestros, a consecuencia del cual se crearon, en 1960, dos centros regionales de educación normal (Ciudad Guzmán, Jalisco e Iguala, Guerrero).

Por otro lado, en el Congreso Nacional de Educación Normal, celebrado en Saltillo en 1969, se determinó ampliar el ciclo de normal básica de tres a cuatro años.

Durante el sexenio 1970 - 1976 el gobierno declaró que la educación debería corresponder a la etapa de cambios que atravesaba el país y al momento de desarrollo científico y tecnológico mundial; así los métodos educativos serían flexibles y acentuarían la experiencia; no insistirían en memorización; no darían conocimientos ya elaborados sino que llevarían al educando a aprender por sí mismo (Latapí 1976).

La concepción de educación como un proceso social prevaleció en los primeros años del sexenio. Sin embargo, hacia 1973 se relativizaron las expectativas de que impulsando la educación disminuirían las desigualdades económicas y sociales.

Durante el sexenio se elaboraron dos planes: el del año 72 y el del 75. El mismo grupo que elaboró el plan 72 en el plan 75 declaró que era necesario cambiar el plan de estudios puesto que había que ajustar la educación normal a las reformas de la educación primaria.

Plan 72: Fundamentación de la reestructuración del plan de estudio 1969 para la carrera de profesor:

Se concluyó que una reforma educativa exigía revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guiaban la docencia.

La expectativa se centró en el dominio de materias de enseñanza. Se estructuró en cinco áreas de formación: científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística, con una mayor orientación hacia la formación científico-humanística. Dedicó mayor tiempo a la adquisición de conocimientos teóricos y al dominio del contenido de las materias.

Las materias eran de duración semestral a lo largo de 8 semestres del plan.

Plan 75: Entre los fundamentos se encontró que:

- a) Era necesario adecuar la educación normal a las reformas de la educación primaria y conseguir profesionales con sólida preparación científico-humanística y con conocimiento profundo y realista de la metodología educativa.
- b) Era necesario modificar los planes de estudio, programas y sistemas académicos para la formación de nuevos maestros de acuerdo a la reforma de educación primaria, instrumentada a través de libros de texto, guías didácticas y estrategias de mejoramiento del personal en servicio.

La expectativa se centró en la relación maestro-método y en el dominio de la tecnología educativa, con mayor énfasis en los semestres VII y VIII.

Se estructuró en tres áreas de formación: científico-humanística, física - artística - tecnológica y profesional específica. En las dos primeras no había conjuntos de materias sino campos de estudio: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, español, educación artística, física y tecnológica. Los campos de es

tudio eran equivalentes a los de primaria.

Este plan fue orientado más hacia el área profesio
nal específica dedicando mayor tiempo a la didáctica. -
Enfatizaba el cómo enseñar más que el contenido de lo
que se enseñaba.

Sin embargo, se carecía de personal docente que im
partiera los conocimientos para cada uno de los campos
de estudio del plan en las escuelas normales. Esta si-
tuación provocó una ruptura entre la estructuración del
plan y su implementación en las escuelas. En las normam
les aun cuando formalmente se trabajaba con campos de -
estudio, de hecho se seguían impartiendo las materias -
en forma separada.

En ambos planes se circunscribía el conocimiento -
del maestro al dominio del contenido de las materias (72)
o las áreas (75) mismo que el maestro debía transmitir a
los alumnos. Se concluyó que esta personalidad que se
pretendía propiciar en los niños se relacionaba con la
pérdida de capacidad para vincular y globalizar y con el
respeto y sometimiento a los superiores.

En cuanto a la concepción pedagógica de ambos pla-
nes el problema radicaba en la habilidad del maestro pa-
ra enseñar y no en la actividad de los alumnos ni en la

materia ya que esta se encontraba determinada y organizada en los libros de texto.

Esta concepción de nuevos textos fue neutralizada al no ser implantada por los planes y al no encontrarse en los programas de la primaria. Sin embargo, dicho plan fue reestructurado en 1978.

El 25 de julio de 1978 se elaboró el acuerdo No.17 que establece las normas a que debían sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Estas normas establecían lo siguiente:

Era obligación de las escuelas evaluar el aprendizaje, entendido éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes.

La evaluación del aprendizaje debía ser realizada a lo largo del proceso educativo, a través de procedimientos pedagógicos adecuados.

La evaluación permanente debía conducir a tomar decisiones pedagógicas para asegurar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación final sería el resultado de la integración de las calificaciones -

parciales.

Los educandos que obtuvieran una calificación de no suficiente en la evaluación final se someterían a los procedimientos de regularización.

Las escuelas debían informar al educando y a sus padres sobre el aprovechamiento del alumno.

Las direcciones generales de la SEP, determinarían para efectos de promoción y acreditación los prerrequisitos correspondientes.

Era competencia y obligación de las dependencias de la SEP determinar los instrumentos y técnicas de la evaluación que convinieran, así como las normas y procedimientos para establecer las acciones pedagógicas adecuadas.

Por último, a fines de la administración 1970-1976 se creó el programa de licenciatura abierta en educación preescolar y primaria para los maestros en servicio. Así mismo, otorga licenciaturas con diversas especialidades en educación.

Situación actual

¿Qué significa todo ese cúmulo de cambios y creación de planes e instituciones?

Por una parte, muchas de las reformas e instituciones creadas han sido el resultado mediatizado de las demandas planteadas por el magisterio, y a las que se ha respondido a través de la relación entre la SEP y el sindicato magisterial (SNTE) (Greaves, 1980). El ejemplo más reciente de ello es la creación de la Universidad Pedagógica.

En otro nivel, las reformas no sólo contradicen a sus predecesoras, sino que presentan contradicciones internas. Como ejemplo de ello se puede tomar el plan de 1975, mencionado antes, y en cuyos fundamentos se explica la necesidad de adecuar la educación normal a la reforma de la educación primaria. Esta última, a través de los textos para los seis grados que ya se utilizaban en el año escolar 1974 - 1975, presentaba al maestro no tanto como transmisor de conocimientos, sino como el conductor que facilitaría el aprendizaje de los alumnos para investigar, razonar, y conductas similares.

Sin embargo, el análisis de contenido del plan de 1975 lleva la conclusión de que en él se daba la concepción pedagógica tradicional, si bien matizada (Vera, 1980)

Otro problema predominante en la formación docente queda ejemplificado también por la reforma de 1975. Los componentes del nuevo curriculum incluyeron sus didácticas correspondientes; para que se implementaran se requerían docentes que impartieran los aspectos teóricos y prácticos en las normales. Sin embargo, no se contaba con maestros que, según los requisitos, manejaran en forma integral los aspectos, por ejemplo, de física, química, biología y las otras disciplinas que constituyen el campo de las ciencias naturales según la reforma mencionada. Al no darse tal interacción en el currículum quedaba enfatizada la información por sobre la formación.

Por otra parte, si bien el discurso normativo otorga a la normal carácter de educación superior, el certificado de secundaria sigue siendo el único requisito académico para ingresar a ella. Esto la convierte de facto en una alternativa, a nivel de educación media, de salida terminal (Calvo, 1980). No obstante, la equivalencia de la normal con el bachillerato permite que sus egresados continúen con carreras universitarias.

En otros aspectos, se ha señalado que la ubicación geográfica de las escuelas normales no responde a la de manda regional o estatal; no hay un sistema de educación normal definido que la administre y regule. En relación con éstos y otros fenómenos, para 1983 - 1984 habrá un gran excedente de maestros (de Anda, 1981).

En términos resumidos, lo que se desprende analíticamente del conjunto de cambios en los planes y programas de estudio para las normales tiene el siguiente per fil: a) las preocupaciones sociopolíticas pasaron de las normales rurales a los administradores; b) los altos e jecutivos recibieron las preocupaciones técnicopedagógi cas de los maestros urbanos; c) se da un incremento con tinuo en la proporción de las materias de cultura general en decremento de las profesionales, enfatizándose - los aspectos informativos en la educación de mestros; - d) se favorece el aspecto práctico (aunque inadecuadamente) de la docencia sin la correspondiente atención a los fundamentos teóricos; e) muchos planes y programas se han implantado sin una evaluación adecuada de los an teriores; f) los intercambios de conocimientos que entre los educadores de maestros y los directivos de las normales se dieron en el período 1942 - 1972 no fueron

sistemáticamente organizados ni lograron niveles aceptables de equilibrio, "con el objeto de evitar el desaliento y quizá la frustración de parte de los educadores de maestros o el caos y el desperdicio de los recursos humanos y económicos en el área a cargo de los directivos máximos" (Alvarez, 1975).

Las consideraciones anteriores no pretenden ser exhaustivas del estudio de la educación normal. Su inclusión refleja, en mayor o menor grado, algunos de los problemas sobresalientes de ese ámbito, a fin de proporcionar un contexto a la presente investigación.

¿Qué sucede con los maestros una vez en servicio?

Todo maestro que recibe plaza de la SEP, al quedar firmado el contrato, pasa en forma automática a pertenecer al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Simultáneamente se convierte en parte de la burocracia federal. Esto le proporciona seguridad respecto al puesto, sueldo, seguro social, pensión, educación a sus hijos, y otras prestaciones.

Respecto al ámbito escolar, los maestros se encuentran frente a grupos de alumnos que oscilan entre 30 y 70 niños, utilizando textos en cuya elaboración general

mente no participaron y para cuya implementación no se los formó ni se los evalúa, amén de que con frecuencia representan modelos alejados de la realidad nacional (Abugaber, 1981). Todo ello sucede en escuelas ubicadas organizativamente en un esquema de control vertical, lo que dificulta la comunicación entre los maestros y las autoridades con poder de toma de decisión, por una parte, y de los maestros con la comunidad, por otra.

En este renglón, el supervisor de la zona escolar resulta más bien una figura ausente debido a fallas en la estructura organizativa (Abugaber, 1981).

Este último aspecto, el de la organización, es también relevante a la eficacia del sistema escolar. Es decir, considerando a la escuela como un minisistema social con su propio ambiente, la investigación en otros países ha demostrado la influencia de dicho ambiente o clima en el rendimiento escolar. El clima escolar es una variable que media entre el medio ambiente social junto con los antecedentes de los alumnos por una parte, y el logro escolar, por otra (Anderson, 1982). Concretamente, la variable que ocurre en mayor grado en asociación con el clima y el logro escolares es el nivel de las expectativas que los maestros y administradores tie

nen unos respecto a otros y especialmente respecto a los alumnos. Así las expectativas altas de maestros y administradores respecto a que los alumnos alcancen logros académicos, al igual que las expectativas altas de los administradores acerca de los maestros, están íntimamente relacionadas con el alto rendimiento académico (Anderson, 1982; Brookover, 1978).

La relevancia de la metodología empleada por los maestros para la eficacia de su trabajo es un asunto bastante complejo. Si bien en diferentes momentos y países se han alabado las bondades de tal o cual forma de manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto se ha debido más a una preferencia valorativa o filosófica que a la evidencia empírica. Sólo en años recientes se ha estudiado más cuidadosamente la relación entre método y rendimiento, y lo poco que se ha podido establecer con solidez gira en función de cuatro variables: los maestros, los alumnos, el objeto de estudio y el contexto. La pregunta relevante sería: ¿qué metodología tiene más éxito en cuáles maestros, cuáles alumnos, para qué área o materia y en qué contexto? (Schwab, 1969).

No obstante, unas cuantas habilidades de enseñanza se han señalado como genéricas. Entre ellas se cuenta

que los maestros que consideran enseñar el currículum como parte básica de su papel, y que tratan de implementarlo, suelen tener más éxito que los maestros que no lo hacen (Brophy, 1979). Además, los maestros más eficaces se organizan de manera tal que maximizan el tiempo utilizado en actividades productivas en el aula y minimizan los períodos de confusión o interrupciones que requieren acciones disciplinarias. Asimismo, los alumnos involucrados en un currículum estructurado y con instrucción directa del maestro tienen mejor rendimiento que los alumnos cuyo aprendizaje se deja a su propia iniciativa (Brophy, 1979), especialmente en los primeros grados de primaria, donde coinciden la edad temprana y el aprendizaje de habilidades básicas.

Una de las preguntas que surge a raíz de lo expuesto arriba es cómo son los maestros y como interactúan con su situación laboral.

Uno de los pocos estudios que se han realizado en México sobre algunos aspectos de esas preguntas es el de Isabel Reyes (1982), quién utilizó una muestra que incluyó maestros de escuelas unitarias, incompletas y completas. Reyes encontró que las maestras son más autoafirmativas que los maestros en cuanto a enfrentar acti

vamente sus problemas y modificar el medio ambiente, cuando educación y recursos se igualan. Asimismo, mostró que los maestros de áreas rurales son más pasivos en este aspecto que los de áreas urbanas.

El mismo estudio indicó que los maestros se evalúan más positivamente como "profesor" y "maestro" que como "formador de individuos", "consejero", "autoridad", "experto" y "modelo" (Reyes, 1982). Algunas de las conclusiones del estudio incluyen la necesidad de modificar el libro del maestro hacia una estructura más definida; fomentar una actitud más positiva hacia la profesión; propiciar una evaluación más positiva de los alumnos y llevar a cabo investigaciones semejantes a la de Reyes - con el fin de lograr mayor representatividad en los datos.

En una investigación reciente sobre los maestros rurales (Beltrán y Hernández, 1981) se observó que tales docentes encuentran sumamente difíciles las condiciones materiales y culturales donde laboran y que por ello en mayoría solicitan cambio de adscripción. Esta mayoría a su vez está ligada a la vida urbana ya sea por antecedentes o por expectativas. Frente a este fenómeno, Rodríguez (1982) considera previsible un incremento en el des

arraigo de los maestros rurales en la medida que el con
traste entre lo urbano y lo rural se acentúe y los pro
gramas de las normales y de las escuelas primarias refuer
cen esta tendencia.

Los maestros han tenido oportunidad de expresar sus
opiniones acerca de los problemas educativos y de su pro
pio trabajo. En un sondeo realizado en 1977 (SEP), los
docentes manifestaron una visión de las causas del bajo
rendimiento escolar que refiere esas causas a factores
contextuales, no a su propia intervención en caso alguno:
factores económicos, sociales, culturales y conductuales
de los alumnos. Igualmente, respecto a los problemas -
que afectan la enseñanza los maestros dan mínima impor-
tancia a su formación, en contraste con la que adjudican
a problemas de plaza, escalafón, baja remuneración, fal-
ta de material didáctico y mal funcionamiento de los or-
ganismos escolares, entre otros referentes a las condi-
ciones materiales de su práctica. Es decir, esta visión
de los problemas educativos no sólo contrasta parcialmen
te con los señalados por las investigaciones citadas -
aquí, sino que además "no es producto de una reflexión
sino de una práctica utilitaria, inmediatista" (Rodrí-
guez 1982, p. 2). Es decir, si bien los problemas seña-
lados por los maestros como determinantes de la calidad

de su labor son reales, no incluyen en ellos su práctica cotidiana propia, que constituye también su formación - (Lortie, 1975), sino que los proyectan hacia el contexto únicamente.

¿Cuál es la imagen de los maestros que se presentan a través del discurso normativo? Los maestros dirigen el crecimiento, aprendizaje, reflexión, crítica y - creación del estudiante (Solana, 1980). El maestro "necesita compartir el proyecto del Estado. Necesita ser partícipe y corresponsable de la planeación educativa" (Solana, 1980, p. 47). "Ha de templar (el educador) su vocación en el estudio, para fecundar la imaginación del discípulo..." "Se reconoce una mayor significación a la función educativa del maestro, encargado no sólo de transmitir conocimientos, sino también de promover y - coordinar un proceso educativo flexible y adaptable a los cambios, apto para actualizarse" (SEP, 1974, p. 21; p. 37).

Puede observarse que hay contradicciones entre los resultados de la investigación educativa, lo que piensan los maestros acerca de su labor y lo que al respecto expresa el discurso normativo. En el mismo renglón

se presenta la contradicción entre los planes y programas de normales, la práctica cotidiana de los maestros y el discurso normativo. Por lo tanto, para lograr la optimización de la correspondencia entre la formación docente y los requerimientos de la práctica, no bastaría con establecer un contraste entre lo que se estudia en las instituciones educadoras de maestros y el definir las exigencias y problemas educativos regionales y nacionales, aunque ello ciertamente debe incluirse. Considerando que los maestros mismos conjugan en su práctica cotidiana todos los factores contradictorios antes mencionados, es necesario iniciar el estudio de la conciencia del magisterio como uno de los enfoques conducentes a las soluciones del problema educativo. Esto es, para poder incidir en la formación docente pueden considerarse tres posibilidades: 1) establecer un modelo previo al que los maestros tuvieran que ajustarse; 2) preguntar a los docentes cuáles son sus necesidades en ese sentido y tratar de responder a ellas positivamente; y 3) conocer la manera como los docentes entienden la relación entre la práctica y la formación. -- La primera y segunda posibilidades han sido probadas en combinación, y aunque esa combinación no ha sido exhaustiva hasta el momento no ha resuelto el problema. La

necesidad de probar la tercera posibilidad es el fundamento del cual parte la presente investigación y al que pretende contribuir con sus resultados.

Para alcanzar conocimiento acerca de los maestros mexicanos y de la forma en que perciben la relación entre su formación y su práctica, se requieren varias metodologías en combinación y estudios de seguimiento. La presente investigación pretende sólo contribuir a una de esas metodologías, con el fin de lograr mayor solidez en el aspecto analítico del problema, más que en el descriptivo. Para ello se seleccionaron las variables que a continuación se enumeran y que se describen en el capítulo sobre metodología.

El estudio incluyó variables demográficas y socioeconómicas de los maestros; nivel de sus conocimientos en un examen basado en la guía del maestro y sus actitudes respecto a: su relación con el ámbito magisterial; la relevancia de su formación para su práctica.

Las investigaciones previas aportan elementos para formular hipótesis; no obstante, pocas son las hechas en México y por lo tanto sería pretencioso partir de ellas. La única hipótesis general que guió esta investigación fue la de que es la práctica la que con mayor

peso determina, no sólo el conocimiento (en este caso de los maestros), sino también las actitudes y conductas posteriores a ella que a su vez la van conformando.

III. OBJETIVO GENERAL

Identificar y describir algunas características de los maestros en ejercicio a nivel primaria a partir de aspectos demográficos, socioeconómicos, formativos y de conocimientos generales.

OBJETIVOS PARTICULARES

- 1.- Identificar y describir las variables generales de carácter socioeconómico, formativo, y de conocimientos de los maestros seleccionados.
- 2.- Determinar las relaciones entre los aspectos demográficos, socioeconómicos y formativos de los docentes, y su nivel de conocimientos.
- 3.- Determinar las relaciones entre los aspectos demográficos, socioeconómicos y de conocimientos y la opinión del maestro acerca de su formación docente.

IV. METODO

Los objetivos generales del presente estudio se dirigen a la determinación de algunas características descriptivas de los maestros de educación primaria.

A continuación se presentan las características de la muestra, diseño, instrumento y procedimiento utilizados para obtener y analizar la información.

Muestra

Participó en el estudio un total de 466 docentes de educación primaria en servicio, distribuidos en los estados de Guerrero, Veracruz, Chihuahua y Jalisco, y en el Distrito Federal. Las escuelas en que trabajaban eran de control administrativo federal y estatal, con las siguientes formas de organización y medios: urbana, rural completa, rural incompleta y unitaria. La distribución de la muestra en los aspectos anteriores puede observarse en los cuadros 1 a 3.

Cuadro 1

Entidad federativa

	n	%
Guerrero	188	40.3
Veracruz	95	20.4
Chihuahua	42	9.0
Jalisco	55	11.8
Distrito Federal	84	18.0
Sin respuesta	<u>2</u>	<u>.4</u>
TOTAL	446	100.0

Cuadro 2

Control administrativo

	n	%
Federal	372	79.8
Estatad	91	19.5
Sin respuesta	<u>3</u>	<u>.6</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 3
Organización y medio

	n	%
Urbana	300	64.4
Rural completa	126	27.0
Rural incompleta	25	5.4
Rural unitaria	7	1.5
Sin respuesta	<u>8</u>	<u>1.7</u>
TOTAL	466	100.0

Para efectos de comparación entre algunos aspectos de la muestra y las estadísticas nacionales, se anota - que el porcentaje nacional de docentes según el tipo de control de las escuelas donde laboran es de 76.5 y 23.4 para las federales y las estatales, respectivamente (SEP, 1981). En este sentido, los maestros de la muestra no - difieren de manera importante del nivel nacional. Por otra parte, mientras que en el país las escuelas incompletas representan 42.5% de las primarias, sólo 5.4% de los maestros que participaron en el estudio trabajaba en ese tipo de instituciones. Las características socioeco

nómicas y educativas de los maestros se presentan en el capítulo de resultados, ya que dicha información se obtuvo posteriormente a la administración del instrumento del estudio.

Instrumento

El instrumento empleado fue un cuestionario denominado "Opiniones de docentes mexicanos en ejercicio en el nivel primaria consistente en preguntas, todas ellas con respuestas de opción múltiple y fueron divididas en tres secciones para facilitar el manejo de información.

A partir de este cuestionario se establecieron dos escalas: Evaluación sobre la formación docente y conocimientos.

La primera constituye una escala actitudinal. La metodología seguida para obtener su confiabilidad fue la del alfa de Cronbach, cuya fórmula es la siguiente:

$$L = \frac{n}{n - 1} \frac{1 - E \sum Si^2}{Sx^2}$$

Donde:

n = número de items en la escala

Sx^2 = varianza de la escala total

Si^2 = varianza de un solo item

Se obtuvo un coeficiente alfa por entidad.

El criterio de aceptación para incluir la escala como tal fue el de obtener un alfa mayor de $\alpha = .45$ en - por lo menos tres de las cinco entidades, ya que éste fue el nivel determinado, puesto que los aspectos medidos eran eminentemente subjetivos.

Posteriormente esta escala fue sometida a análisis factorial para comprobar si efectivamente arrojaba los mismos factores que se consideraron para su elaboración.

Ya que la escala de Conocimientos es dicotómica con respuestas correctas e incorrectas, la metodología empleada para obtener su confiabilidad fue la del coeficiente de Kuder Richardson cuya fórmula es la siguiente:

$$r_{xx} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{E}{Sx^2} \right)$$

Donde:

- n = número de ítems en la escala
- Sx^2 = varianza de la escala total
- p = proporción de personas que responden al ítem correctamente
- q = proporción de personas que responden al ítem incorrectamente
- pq = varianza de un sólo reactivo
- E = sumatoria

Antes de sacar la confiabilidad de esta escala se obtuvo el índice de dificultad de cada una de las preguntas que constituían originalmente el test. Esto se llevó a cabo mediante el siguiente procedimiento:

1. Los cuestionarios ya calificados se ordenaron de calificación alta a baja.
2. Se separaron dos subgrupos del test en: un grupo superior consistente en el 27% de cuestionarios que recibieron las calificaciones más altas y un grupo inferior consistente en el 27% de cuestionarios que recibieron las calificaciones más bajas.
3. Se tomaron las frecuencias, esto es, el número de veces en que cada posible alternativa fue elegida en cada uno de los dos grupos.
4. Se sumaron las respuestas correctas de los dos grupos y esto se restó a la suma máxima posible, esto

es, a la suma del número total de test en ambos grupos.

5. La diferencia resultante, fue dividida entre la suma máxima posible y el resultado se multiplicó por 100, para obtenerlo en términos porcentuales.

Este procedimiento fue realizado en cada una de las cinco entidades.

Una vez obtenido el índice de dificultad para cada una de las preguntas, fueron eliminadas aquéllas cuyo índice de dificultad resultó ser menor de .30 en por lo menos 3 de las 5 entidades (Ebel, 1972).

A continuación se describen dos escalas originales:

Evaluación de la formación docente. Al responder las 11 preguntas que integran esta escala el maestro proporcionó una evaluación de las escuelas for-

madoras de maestros, tanto en los aspectos de contenido como en las técnicas pedagógicas que emplean y dio su opinión acerca del tiempo (número de semestres) en que debe ser impartida la educación normal, así como su percepción sobre la correspondencia que existe entre los planes y programas de estudio de las escuelas normales y los requerimientos específicos de la práctica magisterial en la primaria. Se consideró que al obtener un puntaje alto en esta escala el maestro manifestó satisfacción hacia la preparación que recibió al cursar su carrera y aceptó la existencia de una relación positiva entre su formación y su práctica como maestro.

Ejemplo de una pregunta en esta escala:

97. La preparación que recibí al cursar la carrera de maestro cumple con los requerimientos actuales de mi práctica docente cotidiana.

97.1. () Totalmente en desacuerdo

97.2. () En desacuerdo

97.3. () De acuerdo

97.4. () Totalmente de acuerdo

La escala quedo incluida como tal por llenar el requisito establecido.

Conocimientos. Esta escala estuvo formada originalmente por 54 preguntas, todas ellas con dos alternativas de respuesta (acuerdo-desacuerdo), y que fueron calificadas como correctas o incorrectas. Proporcionó una evaluación acerca de la información que posee el maestro referente a las cuatro materias básicas del ciclo de educación primaria; dichas materias son: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Una calificación alta en esta escala, refleja un relativo buen manejo de conceptos y principios que el maestro debe poseer, de acuerdo a las "Guías del Maestro" de la Secretaría de Educación Pública. La escala constituyó así un examen de conocimientos.

Como se mencionó anteriormente, para cada una de las 54 preguntas que constituían originalmente esta escala, - se obtuvo el índice de dificultad considerando por separado cada una de las 5 entidades, quedando eliminadas 17 preguntas por haber obtenido un índice de dificultad menor - de .30 en por lo menos 3 de los 5 estados.

Las preguntas eliminadas, y que aparecen en el cuestionario, fueron las siguientes: 98, 100, 101, 104, 105, 109, 112, 113, 116, 118, 119, 123, 137, 139, 142, 144, y 146. ,

Por lo tanto, quedó un total de 37 preguntas. Un ejemplo de una pregunta válida en este test es el siguiente:

133. Un cambio físico es producido cuando una sustancia cambia transformándose en otra.

133.1. () De acuerdo

133.2. () En desacuerdo

Por otro lado, la confiabilidad de esta escala se obtuvo a partir de las 37 preguntas que finalmente quedaron incluidas dentro del test de conocimientos. La forma en que fue obtenida la confiabilidad se explicó anteriormente.

El coeficiente de confiabilidad del test de conocimiento fue:

$$r = .71 \quad p < .05$$

Por lo tanto esta escala fue incluida como tal para el análisis de datos.

Como intento para disminuir la probabilidad de responder automáticamente de la misma forma a cada pregunta ("response set"), se distribuyeron aleatoriamente las preguntas. Así, no todas las alternativas de respuesta comenzaron por "de acuerdo" o "en desacuerdo".

Posteriormente la escala de evaluación sobre la formación docente fue sometida a análisis factorial a fin de garantizar su unidimensionalidad, con esto se eliminaron algunas preguntas, constituyendo así una nueva escala denominada formación y práctica.

Formación y práctica. Esta escala se refiere a la percepción del maestro acerca de la relación entre la preparación que recibió al cursar la carrera de normal y las exigencias de su práctica docente cotidiana. Se consideró que al obtener un puntaje alto en esta escala el maestro manifestó que existe un buen nivel de correspondencia entre su forma ción y la práctica magisterial.

Ejemplo de una pregunta en esta escala:

99. La preparación en matemáticas que recibí durante el tiempo que estudié en la normal fue suficiente para poder transmitir los conocimientos de esta materia a mis alumnos.

99.1. () Totalmente en desacuerdo

99.2. () En desacuerdo

99.3. () De acuerdo

99.4. () Totalmente de acuerdo

IV. PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios se aplicaron en los estados de Guerrero, Veracruz, Chihuahua y Jalisco, así como en el Distrito Federal. En cada caso hubo un coordinador, que fue la persona responsable de distribuir los cuestionarios, dar las instrucciones necesarias y concentrar las encuestas ya respondidas.

El cuestionario se administró en forma grupal o individual (dependiendo de las condiciones a que se enfrentará cada encuestador). Previamente los encuestadores explicaron el propósito del estudio, solicitaron la cooperación de los maestros y enfatizaron el carácter anónimo del instrumento. La aplicación del mismo duró aproximadamente 60 minutos sin interrupciones.

Se debía indicar a los maestros que lo que interesaba era conocer su opinión acerca de diversos aspectos de su trabajo con el fin de contribuir al mejoramiento del magisterio, por lo cual no se les pedía que anotaran su nombre.

Así mismo el encuestador debía explicar a los maestros que las preguntas podían ser respondidas fácilmente escribiendo "x" dentro del paréntesis que representara la respuesta elegida. La misma indicación se repetía en el cuestionario.

Por otro lado, cuando la administración del cuestionario se realizaba grupalmente, se vigiló que no hubiera comunicación entre los maestros mientras respondían el cuestionario.

Hipótesis

Dado que no se cuenta con un cuerpo teórico y que sólo hay datos aislados respecto al objeto de investigación, se parte de hipótesis nulas para el manejo de los datos. Es decir, se parte de la suposición de que no hay diferencias entre la muestra con respecto a las variables manejadas aquí.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizaron:

- a) Frecuencias, medidas de tendencia central y de varia bilidad para fines descriptivos.
- b) Medidas de correlación entre dos o más variables.
- c) Análisis de regresión múltiple para analizar el gra- do de determinación que pudieran tener ciertas varia bles independientes sobre ciertas variables dependien tes.
- d) Análisis de varianza para detectar posibles diferen- cias entre los grupos con respecto a variables de es pecial interés.

V. RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este apartado se presentan los resultados en forma descriptiva. El análisis cualitativo de los mismos se encuentra en el apartado siguiente, titulado análisis y conclusiones.

La presentación se da en el siguiente orden:

- 1) aspectos generales, que incluye las frecuencias de las variables demográficas, socioeconómicas, educativas y laborales; es decir, las variables independientes;
- 2) aspectos actitudinales; esto es, las variables dependientes y
- 3) relaciones entre ambos tipos de variables.

1. Aspectos generales

a) Características demográficas y socioeconómicas de los docentes

Se observó que la mayoría de los docentes son mujeres. El rango de edad más frecuente fue de 31 a 45 años, aunque también se encontró un buen porcentaje de personas entre los 19 y 25 años. La mayor parte manifestó tener religión. El porcentaje más alto de la muestra es casado y generalmente tiene de uno a tres hijos aunque un alto porcentaje manifestó no tener hijos.

Todos estos datos se indican en los cuadros 4 a 8.

Cuadro 4

Sexo

	n	%
Masculino	139	29.8
Femenino	315	67.6
Sin respuesta	<u>12</u>	<u>2.6</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 5

Edad

Rango	n	%
Menos de 18 años	15	3.2
19 - 25	136	29.2
26 - 30	95	20.4
31 - 45	179	38.4
Más de 45	35	7.5
Sin respuesta	<u>6</u>	<u>1.3</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 6

Religión

	n	%
No	101	21.7
Sí	351	75.3
Sin respuesta	<u>14</u>	<u>3.0</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 7

Estado civil

	n	%
Soltero	176	37.8
Casado	251	53.9
Unión libre	8	1.7
Viudo	6	1.3
Divorciado o separado	21	4.5
Sin respuesta	<u>4</u>	<u>.9</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 8
Número de hijos

Rango	n	%
Sin hijos	192	41.2
1 - 3	209	44.8
4 - 6	43	9.2
7 - 10	9	1.9
Más de 10	3	.6
Sin respuesta	<u>10</u>	<u>2.1</u>
TOTAL	466	100.0

Muy frecuentemente se encontró que el nivel máximo de estudio de los progenitores de los maestros encuestados es primaria (incompleta y completa). Por otro lado, la mayor parte de los integrantes de la muestra son hijos de padres campesinos, empleados o comerciantes y casi la totalidad de la población tiene madres dedicadas al hogar. Una gran proporción de los maestros casados

o que viven en unión libre señaló que su compañero (a) es también docente; le siguen en orden de frecuencia, ama de casa, u otra profesión universitaria.

Estos datos se presentan en los cuadros 9 a 13.

Cuadro 9
Nivel de educación del padre

	n	%
No tiene estudios	44	9.4
Primaria incompleta	155	33.3
Primaria completa	91	19.5
Secundaria incompleta	21	4.5
Secundaria completa	29	6.2
Preparatoria	20	4.3
Normal	32	6.9
Carrera técnica	13	2.8
Normal superior	17	3.6
Universidad	31	6.7
Sin respuesta	13	2.8
TOTAL	466	100.0

Cuadro 10

Nivel de educación de la madre

	n	%
No tiene estudios	58	12.4
Primaria incompleta	183	39.3
Primaria completa	105	22.5
Secundaria incompleta	16	3.4
Secundaria completa	22	4.7
Preparatoria	9	1.9
Normal	41	8.8
Carrera técnica	14	3.0
Normal superior	3	.6
Universidad	8	1.7
Sin respuesta	<u>7</u>	<u>1.5</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 11

Ocupación principal del padre
(presente o más reciente)

	n	%
Obrero	47	10.1
Campesino	90	19.3
Empleado	65	13.9
Empleado de gobierno	34	7.3
Comerciante	63	13.5
Propietario de negocio	41	8.8
Maestro de primaria	16	3.4
Maestro de primaria y director	6	1.3
Inspector de zona	11	2.4
Maestro de secundaria	13	2.8
Profesión técnica	9	1.9
Otra profesión universitaria	17	3.6
Sin respuesta	<u>54</u>	<u>11.6</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 12

Ocupación principal de la madre
(presente o más reciente)

	n	%
Ama de casa	349	74.9
Obrera	6	1.3
Campeñina	4	.9
Empleada	9	1.9
Empleada de gobierno	10	2.1
Comerciante	19	4.1
Propietaria de negocio	3	.6
Maestra de primaria	24	5.2
Maestra de primaria y directora	12	2.6
Inspectora de zona	3	.6
Maestra de secundaria	2	.4
Profesión técnica	1	.2
Otra profesión universitaria	1	.2
Sin respuesta	23	4.9
TOTAL	466	100.0

Cuadro 13

Ocupación principal del compañero(a)

	n	%
Ama de casa	37	7.9
Obrero(a)	9	1.9
Campesino(a)	12	2.6
Empleado(a)	31	6.7
Empleado(a) de gobierno	24	5.2
Comerciante	12	2.6
Maestro(a) de primaria	85	18.2
Maestro(a) de primaria y director(a)	11	2.4
Inspector de zona	2	.4
Maestro(a) de secundaria	18	3.9
Profesión técnica	6	1.3
Otra profesión universitaria	34	7.3
Sin respuesta	<u>185</u>	<u>39.7</u>
TOTAL	466	100.0

Nota:

Esta pregunta fue contestada únicamente por aquellos maestros que son casados o viven en unión libre. Es por esto que es tan elevado el porcentaje de personas que dejaron la pregunta sin respuesta.

Una gran mayoría de las personas pertenecientes a la muestra no tienen trabajo remunerado fuera de la docencia. Generalmente sus ingresos como maestros oscilan entre 11000 y 20000 pesos y gran parte de quienes perciben honorarios por actividades fuera de la docencia manifestaron que en esta otra actividad ganaban hasta el 50% de sus ingresos totales. Como dato especialmente interesante, la mayoría opinó que los ingresos en la docencia son insuficientes para satisfacer necesidades básicas; más de la mitad de los encuestados indicó tener de dos a tres dependientes, aunque una proporción considerable tiene un solo dependiente. Una gran parte de los maestros aporta a la economía familiar entre el 51 y el 75% de sus ingresos mensuales y más de la mitad no es propietario de la vivienda que ocupa.

Estos datos pueden observarse en los cuadros 14 a 20.

Cuadro 14

Trabajo reenumerado fuera de la docencia

	n	%
No	411	88.2
SÍ	44	9.4
Sin respuesta	<u>11</u>	<u>2.4</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 15

Ingresos en la docencia

	n	%
Menos de \$ 5,000	11	2.4
\$ 6,000 - \$10,000	78	16.7
\$11,000 - \$15,000	145	31.1
\$16,000 - \$20,000	169	36.3
Más de \$21,000	56	12.0
Sin respuesta	<u>7</u>	<u>1.5</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 16
 Porcentaje de ingresos en actividades
 fuera de la docencia

Rango	n	%
Uno a 25%	31	6.7
26 a 50%	24	5.2
51 a 75%	8	1.7
Sin respuesta	<u>403</u>	<u>86.5</u>
TOTAL	466	100.0

Nota:

Esta pregunta fue respondida únicamente por aquellos maestros que perciben honorarios en actividades fuera de la docencia. Por dicha razón es tan elevado el porcentaje de personas que dejaron la pregunta sin contestar.

Por otro lado el total de personas que respondieron esta pregunta fue 63, esto no concuerda con el total de personas que afirmaron trabajar fuera de la docencia 44, el problema aquí puede ser debido a que los maestros no hayan entendido esta última pregunta y algunos hayan respondido la misma pensando en sus ingresos dentro de la docencia.

Cuadro 17

Suficiencia de ingresos en la docencia

Categorías de respuestas	n	%
Insuficientes para necesidades básicas (casa, vestido y sustento)	273	58.6
Suficientes para necesidades básicas	111	23.8
Suficientes para necesidades básicas y comodidades mínimas (paseos, diversiones)	54	11.6
Suficientes para necesidades básicas y otras comodidades (auto, T.V. color)	18	3.9
Trabaja por gusto, no vive de sus ingresos	7	1.5
Sin respuesta	<u>3</u>	<u>.6</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 18
Dependientes económicos

	n	%
Un dependiente	120	25.8
2 a 3	254	54.5
4 a 6	2	.4
7 a 10	65	13.9
Más de 10	14	3.0
Ninguno	3	.6
Sin respuesta	<u>8</u>	<u>1.7</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 19
Porcentaje de ingresos en la economía familiar

	n	%
Uno al 25%	67	14.4
26 al 50%	98	21.0
51 al 75%	125	26.8
Más del 75%	162	34.8
Sin respuesta	<u>14</u>	<u>3.0</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 20
Vivienda propia

	n	%
No	231	49.6
Sí	146	31.3
La está pagando	78	16.7
Sin respuesta	<u>11</u>	<u>2.4</u>
TOTAL	466	100.0

b) Antecedentes educativos

La gran mayoría de los encuestados manifestó que su nivel máximo de estudios es el de normal; sin embargo, - más de la mitad de los maestros encuestados está estudiando actualmente, la especialización docente es el tipo de estudio más frecuentemente encontrado. Una gran parte - de la muestra señaló no haber realizado cursos de desarrollo personal no profesional, aunque el porcentaje de

quienes sí lo han hecho es considerable.

En los cuadros 21 a 24 se presentan todos estos datos.

Cuadro 21
Nivel máximo de estudios

	n	%
Primaria incompleta	1	.2
Primaria completa	6	1.3
Secundaria incompleta	2	.4
Secundaria completa	12	2.6
Normal	307	65.9
Preparatoria	11	2.4
Estudios universitarios incompletos	79	17.0
Estudios universitarios completos	32	6.9
Sin respuesta	16	3.4
TOTAL	466	100.0

Cuadro 22

Maestros que estudian actualmente

	n	%
No	167	35.8
Sí	286	61.4
Sin respuesta	<u>13</u>	<u>2.8</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 23

Distribución de docentes por tipo de estudios que realizan actualmente

	n	%
Carrera universitaria	53	11.4
Especialización docente	221	47.4
Curso para desarrollo personal	11	2.4
Algunas de las anteriores	<u>176</u>	<u>37.8</u>
TOTAL	466	100.0

Nota:

Esta pregunta fue contestada sólo por aquellos maestros que se encuentran estudiando actualmente. Por dicha razón es tan alto el porcentaje de cuestionarios en que aparece la pregunta sin respuesta.

Cuadro 24
Cursos no profesionales

	n	%
No	224	48.1
Sí	206	44.2
Sin respuesta	<u>36</u>	<u>7.7</u>
TOTAL	466	100.0

c) Características laborales

La distribución de los maestros en los diferentes - grados escolares es relativamente homogénea aunque la ma yor frecuencia se da en el primer grado. La gran mayo- ría de la muestra trabaja en una sola escuela, frecuente mente durante el turno matutino y generalmente desempeña labores de docencia entre 20 y 30 horas a la semana.

Estos datos se presentan en los cuadros 25 a 28.

Cuadro 25

Distribución docente por grado escolar

	n	%
Primero	100	21.5
Segundo	77	16.5
Tercero	70	15.0
Cuarto	62	13.3
Quinto	54	11.6
Sexto	55	11.8
Todos o varios	28	6.0
Sin respuesta	<u>20</u>	<u>4.3</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 26

Distribución docente por número
de escuelas en que trabaja

	n	%
Una	395	84.8
Dos	67	14.4
Tres	2	.4
Más de tres	1	.2
Sin respuesta	<u>1</u>	<u>.2</u>
TOTAL,	466	100.0

Cuadro 27

Turno de trabajo

	n	%
Matutino	339	72.7
Vespertino	72	15.5
Mixto	24	5.2
Nocturno	3	.6
Más de uno	21	4.5
Sin respuesta	<u>7</u>	<u>1.5</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 28
Horas de docencia a la semana

	n	%
20 horas	187	40.1
30 horas	196	42.1
40 horas	47	10.1
Más de 40 horas	15	3.2
Sin respuesta	<u>21</u>	<u>4.5</u>
TOTAL	466	100.0

Casi la totalidad de los maestros encuestados manifestó tener plaza. El mayor porcentaje tiene una antigüedad superior a 10 años, hay un buen número de maestros que tiene una antigüedad de 6 a 10 años, una cifra muy parecida a la que tiene de 1 a 3 años dentro del magisterio. Casi la mitad de la población indicó no ser activa en el sindicato.

Estos datos se presentan en los cuadros 29 a 31.

Cuadro 29

Plaza

	n	%
No	39	8.4
Sí	420	90.1
Sin respuesta	<u>7</u>	<u>1.5</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 30

Antigüedad en el magisterio

	n	%
Menos de un año	18	3.9
De 1 a 3	98	21.0
De 4 a 5	50	10.7
De 6 a 10	97	20.8
Más de 10 años	199	42.7
Sin respuesta	<u>4</u>	<u>.9</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 31

Maestros activos en el sindicato

	n	%
No	229	49.1
Sí	214	45.9
Sin respuesta	<u>23</u>	<u>4.9</u>
TOTAL	466	100.0

Respecto a la motivación para ingresar al magisterio, para una gran parte de los maestros la razón principal fue que lo consideraban un medio para seguir posteriormente estudios más avanzados. Una proporción de docentes igual a la anterior señaló no haber tenido la posibilidad de ingresar a la carrera que prefería, y un número considerable de los maestros indicó que se lo había sugerido un estudio de orientación vocacional. Sin embargo, la gran mayoría opinó que el trabajo que desempeña actualmente es el que realmente deseaba.

Estos datos se presentan en los cuadros 32 y 33.

Cuadro 32

Razón principal para ingresar al magisterio

	n	%
Tradición familiar	23	4.9
Consejo familiar	34	7.3
Medio para seguir otros estudios	105	22.5
Ventajas económicas	58	12.4
Estudio de orientación vocacional	101	21.7
No había otra posibilidad	105	22.5
Otras	11	2.4
Sin respuesta	<u>29</u>	<u>6.2</u>
TOTAL	466	100.0

Cuadro 33

Opinión acerca de si es el trabajo docente lo que deseaba

	n	%
No	131	28.1
Sí	317	68.0
Sin respuesta	<u>18</u>	<u>3.9</u>
TOTAL	466	100.0

Muchos de los docentes encuestados respondieron que la lectura puede ser una forma de descanso diario, aunque gran cantidad de los maestros manifestó dedicarse a varias actividades. Véase el cuadro 34.

Cuadro 34
Forma común de descanso diario

	n	%
T.V.	64	13.7
Radio	6	1.3
Lectura	131	18.1
Visitar amigos o recibirlos	34	7.3
Salir a tomar algo	17	3.6
Otros	118	25.3
Todos o varios	82	17.6
Sin respuesta	<u>14</u>	<u>3.0</u>
TOTAL	466	100.0

2. Aspectos actitudinales

Dado que se manejaron niveles de probabilidad de error en el análisis estadístico de los datos, se determinó que éste fuera de $\alpha = .05$. Consecuentemente, cuando se habla de resultados significativos, dicha significación se refiere al plano estadístico. Por lo tanto, no todos los resultados con significación estadística - necesariamente implican igual calidad en el plano teórico.

En relación con las escalas, se determinó que una calificación alta es igual a la media más una desviación estándar y una calificación baja es igual a la media menos una desviación estándar.

A continuación se describen los rangos de calificación alta y baja, así como la media y la desviación estándar, en cada una de las escalas. Igualmente se presentan las medidas de tendencia central para cada factor en relación con algunas de las variables independientes.

FORMACION Y PRACTICA. Con respecto a esta escala la máxima puntuación puede ser 16 y la mínima 4. La M de la muestra total fue de 10.14 y la D.E. de 2.44.

Formación y práctica por entidad federativa. Se encontraron diferencias significativas, $F = 2.66$, $P = .05$. Las medias y desviaciones estándar de esta variable se presentan en el cuadro 35.

Cuadro 35

Distribución de formación y práctica por entidad federativa

	n	Media	Desv. est.
Guerrero	188	9.92	2.58
Veracruz	95	10.50	2.31
Chihuahua	42	10.92	2.26
Jalisco	55	10.30	2.13
Distrito Federal	84	9.72	2.53
TOTAL	464		

Como puede observarse la media más alta fue la de Chihuahua, y la más baja la del Distrito Federal. De acuerdo con el test de Scheffé no se encontraron diferencias significativas, sin embargo debido a que ANOVA es un test más poderoso que Scheffé, se concluye que la media más grande lo es significativamente sobre la más pequeña y por lo tanto Chihuahua resultó ser significativamente superior al Distrito Federal.

En el análisis de varianza de la escala formación y práctica por las variables; organización escolar, sexo, suficiencia de ingresos y antigüedad en el magisterio, no se detectaron diferencias significativas. Esto se presenta en los cuadros 36 a 39.

Cuadro 36

Distribución de formación y práctica
por organización escolar

	n	Media	Desv. est.
Escuela urbana	300	10.17	2.44
Escuela rural completa	126	10.03	2.48
Escuela rural incompleta	25	10.28	1.79
Escuelas unitarias	<u>7</u>	11.28	1.25
TOTAL	458		

Cuadro 37

Distribución de formación y práctica por sexo

	n	Media	Desv. est.
Masculino	139	10.11	2.54
Femenino	<u>315</u>	10.13	2.41
TOTAL	454		

Cuadro 38

Distribución de formación práctica por suficiencia de ingresos en la docencia

	n	Media	Desv. est.
Insuficientes para necesidades básicas (cása, vestido, etc.)	273	10.21	2.46
Suficientes para necesidades básicas	111	10.10	2.48
Suficientes para necesidades básicas y comodidades (paseos, etc.)	54	9.88	2.61
Suficientes para necesidades básicas y otros (auto, T.V. color, etc.)	18	10.00	2.00
Trabaja por gusto, no vive de sus ingresos	7	10.14	2.47
TOTAL	463		

Cuadro 39

Distribución de formación y práctica
por antigüedad en el magisterio

	n	Media	Desv. Est.
Menos de un año	18	9.77	2.41
De uno a tres	98	10.16	2.45
De cuatro a cinco	50	10.46	3.03
De seis a diez	97	9.60	2.29
Más de diez	<u>199</u>	10.39	2.33
TOTAL	462		

CONOCIMIENTOS. En esta escala la máxima puntuación puede ser 37 y la mínima 0. La M total de la muestra fue de 16.86 y la D.E. de 3.72

Conocimientos por entidad federativa. Se encontraron diferencias significativas con respecto a esta variable $F = 12.15$, $P .05$. En el cuadro 40 se presentan las medias y desviaciones estándar.

Cuadro 40

Distribución de conocimientos por entidad federativa

	n	Media	Desv. Est.
Guerrero	188	15.49	3.32
Veracruz	95	18.08	4.01
Chihuahua	42	17.45	4.75
Jalisco	55	17.41	3.36
Distrito Federal	84	17.90	2.90
TOTAL	464		

La media más alta fue la de Veracruz y la más baja la de Guerrero, siendo esta la única diferencia significativa.

Conocimientos por organización y zona escolar. El análisis de varianza detectó diferencias significativas. $F = 8.41$, $P = .05$. Véase cuadro 41.

Cuadro 41

Distribución de conocimientos por organización escolar

	n	Media	Desv. est.
Escuela urbana	300	17.49	3.73
Escuela rural completa	126	15.65	3.47
Escuela rural incompleta	25	15.96	3.67
Escuela unitaria	7	15.42	2.93
TOTAL	458		

Los maestros de escuelas urbanas tuvieron significativamente más conocimientos que los de las unitarias.

Conocimientos por sexo. No se detectaron diferencias significativas respecto a esta variable. Véase cuadro 42.

Cuadro 42

Distribución de conocimientos por sexo

	n	Media	Desv. est.
Masculino	139	16.61	3.71
Femenino	<u>315</u>	17.03	3.76
TOTAL	454		

Conocimientos por suficiencia de ingresos en la docencia. En referencia a esta variable se encontraron diferencias significativas. $F = 3.39$, $P = .05$. Véase - la distribución de medias en el cuadro 43.

Cuadro 43

Distribución de conocimientos por suficiencia
de ingresos en la docencia

	n	Media	Desv. est.
Insuficientes para necesidades básicas (casa, vestido, etc.).	273	16.37	3.67
Suficientes para necesidades básicas.	111	17.45	3.52
Suficientes para necesidades básicas y comodidades (paseos, etc.).	54	17.46	3.98
Suficientes para necesidades básicas y otras (auto, T.V., etc.).	18	18.22	4.46
Trabaja por gusto, no vive de sus ingresos.	7	18.85	1.67
TOTAL	463		

Como se puede observar la media más alta corresponde a la opción trabaja por gusto, sin embargo no existe mucha diferencia entre ésta y la anterior en la que los

ingresos son suficientes para satisfacer necesidades y otras comodidades. La diferencia significativa se encontró entre estos grupos y la opción insuficientes para necesidades básicas.

Conocimientos por antigüedad en el magisterio. No se detectaron diferencias significativas respecto a esta variable. La distribución de medias y desviaciones estándar se puede observar en el cuadro 44.

Cuadro 44

Distribución de conocimientos por antigüedad en el magisterio

	n	Media	Desv. est.
Menos de un año	18	15.22	3.24
De uno a tres	98	16.60	3.57
De cuatro a cinco	50	16.88	3.72
De seis a diez	97	16.63	3.58
Más de diez	<u>199</u>	17.23	3.86
TOTAL	462		

3. Relaciones entre variables independientes y dependientes.

A continuación se presentan los resultados de análisis efectuados entre las dos escalas y otras variables relacionadas con ellas.

Se realizó una regresión para conocer si la variable formación y práctica es determinada por el motivo de ingreso al magisterio, así como por la antigüedad en el servicio. Se encontró que estas dos últimas variables no son determinantes significativamente de la primera. En este análisis se utilizó la muestra total.

Para observar el comportamiento de las variables según la organización escolar se realizaron los análisis descritos a continuación:

Se hizo un análisis de correlación de las siguientes variables: Formación y Práctica, sentirse competente como maestro, el trabajo docente actual como deseable, test de conocimientos y antigüedad en el magisterio.

Escuelas urbanas

En relación con los maestros de escuelas urbanas no se encontraron correlaciones significativas entre las variables mencionadas.

Escuelas rurales completas

En lo tocante a los maestros de escuelas rurales completas se detectaron las siguientes correlaciones significativas: antigüedad en el magisterio con conocimientos $r = .322$ $p = .001$ y formación y práctica con sentirse competente $r = .222$ $p = .014$.

Escuelas rurales incompletas

En lo que respecta a los maestros pertenecientes a escuelas rurales incompletas se encontraron correlaciones significativas únicamente entre: formación y práctica con (bajo) test de conocimientos $r = .542$ $p = .005$.

Escuelas unitarias

Con referencia a los maestros de escuelas unitarias no se encontraron correlaciones significativas entre las variables mencionadas. (La información referente a los maestros pertenecientes a escuelas unitarias se obtuvo a través del coeficiente de correlación de Spearman r_s).

Se realizó otro análisis de correlación con las siguientes variables: Ser activo en el sindicato, suficiencia de ingresos en la docencia, antigüedad en el magisterio y nivel de estudios.

Los resultados se presentan por organización escolar.

Escuelas urbanas

En relación a estas escuelas se encontró una correlación significativa entre las variables antigüedad dentro del magisterio y ser activo en el sindicato, -

$r = .419$ $p < .05$, resultando no ser significativa para los maestros de otras organizaciones escolares.

Escuelas rurales completas

Con respecto a los maestros de estas escuelas no se encontraron correlaciones significativas entre las variables mencionadas.

En relación con los maestros de escuelas rurales incompletas y unitarias tampoco hubo correlaciones significativas.

Por último se examinó si se presenta una relación entre la razón principal para ingresar al magisterio y el encontrar o no deseable la práctica actual.

Escuelas urbanas

En relación con los maestros de escuelas urbanas, las dos variables están relacionadas, $\chi^2 = 23.048$ - $p < .0003$. Las frecuencias pueden observarse en el cuadro 45.

Cuadro 45
Escuelas Urbanas

Razón que lo motivo	Es el trabajo docente lo que deseaba					
	No		Sí		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Tradicción familiar	4	6.2	8	4.2	12	4.7
Consejo familiar	7	10.8	17	8.9	24	9.4
Medio para seguir otros estudios	12	18.5	42	22.1	54	21.2
Ventajas económicas	11	16.9	26	13.7	37	14.5
Orientación vocacional	5	7.7	63	33.2	68	26.7
No había otra posibilidad	26	40.0	34	17.9	60	23.5
TOTAL	65	25.5	190	74.5	255	100.0

La mayoría opinó que el trabajo docente es lo que realmente deseaba, y las razones que los motivaron a ingresar al magisterio generalmente fueron: la sugerencia de un estudio de orientación vocacional, el ser la única posibilidad de estudio, y la consideración de que éste era un medio para seguir preparándose.

Rurales completas

Con referencia a los maestros de escuelas rurales completas tampoco se encontraron diferencias significativas entre las dos variables mencionadas, $\chi^2 = 22.541$ p .0004. Véase el cuadro 46.

Cuadro 46

Escuelas rurales completas

Razón que lo motivo	No		Sí		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Tradicción familiar	2	4.4	3	4.1	5	4.2
Consejo familiar	2	4.4	3	4.1	5	4.2
Medio para seguir otros	11	24.4	26	35.6	37	31.4
Ventajas económicas	4	8.9	13	17.8	17	14.4
Orientación vocacional	2	4.4	17	23.3	19	16.1
No había otra	24	53.3	11	15.1	35	39.7
TOTAL	45	38.1	73	61.9	118	100.0

Las dos variables en cuestión fueron dependientes entre sí. La gran mayoría opinó que el trabajo docente actual es lo que realmente deseaba; las principales razones que los motivaron a ingresar al magisterio fueron la idea de que éste era un medio para seguir estudios posteriores y la carencia de otra posibilidad.

Rurales incompletas

En cuanto a los maestros pertenecientes a escuelas rurales incompletas, ambas variables resultaron independientes entre sí. En el cuadro 47 se presenta esta información.

Cuadro 47
Escuelas rurales incompletas

Razón que lo motivó	Es el trabajo docente lo que deseaba					
	No		Sí		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Tradición familiar	1	6.7	0	0	1	4.2
Consejo familiar	1	6.7	0	0	1	4.2
Medio para seguir otros	6	40.0	2	22.2	8	33.3
Ventajas económicas	0	0	0	0	0	0
Orientación vocacional	2	13.3	5	55.6	7	29.2
No había otra	5	33.3	2	22.2	7	29.2
TOTAL	15	62.5	9	37.5	24	100.0

En este caso la razón que motivó a los maestros a ingresar al magisterio no fue determinante en la afirmación de que el trabajo docente es lo que se deseaba. La mayor parte negó esta última afirmación e indicó que su ingreso al magisterio se debió en gran parte a la percepción de - que éste era un medio para seguir otros estudios, a no haber tenido posibilidad de ingresar a la carrera deseada, o

bien a la indicación de su estudio de orientación vocacional.

Unitarias

De acuerdo con los resultados obtenidos respecto a los maestros de escuelas unitarias, también resultaron independientes las variables entre sí.

La razón que los motivó a ingresar al magisterio - no influye en la percepción de si el trabajo desempeñado en la actualidad es lo que realmente deseaban. Cinco del total de siete maestros indicaron que el trabajo docente era lo que habían deseado. Sin embargo, opinaron que su ingreso al magisterio fue motivado fundamentalmente por la consideración de que éste es su medio para continuar con estudios más avanzados, o bien por indicaciones de la orientación vocacional.

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Análisis de los resultados

1. Características demográficas y socioeconómicas, antecedentes educativos y características laborales.

Al observar a los 466 maestros del estudio en su conjunto, sin diferencia por la entidad y organización escolar en que laboraban, se podría hacer la siguiente caracterización.

La mayoría fueron mujeres. El rango de edades abarcó una población joven o de edad madura (hasta 45 - años llegó la mayoría), que por lo general profesaba - una religión. Aproximadamente la mitad estaba casada y tenía de uno a tres hijos.

La educación del padre y la madre alcanzó la primaria (en ocasiones incompleta), sus ocupaciones más frecuentes fueron las de campesinos, empleados y comerciantes, para los padres, y amas de casa, para las madres. Así, pues, esto parecería señalar que el magisterio, en la mayoría de los casos, es un canal de movilidad social y económica. Esto quedaría reforzado por el hecho de que los cónyuges de los maestros compartían la misma profesión o se dedicaban al hogar.

El único trabajo remunerado de la mayoría era la docencia, con sueldos entre los 11 000 y 20 000 pesos, aportando con ello entre el 51% y el 75% de la economía mensual familiar. No es pues sorprendente que 82.4% de los maestros afirmara que sus ingresos apenas alcanzan a satisfacer necesidades básicas como casa, vestido y sustento. No hay que olvidar que, al formar parte de la burocracia federal, los maestros reciben las prestaciones y la seguridad laboral que ello implica, pese al creciente desempleo entre los egresados de las normales.

La gran mayoría llegó a la normal como nivel máximo de estudios, y cuando con frecuencia continuaban formándose lo hacían dentro de alguna especialidad docente. - Ello no obstante que para la mayoría, las razones principales para ingresar al magisterio fueron negativas. Es decir, ingresaron ya sea porque vieron la carrera como un medio para seguir otros estudios, o bien porque no tenían otra posibilidad. En menor grado ingresaron como resultado de estudios de orientación vocacional.

En su mayoría expresaron que el trabajo que realizan actualmente es lo que deseaban, aunque un 28% dijo lo contrario. Casi la mitad resultó ser activo en el sindicato, aunque esto puede significar, no necesariamente la militancia contundente, sino tal vez cumplir con las cuotas, asistir a reuniones y actividades formales similares. La experiencia de más de diez años en el magisterio fue altamente representada por casi el 43% de la muestra.

2. Aspectos actitudinales y de conocimiento

Dos escalas contribuyeron entre otras variables a medir algunas actitudes que en el estudio se consideraron relevantes para lograr una caracterización de los maestros en función de su ámbito profesional. La variable que según se consideró que más claramente podría diferenciar a los maestros en función de su trabajo, fue la de la organización escolar: escuelas urbanas (completas), rurales completas e incompletas y unitarias. Dado que sólo hubo siete maestros de escuelas unitarias, si bien se comentarán aquí sus resultados, sería muy aventurado intentar alguna conclusión en base a un número tan pequeño. Esta sección tratará de las escalas y sus resultados. Posteriormente se les analizará dentro de cada tipo de organización escolar.

Formación y práctica

La opinión que los maestros tuvieron sobre la relevancia de su formación para su práctica fue más bien tibia. En vista de lo analizado respecto a la situación de ambas, el resultado no fue sorprendente. El hecho

de que no hubiera diferencias significativas de opinión al respecto ni siquiera en cuanto a la antigüedad corro
bora que el problema no es reciente, a pesar de los cam
bios en programas y métodos.

Conocimientos

Los resultados de la muestra total en cuanto a su nivel de conocimientos sobre contenidos de la Guía del Maestro fueron sumamente bajos. El promedio no alcanzó a responder correctamente aun la mitad del examen, el cuál puede calificarse como de mediana dificultad y al
ta confiabilidad.

La única diferencia significativa en el examen fue respecto al nivel de suficiencia de ingresos de los maestros según la opinión de éstos. Es decir, quienes ma
nifestaron no depender de la docencia para su sustento tuvieron una calificación más alta que aquellos para - quienes la docencia no proporciona lo económicamente su
ficiente para sus necesidades. Dado que no hubo dife
rencias significativas en la calificación del examen por

antigüedad, la diferencia respecto a suficiencia de ingresos podría deberse a que quien no depende de la docencia para vivir, probablemente tenga más oportunidades de enriquecerse intelectualmente que los otros maestros.

3. Perfil de los maestros según la organización escolar

Escuelas urbanas

Los maestros que laboraban en áreas urbanas (y por ende generalmente en escuelas completas) manifestaron - en forma mayoritaria que ingresaron al magisterio por indicación de la orientación vocacional y porque lo vieron como un medio para continuar más tarde con otros estudios. Es decir, la manifestación de vocación como la - describe el discurso oficial está ausente entre ellos, aunque expresaron estar haciendo lo que habían deseado hacer. Esto también apunta a la carrera normalista como canal de movilidad.

Escuelas rurales completas

Al igual que sus colegas urbanos, los maestros de rurales completas vieron en la carrera magisterial un medio para continuar hacia otros estudios, e igualmente una mayoría, aunque de menor porcentaje, manifestaron - estar trabajando en lo que deseaban.

Por otra parte, se dio una relación positiva entre la mayor antigüedad y el mayor nivel de conocimientos, sugiriendo la posibilidad de que sea la práctica más que la formación la fuente de sus conocimientos respecto a la Guía del maestro.

Escuelas rurales incompletas

Los maestros de estas escuelas (mayoritarias en el país) no están trabajando en lo deseado e ingresaron - porque la carrera fue un medio para continuar en otra, o por carecer de otras posibilidades.

CONCLUSIONES

Como conclusiones generales condicionadas por la necesidad de análisis más extensos y profundos, así como por consideraciones adicionales, se puede manifestar lo siguiente:

- 1) Si históricamente se dio "el maestro mexicano", la presente investigación apunta hacia "los maestros mexicanos", según el medio y organización escolar en que laboran.
- 2) La formación que reciben es parcialmente irrelevante para su práctica. La opinión que tienen los maestros acerca de su formación tiende a ser más bien negativa, además de no concordar con los requerimientos de su práctica docente. Sin embargo - Rodríguez (1982) encontró que respecto a los problemas que afectan la enseñanza los maestros dan mínima importancia a su formación. Por otro lado Lortie (1975) afirma que si bien los problemas se-

ñalados por los maestros como determinantes de su labor (problemas de plaza, escalafón, baja remuneración etc.) son reales, no incluyen en ellos su práctica cotidiana propia, que constituye también su formación, sino que proyectos hacia el contexto únicamente.

- 3) El nivel de conocimientos de los maestros de acuerdo a la "Guía del Maestro" es en general bajo. Por lo cual podemos concluir que o bien la formación de los maestros no corresponde a los requerimientos de su práctica o que la información de la "Guía del Maestro" no corresponda a dichos requerimientos o ambas. Al respecto de esto Reyes (1982) llega a la conclusión de que "La Guía del Maestro" debe ser modificada hacia una estructura más definida.

- 4) A medida que disminuye la urbanización y en las escuelas incompletas, van predominando las relaciones entre los aspectos de la práctica y los personales, por encima de la relación entre lo normativo y lo personal. Es decir, tienen más en común

los maestros urbanos y los de rurales completas que cualquier otra combinación. En este aspecto Isabel Reyes (1982) encontró que los maestros de áreas rurales son más pasivos en cuanto a modificar su medio ambiente que los de áreas urbanas. Por otro lado Rodríguez (1982) considera previsible un incremento en el desarraigo de los maestros rurales en la medida en que el contraste entre lo urbano y lo rural se acentúe y los programas de las normales y de las primarias refuercen esta tendencia.

- 5) La formación docente, más que enfocarse a las características de los maestros, tendría que hacer prevalecer los diferentes aspectos de la realidad en que tienen que realizar su labor. Esto, al menos, hasta que el país llegue a un nivel de desarrollo más homogéneo.
- 6) Esta investigación aportó algún conocimiento respecto a variables que serían relevantes en un estudio más amplio y profundo sobre el mismo tema, y reforzó otros datos que ya se habían hecho respecto al objeto de estudios.

Estudios ulteriores a partir del presente podrían tomar en consideración los siguientes aspectos:

1. Emplear una muestra más amplia
2. Realizar análisis de datos por entidad federativa.

ANEXO I
CUESTIONARIO

CUESTIONARIO DE OPINIONES DE DOCENTES MEXICANOS
EN EJERCICIO EN EL NIVEL PRIMARIA

Maestro (a):

Este cuestionario es parte de una investigación acerca de sus opiniones sobre diversos aspectos de su trabajo, y se utilizará para contribuir al mejoramiento del magisterio.

Las personas que contesten este cuestionario se conservarán en el anonimato a fin de obtener el máximo de confiabilidad en sus respuestas. Conteste por favor el cuestionario sin omitir respuesta alguna.

Muchas gracias por participar en esta investigación.

A t e n t a m e n t e

Investigación Sobre la Educación, A. C.

SECCION I

SIRVASE COLOCAR UNA X EN EL PARENTESIS CORRESPONDIENTE
A LA RESPUESTA MAS ADECUADA PARA USTED.

1.- ¿En qué entidad federativa vive?

1.1 () Guerrero

1.2 () Veracruz

1.3 () Chihuahua

1.4 () Jalisco

1.5 () Distrito Federal

2.- ¿La escuela dónde trabaja es?

2.1 () Federal

2.2 () Estatal

3.- ¿Actualmente usted da clases en?

3.1 () Primaria urbana

3.2 () Primaria rural completa

3.3 () Primaria rural incompleta

3.4 () Primaria rural unitaria

4.- ¿En qué grado da clases?

- 4.1 () Primer grado
- 4.2 () Segundo grado
- 4.3 () Tercer grado
- 4.4 () Cuarto grado
- 4.5 () Quinto grado
- 4.6 () Sexto grado
- 4.7 () Todos o varios

5.- ¿Sexo?

- 5.1 () Masculino
- 5.2 () Femenino

6.- Edad

- 6.1 () 18 años o menos
- 6.2 () Entre 19 y 15 años
- 6.3 () Entre 26 y 30 años
- 6.4 () Entre 31 y 45 años
- 6.5 () Más de 45 años

7.- ¿Practica usted alguna religión?

- 7.1 () No
- 7.2 () Sí

8.- Estado Civil

- 8.1 () Soltero
- 8.2 () Casado
- 8.3 () Unión libre
- 8.4 () Viudo
- 8.5 () Divorciado o separado

9.- ¿Cuántos hijos tiene?

- 9.1 () No tengo hijos
- 9.2 () 1 a 3 hijos
- 9.3 () 4 a 6 hijos
- 9.4 () 7 a 10 hijos
- 9.5 () Más de 10 hijos

10.- ¿Cuántas personas dependen económicamente de usted: (incluyéndose usted mismo)

- 10.1 () 1 dependiente
- 10.2 () 2 a 3 dependientes
- 10.3 () 7 a 10 dependientes
- 10.4 () Más de 10 dependientes

11.- ¿Cuál es su ingreso mensual en la docencia?

11.1 () \$5,000.00 ó menos

11.2 () 6 a 10 mil pesos

11.3 () 11 a 15 mil pesos

11.4 () 16 a 20 mil pesos

11.5 () 21,000.00 ó más

12.- ¿Cuál es (o fue) el nivel de educación de su padre?

(indique el nivel más alto alcanzado)

12.1 () No tiene estudios

12.2 () Primaria incompleta

12.3 () Primaria completa

12.4 () Secundaria o equivalente incompleta

12.5 () Secundaria o equivalente completa

12.6 () Preparatoria o equivalente

12.7 () Normal

12.8 () Carrera técnica

12.9 () Normal superior

12.10 () Universidad

13.- ¿Cuál es (o fue) el nivel de educación de su madre?
(indique el nivel más alto alcanzado)

- 13.1 () No tiene estudios
- 13.2 () Primaria incompleta
- 13.3 () Primaria completa
- 13.4 () Secundaria o equivalente incompleta
- 13.5 () Secundaria o equivalente completa
- 13.6 () Preparatoria o equivalente
- 13.7 () Normal
- 13.8 () Carrera técnica
- 13.9 () Normal superior
- 13.10 () Universidad

14.- Principal ocupación de su padre (presente o más reciente)

- 14.1 () Obrero
- 14.2 () Campesino
- 14.3 () Empleado
- 14.4 () Empleado de Gobierno
- 14.5 () Comerciante
- 14.6 () Propietario de Negocio
- 14.7 () Maestro de primaria o equivalente

- 14.8 () Maestro de primaria y director de escuela
- 14.9 () Inspector de zona
- 14.10 () Maestro de secundaria o equivalente
- 14.11 () Profesión técnica
- 14.12 () Otra profesión universitaria

15.- Principal ocupación de su madre (presente o más reciente)

- 15.1 () Ama de casa
- 15.2 () Obrera
- 15.3 () Campesina
- 15.4 () Empleada
- 15.5 () Empleada de Gobierno
- 15.6 () Comerciante
- 15.7 () Propietaria de negocio
- 15.8 () Maestra de primaria o equivalente
- 15.9 () Maestra de primaria y directora de escuela
- 15.10 () Inspectora de zona
- 15.11 () Maestra de secundaria
- 15.12 () Profesión técnica
- 15.13 () Otra profesión universitaria

16.- Si usted es casado(a) o vive en unión libre, ¿Cuál es la principal ocupación de su compañero(a)?

- 16.1 () Ama de casa
- 16.2 () Obrero (a)
- 16.3 () Campesino (a)
- 16.4 () Empleado (a)
- 16.5 () Empleado (a) de Gobierno
- 16.6 () Comerciante
- 16.7 () Maestro (a) de primaria
- 16.8 () Maestro (a) de primaria y director (a) de escuela
- 16.9 () Inspecto (a) de zona
- 16.10 () Maestro (a) de secundaria o equivalen
te
- 16.11 () Profesión técnica
- 16.12 () Otra profesión universitaria

17.- Estudios que usted ha realizado. (Indique sólo - el nivel más alto alcanzado).

- 17.1 () Primaria incompleta
- 17.2 () Primaria completa
- 17.3 () Secundaria incompleta
- 17.4 () Secundaria completa o equivalente

- 17.5 () Normal
- 17.6 () Preparatoria o equivalente
- 17.7 () Estudios universitarios incompletos
- 17.8 () Estudios universitarios completos

18.- ¿Estudia usted actualmente?

- 18.1 () No
- 18.2 () Sí

19.- Si estudia actualmente, ¿qué estudia?

- 19.1 () Carrera universitaria
- 19.2 () Carrera técnica
- 19.3 () Especialización docente
- 19.4 () Curso para desarrollo personal

20.- ¿Ha realizado cursos de preparación personal no
profesional?

- 20.1 () No
- 20.2 () Sí

21.- ¿En cuantas escuelas trabaja actualmente?

21.1 () Una

21.2 () Dos

21.3 () Tres

21.4 () Más de tres

22.- ¿A qué turno pertenece?

22.1 () Matutino

22.2 () Vespertino

22.3 () Mixto

22.4 () Nocturno para adultos

23.- ¿Actualmente trabaja usted en alguna otra actividad remunerada fuera de la escuela?

23.1 () No

23.2 () Sí

24.- Si contestó afirmativamente a la pregunta anterior ¿Qué porcentaje del total de sus ingresos mensuales percibe en esta otra actividad?

24.1 () Aproximadamente del 1 al 25%

24.2 () Aproximadamente del 26 al 50%

24.3 () Aproximadamente del 51 al 75%

25.- ¿Cuántas horas a la semana trabaja usted como do
cente en la escuela?

25.1 () 20 horas a la semana

25.2 () 30 horas a la semana

25.3 () 40 horas a la semana

25.4 () Más de 40 horas a la semana

26.- Los ingresos económicos que usted percibe en la -
docencia:

26.1 () No son suficientes para satisfacer -
mis necesidades básicas (casa, vesti-
do y sustento)

26.2 () Son suficientes para satisfacer mis -
necesidades básicas

26.3 () Son suficientes para satisfacer mis -
necesidades básicas y tener comodida-
des mínimas (paseos, diversiones)

26.4 () Son suficientes para satisfacer mis -
necesidades básicas y tener otras co-
modidades (automóvil, T.V. colores)

26.5 () Trabajo por gusto, no vivo de mis in-
gresos

27.- De sus ingresos mensuales, ¿Qué porcentaje aporta a la economía familiar?

- 27.1 () Aproximadamente del 1 al 25%
- 27.2 () Aproximadamente del 26 al 50%
- 27.3 () Aproximadamente del 51 al 75%
- 27.4 () Más del 75%

28.- Señale la razón principal que lo(la) motivó a ingresar al magisterio:

- 28.1 () Por tradición familiar
- 28.2 () Por consejo de familiares y/o amistades
- 28.3 () Me pareció un medio para seguir posteriormente estudios más avanzados
- 28.4 () Por las ventajas económicas, sociales y de seguridad que ofrece el magisterio
- 28.5 () Un estudio de orientación vocacional me lo indicó
- 28.6 () Por no tener la posibilidad de ingresar a la carrera que prefería

29.- ¿Tiene plaza?

29.1 () No

29.2 () Sí

30.- Favor de indicar cuál es su antigüedad en el magisterio

30.1 () Menos de 1 año

30.2 () De 1 a 3 años

30.3 () De 4 a 5 años

30.4 () De 6 a 10 años

30.5 () Más de 10 años

31.- ¿Es usted activo(a) en el sindicato?

31.1 () No

32.2 () Sí

32.- ¿Es usted propietario(a) de la vivienda que ocupa?

32.1 () No

32.2 () Sí

32.3 () La estoy pagando

33.- El trabajo docente que desempeña actualmente, ¿es lo que realmente deseaba?

33.1 () No

33.2 () Sí

34.- ¿Cuál es su forma común de descanso diario?

34.1 () T.V.

34.2 () Radio

34.3 () Lectura

34.4 () Visitar amigos o recibirlos en casa

34.5 () Salir a tomar algo

34.6 () Otros

SECCION II

MAESTRO(A) POR FAVOR SEÑALE CON UNA X EL PARENTESIS QUE CORRESPONDA A LA OPCION QUE USTED CONSIDERE MAS ADECUADA.

35.- A los seis años los niños ya han adquirido la su ficiente coordinación de los movimientos musculares y los órganos de los sentidos.

35.1 () De acuerdo

35.2 () En desacuerdo

36.- Un problema que presenta el método fonético es que se corre el riesgo de que los niños se acostumbren a leer sin comprender.

36.1 () De acuerdo

36.2 () En desacuerdo

37.- Desde el primer año de Educación Primaria es ne cesario que el maestro evite que los niños cometan faltas de ortografía.

37.1 () En desacuerdo

37.2 () De acuerdo

38.- Dos conjuntos son equipotentes cuando entre ambos se puede establecer la relación de "tantos como" y por lo tanto tienen algo en común.

38.1 () De acuerdo

38.2 () En desacuerdo

39.- Es necesario que al enseñar a los niños a restar números enteros se considere que suma y resta son una misma operación sólo que la resta en números negativos.

39.1 () En desacuerdo

39.2 () De acuerdo

40.- El proceso de sumar colecciones o conjuntos de cosas es equivalente al proceso de juntar colecciones o conjuntos de cosas.

40.1 () En desacuerdo

40.2 () De acuerdo

41.- Desde el primer año de Educación Primaria el niño ya es capaz de comprender el proceso de aprendizaje social y tomar conciencia de que vive en continuo proceso de aprendizaje.

41.1 () En desacuerdo

41.2 () De acuerdo

42.- El trabajo escolar debe estar centrado en temas y actividades impuestas prescriptivamente y el maestro debe estar sujeto a estos.

42.1 () De acuerdo

42.2 () En desacuerdo

43.- Observar no es sólo una destreza motora; es una habilidad intelectual.

43.1 () En desacuerdo

43.2 () De acuerdo

44.- Los receptores gustativos se encuentran distribuidos homogéneamente en toda la lengua.

44.1 () En desacuerdo

44.2 () De acuerdo

45.- La mejor manera de lograr que el niño tenga una escritura correcta es por medio de la enseñanza de las reglas ortográficas y la repetición de pa labras.

45.1 () En desacuerdo

45.2 () De acuerdo

46.- La unidad de la comunicación lingüística es el - fonema.

46.1 () De acuerdo

46.2 () En desacuerdo

47.- Aritmética es el estudio de las relaciones entre los números.

47.1 () En desacuerdo

47.2 () De acuerdo

48.- Número es una concepción del hombre que aparece cuando se comparan conjuntos de cosas que tienen tantas cosas uno como el otro.

48.1 () En desacuerdo

48.2 () De acuerdo

49.- Es mejor que los niños encuentre las respuestas a sus interrogantes por sí mismos a que se las -
dé el maestro.

49.1 () De acuerdo

49.2 () En desacuerdo

50.- Todo el suelo mexicano es útil para la agricultura.
ra.

50.1 () De acuerdo

50.2 () En desacuerdo

51.- Las estrellas se distinguen de los planetas en
que estos no titilan.

51.1 () En desacuerdo

51.2 () De acuerdo

52.- La densidad de un material se determina dividiendo su volumen entre su masa.

52.1 () De acuerdo

52.2 () En desacuerdo

53.- Las plantas antropófilas son aquellas que crecen por sí mismas fuera del cuidado del hombre.

53.1 () De acuerdo

53.2 () En desacuerdo

54.- El aprendizaje de la lectura es más efectivo si el niño está circunscrito a los conocimientos - del profesor y el empleo de un sólo texto o de unos pocos.

54.1 () De acuerdo

54.2 () En desacuerdo

55.- La enseñanza de una lengua debe partir del análisis de sus elementos para luego proceder a enseñar su conjunto.

55.1 () De acuerdo

55.2 () En desacuerdo

56.- Para que el niño mejore su ortografía es mejor provocarle el gusto por la lectura que enseñarle las reglas ortográficas.

56.1 () De acuerdo

56.2 () En desacuerdo

57.- Para que el niño pueda sumar es necesario que se le enseñe el algoritmo de la suma.

57.1 () De acuerdo

57.2 () En desacuerdo

58.- El niño no necesita tener una definición de simetría para saber cuando una figura es simétrica y cuando no lo es.

58.1 () En desacuerdo

58.2 () De acuerdo

59.- Un fenómeno determinante es aquel del cual desconocemos las leyes causales que lo rigen.

59.1 () De acuerdo

59.2 () En desacuerdo

60.- La tecnología determina totalmente el desarrollo económico y social de un país.

60.1 () En desacuerdo

60.2 () De acuerdo

61.- No es necesario que desde la primaria se involucre al niño en tareas tan complejas como realizar investigaciones, ya que a esa edad, el niño carece de las habilidades que se requieren para ese tipo de trabajos.

61.1 () De acuerdo

61.2 () En desacuerdo

62.- Para medir el tiempo se utilizan cambios que se repiten sucesivamente tardando siempre lo mismo.

62.1 () En desacuerdo

62.2 () De acuerdo

63.- Es necesario que las semillas tengan agua, luz y tierra para su germinación.

63.1 () En desacuerdo

63.2 () De acuerdo

64.- La capacidad de expresarse a través del lenguaje es en el hombre una facultad innata.

64.1 () De acuerdo

64.2 () En desacuerdo

65.- Es necesario que el niño escriba en la misma forma que habla.

65.1 () En desacuerdo

65.2 () De acuerdo

66.- Una buena práctica en la corrección de los problemas ortográficos es hacer repetir a los niños varias veces las palabras que han escrito incorrectamente.

66.1 () En desacuerdo

66.2 () De acuerdo

67.- Una línea es semirrecta cuando sólo se puede prolongar por uno de sus lados.

67.1 () En desacuerdo

67.2 () De acuerdo

68.- Es indispensable que la enseñanza tenga relación con el medio social del niño, de no ser así, esta no resulta atractiva.

68.1 () De acuerdo

68.2 () En desacuerdo

69.- Miopía es la dificultad para ver claramente objetos cercanos.

69.1 () De acuerdo

69.2 () En desacuerdo

70.- Temperatura es la cantidad de calor que posee un cuerpo.

70.1 () En desacuerdo

70.2 () De acuerdo

71.- Un cambio físico es producido cuando una sustancia cambia transformándose en otra.

71.1 () De acuerdo

71.2 () En desacuerdo

72.- Cuando una persona no se puede expresar adecuadamente, decimos que su lenguaje es incorrecto.

72.1 () En desacuerdo

72.2 () De acuerdo

73.- Cuando dentro del texto que está leyendo el niño, aparecen palabras desconocidas, se debe esperar a que termine la lectura, para proceder a explicarlas.

73.1 () De acuerdo

73.2 () En desacuerdo

74.- Para cubrir los objetivos del programa de matemáticas es necesario que los ejercicios se planteen de tal forma que sea la memoria la herramienta para resolverlos.

74.1 () De acuerdo

74.2 () En desacuerdo

75.- Una gran ventaja de la representación de la resta numérica es la facilidad para visualizar geométricamente la suma y la resta de fracciones.

75.1 () En desacuerdo

75.2 () De acuerdo

76.- Conociendo un método para hallar el área del rec
tángulo, los niños podrán deducir sin necesidad
de fórmulas los procedimientos para hallar áreas
de otras figuras.

76.1 () De acuerdo

76.2 () En desacuerdo

77.- Las bases del método científico son útiles para
resolver problemas cotidianos.

77.1 () De acuerdo

77.2 () En desacuerdo

78.- Trabajo de campo es toda investigación que se -
realiza fuera de la ciudad.

78.1 () De acuerdo

78.2 () En desacuerdo

79.- Para conocer la versión metodológica del origen
de los Incas es recomendable que los alumnos lean
y comenten el poema de Quetzalcoatl "Un sueño de
palabras".

79.1 () En desacuerdo

79.2 () De acuerdo

80.- Según la ciencia, para conocer adecuadamente la evolución de la humanidad es necesario que el niño adquiriera un espíritu científico, enseñarle - que la única forma de explicar los fenómenos es mediante la experimentación e investigación.

80.1 () En desacuerdo

80.2 () De acuerdo

81.- El lenguaje determina el desarrollo del pensamiento.

81.1 () De acuerdo

81.2 () En desacuerdo

82.- La escuela debe fomentar la lectura por placer como parte del programa de español, destinando un - tiempo a la lectura libre.

82.1 () En desacuerdo

82.2 () De acuerdo

83.- Sumar un número es lo mismo que restar su simétrico y restar un número es lo mismo que sumar su simétrico.

83.1 () En desacuerdo

83.2 () De acuerdo

84.- En un experimento al resultado que de ninguna manera podemos obtener y cuya probabilidad es de cero (0) le llamamos evento imposible.

84.1 () En desacuerdo

84.2 () De acuerdo

85.- No es importante que el niño entienda cómo se han generado las ideologías, los sistemas de gobierno y los fenómenos sociales y económicos, lo que interesa en 6o. grado es que el niño conozca to dos estos acontecimientos.

85.1 () De acuerdo

85.2 () En desacuerdo

86.- Etología es la rama de la ciencia que estudia el comportamiento de los animales.

86.1 () En desacuerdo

86.2 () De acuerdo

87.- Para que un cuerpo se mantenga en movimiento es necesario aplicarle continuamente una fuerza.

87.1 () De acuerdo

87.2 () En desacuerdo

88.- Se denominan componentes bióticos de un sistema a los gases, agua, minerales y energía solar.

88.1 () En desacuerdo

88.2 () De acuerdo

SECCION III

MAESTRO(A) EN ESTA SECCION DESEAMOS CONOCER SU OPINION ACERCA DE LAS TECNICAS Y METODOS EMPLEADOS EN LAS ESCUELAS DE NORMAL.

POR FAVOR, MARQUE CON UNA X EL PARENTESIS QUE CORRESPONDA A LA ALTERNATIVA QUE USTED ELIJA.

89.- La preparación que recibí al cursar la carrera - de maestro cumple con los requerimientos actuales de mi práctica docente cotidiana.

89.1 () Totalmente en desacuerdo

89.2 () En desacuerdo

89.3 () Totalmente de acuerdo

90.- Considero que el tiempo (número de semestres) en que recibí mi formación docente fué muy corto.

90.1 () Totalmente de acuerdo

90.2 () De acuerdo

90.3 () En desacuerdo

90.4 () Totalmente en desacuerdo

91.- La preparación en matemáticas que recibí durante el tiempo que estudié en la normal, fué suficiente para poder transmitir los conocimientos de esta materia a mis alumnos.

91.1 () Totalmente en desacuerdo

91.2 () En desacuerdo

91.3 () De acuerdo

91.4 () Totalmente de acuerdo

92.- Durante el tiempo que fui estudiante de la normal adquirí muy buenos hábitos de estudio que me permiten constantemente actualizar mis conocimientos.

92.1 () Totalmente en desacuerdo

92.2 () En desacuerdo

92.3 () De acuerdo

92.4 () Totalmente de acuerdo

93.- Cuando cursé la carrera de maestro aprendí que una interacción adecuada con el alumno permite - fortalecer el proceso enseñanza - aprendizaje.

93.1 () Totalmente en desacuerdo

93.2 () En desacuerdo

93.3 () De acuerdo

93.4 () Totalmente de acuerdo

94.- Mi triunfo como maestro lo debo únicamente a la experiencia que he tenido a partir de que comencé a dar clases.

94.1 () Totalmente en desacuerdo

94.2 () En desacuerdo

94.3 () De acuerdo

94.4 () Totalmente de acuerdo

95.- Sí mi preparación como maestro hubiera sido más completa me hubiera evitado muchos problemas.

95.1 () Totalmente en desacuerdo

95.2 () En desacuerdo

95.3 () De acuerdo

95.4 () Totalmente de acuerdo

96.- Es necesario que la información de los maestros sea actualizada constantemente (asistencia a cursos, seminarios, congresos etc.).

96.1 () Totalmente en desacuerdo

96.2 () En desacuerdo

96.3 () De acuerdo

96.4 () Totalmente de acuerdo

97.- Sí no fuera por el título, para poder ser maestro de primaria bastaría con haber cursado la educación secundaria.

97.1 () Totalmente de acuerdo

97.2 () De acuerdo

97.3 () En desacuerdo

97.4 () Totalmente en desacuerdo

98.- La formación docente resulta muy interesante a lo largo de toda la carrera.

98.1 () Totalmente en desacuerdo

98.2 () En desacuerdo

98.3 () De acuerdo

98.4 () Totalmente de acuerdo

99.- La calidad de la formación docente debe ser mejorada contrastándola con las exigencias de la práctica docente cotidiana.

99.1 () Totalmente en desacuerdo

99.2 () En desacuerdo

99.3 () De acuerdo

99.4 () Totalmente de acuerdo

100.- Cuando cursé la carrera de maestro aprendí que es necesario mantener relación constante con los padres de los alumnos ya que ellos pueden ayudar al maestro a hacer más efectivo el aprendizaje.

100.1 () Totalmente en desacuerdo

100.2 () En desacuerdo

100.3 () De acuerdo

100.4 () Totalmente de acuerdo

ANEXO II

CONOCIMIENTOS

CONOCIMIENTOS

Junto a cada pregunta aparecen dos números. El que está dentro del paréntesis es el índice de dificultad mínimo para su inclusión en el cuestionario. El otro corresponde a su numeración en el cuestionario.

- (.47) 35.- A los seis años los niños ya han adquirido la suficiente coordinación de los movimientos musculares y los órganos de los sentidos.
- (.86) 37.- Desde el primer año de Educación Primaria es necesario que el maestro evite que los niños cometan faltas de ortografía.
- (.35) 40.- El proceso de sumar colecciones o conjuntos de cosas es equivalente al proceso de juntar colecciones o conjuntos de cosas.

- (.32) 41.- Desde el primer año de Educación Primaria el niño ya es capaz de comprender el proceso de aprendizaje social y tomar conciencia de que vive en continuo proceso de aprendizaje.
- (.65) 44.- Los receptores gustativos se encuentran distribuidos homogéneamente en toda la lengua.
- (.36) 45.- La mejor manera de lograr que el niño tenga una escritura correcta es por medio de la enseñanza de las reglas ortográficas y la repetición de palabras.
- (.75) 46.- La unidad de la comunicación lingüística es el fonema.
- (.33) 48.- Número es una concepción del hombre que aparece cuando se comparan conjuntos de cosas que tienen tantas cosas uno como el otro.

- (.30) 49.- Es mejor que los niños encuentren las respuestas a sus interrogantes por sí mismos a que se las dé el maestro.
- (.68) 52.- Las plantas antropófilas son aquellas que crecen por sí mismas fuera del cuidado del hombre.
- (.45) 55.- La enseñanza de una lengua debe partir del análisis de sus elementos para luego proceder a enseñar su conjunto.
- (.30) 58.- El niño no necesita tener una definición - de simetría para saber cuándo una figura - es simétrica y cuándo no lo es.
- (.40) 59.- Un fenómeno determinante es aquel del cual desconocemos las leyes causales que lo rigen.
- (.64) 60.- La tecnología determina totalmente el desarrollo económico y social de un país.

- (.33) 62.- Para medir el tiempo se utilizan cambios que se repiten sucesivamente tardando - siempre lo mismo.
- (.79) 63.- Es necesario que las semillas tengan agua, luz y tierra para su germinación.
- (.35) 64.- La capacidad de expresarse a través del lenguaje es en el hombre una facultad in nata.
- (.30) 65.- Es necesario que el niño escriba en la misma forma que habla.
- (.44) 66.- Una buena práctica en la corrección de los problemas ortográficos es hacer repe tir a los niños varias veces la palabras que han escrito incorrectamente.
- (.50) 67.- Una línea es semirrecta cuando sólo se puede prolongar por uno de sus lados.

- (.32) 68.- Es indispensable que la enseñanza tenga relación con el medio social del niño, - de no ser así, esta no resulta atractiva.
- (.64) 69.- Miopía es la dificultad para ver claramente objetos cercanos.
- (.83) 70.- Temperatura es la cantidad de calor que posee un cuerpo.
- (.42) 71.- Un cambio físico es producido cuando una sustancia cambia transformándose en otra.
- (.41) 72.- Cuando una persona no se puede expresar adecuadamente, decimos que su lenguaje es incorrecto.
- (.46) 73.- Cuando dentro del texto que está leyendo el niño, aparecen palabras desconocidas, se debe esperar a que termine la lectura, para proceder a explicarlas.

- (.32) 74.- Para cubrir los objetivos del programa de matemáticas es necesario que los ejercicios se planteen de tal forma que sea la memoria la herramienta para resolverlos.
- (.39) 76.- Conociendo un método para hallar el área del rectángulo, los niños podrán deducir sin necesidad de fórmulas los procedimientos para hallar áreas de otras figuras.
- (.36) 78.- Trabajo de campo es toda investigación - que se realiza fuera de la ciudad.
- (.33) 79.- Para conocer la versión metodológica del origen de los Incas es recomendable que los alumnos lean y comenten el poema de Quetzalcóatl "Un sueño de palabras".
- (.32) 81.- El lenguaje determina el desarrollo del pensamiento.

- (.30) 83.- Sumar un número es lo mismo que restar su simétrico y restar un número es lo mismo que sumar su simétrico.
- (.41) 85.- No es importante que el niño entienda cómo se han generado las ideologías, los sistemas de gobierno y los fenómenos sociales y económicos, lo que interesa en 6º. grado es que el niño conozca todos estos acontecimientos.
- (.55) 86.- Etología es la rama de la ciencia que estudia el comportamiento de los animales.
- (.73) 97.- Para que un cuerpo se mantenga en movimiento es necesario aplicarle continuamente una fuerza.
- (.60) 88.- Se denominan componentes bióticos de un sistema a los gases, agua, minerales y energía solar.

ANEXO III

FORMACION Y PRACTICA

FORMACION Y PRACTICA

- (.601) 89.- La preparación que recibí al cursar la -
carrera de maestro cumple con los reque-
rimientos actuales de mi práctica docen-
te cotidiana.
- (.543) 91.- La preparación en matemáticas que recibí
durante el tiempo que estudié en la nor-
mal, fue suficiente para poder transmitir
los conocimientos de esta materia a mis
alumnos.
- (.582) 92.- Durante el tiempo que fui estudiante de
la normal adquirí muy buenos hábitos de
estudio que me permiten constantemente -
actualizar mis conocimientos.
- (.359) 93.- Cuando cursé la carrera de maestro apren-
dí que una interacción adecuada con el a
lumno permite fortalecer el proceso ense-
ñanza aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

✓ Abugaber L., A., Blanco Ruíz, A., y López Nuñez. Educación primaria, evaluación y alternativas. Educación, 1981, Vol. VII, No. 37

Anderson, C. The Search for School Climate: A review of the research. Review of Educational Research, 1982, 52, 368 - 420.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H. Flood P. K., and Wisenbaker, J. M. Elementary school social climate and school achievement. American Educational Research Journal, - 1978, 15, 301 - 318.

Brophy, J. E. Advances in teacher effectiveness research. Occasional Paper No. 18, Michigan State University, Institute for Research on Teaching, April 1979.

Calvo, Beatriz. El estudiante normalista: Su origen - de clase y su relación con el estado. En B. Ramírez, E. J. Weitzner de Shwedel y B. Calvo. Simpo-

sio sobre el Magisterio Nacional, Vol. 2. México, D. F.: Cuadernos de la Casa Chata, 1980.

De Anda, Ma. Luisa; Bahena, U.; Cantón Cortés, D. y Gómez Saavedra, R. Educación normal básica. Evaluación y Alternativas. Educación, Vol. VII, No. 37, 1981, pp. 163 - 197.

DIE. Reseñas de Investigación Educativa. "Conductas - del maestro en el salón de clase", Investigación Educativa, 1982, Vol. 1, núm. 1.

Greaves, P., "Las relaciones SEP-SNTE", en L. E. Galván, P. Greaves y V. Castelló, Simposio sobre el magisterio nacional, Vol. I, México, D. F. Cuadernos de la Casa Chata, 1980.

Latapi, P., "Comentarios a la reforma educativa", Prospectiva Universitaria, A. C., México, D. F., 1976.

Lortie, D.C., Shoolteacher. A sociological study, Chicago. The University of Chicago Press, 1975.

Muñoz Izquierdo, C. Rodríguez, P. G. El proceso educativo; la reprobación y el abandono del sistema escolar. México, D. F., Centro de Estudios Educativos, A.C. 1979.

Reyes Lagunes, I., Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto, tesis de doctorado, México, D. F., UNAM, 1982.

Rosenblueth, E. Sobre ciencia e ideología. México, D. F., Fundación Javier Barros Sierra, A. C., 1980.

Schwab, J. J., "The Practical: A Language for Curriculum", School Review, 1969, 76, 1 - 23.

SEP, Documentos sobre la Ley Federal de Educación. México, D. F., Secretaría de Educación Pública, 1974.

SEP. Instituto Nacional de Investigación Educativa, - Sondeo de opinión al magisterio de educación primaria y secundaria sobre la problemática educativa, - versión preliminar, México, D. F., 1977.

Solana, F., Programas y metas del sector educativo 1979-1982. México, D. F., Secretaría de Educación Pública, 1979.

Solana, F., El maestro y la calidad de la educación, México, D. F., Cuadernos SEP, 1980.

Vera Castelló, R. "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970 - 1976", En L. E. Galván, P. -- Greaves y R. Vera Castelló, Simposio sobre el magisterio nacional, Vol. 1, México, D. F., Cuadernos de la Casa Chata, 1980.

Weitzner de Shwedel, E. J. "Magisterio y Sentido de Eficacia". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. X, núm. 2, 1980.

Yates A. Current Problems of Teacher Education. Hamburgo: UNESCO Institute for Education, 1970.