

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS ACTITUDES DOCENTES ENTRE
ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE CUARTO A SEXTO AÑO Y
ALUMNOS DE PRIMERO A TERCER AÑO DEL CICLO BÁSICO
DE AMBOS SEXOS, EN LA CIUDAD DE GUATEMALA

EDITH ALICIA AMBULO

Trabajo de investigación presentado para optar
al Grado Académico de Maestría en Medición,
Evaluación e Investigación Educativas

Guatemala

1975

Vo. Bo. del Asesor:

(f) 

Doctor Otto Gilbert

AGRADECIMIENTO

Por este medio quiero dejar constancia de mi agradecimiento a la Universidad del Valle de Guatemala, al Doctor Otto Gilbert, al Doctor Jorge Dieppa, a la Doctora Susana de Torrijo, a la Licenciada Beatriz Molina Sierra, a la Licenciada Carmen María Galo de Lara y a mi gran amiga Ernestina de Robles, quienes con su apoyo moral y conocimientos, hicieron posible la realización de esta investigación.

ÍNDICE

	Páginas
I. INTRODUCCIÓN	1
II. ANTECEDENTES	5
A. Fundamentos teóricos	5
B. Investigaciones anteriores	21
III. METODOLOGÍA	27
A. Hipótesis	27
B. Definición de variables	28
C. Población	29
D. Instrumento	30
E. Procedimiento	34
IV. RESULTADOS	35
A. Niveles	35
B. Análisis de varianza	38
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	41
VI. CONCLUSIONES	47
A. Hipótesis 1	47
B. Hipótesis 2	47
C. Hipótesis 3	48
VII. BIBLIOGRAFÍA	49
APÉNDICES	
A. Cuadros	53
B. Instrumento	69

I. INTRODUCCIÓN

Algunos críticos del sistema educativo en general, indican que la mayor parte del aprendizaje en clase ocurre a pesar del maestro, más que a causa de él. A veces se llega más lejos y se cuestiona la participación efectiva del educador en todos los niveles del sistema. Señalan que sus intervenciones se encuentran altamente saturadas de sus propias vivencias, lo que da como consecuencia que tienda a tratar las situaciones educativas de acuerdo con sus experiencias y con un alto grado de predisposición, sin estar consciente de ello. De ahí que, por lo general, las interpretaciones docentes se encuentran en función de las experiencias educativas que el maestro considera óptimas y no de lo que sienten los niños.

Evidentemente, tanto los maestros como los estudiantes están influidos por las normas de la cultura y de la comunidad, y experimentan las tensiones suscitadas por la urgencia de equilibrar sus necesidades personales con las exigencias del grupo. En la mayor parte de los casos, las normas culturales en interacción con las necesidades personales de cada educador determinan sus relaciones con el grupo. Debe considerarse entonces, que en cada educador se encontrarán respuestas disímiles a los mismos estímulos del ambiente educativo. Esto establece diferencias individuales no sólo al nivel del alumno sino también al del maestro.

Al revisar los diferentes estudios y opiniones acerca de la actitud de los educadores hacia su profesión, llama la atención y causa sorpresa la falta de investigaciones con instrumentos probados y los pocos estudios que se han efectuado en una área tan importante como es la actitud ante la docencia.

Por lo general las investigaciones realizadas en el campo educativo se han orientado hacia la descripción empírica de las características de los buenos y malos maestros, de las situaciones conflictivas que se registran en el aula de clase, o, preferentemente, en los aspectos metodológicos.

En la mayor parte de los casos se analizan las actitudes del alumno, porque en el enfoque didáctico se le señala como el sujeto y objeto del proceso educativo; olvidando que el elemento educador participa en forma plena como ser humano en este proceso. El maestro interviene con sus sentimientos, necesidades, deseos, valores y esperanzas en forma consciente o inconsciente, porque él está regido por factores internos como son, sus experiencias personales; y por factores externos del ambiente, que determinan sus experiencias.

De todas formas, la complejidad básica de la conducta humana hace imprescindible que las investigaciones en el campo educativo, no sólo se limiten a describir papeles y funciones, sino que también deben explorar los mecanismos

del educador, de manera tal que lo ayude a entender sus propias reacciones y las que motivan la conducta del niño.

En esta investigación se exploran las actitudes docentes y la intensidad de éstas en alumnos de nivel medio de diversos tipos de currículum y sexo. Para este efecto, fue elaborada una escala de actitudes para medir la actitud docente.

Con este instrumento se exploran las valencias de alumnos de ambos sexos hacia el proceso docente, indicando el tono efectivo con el cual fue elegida la carrera de magisterio por un grupo de alumnos de cuarto a sexto año de una escuela normal; en comparación con las actitudes ante la docencia de otro grupo de estudiantes de ciclo básico, que aún no tienen experiencia en materias pedagógicas y menos experiencias docentes.

Se espera que el instrumento elaborado para este estudio contribuya a predecir la vocación hacia la enseñanza, si se aplica a candidatos del magisterio, por lo cual podría servir en la orientación vocacional de estos alumnos. También se considera que será un aporte útil al campo de la investigación educativa.

De acuerdo con lo expuesto, se proponen los siguientes objetivos para esta investigación.

- A. Elaboar una escala que mida las actitudes hacia la docencia de alumnos de nivel medio.
- B. Explorar las diferencias de actitud entre los alumnos de ambos sexos, con respecto a la docencia.
- C. Explorar si entre los alumnos del ciclo básico y los de escuela normal existen diferencias hacia la actitud docente.

Aunque esta investigación es limitada se espera que las pruebas aportadas, contribuyan al mejoramiento docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

II. ANTECEDENTES

A continuación se presenta la fundamentación teórica de esta investigación haciendo una reseña de los estudios relacionados con el tema de las actitudes docentes.

A. Fundamentos teóricos

Al revisar la literatura sobre las actitudes, se encuentra que hay diversas definiciones acerca de lo que es una actitud. La mayoría de los autores la conciben básicamente como una predisposición o disposición para reaccionar en forma específica, ante cualquier cosa. Esta concepción básica no elimina la posibilidad de que cada investigador conciba la utilidad de la definición en su especialidad, haciendo, por supuesto, los agregados específicos que colocan la definición en el contexto de cada uno de ellos.

Louis Guttman (1974; p. 8), al desarrollar su teoría de facetas de las actitudes, además de aceptar la relación actitud-conducta establece la existencia de la misma a diversos niveles en un continuo de: conocimiento, sentimiento y acción. Según Guttman, las actitudes están estructuradas en subclases de conducta hacia el objeto y las define como: "una totalidad delimitada de la conducta con respecto a algo".

Dadas las definiciones acerca de actitud es de observarse que persisten en ellas algunos aspectos

comunes, los cuales se determinan con tres rasgos fundamentales:

1. Las actitudes generalmente están asociadas a imágenes, ideas y objetos externos de atención.
2. Expresan dirección al señalar el inicio de una respuesta, imprimiéndole dirección de: gusto-disgusto, acercamiento-alejamiento, favorables-desfavorables, amor-odio.
3. Están vinculadas con sentimientos y emociones de: agrado-desagrado, miedo-temor, cólera-templanza, amor-odio y otras emociones aprendidas.

No todas las actitudes son parecidas en su estructura. Cartwright (1960; pp. 173), señaló las diferencias que existen entre sí en una serie de características básicas, como:

1. naturaleza de los componentes;
2. naturaleza de los sistemas, y
3. la constelación total de actitudes dentro del sujeto.

Los componentes de las actitudes que permiten a un objeto social adquirir existencia psicológica en un individuo al cual dirige su atención son:

1. Componente cognoscitivo. Consiste en las creencias de un individuo acerca de un objeto determinado;

incluyen juicios de valor que implican una valoración positiva o negativa.

2. Componente sentimental. Se refiere a las emociones y si el objeto es vivenciado como placentero o displacentero.

3. Componente reactivo. Incluye toda inclinación a actuar de una manera determinada ante el objeto de dicha actitud.

Los componentes de una actitud pueden variar por su valencia, considerando como tal al grado de especificación cuantitativa de lo positivo a lo negativo de la actitud en cuestión, en donde se ordena a los individuos desde el extremo más desfavorable hasta el extremo más favorable.

También pueden variar los componentes de las actitudes por el grado de multiplicidad, refiriéndose ésta al número y variedad de las partes que integran cada uno de los componentes de las actitudes, desde el conocimiento mínimo o simple hasta el exhaustivo o complejo.

Para la valoración de los componentes de las actitudes (conocimientos, sentimientos y tendencias reactivas), en valencias y en multiplicidad, se han elaborado las escalas de actitudes, utilizando diversas técnicas que han variado en complejidad, siendo en su mayor parte difíciles,

largas y costosas. Sin embargo, la necesidad de valorar las respuestas que se dan en diversas situaciones a nivel individual o colectivo, hace imprescindible el perfeccionamiento de estas escalas. Con estos propósitos se han creado las siguientes escalas de actitudes.

1. Escala de Bogardus y sus derivados. Esta es la más antigua pues data de 1925 y se llama "escala de distancia social". Ha sido ampliamente utilizada y con frecuencia traspuesta a otros terrenos. Suministra una lista de nacionalidades y otra de proposiciones para jerarquizarlas.

2. Escala de disposición. La escala de disposición fue creada por Thurstone en 1927 y posteriormente modificada y utilizada por Guilford en 1931.

En la construcción de este instrumento no se establece la escala antes de su aplicación; cada individuo clasifica por orden de preferencia decreciente, una serie de proposiciones u objetos parecidos. Se puede efectuar por comparación directa; clasificación indirecta, o por comparaciones binarias. Algunas formas de realizar esas clasificaciones son:

- a. Método de clasificación directa. El sujeto clasifica por orden de preferencia las proposiciones.

b. Método de comparaciones binarias. Los objetos o proposiciones que deben ser clasificados se presentan a los sujetos de dos en dos, preguntándole cada vez cuál prefiere. De esta manera se establece automáticamente el orden final de preferencia (Thurstone).

3. Escala de Thurstone. En 1929, Thurstone elaboró una escala de actitudes diferente del método de comparaciones binarias expuestas anteriormente.

En ella, las proposiciones son sometidas a la aprobación del sujeto, dispuestas de tal forma que indiquen acuerdo, indiferencia o desacuerdo. La misma se llama "método de intervalos aparentemente iguales".

a. La construcción de una escala de Thurstone comprende las siguientes etapas.

1) Recoger el mayor número de proposiciones que se quiere analizar, cuya respuesta sea de aprobación o desaprobación.

2) Someter las proposiciones a un grupo numeroso de expertos (alrededor de un centenar), cada uno de los cuales debe clasificar al conjunto de 7 a 11 columnas que corresponden a grados decrecientes de actitud estudiada.

3) Las proposiciones repartidas de manera incoherente en gran número de columnas,

son desechadas; las que están repartidas entre columnas son conservadas, dando a cada una de ellas una cifra de clasificación que corresponde a la medida de su distribución.

4) Se efectúa un nuevo escrutinio entre las proposiciones retenidas, para eliminar las menos claras, las más ambiguas, las menos directas. Se retienen de 15 a 30 cuestiones que van de un extremo a otro.

5) Se mezclan al azar las proposiciones y se presentan al individuo interrogado. La nota de actitud se determina por la media de los valores de escala de las proposiciones que se han señalado.

4. Escala de Lickert. En 1932, Lickert propuso un método diferente y más simple que el de Thurstone. Las etapas en el proceso de construcción son:

a. Se reúne un gran número de proposiciones cuya dirección puede ser favorable o desfavorable al objeto medido.

b. Estas proposiciones pueden estar en relación directa o indirecta con el objeto en cuestión.

A menudo el único criterio para la selección de elementos

es la consistencia interna, aunque se pueden emplear criterios externos cuando se dispone de ellos.

c. Las proposiciones se someten al examen de cierto número de sujetos y cada uno indica su postura. Exige una respuesta graduada cada manifestación, y se expresa corrientemente en función de las cinco categorías: Acuerdo Total (SA), Acuerdo (A), Indeciso (V), Desacuerdo (D), Desacuerdo Total (SD).

Para graduar la escala se califican las respuestas alternativas con 5, 4, 3, 2, 1, respectivamente, desde el extremo favorable al desfavorable. El acuerdo total con una declaración favorable recibiría una puntuación de 5, como también el desacuerdo total en una afirmación desfavorable adquiriría el valor de 5. La suma de los elementos representa la puntuación total del individuo y debe interpretarse en función de las normas establecidas empíricamente.

d. De esta manera se da a cada sujeto una nota global, que corresponde a la suma de todas las notas obtenidas en cada respuesta.

e. Se calcula la correlación entre las notas de cada proposición y las notas globales, descartándose las proposiciones de débil correlación, puesto que su desacuerdo con la nota total implica que no miden

la misma cosa que las otras proposiciones. Por lo común estas escalas tienen confiabilidades satisfactorias que ascienden a un coeficiente de confiabilidad de 0.80.

Diferencias de las dos escalas

La validez de las escalas de Lickert y de Thurstone es casi equivalente. Hay quienes estiman que la escala de Lickert permite un análisis preciso porque el sujeto puede designar 5 actitudes en ésta, frente a la única alternativa de sí-no, en la de Thurstone. El significado de lo que exploran las dos escalas es muy diferente. La construcción de la escala de Thurstone es más racional pues son jueces-expertos los que clasifican las proposiciones en un orden objetivo. Cada nota individual es independiente de las notas obtenidas por los demás sujetos estudiados. Tienen por lo tanto, un carácter absoluto, al menos en un sistema de cultura y civilización dado.

Por el contrario, la escala de Lickert es puramente relativa y no se pueden interpretar los resultados más que en relación con la colectividad estudiada, puesto que cada sujeto no puede ser apreciado más que respecto de su lugar en el conjunto de los individuos interrogados.

5. Escala de diferencial semántico. Según Robyn Dawes (1975; p, 119), esta escala fue definida por Osgood, Suci, Tannenbaum y Luria en 1957, como un conjunto de escalas semánticas bipolares. La misma emplea clasificaciones

directas de conceptos, con escalas fijadas en los extremos por adjetivos bipolares que describe un continuo semántico.

Su propósito es medir el significado de los conceptos, incluyendo todas las posibles relaciones de las personas con las cosas. De esta manera, estima las connotaciones semánticas del concepto que se clasifica.

Los tres factores principales de las escalas son los que estiman las dimensiones semánticas, por ejemplo:

- 1) evaluación, bueno-malo; 2) potencia, fuerte-débil, y
- 3) actividad, rápido-lento.

Es necesario que exista correspondencia interaccional entre las escalas y los conceptos en estudios particulares.

En los estudios que se han realizado al respecto, con análisis factorial, se han encontrado correlaciones promedio de los tres factores de .30 a .50, dependiendo del tipo de concepto. La baja confiabilidad de las escalas por separado, exige el empleo de escalas adicionales, utilizándose por lo general tres o cuatro escalas para estimar las dimensiones valorativas de cada factor.

La organización de este trabajo exigió la presentación previa del análisis de estas escalas, porque, en una forma u otra, sus particularidades inciden en el

método de Guttman, que es básico para la elaboración del instrumento que se utilizó en esta investigación.

6. Las escalas jerárquicas y el escalograma de Guttman. Louis Guttman inventó en 1944 una nueva técnica de escalas de actitudes a la que llamó método de escalograma. El escalograma designa a la vez, al conjunto de las proposiciones de las escalas de Guttman, las respuestas obtenidas en una colectividad y el aparato que permite clasificarlas en el orden de niveles de la escala. Generalmente es calificada de escala "jerárquica".

a. Noción de escala jerárquica y escalograma. La idea de Guttman fue construir una escala formada por proposiciones rigurosamente jerarquizadas, es decir, que la adhesión a una proposición de cierto nivel implica necesariamente la adhesión a todas las proposiciones del nivel inferior. En una escala de Guttman las proposiciones en cierta manera son acumulativas. Así, por ejemplo, Duverger (1971; p. 328), presenta las cinco cuestiones siguientes jerarquizadas:

- 1) "¿Es usted profesor auíliar?"
- 2) ¿Es usted licenciado?
- 3) ¿Es usted bachiller?

- 4) ¿Ha frecuentado usted un establecimiento de enseñanza secundaria?
- 5) ¿Ha asistido usted a la escuela?"

La técnica de la escala de Guttman consiste en reunir sobre la opinión o actitud que se quiere estudiar, un conjunto de proposiciones jerarquizadas. Es decir, atribuir un puesto preciso, una medida precisa, a cada individuo. El escalograma tiende a ser más riguroso que las otras escalas aunque no puede llegar a ser perfecta.

La escala jerárquica es válida si su coeficiente de reproductividad es al menos del 90 por ciento, o en términos de .90 a .80 en donde es clasificada como escala débil.

La reproductividad es el grado de exactitud con el que los sujetos siguen el orden de la escala y corresponde también a la precisión con que se puede reproducir todas las respuestas del sujeto a partir de su puesto en la escala.

El coeficiente de reproductividad según Duverger (1970; p. 323), se calcula con arreglo a la siguiente ecuación:

$$R = 1 - \frac{E}{Q \times S}$$

Donde:

E = es el número total de errores

Q = el número de preguntas del escalograma

S = el número de sujetos

El escalograma teórico

El puesto más elevado es el de los individuos que han respondido "si" al mayor número de preguntas. El escalograma permite conocer de este modo la actitud de cualquier sujeto, supuesto y la distribución del conjunto de los sujetos interrogados entre los diversos puestos. Se pueden comparar fácilmente las actitudes de diferentes colectividades.

Esta última técnica ha evolucionado de manera tal, que hoy día Guttman plantea la multidimensionalidad de las actitudes a través de un esquema de estructuración de facetas y de niveles. Sus escalas se elaboran a partir de frases configurativas, en donde cada elemento del dominio puede tener una o más imágenes en la amplitud, lo que implica un conjunto cartesiano de términos en las escalas. Esta concepción le permite distinguir la teoría de la medición de la teoría estadística.

Guttman (1974; p.3), define la teoría estadística como "la inducción de inferencias sobre aspectos de un universo, tomadas aquellas de una muestra de observaciones".

Al mismo tiempo define la teoría de la medición como:

1. constructora de hipótesis estructurales y
2. estructuradora de las regresiones entre variables.

Guttman presenta un tercer concepto conexo con la teoría de la medición y la estadística que es el de probabilidades.

Las relaciones semánticas que se establecen a través de estas fundamentaciones, son conocidas como las escalas de facetas de Guttman.

Por ser materia básica en este estudio se tratará de establecer la definición teórica del instrumento que se utiliza en su desarrollo.

Guttman elabora una teoría con base empírica que en contraste con las matemáticas y la lógica formal, trata con observaciones que no son necesariamente resultados de una definición o axioma a priori, más bien, de la estructura de las observaciones y su relación con el fenómeno empírico. Guttman (1974; p. 1), define la teoría como: "una hipótesis y su realización concerniente a una legalidad que enlaza la estructura definicional para el universo de observaciones con un aspecto de la estructura empírica de estas observaciones".

Hace énfasis en que esta definición se aplica a cualquier teoría empírica. Para los efectos de este estudio se presenta el uso de las oraciones. En ellas se define el universo de las observaciones, en donde se compromete la actitud del individuo, también se consideran los niveles de las actitudes y la dirección implicada. La teoría empírica y metodología sociológica, parte de la especificación de las áreas de vida a través de una estructura definicional de ese universo de observaciones; una estructura empírica basada en esa estructura, y esto a su vez, una correspondencia entre la estructura y la empírica.

Por ser material sociológico es difícil separar la teoría de la metodología, de allí que en el planteamiento teórico se traslapen ambos recursos. Por ejemplo, en un estudio de actitudes ante el papel que desempeña el maestro en su profesión, al mismo tiempo que se enlaza la estructura con la estructura empírica de observaciones; se habla acerca de la teoría y de la metodología. De hecho ya no se podría plantear hipótesis de nulidad sino hipótesis empíricas y su racionalización, definiendo en primer término el universo de observaciones que clarifique las similitudes y diferencias entre variables y que haga aceptables las afirmaciones de la hipótesis empírica. Sin embargo, otra alternativa sería plantear la hipótesis nula y la hipótesis empírica y tratarlas en sus respectivos incisos, con diversos objetivos.

El sistema de observaciones está basado en una población de los que responden y en un universo de ítemes. La palabra ítemes se usa aquí para determinar un estímulo y las respuestas para las reacciones.

El estímulo es considerado el "dominio del ítem", y el conjunto de reacciones el "rango del ítem". Tanto uno como otro pueden estar ordenados o no ordenados. El universo de ítemes tiene un "rango común", el cual exige fundamentalmente que cada ítem del universo sea ordenado y que los rangos tengan un significado uniforme para sus órdenes, es decir, que para un conjunto ordenado exista un significado común que esté indicando una cabeza y una cola común.

El rango común proviene como una constante, de los componentes principales de las actitudes en estudio. Esta generalidad determina un universo de observaciones para la construcción y la selección de los ítemes; como también el orden parcial para el espacio cartesiano de los rangos de ítemes; el orden parcial de los que responden en cada nivel de evaluación, tanto para la dirección de conexión, como la dirección lateral, y, las bases para la construcción de hipótesis acerca de las relaciones entre ítemes, especialmente las que tratan las regresiones entre los ítemes.

Hasta ahora los métodos clásicos de construcción de escalas son unidimensionales y fueron mencionados con antelación a la fundamentación del método de Guttman. El mérito de las facetas de Guttman está en su multidimensionalidad, ya que no solamente establece la continuidad física de la actitud por la conexión de ítemes, sino que también respalda la dirección de los mismos, y considera entre la selección de ítemes de valores extremos a los de valores intermedios. Se parte del supuesto de que un individuo que respalda un ítem extremo, respalda los menos extremos.

Para la construcción de una escala de actitudes, el método de Guttman considera principalmente la selección del ítem y el análisis del mismo.

Las suposiciones psicológicas determinan el tratamiento que se le ha de dar al conjunto de respuestas y éstas, de hecho, son actitudes fundamentalmente cualitativas y multidimensionales, por lo cual el criterio de unidimensionalidad no se debe suponer estadísticamente en las respuestas para determinar el número y la clase de escalas.

Las escalas de actitudes según Guttman deben satisfacer el patrón de escalabilidad desde su estructuración básica, porque de otra manera no satisfará el estadístico.

B. Investigaciones anteriores

Una revisión de los estudios anteriores sobre las actitudes de los maestros recopilados por Lindgren (1972; p. 547), indica resultados interesantes, Gowam en 1957, demostró en su investigación, con 20 maestros de escuela elemental seleccionados como los mejores de 3,000, que sus mayores satisfacciones las encuentran en estar con los niños: en la observación del cambio y el desarrollo, y en el cambio de sus actitudes. Según Lindgren (1972; p. 547), una encuesta dirigida por Jantzen, entre 1946 y 1959, a estudiantes de magisterio, acerca de la motivación en la selección de su carrera, determinó los siguientes factores: interés por los niños, seguridad de ingresos, aprendizaje permanente, vacaciones y entusiasmo por un antiguo maestro. El estudio de Stern y Masling en 1958, acerca de los factores inconscientes en la motivación del maestro según Lindgren, (1972; p. 547), dio como resultado una interesante lista de actitudes y satisfacciones, planteada en términos de recompensas con sus respectivas formas de expresión. Algunas de las recompensas señaladas fueron: el prestigio, el afecto con los niños, la pulcritud y el orden, el apoyo de los superiores, la admiración de los niños y la obediencia de los mismos. Otro estudio fue realizado por Bossing (1965; p. 421), con un grupo de estudiantes de secundaria para que determinaran

las características esenciales de un buen maestro y de un mal maestro.

En la revisión de la literatura, sólo se encontró como instrumento de medición de actitudes del maestro, el elaborado por Cook, W. W.; Leeds, C., y Collis, R. "The Mineesota Teacher Attitude Inventory", publicado en 1951 por The Sixth Mental Measurements Yearbook (1965; p. 699). Este instrumento estudia las relaciones alumno-profesor, y consta de más de 700 afirmaciones que se le aplicaron a 100 profesores designados por sus directores como superiores y a 100 considerados como inferiores.

El inventario quedó estructurado con 150 elementos que, probados en diferentes grupos, obtiene un coeficiente de validez concurrente de 0.46 a 0.60; con un criterio compuesto derivado de la estimación del Director, los alumnos y la valoración realizada por un perito extraño al centro. El instrumento es una escala tipo Lickert modificada. Para cada declaración, los que responden marcan: SA, A, U, D, SD. Las puntuaciones asignadas a estas respuestas se basan en claves de criterio y no en saturaciones arbitrarias de 1 a 5.

Un análisis de este inventario en áreas de estudio determinó la clasificación de las afirmaciones de la siguiente manera:

1. Área sociopedagógica: (ejemplos)

- a. Para mantener la disciplina en clase el profesor debe ser duro.
- b. No debe esperarse que un profesor sacrifique una tarde de descanso para visitar la casa del alumno.
- c. A la mayoría de los alumnos les hace falta más cortesía con los adultos.

2. Area psicopedagógica (Ejemplos)

- a. La mayor parte de los maestros le dan demasiada importancia a las calificaciones.
- b. Considero que el método es superior a la personalidad del maestro.
- c. Los jóvenes actuales son demasiado frívolos.

Al mismo tiempo se clasifican los ítemes de acuerdo con las "áreas de vida" en:

1. Normas de conducción:
 - a. Las actividades de aprendizaje deben ser estrictamente supervisadas.
 - b. Casi siempre la violación de las normas proviene de los alumnos a los que se les exige ciega obediencia.

2. Preparación o capacitación

- a. La experiencia del maestro le permite considerar reflexivamente los problemas de enseñanza.
- b. El dominio del método ahorra fracasos y errores.

3. Prácticas de control

- a. El comportamiento cordial y amistoso es una medida de dominio a largo plazo.

4. Rasgos de tipo afectivo

- a. El buen maestro debe utilizar las situaciones jocosas de la clase.
- b. El buen maestro debe ayudar al alumno en sus problemas personales.

5. Medio ambiente

- a. El conocimiento del medio ambiente del alumno a menudo nos ayuda a comprenderlo mejor.
- b. Los jóvenes actuales son demasiado frívolos.

Se advierte que la interpretación de este instrumento se realizó en el Seminario de las actitudes organizado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta clasificación parte de ciertas suposiciones de conocimiento

implícito, los cuales orientaron la estructuración para el análisis, con el riesgo de introducir criterios arbitrarios. Sin embargo, se hizo necesario recurrir a este análisis para determinar las bases del conocimiento que posteriormente sirviesen en la elaboración de una escala original.



III. METODOLOGÍA

En este capítulo se hace una descripción de los elementos que participan directamente en la investigación y los procedimientos conjugados para su realización en el siguiente orden: planteamiento de hipótesis, definición de variables involucradas en las hipótesis, descripción de la población, elaboración de instrumentos y procedimientos.

A. Hipótesis

Las hipótesis sometidas a pruebas son las siguientes:

Hipótesis 1:

Existe diferencia significativa ($p < .05$) entre la actitud hacia la docencia de los alumnos de magisterio y los del ciclo básico.

Hipótesis 2:

Existe diferencia estadísticamente significativa ($p < .5$) entre las actitudes hacia la docencia del sexo masculino y del femenino en los alumnos del nivel medio.

Hipótesis 3:

Existe un efecto de interacción estadísticamente significativo ($p < .05$) de primer orden de las variables sexo y currículum, sobre los puntajes de las escalas de

actitudes hacia la docencia en ambos grupos (magisterio y básico).

B. Definición de Variables

De acuerdo con las hipótesis, se consideró como variables independientes el sexo y el tipo de currículum y como variable dependiente las actitudes hacia la docencia.

Tabla 3.1

Clasificación de variables independientes,
niveles y notación

Variables independientes	Niveles	Notación
Sexo	Masculino	A ₁
	Femenino	A ₂
Tipo de enseñanza	Magisterio	B ₁
	Básico	B ₂

Para los propósitos del presente estudio la variable sexo se definió de la siguiente manera: se consideró que todos los sujetos que marcaron la alternativa uno del ítem 4.1 son del sexo femenino y los que marcaron la alternativa dos de dicho ítem (4.1) como masculinos.

La variable currículum fue definida como el nivel de enseñanza media en donde se encuentran los alumnos: ciclo básico o magisterio. De dicho ciclo básico son los sujetos que

se encuentran en los tres primeros años de educación media; y de magisterio son los sujetos que se encuentran de cuarto a sexto año de educación normal.

En este estudio se define la variable "actitud docente" como: una totalidad delimitada de la conducta de los alumnos con respecto al proceso docente.

C. Población

La población investigada es de alumnos de primero a sexto curso de ambos sexos de establecimientos públicos de nivel medio en la ciudad de Guatemala.

Se seleccionó una muestra de 80 sujetos de ambos sexos, representativa de dicha población. Los sujetos son estudiantes de un mismo instituto, inscritos de primero a sexto curso y con voluntad para participar espontáneamente en la prueba.

Se seleccionó el Instituto Rafael Aqueche de la Ciudad de Guatemala por ser representativo de los establecimientos oficiales mixtos de nivel medio y porque tenía enseñanza básica y magisterio.

En la Tabla 3.2 se puede observar que la muestra incluye igual número de sujetos de sexo masculino y femenino en cada nivel de enseñanza.

Tabla 3.2

Distribución de los casos de la muestra
por tipo de currículum y sexo

Tipo de currículum	Sexo		Sumas
	M	F	
Magisterio	20	20	40
Básico	20	20	40
Total	40	40	80

D. Instrumento

Como instrumento se elaboró una escala de actitudes hacia la docencia de acuerdo con el método de L. Guttman. De los seis niveles identificados por Guttman se seleccionaron tres: Estereotipo Social, Juicio Moral y Sentimiento Personal. Se pretende establecer por medio de estos niveles la probable variabilidad de la actitud hacia la docencia, desde distintos marcos de referencia.

La estructuración lateral de los niveles fue definida de acuerdo con las situaciones vivenciales del docente (Apéndice A No. 4). La estructuración lateral quedó constituida por los contenidos F, G, H, I, J della tabla citada. Se consideró que la estructuración mixta quedaría ordenada con los elementos contenidos en las facetas A, B, C, D.

Establidos los niveles, se organizó el perfil de estructuración, señalándose las permutaciones débiles o fuertes

con subíndices numéricos, lo que permitió la selección y combinación lógica y racional de las facetas. El mapa semántico se organizó con nueve facetas, e indicó la ruta semántica (Tabla No. 3), seleccionándose el sistema de definición, en el cual fue ordenado en 30 proposiciones definitorias con su equivalente en cada uno de los tres niveles, por lo que la escala quedó constituida inicialmente con 90 ítemes.

Después de la primera revisión que siguió el estudio piloto se descartaron 5 ítemes, lo que dejó estructurada la escala con 75 ítemes, 25 en cada nivel. Se agregaron a la escala dos secciones. La primera para que el informante proporcionara algunos datos personales, y la segunda para explorar el conocimiento que el sujeto tenía acerca del tema (véase Apéndice B).

1. Validez de la escala. La técnica usada generalmente para determinar la validez de constructo de una prueba, consiste en el cálculo de correlaciones con los puntajes de otras pruebas diseñadas para evaluar el mismo rasgo de validez reconocida. Por no haber otras escalas de actitudes hacia la docencia en español, con validez conocida, no se pudo establecer este tipo de validez para la escala elaborada en esta investigación. Sin embargo, se considera que la escala de actitudes ante la docencia que se elaboró explora predisposiciones

fundamentales para el ejercicio de la docencia. Para probar la validez de constructo de la escala se hizo una prueba de validez concurrente por medio de la aplicación de la escala a dos grupos disímiles: uno que realiza estudios de magisterio y otro de ciclo básico. En esta forma se exploró si los grupos contrastados presentan categorías diferentes.

Para que el instrumento cumpla con el requisito de validez aparente, se elaboraron las afirmaciones pertinentes, basadas en vivencias educativas expresadas por los mismos educadores.

2. Confiabilidad de la escala. La naturaleza del instrumento utilizado no requiere la estimación de confiabilidad que usualmente se hace para los tests. Sin embargo, para ese propósito se siguió el método desarrollado por Guttman para probar la confiabilidad de este tipo de escalas.

Después del estudio piloto se eliminaron todas aquellas afirmaciones cuya respuesta tenían un 50 por ciento de dirección monotónica. Este procedimiento se utilizó para dar mayor índice de discriminación a la escala.

También se aplicó la técnica de entrelazamiento para medir su confiabilidad. "El objetivo de las técnicas de entrelazamiento es representar de manera conjunta, tanto a

la gente como a los estímulos, de modo que el orden de la representación refleje el dominio conductual", según Robyn Dawes (1975; p. 61).

Para poder representar a los sujetos y a los estímulos en un orden de entrelazamiento es indispensable conocer los patrones de respuestas posibles que no ocurrieron (véase Tabla No. 7). En ésta se presenta a lo más $n+1$ patrones de respuesta. Al ordenarse los estímulos en el orden deseado, también se ordena a los sujetos en el orden requerido. Tanto el individuo como el estímulo que se encuentra en la posición más elevada, mantienen el dominio sobre todos los demás. En el ordenamiento de individuos y de estímulos, cada nivel mantiene dominio sobre los que preceden.

También se realizó como prueba de consistencia, el análisis ordenado de los estímulos (Tabla No. 1).

Esta técnica de entrelazamiento se utilizó para afinar la escala de manera que se pudiese usar en investigaciones posteriores (Apéndice A, Tabla No. 7).

Otra medida utilizada para establecer la confiabilidad de la escala fue el coeficiente de reproductividad. Este coeficiente establece el grado de exactitud con que los sujetos siguen el orden de la escala y la precisión con que se pueden reproducir todas las respuestas del

sujeto a partir del supuesto en la escala. Con este mismo propósito se calculó el valor del coeficiente de reproductividad en el estudio piloto que fue de 0.896.

E. Procedimiento

En primer término, se entrevistó a un grupo de educadores para que especificaran las áreas en que inciden las relaciones alumno-maestro. Con esta base se elaboró el mapa semántico de acuerdo al método de Guttman (Apéndice A Tabla No. 4). Luego se realizó un estudio piloto el cual, además de poner a prueba las fases metodológicas de la investigación, verificó la funcionalidad del instrumento, la claridad de redacción de las instrucciones y de las afirmaciones; el tiempo de duración de la prueba; la ubicación de las alternativas; el interés del tema; la practicabilidad del sistema valorativo y del análisis de la escala. Esta información se recabó por medio de la aplicación del instrumento de un cuestionario relativo al mismo a los sujetos incluidos en el estudio piloto.

Con base en los resultados del análisis del estudio piloto, se hicieron las modificaciones necesarias al instrumento y se aplicó a los grupos de estudio.

Se utilizó en el análisis de los niveles de la escala la prueba de correlación momento-producto de Pearson, y para la comprobación de la hipótesis, la técnica de análisis de varianza de dos factores.

IV. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la aplicación de la escala de actitudes hacia la docencia, en dos grupos diferentes de estudiantes: uno de magisterio y el otro de ciclo básico, con edades que fluctuaron desde los 14 años hasta los 24 (Tabla 4.1).

Tabla 4.1

Distribución de alumnos por edad, sexo y tipo de currículum

Edad	Magisterio		Básico		Total
	M	F	M	F	
10-14			9	7	16
15-19	16	15	11	13	55
20-24	4	5			9
Suma	20	20	20	20	80

En la Tabla 4.2 aparecen las estadísticas descriptivas relativas al puntaje total de la escala por tipo de currículum y sexo.

Tabla 4.2

Puntajes promedios por tipo de currículum y sexo

Tipo de currículum	Sexo	
	Masculino	Femenino
Magisterio	221.4	228.75
Básico	204.45	215.35

A. Niveles

Los niveles de la escala están representando en más de una dimensión a las personas y a los estímulos. De ahí la importancia de analizarlos cuantitativa y cuantitativamente.

Con tal motivo, se aplicó la prueba de correlación momento-producto de Pearson entre los niveles siguientes: Estereotipo Social, Moral y Sentimiento Personal, cuyos resultados se presentan en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3

Coeficiente de correlación momento-producto de Pearson por sexo entre niveles de escalas y tipo de currículum

	Magisterio		Básico	
	M	F	M	F
Estereotipo Social-Moral	0.54*	0.16	0.34	0.15
Estereotipo Social-Sentimiento Personal	0.04	-0.62**	0.18	0.25
Moral-Sentimiento Personal	0.51*	0.34	-0.18	0.62**

* p < .05

** p < .01

Al analizar la Tabla anterior, (4.3), por nivel de la escala, se observa que la relación entre el nivel Estereotipo Social y el Moral en el sexo masculino de magisterio es significativa al nivel $p < .05$. Casi alcanza el uno por ciento.

En cuanto a la asociación establecida entre el nivel de Estereotipo Social y Sentimiento Personal, es el sexo femenino de magisterio el que presenta una correlación negativa y estadísticamente significativa al nivel de $p < .01$. Los coeficientes de los otros grupos no son estadísticamente significativos.

Con respecto al nivel Moral y Sentimiento Personal, tres de las correlaciones se presentan positivas. En el grupo femenino del ciclo básico, alcanza una significación estadística al nivel de $p < .01$, y en el grupo masculino del magisterio, una significación al nivel de $p < .05$.

Al analizar la tabla anterior (4.3) por niveles educativos, (magisterio y ciclo básico), se encuentran correlaciones estadísticamente significativas en el sexo masculino de magisterio, en las escalas de Estereotipo Social-Moral y Moral-Sentimiento Personal ($p < .05$); en el grupo femenino de magisterio se encuentra una correlación negativa ($p < .01$); en Estereotipo Social-Sentimiento Personal. Los varones del ciclo básico no tienen correlaciones

significativas. Hay una asociación negativa entre el nivel Moral y Sentimiento, en el grupo femenino de básico ($p < 0.5$).

B. Análisis de varianza

Los resultados del análisis de varianza se presentan en la Tabla No. 4.4.

Tabla 4.4

Resumen del análisis de varianza entre sexo (A)
y tipo de currículum (B)

Fuente de variación	SC	gl	Cl	F	Ho
A	4,605.613	1	4,605.613	22.247*	Se rechaza
B	1,665.313	1	1,665.313	8.044	Se rechaza
A x B	63.625	1	63.625	0.307	Se acepta
Error	15,733.05	76	207.013		

* Valor crítico: $p < .05$

El factor A (tipo de currículum) resultó significativo con un valor de $p < .05$, por lo tanto se confirma la hipótesis experimental.

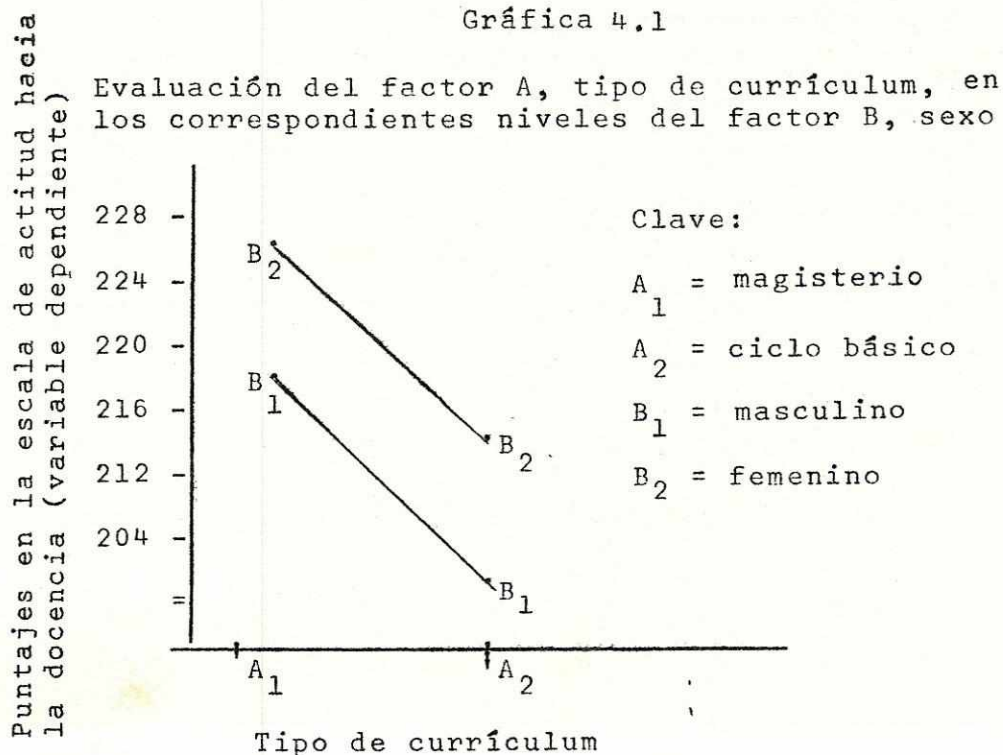
El valor de la razón F correspondiente al factor B, es significativo a un nivel de probabilidad de 95 por ciento.

Con base en lo anterior, se confirma la hipótesis de que existe diferencia significativa entre el sexo femenino y el masculino en sus actitudes docentes.

Los datos anteriores indican que la interacción entre el factor A y el B no es significativa, ya que el valor de la razón F calculada es menor que el valor crítico $F_{.95 \ 1.76}$. En vista de esto, se afirma que no hay efecto de interacción entre el tipo de enseñanza y el sexo.

La Gráfica 4.1 presenta la evaluación del factor A (Tipo de currículum) en los correspondientes niveles del factor B (sexo). El puntaje promedio del nivel B₂ es más alto que el B₁, tanto en el nivel A₁ como sobre el nivel A₂.

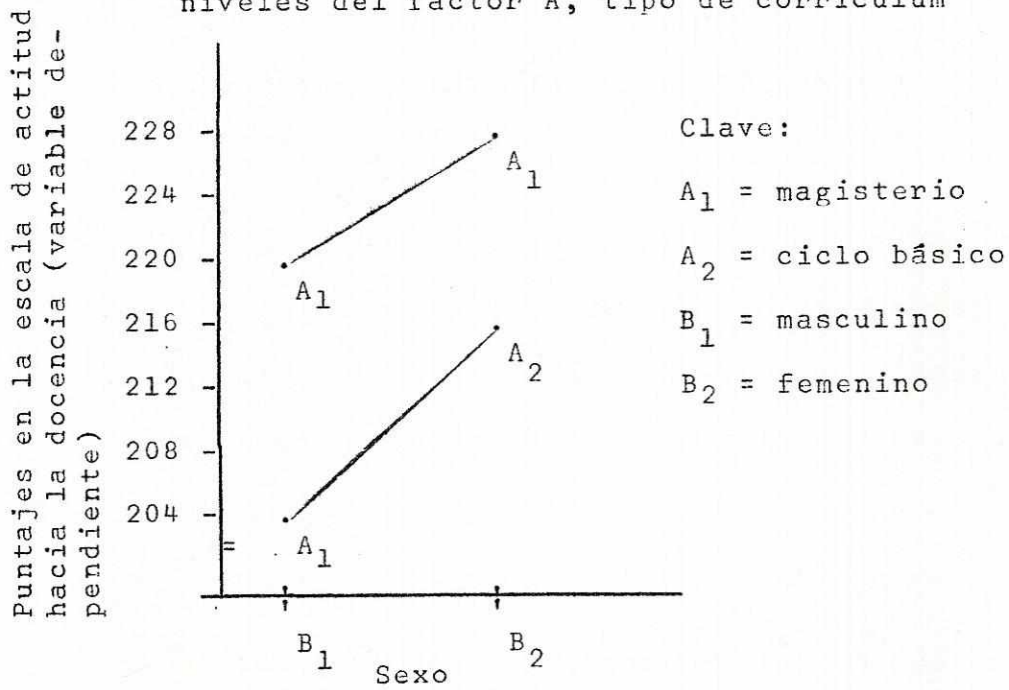
Gráfica 4.1



En la Gráfica 4.2, se presenta la evaluación del factor B (sexo), el promedio de los puntajes correspondientes A_1 es mayor que el promedio de los puntajes correspondientes A_2 del Nivel B_2 .

Gráfica 4.2

Evaluación del factor B, sexo, en los correspondientes niveles del factor A, tipo de currículum



V. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas en esta investigación se discuten en este capítulo. En primer término se analizan las correlaciones encontradas entre los niveles de la escala, en el siguiente orden: Moral-Sentimiento Personal; Estereotipo Social-Moral; Estereotipo Social-Sentimiento Personal. Posteriormente, estos mismo niveles se discutirán de acuerdo con el tipo de currículum y sexo. En segundo lugar, se discutirán los resultados del análisis de varianza de dos factores.

Las escalas Moral y Sentimiento Personal exploran la realidad interna del alumno, por lo que teóricamente se espera que las mayores correlaciones se presenten entre estos dos niveles de la escala, esto se constata en la Tabla 4.2. Generalmente estas correlaciones no son perfectas porque algunos alumnos no logran una integración completa entre los principios y valores morales que tienen internalizados y sus sentimientos. La falta de relación que se presenta en el grupo masculino de ciclo básico probablemente se debe a un incidente que momentos antes de la aplicación de la escala tuvieron con un profesor.

Los niveles de Estereotipo Social y Moral indican correlaciones positivas significativas sólo en el sexo masculino; pero no así en el sexo femenino en el que prácticamente no se encontró correlación entre estos dos

niveles. Al parecer el sexo masculino reconoce en la sociedad tipos de valores establecidos y los respeta y acepta para sí mismo. En cambio los estudiantes femeninos tienen valores dispersos y no priva un criterio general respecto a los principios morales que deben regir.

Teóricamente, las escalas Estereotipo Social y la de Sentimiento Personal exploran diversos aspectos de la actitud docente. Esto se confirmó, ya que los coeficientes observados se encuentran cercanos a 0.00 o negativos como en el grupo femenino de magisterio. Al no existir relación entre el estereotipo social y el sentimiento personal, se corrobora que los estudiantes consideran al estereotipo social como algo ajeno a ellos. Los datos indican que los alumnos tienen o creen tener actitudes diferentes de las que tiene la sociedad en que ellos viven.

A continuación se analizarán los coeficientes de correlación de acuerdo con el tipo de currículum y sexo.

Los resultados en las pruebas de los varones de magisterio parecen indicar que estos tomaron la prueba con verdadero interés. El patrón de correlaciones observadas en este grupo coincide con las expectativas teóricas. Tanto en las correlaciones de estereotipo social y moral; como entre moral y sentimiento personal, los coeficientes son estadísticamente significativos ($p < 0.05$). Esta relación

refleja el reconocimiento del estudiante de la relación: patrones sociales, principios y valores de la sociedad y de los propios. Los coeficientes de las escalas estereotipo social-sentimiento personal son casi de cero, no existiendo asociación entre el estereotipo social y los sentimientos del alumno.

Los estudiantes femeninos de magisterio presentan las siguientes asociaciones: entre el estereotipo social y moral casi ninguna relación; entre estereotipo social y sentimiento una relación negativa estadísticamente significativa ($p < .01$); entre moral y sentimiento personal el coeficiente es positivo y su valor de .34 se acerca al criterio del nivel $p < .05$ que es de .43 para 19 gl.

Realizando el análisis de las correlaciones del grupo de magisterio femenino, se puede concluir que probablemente este grupo encuentra los patrones y valores de la sociedad contrarios a sus propias actitudes.

En cuanto a los alumnos masculinos del ciclo básico existe una relación positiva entre el estereotipo social y moral (.34) pero no alcanza el criterio de .43 para una $p < .05$. Entre el estereotipo social y el sentimiento personal; así como entre el moral y sentimiento, no hay relación. Este grupo mostró congruencia con lo esperado teóricamente en sus actitudes, entre los niveles de moral y

sentimiento, pues como se indicó, se espera que estos niveles guarden una alta relación, porque determinan la realidad interna del alumno.

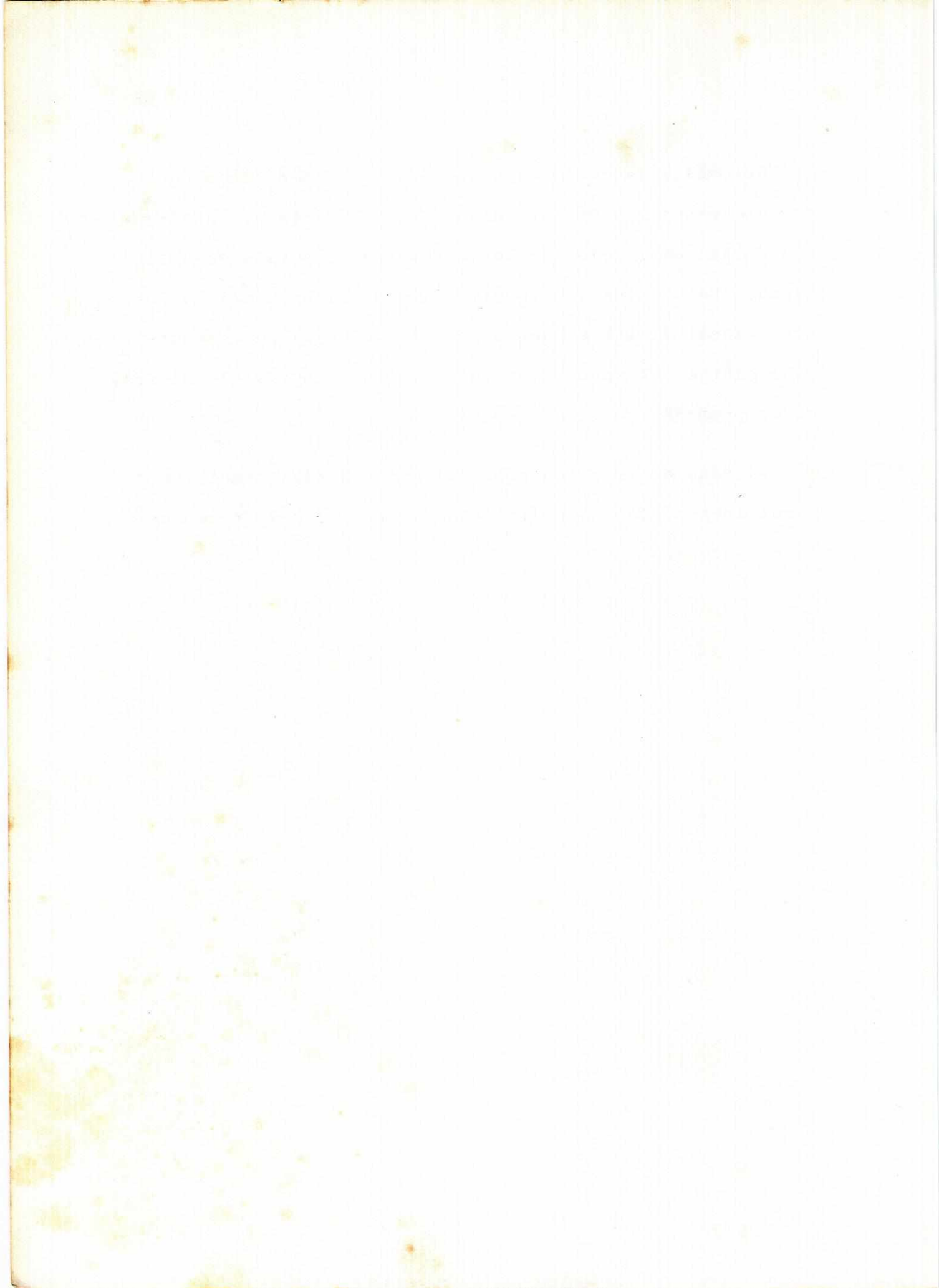
El análisis de los resultados de los estudiantes (femeninos) del ciclo básico determinó que casi no hay relación entre el estereotipo social y moral. En la asociación entre los niveles de estereotipo social y sentimiento hay una tendencia positiva de 0.25. Entre moral y sentimiento se presenta una asociación positiva estadísticamente significativa (.62). De estas observaciones se infiere que el grupo femenino del ciclo básico toma los valores sociales como propios.

A partir de la prueba estadística de análisis de varianza utilizada en la prueba de las hipótesis, se encontraron diferencias entre las actitudes hacia la docencia en los alumnos de enseñanza básica y educación normal. Evidentemente, en las observaciones de los datos de la Tabla 4-3 los alumnos de educación normal manifiestan una actitud más favorable hacia la docencia pero sus puntajes fueron mayores que los de la enseñanza básica.

Por otra parte, el modelo estadístico aplicado indica diferencias en las actitudes docentes entre los alumnos de sexo femenino y masculino. Teniendo mayor disposición hacia la docencia el sexo femenino.

Del análisis de la interacción se infiere que no existen diferencias estadísticamente significativas, resultantes de la combinación de los efectos sexo y tipo de enseñanza. Esta situación se visualiza en el paralelismo interaccional de las variables, teniendo en la representación gráfica el sexo femenino de magisterio y ciclo básico, mayor promedio que los varones.

Además, el sexo femenino del ciclo básico demuestra menos inclinación hacia la docencia que el sexo femenino de magisterio.



VI. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación se presentan con base en los resultados, los cuales se exponen de acuerdo con cada una de las hipótesis sometidas a prueba en este estudio.

A. Hipótesis 1

Existe diferencias estadísticamente significativas ($p = .05$) en las actitudes hacia la docencia entre el grupo de alumnos de magisterio y de ciclo básico.

1. Los grupos de estudiantes de magisterio señalan en los valores promedio de la escala de actitudes hacia la docencia, mayor disposición hacia la enseñanza que los grupos del ciclo básico, de lo cual se infiere que el tipo de currículum influye en las actitudes hacia la docencia.

B. Hipótesis 2

Existen diferencias estadísticamente significativas ($p = .05$) en las actitudes hacia la docencia entre el grupo de alumnos del sexo femenino y el masculino.

1. Los valores promedio por sexo, indican mayor inclinación del sexo femenino hacia la docencia que el sexo masculino.

2. Los alumnos del sexo masculino de magisterio tienen mayor inclinación hacia la docencia que los del sexo masculino del ciclo básico.

3. Los alumnos del sexo masculino de magisterio presentaron mayor consistencia en los diversos niveles de actitud hacia la docencia que los otros grupos.

4. Las alumnas de magisterio perciben la labor educativa del maestro en forma muy diferente de como se percibe por la sociedad. (Estereotipo Social-Sentimiento Personal).

C. Hipótesis 3

El efecto de interacción de primer orden entre sexo y tipo de currículum sobre las actitudes hacia la docencia: no resultó significativo al nivel de $p = .05$.

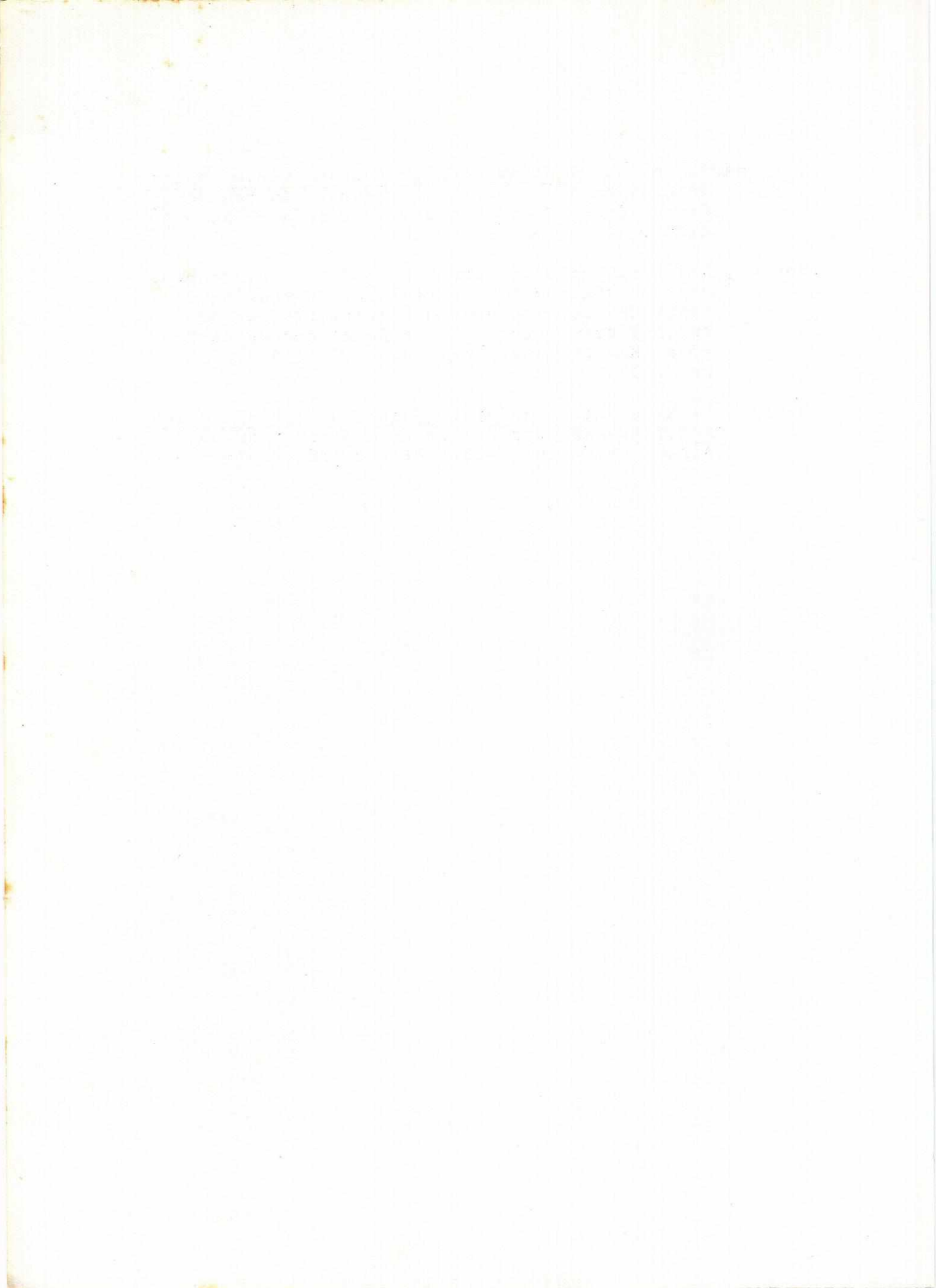
1. No hay efecto de interacción entre las variables tipo de currículum y sexo; de donde se infiere que la actitud hacia la docencia de los estudiantes no la afecta la combinación del tipo de currículum y el sexo.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Anastasi, Anne. Test psicológico. Traducción Celedonio Riesco, Hernández. Madrid (España), Editorial Aguilar, 1971. 641.
- Boosing, Nelson. La pedagogía de la segunda enseñanza. Traducción María Terera Toral. México (México) Editorial Pax, 1965. 440 p.
- Cartwright, Darwin. Group dynamics. Research and Theory 2a. ed. New York (Estados Unidos), Row Peterson and Company, 1960. 826 p.
- Cook, Walter and Cawol H. Leeds, Roberto Collis. Manual Minnesota, Teacher attitude inventory. New York (Estados Unidos), the Psychological Corporation, 1951. 15 p.
- Dawes, Roby M. Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. México (México), Editorial Limuso, 1975. 193 p.
- Duverger, Maurice. Métodos de las ciencias sociales. Traducción Alfonso Surela, 5a. ed. Barcelona (España) Editorial Ariel, 1971. 593 p.
- Edwards, Allen. Techniques of attitude scale construction. New York (Estados Unidos), Appleton - Century Crofts, 1951.
- Gillis, John. Personality needs of future Teachers. Educational and psychological measurement, Vol. 24, No. 3.
- Guttman, Louis. Definición de una teoría. Material básico sobre teoría de factores y análisis no métrico. San José (Costa Rica), Centro Multinacional de Investigaciones Educativas (CEMIE) - OEA, Programa Regional del Desarrollo Educativo de la OEA, 1974.
- :La medición como teoría estructural. Material básico sobre teoría de factores y análisis no métrico. San José (Costa Rica), Centro Multinacional de Investigaciones Educativas (CEMIE) - OEA, Programa Regional del Desarrollo Educativo de la OEA, 1974.

- Hamersmo, Richard J., Paige, Joseph and Jordan, John E. Constructiva of Guttman Facet designed Cross, Cultural Attitude-Behavior Scale Toward Racional Etinic Interactiva. Educational and psichological measurement, Vol. 33, No. 3, 1973. pp. 565-576.
- Head, Mary K., Giesbrecht, Francis G., Weeks, Roma L., and Johnson, Glenda N. "A scale for measuring Student attitudes toward selected school factors". Educational and psichological measurement Vol. 34, No. 4, 1974. pp. 971-976.
- Jersild, Arthur T. La personalidad del maestro. Traducción Leonardo A. Wadel. Buenos Aires (Argentina), Editorial Paidós, 1965. 166 p.
- Kaiser, Henry F., and Hunka, Steve. Some Empirical Results with Guttman's Stronger Lower Bound for the Number of Common Factors. Educational and psichological measurement, Vol. 33, No. 1, 1973. pp. 99-102.
- Krisen Buros, Oscar. Edited: The sixth mental measurements Yearbook, New Jersey (Estados Unidos), The Gryphan Press, 1965.
- León, Antoniène. Psicopedagogía de los adultos. Traducción Romeo Medina. México (México), Editorial Siglo XXI. 1972.
- Lindgreen, Henry Clay. Psicología de la enseñanza. Traducción César Maillo. Madrid (España), Editorial Aguilar, 1972. 544 p.
- Mansing, Sidney A., and Rosenstock, Edward H. Elaboración de escalas de actitudes y psicofísica clásica. México (México), Editorial Trillas, 1971 (Biblioteca Técnica de Psicología). 163 p.
- Mori, Takako. Structure of motivations for becoming a teachers. Journal of Educational Psychology, Vol. 56, No. 5, 1965. pp. 175-183.
- Mori, Takako. "Analysis of factors influensing motivations for becoming a teacher". The Journal of Educational Research, Vol. 60, No. 4, diciembre 1961. pp. 174-179.

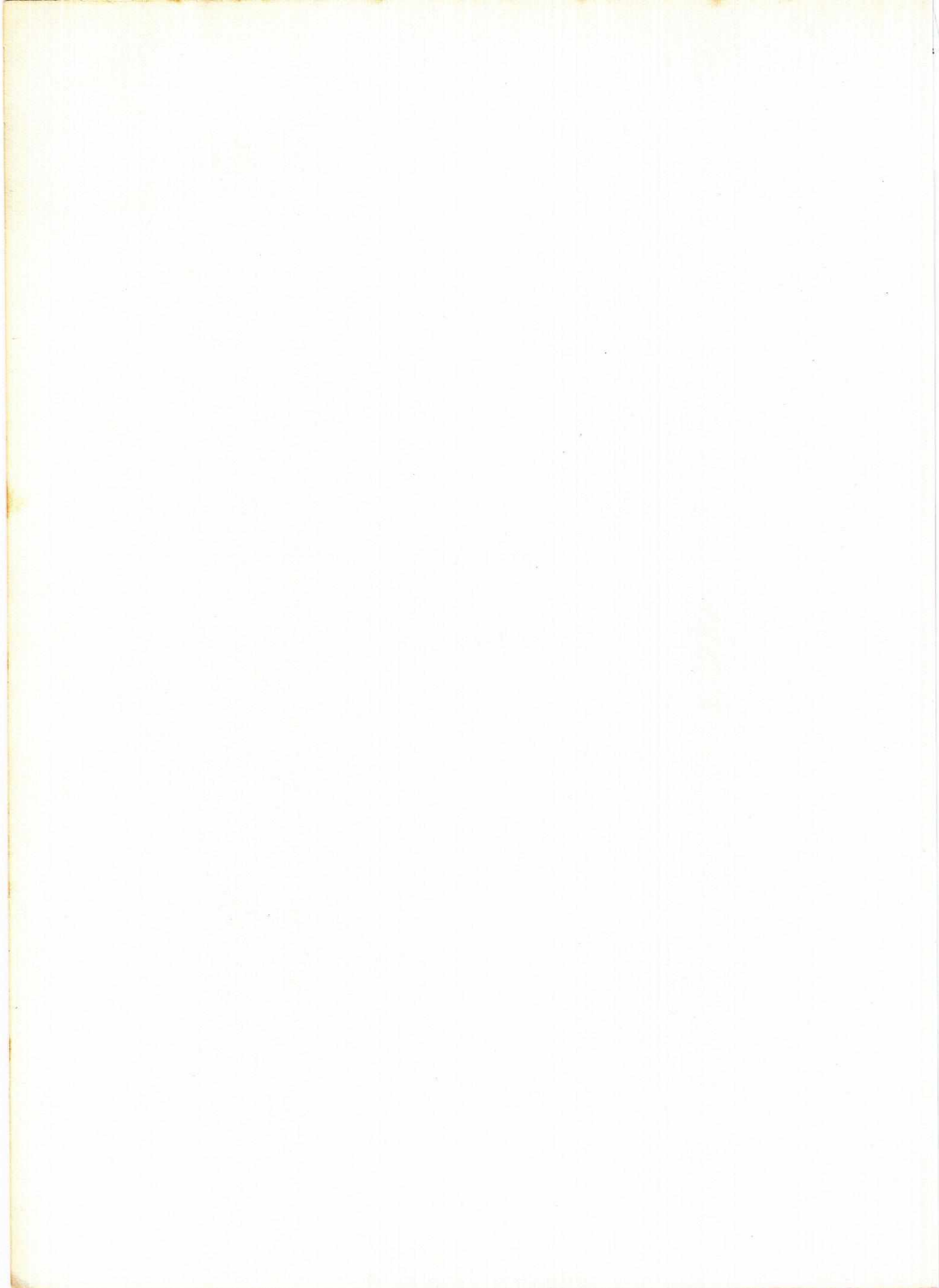
- Planchard, Emile. Iniciación a la técnica de los tests.
Traducción de Manuel E. Ferreyra. Buenos Aires
(Argentina), Editorial Universitaria de Buenos
Aires, 1970. 303 p.
- Rosnow, Ralph L., Holper, Harwey M. and Gitter, George.
More on the reactive effects of pretesting in
attitude research demand characteristics or
subject commitment. Educational and Psycholo-
gical Measurement, Vol. 33, No. 1, 1973.
pp. 1-17.
- Terman, L. M. et al. La inteligencia, el interés y la
actitud. Traducción Gregorio Aráoz. Buenos
Aires (Argentina), Editorial Paidós, 1965. 95 p.



BF
323
1/5

APÉNDICE A

Tablas



APÉNDICE B

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

ESCALA DE ACTITUDES DEL MAESTRO

Edith Alicia Ambulo Córdoba

MAESTRÍA EN

MEDICIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS

Guatemala, septiembre de 1975

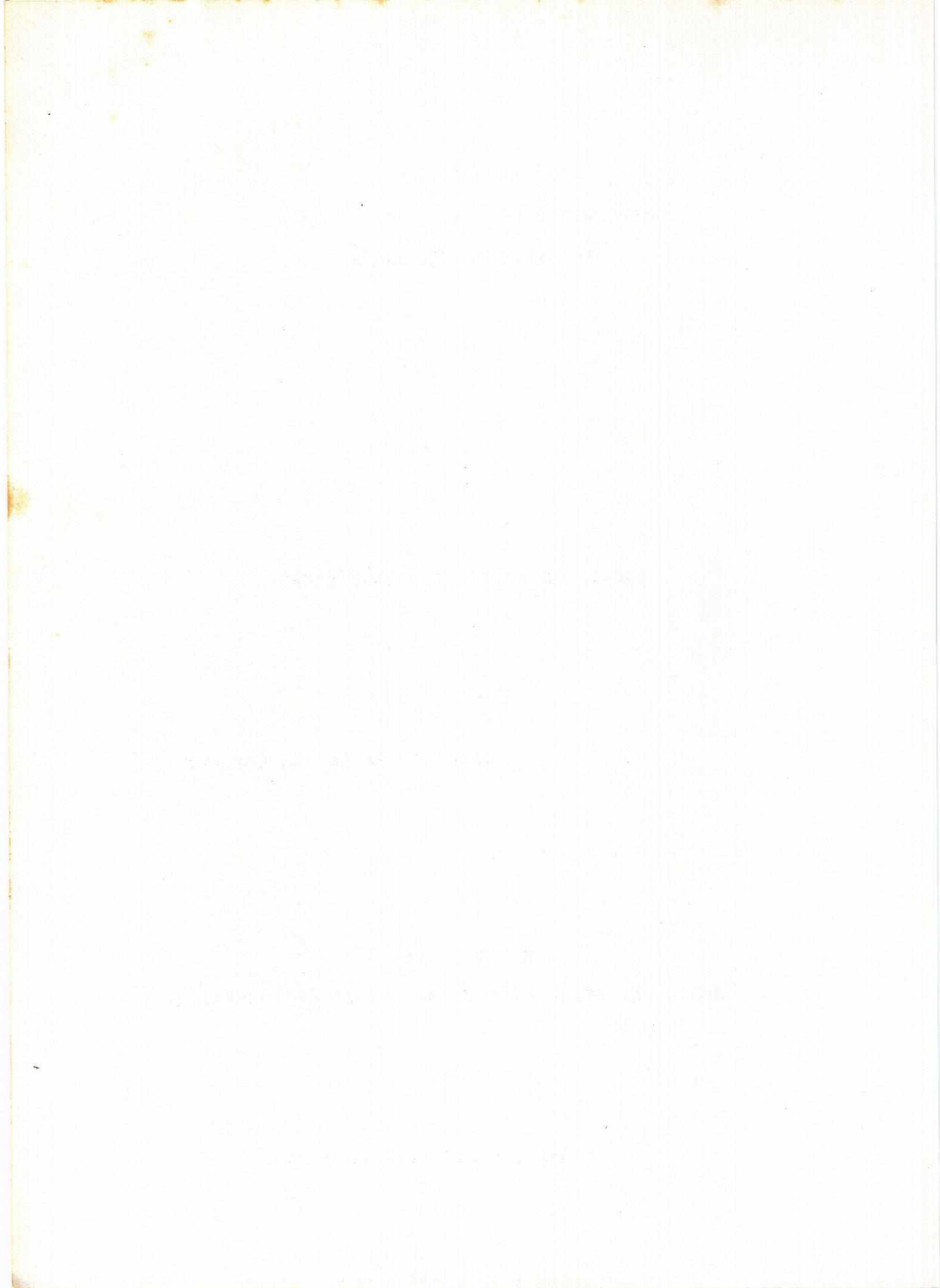


Tabla 1

Facetas usadas para determinar la estructuración mixta del universo actitudinal del maestro

A	B	C	D	E
Referente	Conducta del referente	Actor	Conducta inter-grupo del actor	Ambito de la conducta del actor
a ₁ otros	b ₁ creencia	c ₁ otros	d ₁ comparación	e ₁ hipotética
a ₂ yo	experiencias	él mismo	d ₂ interacción	2 ₂ operacional

Tabla 2

Sistema de tres niveles de cinco facetas de verbalizaciones actitudinales: niveles, perfiles de las facetas y proposiciones definitorias para seis permutaciones

Nivel	Perfiles	número	Proposiciones definitorias	Nombre descriptivo
1	a b c d e f 1 1 1 1 1 1	0	¿a gente de mi país cree	Estereotipo social (condición de grupo asignada por el grupo)
2	a b c d e f 1 1 1 2 2 2	1	Cuando la gente cree que	Condición de grupo personalmente asignada. Norma Social. Condición asignada por el grupo
3	a b c d e f 2 2 2 2 2 2	2	Cuando yo observo que	Sentimiento personal

Tabla 3

Combinaciones de facetas débiles para los ítemes de actitudes del maestro

Ítem	Perfil de estrucción				
1	g_1	h_3	i_1	f_2	j_3
2	i_1	g_4	h_2	f_2	j_3
3	l_2	g_1	h_6	f_2	j_3
4	h_6	g_2	i_1	f_2	j_3
5	g_2	h_4	i_1	f_2	j_1
6	i_1	g_4	h_1	f_2	j_1
7*	g_6	h_{11}	i_1	f_2	j_3
8*	g_7	h_7	i_1	f_2	j_3
9	g_8	h_8	i_1	f_2	j_3
10	i_2	h_9	g_2	f_2	j_1
11	g_{12}	h_{11}	i_1	f_2	j_3
12	g_4	i_1	h_9	f_2	j_1
13	g_3	h_{10}	i_1	f_2	j_1
14	g_{11}	h_3	i_1	f_2	j_1
15*	g_7	h_{11}	i_1	f_2	j_3
16	h_7	g_9	i_1	f_2	j_3
17	g_{12}	h_{11}	i_1	f_2	j_3
18	g_{11}	h_5	i_1	f_2	j_1
19	g_8	i_1	h_8	f_2	j_3

* Ítemes eliminados en la escala final.

Continúa Tabla 3

Ítem	Perfil de estructura				
20	g ₂	h ₉	i ₁	f ₂	j ₃
21	g ₃	h ₆	i ₁	f ₂	j ₁
22*	g ₄	h ₄	i ₁	f ₂	j ₁
23	g ₁₁	i ₁	h ₄	f ₂	j ₃
24	g ₄	i ₁	h ₄	f ₂	j ₁
25	h ₅	i ₁	g ₄	f ₂	j ₁
26*	g ₁	h ₈	i ₁	f ₂	j ₁
27	g ₁₁	i ₁	h ₄	f ₂	j ₁
28	g ₄	i ₁	h ₂	f ₂	j ₁
29	g ₈	h ₆	i ₁	f ₂	j ₃
30	g ₇	h ₆	i ₁	f ₂	j ₃

* Ítemes eliminados en la escala final.

Tabla 4

Oración estructural para el análisis de facetas de las dimensiones juntas y lateral de la actitud-comportamiento hacia la docencia

<p>El sujeto (x) atribuye al</p>	<p>(a) Referente a1 <u>Otros</u> En mi país con experiencia, etc. a2 El mismo</p>	<p>que tiene</p>	<p>(B) <u>Conducta referente</u> b1 Creencias b2 Experiencias Conducta abierta y observable</p>
<p>En relación con el actor</p>	<p>(C) Actor c1 Otros c2 'l mismo (mío o mi)</p>	<p>que el actor</p>	<p>(D) <u>Conducta intergrupo del actor</u> d1 Compara d2 <u>Interacciona con</u></p>
<p></p>	<p>(E) <u>Dominio o dimensión del área de la conducta del actor</u> e1 Hipotética e2 Operacional</p>	<p>la evaluación</p>	<p>(F) <u>Tipo de capacidad</u> f1 Cognitiva f2 Afectiva f3 Instrumental</p>

Continuación de la oración estructural

(G)	<u>Referencias al trabajo</u>	(H)	<u>Manifestaciones docentes</u>
g1	Consejero	h1	Metodología
g2	Modelo	h2	Dominio de contenidos
g3	Director de clase	h3	Normas
g4	Instructor	h4	Comunicación
g5	Intérprete para el público	h5	Disciplina
g6	Asistente de grupos juveniles	h7	Actitud positiva
g7	Agente de cambio	h8	Aceptación
g8	Orientador	h9	Realización personal
g9	Líder	h10	Seguridad
g10	Amigo	h11	Afecto
g11	Administrador	h12	Colaboración
E1 (los) maestro(s) como	tiene la ca- pacidad para lograr		

Continuación de la oraci6n estructural



Tabla 5-

Distribución de los alumnos por frecuencias en: nivel, enseñanza, sexo alternativas y número de afirmaciones

AF.	Esteroeotipo Social						Moral						Sentimiento						Total de tales	Por- cen- taje			
	Maestro			Total			Maestro			Total			Básico			Maestro					Total		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total			M	F	Total
1	1	3	4	1	3	4	5	5	3	3	13	1	3	4	4	22	9.16						
2	2	4	6	2	4	6	14	1	2	2	7	5	5	10	31	12.92							
3	12	11	23	13	14	27	50	5	7	12	28	10	10	20	119	49.59							
4	5	2	7	4	8	12	11	9	8	8	32	4	2	6	63	26.25							
1	1	6	7	6	3	9	10	2	2	3	7	2	1	3	21	8.75							
2	8	6	14	2	7	9	23	3	4	1	8	2	2	4	35	14.58							
3	10	13	23	11	8	19	42	8	4	9	33	9	11	20	120	50.00							
4	2	1	3	1	2	3	5	7	10	10	32	7	6	13	64	26.66							
1	1	1	2	1	2	3	4	3	1	1	8	2	2	4	14	5.83							
2	1	3	4	1	2	3	5	2	3	2	7	3	1	4	21	8.75							
3	10	11	21	6	12	18	39	8	8	11	35	7	12	19	107	44.58							
4	8	12	20	6	6	12	32	7	8	9	30	8	7	15	98	40.83							
1	2	8	10	2	4	6	4	4	7	3	16	3	2	5	29	12.10							
2	3	8	11	6	4	10	21	2	1	3	6	2	1	3	33	13.75							
3	9	7	16	5	12	17	33	7	3	6	24	9	11	20	96	40.00							
4	6	5	11	7	4	11	22	9	8	10	34	6	6	12	82	24.16							

Continúa Tabla 5

AF.	Esterotipo Social				Moral				Sentimiento				Total de totales	Porcentaje	
	Básico Maestro		Total		Básico Maestro		Total		Básico Maestro		Total				
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			
5	1	1	5	1	5	5	5	5	5	3	3	3	9	39	16.25
2	6	5	4	5	3	4	4	3	2	2	2	2	9	41	17.10
3	6	7	7	7	7	8	10	8	10	7	8	8	29	88	36.66
4	7	3	8	4	5	3	5	4	5	7	7	10	33	72	30.00
1	5	3	1	1	2	5	4	5	4	2	2	2	4	32	13.33
2	5	12	8	6	8	6	3	3	8	3	5	4	18	69	28.75
3	7	3	6	10	8	3	4	6	8	8	6	9	35	82	34.16
4	3	2	5	3	2	6	9	4	2	5	5	7	23	57	23.75
1	1	1	1	2	3	4	2	3	3	3	2	1	4	19	7.92
2	4	5	5	2	3	2	2	3	2	3	2	1	2	25	10.42
3	6	11	9	12	7	8	11	7	6	11	14	6	38	108	45.00
4	9	3	5	6	9	8	5	7	9	9	4	12	36	88	36.66
1	5	3	2	2	5	4	4	5	3	4	4	1	7	33	13.75
2	5	6	8	2	5	2	3	2	5	3	3	3	11	44	18.33
3	6	7	8	14	11	8	11	11	6	9	11	11	43	114	47.50
4	4	4	4	2	6	6	2	2	6	4	4	6	19	49	20.42

Continúa Tabla 5

AF.	EstereoTipo social										Sentimiento				Total de totales	Porcentaje
	Básico Maestro		Total		Básico Maestro		Total		Básico Maestro		Total					
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F				
1	5	4	1	2	12	5	4	7	3	19	6	3	2	11	42	17.50
2	7	7	2	3	19	4	6	3	3	16	6	5	7	23	58	24.16
3	2	6	14	11	33	9	4	5	10	28	2	9	10	29	90	37.50
4	6	3	3	4	16	2	6	5	4	17	6	3	3	17	50	20.82
10	1	1	2	2	5	1	5	4	3	13	1	4	1	1	19	7.92
2	8	12	10	5	35	4	1	6	4	15	5	4	1	14	64	26.66
3	10	5	6	10	31	9	8	7	8	32	9	12	17	51	114	47.50
4	1	3	2	3	9	6	6	3	5	20	5	4	2	14	43	17.92
11	1	1	1	2	4	6	7	2	2	17	3	1	4	8	29	12.10
2	9	9	1	3	22	3	2	2	3	10	7	5	5	17	49	20.42
3	7	2	11	8	28	9	6	12	9	36	6	9	12	33	97	40.42
4	3	8	8	7	26	2	5	4	6	17	4	5	8	22	65	27.10
12	3	3	2	2	10	8	7	3	2	20	2	1	1	3	33	13.75
2	8	7	6	3	24	3	4	6	3	16	5	5	7	17	57	23.75
3	7	8	11	13	39	7	5	5	10	27	9	8	13	40	106	44.20
4	2	2	1	2	7	2	4	6	5	17	4	6	7	20	44	18.33

Continúa tabla 5

AF.	Esterotipo Social						Moral						Sentimiento						Total de to- tales	Por- centa- je
	Básico Maestro			Total			Básico Maestro			Total			Básico Maestro			Total				
	M	F	M	M	F	M	M	F	M	M	F	M	F	M	M	F	M			
13	1	5	4	10	2	5	5	4	4	8	7	1	3	1	2	4	21	4	21	8.85
	6	6	2	19	5	4	4	4	8	21	3	6	3	3	3	15	55	15	55	22.92
	12	8	12	45	4	7	7	6	6	24	10	10	12	9	41	41	110	41	110	45.83
	1	1	2	6	9	4	9	6	6	28	6	4	4	6	20	20	54	20	54	22.50
14	1	2	4	2	1	4	2	4	4	11	1	1	1	2	2	2	15	2	15	6.25
	6	2	4	14	3	2	4	4	7	9	3	2	4	9	4	9	32	9	32	13.33
	11	11	14	47	11	8	7	7	7	33	11	14	9	10	44	44	124	44	124	51.60
	3	5	2	17	5	6	7	9	9	27	5	3	11	6	25	25	69	25	69	28.75
15	1	3	3	7	7	8	3	4	4	22	2	2	2	2	6	6	35	6	35	14.60
	5	4	4	16	6	3	4	4	4	17	5	1	1	2	8	8	41	8	41	17.10
	4	5	7	28	5	3	3	7	7	18	9	9	13	11	42	42	88	42	88	36.76
	2	2	1	8	2	5	4	5	5	16	5	2	6	7	20	20	44	20	44	18.33
16	1	3	3	9	6	2	2	2	2	12	1	3	3	3	7	7	28	7	28	11.66
	13	10	9	37	6	4	10	4	4	24	4	7	1	1	12	12	73	12	73	30.42
	5	6	5	28	5	3	7	11	11	26	8	11	8	9	36	36	90	36	90	37.50
	7	4	6	22	7	8	4	3	3	22	6	2	12	8	28	28	72	28	72	30.00

Contiúda Tabla 5

AF.	Esteroeotipo Social				Moral				Sentimiento				Total Por- de to- cen- tales taje		
	Maestro		Total		Maestro		Total		Maestro		Total				
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			
17	1	1	2	1	2	3	3	9	2	4	2	2	8	19	7.92
	5	7	21	2	7	7	4	20	5	4			9	50	20.83
	9	10	44	8	7	4	7	26	10	11	13	12	46	116	48.33
	5	1	8	5	4	5	3	17	4	5	2	6	17	42	17.50
18	5	1	6	8	5	5	6	24	4		2	2	8	38	15.83
	6	13	50	4	5	6	7	22	3	4	1	4	12	84	35.00
	4	5	16	3	6	4	4	17	9	11	15	8	43	76	31.66
	5	1	8	5	4	5	3	17	4	5	2	6	18	42	17.50
19	2	2	5	2	3	1	1	6	2	1		1	4	15	6.25
	2	4	13	4	6	2	2	14	3		1	2	6	33	13.75
	9	12	38	6	7	14	14	41	7	12	6	8	33	112	46.66
	7	2	24	8	4	3	4	19	8	7	13	9	37	80	33.33
20	7	5	18	6	6	2	5	19	8	5	3	5	21	58	24.20
	6	9	41	8	8	9	7	32	8	8	13	9	38	111	46.25
	4	3	14	3	4	6	4	17	1	6	4	4	15	46	19.20
	3	3	7	3	2	3	4	12	3	3	1	2	6	25	10.42

Continúa Tabla 5

AF.	Esterotipo Social						Moral						Sentimiento						Total de to- centas	Por- je
	Básico Maestro			Total			Básico Maestro			Total			Básico Maestro			Total				
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
1	2	4	1	4	3	4	5	5	12	2	2	4	2	2	4	23	9.58			
21	2	8	5	4	4	2	1	4	11	8	6	14	6	6	14	47	19.58			
3	1	4	8	10	10	10	12	13	45	2	7	6	4	4	19	82	34.20			
4	9	7	10	7	3	4	2	3	12	8	7	14	14	14	43	88	33.66			
1	4	2	3	8	8	8	3	5	24	5	4	6	6	15	48	20.00				
22	11	12	5	4	3	4	5	5	17	2	8	1	1	11	61	25.42				
3	5	3	13	9	6	7	9	8	30	10	6	14	7	37	97	40.42				
4	3	3	2	3	3	1	3	2	9	3	2	5	7	17	34	14.20				
1	1	1	3	7	7	7	4	6	24	2	1	2	2	5	34	14.20				
23	8	9	10	4	3	3	8	2	16	4	6	2	2	12	59	24.60				
3	9	8	9	9	3	6	7	8	24	8	8	11	8	35	94	39.20				
4	2	2	1	4	7	4	1	4	16	6	5	7	10	28	43	17.92				
1	2	1	1	2	3	3	2	3	11	1	4	3	3	8	25	10.42				
24	4	11	5	4	8	6	3	2	19	3	4	2	2	9	52	21.66				
3	7	4	7	9	8	5	7	8	28	9	9	10	6	34	89	37.10				
4	7	4	7	5	1	6	6	6	19	7	3	10	9	29	71	29.60				
1	1	2	2	3	3	5	2	2	12	2	3	4	4	9	15	6.25				
25	6	8	4	4	2	3	4	3	12	2	3	3	3	9	43	17.92				
3	11	11	10	12	9	3	5	7	24	12	11	9	11	43	111	46.25				
4	2	1	4	4	6	9	9	8	32	6	6	11	5	28	71	29.60				

Tabla 6

Correlaciones entre puntajes de la escala de actitudes y dominio de conocimientos pedagógicos (n² -)

Currículum	Masculino	Femenino
Magisterio	0.26	0.35
Ciclo Básico	0.53	-0.22

Estas correlaciones indican la relación existente entre los puntajes recibidos por cada uno de los sujetos en la escala de actitudes y el dominio que tienen de ciertos conocimientos pedagógicos.

La única correlación positiva y significativa al $p < .05$ es la de los alumnos del ciclo básico con .53. La correlación del sexo femenino en el ciclo básico, es -0.22, la cual se presenta negativa, indicando que mientras más saben de magisterio más lo rechazan; los varones del ciclo básico señalan lo contrario, a mayor conocimiento del magisterio más positiva es su actitud.

En cuanto al magisterio en ambos sexos se registra asociación positiva entre los dos aspectos relacionados.

ESCALA DE ACTITUDES DEL MAESTRO

INSTRUCCIONES

Este folleto contiene afirmaciones acerca del comportamiento de los maestros en el ejercicio de su profesión. Tanto usted como otras personas pueden pensar y sentir lo mismo hacia el papel del maestro en el aula.

Aunque haya afirmaciones similares en cada sección, cada afirmación de este folleto es diferente a las demás. Por lo tanto, sus respuestas a una sección pueden ser iguales o diferentes a las de otras secciones. He aquí un ejemplo:

Ejemplo 1

La gente de mi país cree que:

El maestro como intérprete de las normas morales de la sociedad debe ser inflexible.

1. totalmente de acuerdo
2. de acuerdo
3. en desacuerdo
- ④. totalmente en desacuerdo

La persona que marcó ④ en la afirmación anterior, considera que la gente de su país está totalmente en desacuerdo en que el maestro como intérprete de las normas sociales debe ser inflexible.

Haga un círculo sólo en una de las cuatro alternativas posibles para cada afirmación.

Si alguna de las alternativas no refleja exactamente su opinión, escoja la que se acerque más.

NO ESCRIBA SU NOMBRE EN ESTE FOLLETO

Instrucciones: Sección 1

Esta sección contiene afirmaciones acerca de ideas que la gente tiene sobre las relaciones entre los maestros y sus alumnos.

Encierre en un círculo el número que indica lo que la gente cree acerca de estas relaciones.

La gente de mi país cree que:

1.1 El maestro como consejero es capaz de tener flexibilidad de normas en sus relaciones con el alumno.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

1.2 El maestro como instructor domina los contenidos de los cursos.

1. totalmente de acuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

1.3 En las relaciones con el alumno el maestro consejero debe tener una actitud positiva.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

1.4 Por su actitud justa el maestro es un modelo para sus alumnos.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

1.5 Como administrador el maestro evita la comunicación directa con los alumnos.

1. totalmente de acuerdo
2. de acuerdo
3. en desacuerdo
4. totalmente en desacuerdo.

- 1.6 El maestro como instructor utiliza la misma metodología en sus cursos.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo
- 1.7 En su papel de orientador el maestro tiene la capacidad para lograr la realización de sus alumnos.
1. totalmente en desacuerdo
 2. en desacuerdo
 3. de acuerdo
 4. totalmente de acuerdo
- 1.8 Cuando el maestro sirve de modelo los alumnos se sienten inseguros.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo
- 1.9 Cuando el maestro es un rígido administrador logra la colaboración de sus alumnos.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo
- 1.10 Como instructor el maestro no puede lograr su realización personal.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo
- 1.11 El maestro como director de clase no debe tener relaciones afectivas con sus alumnos.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo

1.12 El maestro como administrador aplica las normas del colegio con inflexibilidad.

1. totalmente de acuerdo
2. de acuerdo
3. en desacuerdo
4. totalmente en desacuerdo

1.13 El maestro es un líder para sus alumnos.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

1.14 Como administrador el maestro colabora con sus alumnos.

1. totalmente en desacuerdo
2. de acuerdo
3. en desacuerdo
4. totalmente en desacuerdo

1.15 El maestro como administrador impone su autoridad a los alumnos.

1. totalmente de acuerdo
2. de acuerdo
3. en desacuerdo
4. totalmente en desacuerdo

1.16 Como orientador el maestro es capaz de tratar a sus alumnos de acuerdo a sus características personales.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

1.17 El maestro como modelo reacciona con serenidad ante situaciones inesperadas frente a sus alumnos.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

- 1.18 El maestro como director de clase algunas veces es impreciso en las instrucciones que le da a sus alumnos para realizar los trabajos escolares.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo
- 1.19 El maestro como amigo de sus alumnos es eficaz en la comunicación.
1. totalmente en desacuerdo
 2. en desacuerdo
 3. de acuerdo
 4. totalmente de acuerdo
- 1.20 El maestro como instructor debe exigir a los alumnos tímidos que expongan frecuentemente ante la clase.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo
- 1.21 El maestro como instructor utiliza el castigo físico, como recurso para lograr una mejor disciplina.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo.
- 1.22 El maestro como administrador es severo con los alumnos que cometen cualquier falta a los reglamentos de la escuela.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo
- 1.23 Como instructor el maestro tiene pocos conocimientos de otros cursos.
1. totalmente de acuerdo
 2. de acuerdo
 3. en desacuerdo
 4. totalmente en desacuerdo

1.24 El maestro como orientador de grupos juveniles es capaz de formar conducta sexual socialmente aceptable en sus alumnos.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

1.25 El maestro como agente de cambio conoce los objetivos educativos de sus alumnos.

1. totalmente en desacuerdo
2. en desacuerdo
3. de acuerdo
4. totalmente de acuerdo

Instrucciones: Sección 2

Esta sección contiene algunas afirmaciones acerca de la forma correcta o incorrecta de pensar sobre las relaciones entre los maestros y los alumnos. Indique si usted considera correctas o incorrectas las siguientes ideas que la gente tiene de las relaciones que hay entre el maestro y sus alumnos.

Cuando la gente cree que:

- 2.26 El maestro como consejero es capaz de tener flexibilidad de normas en sus relaciones con el alumno, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.27 El maestro como instructor domina los contenidos de los cursos, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.28 En las relaciones con el alumno el maestro consejero debetener una actitud positiva, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.29 Por su actitud justa el maestro es un modelo para sus alumnos, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.30 Como administrador el maestro evita la comunicación directa con los alumnos, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados

- 2.31 El maestro como instructor utiliza la misma metodología en sus cursos, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.32 En su papel de orientador el maestro tiene la capacidad para lograr la realización personal de sus alumnos, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.33 Cuando el maestro sirve de modelo los alumnos se sienten inseguros, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.34 Cuando el maestro es un rígido administrador logra la colaboración de sus alumnos, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.35 Como instructor el maestro no puede lograr su realización personal, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.36 El maestro como director de clase no debe tener relaciones afectivas con sus alumnos, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados

- 2.37 El maestro como administrador aplica las normas del colegio con inflexibilidad, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.38 El maestro es un líder para sus alumnos, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.39 Como administrador el maestro colabora con sus alumnos, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.40 El maestro como administrador impone su autoridad a los alumnos, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.41 Como orientador el maestro es capaz de tratar a sus alumnos de acuerdo a sus características personales, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.42 El maestro como modelo reacciona con serenidad ante situaciones inesperadas frente a sus alumnos, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto

- 2.43 El maestro como director de clase algunas veces es impreciso en las instrucciones que les da a sus alumnos para realizar los trabajos escolares, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.44 El maestro como amigo de sus alumnos es eficaz en la comunicación, ellos están:
1. casi siempre errados
 2. generalmente errados
 3. generalmente en lo cierto
 4. casi siempre en lo cierto
- 2.45 El maestro como instructor debe exigir a los alumnos tímidos que expongan frecuentemente ante la clase, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.46 El maestro como instructor utiliza el castigo físico como recurso para lograr una mejor disciplina, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.47 El maestro como administrador es severo con los alumnos, que cometen cualquier falta a los reglamentos de la escuela, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados
- 2.48 Como instructor el maestro tiene pocos conocimientos de otros cursos, ellos están:
1. casi siempre en lo cierto
 2. generalmente en lo cierto
 3. generalmente errados
 4. casi siempre errados

2.49 El maestro como orientador de grupos juveniles es capaz de formar conducta sexual socialmente aceptable en sus alumnos, ellos están:

1. casi siempre en lo cierto
2. generalmente en lo cierto
3. generalmente errados
4. casi siempre errados

2.50 El maestro como agente de cambio conoce los objetivos educativos de sus alumnos, ellos están:

1. casi siempre errados
2. generalmente errados
3. generalmente en lo cierto
4. casi siempre en lo cierto

Instrucciones: Sección 3

Esta sección indaga los sentimientos que usted mismo tiene acerca de la relación entre los maestros y sus alumnos. Indique cuáles son sus sentimientos hacia las siguientes relaciones entre el maestro y sus alumnos.

Cuando observo que:

3.51 El maestro como consejero es capaz de tener flexibilidad de normas en sus relaciones con el alumno, yo me siento:

1. muy mal
2. mal
3. contento
4. muy contento

3.52 El maestro como instructor domina los contenidos de los cursos, yo me siento:

1. muy mal
2. mal
3. contento
4. muy contento

3.53 En las relaciones con el alumno el maestro consejero debe tener una actitud positiva, yo me siento:

1. muy mal
2. mal
3. contento
4. muy contento

3.54 Por su actitud justa el maestro es un modelo para sus alumnos, yo me siento:

1. muy mal
2. mal
3. contento
4. muy contento

3.55 Como administrador el maestro evita la comunicación directa con los alumnos, yo me siento:

1. muy contento
2. contento
3. mal
4. muy mal

- 3.56 El maestro como instructor utiliza la misma metodología en sus cursos, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.57 En su papel de orientador el maestro tiene la capacidad para lograr la realización personal de sus alumnos, yo me siento:
1. muy mal
 2. mal
 3. contento
 4. muy contento
- 3.58 El maestro sirve de modelo, los alumnos se sienten inseguros, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.59 El maestro como rígido administrador logra la colaboración de sus alumnos, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.60 Como instructor el maestro no puede lograr su realización personal, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.61 El maestro como director de clase no debe tener relaciones afectivas con sus alumnos, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal

- 3.62 El maestro como administrador aplica las normas del colegio con inflexibilidad, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.63 El maestro es un líder para sus alumnos, yo me siento:
1. muy mal
 2. mal
 3. contento
 4. muy contento
- 3.64 Como administrador el maestro colabora con sus alumnos, yo me siento:
1. muy mal
 2. mal
 3. contento
 4. muy contento
- 3.65 El maestro como administrador impone su autoridad a los alumnos, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.66 Como orientador el maestro es capaz de tratar a sus alumnos de acuerdo a sus características personales, yo me siento:
1. muy mal
 2. mal
 3. contento
 4. muy contento
- 3.67 El maestro como modelo reacciona con serenidad ante situaciones inesperadas frente a sus alumnos, yo me siento:
1. muy mal
 2. mal
 3. contento
 4. muy contento

- 3.68 El maestro como director de clase algunas veces es impreciso en las instrucciones que le da a sus alumnos para realizar los trabajos escolares, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.69 El maestro como amigo de sus alumnos es eficaz en la comunicación, yo me siento:
1. muy mal
 2. mal
 3. contento
 4. muy contento
- 3.70 El maestro como instructor debe exigir a los alumnos tímidos que expongan frecuentemente ante la clase, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.71 El maestro como instructor utiliza el castigo físico como recurso para lograr una mejor disciplina, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.72 El maestro como administrador es severo con los alumnos que cometen cualquier falta a los reglamentos de la escuela, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal
- 3.73 Como instructor el maestro tiene pocos conocimientos de otros cursos, yo me siento:
1. muy contento
 2. contento
 3. mal
 4. muy mal

3.74 El maestro como orientador de grupos juveniles es capaz de formar conducta sexual socialmente aceptable en sus alumnos, yo me siento:

1. muy mal
2. mal
3. contento
4. muy contento

3.75 El maestro como agente de cambio conoce los objetivos educativos de sus alumnos, yo me siento:

1. muy mal
2. mal
3. contento
4. muy contento

Instrucciones: Sección 4

Esta parte del folleto proporciona información que es importante para el estudio. En esta investigación, las respuestas de todas las personas son importantes. Parte de este cuestionario está relacionada con información personal acerca de usted. Como el cuestionario es completamente anónimo y confidencial, usted puede responder todas las preguntas libremente, sin temor de ser identificado.

Por favor, lea cada pregunta cuidadosamente y encierre en un círculo la respuesta que usted seleccione.

4.1 Indique su sexo:

1. femenino
2. masculino

4.2 Indique su edad como sigue:

1. menos de 14 años
2. 15 - 19 años
3. 20 - 24 años
4. 25 - 29 años
5. 30 o más años

4.3 Cuál es su estado civil:

1. casado(a)
2. soltero(a)
3. divorciado(a)
4. viudo(a)
5. separado(a)

4.4. Cuál es su religión:

1. prefiero no responder
2. católico
3. protestante
4. judío
5. otra o ninguna

4.5 Cuál es su escolaridad:

1. 9 años de escuela o menos
2. 12 años de escuela o menos
3. algún año de universidad
4. un grado universitario o de facultad

4.6 Algunas otras personas son más estables en su forma de ser que otras. Cómo se califica usted:

1. yo encuentro mucha dificultad para cambiar
2. yo encuentro un poco de dificultad para cambiar
3. yo encuentro algo fácil el cambiar
4. yo encuentro que es muy fácil cambiar mi forma de ser

4.7 Algunas personas sienten que al criar sus niños, nuevas formas y métodos deben aplicarse siempre que sea posible. Otras sienten que aplicar nuevos métodos es peligroso. Cuál es su sentimiento acerca del enunciado siguiente:

"Nuevos métodos de crianza de niños deben probarse siempre que sea posible".

1. me desagrada profundamente
2. me desagrada un poco
3. me agrada un poco
4. me agrada profundamente

4.8 La planificación familiar en el control de la natalidad ha sido discutido por muchas personas. Cuál es su sentimiento acerca de un matrimonio que practica el control de la natalidad? Usted piensa que ellos están haciendo algo bueno o malo? Si usted tiene que decidir, usted diría que ellos están practicando algo erróneo o que ellos están haciendo lo correcto?

1. es siempre erróneo
2. es generalmente erróneo
3. a veces es correcto
4. es siempre correcto

CONTACTOS CON LA LABOR EDUCATIVA

Instrucciones: Sección 5

Esta parte del cuestionario contiene algunas preguntas relacionadas con las acciones educativas que realiza el maestro con sus alumnos. Por favor conteste todas las preguntas. Encierre en un círculo el número de su respuesta.

5.1 El maestro que improvisa sus clases:

1. tiene originalidad
2. es creativo
3. aprovecha las situaciones
4. es un irresponsable

5.2 Los cambios en la currícula:

1. evitan la estabilidad educativa
2. mantienen al día al maestro
3. introducen métodos modernos
4. proveen de nuevos medios al sistema

5.3 La experiencia docente:

1. es más importante que el grado académico
2. señala las limitaciones del campo
3. ayuda a la realización personal
4. provee de recursos al maestro

5.4 El castigo físico:

1. es necesario para guardar la disciplina
2. debe utilizarse cuando sea necesario
3. no es necesario
4. es contraproducente en la enseñanza

5.5 En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el elemento más importante es:

1. el material didáctico
2. la variedad metodológica
3. el maestro
4. el alumno

E.E.A.M.

Instrucciones: Sección 6

Por favor, brevemente exponga su parecer acerca de la escala que usted contestó, en cuanto a:

6.1 Claridad en las instrucciones:

6.2 Claridad en la redacción:

6.3 Interés de los temas tratados:

6.4 Facilidad para localizar las respuestas en las alternativas:

6.5 Duración de la prueba:

6.6 Presentación de la prueba:



Faint, illegible text or markings along the left edge of the page.