

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

Facultad de Psicología

DIVISION DE ESTUDIOS DE POST-GRADO



Actitudes Hacia la Escuela en Niños de Quinto
Grado de Primaria de Estratos Socioeconómicos
Bajo y Alto

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGIA SOCIAL
PRESENTADA
POR

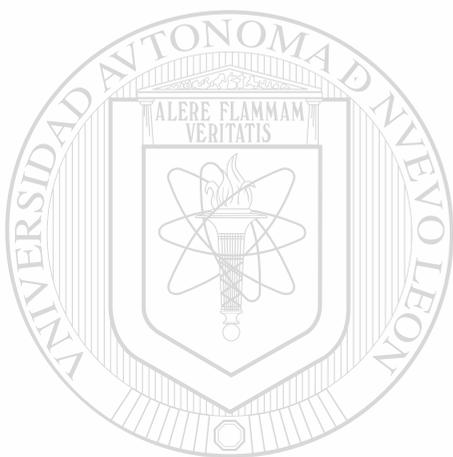
DANIEL YEPEZ RAMIREZ

MONTERREY, N. L.

JULIO DE 1986.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
Facultad de Psicología

DIVISION DE ESTUDIOS DE POST-GRADO



**Actitudes Hacia la Escuela en Niños de Quinto
Grado de Primaria de Estratos Socioeconómicos**

Bajo y Alto

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

T E S I S

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGIA SOCIAL**

PRESENTADA

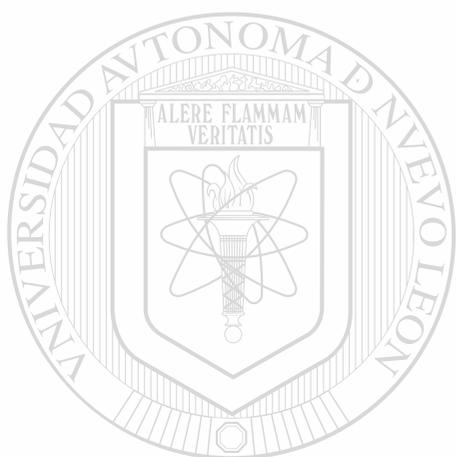
POR

DANIEL YEPEZ RAMIREZ

MONTERREY, N. L.

JULIO DE 1986.

TM
Z7201
FPs
986
Y4



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



153157

**A mis padres, a quienes debo las primeras
lecciones de mi vida.**



**A mis hermanos, con los cuales sigo aprendiendo
a través de nuestra convivencia.**

UANL

**A mi esposa, compañera en el aprendizaje
del compartir.**

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



AGRADECIMIENTO

Reitero mi gratitud al Lic. José María Infante por su tiempo de
dicado a la asesoría del presente trabajo.

Además, las valiosas aportaciones de la Dra. Ana Gemma Barran-
tes M. contribuyeron en gran medida al avance en el proceso de
investigación, así como la colaboración de las profesoras Eva y
Leticia Martínez.

Agradezco también el apoyo brindado por el profesor Enrique Esco-
bar y la esforzada labor mecanográfica de la Sra. Amabeli Cadena.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN[®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PRESENTACION

El Programa Nacional de Educación se ha planteado como meta conseguir abatir el analfabetismo del 13 al 4% hacia 1988, así como reducir la deserción del 48 al 30%.

La realidad es, en sí misma, desafiante: de cada 100 niños que ingresan a la primaria, sólo 52 terminan el sexto año. Claro que hay diferencias por sectores socioeconómicos y regiones del país, pero la cifra global está ahí y es por sí misma un claro signo de las dificultades que debemos enfrentar.

El problema de la deserción escolar ha sido enfocado casi siempre como un problema en sí mismo, es decir, como algo que tiene sus causas y efectos en un sistema dado de cosas donde no se inquiera sobre las características de ese sistema. Creo que es solamente a partir de la idea de que la deserción escolar sea considerada más bien como un síntoma que como un mecanismo inherente al sistema que habremos de avanzar en una senda más segura para abatir los índices actuales.

La mayoría de los estudios sobre deserción se limitan, por otro lado, a ubicar en la estructura socioeconómica el origen del fenómeno, sin analizar el problema que presenta a otros enfoques, en especial a una perspectiva psicosocial, el explicar de qué manera la asignación de significados diferentes a los elementos involucrados en el proceso conduce a nuevas formulaciones teóricas que posibiliten alternativas más ricas y menos lineales y estereotipadas.

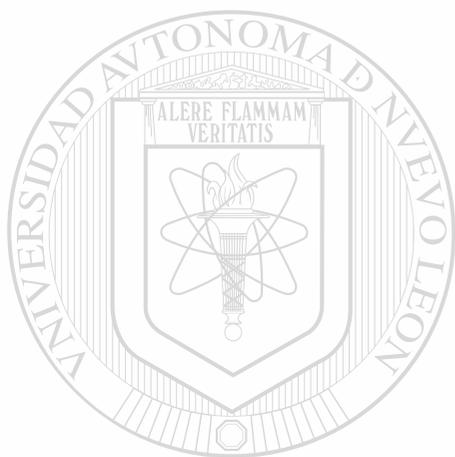
Partiendo del viejo concepto de actitud -necesitado quizá hoy de una resignificación en el contexto de la teoría psicosocial- Daniel Yépez nos propone estudiar cómo los niños de escuela primaria producen y crean significados diferentes para los símbolos del sistema escolar al que se enfrentan cotidianamente.

Estos significados conducen a reinterpretar la forma en que el alumno de la escuela primaria se involucra en los procesos sociales a los que se ve sometido y la forma en que este proceso de socialización es vivenciado.

De todo ello surgen conclusiones que nos permitirán reformular planes a los efectos de asegurar una mejor efectividad del sistema educativo; efectividad que no puede ser medida sólo por la tasa de retención de la matrícula sino por la calidad del producto devuelto a la sociedad. El problema es que los procesos educativos siempre requieren tiempo para mostrar su efectividad y eso es lo que no siempre hemos tenido en Latinoamérica, a pesar de las apariencias.

Lic. José Ma. Infante

Julio de 1986



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
CONCEPTUALIZACION DE ACTITUDES	3
Criterios para Distinguir las Actitudes de otros Factores	5
Estructura de las Actitudes	8
Componentes Fundamentales	9
Aspectos de Estudio	9
Funciones	10
Formación y Adquisición de las Actitudes	12
CAPITULO II	
MEDICION DE LAS ACTITUDES	16
Medición Directa de las Actitudes	17
Requisitos de Confiabilidad y Validez en la Medición de las Actitudes	17
Conceptos Básicos en la Investigación de Actitudes	18
Variaciones Sistemáticas de Acuerdo con la Extremidad de la Posición	19
Extremidad de la Posición y el Grado Relativo del Compromiso del Yo	20
Extremidad, Compromiso del Yo y Personalidad	21
Técnicas para la Medición Directa de las Actitudes	21
Escala de Thurstone	22
Técnica de Likert	23
Otras Técnicas	27
Medición Indirecta de las Actitudes	29
Consideraciones Generales	29
Validez de los Test Indirectos	30
Sugerencias para el Empleo de Métodos Indirectos	31
Contribución del Test Indirecto en la Medición de Actitudes	32
1) Las matrices multirasgo-multimétodo	33
2) Una sociología de los conocimientos del hombre de la calle	33

	Página
Clasificación de los Tests Indirectos	34
Test Espontáneo de Respuesta Libre	35

CAPITULO III

SISTEMA EDUCATIVO E IDEOLOGIA

Definición de Algunos Conceptos	40
Consideraciones acerca de la Ideología	40
La Ideología en Marx y Engels	41
Elementos de la Ideología	45
a) Los elementos políticos, científicos y artísticos	45
b) Los elementos jurídicos, morales y religiosos	48
Relaciones entre Ideología y Sistema Educativo	50
Mitos de la Educación	54
1) El mito de la igualdad	55
2) El mito de la libertad	56
3) El mito del progreso	57
Desigualdad Social: Desigualdad de Oportunidades Educativas	57
Escuela y Sociedad	60

CAPITULO IV

EL SISTEMA EDUCATIVO Y SUS FUNCIONES

El Estado Mexicano y la Educación	66
Funciones de la Educación en la Legislación Mexicana	68
1) Función académica	68
2) Función distributivo-selectiva	68
3) Función económica	68
4) Función ocupacional	68
5) Función de socialización	68
6) Función cultural	69
7) Función investigativa	69
Funciones de la Educación desde el Punto de Vista Sociológico	69
1) <i>Emile Durkheim</i>	69
2) <i>Talcott Parsons</i>	73
3) <i>John Dewey</i>	76

	Página
4) Ivan Illich	78
5) Paulo Freire	81
Consideraciones acerca de las Funciones de la Educación	82

CAPITULO V

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACION SOBRE LAS ACTITUDES

HACIA LA ESCUELA EN NIÑOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA

DE ESTRATOS SOCIOECONOMICOS BAJO Y ALTO

Planteamiento del Problema 86

Antecedentes 87

Objetivos de la Investigación 88

Hipótesis 89

Método 90

Características Socioeconómicas de la Población Estudiada 90

- Estrato Socioeconómico Bajo 91

- Estrato Socioeconómico Medio 93

- Estrato Socioeconómico Alto 94

Instrumento de Recolección de Datos 96

Proceso de Elaboración del Test de Frases Incompletas 99

Aplicación del Test 99

Revisión 101

Análisis e Interpretación de los Datos 102

Opiniones de los niños a favor y en contra de la escuela 103

Utilidad de la escuela y actitudes hacia el maestro 103

Las tareas y los exámenes 110

Pautas de comportamiento que se transmiten en la

escuela primaria 114

Resultados 116

CONCLUSIONES 122

BIBLIOGRAFIA 125

APENDICES 135

I) Test de Frases Incompletas 136

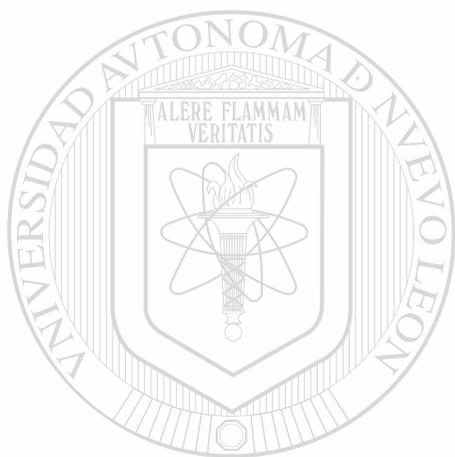
(Juego de Completar Frases)

II) Concentración de Datos del Test Aplicado
III) Síntesis de la Concentración de Datos

Página

138

149



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

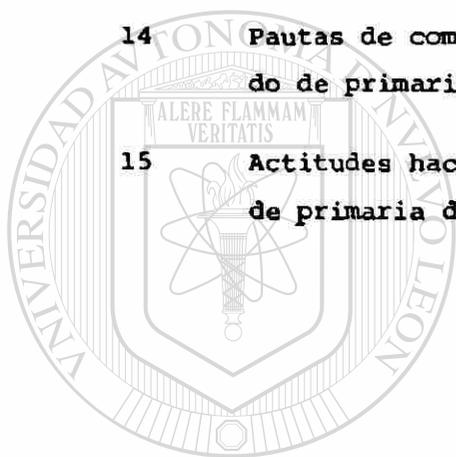


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INDICE DE CUADROS

		Página
Cuadro No.		
1	Número de alumnos de quinto grado de las tres escuelas estudiadas.	91
2	Aspectos del mundo escolar del niño de quinto grado, explorados mediante el test de frases incompletas, así como los números de las frases correspondientes a cada uno de ellos.	100
3	Obtención del nivel de aceptación, indiferencia y rechazo hacia la escuela a partir de las expresiones en cada una de las frases utilizadas en el análisis.	102
4	Opiniones de los niños de quinto grado de primaria acerca de la utilidad de la escuela.	104
5	Utilidad de la escuela con relación a las posibilidades de trabajo según los niños de quinto grado de primaria.	104
6	Importancia que los niños de quinto grado de primaria atribuyen a la escuela con relación a su vida futura como trabajadores.	105
7	Opinión de los padres de los niños de quinto grado acerca de la escuela.	105
8	Concepto que los niños de quinto grado de primaria se han formado del maestro, en base a su experiencia en la situación de clase.	108
9	Actitudes hacia las tareas en niños de quinto grado de primaria en tres estratos socioeconómicos.	111
10	Estados emocionales que provocan los exámenes en los niños de quinto grado de primaria.	112

Cuadro No.		Página
11	Grado de aceptación hacia el maestro en niños de quinto grado de primaria.	112
12	Reacción de los padres hacia el niño cuando va mal en la escuela (reprueba, no hace tareas, bajas calificaciones) en los diferentes estratos socioeconómicos.	113
13	Reacciones de los padres hacia el niño cuando le va bien en la escuela, en tres estratos socioeconómicos.	114
14	Pautas de comportamiento que los niños de quinto grado de primaria consideran que deben aprender.	116
15	Actitudes hacia la escuela en niños de quinto grado de primaria de ESEB y ESEA.	117



UANL

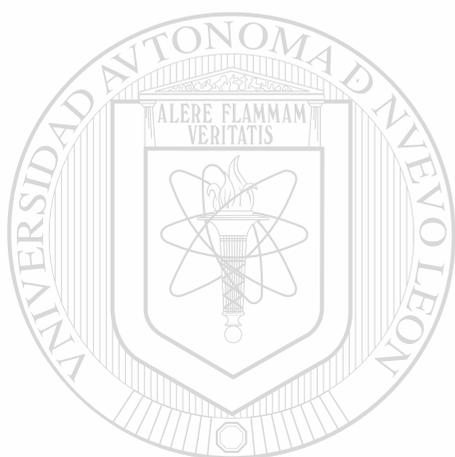
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



INDICE DE FIGURAS

Figura No.		Página
1	Dimensiones e indicadores de las actitudes.	98



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



INTRODUCCION

Tanto los maestros como los profesionistas de las ciencias sociales y de la salud advierten en el desarrollo de los países latinoamericanos, un crecimiento notable y un avance tecnológico acentuado en algunos de ellos. Sin embargo, este progreso es ilusorio y, contrariamente a lo esperado, las condiciones de bienestar, salud y educación van perdiendo calidad en deterioro de un gran número de individuos. Con ello aumentan los contrastes y las diferencias sociales, políticas, económicas y educativas, sin que se vislumbre, por el momento, la posibilidad de atenuarlas.

La desnutrición y el analfabetismo continúan aumentando, y las consecuencias no se hacen esperar: enfermedades, promiscuidad, criminalidad y desempleo.

La O.E.A., en su informe de 1980, consideraba como áreas de prioridad que necesitaban atención, la salud, la vivienda y, ante todo, la educación.

En cuanto a ésta se refiere, consistiría en ayudar al ser humano a convertirse en lo que debe ser, es decir, impulsar el aprendizaje de la libertad que permita al hombre la comprensión y el manejo de las circunstancias en que se desenvuelve, convirtiéndose en transformador de las mismas.

Ya en la década de los setenta, se dio un gran impulso a la investigación educativa en América Latina, y se consolidaron algunos centros de investigación, además de fundarse algunas publicaciones que difunden estudios realizados sobre educación. A pesar de todo, la preocupación por una educación de más calidad, menos elitista, más liberadora y que beneficie a todos los niños subsiste aún.

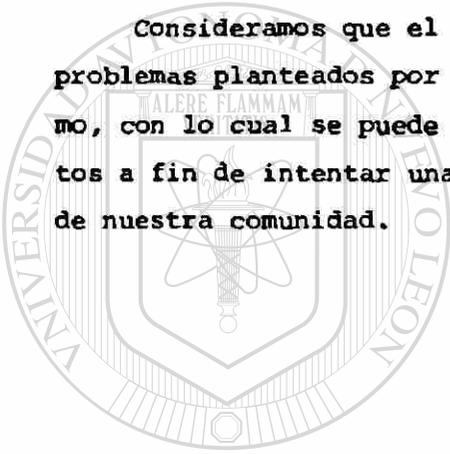
Dicha preocupación nos animó a intentar un acercamiento a la problemática educativa en un contexto de desigualdades socioeconómicas tan marcadas como lo es la ciudad de Monterrey, donde la marginalidad social se acentúa cada día más.

Habiendo encontrado algunos trabajos sobre la deserción escolar y sus múltiples causas en los países de Argentina, Chile, Colombia y México, de-

cidimos explorar las actitudes de los niños de quinto grado de primaria hacia la escuela a través de la elaboración y aplicación de un test de frases incompletas, y observar las diferencias actitudinales entre los estratos socioeconómicos bajo y alto.

La labor no fue nada fácil, pero sí rica en experiencias y aprendizaje, ya que pudimos constatar una resistencia por parte de los maestros de primaria a nuestra intervención en la escuela al ser informados sobre nuestro tema de investigación. Los niños, en cambio, manifestaron una gran disposición para colaborar.

Consideramos que el presente trabajo, lejos de ser una solución a los problemas planteados por el fenómeno educativo, es una aproximación al mismo, con lo cual se puede tener una visión más clara y descubrir otros aspectos a fin de intentar una intervención adecuada a los problemas concretos de nuestra comunidad.



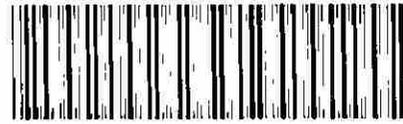
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

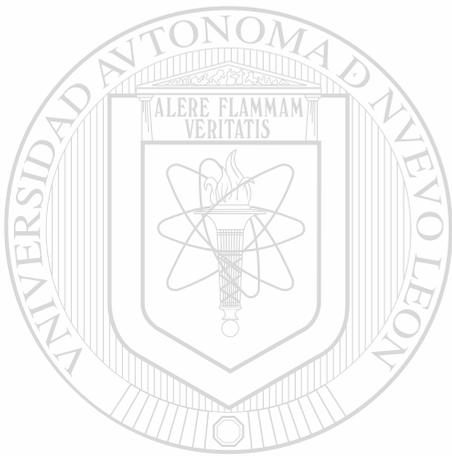
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



TM
27201
PPS
1986
Y4



1020074124

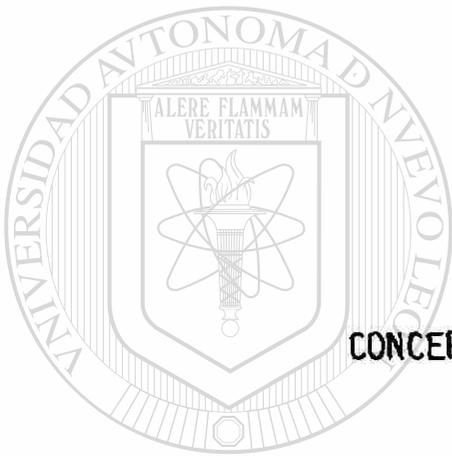


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPITULO I
CONCEPTUALIZACION DE ACTITUDES

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

escritura, lista de palabras, operaciones aritméticas, contestar cuestionarios), la cual ha de hacerse en casa para ser revisada y evaluada al día siguiente o en el transcurso de la semana.

Aunque haya conocimiento en el niño de que las tareas sirven para repasar o reafirmar lo aprendido, hay una aversión notoria hacia ellas. No obstante que son consideradas por algunos como buenas, importantes, fáciles y hasta bonitas, un número considerable de niños de los tres estratos sociales no las hacen porque tienen flojera o no les gustan. (frase n. 15, Apéndice II). Cumplen con ellas porque son una obligación y por temor al castigo, ya que si no hacen lo que se les encarga, el maestro se enoja y los regaña. Este mismo temor al regaño y al castigo hace que en algunas ocasiones, cuando no se anotó la tarea, no se hizo o quedó incompleta, los niños prefieran quedarse en casa en lugar de ir a la escuela. (Frase 14, Apéndice II).

En general, hay una mayor aceptación y valoración positiva hacia las tareas en los niños de ESEM, y un menor rechazo en comparación con los otros dos estratos sociales. En cambio, entre los niños de ESEB es más alto el grado de aceptación que en los de ESEA, y no muy notorio el grado de rechazo, siendo mayor en esta última, acompañado de una actitud de indiferencia mayor que en los niños de ESEM y ESEB. (Cuadro n. 9).

CUADRO No. 9.- Actitudes hacia las tareas en niños de quinto grado de primaria en tres estratos socioeconómicos.

	Aceptación %	Indiferencia %	Rechazo %	Total %	No. de casos
ESEB	57.5	2.5	40	100	40
ESEM	67.5	5	27.5	100	40
ESEA	45	10	45	100	40

Cuando el niño desatiende las tareas es debido a que se pone a jugar con sus hermanos y vecinos o por ver la televisión. Esto, sobre todo, en los ESEM y ESEA. Sin embargo, en el niño de ESEB hay otras causas. Al salir de la escuela participa en el trabajo de la casa como llevar el agua (de las llaves colectivas), colaborar en el aseo, ir a la tienda. Otros

tienen qué vender dulces, pan, refrescos, y algunos más, trabajan para ayudar al mantenimiento económico de la familia.

Ante los exámenes, la mayoría de los niños experimentan estados emocionales desagradables como nerviosismo, temor y miedo, y muy pocos dicen experimentar alegría o sentirse contentos. El mayor porcentaje de niños que sienten dichas emociones desagradables corresponde al ESEA (75.5%); en segundo lugar, al ESEM (65%), y el menor, al ESEB (57%). En cuanto a los sentimientos agradables de bienestar y alegría, el índice es mayor en el ESEB (35%), siguiéndole con un menor porcentaje el ESEM (17.5%) y el ESEA (15%). (Cuadro n. 10).

CUADRO No. 10.- Estados emocionales que provocan los exámenes en los niños de quinto grado de primaria.

	Agradables	Desagradables			Apatía	TOTAL	Número de casos
	Bienestar felicidad alegría	Nerviosismo	Total	Temor miedo			
ESEB	35	25	(57.5)	32.5	7.5	100	40
ESEM	17.5	52.5	(65.0)	12.5	17.5	100	40
ESEA	15	55	(72.5)	17.5	12.5	100	40

Esto resulta en parte explicable, si tomamos en cuenta los juicios de valor y el grado de aceptación del niño hacia el maestro en las tres escuelas estudiadas. En el ESEB se da el más elevado grado de aceptación hacia el maestro, así como en cuanto a los juicios positivos (bueno), al mismo tiempo que los juicios negativos (malo) y actitudes de rechazo son menores en comparación con el ESEA (cuadros n. 8 y n. 11).

CUADRO No. 11.- Grado de aceptación hacia el maestro en niños de quinto grado de primaria.

	Me cae bien	Regular	Mal	Total	Número de casos
ESEB	92.5	0	7.5	100	40
ESEM	97.5	0	2.5	100	40
ESEA	72.5	5	22.5	100	40

En cambio, las reacciones de los padres en caso de que repruebe el niño, parecen no tener una relación importante con el nerviosismo y el temor a los exámenes, ya que en el ESEB es más frecuente y severo el castigo, según lo expresan los niños. (cuadro n. 12).

CUADRO No. 12.- Reacción de los padres hacia el niño cuando va mal en la escuela (reprueba, no hace tareas, bajas calificaciones) en los diferentes estratos socioeconómicos.

	Explican ayudan	Regañan	Castigan	Indiferentes	Total	Número de casos
ESEB	5	65	30	0	100	40
ESEM	7.5	75	15	2.5	100	40
ESEA	7.5	70	15	7.5	100	40

Se ha observado que la motivación de logro es mayor en el ESEA que en el ESEB, en la cual predomina la motivación de afiliación (Rosen B.C., 1959). Mientras que en ésta se estimulan muy poco los logros y méritos escolares por parte de los padres y familiares, en aquella se elogian y fomentan por los progenitores, y en el colegio se utiliza el sistema de diplomas, medallas y reconocimiento público. Indudablemente que la expectativa de reprobar, y como consecuencia, la pérdida de prestigio en el medio escolar y la pérdida del diploma, aumentan el nerviosismo y el temor ante los exámenes en el niño de ESEA. En cambio, el niño de ESEM aprende, primero, a considerar las tareas y las demás actividades escolares como una interesante oportunidad para saber más cosas sobre el mundo que le rodea. Luego, a medida que la novedad y el interés del aprendizaje se gastan, lo que suele ocurrir en los años intermedios de la enseñanza primaria, aprende a considerar las experiencias escolares como absolutamente necesarias para lograr éxito y felicidad en la vida. Los exámenes constituyen un reto, y comprende que el fracaso en ellos y en las otras actividades equivale al fracaso por el resto de su vida.

Cuando al niño le va bien en la escuela (hace tareas, obtiene buenas calificaciones), en general, los papás le manifiestan su aprobación felicitándole, mediante regalos (juguetes, dinero, paseos) o expresándole que

por ello se sienten felices, contentos. Los premios son más característicos en los ESEM y ESEA, mientras que en cuanto al hecho de felicitar al niño no hay notables diferencias entre los tres estratos sociales. Pero es más elevado el número que expresa que sus papás se notan felices por motivo de sus logros escolares. El grado de indiferencia es pequeño en los padres de ESEM y ESEB, en tanto que es más notorio en el ESEA. (cuadro n. 13), esto debido a los negocios, o que algunos, confiados por el hecho de que sus hijos están en un colegio, dejan la responsabilidad a éste.

CUADRO No. 13.- Reacciones de los padres hacia el niño cuando le va bien en la escuela, en tres estratos socioeconómicos.

	Felicitan %	Premian %	Felices %	Indiferentes %	Total %	Número de casos
ESEB	40	10	45	5	100	40
ESEM	37.5	45	12.5	5	100	40
ESEA	45	32.5(\$)	10	12.5	100	40

Pautas de Comportamiento que se Transmiten en la Escuela Primaria:

Como ya hemos mencionado, en la escuela no solamente se le enseña al niño a leer, escribir y las operaciones básicas de la aritmética; en ella se le transmiten las normas, valores y pautas de comportamiento para integrarlo al grupo social y a la comunidad en general. Más que fijarse en las necesidades del niño y en su ser concreto, la enseñanza se centra en el cómo debe ser el niño. Según la sociedad, la familia y la escuela (no como entes abstractos, sino representadas de una forma concreta por los adultos, los padres y los maestros), el niño debe ser educado, bueno, responsable, obediente, inteligente y ordenado. Estas pautas de comportamiento son valoradas, transmitidas y asimiladas en diferentes grados, dependiendo del estrato social al que pertenecen los individuos. El respeto y sumisión a la autoridad se consideran muy importantes y se fomentan tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

Ser educado equivale a ser bueno y obediente para los niños de los

tres estratos sociales. Pero también significa ser aplicado, ordenado y poner atención cuando se está en el salón de clase y el maestro se encuentra explicando. Menos relevante resulta el significado de inteligente que también se le atribuye. (Frasas n. 8 y n. 42, Apéndice II).

Más importante, en cambio, es la relación que señalan los niños de ESEB entre el estar atento, guardar silencio en la clase, obediencia y educación, mientras que para los niños de ESEA, esta postura en clase significa ser aplicado y estudioso, al mismo tiempo que algunos cuestionan la obediencia al maestro diciendo que un niño obediente es un tonto, al igual que el niño que guarda silencio en clase. Para ellos, el niño educado es un presumido.

Como mencionamos antes, aunque el respeto a la autoridad y el ejercicio de ella sobre los alumnos es un rasgo característico de todo sistema escolar, es en la escuela que alberga a niños de escasos recursos donde el autoritarismo se da en su más elevada expresión. Con ello, el maestro contribuye a crear una mayor sumisión, obediencia y dependencia en el niño para adaptarlo al sistema social. Por el contrario, en las escuelas de ESEA, acomodadas y con mayores recursos, se fomenta más la independencia en el niño, a la par que se favorece más la libre expresión, creatividad y participación en la organización de algunas actividades escolares. Se inicia al pequeño en el juego de la política, creando las sociedades de alumnos mediante planillas y campañas electorales. Claro que siempre se hace esto conservando el alumno su papel de subordinado.

Según los niños de ESEB, un niño debe ser bueno (30%) e inteligente (22.5%) y educado (17.5%). Para los de ESEM, el modelo de niño se caracteriza por ser estudioso o aplicado (32.5%), inteligente (27.5%) y bueno (15%). Algunos niños de ESEA consideran que hay que ser bueno (20%), estudioso (20%) e inteligente (12.5%), mientras que otros opinan que los niños buenos y obedientes son unos tontos (20%). (Cuadro n. 14) (Ver página siguiente).

CUADRO No. 14.- Pautas de comportamiento que los niños de quinto grado de primaria consideran que deben aprender.

	ESEB	ESEM	ESEA
Inteligente	22.5	27.5	12.5*
Bueno	30	15	20*
Estudioso	14	32.5	20
Obediente	10	10	5
Educado	17.5	10	7.5
Responsable y ordenado	0	0	2.5
No contestaron	10	5	5
TOTAL	100	100	72.5
Número de casos	40	40	40

* Un 20% de los niños de ESEA consideran que un niño bueno es un tonto, y un 7.5% del mismo estrato social califican de presumido al niño inteligente.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

RESULTADOS

Los datos acerca de las actitudes de los niños de quinto grado de primaria hacia la escuela aparecen en el cuadro número 15. (Ver página siguiente). En relación con las hipótesis planteadas, los resultados son los siguientes.

Los análisis efectuados a través de χ^2 indican diferencias significativas entre los alumnos de quinto grado de primaria de ESEB y ESEA que participaron en la presente investigación. El valor de χ^2 calculado fue de 8.56 con dos grados de libertad a un nivel de significación de .02. Este valor de $\chi^2=8.56$ es mayor que el valor crítico de 7.82 para $p < .02$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo que postula que hay diferencias entre las actitudes de niños de ESEB y niños de ESEA hacia la es-

cuela.

En cuanto a la segunda hipótesis, los resultados indican que el grado de aceptación hacia la escuela es mayor en los niños de ESEB, unido a un menor grado de rechazo en comparación con los niños de ESEA. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis número 2, que planteamos de la siguiente manera:

Hipótesis 2.- Un elevado grado de aceptación hacia la escuela se relaciona con un status elevado en la escala social.

a) Los niños de ESEA manifiestan un mayor grado de aceptación hacia la escuela que los niños de ESEB.

b) Los niños de ESEB manifiestan un mayor grado de rechazo hacia la escuela que los niños de ESEA.

CUADRO No. 15.- Actitudes hacia la escuela en niños de quinto grado de primaria de ESEB y ESEA.

ACTITUD	ESTRATOS SOCIOECONOMICOS			
	ESEB		ESEA	
	F	%	F	%
Aceptación	16	(40)	12	(30)
Indiferencia	12	(30)	4	(10)
Rechazo	<u>12</u>	(30)	<u>24</u>	(60)
Totales	40	(100)	40	(100)

También se encontró que, al mismo tiempo que hay un mayor grado de aceptación hacia la escuela en los niños de ESEB en comparación con los niños de ESEA, el grado de rechazo es menor en los primeros que en estos últimos.

En cuanto al papel que juegan las tareas en la formación de las actitudes en los niños hacia la escuela, se observa el mismo fenómeno señalado anteriormente, es decir, más aceptación y menor rechazo hacia las tareas (ESEB) y, por el otro lado, menor grado de aceptación y un mayor rechazo (ESEA) hacia ellas. Lo mismo puede decirse para los demás elementos considerados como parte importante del mundo escolar del niño de educa-

ción primaria.

Con relación al profesor, es predominante y notorio un alto grado de aceptación en los niños de los dos estratos estudiados, y aunque el número de niños que rechaza al maestro no es muy grande, este rechazo es más abierto y franco en el ESEA. Ello se relaciona con los aspectos teóricos manejados a lo largo del presente estudio en cuanto que la figura del maestro como persona y como representante de la institución escolar, como consecuencia de frecuentes experiencias negativas, puede llegar a ser considerado un personaje peligroso, temido y exigente, dispuesto a castigar, regañar y enojarse. Dicha impresión negativa del maestro se generaliza a los demás maestros, y es, luego, la escuela toda que puede aparecer ante el niño como un campo de experiencias dolorosas, constituyéndose, así, en objeto de rechazo y aversión (Seve, 1978). Los niños comentan que el maestro es malo porque "se enoja", "regaña" y "castiga" cuando no hacen la tarea, no guardan silencio en el salón de clases o se portan "mal". De ahí que a algunos, su maestro les "cae mal"; a otros, "más o menos" o "gordo".

Sin embargo, en el ESEB, el maestro goza de un elevado grado de prestigio, situación que le permite mantener su imagen de culto, trabajador, educador abnegado y digno de elogio por parte de los padres de sus alumnos, y para éstos, modelo al cual tienden a admirar e imitar, tanto en lo que se refiere a sus cualidades como ejercer su profesión cuando sean adultos.

En el ESEA, en cambio, el maestro es visto por los alumnos de una manera más realista: un trabajador más al servicio de ellos. Su autoridad es cuestionada en algunos momentos, al igual que las pautas de comportamiento que pretende fomentar, sobre todo en lo que se refiere a la obediencia (Frases n. 9 y 42, Apéndice II). Algunas cualidades o virtudes son admiradas por los alumnos en el maestro, y en este caso, les cae bien y les parece que es bueno. Esto los lleva a una identificación y deseos de imitarlo en cuanto a esos rasgos positivos, pero nunca a elegir su profesión (Cuadro n. 6).

Los exámenes, para ambos grupos de niños, constituyen una experien-

cia desagradable y negativa (se sienten nerviosos, mal, experimentan temor y miedo), aunque son más los niños de ESEB que dicen sentirse bien y hasta alegres ante las pruebas o exámenes, en comparación con los de ESEA.

Sin embargo, en general, el rechazo hacia la escuela se relaciona con un elevado grado de aversión hacia los exámenes, mientras que la aceptación hacia ella es paralela a un alto grado de aceptación hacia el maestro.

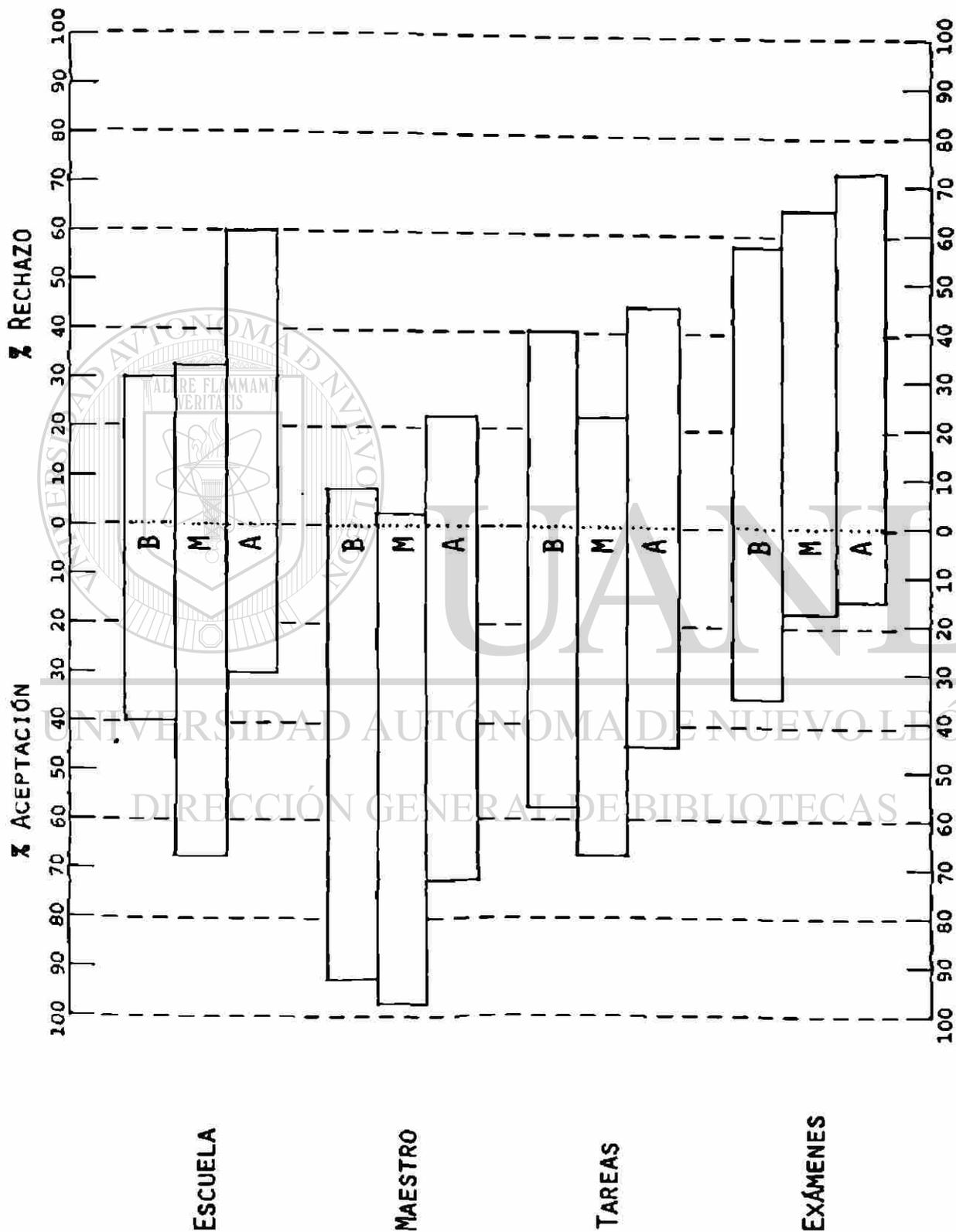
La siguiente gráfica (Ver gráfica No. 1 en la página siguiente) nos permite observar la relación entre los diferentes elementos que constituyen el mundo escolar del niño (sin pretender afirmar que son los únicos, ya que existen otros que no han sido tratados en el presente estudio, como son las relaciones con los demás compañeros).

Al agrupar los datos obtenidos acerca de las actitudes hacia el maestro, las tareas y los exámenes, los resultados arrojan diferencias considerables entre los niños de los dos estratos sociales, objeto de la comparación. Estas diferencias muestran la misma dirección que en los resultados obtenidos a partir de las frases que se refieren concretamente a la escuela (utilidad, agrado-desagrado, importante - no importante, bonita-fea).

Aunque nuestro objetivo no es hacer un análisis comparativo entre los tres estratos socioeconómicos (Bajo, Medio y Alto), haremos notar algunos aspectos.

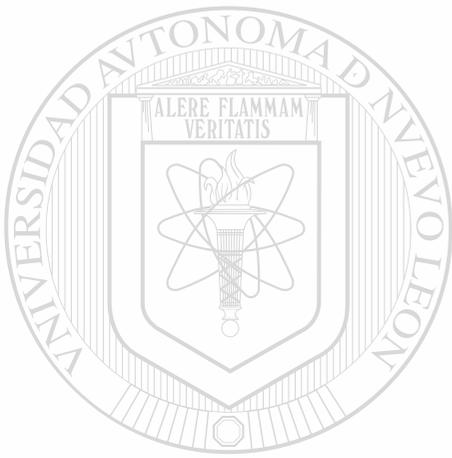
En primer lugar, se puede observar en los niños de ESEM, un alto grado de aceptación hacia la escuela (67.5%) en relación con los otros dos estratos, mientras que en cuanto al rechazo, se encuentran casi al mismo nivel los niños de ESEB, siendo también menor en comparación con los del ESEA (60%).

En segundo lugar, en cuanto a las actitudes hacia el maestro y las tareas, se observa el mismo fenómeno: un mayor grado de aceptación en los niños de ESEM que en los de ESEB y una diferencia notable con relación al ESEA.



GRAFICA No. 1.- Actitudes hacia la escuela en niños de quinto grado de primaria de tres estratos socioeconómicos (Bajo, Medio y Alto).

En tercer lugar, solamente frente a los exámenes, los niños de los estratos socioeconómicos Medio y Alto manifiestan una postura semejante entre sí y diferente al ESEB, un mínimo grado de aceptación y máximo de rechazo.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El estudio de las actitudes ha constituido el principal interés de la psicología social durante varias décadas. Esto es comprensible: resultado de la influencia social; aquéllas contribuyen a explicar las diferencias individuales de reacción ante circunstancias similares. Para quienes están familiarizados con los estudios existentes al respecto, resulta asombroso el escaso progreso hecho en la especificación de los problemas de actitudes desde la formulación de W. I. Thomas (1918), el sociólogo, o de William Mc Dougall (1908), quien abordó el problema de las actitudes en su estudio sobre "instintos" y "sentimientos" sociales. El enfoque de implicación y juicio social ha sido lento en su formación, incluso en un campo de investigación como la actitud.

Su exposición más completa y reciente apareció en "Actitud y Cambio de Sherif", Sherif y Nebergall (1965), tema que expondremos más adelante.

En este primer capítulo haremos algunas consideraciones sobre las diversas definiciones de actitudes, criterios para distinguir las actitudes de otros factores, estructura de las actitudes, su formación y adquisición.

Las distintas definiciones de actitud tienen elementos en común. Uno de ellos es que las actitudes son adquiridas o aprendidas. Otro es el de que las actitudes se infieren a partir del comportamiento característico, estable y selectivo durante un período de tiempo, según los conceptos emitidos por Thomas y Znaniecki (1918); Allport (1935); Murphy y Newcomb (1937) Sherif y Cantrill (1947); Campbell (1963), Hovland, Janis y Kelly (1953); Smith, Bruner y White (1956) y por los autores de la serie de volúmenes del Programa de Investigación de la Comunicación Social de Yale, dirigido por Carl I. Hovland, Mc Guire, Belson y Brehm (1960).

Dentro de las definiciones de actitudes encontramos las siguientes: Para Newcomb (1950:135) es: "El estado de disposición para el despertar de motivos, es la susceptibilidad de un individuo a una estimulación capaz de despertar en él el motivo".

Para Allport (1935:810), "La actitud es un estado mental y neural

de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica en la reacción del individuo ante todos los objetos y todas las situaciones con que se encuentra relacionado".

Sherif y Sherif (1969:320) consideran que la actitud es "Un conjunto de categorías que un individuo emplea para evaluar un dominio de estímulos sociales (objetos, personas, valores, grupos, ideas, etcétera), que él ha establecido y aprendido a partir de ese dominio (en interacción con otras personas, como regla general) y que lo relaciona con los subconjuntos del dominio en diversos grados de afecto (motivación-emo-ción) positivo o negativo".

Para Fishbein y Raven (1962:35), la actitud es... "El sentimiento que a favor o en contra de un objeto tiene una persona".

Según Rokeach (1966:162), "La actitud es una organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación, que predispone a un individuo en favor de una respuesta preferida".

Como es de observar, las definiciones anteriores presentan las características comunes mencionadas antes. Sin embargo, para el caso de la presente investigación hemos tomado la definición de Sherif y Sherif (1969), por considerarla operacional y por mencionar o tener en cuenta la interacción. Estos autores conceptúan la actitud como el conjunto de categorías características de un individuo por las cuales evalúa un dominio de estímulos que él mismo establece a medida que conoce dicho dominio a través de la interacción con otras personas, y que lo relaciona con varios subconjuntos dentro de aquel dominio con distintos grados de afecto positivo o negativo.

CRITERIOS PARA DISTINGUIR LAS ACTITUDES DE OTROS FACTORES INTERNOS

Las actitudes se infieren a partir de formas características, estables y selectivas del comportamiento o de las opiniones emitidas por los

individuos en favor o en contra de determinados objetos, personas y eventos relevantes.

Para mayor claridad, es necesario tener en cuenta algunos criterios para diferenciar las actitudes de las tendencias temporales o pasajeras de algunas disposiciones, y de los estados orgánicos o motivacionales. Dichos criterios fundamentales son los siguientes:

- 1) Las actitudes son aprendidas. Las actitudes tienen en común con la motivación humana, el depender fundamentalmente del aprendizaje. Se adquieren durante la historia del individuo y no se transmiten genéticamente a través del organismo o mediante algún tipo de sustrato hereditario o inconsciente.
- 2) Una vez formadas, las actitudes se constituyen en estados más o menos persistentes. Es verdad, cambian, pero una vez formadas adquieren una función reguladora del comportamiento, donde no varían por la acción homeostática del organismo o por un cambio mínimo de un estímulo.
- 3) Las actitudes implican una relación entre las personas y algunos objetos o situaciones. Se adquieren y forman a partir de una experiencia con objetos concretos (cosas, grupos, personas, valores, instituciones e ideología). Es decir que se configuran como resultado de la interacción del individuo y su ambiente, resultando de suma importancia los diferentes valores o normas de los grupos humanos y las diversas clases sociales e instituciones, así como la cultura.
- 4) La relación sujeto-objeto involucra elementos afectivo-emocionales, y cuando la persona entra en contacto con un objeto, persona o conjunto de ideas, se pronuncia a favor o en contra de tal manera que no puede quedar indiferente o neutral. Estas y otras actitudes cargadas de valores sociales adquieren fuerza emocional y son elementos importantes de la dirección del comportamiento.

5) La relación sujeto-objeto se realiza a través de la formación de categorías que distinguen entre los objetos y entre la relación positiva o negativa de la persona con objetos dentro de las diferentes categorías. El referente de una actitud constituye un conjunto que, teóricamente, puede variar desde un objeto hasta un gran número de ellos. Sin embargo, en la actualidad, la formación de una posición positiva o negativa hacia un objeto implica, por lo común, adhesión diferencial a otros en el mismo dominio. Por ejemplo, la atracción hacia una persona implica la comparación con otras personas que poseen características similares, pero, al mismo tiempo, diferenciales. En consecuencia, la actitud hacia la persona incluye la opinión hacia las otras personas con las que se compara.

6) La formación de las actitudes, en general, y las actitudes sociales se basan en los mismos principios. Las actitudes sociales son aquellas que se dirigen a objetos sociales, valores, productos sociales, grupos e instituciones. Existen otro tipo de actitudes llamadas idiosincráticas; es decir, que no constituyen un estímulo social para el individuo -por ejemplo: gusto marcado por determinado tipo de árboles o la preferencia por determinada hora del día-. La Psicología de la génesis de las actitudes y de su funcionamiento es aplicable de la misma manera a las relaciones sociales y a las denominadas idiosincráticas. La característica importante en cuanto al análisis de las actitudes sociales es que toma muy en cuenta los procesos sociales de interacción. El individuo desarrolla actitudes al relacionarse con otros, al entrar en contacto con algunos objetos y hacia los valores culturales y de clase.

Los referentes de una actitud (diferenciada de otros estados internos por los criterios anteriores) pueden ser objetos sociales del ambiente de la persona, incluyendo los objetos no sociales.

De lo anterior podemos inferir que la formación de actitudes es parte importante del desarrollo de un concepto sobre sí mismo y de los de-

más. En las relaciones sujeto-objeto se da un proceso de configuración del concepto de sí mismo. En dicho proceso, los grupos y personas que en vuelven al sujeto no son realidades ajenas o externas a él, sino que se constituyen en grupos de referencia con los que se identifica o entra en conflicto.

ESTRUCTURA DE LAS ACTITUDES

Debido a que los criterios de la actitud incluyen la relación de la persona con objetos inherentes a cierto nivel conceptual, el enfoque pre sente es cognoscitivo, siendo también un enfoque motivacional-afectivo, ya que las actitudes no son neutrales. Siendo un enfoque final comportamental porque los únicos datos de los que puede inferirse actitudes son comportamientos, verbales o no verbales. Las actitudes son, necesariamente cognoscitivas-motivacionales-comportamentales. Una separación definida de estos aspectos es, inevitablemente, arbitraria, y distorsiona la naturaleza del fenómeno de estudio.

En los primeros estudios acerca de las actitudes era muy común apo yarse especialmente en la descripción de actitudes de un individuo, su or ientación en términos de valencia, y los sistemas de valencia que ellas co nstituían.

En los últimos tiempos se ha atribuido mayor importancia a lo que de nominamos las relaciones estructurales y los rasgos funcionales de las ac titudes. El primero de estos enfoques ha sido denominado "interacción co g noscitiva", con lo cual se expresa la idea de la relación existente entre las actitudes dentro del campo psicológico. Abarca, asimismo, aquellos procesos mediante los cuales se adquieren nuevas experiencias bajo la fo r ma de información suplementaria.

Existen muchos modos de abordar la organización de las actitudes, pe ro para mayor comodidad podemos considerarla con referencia a tres co mpo nentes fundamentales y tres aspectos de su estudio y cuatro funciones fun damentales.

COMPONENTES FUNDAMENTALES

Katz (1960) observa que las actitudes han sido tratadas en relación a tres componentes:

- 1) **Componente cognoscitivo:** Que corresponde al conjunto de categorías que los seres humanos utilizan para nombrar los estímulos.
- 2) **Componente afectivo:** Es la respuesta afectiva o emotiva que va asociada con una categoría cognoscitiva a un objeto de la actitud.
- 3) **Componente comportamental:** Consiste en la predisposición a actuar que tiene un individuo hacia un objeto de la actitud categorizada y evaluada positiva o negativamente.

La relación entre estos componentes conlleva un gran interés por parte de la psicología social actual. Por ejemplo: Rosenberg (1956), Campbell (1963), Festinger (1954), consideran que es difícil pretender formular distinciones entre creer o no creer en algo, o entre experimentar simpatía hacia una u otra alternativa.

Como lo ha observado Rokeach (1966), una creencia sumamente arraigada, en especial cuando es puesta en tela de juicio, tiene, por lo regular, un grado de afecto positivo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ASPECTOS DE ESTUDIO

Los tres aspectos de estudio principales de las actitudes son:

- 1) Las relaciones entre los componentes, especialmente en términos de la integración cognitiva y de la adaptación individual.
- 2) Su fuente: es decir, las pautas mediante las cuales se adquieren las actitudes a través del aprendizaje.
- 3) El cambio actitudinal: respecto de las influencias ejercitadas sobre el individuo que determina la incorporación de nuevas expe

riencias y la modificación de actitudes.

En términos generales, las actitudes poseen varias cualidades que podríamos generalizar del siguiente modo: son creencias o sentimientos acerca de un objeto o un conjunto de objetos del ambiente social; son aprendidas; tienden a persistir, aunque están sujetas a los efectos de la experiencia, y son estados directivos del campo psicológico que influyen sobre la acción.

FUNCIONES

Las funciones que cumplen las actitudes pueden clasificarse en varias categorías. Debe tenerse presente que la complejidad de la motivación humana permite tener varios tipos de metas sociales. De este modo, sustentar y expresar determinadas actitudes que satisfacen determinadas necesidades individuales de lograr identidad, realidad y apoyo social. De una u otra manera, cuando creemos las mismas cosas que nuestros semejantes, alcanzamos dichas metas.

El más destacado exponente del análisis de los diferentes tipos de funciones que cumplen las actitudes es Katz (1960). Este autor subraya la importancia de los factores psicodinámicos, especialmente los de carácter motivacional, implícitos en las actitudes. En su exposición considera cuatro tipos de funciones que tienen las actitudes:

- 1) La función instrumental adaptativa o utilitaria. En esencia, la función adaptativa alude a las respuestas favorables que el individuo obtiene de sus semejantes al manifestar actitudes aceptables. Esto implica la idea de recompensa o consecución de metas en términos de cierto objeto socialmente valorado. Katz y Stotland (1959) señalaron que las actitudes que cumplen una función adaptativa pueden servir de medio para alcanzar la meta deseada o para identificarse con experiencias que previamente llevaron a la satisfacción de dichas metas. En general, las actitudes pueden ser recompensatorias porque producen recompensas sociales,

incluida la aprobación de los demás o porque, de una manera u otra, se encuentra relacionada con dichas recompensas.

2) La función de la defensa del yo: La función de la defensa permite al sujeto, eludir el reconocimiento de sus propias deficiencias. Este mecanismo es en forma de evitación y le permite conservar el concepto que tiene de sí mismo. Las actitudes de prejuicio, por ejemplo, ayudan en forma considerable a mantener la opinión que tienen de sí, alentando un sentimiento de superioridad.

3) La función de expresión de valores: Mediante ésta, el individuo logra la autoexpresión en términos de los valores que más aprecia. Mientras que la función de defensa del yo puede significar que evite conocerse a sí mismo, la expresión de valores lo conduce a procurar expresar claramente sus compromisos. La recompensa obtenida por la persona quizá no se relacione tanto con la adquisición de apoyo social como con la confirmación de los aspectos más positivos de sí mismo.

4) La función de conocimiento: Katz (1959) afirma que los individuos procuran infundir a su percepción del mundo, cierto grado de predecibilidad, consistencia y estabilidad. El conocimiento representa un componente cognitivo de las actitudes que confiere coherencia y dirección a la experiencia. Este enfoque armoniza con la comprensión de la interacción cognitiva y de la estabilidad de las estructuras cognitivas.

Cada uno de los componentes, teniendo en cuenta a Katz (1959) se encuentran interrelacionados. Es así que una actitud puede satisfacer varios motivos. Consideramos el caso de un niño de 10 años en la primaria que sustenta una serie de actitudes sociales, las cuales pueden incluir cuatro funciones. En términos utilitarios pueden esperar una recompensa al recibir las calificaciones mensuales. En términos de la función de defensa del yo puede considerar que es el niño cumplido y trabajador ante los maestros y sus padres. En términos de la expresión de valores, el niño adopta y aprecia los valores de la obediencia: disciplina y dedica-

ción a las tareas escolares, cumpliendo, al mismo tiempo, la función de conocimiento, asimilando la concepción del mundo escolar que tienen los compañeros, padres y maestros.

Analizando lo expuesto en las páginas anteriores se observa que las actitudes, desde el punto de vista estructural, se pueden estudiar centrándose ya sea en los componentes fundamentales (cognoscitivo, afectivo y comportamental), en aspectos de estudio (relación, fuente y cambio actitudinal) y en funciones de las actitudes (instrumental, de defensa del yo, de expresión de valores y conocimiento). Para el objeto de estudio de esta investigación nos limitaremos al componente afectivo, puesto que el tema de interés es conocer el grado de aceptación o rechazo de los niños de primaria hacia la escuela, permitiéndonos, posiblemente, lograr obtener información sobre las actitudes del niño hacia la escuela, donde a la vez se procuren establecer las diferencias entre los niños de estrato socioeconómico bajo y los de estrato socioeconómico alto.

FORMACION Y ADQUISICION DE LAS ACTITUDES

El amplio y complejo proceso de ingreso en las propias formas de una sociedad es llamado convencionalmente socialización. Pero este proceso se refiere, además, al comportamiento; a la adquisición de disposiciones para concebir al mundo de una manera particular y sentirse en armonía con los que le rodean. Por ejemplo, un niño de nuestra cultura aprende que la propiedad privada, la obediencia, el respeto y el trabajo son formas aprobadas. De esta manera es recompensado si su comportamiento concuerda con estos valores. Sin embargo, literalmente hablando, las actitudes no se aprenden, sino que se contagian. Por lo tanto, la socialización consiste, fundamentalmente, en la adquisición de actitudes y valores adecuados. Esta se inicia en la familia a través de la cual entra en contacto con la cultura, aspecto que se tratará tomando en cuenta las pautas culturales de la sociedad mexicana, en el siguiente capítulo.

Para Hollander (1978:138) hay tres pautas fundamentales mediante las cuales se adquieren las actitudes: "El contacto directo con el objeto de

la actitud; la interacción con los individuos que sustentan dicha actitud o a través de los valores más arraigados procedentes de la crianza en el seno de la familia y las experiencias a ellas vinculadas".

Es importante subrayar dos pautas que orientan nuestras consideraciones acerca de la socialización del niño:

- 1) Nos interesan los cambios que sobrevienen merced el aprendizaje antes que como producto del crecimiento y la maduración.
- 2) Acento en los cambios basados en la relación de influencia social, que involucra interacción directa, u otras comunicaciones simbólicas.

El niño dependiente necesita un medio favorable y una armoniosa convivencia y contacto con los adultos que le proporcionen apoyo. Esto se vincula con las demandas críticas de la supervivencia física, pero también existen importantes recompensas psicológicas asociadas con la consuección de la identidad, el apoyo y la realidad social. La familia es el primer grupo que proporciona estos elementos. Por lo tanto, determinan las orientaciones que persistirán durante las futuras relaciones del niño en la sociedad. Al respecto lo comprueban el gran número de investigaciones sobre la transmisión de actitudes políticas de padres a hijos. Hyman (1959) encontró que las actitudes hacia los asuntos públicos y la afiliación a los partidos políticos tienen una estrecha relación con las actitudes de los padres o, por lo menos, del padre.

Campbell, Gurin y Miller (1954) hallaron en una muestra nacional de votantes, a través de una encuesta realizada, que dada una misma preferencia política en ambos progenitores, hay una probabilidad de $\frac{2}{3}$ de que los hijos se identifiquen con el mismo partido una vez llegados a la edad adulta.

La importancia de la familia en la organización se encuentra bien fundamentada. Se ha encontrado que un prolongado alejamiento del ambiente familiar (de la madre, y, sobre todo, en la etapa inicial) provoca graves efectos psicológicos, entre los que se encuentra el retardo inte-

lectual. Los roles masculinos y femeninos tienen su origen en las identificaciones tempranas en el círculo familiar, según Kagan y Moss (1961). Para este mismo autor, la familia es el primero y más significativo grupo de referencia para el niño; de ahí que se considere la familia como su primera cultura.

Lo anterior confirma la importancia de las primeras experiencias del niño por su considerable significación en el sentido de que orientan el aprendizaje posterior.

Por otro lado, para la adquisición de las actitudes no es suficiente el estar expuesto a su influencia; es necesario que actúen otras variables entre las que se considera la motivación. La identificación con los padres o con otro modelo mediante la interacción social constituye un elemento facilitador. La socialización tiene diferentes consecuencias en las diversas personas, debido al carácter particular de la experiencia. Un ejemplo de ello lo proporciona Schachter (1959) en que se observa que los primogénitos tienden a exhibir mayor dependencia y propensión a la ansiedad que los otros niños. Esto, probablemente, debido a la mayor inquietud que los padres experimentan acerca del primogénito y la posible transmisión de este sentimiento en el trato con el niño.

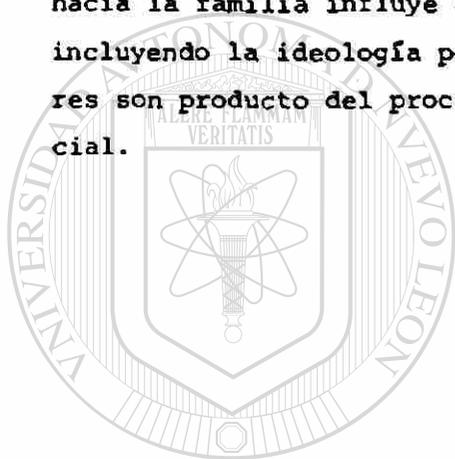
Los adultos proporcionan modelos que moldean el comportamiento del niño, aunque no sea éste su propósito. Este proceso repercute en gran medida sobre el desarrollo del niño, en cuanto a la formación de actitudes y de valores socialmente aprobados.

Según Kagan y Moss (1961) algunos investigadores convienen en que uno de los signos fundamentales de una vigorosa identificación consiste en la adopción, por parte del niño, de las conductas, motivos, actitudes y concepciones de sí mismo ofrecidas por un modelo.

Sea cual fuere la idea que sirva de eje para explicar la identificación, dos cosas parecen claras: se trata de un proceso de aprendizaje y, necesariamente, indica una relación de tendencia, aunque sea transitoria. El elemento fundamental del proceso es inculcar actitudes y valores en el área psicológica del niño, aunque no se tenga la intención explícita

ta de hacerlo.

Concluyendo, las actitudes se adquieren o contagian, básicamente, de tres maneras: mediante el contacto directo con el objeto, la interacción con quienes abrigan dicha actitud y debido a las experiencias que se dan en la crianza, en el marco de la estructura familiar. Las estructuras guardan concordancia con las afiliaciones a los grupos de referencia y es posible una variación como consecuencia de la adopción de nuevos grupos de referencia. La socialización temprana del niño (socialización primaria) se da, sobre todo, en la familia. La dependencia que el niño guarda hacia la familia influye determinadamente sobre sus actitudes y valores incluyendo la ideología política. Por regla general, las actitudes y valores son producto del proceso de aprendizaje con base a la interacción social.

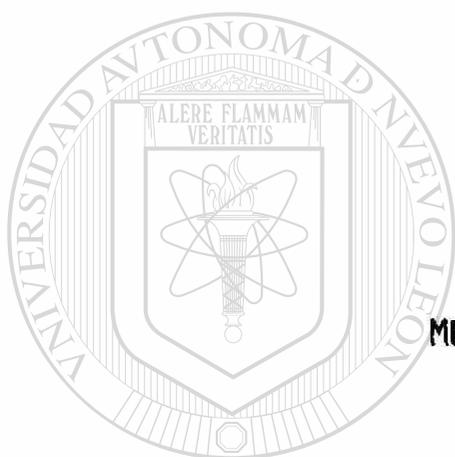


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPITULO II
MEDICION DE LAS ACTITUDES

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



MEDICION DIRECTA DE LAS ACTITUDES

Expuestos en el capítulo anterior, los conceptos básicos sobre actitudes tales como algunas definiciones, criterios para distinguirlas de otros factores internos, estructura de las actitudes y su formación y adquisición, consideramos de importancia mencionar y describir los métodos que se han utilizado para medir las actitudes, al mismo tiempo que señalaremos las ventajas y limitaciones de cada uno de ellos.

A través de los tiempos ha sido un reto intentar medir las actitudes debido a su complejidad y al hecho de que, según Summers (1975:38), "Una actitud no puede medirse directamente, sino inferirse del comportamiento, ya sea la forma verbal en que el individuo informa de sus sentimientos hacia el objeto de su actitud, la ejecución de una tarea que incluya material relacionado con el objeto (por ejemplo el recuerdo de afirmaciones que expresen una posición con respecto al objeto de la actitud) o acciones hacia un representante de la clase de objetos (por ejemplo: evitación de un individuo con esa característica)".

REQUISITOS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ EN LA MEDICION DE LAS ACTITUDES

Un punto importante para el investigador es no perder de vista que, entre las características mínimas deseables de las técnicas de medición, en primer lugar está la confiabilidad (que aplicada la técnica en un tiempo X, al repetirse en un tiempo Y, presente respuestas similares, con un margen de error del 1 al 5%, y esto como resultado de la dinámica individual), y en segundo lugar la validez (que el instrumento mida lo que se pretende medir; ejemplo: si el instrumento ha sido diseñado para medir actitudes, que éste no mida inteligencia). Es decir, que en el caso de la validez, implica el examen sistemático del contenido del test, para determinar si comprende una muestra representativa de la conducta específica que desea medir.

Estos dos requisitos pueden asegurarse teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- 1) La forma y procedimientos deben asegurar que el individuo responda de acuerdo con su actitud hacia el objeto, y no con respecto a los factores situacionales, personales del investigador o hacia sus expectativas. Aquí es donde se hace importante la ayuda de los métodos indirectos para la medición de actitudes.
- 2) Considerar que la conducta del individuo es una suma de categorías y no sólo una categoría. Al respecto debe tenerse una serie de indicadores del rango de posiciones hacia el objeto que el individuo categoriza como aceptable o rechazable en un determinado grado. Para lograr la predicción del comportamiento individual no basta saber la forma de clasificar su posición más aceptable con relación a otros, o la clasificación de su respuesta promedio con relación a otras.
- 3) Indicadores que señalen el grado de compromiso del individuo con respecto a los objetos actitudinales. La consecuencia del compromiso relativo de la persona ante un objeto de la actitud se relaciona con la posibilidad de lograr una posición válida y una medición confiable.

La confiabilidad y validez implican también tener en cuenta otros conceptos importantes en toda investigación de actitudes.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CONCEPTOS BASICOS EN LA INVESTIGACION DE ACTITUDES

Las teorías convencionales para la medición de actitudes han sido creadas para obtener una sola calificación, una sola respuesta promedio, o un número, para expresar las actitudes de los individuos. Sin embargo, en concepto de Sherif (1960:339), "La actitud de una persona se presenta en forma inadecuada por una sola calificación si deseamos predecir sus reacciones ante situaciones relevantes. Los individuos que aceptan la misma posición sobre un problema difieren en el rango de su tolerancia y difieren en lo que ellos rechazan".

Por lo tanto, se crearon los siguientes conceptos para especificar

la estructura de una actitud:

- 1) **Amplitud de aceptación:** Cuando una persona, voluntariamente, indica cuál es su punto de vista. La amplitud de aceptación es, simplemente, esta posición más aceptable junto con otras posiciones que al individuo también le parecen aceptables.
- 2) **Amplitud de rechazo:** La posición más rechazada, junto con otras también rechazables para él.
- 3) **Amplitud de indiferencia:** Cuando además de las aceptadas y rechazadas, en otras ocasiones puede preferir no comprometerse en otras situaciones; por ejemplo, las respuestas que indican amplitud de indiferencia -no sé, neutro, indeciso, sin opinión, sin comentario-. Aunque en la escala se pide que conteste a todos los ítems se les sugiere que no dejen alguno sin respuesta, señalando su aceptación o rechazo, generalmente algunos ítems quedan sin contestar. Estas posiciones que no son evaluadas como aceptables o rechazables constituyen la amplitud de indiferencia o ausencia de compromiso.

Lo que se denomina amplitud de la categoría es posible expresarlo en términos de amplitudes o rangos que abarcan todas las categorías aceptables, rechazables e indefinidas del sujeto. Las amplitudes son términos para la diferenciación evaluativa entre las propias categorías de los individuos.

VARIACIONES SISTEMÁTICAS DE ACUERDO CON LA EXTREMIDAD DE LA POSICION

El tamaño (magnitud) de la amplitud de la aceptación, el rechazo o la indiferencia pueden variar sistemáticamente de acuerdo con la posición que el sujeto tenga. El procedimiento utilizado para obtener los datos es el llamado método de las alternativas ordenadas. Al individuo se le pide indicar sus preferencias y rechazos. Sin embargo, la tarea es parcialmente directa porque las instrucciones no revelan el hecho de que

el investigador está interesado en el tamaño relativo de sus amplitudes de rechazo, aceptación e indiferencia.

Las diversas investigaciones se formulan a través de un análisis de contenido de las posiciones que mantienen los diferentes grupos.

Se escoge un número conveniente, adecuado y limitado que represente el rango total de la escala pricosocial y que se pueda ordenar confiablemente de un extremo a otro. No se tiene suposición alguna sobre igualdad de los intervalos entre las diferentes alternativas. Al sujeto se le pide:

- 1) Indicar aquella afirmación que es más aceptable para él (su propia posición).
- 2) Marcar cualquier otra afirmación que pueda ser aceptable.
- 3) Seleccionar aquella afirmación que es más rechazable para él, y finalmente,
- 4) Indicar cualquier otra afirmación que pueda ser rechazable.

No se obliga a responder a todos los ítems sucesivamente. Las posiciones que no son aceptadas ni rechazadas cumplen la amplitud de indiferencia, una medida altamente relacionada con la importancia personal del tópic para el sujeto.

EXTREMIDAD DE LA POSICION Y EL GRADO RELATIVO DEL COMPROMISO DEL YO

Investigaciones realizadas por Cantril (1946) sobre actitudes, mostraron que, en general, las clasificaciones personales sobre qué tan intensamente se mantenía una actitud, aumentaban a medida que la extremidad de la posición también aumentaba.

De acuerdo con Sherif (1969:346), como intensidad se puede interpretar... "La importancia personal o el compromiso del yo".

De los resultados sobre las amplitudes de aceptación, rechazo o in-

diferencia podemos, por lo tanto, inferir que los tamaños de las amplitudes o rechazo e indiferencia de la persona en relación con la amplitud de aceptación, son indicativos del grado de compromiso con el tópico.

Parece, entonces, que sin tener en cuenta la posición personal, el tamaño de la amplitud de rechazo indica el grado de compromiso del yo de la persona.

EXTREMIDAD, COMPROMISO DEL YO Y PERSONALIDAD

Los individuos altamente comprometidos dan evaluaciones extremas en favor o en contra mientras el que no tenga ningún compromiso, tratará de permanecer en una posición que le evite conflicto, más cerca del rango de indiferencia.

TECNICAS PARA LA MEDICION DIRECTA DE LAS ACTITUDES

Desde nuestro punto de vista, una técnica de medición de actitudes puede llamarse "directa" cuando al individuo se le pide que indique su actitud acerca de un tópico.

Las técnicas directas para la medición de actitudes han sido, y probablemente continuarán siendo, ampliamente utilizadas. Son útiles cuando existe una buena razón para creer que la población que se estudia

- 1) tiene actitudes hacia el objeto de interés,
- 2) libremente expresa sus actitudes en palabras y obras a cualquiera que se las pida.

Shaw y Wright (1967) sugieren las siguientes precauciones para ayudar a las investigaciones sobre evaluación de actitudes:

- 1) Seleccionar o desarrollar el instrumento de manera cuidadosa, porque, incluso en algunas ocasiones, se elaboran una serie de preguntas improvisadas para medir las actitudes.
- 2) Las pruebas que existen en el mercado y que poseen confiabilidad

y validez no garantizan su utilización únicamente para propósitos de investigación y comparación entre grupos.

- 3) Las generalizaciones que pueden hacerse con investigaciones que utilizan técnicas directas están limitadas por la técnica utilizada, las muestras en las cuales se estandarizaron y a las cuales se aplicaron.

Teniendo en cuenta estas observaciones, presentamos a continuación los métodos para la construcción de técnicas directas de medición.

Escala de Thurstone:

El modelo más ambicioso y sofisticado para la construcción de escala de actitudes fue el desarrollado por Thurstone y Cave (1929). Actualmente, este modelo es frecuentemente utilizado por los investigadores interesados en los juicios sobre estímulos no sociales, por ejemplo, el color, o que tratan el juicio social en sí mismo más que la evaluación de las actitudes.

Lo atractivo del modelo de Thurstone y el hecho de que los avances en el modelo han sido completamente técnicos están muy bien establecidos. Thurstone inició la construcción de una escala de posiciones hacia determinado aspecto social (actitudes hacia la iglesia, hombres de color), como una analogía directa con la dimensión de una medición física. Pretendía la construcción de una escala de actitudes con el fin de que sirviera para medir las actitudes individuales con unidades iguales análogas a pulgadas o centímetros. Pero en lo referente a las dimensiones sociales, los mismos juicios proporcionarían la base para la escala.

Anteriormente, Wells, citado por Murphy y otros (1937), habían anotado que los juicios sobre determinados estímulos sociales eran manifiestamente uniformes y sugería que una poca variabilidad en los juicios de los individuos en varios ensayos sucesivos o entre los miembros de un grupo podrían considerarse un criterio objetivo y cuantitativo de la existencia de un valor social.

Los pasos que se siguen en la construcción de una escala tipo Thurstone son los siguientes:

- 1) Recolectar un gran número de afirmaciones escritas y orales sobre determinado tema y ordenarlas de un extremo a otro.
- 2) Presentar este conjunto de afirmaciones a los jueces, dándoles instrucciones de agruparlas en once categorías; desde las más desfavorables al objeto hasta las más favorables, tratando que el número de proposiciones sea relativamente igual en cada grupo.
- 3) Para cada proposición se calcula el número de categorías de uno a once, que presentan la mediana de los juicios. Esta es el valor escalar de la proposición. En la misma forma se calculan los percentiles 25 y 75 utilizando la mitad de la distancia entre ellos como medida de variabilidad (Q).

La escala final se construye seleccionando los ítems que

- 1) tengan igualmente valores escalados entre las categorías del uno al once,
- 2) tengan valores Q pequeños,
- 3) sean claramente relevantes de una posición pro o anti según el tópico tratado.

La validez de este procedimiento para la construcción de una escala con intervalos iguales se basa en la proposición de Thurstone de que los individuos pueden hacer juicios sociales sin estar afectados por sus propias actitudes hacia el tema.

Algunos investigadores se encargaron del análisis de dicha suposición tratando diversos temas, concluyendo que la actitud de un individuo no afecta significativamente los valores escalares de las proposiciones.

Técnica de Likert:

Likert (1932) creó el método denominado estimaciones sumatorias, mediante el cual medía las actitudes que otros utilizaron para medir diver

Al sujeto se le pide escoger una alternativa (por ejemplo, aprueba totalmente o desaprueba totalmente) para cada afirmación. Por consiguiente, cada uno de los ítems que constituyen la prueba es un instrumento de clasificación cuyo diseño sirve para revelar la dirección de la posición del individuo y su intensidad. El número colocado debajo de cada alternativa es el valor para dicha posición. En dicha escala el valor más elevado indica una posición a favor, y el valor más bajo, una posición en contra. Estos valores son los que son asignados de antemano por el investigador.

La calificación final se obtiene sumando los valores numéricos que, para las alternativas, se han asignado y el individuo ha marcado en los ítems. La calificación final se interpreta solamente con relación a la distribución de las calificaciones de un grupo determinado de personas. Esto es semejante a lo que ocurre con las calificaciones de la mayoría de las pruebas escolares. Las calificaciones obtenidas por los sujetos que participan en la prueba pueden tomarse como base para evaluar la calificación de un individuo.

Una calificación elevada en estas pruebas de tipo Likert es tomada como un indicativo de una posición hacia un extremo del tópico (aceptación) y una calificación baja, como una posición hacia el extremo opuesto (rechazo).

Imaginemos una escala sobre la actitud de los niños hacia la escuela, la cual contiene 10 ítems, semejantes al ejemplo anterior. La calificación más elevada sería de 50 y correspondería a una persona que escogiera las categorías con el valor escalar de cinco para todas las afirmaciones. Dicha posición estaría representando la posición más a favor hacia la escuela que se podría obtener con la prueba. La calificación más baja sería marcando consistentemente la categoría de indeciso.

Los ítems deben construirse de tal manera que tengan la mayor claridad y sin ambigüedades para que representen posiciones favorables o desfavorables. Se incluye un número igual de afirmaciones en contra y en favor.

Las afirmaciones para una escala deben relacionarse con un solo tópicos pero nunca deben incluirse afirmaciones sobre las cuales todos los sujetos de una muestra, o ninguno de ellos, estaría de acuerdo. Todos los ítems se relacionan con comportamientos o acciones deseables o indeseables o no afirmaciones de hechos.

Los ítems finales se seleccionan después de que se ha efectuado una prueba preliminar. Estos resultados se analizan para descartar ítems que no diferencian entre sujetos con calificaciones altas y bajas y ubicar aquellos ítems que no correlacionan altamente con la calificación final. Expuestos los métodos de Thurstone y Likert en forma breve, consideramos importante hacer una comparación entre los dos, teniendo en cuenta las ventajas y desventajas desde el punto de vista de su elaboración y aplicación, así como de los resultados que se han obtenido en diversas investigaciones.

Likert (1932) compara su método de comparación de escalas con el de Thurstone, concluyendo lo siguiente: El método de Thurstone es excesivamente laborioso. Además, indica que parece legítimo preguntar si efectivamente trabaja mejor que las escalas más sencillas que pueden emplearse, y de la misma manera, averiguar si no es posible construir escalas realmente confiables sin hacer suposiciones estadísticas innecesarias. No obstante, concluye que se encuentra muy lejos de pensar que los datos que aquí se puedan ofrecer pongan término a la cuestión.

Edwards y Kenney (1946) señalan las cuatro hipótesis cardinales que hace Likert al referirse a su método de estimaciones sumatorias:

- 1) "Evita las dificultades que se presentan cuando se recurre a un grupo de peritos, para construir la escala".
- 2) "La construcción de una escala de actitud por el método de Sigma es mucho más fácil que usar un grupo de peritos para que coloquen las aseveraciones en grupos y, de ahí, calcular los valores escalares".
- 3) "Produce confiabilidades tan altas como las obtenidas por otras

técnicas con menos reactivos".

- 4) "Da resultados semejantes a los obtenidos con la técnica de Thurstone. Más comúnmente, el método de estimaciones sumatorias, parece evitar muchos de los defectos de los métodos existentes de medición de actitudes, pero, al mismo tiempo, conserva la mayoría de las ventajas de los métodos actuales". Murphy y Likert (1937: 42-43).

Otras Técnicas:

Uno de ellos es el método de análisis escalar creado por Guttman (1947), que se ocupa de la evaluación de un conjunto de reactivos, después de que éstos ya han sido seleccionados. En dicho análisis se prueba un conjunto de reactivos para determinar si como grupo, constituyen una escala en el sentido de que, a partir de la puntuación de orden jerárquico, sea posible reproducir la respuesta de un sujeto a los reactivos individuales. El grado en que esto es posible se representa por el coeficiente de reproductividad. Generalmente, Guttman utiliza de 10 a 12 reactivos empleando las categorías de acuerdo y en desacuerdo. La respuesta de acuerdo viene a representar una actitud favorable, y la respuesta en desacuerdo, una actitud desfavorable. El procedimiento puede ser el siguiente: se asigna el valor cero a la respuesta en desacuerdo, y el valor uno a la respuesta de acuerdo. Supongamos que respecto al primer reactivo tenemos en nuestra muestra un sujeto con valor uno y noventa con valor 0; con respecto al segundo reactivo tenemos veinte sujetos con valores de uno y ochenta con valores de cero; y para el tercer reactivo tenemos cuarenta con valores de uno y 60 con valores de cero.

En el caso de reproductividad perfecta, los diez sujetos con valor uno en el primer reactivo serán los diez sujetos con las representaciones jerárquicas más altas. Estos diez sujetos también estarán comprendidos en los veinte que tienen valor uno en el segundo reactivo; y estos veinte también estarán comprendidos en los cuarenta que tienen valor uno en el tercer reactivo. De la misma manera resultaría cierto que solamente se presentarían cuatro respuestas de reactivo, si el conjunto de és-

tos fuera perfectamente reproducible.

El análisis escalar se ha convertido en una técnica secundaria dentro del problema de la selección de reactivos.

Otro de los métodos es el de la escala acumulativa para la medición de actitudes; es el creado por Bogardus (1924-25) que consiste en una lista de afirmaciones representando varios grados de intimidad social o distancia. El uso de la escala de Bogardus tiene la limitación de aplicarse al estudio de actitudes hacia otros grupos. Lo consideramos importante por la relación que tiene con las actitudes debido a lo cual no debe ser ignorado; sin embargo, siendo que nuestro objeto de estudio son las actitudes hacia la escuela, no será la herramienta que utilizaremos en el presente trabajo.

Un tercer método de medición de actitudes es el de Osgod, Tanenbaum y Susi (1957) denominado diferencial semántico. Consiste en una serie de escalas de clasificación, por lo general con siete puntos, de las cuales el sujeto escoge uno para cada escala. El interés de Osgod en su técnica se relaciona con los estudios sobre el significado; pero el método ha sido frecuentemente utilizado para el estudio de actitudes. Al individuo se le presenta un concepto o conjunto de conceptos (negro, blanco) a los cuales, el sujeto clasifica en una serie de escalas de siete puntos, cuyos extremos están rotulados con adjetivos; por ejemplo:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Agradable - - - - - Desagradable

Osgood, Susi y Tanenbaum (1957) descubrieron que, aproximadamente el 50% de las diferencias del significado en las palabras, puede explicarse por tres factores: la evaluación, la potencia y la actividad. A su vez, estos factores pueden medirse si se les pide a los sujetos que clasifiquen distintas palabras en una serie de escalas. El factor de evaluación de un sujeto puede apreciarse mediante una escala de antónimos tales como bueno - malo, áspero - suave, pesado - ligero, mientras que el factor de la actividad de evaluar mediante una escala de antónimos de este tipo: rápido - lento, caliente - frío y activo - pasivo.

La estrategia de Osgood reside en encontrar conceptos que sean equivalentes en 23 lenguas diferentes y hacer evaluar el concepto por sujetos de estas diferentes comunidades, utilizando el método del diferencial semántico.

Consideramos que cada uno de los métodos directos de medición de actitudes expuestos posee una serie de ventajas y desventajas para estudios de este tipo. Sin embargo, utilizamos uno de los métodos indirectos por las razones que anotaremos al final del capítulo.

MEDICION INDIRECTA DE LAS ACTITUDES

CONSIDERACIONES GENERALES

En la primera parte del capítulo expusimos los métodos directos de medición de actitudes, incluyendo las ventajas y limitaciones de éstos, al mismo tiempo que comparamos el método de Thurstone con el de Likert.

En esta segunda parte expondremos algunos métodos de medición indirecta de las actitudes, para tener una visión más amplia de las técnicas que se han utilizado en investigaciones relacionadas con este tema.

En el test indirecto, el investigador interpreta las respuestas basándose en dimensiones y categorías diferentes a las que tiene el sujeto al momento de contestar. Por ejemplo: al narrar historias ante la presentación de cuadros creyendo que se está midiendo su creatividad, posteriormente el psicólogo interpreta los resultados como proyecciones de la personalidad.

Otro caso es cuando la persona juzga la validez lógica de sus aseveraciones y sus respuestas se clasifican con respecto a prejuicio social. También puede creer que se está examinando su poder memorístico, mientras el investigador interpreta su contenido en términos de actitudes hacia un objeto o idea específicos. Puede decirse que en este tipo de medidas o pruebas, las respuestas son consideradas como síntoma y no como mera información literal.

Una característica de estos tipos de test indirectos es que tienen una fachada; es decir, que se trata de una asignación falsa a la que contesta la persona, que constituye una distracción que evita el verdadero conocimiento del propósito del test a fin de que coopere. En esto se basa el TAT, en el que las instrucciones consisten en pedir al sujeto que conteste o haga determinada tarea, que ha de revelar alguna de sus características personales, en la que el examinado se identifica inconscientemente con alguno de los personajes y narra sus propias proyecciones a partir del estímulo que encuentra en las láminas que se le presentan. De esta manera, es más fácil obtener la información que se requiere, que si se le pregunta directamente sobre los rasgos que se quiere explorar.

Por los resultados obtenidos, aunque no han sido exhaustivas las investigaciones realizadas, se considera que los tests indirectos, en comparación con los directos, poseen las siguientes características:

- 1) Están menos influidos por las características del examinado.
- 2) Son menos susceptibles a la rigidez de la evaluación.
- 3) Son menos medidas reactivas, según Campbell y Stanley (1966).
- 4) Son menos susceptibles de placebos y factores ambientales.
- 5) Se afectan menos por las situaciones de simular una buena impresión.
- 6) Se modifica menos la respuesta por el hecho de que los individuos no tienen que poner su nombre y los resultados permanecen anónimos.
- 7) Se afectan menos por la situación de examen, ya que se asemejan más a un juego.

VALIDEZ DE LOS TEST INDIRECTOS

Las indicaciones de la validez de un instrumento consisten, fundamentalmente, en dos formas generales: una es la de correlaciones de validez del instrumento con medidas específicas de criterio; la otra es la validez transituacional y consiste en la evidencia de que el test produce los mismos resultados en diversas circunstancias y no es influido por cuestiones externas. En este sentido, tanto los test directos como los

indirectos no son considerablemente diferentes en cuanto a su validez. Es importante señalar que la distinción más notoria entre la medición directa e indirecta de las actitudes es el grado en que son sensibles a la acción de las normas sociales. Esta distinción favorece el uso y desarrollo de medidas indirectas. Se esperaba que los test indirectos evadirían la censura del sujeto, quedando libres de presiones normativas. Existe la creencia de que reflejarían los procesos básicos y representativos de los sentimientos personales, impidiendo la distorsión por consideraciones de apariencia social. La noción de que las actitudes se encuentran y se expresan por percepción errónea, distorsiones de memoria-aprendizaje selectivo, lógica deficiente y otros procesos cognoscitivos y conductuales, es consecuente con la teoría de las actitudes sociales desarrolladas por Campbell (1968). Dicha teoría afirma que un sinnúmero de términos no relacionados como pulsión adquirida, creencia, reflejo condicionado, fijación, juicio y otros, son funcionalmente sinónimos del concepto de actitud. Todo se refiere a residuos de la experiencia pasada que constituyen la experiencia previa de las actitudes. Son los procesos básicos o las manifestaciones conductuales de procesos básicos los cuales son productos del aprendizaje. En contraste con las manifestaciones naturales de las actitudes, la información verbal obtenida valiéndose de cuestionarios directos de aptitud, parecen artificiales e influidos por consideraciones sociales. En vez de expresar lo que honestamente piensa o siente, un sujeto dice lo que piensa que debe decir o lo que cree que le gustaría oír al examinador. Si estos dos tipos de medidas exploran diferentes áreas de la actitud, una caracterizada por normas y la otra por procesos, es probable que sea razonable que los criterios de validez de los dos se extraigan de esferas también diversas.

SUGERENCIAS PARA EL EMPLEO DE METODOS INDIRECTOS

Las recomendaciones para el empleo de test indirectos deben ser tenidos en cuenta en base a su eficiencia y a su estatus ético. Se cree que la aplicación de test indirectos puede inhibir un poco su aplicación debido a los problemas éticos que plantean, como es la invasión de la intimidad, o cuestiones privadas. Pero los beneficios que se han obtenido de su

empleo razonable anima su mayor uso y desarrollo en algunas formas y áreas de la investigación.

Los problemas éticos que surgen de aplicaciones de test indirectos de actitudes no se eliminan del todo en el laboratorio de investigación pura. Aunque de los errores sistemáticos de una persona en un test de información -cualquiera que sea- no hayan de tomarse decisiones vitales, la invasión de la vida privada y el uso del engaño también pueden despertar el enojo del sujeto, y plantearle cuestiones éticas al examinador. Probablemente, la única forma de evitar estos problemas y de continuar logrando la información deseada sea garantizando, de manera absoluta, el anonimato de los sujetos.

Kidder (1969) insiste y recomienda el uso de formas anónimas en el mayor grado que sea posible. Algunos test indirectos probablemente se benefician al hacer que los sujetos anoten su nombre cuando tengan la creencia de que sus puntuaciones de información serían muy tomadas en cuenta como medidas de conocimiento o de capacidad. Siempre que la fachada o el disfraz no sean afectados por el anonimato y siempre que sean factibles las medidas relativas al criterio, parece que es aconsejable evitar la identificación de los sujetos y, con ello, la crítica que se dirige hacia el examen directo de las actitudes.

CONTRIBUCION DEL TEST INDIRECTO EN LA MEDICION DE ACTITUDES

Si encontramos que los datos anónimos de los test indirectos de las actitudes son adecuadas, ¿no sería satisfactorio el resultado final obtenido de la aplicación de un cuestionario directo de actitud anónimo? Hay por lo menos dos beneficios o contribuciones de los test indirectos que justifican su empleo:

- 1) Las matrices multirasgo-multimétodo. Este procedimiento para establecer la validez de construcción mediante el empleo de, por lo menos, dos rasgos y dos métodos, ha sido propuesto por Campbell y Fiske (1959). Este diseño precisa que la correlación entre dos medidas de un solo rasgo sea no solamente mayor que 0,

sino también mayor que la correlación entre dos rasgos diferentes medidos por dos métodos distintos. Es conveniente, también, que el coeficiente de validez sea mayor que la correlación entre dos rasgos diferentes medidos por un solo método. La necesidad de, por lo menos, dos rasgos y dos métodos proviene de las imperfecciones e impurezas que inevitablemente acompañan a cualquier esfuerzo de medida. Los efectos de contagio y las disposiciones de respuesta son ejemplos de factores de método que contaminan los datos y hacen problemática la interpretación. Tales factores deben eliminarse tan completamente cuanto sea posible para demostrar la validez del rango en estudio. Pero la eliminación de dichos factores del método no se logra buscando un instrumento puro, debido a que ninguno es perfecto del todo. Algunos estudios sugieren que los test indirectos y directos exploran aspectos diferentes de las actitudes. La distinción se basa no solamente en las dimensiones de los procesos público y privado, o manifiesto y oculto, sino, probablemente, en la diferencia entre creencias y evaluaciones. Los test de información, de opinión pública o de razonamiento silogístico parecen medir el componente referente a la creencia de las actitudes. Este aspecto de los métodos indirectos se relaciona con la segunda justificación que mencionamos en seguida para el empleo de estos test.

- 2) Una sociología de los conocimientos del hombre de la calle. Probablemente, el formato del test de información es el más adecuado para estudiar las creencias y lo que los sujetos consideran verdadero acerca de los demás. Los test directos contienen reactivos como "yo creo que todos los negros son sucios; completamente de acuerdo, no sé, en desacuerdo, completamente en desacuerdo". También pueden explorar el sistema de creencias del sujeto. Pero no pueden aprovecharse del absolutismo fenoménico de las creencias y percepciones de los hombres. Una fachada objetiva y el énfasis en los hechos y en la exactitud pueden explorar mejor la relación entre las esperanzas y temores de los individuos y su percepción del mundo circundante.

La interacción parece que sucede de un modo complejo. Las creencias son, sin duda alguna, resultado de la experiencia, y estas experiencias producen algunas evaluaciones de los sujetos actitudinales. Por ejemplo, si un niño convive solamente con maestros autoritarios, intransigentes, sus creencias acerca de los maestros estarán saturados de evaluaciones negativas. Pero las evaluaciones negativas y positivas predisponen a una persona a buscar tipos particulares de información para verificar y justificar sus juicios. Sus creencias se transforman en racionalizaciones convenientes de sus sentimientos, y las creencias que justifican prejuicios arraigados son tan reales o verdaderas como las creencias más neutrales acerca de cualquier otro objeto para el que los sostiene.

El estudio de los sistemas de creencias y conocimientos de los grupos sociales tiene dos funciones básicas. En primer lugar, la revelación de las creencias del individuo no sólo manifiesta sus pensamientos, sino, además, sus sentimientos o tendencias de respuestas hacia otros. Por lo general, las creencias de los sujetos son acompañadas por juicios como correcto e incorrecto; bueno y malo; deseable e indeseable. Y tan sólo las observaciones más delicadas pasan a través de nuestra percepción sin etiquetas. En segundo lugar, un estudio de la información errónea y de la ignorancia selectiva tiene implicaciones subjetivas. Es admisible que cubrir puntos ciegos o corregir errores en las creencias es más difícil y complicado cuando se trata de asuntos importantes actitudinalmente que en la escritura o aritmética. Las mismas destrezas y procesos que crearon las distorsiones en el aprendizaje original pueden interferir con los programas de educación correctiva. Pero pueden proporcionar nuevas experiencias y el surgimiento de nuevos sistemas de creencias. Ninguna de estas funciones señaladas viola el principio de anonimato en que tanto hemos insistido.

CLASIFICACION DE LOS TESTS INDIRECTOS

Una vez vista la elaboración y aplicación de los tests aparecen, básicamente, cuatro categorías de tests indirectos que son los siguientes:

- 1) Objetivo estructurado.
- 2) Objetivo de respuesta libre.
- 3) Espontáneo estructurado.
- 4) Espontáneo de respuesta libre.

No es nuestro interés ni objetivo dar una explicación de las cuatro categorías mencionadas, pues no es el fin del presente trabajo. Únicamente nos limitaremos a exponer el método espontáneo de respuesta libre, puesto que se acerca a lo que pretendemos realizar como la exploración de las actitudes de los niños de primaria entre 9 y 11 años.

Test Espontáneo de Respuesta Libre

Esta categoría incluye las técnicas proyectivas clásicas que se basan en estímulos ambiguos y requieren del sujeto el empleo de su propia imaginación para la estructuración. La mayoría de estos tests se diseñaron en un principio para uso clínico, pero posteriormente se ha visto la utilidad de su aplicación en la investigación sobre las actitudes sociales.

Uno de los métodos ampliamente difundidos es el test de TAT que ha originado otros tests basados en los mismos principios. También se encuentran los procedimientos que utilizan las técnicas del juego de muñecas. Este, sobre todo, ha sido utilizado para el examen de actitudes de los niños, en tanto que las historias como las del TAT se han utilizado para estudiar los prejuicios en los niños. Otro de los tests, también importante de mencionar, es el de frustración de Rosenzweig. Este se basa en la complementación de diálogos ante una serie de dibujos que contiene contactos intergrupales cara a cara. Dicha técnica ha dado origen a diferentes modificaciones para la investigación de las actitudes sociales. Entre estas técnicas espontáneas y de respuesta libre se encuentran los tests de complementación de frases. Son, quizás, las medidas indirectas menos disfrazadas, ya que es muy poco lo que se hace para engañar, en la mayoría de los casos. La mayor parte de las frases hacen relación al objeto actitudinal y, de este modo, se descubre el propósito del examinador.

Ocasionalmente se entremezclan reactivos neutros entre los reactivos principales como en una modificación del test de Rotter (1947) usada por Shirley Wilcox en la Universidad del estado de Ohio. Como ejemplo de reactivos neutros y reactivos que vienen al caso se pueden mencionar los siguientes:

- 1) Me siento...
- 2) El color de la piel...
- 3) Odio...
- 4) Quizá...
- 5) Algunos linchamientos...
- 6) El K.K.K...
- 7) Me parece que la segregación...
- 8) El cuerpo del negro es...
- 9) El matrimonio interracial...

En los ejemplos anteriores podemos ver que ni siquiera en este test se hace el esfuerzo por disimular, pero hay otros tests basados en el mismo principio que disminuyen el hecho de que el sujeto se dé cuenta de los aspectos explorados al pedírsele que exprese sus sentimientos verdaderos.

Se dan otras modificaciones que pueden también aplicarse como lo hicieron Frenkel-Brunswik, Jones, Rokeach, Jarvik y Campbell (1946-1947). Ejemplo de estos reactivos:

- 1) Hay personas que son mediocres. ¿Quiénes?
- 2) Sería mejor que a cierto número de personas se les permitiera entrar en los Estados Unidos. ¿A quiénes?

Este test provocó la mención de grupos minoritarios y extranjeros en un tercio de los niños a quienes se aplicó. El otro tercio, o aproximadamente, se dieron una o más aseveraciones contrarias al prejuicio. Una parte de los estudiantes no dieron respuestas clasificables en ninguna forma y, por lo tanto, no se evaluaron eficazmente.

En tanto se presenta la tarea dentro de un marco de trabajo espontáneo no resulta muy diferente a un cuestionario de actitudes de respuesta

libre. Las investigaciones han demostrado que es más importante cuando las frases se ubican en primera persona que en tercera. Cook (1968) encontró las siguientes correlaciones: en primera persona fueron de .54, .57 y .82, en sujetos en tres áreas gráficas diferentes, en comparación con .49, .43 y .76 para la complementación en tercera persona.

Una ventaja de los tests de respuesta libre radica no tanto en su carácter indirecto, que es, en muchos casos, dudoso, sino más bien en su libertad. Y es la libertad de respuesta lo que proporciona la oportunidad de advertir dimensiones nuevas de actitud no previstas por el autor, así como justifica el uso de técnicas proyectivas.

El test de frases incompletas parece superar algunas dificultades tales como la dificultad de análisis, puesto que en las frases incompletas la tabulación de los resultados será la suma de frecuencias de las respuestas escritas de manera descriptiva, mientras que, por ejemplo, en el TAT o en el de Narraciones e Historietas, el examinador debe analizar las narraciones, en lo cual interviene su subjetividad. Además, se puede aplicar en gran escala. Puede ser administrado en forma colectiva, y adaptando sus frases estímulo a una situación inmediata, proporcionar un medio personalizado para la proyección de temas significativos; sus respuestas, por ser más extensas, proporcionan más rico material de análisis en comparación con el método de asociación de palabras.

El test de frases incompletas consiste en presentar al sujeto, frases truncas que deben ser prontamente completadas para formar frases íntegras. Por ejemplo: Yo me enojo cuando....

Las respuestas informan sobre las satisfacciones, rechazos (generales y específicos), temores, aversiones, gustos e intereses y afectos tanto positivos como negativos.

Criterios planteados por Rohde (1946) para la selección de ítems en la construcción de tests de frases incompletas:

- 1) Utilizan y ejemplifican las leyes psicológicas en un grado mayor que los tests directos de actitud.

- 2) Se afectan menos por la manipulación experimental.
- 3) Son menos susceptibles a la rigidez de evaluación.
- 4) Son menos susceptibles a los efectos de placebo y medio ambiente.
- 5) Se afectan menos por las instrucciones de simular una buena impresión.
- 6) Se modifican menos las respuestas debido a que el individuo no necesita escribir su nombre.
- 7) Se disminuye la ansiedad provocada por la expectativa de un examen y su evaluación.
- 8) Proporcionan mayor libertad al sujeto para expresar sus ideas y sentimientos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPITULO III
SISTEMA EDUCATIVO E IDEOLOGIA

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

DEFINICION DE ALGUNOS CONCEPTOS

En este capítulo expondremos la forma como consideramos que se encuentran relacionados el sistema educativo y la ideología, así como su relación con el sistema escolar, la educación, la escuela y la sociedad.

A continuación definiremos los siguientes conceptos:

- 1) **Sistema escolar:** Es el conjunto de instituciones (públicas o privadas) cuya finalidad explícita es educar.
- 2) **Sistema educativo:** Todos los procesos educativos (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes) que se dan en la sociedad.
- 3) **Educación:** Según Durkheim (1979:70), "Es la influencia ejercida por las generaciones mayores sobre aquellos individuos que no están listos para la vida social. Su finalidad es despertar y desarrollar en el niño, aquellos estados físicos, intelectuales y morales que se requieren de él tanto para su sociedad como para el medio al que están específicamente destinados".
- 4) **Escuela:** Institución que requiere de la asistencia a salones de clase de grupos de edades específicas, que son supervisados por maestros y siguen el estudio de currículos graduados.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA IDEOLOGIA

El tema de la ideología ha sido objeto de interminables polémicas, y, en la actualidad, son varios los teóricos que han escrito sobre él. Entre los principales autores se encuentran Karl Manheim (1958), Paul Baran (1968), Herbert Marcuse (1968), Louis Althusser (1967), Henry Lefebvre (1968), Teodoro Adorno y Horkheimer (1969), además de otros, cuyos análisis resultan de suma importancia.

La visión de Althusser sobre la ideología es la que ha ejercido mayor influencia actualmente. El vocablo se refiere a una construcción ima

ginaria, un puro sueño, vacío y vano, constituido por residuos de la so-
la realidad plena y positiva, la de la historia concreta de los indivi-
duos concretos y materiales que producen materialmente su existencia. La
ideología es una representación de la relación imaginaria entre los indi-
viduos y sus condiciones reales de existencia. Ella está implícita en
las diversas concepciones del mundo; es una interpretación de la reali-
dad.

La ideología del sistema social se transmite y se mantiene en los
individuos por medio de determinadas instituciones especializadas denomi-
nadas "Aparatos Ideológicos del Estado" (AIE). Ellos son:

- Los AIE religiosos (el sistema de las distintas iglesias);
- Los AIE escolares (el sistema de las distintas escuelas públicas y
privadas;
- Los AIE familiares;
- Los AIE jurídicos;
- Los AIE políticos (el sistema político y los diferentes partidos);
- Los AIE sindicales;
- Los AIE de información (prensa, radio, televisión);
- Los AIE culturales (literatura, bellas artes).

Como no es nuestro objetivo hacer un análisis sobre las diferentes
posturas teóricas de los autores antes mencionados, hemos señalado los
elementos más importantes que se relacionan con nuestro tema en el pensa-
miento de Althusser. Además, añadiremos el punto de vista marxista de la
ideología, ya que lo consideramos fundamental para su conceptualización.

LA IDEOLOGIA EN MARX Y ENGELS

Ni Marx ni Engels dejaron una definición acabada o expresa de la
ideología; en cambio en sus escritos se encuentran numerosos textos dedi-
cados al tema. Es a partir de éstos que se puede elaborar dicho concepto.

La invención del vocablo ideología se le atribuye a Destutt de Tra-
cy, quien lo utilizó para referirse a una ciencia de las ideas o a un
sistema de ideas. Bacon hablaba de los idola (ideas) con relación a la

les mantener su dominación y su explotación como natural. Es conveniente aclarar que la deformación de la realidad que se da en el conocimiento ideológico no se atribuye a una especie de mala conciencia o mala voluntad, y en forma explícita, de las clases dominantes, sino que se debe, sobre todo, a la necesaria capacidad de las realidades sociales, entendidas como complejas estructuras, cuyo conocimiento solamente es posible por medio de un análisis científico de ellas.

Así como en la esfera de las relaciones materiales, el antagonismo se manifiesta en la formación de una capa social dominante (poseedora de los medios de producción y administradora de la riqueza social de acuerdo a sus intereses), de la misma manera, y como expresión social de aquel dominio, se constituye una ideología dominante. Al respecto afirman Marx y Engels (1968:50) que "Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase, la clase dominante, son también las que confieren el papel dominante a sus ideas".

La ideología se opone a la ciencia en el sentido de que aquélla tiene un papel encubridor y justificador de intereses materiales basados en la desigualdad social, en tanto que la ciencia debe consistir en lo contrario; es decir, analizar y poner al descubierto la verdadera estructura de las relaciones sociales, el carácter histórico en oposición de la naturalidad con la que se pretende ver la desigualdad social. También en esta concepción de la ideología como falsa conciencia se opone a la conciencia de clase. Como tal, la ideología es un fenómeno histórico, así como la alienación material que adquiere su expresión y su refuerzo justificador en la alienación ideológica. En consecuencia, al desaparecer la explotación desaparecerá también la ideología de la explotación, ya que toda ideología aparece como justificación de una explotación.

Una definición más amplia de la ideología es la que abarca un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades en cuya estructura haya relaciones de explotación, a

fin de justificar idealmente su propia estructura material de explotación, consagrando, así, en la mente de los hombres, como un orden natural e inevitable, o esencial e inherente al ser humano. La ideología no contiene, necesariamente, representaciones objetivas o científicas del mundo. Se trata de representaciones impregnadas de elementos imaginarios; no trata de una realidad en particular, sino que, además, expresa deseos, esperanzas y nostalgias. En la ideología, las ideas son sustituidas por las creencias, los juicios por los prejuicios, resultado de la acumulación social de experiencias comunes. No son teorías creadas por individuos de una clase social*, sino valores y creencias difundidos por la clase económicamente dominante. Pero no se trata sólo de valores, representaciones y creencias de índole apologético religioso y popularizado, sino también de un sistema de abstracciones aparentemente científicas que se difunden en escuelas y universidades y otras instituciones sociales como la familia y el Estado.

En resumen, podemos decir que la ideología es un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase o grupo social en un contexto social dado, que guía y justifica un comportamiento práctico conforme con esos intereses, aspiraciones o ideales. Además, en el transcurso de la historia, solamente con el desarrollo total del capitalismo en el siglo XX se ha constituido una plena ideología capitalista, una ideología que justifica la totalidad del sistema en cada una de sus partes. Esto ha sido posible por el progreso de los medios masivos de comunicación. Por último, la realidad

* El concepto de clase social ha dado lugar, en la actualidad, a interminables polémicas, y las controversias aún continúan. Una definición (considerada clásica) de clases sociales es la que ha dado Lenin (1960: 423), según la cual, "Las clases son grandes grupos de personas que se diferencian unas de otras por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado por las relaciones en que se hallan con respecto a los medios de producción (relaciones que, en gran parte, son establecidas y fijadas por leyes), por su papel en la organización social en el trabajo y, en consecuencia, por el modo y la proporción en que obtienen la parte de la riqueza social de que disponen. Las clases son grupos humanos, uno de los cuales puede apropiarse el trabajo del otro en virtud de los diferentes lugares que uno y otro ocupan en un determinado régimen de economía social".

histórica determina de muchas maneras a la ideología que, a su vez, sobredetermina a la realidad histórica. Esto se puede entender en el sentido de que son las múltiples facetas del aparato material de una sociedad (el régimen de propiedad privada, la economía mercantil y monetaria, la división social del trabajo, la lucha de clases) las que determinan el carácter general de la ideología. Por otro lado, esta ideología incide multívocamente en el aparato material, respondiendo a las determinaciones de éste mediante los cuerpos jurídicos, instituciones sociales, la moral cristiana. Si la propiedad privada es, en el orden material, una alienación, la ideología jurídica se encargará de demostrar que la propiedad privada es un derecho inalienable. Si un país subdesarrollado es dependiente económicamente de una potencia imperialista, tanto la potencia imperialista como el país subdesarrollado se encargarán de difundir la ideología del nacionalismo y la autodeterminación. Entonces, la realidad material produce una ideología que niega el verdadero carácter de la realidad material idealizándolo, la cual incide activamente sobre esa realidad, con lo que ésta resulta doblemente negada, es decir, afirmada. Por eso, lo esencial de toda ideología es la afirmación profunda y constante del orden material existente, su justificación suprema.

Las relaciones sociales de producción dominan y determinan todo el aspecto ideológico de la sociedad, es decir, el cuerpo jurídico-político, el Estado y las demás creencias sociales que se difunden en torno a la vida del hombre en sociedad.

Elementos de la Ideología:

Según Marx y Engels, la ideología está compuesta de representaciones políticas, jurídicas, morales, religiosas, científicas y artísticas. Se puede hablar de dos tipos de elementos y agruparse de la siguiente manera:

a) Los elementos políticos, científicos y artísticos.

Estos, en determinadas condiciones pueden ser ideológicos, pero, también, en ciertas condiciones pueden dejar de serlo.

La política puede entenderse como ciencia y puede también ser tomada como ideología. Esto debido a que en la práctica se da de dos formas distintas, y, aun en los casos en que se da de una manera puramente ideológica, siempre queda la posibilidad de que se dé como ciencia que, precisamente, supere esa etapa ideológica. En la existencia de la humanidad, la política ha desempeñado casi siempre, entre otros, un papel ideológico, al igual que las relaciones económicas han consistido, hasta ahora, en relaciones de explotación y alienación. Sin embargo, esto no impide concebir la política como una ciencia destinada no a encubrir ideológicamente el verdadero carácter de la estructura social, ni a manipular intereses de las clases y grupos económicamente dominantes, sino, por el contrario, destinada a consolidar un hombre político que no entienda su actividad ciudadana como la guerra de todos contra todos, sino como la cooperación de todos con todos.

La ciencia de Marx es, en este sentido, también una ciencia política, pero no con fundamento ideológico, ni con una tarea encubridora, sino, por el contrario, destinada a desentrañarlo todo, a denunciar las situaciones alienantes y a derrocar las ideologías políticas. El quehacer de la política puede convertirse en una tarea concientizadora, es decir, lograr que las clases explotadas adquieran conciencia de su situación y de las causas que la están manteniendo. La política entendida como ciencia y conciencia es precisamente la encargada de desenmascarar a la política entendida como ideología, cuyos fundamentos y propósitos son encubridores de la realidad social.

La ciencia también puede considerarse tanto en sus aspectos ideológicos como en sus aspectos propiamente científicos. La misma noción de ciencia, en cuanto incluye la investigación y el descubrimiento de la estructura de los fenómenos, se opone a la ideología que implica, precisamente, el encubrimiento u ocultación de esa estructura. La ideología se queda en la exposición de la fachada de las relaciones sociales. En consecuencia, el ideólogo atribuye el subdesarrollo de los países latinoamericanos a un retraso congénito, a cuestiones raciales y factores geográficos, que los colocan en desventaja en comparación con otros pueblos, en lugar de caracterizar el subdesarrollo como una aberración histórica

cuyo origen se encuentra en las propias leyes del sistema capitalista, que provoca la acumulación de riqueza en el centro, y miseria en la periferia.

El arte puede pertenecer al dominio ideológico, pero también pertenece al dominio de una espiritualidad no encubridora. De acuerdo a la teoría marxista de la ideología, el arte resulta casi siempre como un elemento no perteneciente a la ideología. Esto se debe a que hay expresiones espirituales de la sociedad (el arte y la ciencia) que no son ideología; es decir, que por definición no se encuentran encaminadas a encubrir u ocultar la estructura social; por el contrario, a desentrañarla. El arte, en la misma medida en que es arte, es expresión viva de las relaciones humanas y no su ocultamiento.

Hay que tener en cuenta que ciertas formas artísticas sirven para encubrir las relaciones sociales contribuyendo a su mantenimiento, y a menudo ha sido utilizado para difundir una línea de pensamiento en favor de los grupos sociales dominantes.

Aclaremos, también, que la palabra ideología tiene, en la obra de Marx y Engels, dos sentidos fundamentales: un sentido lato y un sentido estricto. Según el sentido lato, fenómenos como el arte y la ciencia, y, en general, toda expresión espiritual de la sociedad (encubridora o no, y formadora de falsa conciencia) forman parte de la ideología de la sociedad. Este sentido lato de la ideología es el que se rechaza en la actualidad, mientras que el sentido estricto del concepto, que consiste en toda manifestación espiritual de la sociedad que sistemáticamente trata de ocultar y justificar las relaciones de explotación existentes en la estructura social, mantiene su vigencia por ser tan preciso y determinante, que excluye el sentido lato.

La ideología o lo ideológico, en sentido lato, comprende -según Marx (1959:932)- un "sistema conceptual, mundo de conceptos. En sentido estricto: un mundo de conceptos desprendidos de la realidad efectiva; ocuparse con conceptos como si se tratara de objetos, esencias que se desarrollan independientemente, sometidas sólo a sus propias leyes".

Las formas jurídicas son netamente ideológicas; las formas artísticas, en cambio, son consideradas antiideológicas, no por sus mensajes doctrinales, sino por ir al fondo de las cosas, a su médula.

b) Los elementos jurídicos, morales y religiosos.

Estos son siempre y por definición, ideológicos, tanto en el sentido lato como en el sentido estricto antes señalado.

Los cuerpos jurídicos a través de la historia han tenido como finalidad específica la justificación casuística de determinados órdenes materiales de cosas basados en la desigualdad social y la protección legal de los intereses de las clases dominantes. Así, el derecho muy poco tiene que ver con una igualdad real de derechos, y, en cambio, aparece como un conjunto de leyes para proteger la propiedad y la riqueza de la clase o grupo social que se encuentra en el poder.

La moral, en el mismo sentido, ha consistido en un aparatage ideológico montado por sobre las cabezas de los hombres, como un reino independiente de dogmas y preceptos; por una parte, religiosos, y, por otra, jurídico-políticos. La moral religiosa inculca, sobre todo, la humildad y ensalza la pobreza, con la consiguiente sumisión al orden social establecido. El Estado, a su vez, difunde por medio de la escuela, una serie de virtudes cívicas (servicio y amor a la patria, veneración y admiración hacia los héroes, justicia...) que, lejos de ser acatadas, resultan contradictorias con la dominación y opresión ejercidas por este mismo Estado. Aquí, en este contexto, el respeto a la libertad aparece como mero concepto.

La religión viene a ser la misma esencia de la ideología, ya que si vamos a sus orígenes, el fenómeno ideológico ha aparecido en las sociedades por ser un fenómeno religioso. La religión constituye un reflejo deformado de las relaciones terrenales, y en la sociedad clasista, la ideología religiosa refleja el modo de producción a través de la lucha de clases, entrelazándose con ella. Además, la religión oficial que domina en la sociedad es un instrumento de la lucha de clases en manos de la clase que rige económica y políticamente la sociedad. Pero, ante todo,

la religión es, fundamentalmente, un instrumento en manos de las clases dominantes y explotadoras de la sociedad, a las que sirve de ayuda para mantener oprimidas a las clases oprimidas. La religión tiene la función específica de compensar en la imaginación y en la fantasía humanas, la miseria material, mediante una promesa de riqueza ultraterrestre.

Para concluir estas consideraciones generales sobre la ideología, diremos lo siguiente:

Esta es considerada como un conjunto de creencias compartidas por un grupo de individuos, cuya importancia los lleva a comprometerse con ellas, y que sirven como justificadoras y generadoras de los valores, normas, actitudes y comportamientos particulares de dicho grupo y de sus miembros. Estas creencias pueden ser políticas, religiosas o de cualquier otro tipo, de tal manera que, independientemente de su contenido, mientras tengan el papel justificador en el sistema o grupo sociales, serán ideológicas.

Implícitamente, se supone la necesidad de una ideología en cualquier grupo o sociedad. Esto es, que toda cultura tiene alguna forma de ideología cosmológica, y dicha cosmología está inmersa, generalmente, en un sistema de creencias religiosas (sobrenaturales) que disminuyen la ansiedad y angustia del hombre ante algunos acontecimientos inexplicables de su vida (nacimiento, procreación, muerte, fenómenos de la naturaleza cuyo control queda fuera de su alcance). Además, no sólo en las comunidades primitivas existe una ideología cosmológica, sino que ésta también se da en las sociedades o grupos de tecnología avanzada, aunque de una manera muy particular.

Esta visión del mundo se inculca a través del proceso de socialización que incluye la enseñanza (formal e informal), en la que intervienen los padres, los miembros de alguna Iglesia o corporación religiosa, cuyo objetivo específico es adoctrinar y enseñar, o los maestros, específicamente preparados y contratados para la enseñanza.

RELACIONES ENTRE IDEOLOGIA Y SISTEMA EDUCATIVO

La educación como parte derivada del sistema educativo ha llegado a ser, en una variedad de formas, una condición social necesaria del crecimiento económico.

La educación institucionalizada hace posible desarrollar y transmitir a las nuevas generaciones, el conocimiento, que es la base del desarrollo tecnológico; y, desde hace mucho tiempo, se acepta que este desarrollo es un factor fundamental del crecimiento económico.

En los países industrializados, la expansión de la educación -condición y consecuencia del desarrollo económico- es, fundamentalmente, un problema político y social. Por lo tanto, hay que analizar el mecanismo de esta traducción y demostrar cómo ayuda a elaborar una nueva representación de la naturaleza y las funciones de la educación. Esta representación es, de hecho, la que constituye la fuente de nuevas formas de ideología. Los investigadores que estudian aspectos económicos olvidan la influencia del sistema educativo en la economía y, más aún, en la ideología. Con frecuencia olvidan o ignoran la naturaleza de la educación y sostienen ingenuamente que es unitaria, ya que invariablemente tienen el mismo efecto: el incremento de la productividad social del trabajo. La educación, como tal, no se toma nunca como punto de partida de análisis; se emplea, en cambio, un determinado nivel de educación. Esto significa que se considera a la educación, como una entidad homogénea y se la ve como una categoría económica, y no social.

Aunque se asume que la función de la educación no consiste tan sólo en desarrollar capacidades profesional y socialmente útiles, sino en difundir valores, formas de comportamiento y, en especial, la ideología, sigue ignorándose la cuestión esencial: el lugar de la educación en las relaciones sociales y como transmisora de la ideología. La ausencia de toda consideración sobre estos dos aspectos implica que se ve al adiestramiento de habilidades como una función directa de la división técnica del trabajo, independientemente de la división social. De manera correlativa, se afirma la división de la educación en educación general, educa-

ción técnica, ciencias o artes, cada una de las cuales expresa una característica diferente de la división del trabajo. Así se supone que la educación es "neutral" y se le observa en términos exclusivamente cuantitativos. Se deduce que, puesto que la educación no es totalmente pura, marcada solamente por diferencias de nivel, puede resultar útil pero erróneo atribuir carácter unitario a su producto; es decir, a las cantidades de incremento de la productividad social del trabajo. La razón consiste en que la función económica de la educación, que es observada como reliquia en la elaboración y difusión del conocimiento utilizado en actividades productivas, no puede ser aislada de su función social.

Lejos de ser neutral, este conocimiento es una representación de la realidad y, como tal, está determinado en grado sumo por el contexto social en el cual es elaborado.

Abstraer la función social de la educación de su función económica cuando se postula una relación directa entre educación y producción implica ignorar el carácter social y específico de toda producción y negar el papel ideológico de todo sistema educativo.

Resulta evidente que la planificación educativa no puede aislarse de la planificación de la actividad económica en general, y observarse como un fenómeno aislado.

La función social de la educación como, por ejemplo, crear capacidades sociales que legitimen el poder y los privilegios, vinculados con las posiciones dentro de una estructura social que, según se pensaba, podía ser desdeñada o, al menos, aislada de su función técnica, emerge una vez más, y muestra, al mismo tiempo, la interdependencia entre la división técnica y la división social del trabajo. Se hace evidente, entonces, que tanto la planificación educativa como los estudios predictivos, mientras procuran adaptar la distribución de capacidades educadas a la división técnica de trabajo, contribuyen a mantener la estructura económica social existente.

Si observamos cuál es nuestra realidad del sistema educativo mexicano no encontraremos que se pretende aislar al sistema educativo de la reali

dad social o se le confina a ser un auxiliar, simplemente, de un sistema social determinado. Se planifica la educación desde los escritorios, sin hacer un estudio de necesidades o características del medio. Se adoptan esquemas foráneos de sistemas educativos, sin suficiente crítica o adaptación al medio de aplicación.

La escuela se convierte en una isla dentro de la realidad social, en un centro de pensamiento universal; sus actividades se reducen a lo académico, y su función se reduce a la formación de profesionales competentes en diversas ramas del saber. Se pretende apolitar a la escuela y hacer de sus profesores y alumnos, cerebros, sin duda, ilustrados, pero, al mismo tiempo, social y políticamente amorfos, sin compromiso con la sociedad en la cual viven, aislados de la vida concreta. Las tareas escolares se reducen a ir a clases y presentar las pruebas reglamentarias, como requisitos para obtener títulos académicos.

Los currículos académicos ignoran el estudio de la realidad socio-económica del país y la discusión de sus problemas, imposibilitando la formación de ciudadanos creadores, dinámicos y conscientes de su ambiente social.

En nuestro medio, como es obvio, los programas académicos se amoldan a los valores del sistema social preestablecido, buscando satisfacer sus necesidades y coadyuvar a sus estrategias.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La mayoría de los educadores están al servicio del sistema social, ya como empleado del Estado o de otras instituciones particulares, cuyo objetivo es la educación. También, en su gran mayoría, las escuelas son servidoras del Estado, ya que dependen de su orientación y financiamiento, así como de la elaboración de los programas.

En cuanto al uso de los programas escolares, hay algunos maestros que actúan de manera crítica, fomentando esta actitud entre los alumnos, contribuyendo a la formación en la libertad y capacitación para satisfacer tanto las necesidades individuales como de la sociedad.

Es evidente un conflicto entre los que pretenden seguir los rígidos

planes escolares impuestos por el Estado, y aquéllos que asumen una posición crítica y de apertura hacia las demandas educativas.

En general, podemos decir, de acuerdo con Suárez R. (1984:37), que "la crisis de la educación se debe a que ésta no responde a las exigencias de la sociedad, a que tal sociedad no responde a las necesidades del hombre, o ambas cosas".

De acuerdo con lo anterior, la escuela está moribunda o muerta, ya que ha sido incapaz de lograr sus objetivos. Sobre todo, la escuela se ha elitizado. Los costos son cada vez mayores; de tal manera que el estado no puede costear ni tener escuelas suficientes, con lo cual la educación del pueblo es insuficiente e inadecuada. En este sentido, las escuelas particulares son costosas; las becas son disfrutadas por los hijos de quienes trabajan con el Estado, en lugar de ser destinadas a gente de escasos recursos. El Estado, a través de las escuelas públicas, pretende que la educación sea gratuita, pero aun en éstas, las cuotas, inscripciones y los uniformes exigidos a los alumnos, hacen que éstos o sus padres opten por el abandono de la educación escolarizada. Los programas escolares son inútiles, desvinculados de la vida de los niños, siendo, incluso, diferentes en la escuela pública de la privada, donde en esta última, los períodos de clase son más largos, se ofrecen clases extracurriculares, los libros de texto utilizados no son solamente los señalados por la Secretaría de Educación Pública, sino que recurre a otros que claramente responden, de forma directa e indirecta, a los intereses del grupo social dominante. Preparan educativamente a los niños con una mentalidad no del presente escolar, sino con miras a especializarse o a viajar y conocer otras partes del mundo, de tal manera que en su currículo se les enseña otro u otros idiomas; de una manera encubierta se les transmite la idea de que la existencia de pobres y ricos es responsabilidad de los primeros, sin tener en cuenta otros factores importantes tales como las pocas oportunidades de empleo, la explotación por parte de los empresarios, etcétera. Se utiliza la religión para justificar la existencia de las relaciones sociales entre pobres y ricos, inculcándoles la bondad y otros valores como el amor a la patria, concebida abstractamente. La escuela, en general crea élites, domestica, adoctrina, establece status,

refleja y sostiene ideológica y mentalmente el sistema existente, aísla al estudiante de su ambiente, infantiliza, encasilla dentro de rígidos currículos que se interrelacionan unos con otros -primaria -bachillerato -universidad- y, con esto, se obtiene certificado de empleo.

Observada la escuela de esta manera, su existencia es nociva para la humanidad, convirtiéndose en la institución universal de la sociedad, encargada de transmitir su ideología, orientando el espíritu de los alumnos, asignando status proporcionalmente con la aceptación de la misma.

Consideramos que la mayor dificultad actual en la educación es el monopolio por parte del Estado de la orientación de las mentes de los alumnos, llegando, desafortunadamente, a convertirse en un alto porcentaje en repetidoras, mas no creadoras ni críticas, donde su única preocupación es obtener una serie de información a nivel profesional, olvidándose del medio social donde se desarrolla.

Se utiliza la educación como medio de contribuir a la división del trabajo y a considerarla como medio exclusivo de producción, donde, si comparamos la educación a una industria y el Estado a un empresario -como cualquier empresa-, la educación recibe flujos de insumos que pasan por un proceso de transformación a fin de obtener ciertos flujos de productos de acuerdo con objetivos fijos. En este proceso dinámico, los alumnos se asimilan a la materia prima; el equipo y los maestros, a los instrumentos de producción, y los egresados, al producto manufacturado. Ver a los alumnos como materia prima implica pasar por alto el hecho de que, antes incluso de concurrir a la escuela, son productos de la división del trabajo y que, como tal, su status, en lo que concierne al sistema escolar, es desigual. Además, asimilar la industria y la educación, implica asumir que la educación no es más que un sistema productor de conocimiento, y que su función primaria consiste en producir al menor costo, una fuerza de trabajo adaptada a la demanda del mercado, que rinda beneficios al comprador.

MITOS DE LA EDUCACION

El avance industrial de los últimos tiempos ha pretendido hacer que

los hombres crean que a través del desarrollo tecnológico, el hombre logrará igualdad de trabajo, libertad y progreso. Ironía y mitología en la cual cree y sostiene la educación. Analizando los mitos de la educación encontramos los siguientes, que se comparan a los del desarrollo tecnológico:

1) El mito de la igualdad.

Se pretende hacer creer que en la sociedad moderna, todos los hombres tienen las mismas posibilidades de lograr lo que se proponen. La realidad es distinta: el triunfo del pobre en la vida es una lotería. La posibilidad de no poder progresar es mayor que la de sobresalir. Aún más, la escuela se convierte en factor de discriminación. El poder ingresar y luego salir con triunfo de la escuela es un privilegio, pues son pocos los individuos de escasos recursos que pueden permanecer en ella, ya que tienen que abandonarla para atender a su familia, ayudando al sustento económico; por lo mismo, pretender terminar la primaria e incluso ingresar a la universidad, es utópico. Si la remuneración en el trabajo fuera hecha con base en cualidades y capacidades relacionadas con el trabajo; si no hubiera títulos escolares, los individuos menos "educados" no serían víctimas de la discriminación.

Asistimos cada vez más a la elitización de la educación a todos los niveles. Se destina a una élite y forma élites intelectuales y sociales. La planificación de la educación es realizada por grupos de doctos, expertos y técnicos, teorizantes, desconocedores de la realidad educativa, que subestiman la capacidad de los grupos de educandos y educadores. Los programas, hijos de tales padres, son, a menudo, teóricos y aristocráticos.

Al Estado Mexicano no se le ha ocurrido que la verdadera democratización de la educación consiste, tal vez, en favorecer el desarrollo de la enseñanza (y programas) mejor adaptada a las características, intereses, necesidades y posibilidades de los niños provenientes de los medios modestos y con pocos recursos económicos. Pero, desafortunadamente, al sistema social le interesa gente preparada de forma adecuada y eficiente para la producción, obteniendo de cada 100, tres individuos aptos para el

trabajo, olvidándose del resto y pretendiendo, con un programa general y masivo, dar formación teórica a la población, en aspectos que, incluso, no les interesa, que no corresponde a las necesidades, convirtiéndose, la escuela, en un medio de información y no de formación. En ésta, el profesor es el informante y el alumno, el informado, en deterioro de la pretendida formación integral.

Cuando el niño de escasos recursos reprueba, falta a la escuela o la deja en forma definitiva, tanto los maestros como los padres y hasta algunos investigadores, le adjudican las causas a éste. Por ejemplo, los investigadores Toro y De Rosa (1983), en una investigación realizada en dos barrios de Bogotá Urbano de clase marginada (Tunjuelito y La Pesebrea) encontraron que preguntándole a los padres, profesores y alumnos las causas que ellos atribuían para que un niño fracasase en la escuela, en su orden, dependiendo de la mayor tendencia, señalaron las siguientes:

- 1) Es retardado, bruto, no aprende.
- 2) No estudia, es perezoso, es distraído.
- 3) Se maneja mal, es indisciplinado.
- 4) No le gusta la escuela.

Ya para concluir el mito de la igualdad, mencionamos el análisis elaborado por Reimer (1973) en el cual considera que el efecto pernicioso que tienen las escuelas sobre el aprendizaje cognoscitivo se puede ver al contrastar el impacto de la escolarización en los niños privilegiados y en los niños no privilegiados; los primeros gozan de recursos escolares que les llevan a aprender por su cuenta y a experimentar que su aprendizaje se realiza con relativo éxito, sin mediar mayor esfuerzo, en tanto que los no privilegiados están privados de esos recursos. Son relativamente desafortunados, cuando asisten a la escuela y pronto la abandonan, llevándose la experiencia de fracaso, una convicción de inadecuación y una aversión por el aprendizaje especializado del que, subsecuentemente, se les despoja.

2) El mito de la libertad.

La sociedad moderna pretende demostrar respeto a los derechos ina-

lienables del hombre: libertad de pensamiento, de opinión, de reunión de cátedra. Nos preguntamos: ¿hasta dónde llega y para qué sirve esa libertad? Tan sólo para hablar de ella porque cuando la palabra se transforma en acción, la sociedad corre para amordazarla.

3) El mito del progreso.

Que la sociedad mejora día a día ilimitadamente mediante la ciencia y la investigación; falsa ilusión. La habilidad para matarnos se aproxima; una catástrofe ecológica crece más rápidamente que nuestra capacidad productiva. Las tensiones psicológicas crecen más rápidamente que nuestra habilidad para hacerles frente.

La escuela y las estructuras escolares, además de ser sólo uno de los elementos educadores de la sociedad, son reflejo y consecuencia de las estructuras sociales. Así como es utópico pretender cambiar la sociedad desde la escuela, lo es también darle un vuelco a las estructuras escolares sin un cambio radical de nuestra sociedad.

DESIGUALDAD SOCIAL: DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

En sociedades como las nuestras es posible observar con facilidad las desigualdades de ingreso, educación y entrenamiento ocupacional, perspectivas de empleo y oportunidades en la vida entre los individuos y entre los grupos sociales. El enorme incremento del rango de la división del trabajo ofrecido por la industrialización ha traído consigo pautas muy complejas de desigualdad que se relaciona con la educación y el empleo, dondequiera que se ha dado la industrialización.

El panorama general de la educación es el siguiente: una pequeña mi noría de los niños asisten a escuelas particulares; éstos son los niños de los sectores más adinerados de la población. Las escuelas públicas, en cambio, atienden a la otra gran mayoría de niños provenientes de los sectores de escasos recursos. La desigualdad educativa, con el consi- guiente privilegio del estrato socioeconómico alto, se ha institucionali- zado en nuestra sociedad, cuyos dirigentes tienen que resolver el proble

ma de mantener la lealtad al orden social.

Para Miliband (1969), la legitimización del orden social por el sistema escolar en el estrato socioeconómico bajo, se lleva a cabo en tres niveles interrelacionados:

- 1) En el primer nivel, en lo que a la gran mayoría de los niños de clase baja se refiere, la educación desempeña un papel de confirmación de clase y status.
- 2) En el segundo nivel, como el sistema educativo que refleja los valores e intereses del grupo social dominante, la mayoría de los niños de estrato socioeconómico bajo experimentan la educación como la imposición de una cultura y estilo de vida ajenos. Se ayuda a los pocos brillantes a escalar las jerarquías sociales; a los demás se les ayuda a aceptar su subordinación.
- 3) En este nivel, la ayuda proporcionada a los demás toma la forma de adaptación a los intereses de las fuerzas dominantes de la sociedad. Se les enseña a considerarse como relativamente incompetentes para contribuir al manejo de la sociedad, o como ineficaces para efectuar cambios sociales y como dependientes de la competencia superior de las personas que, por su status socioeconómico, controlan el desarrollo social.

Al respecto afirma Séve L. (1978:61): "El ingreso a la escuela no entrañaría ninguna ruptura para los niños de las clases instruidas, quienes proseguirían simplemente un proceso de culturización ya comprometido en su medio familiar; en cambio, los niños de las otras clases entrarían en contacto con una subcultura nueva, extraña a sus ethos de clase, y entrarían, quizá, en conflicto con él: la integración a la institución escolar pasará, pues, por una "desculturización" y, luego, por una aculturación".

Aun cuando la educación tiene una función de movilidad en una sociedad donde alguna movilidad social es posible a través de la educación,

una mucho más importante en el ESEB*, es lograr que los niños se desanimen, limitando, así, su acceso a oportunidades educativas y de carrera. Expuesto con la mayor crudeza, la educación pública prepara a los niños de la gente común para empleo en las líneas de "estrato bajo". Las escuelas particulares que atienden a los influyentes y ricos son, en primer lugar, instituciones que permiten alto estatus familiar a los niños nacidos en los estratos socioeconómicos medio alto y alto; esto con el fin de mantener la inmovilidad social. La existencia de un sistema selectivo educativo conectado de una manera integral con el mercado de trabajo y la jerarquía social es, en sí mismo, probablemente, suficiente para animar, en la mayoría de los niños, cierta adaptación anticipada a sus futuros roles y estatus de adultos.

El sistema educativo limita con severidad la adquisición por parte de la clase baja, de las características más importantes para tener acceso a las oportunidades de carrera, mientras que, al mismo tiempo, protege a los más privilegiados de la posibilidad de movilidad descendente.

Algunos resultados de investigaciones indican que los estratos superiores han utilizado con éxito el sistema educativo para lograr que sus descendientes obtengan la mayor porción de las posiciones principales en el gobierno, industria, el comercio y las profesiones (Marceu, 1974).

En una sociedad en que la ideología dominante enfatiza la movilidad social ascendente basada en los méritos individuales, el pertenecer a determinado status reducido de la población es una clara ventaja no sólo respecto al ingreso a los niveles superiores de la administración, al gobierno y las profesiones, sino, también, respecto a la promoción entre ellos.

Kelsall y Kelsall (1974) encontraron que la proporción de los de origen social humilde tiende a ser menor, a) mientras más alta sea la posición dentro de determinada ocupación, y b) mientras mayor sea el status de la ocupación en comparación con otras. Las pruebas de intelligen-

* En adelante, para referirnos a los estratos socioeconómicos bajo, medio y alto, utilizaremos las abreviaciones ESEB, ESEM y ESEA, respectivamente.

cia no son independientes del estrato social y de la cultura. Tienen un sesgo a favor de las personas que ocupan posiciones elevadas en la sociedad, en especial las que tienen una mente convencional. Son un fracaso relativo con la gente muy capaz, original; es decir, con la gente más "inteligente" que los que elaboran la prueba. La motivación y las expectativas influyen sobre los puntajes de las pruebas, en especial aquellas asociadas con relaciones raciales y sociales crónicamente pobres. Cuando se aplican para la admisión en el sistema escolar tienen una función selectiva a favor del ESEA.

ESCUELA Y SOCIEDAD

La escuela y la sociedad están íntimamente unidas, y, lejos de ser una niveladora, la escuela, mediante la educación que imparte, reproduce las divisiones de la sociedad, en general, de una generación a la siguiente. Por otro lado, la familia es portadora de los valores, intereses y anhelos de la sociedad. Esta es de gran importancia como la fuente principal como experiencia del niño. Los valores de los padres, las actitudes y el comportamiento, la organización de la vida familiar y su estabilidad, ejercen una considerable influencia sobre la autoevaluación, aspiraciones y desempeño escolar del niño. Estas aspiraciones, expectativas y valores son los que la sociedad ha transmitido a los padres y que, a su vez, la escuela fomenta y premia, ya sea a nivel público o privado. La escuela sirve a la sociedad para proporcionar la continuidad de transmisión de valores, actitudes y comportamientos aceptados por ella. El individuo, en esta sociedad, interpreta las situaciones sociales que le rodean en base a su crianza, educación, experiencia y conocimiento, actuando a la luz de tales interpretaciones. Reacciona ante cualquier situación de status social en la forma como la percibe dentro de las limitaciones circunstanciales. Reacciona en una forma determinada porque, precisamente, percibe una situación dada y concreta en determinada manera, y porque acepta las estructuras sociales y la forma de estratificación tal como la ve. Dicha aceptación no es total sino en diferentes grados. Darse cuenta, percibir imágenes, interpretaciones y significados socia-

les relacionados con los fenómenos y problemas de la estructura social refleja, de alguna manera, la realidad objetiva, y están impregnados de varios componentes emocionales. Estos factores subjetivos, a su vez, se externalizan y, en apariencia, son objetivos y con existencia independiente de quien los produce, y confrontando con quienes los produce con una realidad externa.

No todas las personas de una población dada perciben, tipifican (o abstraen de la masa de información disponible), construyen, interpretan, conocen las mismas cosas sobre la estructura social. Sin embargo, la distribución social de dicho conocimiento no es al azar; se relaciona con el empleo, status, raza, y demás formas de división, diferenciación y especialización social. Cuando los elementos subjetivos de este conocimiento es compartido por muchos, puede decirse que ha tenido lugar una institucionalización del conocimiento. Los submundos o subculturas llegan a formar sus propios sistemas de significado, en parte independientes y en parte comunes, con los de la población en general. Instituciones, normas y acuerdos sociales, por el hecho de ser percibidos como realidad, ejercen alguna influencia controladora que lleva con facilidad a explicaciones y justificaciones de su existencia.

Las concepciones que tiene la gente sobre la realidad o la estructura social y la desigualdad son hechos que tiene, al menos, igual importancia que los hechos subjetivos, en la medida que pueden ser aprendidos. Si las personas creen en su información, concepciones y estereotipos y actúan de conformidad, cosa que con frecuencia lo hacen, es necesario, entonces, tener conocimiento de su realidad subjetiva y relacionarlo de lo que se sabe de la realidad objetiva. Hablando del niño en la escuela, podemos decir que tiene una realidad subjetiva, producto de su experiencia y contacto con ella, y otra realidad objetiva que puede, en algún grado, corresponder a la imagen e interpretación que ella da, formándose a partir de estas dos interpretaciones, una actitud específica hacia la escuela. Las concepciones acerca de la escuela son diferentes entre los alumnos de los diversos estratos sociales en determinadas poblaciones nacionales.

La escuela, así como sirve a la sociedad para la transmisión de valores e ideología, se ha convertido en la productora de mano de obra para su subsistencia. La división de la sociedad entre capitalistas y proletarios trae consigo la división entre empleados y empleadores. Para tal efecto, la escuela sirve para fomentar en los niños, las características que requieren para desempeñarse efectivamente en sus relaciones laborales.

Gintis (1972:87) describe cómo las características afectivas recompensadas en la escuela corresponden a las demandas de los empleadores: "En primer lugar, los niños reciben la recompensa de las calificaciones por mostrar las características de personalidad de los buenos trabajadores dentro de roles de trabajo burocrático -subordinación adecuada respecto a la autoridad y primacía de lo cognoscitivo en contraposición a las formas afectivas y creativas de respuesta social- antes y por encima del efecto que pudieran tener sobre las realizaciones cognoscitivas. En segundo lugar, la misma estructura jerárquica de la escuela refleja las relaciones sociales de producción industrial: los niños ceden en el control sobre sus actividades de aprendizaje a sus maestros en el salón de clase. Así como los trabajadores están enajenados tanto del proceso como del producto de sus actividades laborales, y deben ser motivados por la recompensa externa del salario y del status jerárquico, así el niño aprende a funcionar con eficiencia a través de recompensas externas de las calificaciones y promociones, enajenado del proceso educativo (aprendizaje) y su producto (conocimiento). Al igual que el proceso laboral está jerarquizado, y se requiere que los trabajadores situados en los diferentes niveles de la escala de autoridad y status demuestren pautas sustancialmente distintas de valores, aspiraciones, rasgos de personalidad y formas de presentación social, así el sistema escolar jerarquiza, encamina y estructura la interacción social de acuerdo a los criterios de clase social, y al éxito escolar relativo. Los niños mejor adoctrinados son los que tienen mayor valor para la empresa económica o la burocracia estatal y también los que se han integrado con mayor éxito dentro de un estrato particular del proceso jerárquico educativo".

Como síntesis de este capítulo consideramos que la educación, como parte derivada del sistema educativo, ha llegado a ser, en una variedad de formas, una condición social necesaria del crecimiento económico. La educación es una institución que hace posible desarrollar y transmitir a las nuevas generaciones, el conocimiento, base del desarrollo tecnológico, factor fundamental del crecimiento económico.

Se utiliza la educación como medio de contribuir a la división del trabajo, considerándola como medio exclusivo de producción, donde su función primaria consiste en producir, al menor costo, una fuerza adaptada a la demanda del mercado, que rinda beneficios al comprador.

El avance industrial de los últimos tiempos ha pretendido hacer que los hombres crean que, a través del desarrollo tecnológico, el hombre lo grará igualdad de trabajo, libertad y progreso. Ironía y mitología en la cual cree y sostiene la educación.

El Estado mexicano ha considerado que la verdadera democratización de la educación consiste en orientar la enseñanza de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los niños provenientes de pocos recursos, pero, desafortunadamente, al sistema social le interesa gente preparada de forma adecuada y eficiente para la producción, olvidándose del resto. La educación tiene una función social: difunde valores, formas de comportamiento y, en especial, es transmisora de ideología. Se supone la educación "neutral" y se le observa en términos exclusivamente cuantitativos. El considerar la educación pura, marcada solamente por diferencias de nivel, puede resultar útil, pero es erróneo atribuir carácter unitario a su producto, es decir, a las cantidades de incremento de la productividad social del trabajo. Abstractar la función social de la educación de su función económica cuando se postula una relación directa entre educación y producción, implica ignorar el carácter social y específico de toda producción y negar el papel ideológico de todo sistema educativo.

La escuela se convierte en una isla dentro de la realidad social; en un centro del pensamiento universal, sus actividades se reducen a lo académico, y su función se reduce a la formación de profesionales compe-

tentes en diversas ramas del saber. Se pretende apolitar a la escuela, donde los profesores y alumnos sean ilustrados, pero, al mismo tiempo, sin compromiso con la sociedad en la cual viven, aislados de la vida concreta. Las tareas se reducen a ir a clase y presentar las pruebas reglamentarias con el fin de obtener un título académico. Desafortunadamente, los currículos académicos ignoran el estudio de la realidad socioeconómica del país.

La escuela está en crisis y, por lo tanto, la educación, en nuestro sistema educativo, experimenta un período crítico, donde ha tenido dificultad para cumplir sus objetivos. En especial, la escuela se ha elitizado en favor de grupos privilegiados. La escuela se ha convertido en la Iglesia Universal de la sociedad, transmite la ideología, moldea el comportamiento de los humanos, confiriendo a ésta, status social, proporcional con la aceptación de la misma. Donde la escuela y las estructuras sociales, además de ser sólo uno de los elementos educadores de la sociedad, son reflejo y consecuencia de la estructura social.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPITULO IV
EL SISTEMA EDUCATIVO Y SUS FUNCIONES

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Considerando que la escuela es el lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo institucionalizado, y teniendo en cuenta que éste consiste en la transmisión de la cultura, contribuyendo, así, al mantenimiento de la estructura social existente, consideramos importante tener conocimiento de la postura que asume el niño ante el medio escolar.

Sin embargo, antes de investigar cuál es la actitud o postura del niño hacia la escuela, vamos a presentar de una manera breve, algunas consideraciones sobre la educación y el Estado mexicano. Después expon-dremos las funciones de la educación en la legislación mexicana, y, para terminar este capítulo, señalaremos también algunos planteamientos teóri-cos desde el punto de vista sociológico tales como los propuestos por Durkheim, Parsons, J. Dewey, I. Illich y Freire. Añadiremos nuestra apre-ciación crítica sobre estos autores.

EL ESTADO MEXICANO Y LA EDUCACION

El Estado es el encargado de ejercer el control sobre la sociedad, y, para ello, se vale de la vigilancia y supervisión de las institucio-nes que forman parte de ella. Este control sobre los miembros de la so-ciedad se lleva a cabo de una manera directa e indirecta y, cuando se re-fiere a la escuela, a través de todos los actos de su política educati-va.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Los conceptos de directo e indirecto y control son demasiado am- plios; sin embargo, para nuestro caso, queremos implicar como control, la supervisión, reglamentación o creación de leyes, que infieren directa- mente en la vigilancia de los objetivos propuestos y el cumplimiento de las políticas.

Al hablar de Estado nos referimos directamente a la presencia de personas que dirigen el sendero económico y social que rige nuestro pa- ís.

Es éste el encargado de trazar las políticas de la educación, con el fin de ejercer un control social dentro de un orden socioeconómico

desigual y cambiante.

Las élites sociales han buscado usar las escuelas para la legitimación de la desigualdad mediante un mecanismo ostensiblemente meritocrático y racional para la asignación de individuos a posiciones económicas; han buscado usar las escuelas para la reproducción de tipos rentables de conciencia y conducta de los trabajadores mediante una correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y las de la vida económica.

A través del sistema educativo, los dirigentes transmiten y definen la ideología que debe imperar, establecen relaciones de explotador-explotado, orientan las investigaciones para satisfacer las necesidades de los grupos sociales dominantes. Con la instrucción escolar se fomenta y recompensa el desarrollo de ciertas habilidades y la manifestación de ciertas necesidades a la par que frustra y castiga otras. A través de estas relaciones institucionales, el sistema educativo da forma a los conceptos de sí mismo, a las aspiraciones y a las identificaciones del status social de los individuos y a los requisitos de igualdad social del trabajo.

Cuando se estableció la reforma educativa en noviembre de 1973, nos preguntamos si se considerarían las necesidades de los individuos de los grupos sociales marginados, o, simplemente, el tipo de orientación estaría dirigida a mantener la división social, donde el contenido y calidad de la educación es manipulada por el profesor, como representante consciente o inconsciente del sistema, quien, a su vez, es producto del mismo. Así que, a través de la educación, se transmiten sutilmente los valores tales como respeto a la autoridad, propiedad privada, obediencia, su misión, anulando, por consiguiente, la espontaneidad y creatividad del niño.

Para el propósito de la presente investigación, éstos son los elementos básicos que consideramos nos ubican en la posición de comprender la relación que guarda la escuela con el estado, su vinculación con el sistema educativo, así como la función que tiene el maestro de transmi-

tir la cultura.

FUNCIONES DE LA EDUCACION EN LA LEGISLACION MEXICANA

El 17 de noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación, en reemplazo de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941.

La nueva define la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para el sentido de solidaridad social.

Son funciones de la educación:

- 1) Función académica: promover la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión; desarrollar armónicamente la personalidad en los aspectos físico, intelectual, estético, etcétera; facilitar en el educando, el análisis objetivo de la realidad, mediante la armonización de los conocimientos teóricos y prácticos y la aptitud de mejorar sus conocimientos.
- 2) Función distributivo-selectiva: Atender la demanda de educación primaria ofreciendo oportunidades de acceso; procurar la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales.
- 3) Función económica: mejorar el aprovechamiento social de los recursos materiales y la preservación del equilibrio ecológico; fomentar la actividad científica y tecnológica para que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente.
- 4) Función ocupacional: capacitar para el trabajo socialmente útil.
- 5) Función de socialización: desarrollar la conciencia nacional y

el sentido de convivencia internacional; alcanzar un idioma común, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas; preparar para el ejercicio de la democracia; fomentar la institucionalidad a través del conocimiento y respeto de las instituciones, promover la planificación familiar con respeto a la dignidad humana y a la libertad; vincular participativamente la acción educativa con la comunidad, fomentando la solidaridad y participación.

6) Función cultural: adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, armonizando tradición e innovación; proteger y acrecentar el acervo cultural de la educación y hacerlo accesible a la colectividad; fomentar la creación artística y la difusión cultural.

7) Función investigativa: Impulsar la investigación científica y tecnológica.

FUNCIONES DE LA EDUCACION DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIOLOGICO

La originalidad que presenta el problema de la educación en América Latina reside en la presión que ha ejercido esa misma realidad social para llevar a una preocupación sociológica por la educación. Los problemas del desarrollo, del cambio social y todos los vinculados a la problemática social de América Latina -como pueden ser el analfabetismo, la deserción escolar, la repitencia, la educación rural, las villas miseria (favelas o barriadas), el pauperismo, la industrialización y la masiva urbanización, la salubridad pública, etcétera- han ejercido un papel decisivo en la preocupación sociológica por la educación. La perspectiva sociológica de la educación amplía nuestra visión de las funciones de la misma en nuestra sociedad.

1) Emile Durkheim.

A principios del siglo veinte trató por primera vez a la educación, como un fenómeno social desde un punto de vista estrictamente sociológico-

co. Fue el primero en señalar (con las limitaciones que la época le imponía) la naturaleza social del fenómeno educativo y estableció la relación existente entre los cambios de las estructuras sociales y las transformaciones de los sistemas escolares al comparar el fenómeno educativo en distintas sociedades y en diferentes momentos históricos.

Durkheim destacó el aspecto social y la vinculación existente entre ese fenómeno y la sociedad, y declaró que el fenómeno educativo podía ser objeto de conocimiento de la sociología como ciencia positiva.

Durkheim pone las bases para el estudio sociológico de la educación en la que se pueden encontrar dos partes: una parte general que trata, en primer lugar, con el concepto de formación de la persona social en el que se distinguen los conceptos de socialización e individualización.

Si la formación, con sus dos ramas -socialización e individuación-, es un fenómeno y un proceso general, la educación es un fenómeno y un proceso especial con determinadas características como fenómeno social. La formación de la persona social se refiere a las fuerzas formativas generales, mientras que la educación se refiere a los roles o agentes con funciones típicamente educativas que se encuentran involucradas en el fenómeno.

Durkheim habla de dos tipos de funciones: una, manifiesta, que sería la educación, y la otra, no manifiesta o latente, que sería la socialización e individualización. Junto con estas funciones, es importante señalar la estructura global de la sociedad: las comunidades -campo y ciudad-, los grupos étnicos, las clases sociales, las instituciones familiares y religiosas -iglesias-, algunas estatales -escuelas-, las organizaciones formales e informales y los agentes educativos -padres, tutores, maestros-, con funciones educativas específicas, actuando siempre en vista de una función formativa de la persona social en el niño.

Cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a la gente con una fuerza generalmente irresistible. Es importante señalar que, para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una

generación de jóvenes, además de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Puede decirse que la educación varía según los estratos socioeconómicos: la gente de la ciudad, la del campo, y entre la burguesía y los obreros. Cada profesión constituye un medio *sui generis*, que requiere aptitudes particulares y conocimientos especiales, con predominio de ciertas ideas, costumbres y maneras de ver las cosas. Y como al niño se le debe preparar en vista de la función que será llamado a desempeñar, la educación no puede ser la misma para todos los sujetos a quienes se aplica; y aunque ésta sea diferente, no hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños independientemente de la categoría social a la que pertenezcan.

En general, la educación, lo mismo la del rico que la del pobre, la que conduce a las carreras liberales como la que prepara para las funciones industriales, tiene por objeto principal fijarlas en la conciencia de los sujetos. En la sociedad se tiene un cierto ideal de hombre en cuanto lo que debe ser intelectual, física y moralmente. Este ideal, a la vez uno y diverso, es el polo de la educación. La educación tiene como función principal suscitar en el niño, a) un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como características indispensables en cada uno de sus miembros, y b) ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular -casta, clase, familia, profesión- considera igualmente como elementos integrantes de cada uno de sus miembros. Queda claro que son la sociedad en su conjunto, y cada medio social particular, quienes determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación fomenta y perpetúa esa homogeneidad, fijando de antemano, en el comportamiento infantil, las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva. Pero, por otra parte, toda cooperación, sin una cierta diversidad, sería imposible: la educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma.

Durkheim (1979) define la educación como la acción ejercida por las

generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño, cierto número de estados físicos intelectuales y morales, que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.

Desde este punto de vista, la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. En cada uno de nosotros se conciben dos seres que, mediante una abstracción, pueden separarse, aunque no son distintos. Uno lo constituyen todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: éste sería el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad sino la del grupo, o los diversos grupos de los cuales formamos parte (creencias religiosas, morales, tradiciones nacionales o profesionales y opiniones colectivas de todo género). Esto forma el ser social. Siendo consecuentes con la definición de educación antes mencionada, ésta tiene como fin, constituir este ser social en cada uno de los sujetos.

Para este autor, la educación responde a necesidades sociales antes que a particulares.

Se concibe entonces, la educación, como una cosa esencialmente privada y doméstica en la que el Estado debe limitarse a servir de auxiliar y de sustituto a las familias. Cuando éstas no se encuentran en estado de cumplir sus deberes es natural que aquél se encargue de ello: es hasta natural que les haga su tarea lo más fácil posible, poniendo a su disposición escuelas donde puedan, si desean, enviar a sus hijos. Pero debe concretarse estrictamente a estos límites, y prescindir de toda acción positiva destinada a imprimir una orientación determinada en los niños.

La educación tiene, antes que nada, una función colectiva, y tiene como finalidad, adaptar al niño al medio social en que está determinado a vivir. Es la sociedad quien se encarga de recordar a los maestros, cuáles son las ideas, actitudes y sentimientos que hay que inculcar en el

niño para colocarle en armonía con el medio social en que ha de vivir. La educación ayuda a asegurar entre los ciudadanos, una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual, a toda sociedad le es imposible desarrollarse y subsistir. Con el fin de que se logre este objetivo, el Estado debe intervenir, evitando, así, que la educación quede en manos de particulares.

Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto, sometido a su acción. No quiere esto decir que deba, necesariamente, monopolizar la enseñanza. Es importante impedir que un grupo imponga sus ideas a los hijos de las demás minorías. La escuela nunca debe ser el negocio de un partido, y el maestro falta a sus deberes cuando emplea la autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos por el camino de sus prejuicios, por muy justificados que puedan parecerle. Hay un cierto número de principios que, implícita o explícitamente, son comunes a todos los individuos, a saber: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos, que están en la base de la moral democrática. La función del Estado es abrir paso a estos principios esenciales, hacer que sean señalados en las escuelas, velar para que en ninguna parte sean ignorados.

Resumiendo, la educación tiene por objeto al ser individual y asociado que es el niño al nacer: un ser enteramente nuevo. Ella debe contribuir a superar la naturaleza inicial permitiendo que el niño llegue a ser hombre. El Estado ha de vigilar que la educación no sea monopolio de pequeños grupos, además de asegurar la calidad de la misma, y en favor de los derechos humanos.

2) Talcott Parsons.

Este autor reconoce un lugar preponderante a la escuela en la estructuración de la personalidad social del niño. A medida que crece el individuo, una parte cada vez más importante de su socialización es realizada por una institución que le ofrece la representación en modelo reducido de la sociedad adulta. Aprenderá todos los valores que constitu-

yen los fundamentos del sistema social en que se encuentra ubicado, y, progresivamente, ingresará a formar parte del mundo adulto. Para el niño, el maestro representa y prefigura los valores universalistas y racionales que parecen dirigir el mundo de las fábricas u oficinas. Así, poco a poco se va familiarizando con un universo social sometido a la racionalidad igualitaria y a la competencia, a la división de tareas y a la jerarquía de competidores.

El niño en edad escolar continúa viviendo, naturalmente, en el medio familiar, siendo altamente dependiente tanto emocional como instrumentalmente, de sus padres. Pero él gasta varias horas fuera de casa sometido a una disciplina y a un sistema de recompensas esencialmente independientes del administrado por los padres. Además, el rasgo de ésta independencia se incrementa gradualmente. Al mismo tiempo, se expande el área para la asociación con compañeros de igual edad sin supervisión adulta detallada.

En la escuela, el profesor se halla definido institucionalmente como superior a todo alumno en el plano del conocimiento de las materias del programa, así como en el de su responsabilidad como buen ciudadano de la escuela.

En la medida en que la clase tiende a dividirse en dos (aunque esta dicotomía está lejos de ser absoluta), tiende a hacerlo, en general, por una parte, sobre la base de una identificación con el profesor o sobre el reconocimiento de su rol como modelo, y, por otra, sobre una identificación con el grupo de iguales del alumno. Esta división de la clase, en función de una identificación con el profesor o con el grupo de iguales, corresponde de una manera a la distribución de los alumnos destinados a la escuela y los que no lo son, que no puede impedirse emitir la hipótesis de que esta dicotomía estructural a nivel del sistema escolar es la primera fuente de la dicotomía selectiva.

A la par con esto, la primera etapa esencial de la socialización, después de la realizada en la familia, se desarrolla en la escuela elemental (primaria), de modo que parezca razonable esperar que la imagen

que el niño se hace de su profesor sea una combinación de parecidos y diferencias con la que tiene de sus padres.

Es el grupo del aula donde se lleva a cabo la mayor parte del trabajo escolar. Aunque sea considerada la posibilidad de alejarse del aula como única situación de enseñanza-aprendizaje. También se pretende erradicar la idea de que la escuela es una serie de cajas en las que actúan un grupo de maestros. Hay una búsqueda constante de métodos de enseñanza y aprendizaje más efectivos y relevantes. No obstante, sigue teniendo vigencia la idea de que, independientemente de la situación, la mayor parte de la enseñanza y del aprendizaje se dan en una situación de grupo, usualmente el grupo de aula.

Parsons, en su artículo sobre la clase escolar como sistema social, ha sugerido que dicha clase tiene dos funciones importantes: en primer lugar, se la puede tratar como agente de socialización. Esto significa que es el medio a través del cual se enseña a los miembros de una sociedad a querer y poder desempeñar papeles adecuados en el sistema. Es importante aclarar que la clase escolar no es el único agente de socialización, ya que inicialmente son la familia y el grupo de amigos los que desempeñan dicha función. La segunda función importante de la clase es que sirve como un agente de colocación de empleos. En este sentido, la clase escolar desempeña la función de seleccionar individuos para ciertos papeles en la sociedad. El logro de los discípulos en todo nivel del sistema escolar, sobre todo en los últimos niveles, afectará a sus perspectivas de empleo.

En cuanto a la socialización y a la selección en la escuela, hay que distinguir las siguientes condiciones fundamentales subyacentes a dicho proceso:

- 1) Una emancipación del niño respecto a su relación primaria emocional con su familia.
- 2) Una interiorización de normas y de valores sociales que se situan por encima de las que puede aprender únicamente por medio de su familia.

- 3) Una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evaluación diferencial de este logro, y
- 4) Desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de sus recursos humanos respecto al sistema de roles adultos.

La condición fundamental subyacente al proceso es, probablemente, la división de los valores comunes entre los dos sistemas adultos referidos: la familia y la escuela.

3) John Dewey.

Este autor, citado por Mantovani (1962:46-47), reconoce que, "el proceso educativo tiene dos aspectos inseparables; uno psicológico y otro social. El primero es el básico: los instintos y las capacidades del niño constituyen el punto de partida, la materia prima de toda educación. Este desarrollo completo es el centro de las actitudes escolares, en lugar de la mera adquisición en los conocimientos que constituía el eje del antiguo sistema".

El ambiente social configura el proceso educativo, de modo especial, en lo que se refiere a hábitos del lenguaje, a las maneras, al buen gusto y a la apreciación estética. El individuo se educa indirectamente a través del medio ambiente. El ambiente escolar ha de ser simplificado, eliminador de los rasgos perjudiciales para que no deterioren los hábitos mentales, contrarrestador de los elementos restrictivos para crear un ambiente más amplio.

Su concepción sobre la educación se encuentra resumida en los siguientes principios, contenidos en su "credo pedagógico" (1897).

- 1) Principio del interés. A través del concepto de interés, Dewey se orienta hacia una educación individualizada, pues el educador permite el interés como punto de partida de la educación; se dará cuenta muy pronto de que los intereses son específicos y diferentes para cada alumno. Dewey defiende abiertamente que el meollo de la educación está en apoderarse de las aficiones

del niño y de sus actividades, encausándolas. De esta manera se logrará reunir el interés y la disciplina de una forma armónica. La educación debe estimular el cambio y observarlo para adecuarse lo mejor posible al gusto y a la afición del alumno.

- 2) El aspecto psicológico es más importante que el aspecto social. El carácter social del proceso educativo completa al psicológico, y la persona humana continúa siendo el primer agente educativo.
- 3) La escuela es una institución social, por lo cual está organizada como una comunidad en la que se concentran todos los medios más eficaces para favorecer la participación del niño, de los bienes heredados de la especie. La escuela es parte del proceso social y ha de solventar todas las dificultades que el alumno encuentra en el seno de la sociedad industrializada.
- 4) La escuela debe ser acorde con la vida real, de la cual han de sacarse las experiencias que engendran conocimientos. La escuela óptima es aquella que no almacena conocimientos en la memoria, sino que capacita para resolver situaciones nuevas y conflictivas. La escuela ha de reflejar la vida de la manera como la refleja el hogar, la calle, el barrio, el campo de juego. La escuela también debe ser centro de trabajo, de tal manera que no se encuentre desarticulado el mundo del trabajo adulto de aquél que el niño realiza en la escuela.
- 5) La vida activa y social del niño dictarán los criterios para organizar las diversas materias. Partiendo de su medio ambiente se organizarán aquellas disciplinas que se encuentran familiarizadas con él (geografía, historia). Mediante estas actividades, el pensamiento creador que constituye la dimensión principal del conocimiento experimental humano tiene oportunidad de ser cultivado.

Así entendida la educación, es imposible que ésta no influya en el proceso y la acción social.

Toda aspiración educativa ha de tener estas tres características:

- a) fundarse sobre las actividades y necesidades intrínsecas del educando;
- b) traducirse en el método de cooperación con las actividades de los educandos y de sugerir un tipo de medio ambiente necesario para liberar y organizar esas capacidades; y
- c) más concreta y particular.

Para concluir, el único fin de la educación es el crecimiento, y el objetivo final es la reconstrucción de la experiencia. Su función fundamental es adaptar al hombre al medio y plasmar el medio para mejorar las condiciones de vida.

4) Iván Illich.

Este autor define la escuela como "El proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo a un currículum obligatorio" (1975:42).

Por escuela no entiende toda educación formal y organizada: emplea el concepto escuela y enseñanza para definir una manera de ocuparse de los niños, y, sobre todo, un rito de paso que aceptamos como normal.

"La escuela es el lugar en que se reúnen seres humanos de una edad dada alrededor de profesores; están sometidos a una presencia obligatoria y a la necesidad de seguir ciertos programas" (1975:52).

La función de la institución escolar es:

- a) conservar el mito en que se basa el orden de nuestra sociedad;
- b) institucionalizar las contradicciones;
- c) ocultar la discrepancia entre la realidad y el mito.

Para Illich, los alumnos asistentes a la escuela no gozan de los mismos privilegios; hay alumnos del estado y alumnos privados, clara referencia a los matriculados en centros oficiales y centros de iniciativa particular; es decir, las clases sociales configuran dos tipos de dife-

rentes escuelas, clasificadas como escuelas de pobres y de ricos. Esta diferencia de clases escolares acusa la improcedencia de la legislación escolar en la sociedad escolarizada.

Agrega Illich (1975:45), "La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional sigue aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela". La escuela es la nueva religión mundial y el mercado de trabajo. Son muchos los que reconocen que la escuela es la base de todas las relaciones de dependencia, las alienaciones y las nuevas estructuras de clase. La escuela seduce, sobre todo, a cuantos ocupan estrados sociales inferiores, y esperan arribar á situaciones de privilegio. Las relaciones del maestro-alumno no garantizan el respeto a la libertad individual; la escuela es un reducto de ilusiones utópicas, de espaldas a la realidad de la vida de la comunidad; la escuela esclaviza al hombre; es la culpable de la alocada carrera del consumo.

Considera Illich, que la forma de beneficiarse unos pocos de ciertos niveles de enseñanza hace injusto el reparto del dinero recogido por el Estado, ya que muy bien puede suceder que el económicamente más débil coste los estudios de los más poderosos. La forma de evitar este abuso, piensa, el autor, que radica en la mejor información pública del reparto de créditos a la enseñanza, créditos que serán, entonces, controlados por la opinión pública y los representantes del pueblo.

"La escuela no puede modificar el comportamiento de los alumnos, futuros adultos pacificados para vivir contentos en el mundo prefabricado por los mayores que les antecedieron, porque están disciplinados en la lógica de la conducta burocrática, dirigidos por el profesor terapeuta, que va vertiendo en el embudo del aula, muchos prejuicios y su estilo alienador" (1975:89). Como solución a este tipo de escolarización, propone la desescolarización en la cual supone reformar la institución, "abolir la obligación de participar en una asamblea, reconocer el derecho a la asociación y reunión, liberar a los niños de la burocratización y

alienación a que son sometidos en la escuela, desenmascarar el sistema de preparar ciudadanos sumisos a las pretensiones de los productores en una sociedad de consumo. La desescolarización es el medio más eficaz para cambiar la sociedad clasista, productora y desigual. La desescolarización ofrecerá una auténtica igualdad de oportunidades y evitará el injusto reparto por los gobiernos de lo recaudado fiscalmente.

La desescolarización debe constituir hoy, el punto central de todos los intentos humanos de liberación. Sólo en nosotros mismos radica la fuerza para liberarnos de la creencia en los ídolos escolares... Hasta que no neguemos el tributo de obediencia a la escuela obligatoria, no podremos liberarnos de la opresión del consumo progresivo que lleva en sí la destrucción... Mientras no tomemos conciencia de que la escuela es la que forma al hombre para un consumo siempre creciente -la fuente principal de la economía-, no podremos romper con la proscripción de esa economía para crear una nueva y humana" (1975:135).

Si la escuela desaparece y muere, Illich presenta alternativas, que han de ser una "trama de oportunidad", que permita alcanzar los tres objetivos de un buen sistema educacional: acceso a los recursos disponibles en cualquier momento de la vida a quienes lo deseen; brindar ocasión a los deseosos de comunicar saber, para que puedan hacerlo; y brindar situaciones favorables a la presentación a debate público de temas. Esta "trama de oportunidad" debe facilitar el contacto de quienes quieren aprender con las cosas y personas que pueden ayudarles. Las oportunidades de educación en un sistema abierto -que reemplaza a la escuela- son básicamente cuatro: en el fondo, al huir de las instituciones existentes y, concretamente, de la escuela, ha de confiarse a instituciones nuevas. Desescolarización, sí; pero no desinstitucionalización. Invertir las instituciones, pero no erradicarlas. La financiación se haría mediante bonos educativos o mediante créditos ofrecidos principalmente a los padres de los más necesitados. Completarían esta financiación, oficinas de información, cuya misión sería establecer relaciones entre los organismos, habilitar pruebas de calificación y vigilar la monopolización. El papel del maestro se desdoblaría en el conocimiento de las materias y el conocimiento de las aptitudes, métodos y fuentes de información.

5) Paulo Freire.

Este destacado educador, comprometido con la educación liberadora del hombre, ha tenido mucha influencia desde mediados del presente siglo en la alfabetización de adultos, en especial en Brasil, y su método se ha difundido en los demás países latinoamericanos (Chile, Colombia, México, etcétera), y, aunque el objeto de la presente investigación no es el problema de la alfabetización, resulta de gran importancia mencionar en forma general el concepto que tiene de educación y el papel de ésta tanto en el desarrollo individual como social.

Freire (1974:7) define educación como "praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".

Para Freire, las funciones de la educación son:

- 1) Concientizar. En este aspecto, la concientización consiste en un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender idealista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora.
- 2) Liberar al hombre. Supone una educación de los oprimidos que surge de su propia iniciativa. Se trata de permitir que los oprimidos tomen conciencia de sí mismos como principales artífices de su destino. La educación se convierte, entonces, en práctica de la libertad. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan recibiendo ideas unos de otros, mediatizados por el mundo en que viven.
- 3) Integrar al individuo a su realidad nacional. En la medida en que el sujeto se va dando cuenta del medio social en que vive y va aprendiendo la cultura, debe también avanzar en el logro de la consecución de su libertad. Este proceso se da en base al diá

logo, la recreación y búsqueda continua de la independencia hasta llegar a la interdependencia y la solidaridad. La educación es la posibilidad que se ofrece de percibir la realidad y comprender los horizontes abiertos por esta percepción.

- 4) Dinamizar el crecimiento personal en la sociedad. La educación debe considerarse, ante todo, como un proceso evolutivo que conduce al desarrollo del individuo, que se instruye y se transforma a sí mismo al mismo tiempo que transforma y construye a sus semejantes y el medio en que vive.

La educación verdadera es una fuerza social básica. Las estructuras sociales sucumbirían ante una población educada, aunque los educados constituyeran una pequeña minoría. Se educa a la gente para crear o recrear una sociedad.

La educación lleva al hombre a ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal manera que se llega a actuar eficazmente sobre ella. Un hombre educado comprende su mundo suficientemente como para enfrentársele con eficacia. Si hubiera suficiente número de tales personas, éstas no permitirían que los absurdos del mundo actual continuaran existiendo.

Las distinciones entre clases tenderían a desaparecer en las sociedades educadas, lo cual no significa que desaparecerán las diferencias individuales. Además, una población educada haría que no sólo su nación sino también sus instituciones, respondieran a las necesidades y los deseos de los miembros y grupos de la sociedad, así como de sus dirigentes.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS FUNCIONES DE LA EDUCACION

Una vez expuestos los conceptos sobre educación y las funciones de ésta en la sociedad con base en los autores mencionados, señalaremos las aportaciones que, desde el punto de vista de quienes realizamos esta investigación, consideramos importante para este trabajo.

Consideramos que la principal aportación de Durkheim consiste en haberse preocupado por el fenómeno educativo, además de señalar las relaciones que tiene con la sociedad. Sin embargo, no distingue, y hasta confunde, el proceso educativo con el proceso de socialización. Este, objetivamente, es un proceso por el cual una sociedad determinada transmite a sus miembros su propia cultura; formas de juzgar, de pensar, aspiraciones, ideales y, de un modo especial, la conducta que de ellos se espera. Subjetivamente, es el proceso por el cual un nuevo miembro va haciendo propia la cultura de la sociedad, adaptándose a ella más o menos perfectamente. La persona no se socializa de una manera general, sino como miembro de una sociedad particular. Hay que agregar, además, que la socialización es un proceso socio-psicológico por el cual se va formando la persona bajo la influencia de distintos agentes, ya sean ellos personas aisladas o instituciones.

Talcott Parsons supera la concepción de Durkheim sobre educación al señalar las funciones de socialización y agencia de empleo. Vincula la familia y la escuela en la socialización del niño, considerándola como un proceso dinámico, insistiendo con frecuencia en la importancia que tiene la independencia progresiva que va logrando el niño al dejar poco a poco la familia y se incorpora a la escuela. En ésta es importante el maestro como agente transmisor de normas y valores, además de convertirse en modelo de identificación del niño. Las proposiciones de Parsons sobre la escuela, a diferencia de las de Durkheim, tienen elementos psico-sociales, indispensables para cualquier análisis del proceso educativo (modelos de identificación, socialización, dependencia emocional e interiorización de normas).

Dewey criticó la teoría Rusoniana antifinalista de la educación. Insistía en que la educación ha de tener fines objetivos y metas; pero los fines de la educación no pueden ser externos a ella misma. En otras palabras, los fines de la educación no son causas externas del ser de la educación, como enseña la doctrina perennialista o aristotélica; no son algo trascendente al proceso educativo. Dewey usa diversos términos al referirse a los fines educativos o aspiraciones. Los fines son metas u objetivos; los fines son terminaciones de la deliberación y, por lo tanto,

puntos cruciales de la actividad; son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad y se emplean para darle un mayor sentido y dirigir su curso posterior; no son fines de la acción; siendo fines de la deliberación, orientan la acción. La meta es un medio en la acción presente; la acción presente no es un medio para alcanzar un fin remoto. Los objetivos se han idealizado. Una ilusión se convierte en objetivo cuando alguna cadena anterior de causas y efectos conocidos se proyectan al futuro, y cuando agrupando sus condiciones causales nos esforzamos por generar un resultado semejante.

Otra de las aportaciones de Dewey es señalar que toda aspiración educativa debe fundarse sobre las actividades y necesidades intrínsecas del niño, además de contribuir a liberar y organizar sus capacidades. Concluyendo con la idea que no debe ser abstracta y general. En esta concepción de la educación, ésta ya no se basa sólo en necesidades sociales o de la colectividad, sino que se trata de descubrir las necesidades individuales a fin de favorecer una armonía entre lo individual y lo social, cuyo resultado ha de ser el crecimiento personal y colectivo.

Con respecto a Illich, hay una contribución positiva: la concientización que los defensores de la escuela tendrán después de leerle, y la exigencia de despertar al mundo real presente, ofreciéndole una educación institucionalizada de acuerdo con las necesidades de la era actual. Es un revulsivo, una vacuna que crea anticuerpos, capaces de inmunizar a los partidarios de la escuela, además de inducirles a medidas de prudencia en un diálogo abierto de enmienda y planes futuros.

El pensamiento de Illich en cuanto a las funciones de la educación en la sociedad, y, sobre todo, al tratarse de la realidad Latinoamericana, representa la posición crítica, radical y extremista. Reconocemos que, en general, las escuelas contribuyen a la alienación del hombre; sin embargo, no es totalmente negativa, ya que, de una manera o de otra, contribuye a la transmisión de la cultura en los diferentes estratos sociales, y es un medio que, aunque con ciertas limitaciones, facilita el proceso de socialización, permite el desarrollo de aptitudes individuales que, de una manera o de otra, ayudan al desempeño de una profesión o

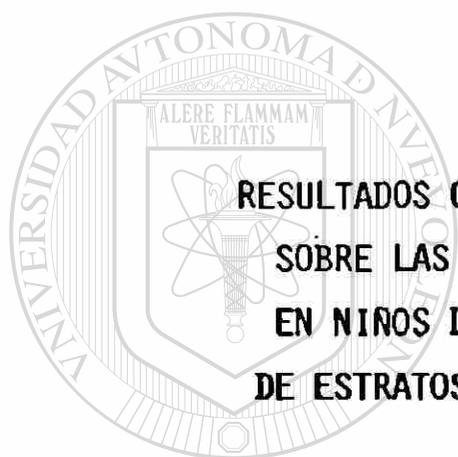
trabajo manual. El proceso de adaptación a la sociedad, mediante la escuela, no se da necesariamente de una forma pasiva, ya que hay sujetos que asumen una posición crítica y participan en el seno de la escuela buscando su transformación.

La posición de Paulo Freire en cuanto a las funciones de la educación, implica una transformación revolucionaria de los roles de maestro, educador, alumno, educando. Además, una crítica contra el tipo de educación impuesto por el grupo social dominante que aliena al hombre. En ésta aparece la dicotomía educador-educando, siendo el primero el encargado de la disciplina, y el segundo, el disciplinado; aquél quien habla, y éste quien escucha; el que sabe y el que no sabe. El que deposita los conocimientos y el depósito que los recibe pasivamente.

La liberación, propósito de la educación propuesta por Freire, significa:

- 1) Que nadie educa a nadie.
- 2) Nadie se educa solo.
- 3) Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

No más un educador del educando; no más un educando del educador; si no un educador-educando con un educando-educador. La situación de clase es eminentemente problematizadora, fundamental, crítica y virtualmente liberadora. Erradicar el monólogo e instituir el diálogo como medio de intercambio entre el educador y el educando, sin privilegios por el saber o la posición en la situación del aprendizaje.



CAPITULO V

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACION
SOBRE LAS ACTITUDES HACIA LA ESCUELA
EN NIÑOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA
DE ESTRATOS SOCIOECONOMICOS BAJO Y ALTO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las formaciones sociales capitalistas, particularmente en las dependientes, como sucede en el caso de México, la escuela se inscribe en un contexto de desigualdad económica entre los organizadores y los ejecutores, trayendo como consecuencia, la desigualdad de los respectivos estratos socioeconómicos. Pero, "... la educación no es solamente un instrumento en manos de la burguesía para consolidar su dominación, sino que es, también, el terreno en el que se desarrolla la lucha entre dominadores y dominados, alumnos y maestros, Estado o empresa privada y trabajadores de la educación. De manera que la educación es, a un tiempo, el resultado de las contradicciones sociales y fuente de nuevas contradicciones". Gómez, T.S. (1983:75).

Es posible observar la desigualdad en la instrucción escolar, que se adecúa a los requerimientos de empleo, reforzando, así, el sistema productivo y perpetuando la estructura social. Así pues, las escuelas que albergan a niños de estratos socioeconómicos bajos sirven al sistema social proporcionando (en caso de que éstos logren vencer los obstáculos que la educación impone) trabajadores a los puestos de menor nivel en la jerarquía de la producción. A su vez, las escuelas de los estratos socioeconómicos altos destinan personal para los puestos de más elevado nivel, y se fomenta en los individuos la capacidad de control y dirección.

La escuela tiene el encargo de realizar un adecuado adiestramiento a fin de que los individuos acepten los papeles de *sumisión-dominio* y se incorporen al sistema social. Para ello, la escuela utiliza los más variados métodos como las sanciones (*aprobación-desaprobación*), exclusión (*expulsión, rechazo*) y la selección (*evaluación*). Además, afirma Martín Carnoy (1977:72): "No basta decir que las escuelas inculcan a los alumnos la ideología dominante; la institución como tal, tiene una función represiva: por ley, puede obligar a los alumnos a comportarse de una manera determinada, a conformarse a un patrón de comportamiento, y tiene diariamente, el poder de mantener a los niños en la escuela".

Toda escuela está obligada, por naturaleza, a estimular en los ni-

ños la subordinación, la pasividad, la dependencia, la docilidad y la obediencia, mientras limita la creatividad y la espontaneidad infantil. Aunque los estratos socioeconómicos elevados utilizan la escuela para legitimar la desigualdad económica y social imponiendo su ideología, debido a que el sistema educativo es formalmente el mismo para los niños de todos los estratos socioeconómicos, pero está concebido y estructurado en función del estrato socioeconómico alto y de los miembros que éste requiere para desarrollarse y mantenerse en el poder.

ANTECEDENTES

En América Latina, la deserción escolar constituye un grave problema, y se agudiza en los sectores marginales de la población. Por ejemplo, en Argentina se ha encontrado que los factores socioeconómicos son la causa principal del abandono escolar (Tobin, 1974). En Chile, el 50% de los niños que ingresan a la escuela se alejan de ella posteriormente, entre el primero y el segundo grado (Schiefelbein, 1977). Además de los factores socioeconómicos como determinantes de la deserción escolar, se encuentra el grado de alfabetización de los padres (Schiefelbein y Farrel, 1978) y, de menor consideración, la repetición de curso (Bravo, 1978).

En México, el panorama educativo es muy semejante al de estos países mencionados. Los datos indican que para 1976, de cada 100 niños que iniciaban su educación primaria, solamente 54 la terminaban (VISION, Vol. 46, n. 10, 1976, p. 22). Dicho problema se ha pretendido explicar en base al análisis socioestructural (Bourdieu y Passeron, s. f.) del nivel escolar relacionado con factores familiares (Bralic et al, 1978; Caldwell, 1970; Radín, 1973; Yarrow et al, 1972) o factores individuales (Bravo et al, 1975; Engle et al, 1973; Kardonsky et al, 1973; Monckeberg, 1973).

Tanto la deserción como el fracaso escolar (repetición, bajo rendimiento) han sido estudiadas ampliamente, y se acentúan las diversas causas de índole socioeconómica que los determinan.

Desde el otro punto de vista, pero también muy importante, Illich (1975) ha analizado y criticado severamente los diversos sistemas escola

res con sus políticas y horarios, así como los contenidos de la enseñanza. En el mismo sentido, Seve L. (1978) atribuye el problema de la deserción escolar más que a un fracaso del individuo, a un fracaso por parte de la sociedad y del sistema escolar, cuya labor resulta inadecuada a las necesidades, exigencias y realidad social de los niños. Schiefelbein y Farrel (1978) han señalado la importancia que tienen los textos y las calificaciones del maestro en cuanto a las reacciones del niño ante la escuela. Por otra parte, Rosenthal y Jacobson (1968) han puesto en evidencia la influencia que tienen en el salón de clase las expectativas del maestro. Además, Rist (1970) señala que las actitudes del profesor en clase y hacia el niño explican, en gran medida, el comportamiento de éste en la escuela.

Siendo la escuela el lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo institucionalizado, y teniendo en cuenta que éste consiste en la transmisión de la cultura, contribuyendo, así, al mantenimiento de la estructura social existente, y ante la carencia de investigaciones e información limitada acerca de los factores psicosociales relacionados con el fenómeno educativo, consideramos importante tener conocimiento de la postura que el niño asume ante su medio escolar. Concretamente, pretendemos indagar CUALES SON LAS ACTITUDES DE LOS NIÑOS DE 5ª GRADO DE PRIMARIA HACIA LA ESCUELA, y, considerando que ésta constituye un mecanismo revelador de las desigualdades económicas y culturales entre los sujetos, CUALES SON LAS DIFERENCIAS ACTITUDINALES ENTRE LOS NIÑOS DE ESTRATO SOCIOECONOMICO BAJO Y ESTRATO SOCIOECONOMICO ALTO.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACION

El objetivo general que se planteó al inicial el presente estudio, fue obtener información sobre las actitudes de los niños de 5ª grado de ESEB, ESEM y ESEA, así como las diferencias entre los niños de estrato socioeconómico bajo (ESEB) y los de estrato socioeconómico alto (ESEA).

Dentro de este objetivo general se contemplaron también otros objetivos específicos como los siguientes:

- Identificar el grado de aceptación y rechazo hacia la escuela en los niños de ESEB y ESEA.
- Aclarar las relaciones entre las actitudes de los niños hacia la escuela y su estrato socioeconómico.
- Señalar las posibles diferencias actitudinales entre los niños de ESEB y los de ESEA.
- Señalar la importancia que tienen las actitudes como elemento que ayuda a explicar (junto con otros) algunas facetas del fracaso escolar (repetición, bajo rendimiento, deserción).
- Determinar el papel que juegan las tareas, los exámenes y la percepción que el niño tiene del maestro en la formación de su opinión hacia la escuela.

HIPOTESIS

A partir de la información obtenida y el interés por conocer las actitudes de los niños de los diferentes estratos socioeconómicos hacia la escuela, formulamos las siguientes hipótesis:

HIPOTESIS I: Los niños de ESEB manifiestan diferentes actitudes hacia la escuela que los niños de ESEA.

HIPOTESIS II: Un elevado grado de aceptación hacia la escuela se relaciona con un estatus elevado en la escala social.

- Los niños de ESEA manifiestan un mayor grado de aceptación hacia la escuela que los niños de ESEB.
- Los niños de ESEB manifiestan un mayor grado de rechazo hacia la escuela que los niños de ESEA.

METODO

Una vez localizadas tres escuelas representativas, cada una de ellas de los ESEB, ESEM y ESEA, se seleccionó una muestra estratificada no proporcional de 40 niños varones de quinto grado en cada escuela.

El siguiente cuadro contiene el número de alumnos de quinto grado de las tres escuelas estudiadas, así como la muestra tomada de cada uno de los estratos socioeconómicos correspondientes.

CUADRO No. 1.- Número de alumnos de 5o. Grado de las tres escuelas estudiadas.

UNIVERSO		MUESTRA	
ESTRATOS	SUJETOS	SUJETOS	FRACCION DE MUESTREO
ESEB	52	40	76.9%
ESEM	72	40	56.0%
ESEA	144	40	28.0%
	<u>268</u>	<u>120</u>	

Las ventajas de este tipo de muestra son:

- a) Todas las muestras y todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados.
- b) La muestra es más homogénea, garantizando su representatividad.
- c) Elimina los errores en la estimación que son producto de diferencias entre estratos.
- d) Posibilita un conocimiento mejor de grupos pequeños (en relación a la cantidad total de casos).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LA POBLACION ESTUDIADA

- Estrato Socioeconómico Bajo:

Los niños estudiados del ESEB provienen de familias que han ocupado los márgenes del Río Santa Catarina, debido a lo cual carecen de títulos de propiedad, servicios de electricidad y drenaje, lo que ocasiona un alto nivel de insalubridad, ya que tampoco cuentan con servicio de recolección de basura. En cuanto al abastecimiento de agua potable, existen llaves colectivas distribuidas a lo largo de la calle.

Son pocas las viviendas construidas de material (block, varilla y

cemento), predominando los tejabanos de pedazos de madera y lámina y otras casas improvisadas con desechos industriales como cartón y plástico.

Más de la mitad de los padres son analfabetos, según un censo realizado por los maestros de la localidad hace dos años, y los que han asistido a la escuela apenas llegaron al segundo grado de primaria. La alimentación es deficiente en cuanto a cantidad y calidad (tortilla, frijol, chile y café negro, y, ocasionalmente, comen leche, carne y huevo), además de que se registra entre los adultos, un elevado consumo de tabaco y bebidas alcohólicas.

Tanto los niños como los adultos, son víctimas de la desnutrición, anemia, parasitosis, enfermedades gastrointestinales, afecciones respiratorias, diversas infecciones y tuberculosis pulmonar.

Los padres son, en su mayoría, trabajadores temporales y eventuales de la construcción, por lo que algunas de las madres colaboran en la economía de la casa como subempleadas en comercios y zonas residenciales. Por su parte, algunos niños consiguen dinero lavando y cuidando automóviles en zonas comerciales e iglesias, barriendo, aseando calzados, haciendo mandados o como vendedores ambulantes.

Las madres proceden, en su mayoría (cerca del 80%), del medio rural, sobre todo de San Luis Potosí, Zacatecas, Coahuila, Tamaulipas y otros estados del país, además de una pequeña cantidad de personas que son originarias del medio urbano y suburbano de Monterrey.

La escuela, cuya construcción se estaba concluyendo en octubre de 1985, depende del gobierno federal y pertenece al sector número 2 de la zona 58 de Santa Catarina. Se encuentra situada frente a la Colonia Morelos (así le llama la gente), en un amplio terreno que se empieza a urbanizar. Cuenta con salones suficientes y adecuados a las necesidades de la población escolar actual, distribuidos en una planta baja y una planta alta con la iluminación y ventilación necesarias. Comprende, además, una oficina para el director, sala de maestros, sanitarios y patio para jue-

gos*.

Las clases se imparten por la mañana (de 8:00 a 12:30 horas) a unos 300 niños de ambos sexos, distribuidos en seis grupos de primero a sexto grados. A media mañana cuentan con una media hora de descanso (recreo).

La enseñanza se basa en los libros de texto gratuito que el gobierno proporciona. El mismo maestro del grupo selecciona una hora durante el período de clases para impartir la instrucción física y, cuando es necesario, les enseña a los alumnos una canción, poesía o baile para las celebraciones cívicas (asamblea u honores a la bandera) en que se festeja un acontecimiento histórico o se recuerda a un héroe nacional.

En cuanto al aspecto económico, la escuela depende del gobierno federal y los padres solamente aportan la cantidad de cincuenta pesos por familia. La sociedad de padres de familia, aunque existe, tiene una mínima participación en la escuela.

- Estrato Socioeconómico Medio:

Los niños representantes de este estrato socioeconómico son hijos de profesionistas -en su mayoría médicos, abogados, ingenieros y maestros universitarios y normalistas-. Solamente un 30% de las madres de dichos niños son amas de casa, y el 70% se distribuye entre enfermeras, secretarias, maestras, dentistas y laboratoristas. Proviene de la periferia del área metropolitana de la ciudad de Monterrey al poniente y otras colonias cercanas.

El Centro Escolar Venustiano Carranza se encuentra ubicado en las calles Venustiano Carranza y M. M. del Llano de la ciudad de Monterrey, y fue inaugurada en el año de 1959, funcionando en un solo turno (matutino) inicialmente. En 1970 empezó a laborar el turno vespertino, al cual se le

* Los dos años anteriores (1983, 1984), las clases se impartían en algunas casas prestadas por las familias. Esto resultaba incómodo tanto para los niños como para los maestros, debido a la ubicación de las viviendas y a lo reducido de las habitaciones, además de la carencia de mobiliario. A ello se agregaba el calor y el frío, y el agua que, al llover, se filtraba por los techos.

dio el nombre de Escuela Leona Vicario y, posteriormente, el turno nocturno, denominado Escuela Nocturna No. 5 "Fernando Montes de Oca".

El Centro Escolar Venustiano Carranza (unidad primaria, turno matutino) depende de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León y pertenece al segundo distrito escolar.

Los gastos generados en la escuela están a cargo del Estado en lo que se refiere al pago de los servicios de agua, electricidad y sueldos del personal. Los papás de los niños contribuyen con una cuota que la sociedad de padres de familia fija cada año, la cual se destina para mejoras del edificio y reparación de bancos. Por otro lado, la cooperativa de maestros, mediante la renta de un puesto de refrescos y dulces, obtiene dinero para pagar el servicio telefónico, compra de papelería, material didáctico y botiquín.

El edificio está compuesto por 24 aulas, una biblioteca, una sala de maestros, dos oficinas (una para la dirección y otra para la secretaria), una concha acústica, una área destinada para actividades creadoras y el patio para jugar durante los recreos.

La enseñanza escolar se basa en los libros de texto que proporciona la Secretaría de Educación Pública, además de otros libros de apoyo para las áreas de matemáticas, español y ciencias naturales, así como en laboratorios elaborados por las mismas maestras. En la educación del niño también se le da una gran importancia a las actividades teatrales y deportivas en las que sobresale la práctica del béisbol, basquet y fútbol.

Los casos de deserción son nulos, ya que solamente ocurre que algunos niños de den de baja debido al cambio de domicilio de los padres.

La población escolar es de 761 alumnos de ambos sexos, distribuidos en 24 salones, correspondiendo 4 grupos a cada grado de primero a sexto.

- Estrato Socioeconómico Alto:

Los niños representantes del ESEA provienen de padres profesiona-

tas (médicos, ingenieros, arquitectos, dentistas y abogados), así como empresarios, dueños o administradores de negocios. Además, algunos de ellos desempeñan importantes cargos públicos como notarios, jefes de departamentos de tránsito, policía, judicial y aduanas o jueces. Otros más trabajan en los puestos directivos de grandes empresas paraestatales, y es en este estrato que se encuentran los dirigentes, candidatos y miembros activos de los dos partidos políticos (PRI y PAN) en pugna por el poder. El grado de escolaridad de las madres es elevado y son, en su mayoría, profesionistas (maestras, doctoras, dentistas, psicólogas y laboratoristas).

En el ESEA, a la escuela se le llama colegio o instituto, cuya administración y dirección están a cargo de una sociedad civil o de algunas comunidades religiosas. A éstos se les conoce como colegios privados, particulares o de paga.

Los niños que participaron en la presente investigación son alumnos del Instituto Franco Mexicano, que se localiza en la Colonia del Valle del municipio de Garza García, Nuevo León. Fue fundado en el año de 1950 y al frente de su dirección se encuentran los religiosos maristas, y, actualmente está afiliado a la Federación de Escuelas Particulares (FEP) de Nuevo León.

Económicamente depende de las cuotas mensuales e inscripciones anuales que pagan los padres de los alumnos, además de los ingresos obtenidos de las actividades culturales, deportivas y recreativas, organizadas por la sociedad de padres de familia.

La enseñanza se basa un poco en los libros de texto editados por la Secretaría de Educación Pública, así como en otros, elaborados por una comisión de la congregación para apoyo en las áreas de español, matemáticas y ciencias naturales. Los programas académicos contienen, además, la enseñanza del inglés, actividades artísticas y deportivas. A esto se aña de la instrucción religiosa.

La vida del niño en el instituto, no se limita al horario de 8:30 a.m. a 13:30, sino que abarca algunas horas de la tarde y algunos sába-

dos por la mañana y, ocasionalmente, por la noche, debido a las actividades extraescolares (festivales deportivos, culturales o artísticos, celebraciones de tipo religioso). Es parte esencial de la disciplina, el uso del uniforme diario (los días ordinarios de clases), deportivo (para la clase de educación física), de gala (para asambleas, honores a la bandera) y según se le señale al niño, para las actividades extraescolares antes mencionadas.

La población escolar de primaria consta de 820 alumnos (todos varones) distribuidos en 18 grupos (tres por cada grado). Aunque el interés de la presente investigación se centra en los alumnos de primaria, y específicamente en los de quinto grado, conviene mencionar que el Instituto cuenta con tres grupos de preprimaria (99 alumnos en total).

El plantel educativo cuenta con 21 salones, 7 oficinas (secretaría de dirección, subdirección y departamento de pagos; dirección, subdirección, coordinación de primero, segundo y tercer grados; sociedad de padres de familia), 3 departamentos (medios audiovisuales, psicología y material didáctico), un auditorio, sala audiovisual, biblioteca, sala de maestros, sala de reuniones, capilla, 2 tienditas, canchas de básquetbol, fútbol, área para juegos y jardín.

El personal docente está formado por 10 maestras y 11 maestros titulados, dos maestras de inglés, cuatro maestros de educación física, 2 de educación musical, además del director, subdirector y una maestra coordinadora de preprimaria, primero y segundo grados. También se encuentra un psicólogo, una licenciada en ciencias de la comunicación, un encargado del mimeógrafo, un chófer y 4 personas de intendencia.

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

A fin de obtener información acerca de las actitudes de los niños de quinto grado de ESEB, ESEM y ESEA hacia la escuela, elaboramos una lista de frases incompletas. Esta se basa en el test de frases incompletas, uno de los métodos indirectos espontáneos de respuestas libres, cu

ya descripción y utilidad se han expuesto en el segundo capítulo del presente trabajo.

Para la elaboración del test de frases incompletas utilizado en este estudio se tomaron en cuenta los siguientes criterios básicos:

- 1) Objetivo de la investigación: Obtener información de las actitudes de los niños de quinto grado de primaria de estratos socioeconómicos alto, medio y alto hacia la escuela, así como las diferencias actitudinales entre los niños de ESEB y ESEA.
- 2) El concepto operacional de actitud manejado: La actitud se define como un conjunto de categorías que un individuo emplea para evaluar un dominio de estímulos sociales (objetos, valores, personas, grupos, ideas) que él ha aprendido y establecido a partir de ese dominio (en interacción con otras personas) y que lo relaciona con los subconjuntos del dominio en diversos grados de afecto (positivo o negativo).
- 3) Dimensiones e indicadores de las actitudes: Según el grado de afecto que el individuo exprese hacia los diferentes estímulos sociales, se consideran tres dimensiones fundamentales de las actitudes, a saber: a) aceptación o a favor; b) neutralidad o indiferencia, y c) rechazo o en contra. El siguiente esquema nos muestra tanto las dimensiones como los indicadores de la actitud. (Ver Figura 2 en la página siguiente)
- 4) La población a la que se le aplica el test: Alumnos varones de quinto grado de ESEB, ESEM y ESEA. La aplicación del test a niños de ESEM se hizo teniendo en cuenta que la información proveniente de éste es de gran utilidad para la comparación que se hace entre el ESEB y el ESEA.
- 5) Los elementos que componen el mundo escolar del niño: Los más importantes son la escuela, el maestro o profesor, las tareas y los exámenes.

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES
Actitud {	+ Aceptación o a favor {	me gusta agrada cae bien siento feliz bien contento es importante útil interesante bueno(a) bonito(a) agradable divertido(a)
	± Neutralidad o indiferencia {	abstención (no contestó) a veces me da lo mismo me cae más o menos es más o menos bueno(a) importante interesante agradable
	- Rechazo o en contra {	me disgusta desagrada molesta cae mal es malo(a) feo(a) poco importante aburrido(a) desagradable inútil no sirve me siento mal triste aburrido incómodo no me gusta agrada interesa importa

FIGURA 1.- Dimensiones e indicadores de las actitudes

Proceso de Elaboración del Test de Frases Incompletas:

Habiendo señalado los criterios que se tuvieron en cuenta para la construcción del test empleado en la presente investigación, procedimos a elaborar algunas frases -un total de 25-, las que se presentaron a 15 niños de cuarto y quinto años de primaria. Las respuestas se agruparon en base a los indicadores señalados anteriormente, y se sumaron las frecuencias obtenidas en cada una de las frases, al mismo tiempo que se clasificaron de acuerdo a las tres dimensiones de la actitud, las que manifestaban aceptación, indiferencia y rechazo hacia la escuela. Se eliminaron algunas frases debido a que resultaron ambiguas y largas. Otras se simplificaron buscando la sencillez, la brevedad y la claridad, al mismo tiempo que se aumentaron otras parafraseando las anteriores con el fin de aumentar la información sobre los elementos que componen el mundo escolar del niño.

Se suprimieron las frases que señalaban las relaciones con los compañeros de clase, debido a que en la lista inicial no indicaban una relación determinante en cuanto a la formación de actitudes hacia la escuela como los exámenes, las tareas y el profesor. En cambio, se construyeron otras para explorar la influencia de los padres mediante la opinión que tienen de la escuela, así como a través de las reacciones que manifiestan al niño ante sus logros y fracasos escolares.

La lista definitiva quedó integrada por 50 frases, dos de las cuales se repiten (n. 13 y n. 16, que aparecen como n. 24 y n. 25 respectivamente) para observar alguna posible variación en las frases o palabras añadidas por los niños. Frente a cada frase se dejó un amplio espacio para permitir al niño la mayor libertad al completarlas.

El siguiente cuadro representa los aspectos explorados mediante el test de frases incompletas, así como los números de las frases correspondientes a cada uno de ellos. (Ver Cuadro No. 2 en página siguiente).

Aplicación del Test:

Esta se llevó a cabo dentro de los salones de cada escuela y en el

CUADRO No. 2.- Aspectos del mundo escolar del niño de quinto grado, explorados mediante el test de frases incompletas, así como los números de las frases correspondientes a cada uno de ellos.

Utilidad de la escuela	Escuela	Maestro	Tareas	Exámenes	Reacciones de los padres ante el niño	Modelos de comportamiento transmitidos por la escuela
2*	1	4	6	7*	3*	8*
11*	5	9	15	16* (25)	12*	17*
20	10*	13 (24)	32*	33	21	26
28	14*	18	40*	41*	29	34*
36	19	22*	48*	49	37	42*
44	23	30*			45	50*
47*	27*	38				
	31*	46				
	35					
	39*					
	43					

* Frases utilizadas para obtener el número de frecuencia de las opiniones en cada uno de los aspectos escolares.

horario de clases, la segunda semana de diciembre de 1985.

Para obtener la colaboración de los niños se les insistió en que se trataba de un juego para desarrollar la creatividad, de tal manera que escribieran lo primero que se les ocurriera para completar cada una de las frases. A continuación leyeron las instrucciones en silencio y, una vez que habían sido comprendidas, completaron las dos frases que pusimos como ejemplo. Al terminar éstas, preguntamos si había alguna duda, y, como no hubo necesidad de hacer aclaraciones, procedieron a completar cada una de las frases que forman el test.

El tiempo empleado por los niños fue de un mínimo de 25 minutos y un máximo de 30, sin registrarse diferencias entre los estratos socioeconómicos.

Revisión:

Después de obtenida la información, se elaboró un cuadro en el cual se anotaron las palabras o frases sobresalientes y su número de frecuencia en cada frase, agrupándose según la opinión expresada, en tres apartados: uno para cada dimensión de la actitud (aceptación u opinión a favor, neutralidad o indiferencia y rechazo u opinión en contra). (Ver Apéndice II).

Luego, para efectuar el análisis de los datos, se elaboró un segundo cuadro a partir del primero, con las palabras, número de frecuencia y porcentaje, agrupando las frases de acuerdo a los factores o aspectos escolares explorados y a las tres dimensiones de la actitud antes señaladas. (Ver Apéndice III). Para obtener el número de frecuencia de las opiniones hacia los diferentes factores escolares en cada una de las dimensiones de la actitud, se utilizó la siguiente fórmula:

$$F = \frac{\Sigma X}{nf}$$

donde

F = Frecuencia

ΣX = Suma de las veces que aparece una palabra u opinión.

nf = Número de frases utilizadas para el análisis de los datos.

Ejemplo:

En el primer cuadro que agrupa las frases que exploran la opinión acerca de la utilidad de la escuela en los niños de ESEB, aparece -entre otras- la idea de que la escuela sirve para trabajar y para aprender. Seleccionamos las frases número 2, 11 y 47 y construimos el siguiente cuadro, anotando la frecuencia con que aparece cada palabra en cada una de las frases seleccionadas. En seguida se utiliza la fórmula señalada. (Ver Cuadro No. 3 en la página siguiente).

Según el cuadro 3, se suman las veces que aparece una palabra: aprender (96), trabajar (21), etcétera, y se divide esta suma entre el número de frases utilizadas para el análisis (3). En este caso, la frecuen-

CUADRO No. 3.- Obtención del nivel de aceptación, indiferencia y rechazo hacia la escuela a partir de las expresiones en cada una de las frases utilizadas en el análisis.

Frases número	Aceptación		Indiferencia no contestó	Rechazo nada	Total
	aprender	trabajar			
1	26	12	2	0	40
11	37	2	1	0	40
47	33	7	0	0	40
—	—	—	—	—	—
3	96	21	3	0	120

cia para la primera es de 32 y para la segunda de 7, y la suma de ambas nos da el nivel de aceptación que es de 39, de indiferencia 1, y de rechazo, 0.

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS:

La información obtenida mediante la encuesta aplicada a los niños de quinto año de primaria de ESEB, ESEM y ESEA en cuanto a las actitudes de aceptación y rechazo hacia la escuela, se agrupa en los siguientes puntos:

- Opinión de los niños acerca de la escuela.
- Utilidad de la escuela.
- Importancia de la escuela para los padres de los niños.
- Reacción de los padres hacia el niño cuando:
 - le va mal en la escuela (bajas calificaciones, reprobación) y
 - cuando le va bien en la escuela.
- Actitudes hacia las tareas.
- Reacciones de los niños ante los exámenes.
- Pautas de comportamiento que transmite la escuela en los diferentes estratos sociales.

Estos puntos nos permitirán un acercamiento a la comprensión de las actitudes de aceptación y rechazo hacia la escuela en los niños de ESEB, ESEM y ESEA.

Opiniones de los niños a favor y en contra de la escuela:

Según el concepto de actitudes que hemos manejado en el presente trabajo, ésta se define como un conjunto de categorías que un individuo emplea para evaluar un dominio de estímulos sociales (objetos, personas, valores, grupos, ideas) que él ha aprendido y ha establecido a partir de ese dominio (en interacción con otras personas como regla general) y que lo relaciona con los subconjuntos del dominio en diversos grados de afecto (motivación-emoción) positivo o negativo.

Las actitudes se encuentran expuestas mediante las expresiones de los niños, "me gusta", "no me gusta", que implican manifestaciones de afecto positivo y negativo, y que, a su vez, indican, por una parte, aceptación y, por otra, rechazo hacia la escuela. También las frases "la escuela es aburrida", "voy a la escuela por obligación", "la escuela es fea", "me siento feliz cuando no hay clases", indican una postura en contra de ella. En sentido opuesto, expresiones como "es divertido ir a la escuela", "la escuela es bonita", "me siento triste y aburrido cuando no hay clases", son indicativas de una actitud en favor de la escuela.

A continuación presentamos de una manera breve, los datos sobresalientes en cada uno de los aspectos señalados.

Utilidad de la Escuela y actitudes hacia el maestro:

En opinión de los niños de ESEB, la escuela sirve para aprender (77%) y para trabajar en el futuro (20%). (Ver cuadro No. 5). Albergan la idea de que si estudian, podrán ganar dinero, ser alguien en la vida y progresar.

Creer que yendo a la escuela, podrán trabajar cuando sean grandes en una fábrica (55%), como licenciados (10%) o como maestros (25%). Los niños de ESEM consideran que la utilidad de la escuela estriba en que

aprenden a leer y escribir (45%), al mismo tiempo que les servirá para poder trabajar luego (55%). En caso de ir a la escuela, podrán desempeñar algún oficio (25%), ser maestros (15%), y otros, ser licenciados (50%) (Ver cuadro No. 6).

Algunos niños de ESEA también opinan que la escuela sirve para aprender (60%) y para prepararse y poder trabajar cuando sean grandes (17.5%). Otros expresan que la escuela es inútil: "No sirve para nada" (17.5%). Pocos pretenden ser licenciados (15%); otros creen que podrán trabajar en su casa, tal vez en su propia oficina (30%), o que podrán hacer lo que quieran (30%).

CUADRO No. 4.- Opiniones de los niños de quinto grado de primaria acerca de la utilidad de la escuela.

	ESEB	ESEM	ESEA
Para aprender	77.5	75.0	60
Para trabajar	20	25	17.5
No sirve	0	0	17.5
No contestaron	2.5	0	5
Total	100.0	100.0	100.0
Número de Contestaciones	40	40	40

CUADRO No. 5.- Utilidad de la escuela con relación a las posibilidades de trabajo según los niños de quinto grado de primaria.

	Trabajar en fábrica	cuando quiera	en mi casa	en un oficio	como lic.	como profr.	n.c.	Total	No. de casos
	%	%	%	%	%	%	%	%	
ESEB	55	0	0	0	10	25	10	100	40
ESEM	0	0	0	25	50	15	10	100	40
ESEA	0	30	30	0	15	0	25	100	40

En la frase número 20: "Si estudio, cuando trabaje podré..." aparece la posibilidad de ser empresario (27.5%) solamente en el ESEA, mientras que en los otros dos estratos sociales aparecen las ideas de ganar dinero y, en forma vaga, ser alguien, o, simplemente, trabajar. (Ver cuadro No. 6).

CUADRO No. 6.- Importancia que los niños de quinto grado de primaria atribuyen a la escuela con relación a su vida futura como trabajadores.

	ser alguien %	trabajar %	ganar dinero %	ser empresario %	n. c. %	Total %	Número de casos %
ESEB	25	52.5	17.5	0	5	100	40
ESEM	62.5	32.5	0	0	5	100	40
ESEA	0	27.5	17.5	25.0	5	100	40

Esta visión que tiene el niño acerca de la utilidad de la escuela corresponde, por un lado, a la información que los padres y maestros le proporcionan para motivarlo a que vaya a la escuela o colegio y, por el otro, a la experiencia diaria en el medio escolar, donde le enseñan a leer y a escribir. En general, los padres consideran muy importante la escuela y útil, además; aunque en el ESEA, algunos mencionan que no sirve para nada. La idea de progreso relacionada con la asistencia a la escuela aparece, aunque no de manera sobresaliente, en el ESEM.

CUADRO No. 7.- Opinión de los padres acerca de la escuela.

	importante y útil %	para aprender %	para progresar %	bonita %	inútil %	Total %	Número de casos %
ESEB	17.5	45	5	30	0	100	40
ESEM	25	65	0	10	0	100	40
ESEA	57.5	15	0	10	17.5	100	40

En cuanto a las alternativas de trabajo, el medio social y familiar juegan un papel importante. Así, un 55% de los niños de ESEB creen que si

van a la escuela, podrán ingresar a trabajar en una fábrica, como alguno de los hermanos o vecinos, o porque el papá les dice que es más cómodo que ser albañil. No es que en la escuela preparen al niño específicamente para trabajar en la fábrica, ni que exista una idea clara de las labores que se pueden realizar en ella, sino que los padres (algunos) les dicen que necesitan ir a la escuela y obtener el certificado de primaria, como requisito para ser admitidos en la fábrica. Es notorio cómo en el ESEM se presenta como posibilidad la de ser licenciado (50%), y en segundo lugar, al igual que en el ESEB y, en un porcentaje menor, la alternativa de ser maestros (Cuadro No. 5). En cambio, en el ESEA, ninguno de los niños pretende ser maestro, y se orientan a actividades que desarrollan sus padres o se observan y comentan más en su medio social.

Tanto para los padres de los niños de escasos recursos como para éstos, el maestro, aunque exigente, regañón, autoritario y a veces "malo", representa el prototipo de la superación, del éxito social y económico. Los primeros admiran su entrega, sus ideales morales y políticos, además de su sacrificio al "soportar tantos alumnos". No pasa desapercibido para ellos, la necesidad del maestro por incrementar sus honorarios mediante el trabajo adicional, la constante preparación asistiendo a cursos en la normal superior, el tiempo dedicado a las tareas administrativas, reuniones con los adultos de la comunidad y otras actividades extraescolares. Para los segundos, el maestro constituye un modelo a seguir no sólo en cuanto se refiere a algunas de sus cualidades, sino también eligiendo su profesión. Esto tal vez debido a la carencia de uno más atractivo en su medio social y familiar, ya que el maestro goza de prestigio, no sólo en el grupo, sino entre los adultos de su colonia. En general, los niños de este estrato se fascinan con la figura de la maestra o maestro, y aunque son "distráidos en clase y flojos" (las quejas más frecuentes entre los educadores), se someten con docilidad a la autoridad en el salón. En los recreos, representa un honor para el niño llevar y traerle recados o hacerle mandados.

Es el maestro el promotor del saber y la cultura, libertario más que revolucionario (por lo menos en estos medios, porque en el medio rural se dan no pocos casos de maestros comprometidos y abiertamente libe-

radores). Ser maestro significa ser alguien importante, saber más, tener prestigio, ser mejor que los demás, superarse, posibilidad de ascender en la escala social y ser respetado y admirado. Por eso, el niño, cuando contempla la alternativa de trabajar como maestro cuando sea grande, está expresando el deseo que ha tenido en algún momento de "ser como el profe".

De ahí que el reclutamiento del maestro para la escuela primaria sea ampliamente popular (campesinos, obreros, comerciantes y algunos militares), y no es extraño encontrar familias en las que de seis, tres o cuatro son profesores o profesoras.

Los padres de ESEM, en cambio, saben que hay otras profesiones más eficaces para lograr la movilidad social, y el maestro, por ello, goza de menos prestigio en este sentido. Ser profesor de primaria no acarrea ingresos suficientes para progresar, a no ser que de ahí se pase a la normal superior o se consiga ser director, trabajar en la enseñanza secundaria o ubicarse en un puesto clave del aparato sindical. El niño de este medio, aunque admira al maestro o maestra, tiene más modelos para imitar (profesión del padre, la madre, los tíos o los vecinos), mismos que le permitirán ser alguien, ganar dinero, superarse y progresar tanto en el aspecto económico como en el social. La madre tiende a inculcarle al hijo que siga la carrera del padre, y éste, además de la simple sugerencia, puede influir sobre él por la forma de desempeñar su profesión.

Los padres de los niños de ESEA no sólo ven al maestro como un trabajador a su servicio; otro empleado como tantos, o en el más benévolo de los casos, como un apóstol de la educación o promotor abnegado de la enseñanza, elogiando su entrega a la formación infantil. Además de ello, están convencidos de que tal profesión no satisface las expectativas de progreso social y económico propias de este medio. Aconsejar y promover dicha profesión en sus hijos, sería descender en la escala social y, con esto, la pérdida de prestigio, ya que el abogado, el ingeniero, el médico o el arquitecto, constituyen el modelo de profesionista que esperan sean sus hijos.

El reconocimiento de la labor educativa del maestro se limita a su

actividad en el salón de clases, formación pedagógica, conocimientos generales y adquisiciones culturales. Apenas llegan a aceptar algunos padres que sus hijas se dediquen a la enseñanza como maestras de primaria o educadoras; pero en los hijos, no. Estos, durante los primeros años escolares, llegan a admirar a su maestra o maestro y quieren ser como ellos, adoptando algunas de sus formas de ser, expresiones o actitudes. Sin embargo, luego, aunque admiren alguna de sus cualidades personales, no constituye el maestro un modelo profesional a imitar, debido a la imagen que se van formando de tal profesión, aunque reconocen su labor y su autoridad en el salón de clases (cuestionada a veces), saben que en la escala social, el maestro tiene un status inferior.

De modo que, por un lado, la profesión del maestro es elogiada, en tanto que éste se encuentra al servicio de los estratos sociales elevados, transmitiendo su cultura, preparando a los niños para etapas posteriores de su educación, pero, por otro, en cuanto se refiere al logro del éxito social y económico, carece de todo prestigio e importancia. Además, en este medio social, el niño tiene un mayor conocimiento de las profesiones que le permitirán vivir con la comodidad que poseen sus padres, debido a la información obtenida a través de la televisión, lectura, viajes, convivencia con sus padres, parientes y vecinos.

Estas actitudes de aceptación y rechazo hacia la escuela se encuentran relacionadas con un alto grado de simpatía hacia el maestro (92.5%) y la valoración positiva hacia él, considerado como bueno por la mayoría de los niños de ESEB (Cuadro No. 8).

CUADRO No. 8.- Concepto que los niños de quinto grado de primaria se han formado del maestro, en base a su experiencia en la situación de clase.

	Bueno %	Regular %	Malo %	Total %	No. de casos
ESEB	92.5	2.5	5	100	40
ESEM	90	17.5	5	100	40
ESEA	75	7.5	17.5	100	40

En el ESEA, solamente al 72.5% de los niños, su maestro les cae bien, mientras que un 22.5% expresa que le cae mal. Un 75% lo percibe como bueno, 7.5%, regular, y 17.5% opina que es malo. Esta valoración positiva y negativa con relación al maestro, además de la simpatía y la antipatía, tienen su origen en la interacción maestro-alumno que se da en la situación de clase. Los niños expresan que cuando su maestro está dando clases quisieran "salir y ponerse a jugar", "que se vaya", "que termine pronto", "hablar o ver televisión". En fin, estar en otro lado y haciendo otra cosa, menos en clases.

Tengamos en cuenta que el maestro es la autoridad máxima en el salón de clases y, por lo tanto, el encargado de mantener la disciplina y sancionar el comportamiento de los alumnos. El recibe órdenes de las autoridades inmediatas (director, subdirector), quienes, a su vez, acatan las decisiones de los organismos gubernamentales encargados de la educación.

Es el maestro quien evalúa el comportamiento y el trabajo del niño y lo premia, ya sea felicitándolo, otorgándole puntos para su calificación o dándole unos minutos de recreo extra. También castiga y regaña al niño cuando éste no cumple con sus deberes de alumno (estudiar, hacer tareas, estar atento, obedecer) o va en contra de las normas de la escuela o colegio. Los castigos van desde la simple llamada de atención, encargarle más tarea, escribir un centenar de veces algunas frases ("debo portarme bien en el salón"), el regaño, dejarlo de pie unos minutos en el salón o en el patio, o quitarle unos puntos en su calificación. (frase n. 9, Apéndice II).

Cuando las experiencias de regaños y castigos se repiten con alguna frecuencia, el maestro puede llegar a ser considerado como personaje peligroso, temido, exigente y dispuesto a castigar. Esta impresión negativa del maestro se generaliza a los demás maestros y, entonces, la escuela llega a ser vista como un campo de experiencias dolorosas y desagradables, en que los únicos momentos que hacen feliz al niño son la hora del recreo y la de la salida.

Si bien estas experiencias con el maestro en el salón de clases pro-

vocan en el niño, ansiedad, inestabilidad, indiferencia y resignación; la obediencia y la sumisión al profesor tiende a ser mayor en los niños de ESEB y ESEM, en tanto que en el ESEA, algunos cuestionan el mandato, y de sobedecen diciendo que los niños que son obedientes son tontos. Estas reacciones de los niños son congruentes con el concepto y las expectativas que los padres tienen hacia el maestro y la escuela. En el ESEA, por el hecho de que se está pagando a la institución la educación de los hijos, hay mayor exigencia en cuanto a la calidad de ésta por parte de los padres, quienes consideran a los maestros como trabajadores y servidores, a semejanza del policía y el agente de tránsito. Los padres de los niños de ESEB, sobre todo, y los de ESEM consideran la escuela como un servicio que presta el gobierno o el Estado, semejante a los dispensarios médicos u otros centros de bienestar social. Los maestros son vistos como personas que saben, preparados y educados. Además, casi siempre proceden de ESEM, y si son de ESEB, ya han adoptado pautas de comportamiento ajenas al mundo de este medio social. Esto respalda su autoridad no solamente en la escuela ante los niños, sino también ante los padres, quienes los ven con respeto y les encargan la formación de sus hijos, cediéndoles su poder sobre ellos.

Los padres de los niños de ESEB se orientan a apoyar métodos educativos más estrictos, hecho que refleja su propia experiencia laboral, misma que ha demostrado que la sumisión a una autoridad es ingrediente esencial para conseguir y conservar un trabajo más o menos seguro y medianamente remunerado. Los padres profesionales o autoempleados prefieren un ambiente más abierto y dan mayor importancia al control de las motivaciones mediante la persuasión, reflejando así su posición en la división social del trabajo.

Las Tareas y los Exámenes:

Las tareas y los exámenes también son elementos importantes que contribuyen a la formación de actitudes de aceptación y rechazo hacia la escuela en el niño.

La tarea es la actividad que encarga el maestro al alumno (lectura,

CONCLUSIONES

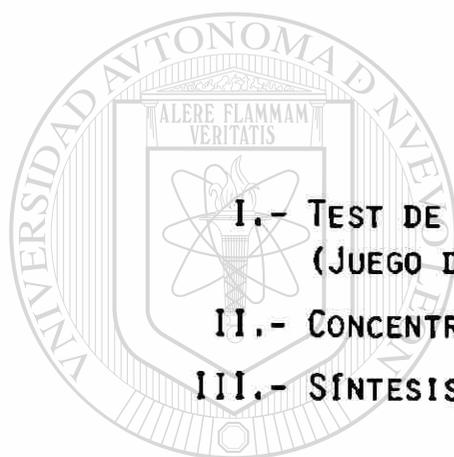
Los datos obtenidos en la presente investigación acerca de las actitudes de los niños de quinto grado de primaria hacia la escuela, si bien no nos permiten llegar a una generalización de los resultados a todos los niños de los diferentes estratos socioeconómicos, por el momento apoyan las siguientes conclusiones en cuanto a la muestra estudiada.

- 1) El grado de aceptación hacia la escuela es diferente en los niños de ESEB, ESEM y ESEA, según se deduce de sus opiniones acerca de ella.
- 2) Los niños de ESEB manifiestan un grado mayor de aceptación hacia la escuela que los de ESEA.
- 3) Las actitudes hacia el maestro en el ESEB se caracterizan por un elevado índice de aceptación, valoración positiva y sumisión a la autoridad que representa, además de la idealización del profesor. En cambio, en el ESEA es menor el índice de aceptación, y un rechazo notorio acompañado de una valoración negativa y cuestionamiento a su autoridad.
- 4) Las tareas representan tanto para los niños de ESEB como para los de ESEA, en un 45% de los casos, un aspecto negativo de la escuela, observándose una mayor aceptación en los niños de ESEB.
- 5) Los exámenes constituyen, para ambos grupos de niños, una experiencia negativa y desagradable, caracterizada por estados emocionales como nerviosismo, miedo y temor. Estos representan el factor escolar ante el cual los niños de los dos estratos mencionados manifiestan un mayor grado de rechazo.

Estas observaciones hacen más evidente la necesidad de profundizar en el conocimiento del mundo escolar del niño y sus actitudes hacia él, a fin de que tanto los contenidos como los programas y modalidades de la enseñanza en la escuela primaria, se adecúen a las necesidades concretas de los alumnos. La escuela puede contribuir a una mejor formación y desa-

- Schiefelbein, E. 1977 La sub-estimación del problema de la repetición en América Latina, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 7: 79-95.
- _____ y J. Farrel 1978 Causas de la deserción en la enseñanza media, *Revista de Educación*, 68, 43-51.
- _____ y J. Simons 1981 Los determinantes del rendimiento escolar: Reseña de la investigación para los países en desarrollo, Ottawa.
- Séve, L. (y otros) 1978 *El fracaso escolar*, México: Ediciones de Cultura Popular.
- Shaw, M. y J. Wright 1967 *Escala para la medición de actitudes*, Nueva York: McGraw-Hill.
- Sherif, M. 1960 Some needed concepts in the study of attitude. En J. Peatman y E. J. Hartley (eds), *Festschrift for Gardner Murphy*, Nueva York: Harper & Row.
- _____ y H. Cantril 1947 *The psychology of Ego-involvements*, New York: Wiley.
-
- _____ 1946 Psychology of attitudes, *Psychological Review*, 53: 1-24.
- _____ y C. I. Hovland 1961 *Social Judgment assimilation and contrast effects in communication and attitude change*, New Haven: Yale University Press.
- _____ y C. W. Sherif 1969 *Psicología social*, México: Harla.
- _____, C. W. Sherif y R. E. Nebergall 1965 *Attitude and attitude change: The social Judgment-involvement Approach*, Philadelphia: Saunders.
- Silva, L. 1981 *Teoría y práctica de la ideología*, México: Nuestro Tiempo.
- Smith, M. B., J. S. Brumer y R. W. White 1956 *Opinions and personality*, New York: Wiley.

- Smith, M. B. 1947 The personal setting of public opinions: A Study of Attitudes Toward Rusia, *Public Opinion Quarterly*, 11: 507-523.
- Solana, F. (y otros) 1982 *Historia de la educación pública en México*, México: F. C. E.
- Stace, B. 1982 *Psicología y estructura social*, México: Compañía Editorial Continental.
- Suárez, D. R. 1984 *La educación*, México: Trillas.
- Summers, G. F. (Comp.) 1975 *Medición de actitudes*, México: Trillas.
- Tezanos, A. 1977 *Fracaso escolar: Aproximaciones para su interpretación*. Mimeografiado para uso de los alumnos de la Normal Nueva Galicia de Guadalajara, Jal. México, Septiembre de 1982.
- Thomas, W. y F. Znanieki 1918 *The polish peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. y E. J. Cave 1929 *The measurement of attitudes*, Chicago: University of Chicago Press.
-
- Tobin, A. 1974 *La deserción escolar en la Provincia de Río Negro (Argentina)*, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 3, 47-64.
- Toro, J. B. (y otros) 1983 *La repitencia, un problema de millones* (mimeografiado).
- Villalpando, F. 1969 *Sociología de la educación*, México: Porrúa.
- Whitaker, J. O. 1979 *La psicología social en el mundo de hoy*, México: Trillas.
- Yarrow, L. Y. (y otros) 1972 *Dimensions of early simulation and their differential effects on infant development*. *Merry Palmer Quarterly*, 18: 205-218.



APENDICES

- I.- TEST DE FRASES INCOMPLETAS
(JUEGO DE COMPLETAR FRASES).
- II.- CONCENTRACIÓN DE DATOS DEL TEST APLICADO.
- III.- SÍNTESIS DE LA CONCENTRACIÓN DE DATOS.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



JUEGO DE COMPLETAR FRASES

Edad _____

Grado _____

INSTRUCCIONES:

En la siguiente lista encontrarás una serie de frases que debes completar con las palabras que se te ocurran, haciéndolo lo mejor posible. Di lo que consideres verdadero. Se trata de un juego y no de un examen.

Ejemplo:

Me lavo la cara con...

Me gusta mucho jugar en...

- 1) En la escuela me pongo alegre cuando...
- 2) Lo que aprendo en la escuela me sirve para...
- 3) Mi mamá dice que la escuela...
- 4) Me siento feliz cuando mi maestro...
- 5) Cuando no tengo que ir a la escuela me siento...
- 6) Las tareas de la escuela...
- 7) Cuando tengo exámenes...
- 8) Un niño educado es...
- 9) Cuando no obedezco al maestro...
- 10) A veces no quiero ir a la escuela porque...
- 11) Ir a la escuela me sirve para...
- 12) Mi papá dice que la escuela...
- 13) Cuando no hago tareas, mi maestro...
- 14) Temo ir a la escuela porque...
- 15) Digo a mi mamá que no tengo tareas porque...
- 16) Los exámenes me hacen sentir...
- 17) Los niños que sacan buenas calificaciones son...
- 18) Atender las órdenes del profesor...
- 19) Me gusta ir a la escuela porque...
- 20) Si estudio, cuando trabaje podré...
- 21) Si me va mal en la escuela, mi papá...
- 22) Mi maestro es...

- 23) Lo que me preocupa en la escuela es...
- 24) Cuando no hago tareas, mi maestro...
- 25) Los exámenes me hacen sentir...
- 26) Me gusta ser amigo de los niños que obtienen calificaciones...
- 27) Prefiero quedarme en casa y no ir a la escuela porque...
- 28) Si no estudio, cuando quiera trabajar...
- 29) Si me va mal en la escuela, mi mamá...
- 30) Mi maestro me cae...
- 31) Lo que me molesta en la escuela es...
- 32) Hago las tareas porque...
- 33) Las pruebas finales a veces son...
- 34) Los niños que no van a la escuela son...
- 35) Prefiero faltar a la escuela cuando...
- 36) Ir a la escuela me sirve para trabajar en...
- 37) Si me va bien en la escuela, mi papá...
- 38) Cuando mi maestro está dando clase quisiera...
- 39) Voy a la escuela porque...
- 40) Hacer las tareas es...
- 41) Las pruebas me causan...
- 42) Un niño obediente es...

- 43) El primer día de clases me sentí...
- 44) Si estudio, cuando sea grande...
- 45) Si me va bien en la escuela, mi mamá...
- 46) Cuando el profesor me ordena algo...
- 47) Lo que enseñan en la escuela me sirve para...
- 48) Las tareas me parecen...
- 49) Los exámenes sirven para...
- 50) El niño que guarda silencio en clase es...

CONCENTRACION DE DATOS DE TEST APLICADO

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I V I D A D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS					
				INDICADORES			B		M		A	
				+	±	-	F	F	F	F		
E S C U E L A	Utilidad (niños)	Lo que aprendo en la escuela me sirve para...	2	· aprender	✓			26	18	27		
				· trabajar	✓			12	22	11		
				· no contestó		✓		2	0	1		
				· nada			✓	0	0	1		
	Ir a la escuela me sirve para...	11	· aprender	✓			37	40	18			
			· trabajar	✓			2	0	0			
			· no contestó		✓		1	0	0			
			· nada			✓	0	0	12			
	Si estudio, cuando trabaje, podré...	20	· hacerlo	✓			21	13	11			
			· ser alguien	✓			10	25	0			
			· no contestó		✓		2	2	3			
			· ganar dinero	✓			7	0	7			
Si no estudio, cuando quiera trabajar...	28	· ser empresario	✓			0	0	11				
		· nada			✓	0	0	8				
		· no sabré	✓			8	3	0				
		· no podré	✓			22	34	25				
		· no contestó		✓		7	3	2				
		· lo haré			✓	0	0	7				
		· no será alguien	✓			0	0	7				
		· no ganaré dinero	✓			3	0	0				

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I T U D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS							
				INDICADORES			DIMENSIONES			B				
				+	±	-	F	F	F	M	F	A	F	
E S C U E L A	Utilidad (niños)	Ir a la escuela me sirve para trabajar en...	36	· fábrica	✓			22	0	0	0	0	0	
				· licenciado	✓			4	20	6	0	6	0	
				· maestro	✓			10	6	0	10	0	0	0
				· un oficio	✓			0	0	0	0	24	3	3
				· lo que yo quiera	✓		✓	0	0	4	0	0	0	7
					· no contestó				4	0	0	0	0	
					· ganar dinero									
	Utilidad (padres)	Si estudio, cuando sea grande...	44	· podré trabajar	✓			26	24	18	18	18	18	
				· seré alguien	✓			12	15	12	15	12	12	
				· no contestó		✓		2	1	6	1	6	6	
· no sirve					✓		0	0	4	0	4	4		
· aprender				✓										
	Lo que enseñan en la escuela me sirve para...	47	· trabajar	✓			33	32	18	18	18	18		
			· no contestó		✓		7	8	2	8	2	2		
			· ser útil		✓		0	0	5	0	5	5		
			· nada		✓		0	0	5	0	5	5		
			· es importante	✓										
	Mi mamá dice que la escuela...	3	· es bonita	✓			11	7	21	21	21	21		
			· es buena	✓			11	0	3	0	3	3		
			· no contestó		✓		0	13	0	13	0	0		
			· para aprender	✓			0	0	1	0	1	1		
			· no sirve	✓			18	20	12	20	12	12		

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I V I D A D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS				
				INDICADORES			DIMENSIONES				
				+	±	-	B	M	A	P	
E S C U E L A	Utilidad (padres)	Mi papá dice que la escuela...	12	• es importante	✓		5	14	25		
				• es bonita	✓		16	8	5		
				• no contestó		✓	1	1	1		
				• es para aprender	✓		18	17	0		
					• no sirve		✓	0	0	9	
				21	• me ayuda	✓		1	5	4	
					• me regaña		✓	27	31	28	
					• me castiga		✓	12	15	6	
					• no contestó		✓	0	0	1	
				29	• me ayuda	✓		3	2	6	
					• me regaña		✓	25	24	31	
					• me castiga		✓	12	8	6	
				• no contestó		✓	0	2	2		
			37	• me felicita	✓		17	19	16		
				• me premia	✓		6	18	16		
				• se pone contento	✓		15	3	4		
				• no contestó		✓	2	0	4		
			45	• me felicita	✓		15	11	20		
				• me premia	✓		2	18	10		
				• se pone contenta	✓		21	7	4		
				• no contestó		✓	2	0	6		

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	N°	A C T I V I D A D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS						
				INDICADORES			DIMENSIONES		B		M		A
				+	±	-	F	F	F	F	F	F	
E S C U E L A	Aceptación -Rechazo	A veces no quiero ir a la escuela porque...	10	• estoy enfermo	✓			12		20		10	
				• se hace tarde		✓		5		0		4	
				• no me gusta			✓	13		15		25	
				• no contestó				0		3		1	
				• no hice la tarea				7		2		0	
			• me regaña el maestro					3		0		0	
			Temo ir a la escuela porque...	14	• no temo	✓			4		4		0
					• no me gusta		✓		3		0		8
					• no hice la tarea		✓		17		11		13
					• no contestó			✓	4		4		10
				• regaña el maestro			✓	11		13		6	
				• temor a exámenes			✓	1		8		3	
		Me gusta ir a la escuela porque...	19	• aprendo	✓			28		28		14	
				• juego	✓			10		11		20	
				• no contestó			✓	2		1		6	
		Prefiero quedarme en casa y no ir a la escuela porque...	27	• estoy enfermo	✓			6		15		3	
				• no me gusta		✓		12		18		29	
				• no contestó		✓		5		5		2	
				• no hice la tarea		✓		7		0		2	
				• regaña el maestro		✓		11		2		4	

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I V I D A D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS											
				INDICADORES	DIMENSIONES		B	F	M	F	A	P						
					+	±	-											
E S C U E L A	Aceptación -Rechazo	Lo que me molesta en la escuela es...	31	• las clases	✓		✓	11	0	5								
				• no contestó				2	2	7								
				• tareas				5	6	4								
				• regaños				7	8	4								
				• exámenes				7	5	3								
				• compañeros				2	5	3								
P R O F E S O R	Aceptación -Rechazo	Voy a la escuela porque ...	39	• aprendo	✓			7	13	6								
				• me gusta	✓			22	20	16								
				• me obligan				8	5	11								
				• no contestó				3	2	7								
				• feliz, bien contento	✓			30	17	12								
				• mal				9	22	24								
P R O F E S O R	Aceptación -Rechazo	Me siento feliz cuando mi maestro...	4	• no contestó				1	1	4								
				• felicita	✓			15	9	17								
				• explica	✓			24	22	8								
				• pone 10	✓			0	3	11								
				• no contestó				1	3	1								
				• no da clase				0	3	3								
P R O F E S O R	Aceptación -Rechazo	Cuando no hago tareas, mi maestro...	13	• me castiga				16	14	19								
				• me regaña				21	21	18								
				• me exige	✓			1	5	3								
				• no contestó				2	0	0								

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I V I D A D E S				ESTRATOS SOCIOECONOMICOS					
				INDICADORES				B		M		A	
				DIMENSIONES		-		F		F		F	
P R O F E S O R	Aceptación -Rechazo	Atender las órdenes del profesor...	18	• es bueno	✓			27	31	21			
				• es obligación	✓			5	0	0			
				• no me gusta		✓		0	0	0	14		
				• no contestó		✓		4	4	4	2		
	Mi maestro es...		Mi maestro es...	22	• bueno	✓			37	36	30		
					• malo		✓		2	2	7		
					• no contestó		✓		1	2	3		
					• bien	✓			37	39	29		
	Mi maestro me cae...		Mi maestro me cae...	30	• mal		✓		3	1	9		
					• no contestó		✓		0	0	2		
					• poner atención	✓			20	19	14		
					• ser como él	✓			0	5	0		
Cuando mi maestro está dando clase, quisiera ...		Cuando mi maestro está dando clase, quisiera ...	38	• salir y jugar		✓		13	3	13			
				• no contestó		✓		7	10	5			
				• que salga, se vaya		✓		0	3	8			
				• obedezco	✓			31	29	22			
Cuando el profesor me ordena algo...		Cuando el profesor me ordena algo...	46	• obligación	✓			9	9	7			
				• desobedezco		✓		0	0	7			
				• no contestó		✓		0	2	4			

... continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTITUD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I T U D E S				ESTRATOS SOCIOECONOMICOS																	
				DIMENSIONES				B		M		A													
				+	+	-	-	F	F	F	F	F	F												
T A R E A S	Aceptación -Rechazo	Las tareas de la escuela ...	6	INDICADORES																					
				• son importantes	✓				7		14												4		
				• son buenas	✓				12		0													6	
				• son fáciles	✓				7		0													2	
				• no contestó		✓			1		4													5	
				• me gustan	✓				0		14													1	
	• me disgustan			✓		12		8													27				
	Digo a mi mamá que no tengo tarea, porque...			15	• no encargan	✓				10													9		
					• no me gustan		✓			18		17													23
					• son difíciles		✓			4		0													1
					• no contestó			✓		8		7													7
					• son importantes	✓				8		3													
	Hago las tareas porque ...			32	• no me gustan		✓			9														12	
					• me gustan	✓				9		21													12
					• no contestó			✓		2		2													4
• temor al castigo							✓		12		14														3
Hacer la tarea es...			40	• agradable	✓				23														19		
				• bueno	✓				5		12													10	
				• aburrido		✓			11		8														18
				• no contestó			✓		1		4														3
Las tareas me parecen ...			48	• buenas	✓				16														11		
				• fáciles	✓				5		9													8	
				• aburridas		✓			19		8														17
				• no contestó			✓		0		3														4

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I V I D A D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS					
				INDICADORES			DIMENSIONES		B	M	A	F
				+	±	-	F	F	F	F		
E X A M E N E S	Estados Emocionales que provocan en los niños	Quando tengo exámenes...	7	<ul style="list-style-type: none"> • me pongo contento • me pongo nervioso • siento miedo • no contestó • estudio 	✓	✓	✓	✓	10	4	2	2
		Los exámenes me hacen sentir...	16	<ul style="list-style-type: none"> • alegre • nervioso • miedo • no contestó 	✓	✓	✓	✓	17	6	12	12
		Las pruebas finales, a veces son...	33	<ul style="list-style-type: none"> • fáciles • buenas • difíciles • no contestó • aburridas 	✓	✓	✓	✓	5	6	8	8
		Las pruebas me causan...	41	<ul style="list-style-type: none"> • alegría • nerviosismo • temor, miedo • no contestó 	✓	✓	✓	✓	15	5	4	4
		Los exámenes sirven para ...	49	<ul style="list-style-type: none"> • aprender • evaluar • nada • no contestó • pasar año 	✓	✓	✓	✓	16	17	21	21

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I V I D A D E S			ESTRATOS S. C. OBECNOMICOS			
				INDICADORES			B	F	A	
				+	±	-	F	F	F	
M C T L O O R A D E P N S L O R S C O S T I U D E I O S D E I O S N T O E	Aceptación -Rechazo	Un niño educado es...	8	• inteligente	✓		4	6	3	
				• bueno	✓		28	17	16	
				• obediente	✓		0	6	7	
					• no contestó		✓	8	2	0
					• aplicado, ordenado	✓		0	9	4
	Los niños que sacan buenas calificaciones son...			17	• inteligentes	✓		23	24	7
					• obedientes	✓		3	0	4
					• no contestó		✓	2	1	0
					• estudiosos	✓		12	15	17
					• tontos		✓	0	0	7
	Me gusta ser amigo de los niños que obtienen calificaciones...				• presumidos		✓	0	0	5
				26	• buenas		✓	35	33	25
					• malas		✓	0	0	9
					• no contestó		✓	5	7	6
	Los niños que no van a la escuela son...			34	• buenas	✓		29	25	22
					• flojos	✓		3	8	5
			• mal educados		✓		3	0	2	
			• no contestó			✓	3	3	4	
			• pobres boleros		✓		2	3	3	
		• listos		✓	0	0	4			

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIUD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	Nº	A C T I T U D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS		
				DIMENSIONES			B		
				+	±	-	B	M	A
M O D E L O S T A M B I E N T A L E S C U E L A R I O S	Aceptación -Rechazo	Un niño obediente es...	42	· bueno	✓		15	7	8
				· educado	✓		15	10	16
				· estudioso	✓	✓	2	11	6
				· no contestó			4	2	0
				· inteligente	✓		4	10	8
				· tonto		✓	0	0	9
				· presumido		✓	0	0	3
				· bueno	✓		5	0	4
				· educado	✓		13	6	6
				· estudioso	✓	✓	2	17	11
				· no contestó			0	0	4
				· inteligente	✓		5	4	2
				· tonto		✓	0	0	9
				· presumido		✓	0	0	4
· obediente	✓		13	10	1				

SINTESES DE LA CONCENTRACION DE DATOS

OBJETO DE LA ACTITUD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	A C T I T U D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS										
			I N D I C A D O R E S	D I M E N S I O N E S		B		M		A						
				+ ± -	+ ± -	F	%	F	%	F	%					
E S C U E L A	Utilidad	2, 11, 47 niños	· aprender · trabajar · nada · no contestó	✓			32	80.0	30	75.0	24	60.0				
				✓	✓		7	17.5	10	25.0	7	17.5				
						✓	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	17.5		
						✓	1	2.5	0	0.0	0	0.0	2	5.0		
	Utilidad (padres)	3, 12	· importante, útil · aprender · bonita · no contestó · no sirve · para progresar	✓			7	17.5	10	25.0	23	57.5				
				✓	✓		18	45.0	26	65.0	6	15.0				
				✓			12	30.0	4	10.0	4	10.0				
						✓	1	2.5	0	0.0	0	0.0	1	2.5		
						✓	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	15.0		
						✓	2	5.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
Aceptación Rechazo	1, 5, 39 (-) 5, 10, 14, 31	· me gusta · no me gusta · no contestó	✓			16	40.0	27	67.5	12	30.0					
					✓	12	30.0	13	32.5	24	60.0					
					✓	12	30.0	0	0.0	4	10.0					

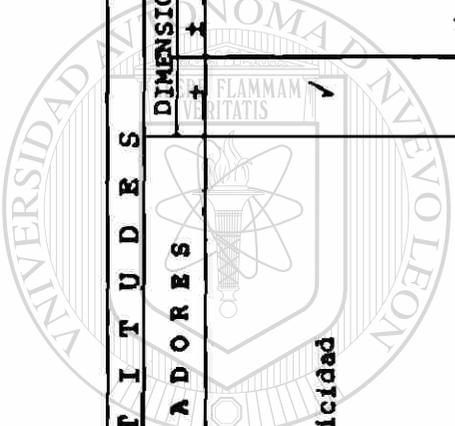
... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	A C T I V I D A D E S			ESTRATOS SOCIOECONOMICOS											
			INDICADORES			DIMENSIONES			B			M			A		
			+	±	-	F	A	F	F	A	F	A	F	A			
P R O F E S O R	Aceptación Rechazo	22	INDICADORES			✓	✓	✓	37	92.5	36	90.0	30	75.0			
			. es bueno						3	7.5	2	5.0	7	17.5			
			. es malo						0	0.0	2	5.0	0	0.0			
			. no contestó						0	0.0	0	0.0	3	7.5			
P R O F E S O R	Rechazo	30	INDICADORES			✓	✓	✓	37	92.5	39	97.5	29	72.5			
			. "me cae bien"			3	7.5	1	2.5	9	22.5						
			. "me cae mal"			0	0.0	0	0.0	2	5.0						
T A R E A S	Aceptación Rechazo	6, 32, 40, 48	INDICADORES			✓	✓	✓	11	27.5	15	37.5	8	20.0			
			. me gustan			7	17.5	5	12.5	10	25.0						
			. son buenas			5	12.5	7	17.5	0	0.0						
			. son importantes			1	2.5	2	5.0	4	10.0						
			. no contestó			10	25.0	6	15.0	13	32.5						
			. no me gustan			6	15.0	5	12.5	5	12.5						
. son aburridas			✓	✓	✓	6	15.0	5	12.5								

continúa ...

... continuación

OBJETO DE LA ACTIVIDAD	ASPECTOS EXPLORADOS	FRASES DEL TEST APLICADO	AC T I T U D E S	DIMENSIONES		ESTRATOS SOCIOECONOMICOS					
				+	-	F	A	B	M	P	A
E X A M E N E S	Estados Emocionales provocados en los niños	7, 16, 41	<ul style="list-style-type: none"> • alegría, felicidad • nerviosismo • temor, miedo • no contestó 	✓		14	35.0	7	17.5	6	15.0
				✓		10	25.0	21	52.5	22	55.0
				✓		13	32.5	5	12.5	7	17.5
				✓		3	7.5	7	17.5	5	12.5
C O M P O R T A M I E N T O M O D E L O S	Aceptación Rechazo	8, 17, 42, 50	<ul style="list-style-type: none"> • inteligente • bueno • estudioso, aplicado • obediente • educado • responsable, ordenado • no contestó 	✓		9	22.5	11	27.5	5	12.5
				✓		12	30.0	6	15.0	8	20.0
				✓		4	10.0	13	32.5	8	20.0
				✓		4	10.0	4	10.0	2	5.0
				✓		7	17.5	4	10.0	3	7.5
				✓		0	0.0	0	0.0	1	2.5
				✓		4	10.0	2	5.0	0	0.0



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



U.A.N.L.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

CENTRO DE INVESTIGACIONES



rollo del niño, así como a su integración a la sociedad, no de una manera pasiva o forzada, sino crítica, enriquecedora y armoniosa, en la medida que el Sistema Educativo y el Sistema Escolar puedan ser renovados. Esta renovación ha de intentarse a partir de un análisis de la estructura socioeconómica en la cual se inscribe la escuela, lo que, a su vez, requiere de la participación de los diferentes profesionistas, organizadores y planificadores de la educación, así como de los maestros que intervienen directamente en el proceso educativo. Además, el análisis del papel que desempeña el maestro en la escuela y las funciones de ésta en una sociedad concreta, los problemas escolares y su relación con los determinantes sociopsicológicos, posibilita una visión objetiva de los problemas de la deserción, la repetición y el aprendizaje en los diferentes estratos sociales.

(Desde esta perspectiva, los problemas de disciplina, inasistencia, bajo rendimiento y deserción, no son problemas solamente de índole individual, ni sus causas deben ser atribuidas sólo a los alumnos, en cuyo caso, los más afectados son los niños de escasos recursos. Mucho tiene que ver en ello el sistema educativo, inadecuado, en parte, para brindar una eficiente alternativa a los niños de estratos sociales inferiores) que acuden a la escuela, resultando una minoría beneficiada, que ya por su status social cuenta con otras ventajas en el ámbito de la educación.

Es evidente que en nuestra sociedad, el problema de la marginalidad se agudiza, y, con ello, el aumento de niños de escasos recursos sin escolaridad o con una escolaridad incompleta o deficiente.

Siendo tan amplio y complejo el fenómeno educativo, consideramos de vital importancia la necesidad de:

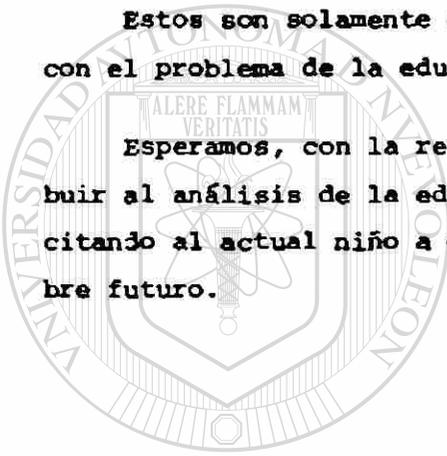
- Establecer prioridades de investigación de acuerdo a las condiciones y a las posibilidades económicas de las instituciones y profesionistas (psicólogos, sociólogos, educadores) y las diversas áreas de la salud.
- Fomentar la investigación crítica y reflexiva entre los estudiantes de las ciencias sociales, maestros y encargados de planear la

educación en nuestro estado.

- Analizar el contexto social de los niños en edad escolar y sus efectos en la educación de éstos.
- Incrementar los estudios sobre los maestros: su papel en la educación, motivaciones, actitudes y valores hacia la escuela y su profesión.
- Promover el análisis de las condiciones socioeconómicas de los padres, los factores actitudinales y valorales hacia la educación formal y la influencia sobre las actitudes de sus hijos.

Estos son solamente algunos aspectos, entre tantos, relacionados con el problema de la educación en México.

Esperamos, con la realización de la presente investigación, contribuir al análisis de la educación, cuya función debe ser liberadora, capacitando al actual niño a que descubra la potencialidad creadora del hombre futuro.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. y N. Horkheimer 1969 *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires: Paidós.
- Aguila, J. 1967 *Sociología de la educación*, Buenos Aires: Paidós. ✓
- Allport, G. W. 1935 *Attitudes*, en C. Murchinson (Ed) *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass.: Clark University, Press. 798-844.
- Althusser, L. 1978 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Colombia: PEPE.
- _____ 1976 *La filosofía como arma de la revolución*, México: Pasado y Presente.
- Ausubel, D. P. 1976 *Psicología educativa*, México: Trillas.
- Azebedo, F. 1966 *Sociología de la educación*, México: F.C.E.
- Balcárcel, J. L. (y otros) 1976 *La filosofía y las ciencias sociales*, México: Grijalbo.
-
- Ballesteros, A. 1975 *Organización de la escuela primaria*, México: Patria.
- Baran, P. 1968 *Excedentes económicos e irracionalidad capitalista*, Córdoba: Pasado y presente. ®
- Bartra R. 1974 *Estructura agraria y clases sociales en México*, México: Era.
- Bell, J. E. 1978 *Técnicas proyectivas, exploración de la dinámica de la personalidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Bogardus, E. S. 1924 *Social distance and origins: Measuring social distances* J. Appl. Sociol. 9, 216-303.
- Bordieu, P. y Passeron 1978 *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- _____ 1968 *El examen de una ilusión*, *Revista Francesa de Sociología* 1975, núm. especial, 243-265.

_____ S.F. La escuela conservadora, Barcelona, Laia.

Bowles, S. y H. Gintis 1981 La instrucción escolar en la América capitalista, México: Siglo XXI.

Bralic, S. (y otros) 1978 Estimulación temprana: importancia del ambiente para el desarrollo del niño, Santiago, Chile: UNICEF.

Brameld, T. 1976 La educación como poder, México: Trillas.

Braunstein, N. (y otros) 1978 Psicología, ideología y ciencia, México: Siglo XXI.

Bravo, L. 1978 Estudio de deserción y repitencia escolar, Santiago, Chile. Documento de estudio, Programa de Educación Especial, Universidad Católica de Chile.

_____ y B. Salas 1976 La repetición de curso en educación básica. Programa interdisciplinario de investigación en educación, Escuela de Educación Especial, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

_____ (y otros) 1975 La madurez para iniciar los estudios básicos en dos grupos socio-culturales distintos. Trabajo presentado al Simposium "El niño limitado en Chile", Santiago, Chile.

Bryant, C. J. 1953 La educación en un mundo dividido: función de las escuelas públicas en nuestra sociedad, Buenos Aires: Nova.

Caldwell, B. M. 1967 The effects of psychosocial deprivation on human development in infancy, Merrill Palmer Quarterly, 16 (3), USA: 260-277.

Campbell, A., G. Gurin y W. E. Miller 1954 The voter decides, Nueva York: Harper & Row.

Campbell, D. T. 1963 Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. En S. Koch (Ed), Psychology: A Study of a Science, Vol. 6, Nueva York: McGraw-Hill, 92-172.

_____ y D. W. Fiske 1959 Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix.: Psychological Bulletin, n. 56.

- _____ y Stanley 1966 *Experimental and quasi-experimental design for research*, Chicago.
- Cantril, H. 1946 The intensity of an attitude, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 129-135.
- Carnoy, M. 1977 *La educación como imperialismo cultural*, México: Siglo XXI.
- Castro, P. 1977 *Educación y revolución*, México: Nuestro Tiempo.
- Clay, L. H. 1978 *Introducción a la psicología social*, México: Trillas.
- Cook, S. W. 1968 Studies of attitude and attitude measurement (mimeografiado), APOSR Technical Report, Institute of Behavioral Science, Universidad de Colorado.
- Dewey, J. 1961 *Democracia y educación* (Versión castellana), Buenos Aires: Losada.
- _____ 1897 *Mi credo pedagógico* (mimeografiado para uso de los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UDEM, enero de 1971).
- Drysdale, R. 1972 Factores determinantes de la deserción escolar en Colombia, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 3.
- Durkheim, E. 1979 *Educación y sociología*, Madrid: Linotipo. ®
- Edwards, A. L. y K. C. Kenney 1946 A comparison of the Thurstone and Likert techniques of attitude scale construction, *Journal of Applied Psychology*, 30, 72-83.
- Engle, P. (y otros) 1973 *Efectos de la desnutrición sobre el desarrollo mental*. Trabajo presentado en el Seminario sobre Organización de Servicios para el Retardo Mental, diciembre de 1973, Cartagena, Colombia.
- Festinger, L. 1954 A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7, 117-140.
- _____ 1950 Informal social communication, *Psychological Review*, 57, 271-282.

Fishbein, M. y B. H. Raven 1962 The AB Scales: An operation definition of belief and attitude, *Human Relations*, 15, 35-44.

Freire, P. 1974 *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

_____ 1974 *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Frenkel - Brunswik, E. 1946 The anti-democratic personality, *J. Pers.* 18, 108-143.

Gintis, H. 1972 Toward a political economy on education: a radical critique of Ivan Illich's Deschooling Society. *Harvard Educational Review* 42:71-96.

Gómez, T. S. 1983 Educación popular y clase obrera, en *Nueva Antropología* Vol. VI, n. 21, 63-82.

González, C. P. 1974 *Las clases sociales en México*, México: Nuestro Tiempo.

Goodman, P. 1979 *Límites de la escuela*, N. J. (Ed) P. Hall. Inc.

_____ 1978 *La trampa universal*, N. J. (Ed) P. Hall. Inc.

Gras, A. 1976 *Sociología de la educación*, Madrid: Marcea, S. A. ®

Guevara, N. G. 1983 La descentralización de la educación pública, en *Nueva Antropología* Vol. VI. n. 21, 5-13.

Gutman, L. 1947 The cornell technique for scale construction, en *Educat & Psychol. Measa*, 7, 247-280.

Guzmán, T. 1985 *Alternativas para la educación en México*, México: Gernica, S. A.

Harnecker, M. 1980 *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, México: Siglo XXI.

Hyman, H. C. (y otros) 1959 *Interviewin in social research*, Chicago: Universidad de Chicago.

Hollander, E. P. 1978 **Principios y métodos en psicología social**: Buenos Aires: Amorrortu.

Hovland, C. I. y M. J. Rosenberg (Eds) **Attitude organization and change**, New Haven: Yale University Press.

_____ 1953 I. L. Janis y H. H. Kelly **Communication and persuasion**. New Haven: Yale University Press.

Illich, I. 1975 **La sociedad desescolarizada**, Barcelona: Barral.

Juárez, E. V. 1979 **Problemas sociales de la infancia latinoamericana**, México: Balsal.

Kagan, J. y H. A. Moss 1961 **Personality and social development: Family and peer influences**, en *Of Educational Research*, Vol. 31, 463-474.

Kardosky, V., J. Kardosky y T. Sequire 1973 **Prevalencia de alteraciones cognitivas y emocionales en escolares chilenos. Su relación con el estado nutricional, el nivel socioeconómico cultural y el rendimiento escolar**. *Cuadernos de Psicología*, n. 4, 73-86.

Katz, D. 1960 **The functional approach to the study of attitudes**. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204

_____ y E. Stotland 1959 **A preliminary statement to a theory of attitude structure and change**, en *Psychology: a study of a science*, Vol. 3 n. 98, 36-52.

Kelsall, R. K. y H. M. Kelsall 1974 **Estratificación**, London: Longmans.

Kidder, L. H. 1969 **Comparisons of a direct and indirect attitude test, their relative susceptibility to distortion**. Tesis de maestría inédita, Northwestern University.

Klineberg, O. 1963 **Psicología social**, México: F. C. E.

Labarca, G. (Comp) 1984 **Economía política de la educación**, México: Nueva Imagen.

Latapí, P. 1980 Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México: Nueva Imagen.

_____ 1979 Política educativa y valores nacionales, México: Nueva Imagen.

Leal, J. P. 1972 La burguesía y el Estado Mexicano, México: El Caballito.

Lefebvre, H. 1960 La vie quotidienne dans le monde moderne, París: Gallimard.

Lenin, V. I. 1970 Una gran iniciativa, Buenos Aires: Cartago.

Likert, R. 1932 A technique for the measurement of attitudes. Arch. Psychol. 140, 65-81.

Lüning, H. (y otros) 1974 La escuela y la represión de nuestros hijos, Madrid: Atenas.

Mannheim, K. 1958 Ideología y utopía, Madrid: Aguilar.

Mantovani, J. 1962 Filósofos y educadores, Buenos Aires: El Ateneo.

Marceu, J. 1974 Educación y movilidad social en Francia, London: Tavistok.

Marcuse, H. 1969 Un ensayo sobre la iluminación, México: Joaquín Mortiz. ®

_____ 1968 El hombre unidimensional, México: Joaquín Mortiz.

Marx, K. 1959 El capital, Vol. I, Berlín.

Marx-Engels (trad. Roces Wenceslao) 1968 La ideología alemana, Montevideo: Pueblos Unidos.

Mc Dougal, W. 1908 An introduction to social psychology, Londres: Mathuen.

Merani, A. 1983 La educación en Latinoamérica: mito y realidad, México: Grijalbo.

Miliband, R. 1969 The State capitalist society, London: Weidenfeld & Nicolson.

Monkeberg, F. 1973 Desnutrición en el niño y sus consecuencias, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 3, 67-71.

Muñoz, B. J. 1976 Muchos los llamados, pocos los escogidos, en *Visión*, Vol. 46, N. 10, 22-24.

Murphy, G. (y otros) 1937 *Psicología social experimental*, Nueva York: Harper y Row.

_____ y R. Likert 1937 *Public opinion and the individual*, Nueva York: Harper.

Newcomb, T. M. 1973 *Manual de psicología social*, T. I., Buenos Aires: EUDEBA.

_____ 1958 Attitude development as a function of reference groups: The Benington Study. En Eleanor E. Maccoby, T. M. Newcomb y E. L. Hartley (eds), *Readings in Social Psychology*, 265-275.

_____ 1950 *Social psychology*, Nueva York: Dryden.

Osgod, C. E., G. J. Suci y P. H. Tanenbaum 1957 *The measurement of meaning*, Urbana, Ill.: University of Illinois Press.

Ottaway, A. K. C. 1973 *Educación y sociedad*, Buenos Aires: Kapeluz.

Parsons, T. 1959 The school class as a social system, en *Harvard Educational Review*, Harvard College, Vol. 29, N. 4.

Ponce, A. 1981 *Educación y lucha de clases*, México: Cartago.

Puiggrós, A. 1983 Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana, en *Nueva Antropología*, Vol. VI, No. 21, 15-30.

_____ 1980 *Imperialismo y educación en América Latina*, México: Nueva Imagen.

Radin, N. 1973 Observed paternal behaviors as antecedents of intellectual functioning in young boys. *Development Psychology*, 8:369-376, USA.

Ramírez, R. 1982 *La escuela rural mexicana*, México: P. C. E.

Remmling, G. W. (Comp) 1982 *Hacia la sociología del conocimiento*, México: F. C. E.

Reimer, E. 1973 *La escuela ha muerto: Alternativas en materia de educación*, Barcelona: Barral.

Rist, R. 1970 Students social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40.

Rhode, A. R. 1946 Exploración de la personalidad a través del método de complementación de frases, *J. App. Psychol.*

Rokeach, M. 1952 Attitude as determinant of distortions in recall, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 482-488.

_____ 1960 *The open and closed mind*, Nueva York: Basic Books.

_____ 1966 Race and shaved belief as factors in social choices, *Science*, 151, 167-172.

_____ y G. Rothman 1965 The principle of belief congruence and congruity principle as models of cognitive interaction, en *Psychological Review*, Vol. 72, 128-142.

Rosen, B. C. 1959 Race, ethnicity, and the achievement syndrome, *Amer. Social Rev.* 195.

Rosenberg, M. J. 1956 Cognitive structure and attitudinal affect, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 367-372.

Rosenthal y Jacobson, L. 1968 *Pigmalyon in the class-room*. New York: Holt Rinehart Winston.

Rotter, J. B. y B. Willerman 1947 The incomplete sentences test as a method of studying personality, *Journal of Consulting Psychology*, 11: 43-48.

Schachter, S. 1959 *The psychology of affiliation experimental studies of the sources of gregariousness*, Stanford, Cl.: Stanford University Press.