



318523  
2  
2g

**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

**ESCUELA DE PEDAGOGIA**

Con estudios incorporados a la  
Universidad Nacional Autónoma de México

1984-1988

**"LA ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y HACIA LA  
ESCUELA Y SU RELACION CON EL AUTOCONCEPTO  
COMO ESTUDIANTE, DE LOS ALUMNOS  
DEL 5o. Y 6o AÑO DE PRIMARIA".**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**PRESENTA**

**MARIA EUGENIA INTERIANO ORTIZ**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN  
ASESOR DE TESIS**

**MAESTRA PATRICIA ANDRADE PALOS**

**MEXICO, D. F. 1990.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## INDICE.

<i>INTRODUCCION.</i>	1
<i>CAPITULO I. EDUCACION.</i>	4
A) Concepto de educación.	4
B) Fines y funciones de la educación.	6
C) Tipos de educación: espontánea e intencional.	7
D) El papel de la escuela.	8
<i>CAPITULO II. EL MAESTRO Y EL NIÑO EN LA ESCUELA.</i>	10
A) El niño en edad escolar.	10
a) Características físicas.	11
b) Características cognitivas.	13
c) Desarrollo moral.	15
d) Características sociales.	16
e) Identificación con el propio sexo.	18
B) El maestro.	22
a) El maestro y su función.	22
b) Características del maestro.	24
C) Relación maestro alumno.	26
<i>CAPITULO III. ACTITUDES HACIA EL MAESTRO Y HACIA LA ESCUELA.</i>	35
A) Definición de actitudes.	35
B) Formación de las actitudes.	36
C) Actitudes del alumno hacia el maestro y hacia la escuela.	38
<i>CAPITULO IV. EL AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO.</i>	46
A) Definición de autoconcepto.	46
B) Formación del autoconcepto.	47
C) Factores que intervienen en el el desarrollo del autoconcepto.	50
D) El autoconcepto del niño como estudiante.	56

<b>CAPITULO V. METODOLOGIA.</b>	66
A) Planteamiento del problema.	66
B) Hipótesis.	66
a) Hipótesis general.	66
b) Hipótesis específicas.	67
C) Definición de variables.	67
a) Definición conceptual.	67
b) Definición operacional.	68
D) Indicadores.	68
E) Método.	68
a) Sujetos.	68
b) Tipo de estudio.	69
c) Instrumentos.	69
d) Procedimiento.	70
F) ANALISIS ESTADISTICO.	71

<b>CAPITULO VI. RESULTADOS.</b>	
A) CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.	72
B) RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE, ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA.	80
a) Relación entre autoconcepto como estudiante y actitud hacia el maestro.	80
b) Relación entre autoconcepto como estudiante y actitud hacia la escuela.	81
c) Relación entre actitud hacia el maestro y actitud hacia la escuela.	81
C) RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE, ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS.	83
a) Relación entre autoconcepto como estudiante y actitud hacia el maestro de las niñas y de los niños.	84
b) Relación entre autoconcepto como estudiante y actitud hacia la escuela de las niñas y de los niños.	85

c) Relación entre actitud hacia el maestro y actitud hacia la escuela, de las niñas y de los niños.	87
D) Diferencias entre grupos.	90
<i>CAPITULO VI I. DISCUSION Y CONCLUSIONES.</i>	98
<i>BIBLIOGRAFIA.</i>	113
<i>ANEXO.</i>	118

## INTRODUCCION.

Es muy frecuente que dentro de una escuela exista un sinúmero de alumnos que al parecer del maestro, de sus padres, etc., sean buenos estudiantes, pero también existen alumnos que presentan ciertas conductas que los clasifican como malos estudiantes.

Es necesario reflexionar sobre qué es lo que influye, tanto en unos como en otros, para ser clasificados así.

Se cree que, es el maestro quien determina, a través de sus observaciones y calificaciones, si un alumno se desempeña como buen o mal estudiante.

Pero qué tan objetiva puede ser esta apreciación cuando, se ha visto que, el maestro tiende a realizar su trabajo sin considerar que existen diferentes habilidades, necesidades y deseos a desarrollar y satisfacer en cada uno de sus alumnos; y si además, éste mismo maestro, se dirige a sus alumnos de manera negativa sin considerar que para algunos esta actitud puede ser totalmente perjudicial, afectando consecuentemente el aprovechamiento que puedan posteriormente presentar.

Por estos motivos es muy factible pensar que a los alumnos les afecta la forma en que se desempeña el maestro y la relación que éste lleva con ellos, como para que lleguen a convencerse de que, verdaderamente, no son tan buenos estudiantes como deberían ser; por lo mismo, llegar a pensar de manera negativa con respecto al maestro y además opinar que ir a la escuela es algo muy desagradable.

De todo lo anterior, surge la necesidad de analizar la forma en que el maestro influye en la opinión que los alumnos tienen acerca de ellos, como estudiantes, y sobre la forma en que éstos perciben a su escuela. Es pues, esta situación, el objetivo principal de la presente investigación.

El trabajo que se presenta está integrado en seis capítulos, conforme se refieren a continuación:

El primero pretende llegar a definir el concepto educación, los fines generales de la misma, y el papel principal de la escuela; considerando que son elementos esenciales del marco conceptual de referencia para esta investigación.

En el segundo se tratan de establecer las características de los dos principales protagonistas de la escuela: el alumno y el maestro: además de identificar cuáles son las conductas más comunes que se presentan en la relación que se establece entre ellos.

El capítulo tercero presenta una serie de resultados provenientes de investigaciones documentales, ya que se pretende dar una visión de la actitud del alumno hacia el maestro y hacia la escuela, con el propósito de apoyar los resultados de esta investigación.

El cuarto capítulo se integra por algunas investigaciones documentales, con respecto al autoconcepto del niño como estudiante y los posibles factores que se relacionan de alguna forma con éste, también con la finalidad de sustentar los resultados de la presente investigación.

El quinto capítulo plantea el problema principal de la investigación y las hipótesis que se quieren probar, siendo la principal aquella que dice que: los niños que tienen una actitud más positiva hacia su maestro y hacia su escuela tienen un mejor autoconcepto como estudiantes. Además, en este mismo capítulo, se presenta la metodología que se utilizó en esta investigación.

La esencia de la investigación ocupa el sexto capítulo que presenta los resultados obtenidos, es decir, las relaciones que se dieron entre la actitud hacia el maestro y hacia la escuela y el autoconcepto como estudiante. En general, se encontró que el aspecto social del maestro y la percepción de los niños hacia su escuela si determinan, en gran parte, la forma en que éstos se perciben como estudiantes y que, sólo el carácter del maestro no influye para que los niños se califiquen a sí mismos como buenos o malos alumnos.

**Finalmente, en el séptimo se discuten los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones realizadas con base en el marco de referencia de los primeros capítulos de la investigación.**



## CAPITULO I. EDUCACION.

### *A) CONCEPTO DE EDUCACION.*

Es posible reconocer que la educación es un concepto que se ha definido de acuerdo con la época en que se ejerce o con la forma que ésta adopta. Por lo tanto se encuentran un sinnúmero de definiciones que a su vez deben incluir determinados elementos para considerarlas como adecuadas.

Para comenzar, Nerici (1973) define el concepto de educación a través de sus raíces diciendo que, la palabra educación viene del latín *educatio*, lo que significa acto de criar animales y plantas; pero este vocablo (*educatio*) se deriva del verbo *educare* el cual se forma por *e* que significa afuera y *ducare* que quiere decir conducir, así se obtiene que educar es conducir o llevar fuera.

Esta definición hace ver que la educación llevada a cabo por los humanos y para los humanos, permite guiar a éstos por un camino positivo o correcto.

Al tratar de definir más ampliamente el concepto de educación, Luzuriaga (1981) y Nerici (1973) mencionan que ésta es el acto de transmitir generalmente valores, costumbres, formas de comportamiento y aspectos culturales, (donde se incluye a la ciencia, el arte, la filosofía, y la religión). Esta transmisión se lleva a cabo sobre las nuevas generaciones de una población, con la finalidad principal de obtener cierta continuidad como pueblo; pero a su vez se busca la actualidad, el progreso y el enriquecimiento de lo que se transmite, tomando en cuenta que de esta forma se llegarán a satisfacer las nuevas necesidades y aspiraciones de una comunidad. (Luzuriaga, 1981).

La educación no puede realizarse fuera de una sociedad, es por eso que se le define como un proceso social general (Albarrán, 1980), que proporciona, entre muchas cosas, a los individuos de esa sociedad, un ambiente propicio

para la convivencia y al mismo tiempo, los elementos necesarios para el desarrollo personal de cada sujeto.

Reafirmando lo anterior, Luzuriaga (1981) se refiere a la educación como un hecho real, efectivo; como una realidad de la vida individual y social.

Desde este punto de vista se observa que existe gran relación entre la educación y la sociedad. Esta última, como cita Luzuriaga (1981), "condiciona a la educación, por lo tanto no cabe educación sin influencia social, pero a su vez la educación es necesaria para la sociedad" (pág 46).

Como se mencionó anteriormente, toda sociedad pretende establecerse, sobrevivir, continuar y progresar, así la educación es un factor determinante para obtener estos objetivos. (Nerici, 1973). A su vez, la educación permite la integración y la participación social del individuo, pero como dice Nerici (1973), proporciona una preparación mental, técnica adecuada, o la requerida en ese momento por la sociedad.

De manera más específica, Garanto (1986) ve a la educación como un fenómeno que no se limita solo al desarrollo social, sino que permite el desarrollo intelectual y personal así como la autorrealización plena y total de los individuos que viven en el seno de una sociedad.

Por otro lado, algunos autores ven a la educación como sinónimo de formación, pero Piaget (1983) además de considerarla de esta manera, dice que la educación es la condición única y el factor fundamental para el desarrollo intelectual y moral del individuo.

Hasta aquí se concluye que la educación se ha definido por lo que se quiere lograr por medio de ella, ya sea en cada una de sus facetas, modalidades o formas que puede adoptar, o en modo general, como fenómeno.

Ahora, es conveniente reconocer cuáles han sido o son los fines y las funciones específicos que se le atribuyen a la educación, es decir, qué es lo que se pretende obtener a través de ella, tanto en el aspecto social como individual.

## **B) FINES Y FUNCIONES DE LA EDUCACION.**

Para establecer determinadamente los fines y las funciones de la educación, es necesario reconocer que ambos tienen gran relación, es decir, que se llegará a un fin solo si la función o condición se proporciona.

Por otra parte, los fines y las funciones de la educación cambian de acuerdo con la época o se distinguen varios dentro de las sociedades (Baxter, 1951). De esta forma es más conveniente establecer fines y funciones que se distinguen en individuales y sociales.

Nerici (1973) y Luzurlaga (1981) establecen primeramente algunos fines y funciones de tipo social, estos son:

- Preparar a las nuevas generaciones para recibir, conservar y enriquecer la herencia cultural.
- Promover el desenvolvimiento económico y social proporcionando los beneficios de la civilización al mayor número posible de individuos.
- Fomentar la cultura a través de la creación y reproducción de ésta para así preservarla.
- Desarrollar y proporcionar los procesos de subsistencia y organización de los grupos humanos, para satisfacer las nuevas exigencias sociales.
- Proporcionar las condiciones necesarias para la relación y la integración social y así obtener la participación de toda la sociedad.

En lo que se refiere a los fines y funciones de tipo individual Nerici (1973) y Piaget (1983), coinciden en el desarrollo de la personalidad, pero teniendo en cuenta las posibilidades de cada sujeto y proporcionando a cada uno la atención necesaria. Para que esto sea posible, "la educación debe permitir la superación de esas potencialidades" (Nerici, 1973, pág 22).

Piaget (1983) menciona por su parte, que el desarrollo de la personalidad permitirá obtener sujetos autónomos en los aspectos intelectual, moral y afectivo, capaces de actuar espontáneamente en su medio social, pero este mismo autor se refiere a una función primordial de la educación, la de formar la razón y la de desarrollar las estructuras mentales, lo que permitiría la apropiación de los conocimientos y finalmente obtener una adaptación social.

El logro satisfactorio de los fines y las funciones depende de muchos factores pero puede decirse que, los medios materiales y humanos con los que cuenta cada sociedad influyen parcialmente en la satisfacción de estos aspectos.

### *C) TIPOS DE EDUCACION: ESPONTANEA E INTENCIONAL.*

Después de haber establecido algunos fines y funciones de la educación se reconoce que ésta no es una acción arbitraria, es decir que se ejerza sin ningún control o norma, ya que es posible identificar acciones o comportamientos que influyen en los individuos sin tener precisamente esa intención pero que sí llegan a modificar la conducta o los hábitos del individuo (Luzuriaga,1981; Nerici,1973). A este conjunto de acciones se le conoce como educación espontánea.

Por otro lado se distingue el concepto de educación intencional; ésta es considerada como la única y principal manera de educación formal (Luzuriaga,1981), debido a que, trata de dirigir y perfeccionar a los individuos, pretende influir sobre su comportamiento, pero lo que tiene mayor importancia es que se planea y se organiza para llevarse a cabo dentro de una institución conocida como escuela, donde los principales protagonistas son el maestro y el alumno, donde diferentes situaciones y experiencias se suscitan, las cuales pueden ser el objeto de estudio de muchas investigaciones.

#### D) EL PAPEL DE LA ESCUELA.

La escuela como institución tiene la tarea de sistematizar la educación, proporcionando los diferentes niveles y tipos que una sociedad como la nuestra exige.

El principal nivel básico que proporciona esta institución es la educación elemental, impartida en las comunmente llamadas escuelas primarias, las cuales están planeadas y organizadas en 6 años lectivos, a donde acuden niños de entre los 6 y los 12 años de edad aproximadamente.

A la escuela primaria se le otorgan diferentes papeles dentro de los cuales está el fortalecer las actitudes sociales y cognoscitivas que los padres y familiares habían enseñado con anterioridad (Mussen, Conger y Kagan, 1971); pero además, la escuela debe proporcionar al niño situaciones académicas, información, cultura, y práctica, que posteriormente le ayudarán para responder a una gran variedad de exigencias que el mundo de los adultos reclaman.

De esta forma la escuela tiene el compromiso de desarrollar ciertas habilidades o destrezas en los alumnos y así hacerlos capaces de enfrentarse con problemas que, al mismo tiempo, permiten obtener cierta madurez psicológica.

Los niños, dentro de la escuela, tienen un papel importante, ellos son estudiantes. Estos comienzan a obtener las herramientas para apoderarse de la cultura y al mismo tiempo, a identificar las acciones para las que son aptos (Nerici, 1973), provocando en alguno de ellos un sentimiento de orgullo por su trabajo.

Así se ve que la escuela pasa a ser en la vida de los niños, un mundo diferente al de la familia. De esta forma, la escuela tiene la responsabilidad del éxito o el fracaso de los alumnos con relación al desarrollo de habilidades y la adaptación social y, al mismo tiempo, ésta proporciona las condiciones para un desarrollo intelectual y afectivo completo (Piaget, 1983).

Por otro lado, para que la escuela lleve a cabo su función, necesita de un programa (como ya se ha

mencionado) que a su vez permita guiar a la persona encargada de proporcionar los conocimientos a los niños.

La persona que acerca al niño a esos conocimientos es el maestro. Esto provoca que entre maestro y alumno se produzca cierta relación, pero esta situación puede ser distinta por parte del maestro con cada alumno, al grado de que para unos niños signifique ir a la escuela, una experiencia agradable y para otros, totalmente negativa.

Por este motivo surge la necesidad de analizar más adelante, el papel del maestro dentro de la escuela y de identificar cuál es su influencia sobre las personas que tiene a su cargo.

## CAPITULO II. **EL NIÑO Y EL MAESTRO EN LA ESCUELA.**

### **A) EL NIÑO EN EDAD ESCOLAR.**

Dentro de la escuela, como se ha dicho anteriormente, el maestro y el alumno se relacionan a través de los conocimientos, pero para que el maestro tenga más éxito en el desempeño de esta tarea, deberá conocer quiénes son las personas con quien se vincula cada día. Lo anterior hace necesario describir las características peculiares de los niños que se encuentran en edad escolar.

La descripción de estas características, ayudará a los educadores a entender el pensamiento y el comportamiento de estos niños, y de esta manera, poder adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En forma general, la entrada a la vida escolar, con frecuencia está determinada por la edad; por lo tanto es común ver que niños de 6 y 7 años, son los que ingresan a la escuela primaria. A esta edad se producen pocos cambios, pero éstos resaltan debido a que la escuela requiere de estos niños cierta adaptación para enfrentarse a situaciones nuevas, las cuales por consiguiente afectarán el desarrollo (Strommen, Mc Kinney y Fitzgerald, 1982). Así los nuevos aprendizajes de la vida escolar son transformaciones substanciales pero no tan radicales. De esta forma, a esta edad, la personalidad, junto con sus particularidades, comienza a verse clara y estable; esto se debe a que la relación con personas de la misma edad provoca que el niño sea aceptado por sus propios atributos, es decir, que su "personalidad se vuelve más rica y más compleja, lo que permite al niño, convertirse en un individuo singular". (Mussen, Conger y Kagan, 1971, pág 479).

Los aspectos que son importantes conocer de este ser en desarrollo, son el físico, el cognitivo, el moral, el social, así como la forma de identificación sexual. A continuación se explicará cada uno de ellos.

### a) *Características físicas.*

Durante la niñez intermedia, que abarca de los 6 a los 12 años, aproximadamente, el niño aún sigue desarrollándose físicamente, pero no tan aceleradamente como en la primera infancia. Este crecimiento incluye cambios en la longitud de los brazos y de las piernas; cambios en el tamaño del tórax y del abdomen, de peso y de estatura. Esta última aumenta un promedio de 5 ó 6% al año, mientras que el peso aumenta a razón del 10% al año, pero es importante ver que después de los 10 años de edad, las niñas tendrán cierta ventaja sobre los niños, ya que ellas serán ligeramente más altas y más pesadas. (Mussen, Conger y Kagan, 1971).

Por lo anterior, el cuerpo comienza a tener una forma simétrica y armónica, ya que las extremidades tienen una proporción equilibrada con respecto al tronco y a la cabeza (Clauss y Hiebesch, 1972).

También, el tejido muscular se acrecenta y hace posible que se comiencen a distinguir diferencias entre sexos debido a que los niños tienen mayor masa muscular y las niñas mayor proporción de grasa en el cuerpo (Mussen y colaboradores, 1971).

Conjuntamente con el cambio de forma corporal, comienza cierta maduración del sistema nervioso central. Esta maduración hace posible que el niño aumente en atención y concentración, lo que permite a su vez, dedicarse por más tiempo a una actividad específica. Asimismo, el mejoramiento del sistema nervioso ayuda a que los movimientos sean equilibrados y ágiles, lo que hace posible el aprendizaje de ciertas actividades motrices como vestirse, andar en bicicleta, patinar, etc. También los movimientos serán más finos y precisos para facilitar el aprendizaje o la corrección de la escritura.

A pesar de las anteriores normas de crecimiento, Strommen y colaboradores (1982), dicen que los niños crecen a ritmos distintos, por lo tanto es común ver dentro de un grupo de niños de la misma edad, a unos con características



físicas diferentes, de esta manera, en algunos de esos sujetos no aparecerán muchos comportamientos hasta que se desarrollen las estructuras físicas y fisiológicas que hacen posible su presencia, pero estos autores hacen hincapié en que cada niño en particular tiene un ritmo de crecimiento estable y consistente.

Refiriéndose a las diferencias entre niños, de acuerdo con su estructura corporal, Sheldon (1940) (citado en Strommen, 1982, pág 11) hace una clasificación de tres grupos:

**Endomorfos.**- Sujetos de estatura baja, fornidos y con una tendencia a engordar.

**Ectomorfos.**- Altos y delgados, principalmente.

**Mesomorfos.**- Musculosos, con hombros anchos y caderas delgadas.

Estas diferencias de estructura corporal producen reacciones en los demás, las cuales afectarán en cierta forma el desarrollo psicológico de los niños con determinados atributos; por ejemplo, los niños que son considerados como físicamente atractivos por sus compañeros, suelen tener mayor probabilidad de ser populares que los niños poco atractivos (Strommen, 1982).

Cuando está por finalizar la etapa escolar, es decir en los niños de 11 a 13 años, se empiezan a presentar los primeros cambios que trae la pubertad. Por lo que se refiere a las mujeres, las transformaciones consisten en el nacimiento de los senos, la salida de vello púbico, un aumento de estatura y la aparición de la menstruación, mientras que en los varones se lleva a cabo el crecimiento del pene y de los testículos, la aparición del pelo en el púbis, pelo en la cara, en el cuerpo y cambio de la voz (Newman y Newman, 1983).

De lo anterior se puede afirmar que el desarrollo físico tiene gran importancia para que los niños puedan interactuar con el nuevo medio, pero para poder adaptarse a las nuevas exigencias que la escuela presenta, son necesarias ciertas

características cognitivas que los niños de 6 y 7 años comienzan a desarrollar.

b) *Características cognitivas.*

Debido a que el ingreso a la escuela implica el manejo de un gran número de conocimientos, es preciso reconocer que cada uno de los elementos de la vida psíquica, siendo de gran importancia el desarrollo de la inteligencia, tienden a evolucionar y a tener nuevas formas de organización (Piaget, 1981 y Mira y López, 1982). De esta manera se puede afirmar que el principio de la escolaridad marca un cambio decisivo en el desarrollo mental. (Piaget, 1985).

Específicamente dentro del salón de clases, es frecuente observar que la actividad individual y colectiva se distingue perfectamente en los niños mayores de 6 años, debido a que ya son capaces de cierta concentración y porque ya poseen la capacidad de cooperación y colaboración, y al mismo tiempo porque aceptan los puntos de vista de los compañeros. (Piaget, 1985).

Otro cambio que surge durante este período, es que el niño comienza a realizar sus propias explicaciones, pero ya en un plano de pensamiento y de reflexión, y no solo en el de la acción física o material. Para reafirmar esta idea Lewis (1984) y Piaget (1985) coinciden en que el niño comienza a abandonar las conductas provocadas por impulsos; siente la necesidad de controlarlos y por lo tanto piensa antes de actuar, efectuando una reflexión. Esta reflexión se define como una discusión interiorizada, (es el pensamiento mismo), con un lenguaje interior. (Piaget, 1981). Es también durante esta edad, cuando el egocentrismo tanto social como intelectual, va disminuyendo; además se va construyendo el pensamiento lógico muy semejante al de los adultos; esto permite, que el niño pueda empezar a tener una imagen objetiva del mundo. (Clauss y Hiebesch, 1972).

Refiriéndose al desarrollo intelectual, Piaget (1981) enmarca a los niños de esta edad, 6 a 12 años

aproximadamente, en el período que él llama de operaciones concretas debido a que las operaciones mentales solo afectan directamente a los objetos y no a suposiciones enunciadas verbalmente, es decir que, el pensamiento es totalmente práctico, lo que significa que para comprender las cosas como tales, el alumno debe transformarlas, descomponerlas, ordenarlas, compararlas, medirlas, etc.

Además de lo anterior, Piaget (1985) dice que es posible distinguir a los niños que se han establecido en este período a través de 3 conductas:

- 1) La representación de lo que se adquiere a través de la acción, en el plano de la representación.
- 2) El paso de un estado inicial que se centraba en el cuerpo y en la acción propia, a un paso de descentralización.
- 3) La capacidad de comunicarse a través del lenguaje, sin que éste solo sirva para evocar un acontecimiento.

Piaget (1981) agrega que durante este período el niño va utilizando, cada vez con más facilidad, diferentes aspectos del razonamiento tales como la conservación, donde el alumno sabe que si nada se añade o se quita, el material sigue siendo el mismo; la compensación, la cual permite reconocer que un cambio aparente en un sentido, puede ser compensado mediante un cambio en otro sentido; y la reversibilidad, que hace posible realizar una operación o un cambio en sentido contrario.

También a esta edad, los niños realizan y entienden las operaciones de clasificación, es decir, agrupan elementos de acuerdo con alguna semejanza. También pueden seriar u ordenar varios elementos de mayor a menor, o en forma contraria.

Todas estas características mentales, entonces explican la idea de Clauss y Hiebesh (1972) de que "los niños son activos y quieren que no se les enseñe, sino que quieren tomar las cosas con sus propias manos, investigar, descomponer y reunir las partes". (pág 87).

Como producto de este proceso intelectual, aparece en los niños la formación de la conciencia y de nuevas normas morales, provocando en ellos nuevos sentimientos morales. Por este motivo a continuación se describe el comportamiento de los niños con relación al desarrollo moral.

### c) *Desarrollo moral.*

Los sentimientos de los niños de edad escolar son ahora distintos y ajenos a la obediencia exterior, ya que ya no están limitados a las prohibiciones externas, (tanto de padres como de maestros), por lo contrario, los sentimientos son sensaciones que provienen del interior (Mussen, Conger y Kagan, 1971). Esta forma de pensar, ayuda al niño entonces, a comprender el por qué de algunas prohibiciones y a reconocer lo que se debe hacer en determinada situación. Este mismo desarrollo moral permite que el niño reconozca en forma clara las diferentes posiciones y formas de pensar de sus compañeros (Newman y Newman, 1983).

Sentimientos morales que antes eran desconocidos comienzan a presentarse. Por ejemplo, la honradez, la cual deja afuera las trampas, ya que éstas últimas no son parte del acuerdo de personas que se estiman; pero por otro lado se encuentra la mentira, con la cual el niño se vuelve más flexible y comienza a darse cuenta de que hay excepciones para utilizarla, pero eso sí, el engaño entre amigos se considera como una falta más grave que mentir a los adultos.

Otro sentimiento moral que empieza a transformarse es el de la justicia, ya que cuando los niños son pequeños, esta noción se confunde con los mandatos exteriores, pero en los niños mayores, la justicia significa igualdad, tomando en cuenta la intención y las circunstancias en que cada sujeto actúa (Piaget, 1985); por lo tanto el niño comienza a adquirir normas generalizadas de conducta que al final, se traducen en la voluntad individual, pero al mismo tiempo permiten que el niño se vuelva consciente de las consecuencias de sus acciones.

Debido a que este desarrollo moral también es resultado de la convivencia social, es necesario conocer cuáles son los cambios sociales de los niños en edad escolar.

#### d) *Características sociales.*

Como parte de los cambios que produce el ingreso a la escuela, está el crecimiento del ambiente social, debido a que el niño se relacionará con sujetos de la misma edad, del mismo sexo y con intereses muy similares. (Clauss y Hiebesch, 1972). Esta relación tiene gran importancia, ya que, por un lado, el niño necesita sentir que participa y que ocupa un lugar y por el otro, comenzar a ser independiente en un ambiente diferente al familiar, en el que pasa un mayor número de horas cada vez. (Mc Candless, 1981).

Este nuevo ambiente provoca en el niño la adopción de nuevos valores y normas, tal vez distintos a los que se obtienen en el seno familiar, pero ésta es una manera de ser aceptado por los demás. (Mussen y colaboradores, 1971)

También con los nuevos compañeros es posible que un niño pueda actuar como líder o en forma contraria, sentirse mandado por otros; pero lo interesante de este vínculo es que el niño puede compartir los mismos problemas y sentimientos mediante pláticas y discusiones.

Es a través de los compañeros que, un niño puede identificarse con determinadas características, es decir que, en él se forma un concepto de sí mismo dependiendo de las diferentes reacciones de los demás niños. De aquí la importancia de sentirse integrado a un grupo, ya que en todos los niños existe cierta motivación por ser aceptado; pero cuando determinado sujeto es nuevo dentro del ambiente escolar, éste necesitará reconocer qué es lo que el grupo considera como correcto para poder tener actitudes que sean aceptadas por los demás.

Refiriéndose a la aceptación, Mussen y colaboradores, (1971) mencionan que en los tres primeros grados de la escuela, existe una mayor facilidad de integración, y además

que específicamente, las niñas son más adaptables que los varones.

Dentro de las actitudes que se tienen cuando se pertenece a un grupo, está el de establecer quién es el mejor alumno con relación a distintas cualidades. Esto provoca entonces, que se desarrollen antipatías y se establezcan también a los sujetos más populares dentro del grupo.

Respecto a estas actitudes Biehler (1980) observó que en el primer año las niñas que son escogidas por sus compañeras como populares, eran tranquilas y nada mandonas, pero con relación a la cualidad de tranquilidad, ésta deja de ser necesaria cuando las niñas están en quinto grado, ya que sólo se eligen a aquellas personas que son atractivas y amigables.

Por su parte, los niños consideran populares a aquellos alumnos que son buenos atletas, buenos compañeros y además si también son atrevidos.

Un aspecto también importante y como resultado de la interacción con los demás sujetos del ambiente escolar, es el establecimiento de amistad, principalmente entre niños del mismo sexo (Mc Candless, 1981). Al respecto Mussen y colaboradores, (1971) dicen que las características personales influyen en la formación de amistades, por lo tanto la edad, los intereses y a veces hasta la inteligencia, determinan las parejas de amistades.

Es frecuente que durante el período escolar, las amistades no sean totalmente estables, pero esta inestabilidad puede estar relacionada con los cambios de intereses y por lo mismo los dos individuos que están involucrados en la relación ya no se satisfarán mutuamente, lo que provoca entonces, el rompimiento del vínculo, buscando así, una nueva amistad.

Al ver la forma en que los niños se establecen en los grupos, las actitudes que toman respecto a otros y la manera en que mantienen o no sus relaciones, se hace necesario reconocer que la escuela proporciona al niño de 6 a 12 años,

pautas y formas de comportamiento, necesarias para poder establecer en la adolescencia y en etapas posteriores, relaciones sociales verdaderas y positivas.

Como se ha mencionado, las amistades se establecen frecuentemente con una persona del mismo sexo; este fenómeno se debe a que a esta edad se va estableciendo cierta identificación del sujeto con el sexo al que se pertenece. El siguiente apartado explica en qué forma se produce este desarrollo.

*e) Identificación con el propio sexo.*

Como otra parte importante de los procesos que se efectúan en el niño durante la edad escolar, es la identificación con su sexo. Esto no implica que ocurran transformaciones de tipo sexual, ya que sólo hasta la pubertad, se presentan las características sexuales secundarias. (Mc Candless, 1981)

Básicamente lo que ocurre en esta época, es que, ya sea en el niño o en la niña, se desarrollará el sentido que uno tiene de sí mismo como hombre o mujer. (Strommen y colaboradores, 1982).

Como menciona Maccoby (1972), esta identificación está condicionada por las diferencias físicas, pero no es hasta después de los cinco años que los niños tienen un concepto claro y muy general acerca de las diferencias genitales de cada uno de los sexos. Este reconocimiento ayuda a que el niño se vea a sí mismo en posesión de las características que lo distinguen del otro sexo. (Mussen y colaboradores, 1971).

Por otro lado, las diferencias se comienzan a distinguir a través de los intereses, de las actitudes, de las conductas y de las actividades que terminan por considerarse como normas culturales. En este proceso de identificación sexual, el individuo va adquiriendo patrones de conducta sexualmente tipificados, ya que primero aprende a distinguir entre estos patrones, después a generalizar esas experiencias y finalmente a practicar dichas conductas. (Maccoby, 1972).

Es posible que los varones antes de que entren a la escuela primaria, ya se hayan manifestado decisivamente por cosas o actividades de su propio sexo, por lo tanto no hay que sorprenderse cuando las niñas tienen más interés durante más tiempo, por las actividades masculinas que el que los niños pueden mostrar por las actividades específicas para mujeres. Pero no hay que olvidarse que sólo el desarrollo hará que las diferencias entre muchacho y muchacha sean cuantiosas, se acentúen y se establezcan en su totalidad. (Mussen y colaboradores, 1971).

Al ingresar al medio escolar, los factores o los agentes que ayudan a la identificación sexual se vuelven más numerosos y por lo mismo, su influencia es más grande; así las exigencias de la sociedad con respecto al papel según el sexo, se van tomando como normas propias de comportamiento. De esta manera, los años escolares ayudan a que la identificación sexual se consolide para que los patrones que se adquirieron trasciendan hasta la edad adulta.

Respecto al desarrollo de esta identificación, Maccoby (1972) hace una aclaración; dice que, tanto los niños y como las niñas aprenden los rasgos de conducta de los dos sexos, pero los practican y los valoran en distinto grado. Reconocen que poner en práctica determinada conducta depende de su sexo. Como parte de este mismo proceso, los niños comprenden el concepto de masculino y femenino y por lo tanto, se empeñan en demostrarlo al comportarse en la forma aceptada, según su sexo.

Por su parte Strommen y colaboradores (1982) mencionan que, es a través del reforzamiento y la identificación del niño con determinados modelos, como se logra esta tipificación sexual.

Con relación a la influencia de los modelos Mussen, Conger y Kagan (1971) se refieren al padre y dicen que la ausencia de éste provoca en los varones el desarrollo de muy poca agresión (característica que es bien aceptada para el sexo masculino).



Como otro de los agentes importantes que determinan la tipificación sexual, fuera del círculo familiar, se encuentran los compañeros de clase y otros adultos, ya que el niño comienza a identificarse con diversos héroes que aparecen en los medios de comunicación. El niño trata de imitar su conducta ya que le parecen más fuertes, más atrevidos y más interesantes que sus padres.

Al ir adquiriendo la identidad de los sexos, claramente se obtienen normas de comportamiento para cada uno de ellos, ya sea para vestirse, para jugar y para escoger áreas de interés. (Newman y Newman, 1983).

Maccoby (1972) y Mussen y colaboradores (1971) coinciden en que las pautas conductuales más amplias son la agresión y la dependencia; la primera plenamente aceptada para los varones y la segunda reforzada en las mujeres, pero Maccoby (1972) expresa que algunos rasgos de dependencia pueden encontrarse en los varones, y aclara que en las mujeres se dan medidas más altas de este rasgo de conducta.

Reforzando la idea anterior, Mc Candless (1981) dice que las diferencias individuales en cuanto a dependencia, se presentan durante la niñez, en especial en las niñas.

Conjuntamente con la dependencia se pueden observar rasgos de pasividad y conformismo y una tendencia por parte de ciertos niños a ser sumisos y obedientes.

Con respecto a las conductas o actitudes que presentan comúnmente los varones, Maccoby (1972) menciona que, la agresión y la independencia son las variables principales que determinan la conducta de éstos. A este respecto Newman y Newman (1983) dicen que han encontrado, aún en niños de edad preescolar, que la agresividad física es más frecuente en los hombres, pero Maccoby (1972) agrega que las niñas expresan también agresión, pero en forma verbal.

Tomando en cuenta estas expresiones conductuales Mc Candless (1981) encontró relación entre la dependencia y la disposición de los niños para la simpatía y también relación entre la independencia y la agresión.

Como parte de las maneras de dirigirse, respecto a las emociones, también existen ciertas diferencias que son el producto de las presiones sociales. De esta forma los varones aprenden a no sentir miedo y a controlarse en situaciones que provocan tensión (Mussen y colaboradores, 1971).

Por otro lado, los juegos son reflejo y parte de esta tipificación sexual. Para esta actividad ambos sexos se dividen claramente, pero puede ocurrir ocasionalmente que algún niño o niña, entre en el mundo del grupo opuesto. (Maier, 1971).

Una de las justificaciones de estas segregaciones es que, ya existe un reconocimiento claro de los papeles correspondientes al sexo (Biehler, 1980), porque los intereses se tornan cada vez más específicos (Clauss y Hiebesh, 1972). De esta forma, las mujeres se inclinan por conductas de cuidado y atención y comienzan a preocuparse por establecer relaciones sociales armoniosas, mientras que los hombres se dirigen hacia las hazañas deportivas de manera competente para considerarse entonces, como más masculinos. (Maccoby, 1972).

Lo anterior permite señalar que, con todas las experiencias que el niño va teniendo, llega a aprender que sentirse mujer u hombre requiere de la adopción de comportamientos y formas de pensar; además que, esas experiencias permiten que el niño sea capaz de comprender que las personas esperan cosas distintas de los hombres y de las mujeres. (Newman y Newman, 1983).

Después de haber identificado cada uno de los aspectos en que el alumno de edad escolar va transformándose, el maestro tiene por obligación entonces, reconocer que su papel no es fácil, por este motivo es importante describir a continuación, cuáles son las principales funciones del profesor.

## B) EL MAESTRO.

### a) *El maestro y su función.*

Como se mencionó anteriormente, la principal función de todo maestro es la de transmitir los conocimientos a los alumnos que tiene a su cargo, pero más ampliamente, él debe encargarse de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje (Nerici, 1973). Este proceso puede definirse como "intencionado y sistemático y se inicia con el planteamiento de un propósito concreto y definido, el cual concluye con la ejecución de una nueva conducta esperada del alumno, hecho que, a su vez, se tiene en cuenta para modificar el proceso si es necesario." (Gago, 1985, pág, 78).

A pesar de reconocer esta función, es frecuente que el maestro se limite únicamente a proporcionar un legado de conocimientos (cultura, hábitos), pero como reconoce Luzuriaga (1981), el profesor no debe limitar su papel a describir nociones o reglas que deberán aprender sus alumnos, pero esto no significa que el maestro no conozca el contenido de la materia que enseña, por lo tanto deberá ser capaz de comunicar lo que transmite con claridad y de forma ordenada. De esta manera, "el maestro ya no es el conducto a través del cual fluye la mera información, sino ahora es el responsable del planeación de experiencias que deben ser educativas". (Baxter, 1959, pág, 5).

Sin dejar a un lado la importancia de la transmisión de conocimientos, Nerici (1973) establece tres funciones básicas de todo profesor, éstas son:

- a) Función técnica.- Poseer los conocimientos relativos al ejercicio de la docencia.
- b) Función didáctica.- Orientar el aprendizaje de los alumnos. Utilizar adecuadamente métodos o técnicas .
- c) Función de orientación .- Conocer a los alumnos para proporcionarles la ayuda correcta.

Con respecto a esta última función, en especial se cree que la buena orientación por parte del maestro hace posible una buena relación con sus alumnos.

Parte importante de la orientación es entonces, la identificación de las habilidades, características y dificultades de los alumnos; esto hace posible que cada alumno tenga un lugar importante dentro de la clase. (Kriekemans, 1977). De aquí se desprende la necesidad de favorecer la personalidad de cada alumno, por lo tanto el maestro debe comprender las características del comportamiento de cada edad, así como conocer la forma en que se lleva a cabo el aprendizaje según las etapas de desarrollo de la infancia (Baxter, 1959).

De igual forma Piaget (1983) afirma que el educador debe utilizar los conocimientos psicológicos y sociológicos que proporcionan a la educación muchas investigaciones con relación a las leyes del desarrollo de la niñez.

A pesar de la importancia de lo anterior, algunos maestros, como personas adultas, creen que la más amplia experiencia les proporciona el entendimiento acerca de los niños.

Por otro lado, es preciso que el maestro reconozca que ejerce gran influencia sobre sus alumnos. De él, muchas veces depende el éxito o el fracaso de éstos. (Nerici, 1973)

No debe descartarse la idea de que el maestro pueda representar muchas cosas para sus alumnos. Así, el maestro puede llegar a ser un modelo de comportamiento tanto profesional como moral, al grado de convertirse en líder de sus alumnos (Klausmeier y Goodwin, 1977).

También es frecuente que el educador sea visto por sus alumnos como madre o padre y más cuando sus actitudes son de elogio, de cuidado y atención para con ellos. (Mussen y colaboradores, 1971).

Las diferentes imágenes que llegan a tener los estudiantes de sus profesores muchas veces depende de la relación que éstos permitan y además, de la forma en que se desarrolla la clase. Tomando estos aspectos Nerici (1973) hace una diferencia entre el simple instructor y el verdadero educador.

El instructor es una persona culta, pero sólo se limita a instruir. Considera a los alumnos como los únicos responsables de su aprendizaje; no se interesa por los problemas de motivación y de aprendizaje, por lo tanto establece relaciones frías y se considera como la autoridad dentro de la clase.

Por lo contrario, el educador toma en cuenta las posibilidades de sus alumnos, ayuda a su desenvolvimiento y estimula la curiosidad para la investigación. En sus explicaciones es claro y preciso y por lo mismo se actualiza para realizar su acción docente. Busca ser amigo de sus alumnos, asimismo infunde ánimo en ellos, realizando una verdadera orientación.

Las diferencias entre el instructor y el educador hacen necesario entonces, establecer las características adecuadas para ejercer la compleja profesión de maestro.

#### b) *Características del maestro.*

Es definitivo que para ejercer la profesión de maestro, educador o formador se requiere de cierta personalidad, capacidad y preparación.

Luzuriaga (1981) dice que, debido a la función del profesor (la de formar al educando en diversos aspectos), las características y condiciones que debe reunir son complejas y delicadas.

En lo que concierne a estas características se hace referencia principalmente a dos tipos de ellas : profesionales y personales.

Dentro de las características profesionales se encuentra sólo una preparación general o como la llama Garanto, (1986) intelectual, donde el conocimiento de las materias por impartir es importante (Klausmeier y Goodwin, 1977), además de cierto interés científico.

Al hablar de las características personales Garanto (1986), Klausmeier y Goodwin (1977) y Luzuriaga (1981) coinciden en el buen equilibrio emocional, en la capacidad de

comprensión, en la responsabilidad y el sentido del deber, en la simpatía así como en el amor al prójimo.

Por su parte Nerici (1971) menciona las siguientes características personales para ejercer satisfactoriamente la profesión de maestro: capacidad de conducción, sinceridad, espíritu de justicia, disposición y mensaje.

Se entiende que estas características de tipo personal, pueden referirse a un sinnúmero de situaciones dadas dentro del salón de clase, es decir que, no expresan claramente la forma de desenvolverse correctamente como maestro.

De manera más explícita Brophy y Everston (1976) (Citado por Strommen, 1982), mencionan algunas acciones que llevaban a cabo un grupo de maestros investigados. Estos planeaban y preparaban materiales y actividades apropiadas para una gran diversidad de contratiempos que se pudieran presentar, además establecían sistemas que aseguraban que el niño supiera qué es lo que tenía que hacer y cuándo y dónde podía encontrar ayuda en caso de necesitarla. Asimismo, estos maestros tenían a la mano opciones adicionales para los niños que terminaban sus tareas, a las cuales con frecuencia respondían con gran éxito.

Estas características o formas de desempeño dentro del salón de clase, clasifican a estos maestros como eficaces y al mismo tiempo coinciden con el criterio que establece Klausmeier y Goodwin (1977) para evaluar la eficiencia de un profesor; éste consiste en saber qué hace el profesor, qué hacen los estudiantes y qué interacción hay entre el profesor y el estudiante. Dicho de otra manera, "la mayor prueba de la eficiencia del profesor consiste en qué tanto están aprovechando los alumnos". (pág 163).

A pesar de tomar en cuenta las características o los modos de desempeño de un maestro para determinar su eficiencia, existen investigaciones que dan a conocer otros aspectos considerables. Por ejemplo, Ryans (1960) (Citado por Klausmeier y Goodwin, 1977) realizó un estudio sobre las

conductas afectivas e intelectuales de los profesores y encontró que las cualidades o características de los maestros reconocidos como sobresalientes son de tipo afectivo más que cognoscitivas.

Estos maestros eran generosos, apreciaban los comportamientos y motivaban a sus alumnos, también tenían relaciones agradables con ellos , por lo tanto los alumnos opinaban que sus maestros eran flexibles, entusiastas y simpáticos.

Por otro lado Brophy y Everston (1976) y Klausmeier y Goodwin (1977) coinciden en que los maestros que se perciben a sí mismos como capaces para la enseñanza , sobresalientes, con iniciativa y muchas aspiraciones, son más eficaces que los que no tienen estas percepciones de sí mismos. Así se observa que la eficacia de un maestro se relaciona con las actitudes o percepciones que tiene él de sí mismo.

### ***C) RELACION MAESTRO ALUMNO.***

Como se ha mencionado con anterioridad, la persona que tiene a su cargo el proceso de enseñanza aprendizaje es el maestro; éste por consiguiente tiene que establecer contacto con los estudiantes para que el proceso se complete.

Independientemente de que resulte satisfactorio o no el proceso, es decir del mayor o menor grado de aprendizaje de cada alumno, el maestro y sus discípulos están propensos a establecer cierta relación personal que puede definirse como afectiva. Pero es importante descartar la idea de que el tipo de vínculo entre maestro y alumno puede determinar el resultado del aprendizaje y el agrado de los niños por la escuela.

Partiendo de la idea de Alcalay (1987), de que las variables afectivas hacen más eficiente el aprendizaje, es necesario primeramente ver, en qué forma se desarrollan los sentimientos del niño .

Piaget (1983) al respecto menciona que, existen tres tipos de tendencias afectivas que ayudan a desarrollar el valor moral en los niños.

La primera tendencia afectiva es la necesidad de querer; ésta se puede desarrollar en diversas formas.

Como segunda tendencia se encuentra un sentimiento de temor hacia las personas mayores o más fuertes que el niño. Este sentimiento llega a determinar la mayoría de las conductas de obediencia y el conformismo.

La tercera y última tendencia afectiva se compone de afecto y temor, lo que puede traducirse en respeto por los padres o por el adulto en general.

Piaget (1983) dice que no solo las relaciones con personas adultas determinan estas tendencias afectivas; también las relaciones con los niños de el medio que se frecuenta.

Como producto de estas tendencias está el sentido de la obediencia. Pero para que en el niño surja el sentido del deber, es necesario que se den dos condiciones; por un lado, el recibir órdenes o consignas y por el otro que la obligación sea impuesta por una persona respetada, es decir, por aquella que produce temor y afecto.

La relación de obediencia y respeto, dice Piaget (1983), tiene ciertas carencias, ya que la obediencia y la sumisión, así como el respeto, son unilaterales, es decir, del niño hacia el adulto. Esta relación se fomenta durante gran parte de la infancia, con la intención de realizar cierto tipo de educación moral.

Piaget (1983) se proclama en contra de este vínculo, y dice que el respeto tiene que ser mutuo y deberá ser producto de la relación de personas consideradas como iguales, por lo tanto las obligaciones ya no serán impuestas debido a que se convierten en normas elaboradas por una relación de reciprocidad.

Tomando en cuenta los datos anteriores y debido a que la relación maestro alumno se da entre un adulto y una persona



en desarrollo, es necesario ver, qué importancia tiene una buena relación dentro del ambiente escolar, o por lo contrario las consecuencias de una relación negativa entre maestro y alumno.

Primeramente hay que establecer que, es el profesor quien tiene un contacto más continuo con los educandos que cualquier otra persona dentro de la escuela; asimismo es el maestro quien se relaciona con los estudiantes a través de la palabra, la escritura y los movimientos físicos. Con relación a la palabra, Klausmeier (1977) dice que, el maestro habla durante el 65 al 75% del tiempo total de la clase, esto significa que él es quien controla las interacciones de sus alumnos, debido a que representa a la autoridad, lo que permite al maestro tomar decisiones, las cuales llegarán a afectar a sus estudiantes, por lo tanto de acuerdo con la forma en que el profesor demuestre su autoridad, los resultados serán distintos y posiblemente determinarán la eficiencia de la clase; es decir, que "cualquiera que sean los resultados finales que observen los niños, tales resultados reflejan necesariamente a los maestros y su modo de llevar la clase." (Strommen, 1982, pág 278).

Reafirmando lo anterior Moustakas (1968) dice que, las actitudes del profesor hacia sus alumnos se transfieren e influyen en su conducta. Esta influencia entonces, puede ser aguda o penetrante, puede afectar esencialmente al niño . Dicho de otra manera, tiene gran impacto psicológico en el alumno todo lo que el maestro hace, dice o enseña; por este motivo, la interacción maestro alumno exige del primero, cierta disposición y madurez, debido también, a su condición y a su obligación profesional. De esta forma el profesor tiene el papel de iniciar y poner en práctica una relación fructífera.

El maestro puede establecer una amistad con sus alumnos para poder animar y estimular en los momentos adecuados; también éste está obligado a reconocer los sentimientos y actitudes de cada uno de sus alumnos. (Nerici, 1973).

Por otro lado, el profesor debe evitar dudas y confusiones, procurando establecer un ambiente de comunicación, donde el niño se sienta capaz y libre de expresar lo que desee, aunque con frecuencia no es posible que todos los estudiantes lo hagan cuando lo requieran, así Moustakas (1968) sugiere que el maestro organice oportunidades metódicas para cada uno de sus alumnos.

Esa comunicación será producto del reconocimiento y de la valoración de las características personales de cada alumno y de la comprensión, que no solo se expresa verbalmente, ya que también es posible reconocerla a través de actitudes y conductas personales.

Hablando de actitudes, éstas pueden ser diversas, pero para que el alumno se sienta dentro de un ambiente cómodo, las actitudes deberán ser positivas.

Dentro de estas actitudes está el manifestar el reconocimiento por las cosas bien hechas ya que, ésto tiene más importancia que la continua corrección de los aspectos negativos; así el maestro debe procurar alabar y buscar las virtudes de sus alumnos (Nerici, 1973).

Otro aspecto que favorece la relación entre maestro y alumno, es la orientación, la cual debe traducirse en conversaciones entre él y los alumnos, además porque éstos necesitan hablar al profesor con libertad y franqueza, sobre las aspiraciones y dificultades que van encontrando en los estudios; por lo tanto, deben propiciarse encuentros informales entre el profesor y el alumno fuera del aula.

La flexibilidad, por parte del profesor, es también un factor que permite que el alumno se sienta capaz para su aprendizaje, por lo tanto, el maestro que es exigente no necesariamente tiene que ser intransigente.

Una de las acciones más difíciles pero más reconfortantes, es la de ayudar a los niños desdichados e insatisfechos o inadaptados, a encajar dentro de la clase, es decir, a que éstos niños sean parte y se sientan miembros importantes del salón de clases.

También, el profesor debe reconocer las situaciones adecuadas para señalar a los niños sus errores y defectos, para no sacrificar entonces, la confianza en sí mismos (Baxter,1959). De esta forma el profesor debe buscar la manera para que los alumnos no tan brillantes conserven el sentimiento de su propio valor y así se sientan seguros dentro del ambiente escolar.

Otra de las conductas que pueden considerarse como necesarias e importantes dentro de la relación maestro alumno, es la participación por parte del profesor en las experiencias emocionales de sus discípulos, teniendo una actitud imparcial y tratando de conocer el significado que le da el niño a cada una de sus experiencias; así el maestro entonces, estará contribuyendo y participando en el desarrollo íntegro de cada uno de sus alumnos.

Por último, el maestro debe proporcionar afecto , seguridad y calma sin olvidar que su función principal es la de enseñar.

Además de las actitudes positivas por parte del maestro hacia sus alumnos, dentro del salón de clase, se llegan a dar situaciones o conductas no tan adecuadas, las cuales pueden afectar considerablemente el progreso del niño dentro de la escuela. A continuación se dan ejemplos de estas actitudes:

Con frecuencia el trabajo individual, autónomo y de exploración por parte del alumno, no se considera como un trabajo que enriquece; se cree que es producto de una conducta rebelde que desviará al alumno de su propio desarrollo (Moustakas.1968). Esto se debe a que muchos profesores tienen la creencia de que es necesario condicionar al niño para su instrucción y al mismo tiempo obligarlo a que su comportamiento sea igual al de los demás.

De forma contraria Piaget (1983) hace hincapié en que el autogobierno de los alumnos bien organizado y bien llevado junto con un trabajo de tipo intelectual, conducirá al desarrollo de personalidades capaces de respetar y ser respetadas, ya que no se podrá fomentar el desarrollo de una

personalidad autónoma, si el alumno sólo se somete a aprender a través de la coacción sin tratar de descubrir a veces por sí mismo, la verdad.

Una de las situaciones muy conocidas y utilizadas en el aula son los castigos. Estos son degradantes para el que los administra, y además para el niño ya que, éste es capaz de intuir lo injusto que es y por lo tanto jamás se acostumbrará y confundirá estos hechos con las acciones morales que son válidas para su corrección.

Un ejemplo de las sanciones más comunes es que, el maestro al querer conocer las causas de un comportamiento indeseable, éste recurra con frecuencia, a la recriminación delante de los compañeros de clase.

Más que castigar, el maestro debe confiar basándose entonces, en la reciprocidad y no en la autoridad que su papel le confiere, ya que una educación autoritaria tendrá muchos inconvenientes, entre los cuales está el no poder entender ciertas reglas de disciplina y sentirse obligado a colaborar en un sistema de imposición y conformismo. Una disciplina ajena o exterior al niño, no ayudará a impulsar el correcto desarrollo, por este motivo Piaget (1983) recomienda que en la clase exista un método de organización social para que los niños participen en la elaboración de una disciplina adecuada a sus necesidades, una disciplina que sea entonces comprendida por cada uno de los miembros del grupo.

Así pues, hay que reconocer que situaciones de incompreensión, intolerancia y oposición entre maestro y alumno no producirán buenas relaciones.

De esta forma se concluye, y como lo remarca Castillo (1987), que todas las actitudes positivas y negativas que un profesor pueda tener para con sus alumnos, influirán poderosamente en algunos aspectos, por ejemplo, en las percepciones que el alumno va haciendo acerca del mundo, en la formación de hábitos, en la organización de valores y en la aceptación o el rechazo de sus peculiaridades.

De manera similar, Garanto (1986) dice que, las conductas y las características personales de los profesores trascienden en el rendimiento escolar, en las actitudes y en los rasgos de personalidad de los alumnos, así que, si el maestro ayuda a éstos a desarrollar sus potencialidades, obtendrán cierta adaptación y equilibrio emocional además de un concepto positivo y un respeto por sí mismos; pero de forma contraria, una relación negativa entre maestro y alumno puede traer consecuencias graves tales como la pérdida de interés por la escuela, la reprobación y hasta la deserción. (Nerici, 1973)

Un ejemplo de esta situación es la encuesta realizada por Alvarez (1986) a 166 niños mexicanos que reprobaron el primer año de primaria. La pregunta central fue la razón de la reprobación. Un gran porcentaje respondió "por no aprender a leer y a escribir", pero en cuanto a su relación con el maestro, las expresiones de los niños fueron que éste no los quería, no les hacía caso, tenía consentidos, no les permitía jugar, etc.

Todas las situaciones mencionadas hacen posible reconocer entonces que, dentro del ambiente escolar, un factor que puede favorecer o perjudicar el desenvolvimiento del niño, su identificación y su rendimiento escolar, es la relación que existe entre maestro y alumno. (Ortiz, 1987).

Por otro lado, las actitudes que llegan a tener los maestros hacen necesario la siguiente reflexión . ¿Cuál es el motivo que lleva a ciertos maestros a actuar de una u otra manera? Se piensa que una de las causas puede ser la falta de valoración o apreciación por su trabajo, por lo tanto es importante conocer la forma en que los maestros perciben su profesión, es decir qué actitudes tienen hacia el trabajo que desempeñan.

Garanto Alos (1986) preguntó a 200 maestros españoles si era necesaria la madurez y el equilibrio personales para los profesionales en la educación. Los resultados que se obtuvieron, mostraron que el 80% de los maestros

encuestados afirmaron que los aspectos de madurez y equilibrio personal no son necesarios . Esto hace concluir a Garanto Alos (1986) que "para estos maestros el educar es algo así como negar la comunicación y la relación personal".(pág 290).

Además de la investigación anterior, Garanto Alos (1986), hace una recopilación de estudios que se relacionan con la personalidad del maestro y las consecuencias en su trabajo profesional. Los resultados mencionan que existen porcentajes de ansiedad como rasgo dominante del ejercicio profesional; que un 30% de los maestros estudiados tienen un desajuste emocional y un desequilibrio social.

Otra investigación, es la realizada por Zapata y Aguilar (1986), cuyo objetivo era demostrar que la enajenación es uno de los obstáculos para ejercer mejor la práctica magisterial; para lo cual aplicó una encuesta a 80 maestros mexicanos.

La enajenación se definía a través de dos conceptos , anomía: "Conjunto de situaciones sociales, donde las normas que dirigen el comportamiento moral del individuo han sido quebradas"; e impotencia: "Sensación del individuo al no poder controlar por sí mismo los alcances de su actividad y los resultados de ella". (Zapata y Aguilar, 1986, pág 180).

Zapata y Aguilar (1986) concluyeron que el sentimiento de enajenación se da por la falta de comprensión del papel social que se tiene; además los autores agregan que, la autoimagen de los maestros está devaluada, que éstos no reconocen la falta de preparación profesional y por lo tanto no tienen la información suficiente para entender su situación laboral.

Estos autores dicen también que, este fenómeno, el de la enajenación, no es solamente el resultado de un hecho de conciencia como es la incomprensión, sino que también es el resultado de las condiciones en que se lleva a cabo la experiencia laboral.

Por último, la investigación de Garza Buentillo (1984), muestra datos diferentes. Aquí se miden las actitudes hacia los estudiantes, la profesión magisterial, las prácticas tradicionales o progresistas y además la satisfacción como maestro y el uso de técnicas disciplinarias de 381 maestros mexicanos de quinto año de primaria, de escuelas públicas, privadas, rurales y urbanas.

Las conclusiones a las que llegó Garza Buentillo (1984) fueron las siguientes: "Al maestro mexicano verdaderamente le interesan sus alumnos y éste intenta desarrollar buenas relaciones". (pág 15). Asimismo los maestros tienen objetivos de tipo social y prefieren métodos de enseñanza tradicionales pero no autoritarios, por lo mismo están en desacuerdo con la utilidad de técnicas de disciplina estricta y castigo físico. Y por último, estos maestros mencionaron que les gusta la enseñanza y la disfrutan.

Estas investigaciones, a pesar de que sus afirmaciones llevan a diferentes conclusiones, permiten reconocer que la actitud de un maestro puede ser causada por factores de personalidad, de tipo social o por falta de formación profesional; todo esto entonces, puede incidir en la relación maestro alumno y lo que es más importante, en la formación de los alumnos, en sus comportamientos y en su aprendizaje.

De esta manera y a pesar de cualquiera de las actitudes de los maestros, surge la necesidad de contrarrestar o comparar las actitudes de los alumnos hacia la escuela y hacia su maestro. Es decir, conocer en qué forma un maestro puede determinar este tipo de actitudes en sus alumnos; situación que se expondrá en el siguiente capítulo.

### CAPITULO III.

#### *ACTITUDES HACIA EL MAESTRO Y HACIA LA ESCUELA.*

##### *A) DEFINICION DE ACTITUDES.*

Para poder abordar el tema de las actitudes hacia el maestro y hacia la escuela, es necesario definir y dejar claro el concepto de actitud, por este motivo se han revisado varias definiciones de este concepto, que incluyen elementos que hacen que coincidan entre ellas, y por lo tanto se cree que facilitarán la comprensión de este concepto.

En primer lugar, Allport (1970) dice que "una actitud es un estado, una disposición psíquica, organizada por la experiencia individual, y que tiene influencia directa y dinámica sobre la manera de reaccionar del individuo ante aquellos objetos o situaciones a las que se refiere la actitud" (pág 312).

Por su parte Smith (1984) agrega y dice que, la actitud es una tendencia organizada de pensamientos, sentimientos y formas de conducta de un individuo con respecto a objetos, personas o situaciones determinadas.

Si la actitud es una disposición ligada a un objeto, persona o acontecimiento, entonces producirá en el individuo cierta atracción o repulsión, aceptación o rechazo por esos estímulos, que al mismo tiempo pueden ser materiales o conceptuales (Allport, 1970).

Summers (1976) no habla solo de una tendencia o una disposición, sino que ve a la actitud como "La suma total de inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas o temores y convicciones acerca de un asunto determinado" (pág 14). En forma distinta, Katz (1977) dice que una actitud es solamente una idea que influye sobre las percepciones y sobre las acciones personales.

Esto significaría que las actitudes determinan la forma individual de actuar pero parece que no hay un consenso acerca de que si las actitudes determinan la forma de actuar o



visceversa; así lo reconoce Davidoff (1984) cuando afirma que "en algunos casos, el pensamiento influye en la acción y, en otros, el componente conductual puede influir en el cognoscitivo"(pág 694).

Para entender la idea anterior es importante ver que Summers (1976), Klausmaier y Goodwin (1977) y Smith (1984) afirman que las actitudes tienen tres componentes:

1)Cognoscitivo.- Opiniones y creencias acerca de las cualidades deseables o indeseables de los objetos o personas.

2)Emocional.- Sentimientos ligados al objeto o a la persona.

3)Conductual.-Acciones del individuo con respecto a acontecimientos.

Al referirse a estos tres componentes Davidoff (1984) dice que "la relación o vínculo entre los elementos de pensamiento y conductual de las actitudes no es necesariamente constante ya que, las personas con frecuencia se comportan de manera contraria a sus pensamientos"(pág 694). A pesar de lo anterior, este mismo autor menciona que una actitud es persistente y constante, lo cual no significa que sea inmutable, porque una actitud puede cambiar.

Después de haber definido el concepto de actitud, es necesario ver cómo se forma y se desarrolla en un individuo.

#### **B) FORMACION DE LAS ACTITUDES.**

Como muchos otros aspectos, las actitudes se aprenden primeramente dentro del seno familiar ya que, como afirma Smith (1984) "gran número de opiniones se transmiten de padres a hijos"(pág 719), pero además, existen otras actitudes que se aprenden en la escuela, sin olvidar que los medios de comunicación son muy eficaces para promover ciertas actitudes.

Katz (1977) y Davidoff (1984) reafirman que las actitudes se van adquiriendo del mundo que rodea al individuo y principalmente de las experiencias personales de éste dentro de su medio ambiente.

De manera específica, Klausmaier y Goodwin (1977) dicen que, las actitudes se aprenden a través de la observación e imitación de personas mayores o con más experiencia. Davidoff (1984) agrega que, también el condicionamiento produce el aprendizaje de muchas actitudes.

Por su parte Mednick, Higgins y Kerschenbaum (1975), afirman que, en la formación de actitudes intervienen tres factores:

- 1) Influencias sociales.
- 2) Características personales.
- 3) Información anterior del objeto, persona o acontecimiento .

A pesar de lo dicho, Klausmaier y Goodwin (1977) mencionan que, algunas actitudes se aprenden sin tener esa intención precisa y sin conciencia por parte del individuo. Después de aprendidas, unas actitudes se fortalecen y perduran, mientras que otras se modifican. Al respecto Davidoff (1984) dice que, el cambio de actitudes se realiza lentamente.

Mednick y sus colaboradores (1975) mencionan que las actitudes se modifican principalmente a través de los refuerzos o estímulos negativos y positivos del medio ambiente.

Como consecuencia del aprendizaje de ciertas actitudes, el individuo observará su medio ambiente y codificará la nueva información de manera distinta, provocando a veces prejuicios con respecto a una situación. Los prejuicios son creencias basadas en información falsa e incompleta y que se aplica, ya sea a un objeto o a personas en especial. Estos se originan con los rumores, sin haber tenido un contacto directo con el objeto o persona perjudicado (Smith, 1984).

Con los datos anteriores es posible concluir que las actitudes se desarrollan paralelamente con otros aprendizajes y que éstos al mismo tiempo pueden provocar nuevas actitudes o simplemente modificarlas.

### C) ACTITUDES DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO Y HACIA LA ESCUELA.

Como ya se ha mencionado, el que un sujeto se encuentre dentro de una situación específica, provoca que éste tenga cierta actitud hacia las personas, objetos o acontecimientos; así, el estar dentro del ambiente escolar producirá en individuo, actitudes hacia el maestro y en forma más general, actitudes positivas o negativas hacia las situaciones escolares.

Mucho se habla sobre el buen o mal aprovechamiento de los alumnos, pero es importante pensar que posiblemente éste se encuentre relacionado con lo que ellos piensan acerca de su maestro.

Al hacer una revisión de las investigaciones que tratan este tema, se observó que son pocas las que se dirigen a conocer la opinión de los niños de edad escolar. (Por ejemplo Milgram, 1979; Marjoribanks, 1986; Fox, Peck, Blattstein y Blattstein, 1983). La mayoría investiga la opinión de estudiantes de nivel superior. Otras investigaciones hablan acerca de las dimensiones de los puntos de vista de los alumnos al evaluar el comportamiento de sus profesores. (Solomon, 1966; Mc Keachie, Lin y Mann, 1971; Rees, 1969; Isaacson, Wilbert, Mc Keachie, Milholland, 1963; e Isaacson, Wilbert, Mc Keachie, Milholland, Lin, Hofeller, Baerwaldt y Zinn, 1964).

Es importante reconocer que las percepciones que tienen los estudiantes acerca de sus maestros, no sólo son producto de la relación maestro y alumno, ya que factores personales y externos también pueden modificar esas opiniones.

Para comenzar a conocer las actitudes de los alumnos de nivel escolar, es necesario ver que Fox y colaboradores, (1983) preguntaron a 1657 alumnos de sexto año la opinión sobre su maestro. Los autores pidieron a cada alumno que se autoevaluara, para confirmar si la evaluación

del alumno se relacionaba con la percepción de éste hacia su maestro.

Los autores creyeron que si los alumnos se calificaban como capaces para la discusión dentro del salón de clases, éstos iban a calificar a sus maestros de manera positiva.

Los resultados que se encontraron fueron contrarios, ya que los estudiantes con baja autoestima respondieron más positivamente hacia los maestros.

Estos resultados, dicen los autores, parecen significar que las personas con baja autoestima rechazan a quienes les dan una retroalimentación positiva, pero se puede entender que habrá rechazo cuando la retroalimentación no sea el reflejo del propio esfuerzo del alumno.

Lo anterior puede significar que los alumnos que se consideran como malos estudiantes, califiquen a su maestro positivamente ya que éste les de respuestas verdaderas y adecuadas con respecto a su comportamiento escolar.

Fox y colaboradores (1983) concluyen diciendo que, los estudiantes de baja autoestima y los de alta autoestima utilizan un criterio distinto para juzgar el comportamiento de su maestro. Los estudiantes de bajo autoconcepto desconfían del comportamiento positivo de su maestro, mientras que los estudiantes con alta autoestima, aceptan las opiniones, premios y sanciones de éste.

De alguna forma, esta Investigación hace ver que la opinión del alumno sobre su maestro depende, en este caso, de las características personales de los alumnos.

En forma similar, Marjoribanks,(1986) encontró diferencias de opinión con respecto, en este caso, al ambiente escolar, entre 500 niños de 12 años, clasificados dentro de dos factores de personalidad: extroversión, introversión; ansioso, ajustado.

Los niños que se definieron como introvertidos y ajustados tuvieron percepciones positivas hacia la escuela, mientras que los niños extrovertidos y ansiosos se calificaron por debajo del promedio en esos aspectos. Los niños

introvertidos y ansiosos tuvieron relativamente, una percepción favorable de la escuela; también tuvieron actitudes positivas conductuales y cognitivas, mientras que sus actitudes afectivas fueron negativas. Así se observa que el tipo de personalidad se asocia con las actitudes ya sea afectivas, cognitivas o conductuales.

De esta forma se concluye que, si la personalidad varía, las actitudes hacia la escuela y las percepciones del ambiente escolar diferirán entre grupos.

Tomando en cuenta las características personales de los alumnos se piensa que, la inteligencia puede también determinar la opinión del alumno acerca de su maestro. Así lo confirmó Milgram (1979) al medir la inteligencia de 459 niños de cuarto a sexto de primaria y relacionarla con las evaluaciones de éstos hacia sus maestros. En este caso los factores que se evaluaron con respecto a los profesores fueron la inteligencia, la creatividad y la personalidad.

Los resultados indicaron que la inteligencia fue el factor más importante de los tres evaluados, ya que ésta fue escogida con más frecuencia que la personalidad, la cual a su vez sobrepasó a la creatividad.

Dentro de esta misma investigación se observó que, el sexo de los sujetos influye en las percepciones, ya que más niñas que niños escogieron el factor personalidad sobre la inteligencia o el factor creatividad, y por el contrario, más niños que niñas escogieron el factor inteligencia sobre los demás.

Al analizar la variable edad, se vió que los niños de sexto grado escogieron más frecuentemente el factor inteligencia, mientras que los niños de cuarto grado escogieron con más frecuencia la creatividad y no la inteligencia o la personalidad.

Junto con los datos anteriores se pudo ver que, además de escoger el factor de inteligencia para evaluar el comportamiento del maestro, los alumnos califican a sus maestros con características positivas, personales y sociales y

además que, los niños valoran más a los maestros que demuestran tener una conducta lógica y ordenada.

Como de observa, dentro de las investigaciones se distingue la necesidad de identificar claramente las dimensiones que utiliza el estudiante para evaluar a su maestro dentro de un curso específico, principalmente en el nivel superior. Un ejemplo de esto es la investigación hecha por Solomon(1966), donde fue posible identificar diez factores que califican el comportamiento de los maestros, pero sólo se encontró una relación significativa y fuerte entre las evaluaciones de los alumnos y los dos siguientes factores; facilidad para que el estudiante participe en clase y facilidad del maestro para comunicarse.

Dentro de esta investigación se analizaron otras variables, que se cree, influyen en el comportamiento de los maestros. Así se obtuvo que, los maestros que tienen cursos básicos son más nerviosos, más críticos y desaprueban muchas conductas de sus alumnos. Específicamente, los maestros de ciencias y humanidades tienden a hablar todo el tiempo de clase, evitando la participación de los alumnos. Por el contrario, los maestros de cursos prácticos son personas relajadas, tolerantes y fomentan la participación de sus alumnos dentro de la clase .

Aquí mismo fue posible distinguir que la claridad o dificultad, por parte del maestro para presentar sus ideas, se relaciona significativamente con el tipo de curso, ya sea básico o práctico, ya que los maestros de cursos básicos fueron calificados como más oscuros o difíciles para expresar sus conceptos, mientras que los maestros de cursos prácticos fueron más claros, según los estudiantes.

También se encontró que, existe una diferencia de comportamientos según el área del curso que tenga el maestro. De esta forma se vió que los maestros de ciencias sociales fueron caracterizados como más fríos, permisivos, nerviosos, pero claros en su forma de expresión. Los maestros de humanidades son vistos por los alumnos como

cariñosos y nerviosos, pero ellos si permiten la participación de los alumnos dentro de su clase, mientras que, a los maestros de ciencias naturales y matemáticas se les ve como personas con dominio de sí mismas, pero utilizan con mucha frecuencia la conferencia sin dejar que los alumnos participen, por este motivo, parece ser que, sus presentaciones son difíciles, oscuras e impersonales.

Los autores de esta investigación explican al respecto que, es muy posible que los comportamientos de los maestros pueden estar asociados con el contenido o material del curso, por lo tanto, puede ser que la facilidad, el control y otras características se asocien en forma significativa con el contenido de la materia.

Tomando en cuenta que existen varias dimensiones de la actitud del alumno hacia su maestro, se presentan los resultados de la investigación de Veldman y Peck (1960), ya que ellos distinguieron los siguientes factores para calificar a los maestros: 1) amistoso y alegre; 2) inteligente y equilibrado; 3) animado e interesante; 4) con dominio de sí mismo y 5) no autoritario.

Estos factores fueron analizados conjuntamente con otras variables, obteniendo diversos resultados.

Se observó que las calificaciones de los maestros, recibidas en la universidad, cuando eran estudiantes, se relacionaban con los primeros cuatro factores, pero principalmente con el factor inteligente y equilibrado.

Por otro lado, se vió que el grado escolar determina las evaluaciones de los alumnos con respecto a sus maestros, ya que los alumnos de séptimo grado (equivalente al 1o de secundaria), consideran a sus maestros como menos amistosos y alegres, pero más animados e interesantes que como los consideran los estudiantes de años superiores.

Parece que, como lo afirmó Solomon (1966) anteriormente, la materia o el área del curso se relaciona también con las evaluaciones de los alumnos, ya que como esperaban Veldman y Peck (1960) encontraron

específicamente que los profesores de educación física fueron clasificados como animados, interesantes, con dominio de sí mismos y autoritarios.

El sexo de los maestros se relacionó más frecuentemente con el factor inteligente y equilibrado, donde los maestros del sexo femenino obtuvieron calificaciones más altas que los profesores.

Los datos anteriores reflejan lo que se decía en un principio. La opinión del alumno con respecto a su maestro puede cambiar cuando se reconocen los diferentes aspectos que pueden influenciarla.

Existen otras dimensiones de la actitud del alumno hacia su maestro, analizadas por otros autores como Mc Keachie y Lin. (1971). Las dimensiones son habilidad, dificultad, estructura, retroalimentación, interacción grupal y amabilidad. Los factores que más se relacionaron con la efectividad del profesor fueron habilidad, interacción, retroalimentación y amabilidad.

De manera específica, la retroalimentación parece ser una conducta más practicada por las maestras así como la amabilidad, mientras que los profesores del sexo masculino utilizan con más frecuencia la interacción grupal.

Los datos de esta investigación permitieron concluir que, los maestros considerados como efectivos son aquellos que son altamente calificados en habilidad, pero además que los maestros calificados positivamente en estructura son aquellos maestros evaluados por alumnos del sexo femenino.

Hasta aquí se ha visto que la manera en que los estudiantes perciben a sus maestros, está determinada por aspectos de personalidad del alumno y principalmente por la forma de actuar de los maestros. Por este motivo, Rees (1969) quiso definir cuáles eran las variables de personalidad y las variables sociológicas que se relacionan con los factores que representan la forma de ver a los maestros.

Rees (1969) concluyó que el tipo de concepción que el estudiante tiene acerca de su profesor depende de la



personalidad y principalmente de los antecedentes familiares, incluyéndose el nivel socioeconómico, donde los alumnos de bajos recursos evalúan a los maestros como poco hábiles e incapaces de hacer interesante el material o los conceptos de la asignatura; además consideran que el maestro no utiliza de manera eficaz el tiempo de clase.

En todas estas investigaciones se ha visto que son los alumnos quienes opinan acerca del comportamiento de los maestros, pero se cree necesario conocer cuál es el punto de vista del propio maestro, con respecto a las cualidades o características que debe reunir un maestro realmente eficaz. Con este objetivo, Kerlinger (1966) realizó una encuesta a maestros o personas que debían estar involucrados activamente con la educación, para que expresaran sus actitudes hacia la educación y mencionaran la mejor forma de tratar a los alumnos. Los resultados permitieron encontrar una relación entre las actitudes hacia la educación y las percepciones sobre el trato hacia los alumnos.

Las características o las formas de trato hacia los alumnos expresadas por los jueces, permitieron identificar dos factores principales; maestro progresista y maestro tradicional. Dentro del primer factor se agruparon las siguientes características; inteligente, imaginativo, penetrante, cariñoso, con mente abierta, flexible, intensivo, entusiasta, dispuesto, justo, paciente, sincero e ingenioso.

El segundo factor estuvo definido por los siguientes adjetivos; concienzudo, moral, religioso, inteligente, eficiente, justo, autocontrolable, refinado, firme, culto, ingenioso, confiable y saludable.

Es posible que si los alumnos utilizan alguno de estos adjetivos para calificar a sus propios maestros, se podrá conocer si un maestro tiende a ser progresista o es totalmente tradicional.

Al tratar de resumir las investigaciones mencionadas se puede decir que, las actitudes hacia el maestro están definidas por un gran número de dimensiones, que

posiblemente entre ellas exista alguna relación, es decir, que se refieran al mismo aspecto. Además que las actitudes pueden ser distintas o cambiar si se evalúan o se relacionan con características personales del alumno o con factores externos a él.

Dentro de las investigaciones anteriores sólo Marjoribanks (1986) analizó las actitudes hacia el ambiente escolar, todas las demás se concretaron a definir las actitudes hacia el maestro. Esto hace suponer que las actitudes hacia las situaciones escolares pueden ser producto de las actitudes hacia el maestro, es decir que las experiencias con respecto al profesor se generalicen hacia las situaciones escolares.

## CAPITULO IV. *EL AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO.*

Las actitudes hacia las cosas y hacia las personas dicen mucho del comportamiento y forma de pensar de los sujetos en determinadas circunstancias. De esta misma forma, los sujetos tienden a tener actitudes hacia su propia persona. Estas como las primeras, son el producto de las experiencias dentro de los diferentes ambientes en que se desenvuelve un sujeto; la familia, los amigos, la escuela, etc, pero al mismo tiempo llegan a determinar las formas de actuación, a veces de manera extrema.

La actitud hacia sí mismo es llamada por varios autores como autoconcepto, del cual a continuación se describirán aspectos de importancia.

### *A) DEFINICION DEL AUTOCONCEPTO.*

Diversos autores han definido al autoconcepto de manera similar, así se ve por ejemplo a Jiménez (1979) que dice que el autoconcepto es un juicio de valor, es la opinión propia de un sujeto sobre su personalidad, ya que implica una actitud personal para reconocer las peculiaridades o características que integran o forman a un sujeto, o que distinguen a un individuo de otro, por lo tanto, la descripción propia de la persona incluirá capacidades, habilidades, actitudes y conductas.

Gimeno (1976) le da el nombre de proceso al autoconcepto, ya que es el resultado de la observación propia, de asimilación y de reflexión personal, así como de un conocimiento de la propia existencia y conciencia del propio ser.

En general, el autoconcepto puede entenderse como un fenómeno psicológico, ya que se forma por el grupo de percepciones personales que resultan de las experiencias individuales y por lo tanto, como se dijo en un principio, este autoconcepto llega a ser un factor condicionador de la

conducta propia, ya que éste a su vez determina las decisiones, aspiraciones y la forma de comportamiento general de la persona (Ferguson, 1979).

Por su parte, Alcalay (1987) menciona, refiriéndose a los niños, que lo que éstos sienten y piensan respecto de sí mismos, es el producto de la interacción con el medio que los rodea; y además, depende de las actitudes que tengan las figuras adultas, de su interacción con otros niños, y como ya se mencionó, de las experiencias de éxito o fracaso en todo tipo de actividades.

Moustakas (1968), en forma diferente, se refiere al autoconcepto, no con una definición o descripción; para él, éste es el ser central de la persona.

Resumiendo, el autoconcepto implica aquella actividad interior, individual por parte del sujeto, es decir, una evaluación, la cual proviene de los diferentes vínculos sociales, y al mismo tiempo, influye sobre los comportamientos dentro de los diferentes grupos de acción.

Después de haber definido el autoconcepto, es necesario saber cómo se forma.

#### B) *FORMACION DEL AUTOCONCEPTO.*

Para comenzar, Allport (1974), dice que dentro de la conciencia infantil, no se incluye una percepción de sí mismo como individuo. Esta conciencia tiene un desarrollo gradual, así que finalmente, el individuo podrá diferenciar entre el YO y el NO YO, y al mismo tiempo, entre su cuerpo y el medio que lo rodea.

Este mismo autor (Allport, 1974) agrega que la conciencia personal o conciencia del YO, se va fomentando en los niños cuando se les proporciona un nombre propio; también cuando se les dan objetos como juguetes o ropa de una forma especial, para tratar de indicar que estas cosas tienen alguna relación con él.

Allport (1974) continúa diciendo que, al principio, las pertenencias no tienen algún sentido para el pequeño, pero

que posteriormente comienza a sentir el daño causado a sus objetos personales, como una herida a su propio cuerpo.

Stanger (1974) y Newman y Newman (1983) coinciden en que el autoconcepto, principalmente, se construye o se estructura a partir de las relaciones familiares y sociales y, mediante este proceso de interacción, el niño llega a conocer lo que sus padres por ejemplo, esperan de él; al mismo tiempo compara ésto con la conducta que en realidad exhibe o muestra. De esta manera se construyen los fundamentos de sus intenciones, objetivos y el sentimiento de responsabilidad, y al mismo tiempo el conocimiento de sí mismo, el cual desempeñará un papel predominante en su personalidad. (Jiménez, 1979).

Confirmando esta idea, Levy (1985) dice que, si el autoconcepto es el conductor del desarrollo de la personalidad, por lo tanto, a través del proceso de crecimiento y de los cambios de intereses, los nuevos criterios representan alteraciones de ésta. Allport (1974) agrega que habrá mayor comprensión de sí mismo cuando el YO se confronte con el mundo externo, así que el sentido de identidad o la imagen de sí mismo, se verá favorecida por el ingreso del niño a la escuela.

Concretamente los niños y niñas de 11 y 12 años tienen una nueva inquietud, una necesidad más consciente de valorarse a sí mismos. A estas edades, es importante una imagen positiva, respeto y la estimación hacia uno mismo, para que en el período de la adolescencia sea menos difícil la aceptación de su persona, ya que una frustración puede ocasionar consecuencias más hondas y de mayor trascendencia. (Levy, 1985).

Hasta aquí, se observa que el desarrollo del autoconcepto es gradual y se reconoce que es el producto de un proceso social, pero es necesario admitir que, como aclara Gimeno (1976), el autoconcepto existe en la naturaleza humana, ya que el hombre tiende a exaltarse y por lo mismo ambiciona aumentar su autoestima.

Como ya se ha mencionado, las personas tienen diversas actitudes hacia los objetos; de esta manera, la propia persona o el sí mismo, es uno de los objetos para el cual hay diferentes disposiciones o actitudes.

Toda persona, elabora una especie de estimación de sí misma como objeto de valor y se coloca dentro de un orden jerárquico para asignarse un calificativo, por lo tanto, existen personas que desarrollan sentimientos de desprecio, así como de orgullo hacia sí mismas; pero en términos generales, aclara Ferguson (1979) que, cada individuo tiene una autoconcepción que desea mantener y mejorar. Por eso mismo, en todas las experiencias, las aspiraciones ponen de manifiesto la tendencia ascendente del ego; por eso existe cierto egoísmo, acompañado de una consciente autoestima; pero a pesar de que el egoísmo pueda disminuir a través del desarrollo personal, queda en la autoconciencia, un elemento de búsqueda de la propia satisfacción de vanidad (Allport, 1974).

Conforme se desarrolla la personalidad, existe entonces, una toma de conciencia, debido a las relaciones de la persona con el mundo exterior, pero cuando las propias estimaciones se han fortalecido, se vuelven más independientes de los estímulos de los demás, por lo que, cuando el nivel de autoestima se ha establecido en una persona, éste tiende a sostenerse. Por lo mismo, del autoconcepto dependen muchos de los modos característicos de actuar; también el autoconcepto está estrechamente ligado a la necesidad de consistencia de la conducta, es decir, éste proporciona cierta coherencia a la forma de actuar del individuo, ya que la representación de sí mismo se da junto con las acciones adecuadas a esa imagen. De esta manera, el tipo de autoconcepto que tengan los sujetos, determinará fuertemente el tipo de conductas, ya sean manifiestas o no.

### **C) FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO.**

Con frecuencia se ha mencionado que el autoconcepto está vinculado con, o es producto de, las relaciones externas, por este motivo, a continuación se tocará este aspecto.

Junto con un estilo de vida, una serie de valores y un conjunto de creencias, la familia, la sociedad y la escuela proporcionan al sujeto las bases para su autoconcepto. (Mussen, Conger y Kagan, 1973). Pero donde más trascendencia tienen las experiencias en orden a la formación del sí mismo, es en el seno de la familia, por lo tanto, la primera identidad lograda en la familia es fundamental y decisiva para la continuidad del autoconcepto.

En un principio, la propia satisfacción del sujeto dependerá de los alcances medidos por medio de normas implantadas por los padres y parientes; ésto se debe a que para la gran mayoría de las personas, tiene importancia el afecto, especialmente de aquellos a quienes quiere y respeta.

Los criterios por medio de los cuales cada persona se evalúa, pueden ser distintos, pero en términos generales, son de tipo cultural, debido a que el hombre es principalmente un ser social, pero al realizar una estimación de sí mismo, toda persona toma en cuenta sus experiencias internas que son inobservables para los demás; pero de acuerdo con el tipo de experiencias que el sujeto haya tenido con anterioridad, la percepción propia se aceptará o rechazará.

Como se ha dicho, el autoconcepto implica atribuirse diferentes rasgos, pero éste refleja las percepciones, opiniones y evaluaciones de las demás personas con relación a sí mismo; por ello, es posible que cuando un sujeto se juzgue, utilice las normas que ha adquirido en su medio social.

El individuo, con frecuencia, busca obtener o intenta conservar un equilibrio en su autoconcepto, pero no está por demás afirmar que, éste será o no constante de acuerdo con el tipo de sociedad en que se habite. Así los sentimientos y

las actitudes orientadas hacia la propia persona, se irán reforzando por las respuestas de los demás individuos.

Por otra parte, la relación social trae consigo, representar diferentes papeles establecidos o impuestos por los demás, o seleccionados por uno mismo. A este respecto, Ausubel (1974) indica que, un miembro de una sociedad pueda rebelarse contra todo lo que provenga de los demás, contra todo lo que dicen que es él y crearse una imagen propia e independiente de lo que diga un determinado ambiente, pero este tipo de reacciones, solamente son posibles en un individuo maduro; pero Ausubel (1974) recalca que estas reacciones presuponen también un autoconcepto previo, el cual ha sido adquirido en la experiencia social.

Por otro lado, la cristalización del propio autoconcepto se dará por medio del contacto que el sujeto establece con sus iguales, es decir que, un grupo de amigos puede cubrir aspectos muy diferentes del que cubre el autoconcepto como hijo. (Ferguson, 1979).

También, toda persona se ve a sí misma desde el punto de vista de los grupos en que participa, así que para poder ingresar a diversos medios, el sujeto procura adoptar las características del grupo, para así, evitar diferencias y ser rechazado. Haciendo hincapié en esto, Sánchez (1982), afirma que junto con el desarrollo de la autoimagen se forma un sentimiento de pertenencia o no a algún grupo en particular.

El autoconcepto también, surge por la relación con gente menos hábil o superior. Este criterio puede reforzar o justificar las propias evaluaciones que se han hecho con anterioridad, y de esta forma, una persona llega a creer que sus relaciones interpersonales son el resultado de la presencia o ausencia de diferentes rasgos.

Hasta aquí se ha visto que, son factores externos los que predominan o determinan la formación del autoconcepto, pero Allport (1974) menciona que existen factores de tipo



personal que ayudan a este desarrollo; entre ellos se encuentra el nombre propio; el lenguaje; la maduración anatómica y fisiológica; la memoria y la inteligencia, y por último, el dominio o facilidad de alguna habilidad o destreza. Agregando otro aspecto personal que se involucra en el desarrollo del autoconcepto Strommen (1982) menciona que, la identificación sexual (Tema que ya se ha tratado en capítulos anteriores.) lleva a una elevada estima de sí mismo.

Retomando la influencia familiar y social, es importante reconocer que no todos los individuos desarrollan un concepto favorable de sí mismos, ya que un sinnúmero de circunstancias por las que pasan, no pueden ser iguales ni las más adecuadas para todos. Por este motivo es preciso enumerar cuáles son los elementos que contribuyen a que una persona se evalúe positivamente y otra lo haga en forma negativa.

Desde que nace, el sujeto comienza a tener una visión general del mundo que lo rodea, pero esta representación va tomando variaciones de acuerdo con los factores favorables o amenazas del mundo exterior.

Las experiencias placenteras, en su mayoría, llevan al individuo a una representación de sí mismo dentro de un ambiente agradable, donde éste se siente amado y atendido.

Baxter (1959) y Moustakas (1968) coinciden en que, de un ambiente favorable proviene la aprobación y la aceptación, lo que hace posible la adaptación del sujeto, y al mismo tiempo esto le ayuda a sentirse como una persona que vale la pena; además dentro del ambiente positivo, se encontrarán personas capaces de tener fe en sí mismas, y de reconocer sus habilidades y peculiaridades, para realizar un determinado esfuerzo. Por el contrario, cuando las experiencias con frecuencia producen frustraciones y desagrado, la persona se verá a sí misma dentro de un mundo amenazante.

Con lo anterior, se ve que, las experiencias y las interpretaciones del ambiente circundante son factores importantes para tener sensaciones de seguridad; por lo

tanto, es posible deducir la percepción de un sujeto hacia sí mismo, cuando se conoce cómo éste, percibe su medio.

Para reconocer más fácilmente a las personas con un autoconcepto positivo, Klausmaier y Goodwin (1977), mencionan que éstas se caracterizan por una tendencia a conocerse a sí mismas, a responder en forma emocional a los sucesos que les ocurren. Estos autores agregan que, la comprensión de sí mismo es una característica más general en las personas que se encuentran satisfechas consigo mismas, que los sujetos con alguna perturbación emocional; así también, los individuos que se evalúan emocionalmente estables, pueden hacer afirmaciones que se relacionan más con las percepciones de los demás hacia éstos.

Otra característica de las personas que tienen una buena idea de sí mismos, es que pretenden realizar tareas con la expectativa de que tendrán buen éxito y además se acercan a las personas con la idea de que serán bien recibidas. Si tienen una actitud positiva consigo mismo, dan crédito a sus propias opiniones y tienen confianza en sus conclusiones; además son capaces de aceptar diferencias de opinión, así como de considerar las ideas novedosas.

Sánchez (1982) agrega que, las actitudes y expectativas de este tipo de personas, los llevan a una independencia social mayor y, a una creatividad para las acciones acertadas. Por eso, estos sujetos, tienden a participar en pláticas o discusiones en grupo, establecen con más facilidad amistades y expresan sus opiniones a pesar de saber que podrán ser rechazadas.

Afirmando este tipo de características, Ferguson (1974) reconoce que las causas de este tipo de actitudes o acciones de las personas con buen autoconcepto, están en la falta o ausencia de sentimientos de vergüenza, de preocupación exagerada por los problemas personales, lo que permite entonces, tomar en cuenta cuestiones externas.

Estas características y el buen autoconcepto, son el resultado, como se ha mencionado anteriormente, de

relaciones positivas, principalmente dentro del seno familiar; por lo mismo, es fácil reconocer que los padres contribuyen poderosamente.

En las familias de los sujetos con buen autoconcepto, los padres se aprecian a sí mismos, tienden a ser estables emocionalmente, confían en sus recursos y son más eficaces respecto a los cuidados de los niños. Por este motivo consideran a sus hijos como personas con valor y al mismo tiempo los aceptan, lo que se demuestra a través de manifestaciones de afecto. (Moustakas, 1968 y Newman y Newman, 1983). Además suelen usar la recompensa para modificar la conducta y hacen uso del castigo adecuado, evitando de esta forma, la pérdida del amor.

También los padres de hijos con un autoconcepto personal bueno, suelen respetar la opinión de éstos, propiciando así, la participación en discusiones y de esta manera obtener confianza.

Aunque específicamente no dependa de la forma de ser de los padres, la situación económica, se relaciona con el aprecio de sí mismo. Mussen y colaboradores (1973) al respecto dicen que, los niños de mejor posición económica suelen poseer un mejor autoconcepto.

Por último, quienes se aprecian a sí mismos, también aprecian a los demás; quienes aprueban sus características, rasgos y atributos, aprobarán los de los demás.

Por otro lado, es necesario reconocer qué pasa con las personas que se evalúan negativamente y las causas de esto.

Frecuentemente, las personas con un bajo nivel de autoconcepto, sienten inseguridad frente a situaciones amenazantes o que revelan debilidad o ineficacia, y más cuando las experiencias y exigencias sociales han trastornado el equilibrio establecido, provocando entonces un estado de tensión.

Shibutani (1976) dice que si esa tensión se mantiene latente, causará trastorno, teniendo como consecuencia el desarrollo de una sensación profunda de deficiencia en algún

aspecto; en otras palabras ésto significa que cuando se multiplican los fracasos, la fuente o la raíz de dificultad, se convierte en el fondo central de la atención y preocupación.

Una causa del bajo autoconcepto es el rechazo de las otras personas. Si esto ocurre con frecuencia, la persona intentará buscar la aceptación de otros, pero si ésto no lo logra, posiblemente se producirá el alejamiento como forma de autoprotección.

Como consecuencia de ciertos rechazos, las personas con poco aprecio a sí mismas, sienten miedo de expresar ideas, no tienen deseos de llamar la atención, ya que prefieren no hacer intercambios de participación. También como producto de su poca autoestima, estos sujetos se tienen poco aprecio y tienden a exagerar sus problemas íntimos. Al no considerarse talentosos, no aspiran a metas elevadas, ni se sienten perturbados o extrañados cuando no logran desempeñarse en algo específico de manera adecuada; además, por su poca confianza en su capacidad, tienden a buscar papeles sometidos para evitar las situaciones de responsabilidad.

Estas personas inseguras y con un autoconcepto bajo, con frecuencia, suelen ser fruto de un hogar dividido o inestable (Ferguson, 1979). Dentro de sus hogares hay cierta carencia de orientación paternal, un trato duro e irrespetuoso, así como falta de interés y preocupación por parte de los padres.

Después de reconocer que existen diferencias de autoconcepto es importante admitir que, no sólo el ambiente familiar es el que determina totalmente el autoconcepto.

Al ingresar a la escuela, el niño está expuesto a la influencia de nuevos personajes como son el maestro y sus compañeros. Sus nuevas relaciones y nuevas responsabilidades le proporcionan el papel de estudiante, donde él seguramente se desenvolverá de acuerdo con sus habilidades y posibilidades, lo cual le proporcionará ahora un concepto de sí mismo dentro de un ambiente diferente, es

decir, el individuo desarrollará o tendrá un nuevo autoconcepto como estudiante, principalmente provocado por la relación que se establece entre él y su maestro, situación de la que ya se habló en el capítulo II, inciso C.

#### D) *EL AUTOCONCEPTO DEL NIÑO COMO ESTUDIANTE.*

Con anterioridad se habló, de manera general, de la formación del autoconcepto y de los factores que pueden provocar que un individuo se evalúe, ya sea positiva o negativamente.

Darse una determinada calificación a sí mismo dependerá del aspecto que el individuo esté evaluando, es decir que, un sujeto puede considerar de sí mismo su desempeño en determinada área; así lo confirman Marsh, Parker y Barnes (1985), quienes dicen que el autoconcepto tiene un carácter multidimensional, distinguiendo entonces dos áreas del autoconcepto, el académico y el no académico. Es pues, el autoconcepto académico, tema principal de este apartado.

Cuando se habló de la formación del autoconcepto en el niño, se mencionó que el sujeto va modificando la percepción de sí mismo de acuerdo con el tipo de experiencias que va teniendo, de esta forma es posible mencionar, y como lo afirma Lange (1980) que, la escuela constituye un ambiente social específico que influye en el desarrollo individual del autoconcepto, por lo tanto, también el autoconcepto académico puede tener cambios, tanto en fondo como en forma, cuando un sujeto avanza por la vida escolar. Así es posible ver que los niños que no han ingresado a la escuela primaria, pero que pueden catalogarse como niños preescolares por su edad (3 a 5 años), todavía no tienen un autoconcepto académico claro, ya que las percepciones que hacen acerca de sí mismos, se refieren a actividades específicas (Keller, Ford y Meachman, 1978).

Esta dimensión, la de la actividad, es la más notable del autoconcepto en los niños preescolares ya que en los

resultados de la investigación de Keller y colaboradores (1978) hubo poca frecuencia de respuestas y muy poca estabilidad para otras dimensiones tales como relaciones con los adultos y compañeros, imagen corporal, pertenencias, características personales y preferencias. Los investigadores concluyeron así que, el autoconcepto de los niños pequeños es más un autoconcepto de acción, ya que las respuestas de este tipo sobresalen en sus autodescripciones y que no habrá mayores cambios en la autodefinición hasta que los niños no comiencen la escuela elemental, donde habrá otro tipo de demandas y tareas específicas por realizar.

En forma distinta, en los últimos años de la escuela primaria los alumnos miden su desempeño escolar con respecto a las habilidades necesarias para determinadas asignaturas (Marsh, Parker y Brown, 1985); así Stenner y Katzenmeyer (1976) reafirman que el autoconcepto académico está formado por la habilidad no verbal, la habilidad verbal, la habilidad para la lectura, la habilidad para el propio idioma, para las matemáticas y para las ciencias, etc; de esta forma, se ve que es dentro del ambiente escolar como tal, donde el sujeto adquiere un autoconcepto como estudiante, específicamente definido.

Por otro lado, al autoconcepto académico se le ha relacionado con el aprovechamiento o con el éxito escolar (Marsh, Parker y Barnes, 1985; Stenner y Katzenmeyer, 1976; Fulkerson, Fierr y Brown, 1983), es decir, se le ve como una medida que puede proporcionar predicciones acerca del éxito o fracaso en materias específicas, así lo demuestra el estudio realizado por Marsh y sus colaboradores (1985), quienes además de distinguir entre un autoconcepto académico y uno no académico, afirman que el primero puede estar formado por la calificación de las diferentes habilidades necesarias para tener un buen desempeño en una materia específica, así se puede tener, un autoconcepto sobre las habilidades matemáticas y sobre las habilidades verbales, por ejemplo.

Para comprobar estas afirmaciones Marsh y sus colaboradores (1985) estudiaron a 901 estudiantes distribuidos entre séptimo y décimo segundo grados (equivalen al 1ro de secundaria y al 3ro de preparatoria). Los resultados de esta investigación fueron los siguientes.

Los criterios académicos están principalmente relacionados con los autoconceptos académicos y no con las áreas no académicas del autoconcepto. De esta forma el aprovechamiento en lectura y en el idioma materno están altamente relacionados con el autoconcepto verbal; mientras que las calificaciones de matemáticas se correlacionan significativamente con el autoconcepto matemático. Haciendo hincapié en los resultados anteriores, estos mismos autores afirman que la relación entre autoconcepto y aprovechamiento, claramente depende del área del autoconcepto que se esté considerando.

En forma similar, Fulkerson, Fierr y Brown (1983) compararon las expectativas sobre tres tareas específicas de un grupo de alumnos de tercero, sexto y noveno grados, con el verdadero aprovechamiento en esas tareas. Las tres tareas son, la solución de problemas matemáticos, la resolución de laberintos y completar figuras geométricas.

Para la única tarea en la que hubo realismo, es decir en la que los alumnos tuvieron los resultados que ellos esperaban, fue en la tarea de solución de laberintos. Con respecto a las otras dos tareas, hubo resultados que se relacionan con el sexo, la etnia y el grado escolar, los cuales se retomarán cuando sea pertinente.

Tomando en cuenta que el autoconcepto académico se relaciona con el aprovechamiento, Bridgeman y Shipman (1978), pensaron que el primero puede verse como un factor capaz de predecir el éxito académico a largo plazo. Por este motivo, estos autores creyeron oportuno realizar un estudio longitudinal de seis años (El estudio comenzó cuando los niños tenían 3 años de edad y terminó cuando éstos tenían 9 años de edad.) con la finalidad de predecir el

aprovechamiento en matemáticas y lectura del tercer grado escolar, y además, ver si verdaderamente el autoconcepto se relaciona con el desempeño de ese mismo año escolar.

Los resultados que se obtuvieron indicaron que en el primer grado escolar la autoestima es similar a la de los años preescolares, pero al llegar al tercer grado escolar el autoconcepto varía y además, se relaciona fuertemente con el aprovechamiento de este año escolar. Esto significa que el autoconcepto no puede predecir exactamente el aprovechamiento de años posteriores, pues puede suceder que otros factores se estén involucrando.

Como se ha visto hasta ahora, el autoconcepto y el aprovechamiento escolar se relacionan de alguna forma, por este motivo Pottebaum, Keith y Ehly (1986) realizaron una investigación para determinar si el autoconcepto y el aprovechamiento están relacionados causalmente y conocer la dirección de la causalidad. Con este fin, entrevistaron a un grupo considerable de estudiantes de preparatoria en dos ocasiones, primero en 1980 y después en 1982.

Estos investigadores encontraron una relación mucho más fuerte entre el aprovechamiento del primer y segundo año, que entre los resultados del autoconcepto de los años investigados. De esta forma Pottebaum y sus colaboradores (1986) dicen que, el aprovechamiento académico se mantiene más estable a través del tiempo que el autoconcepto, y concluyen que sí existe una relación causal no significativa, pero que se debe a una tercera variable no controlada en la investigación que, posiblemente predomina sobre ambos aspectos.

Por otro lado, considerando que existen otras variables que pueden marcar diferencias en el autoconcepto como estudiantes dentro de un mismo grupo, es importante ver el efecto que tienen sobre éste.

Con respecto a la influencia del sexo, en la investigación de Marsh y colaboradores (1985), se encontró que los hombres y las mujeres preadolescentes y adolescentes se



evalúan de manera diferente, ya que los alumnos del sexo masculino se calificaron mejor en cinco escalas que conformaban el autoconcepto (dentro de éstas se encontraba el autoconcepto matemático), mientras que las mujeres obtuvieron puntajes más altos sólo en tres escalas (entre esas estaba la escala de autoconcepto verbal).

En forma contraria, Fulkerson, Fierr y Brown (1983) no encontraron diferencias entre las expectativas tanto de hombres como de mujeres que cursaban los grados tercero, sexto y noveno, sobre las diferentes tareas por realizar, posiblemente porque las niñas no identificaron ninguna de las tareas por realizar como meramente masculinas.

Al relacionar la edad con el autoconcepto académico, Marsh, Parker y Barnes (1985), vieron que la edad tiene un efecto significativo sobre el autoconcepto matemático, el autoconcepto verbal, el gusto o interés por la escuela, además de afectar a otras escalas que se consideran como no académicas.

Por otro lado, a pesar de que Keller, Ford y Meacham (1978) concluyeron que el autoconcepto de los niños en edad preescolar tiene diferentes dimensiones que el de los niños ya inmersos en un ambiente escolar, se observó que dentro de su autoconcepto de acción, hay una tendencia general hacia mayor estabilidad con la edad.

Si se analiza la influencia del año escolar que se cursa, sobre el autoconcepto académico se verá que los resultados son diversos.

Por su parte, Fulkerson y sus colaboradores (1983) encontraron que, los niños de sexto grado hicieron una estimación más real sobre su desempeño escolar que los alumnos de tercero y noveno grados, ya que estos últimos sobrestimaron su realización.

Otro dato obtenido de esta investigación es que, conforme el grado escolar avanza, el desempeño escolar aumenta; el aumento entre el sexto y el noveno grados no fue

significativo, en tanto que el aumento entre el tercero y el sexto grado fue solamente significativo para las matemáticas.

Con respecto a la cultura o etnias, los resultados de las investigaciones revisadas fueron diferentes.

Fulkerson y colaboradores(1983), vieron que, apesar de que los negros tuvieron calificaciones más pobres que los blancos en dos de las tareas que tuvieron que realizar, las expectativas de los negros tendieron a aumentar con el nivel escolar, mientras que las expectativas de los blancos no se incrementaron o disminuyeron significativamente. En el caso de las matemáticas, los negros de tercer grado hicieron expectativas más reales que las que realizaron los alumnos blancos del mismo grado. Por último, conforme el grado escolar aumentó, el desempeño de ambas etnias también aumentó, pero los estudiantes negros siempre se calificaron más bajo que los blancos.

Reafirmando estas diferencias entre etnias, Stenner y Katzenmeyer (1976), mencionaron que los niños negros difieren sistemáticamente de los blancos en sus autoevaluaciones y que estas diferencias son más grandes en las subescalas que tienen una correlación alta con el aprovechamiento.

Tomando en cuenta el efecto étnicocultural sobre el autoconcepto académico, es importante conocer los resultados y las conclusiones de Paton, Walberg y Yeh (1973), quienes identificaron que más negros que blancos tienen un alto autoconcepto ya que los alumnos negros se identificaron como personas que son capaces de aprender, además que, el sentido de la autoestima de estos sujetos no se extiende hacia la percepción de su aprovechamiento.

Por otro lado, los alumnos blancos sintieron que el trabajo duro es importante y que su progreso no está obstruido, mientras que los alumnos negros manifestaron que la buena suerte es más importante que el trabajo duro para llegar al éxito y que algo o alguien los detiene cuando ellos intentan salir adelante.

Hasta aquí se ha visto que el sexo, la edad y la etnia son factores personales que contribuyen o afectan de alguna forma las evaluaciones de los alumnos con respecto a sí mismos, en el papel de estudiante, pero existen factores externos que determinan el buen o mal autoconcepto escolar.

Un ejemplo de un factor externo que influye en el autoconcepto es el área donde se habita, ya sea ésta rural o urbana; al respecto Lange (1980) encontró, que existen diferencias de autoconcepto entre niños del área rural y del área urbana, que cursaban el sexto año de primaria. Los niños rurales expresaron un autoconcepto menos positivo que los niños del área urbana. Específicamente donde los niños del área rural se calificaron más negativamente fue en los conceptos relacionados con actividades escolares y habilidades intelectuales.

Otro factor externo que contribuye a la formación del autoconcepto como estudiante, es el nivel socioeconómico al que se pertenece; al respecto Stenner y Katzenmeyer (1976) encontraron que los niños de bajo nivel socioeconómico tuvieron bajas calificaciones en las escalas que miden el autoconcepto.

Paton y sus colaboradores (1973) obtuvieron resultados similares, ya que al medir los antecedentes familiares, por medio de la ausencia o presencia de ciertos objetos tales como teléfono, coche, revistas y periódico, encontraron que los antecedentes familiares altos se asocian con el aumento del sentimiento de que uno es tan inteligente como los otros estudiantes. Estos mismos autores notaron que el buen autoconcepto académico se relaciona positivamente con la presencia del padre en el hogar.

Con estos datos se concluye que, el autoconcepto académico puede conformarse de diferente manera si algún factor externo cambia de forma significativa.

Otro factor de gran importancia que afecta el autoconcepto de los estudiantes, es la influencia del maestro, ya que éste es

la persona que más se relaciona con el alumno dentro del ambiente escolar.

Una característica que puede modificar el autoconcepto académico, es el uso, por parte del maestro, de modelos de enseñanza; así lo confirma la investigación realizada por Horn (1976) con 15 maestros que utilizaron diferentes modelos de enseñanza.

Los maestros que usaron abundantemente los reforzadores positivos y modelos de información, estuvieron asociados con el alto autoconcepto académico, por lo tanto, existe una relación positiva entre el aumento de autoconcepto como estudiante y el mayor uso de reforzadores positivos y el aumento de información procesada.

El aspecto que se cree que tiene mayor importancia sobre el autoconcepto del alumno, es la opinión que tiene el propio maestro de ese estudiante. Por este motivo Lerner y Lerner (1977) creyeron oportuno conocer de qué manera afecta o determina la opinión del maestro acerca de sus discípulos, el desempeño escolar de éstos últimos.

Con este fin, los maestros fueron interrogados para reconocer cuáles alumnos podrían tener un buen ajuste escolar posterior. Sus respuestas coincidieron con aquellos alumnos que fueron clasificados por otros adultos como físicamente atractivos. De esta forma, se encontró una correlación alta entre las clasificaciones de los maestros acerca del ajuste académico del estudiante y el aprovechamiento actual. También se reconoció que las percepciones del ajuste escolar por parte de los maestros, se relacionaron significativamente con las clasificaciones del atractivo físico.

Con estos resultados, los autores concluyen que los niños atractivos provocan diferentes reacciones por parte de los compañeros, de los adultos, y por supuesto, por parte de sus maestros; ésto significa que un niño físicamente atractivo obtendrá diferentes tipos de retroalimentación, lo cual

provocará que desarrolle un autoconcepto distinto al de otros alumnos no clasificados como físicamente atractivos.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el autoconcepto puede estar influido directamente por las percepciones u opiniones que tiene el maestro acerca de los alumnos, Blease (1986) realizó una investigación en la que doce maestros de diferentes materias calificaron a veinticuatro alumnos de doce años de edad, a los que se les aplicó el Inventario de autoestima de Coopersmith y una escala de autoimagen académica.

Por otra parte, cada maestro fue interrogado para que expresara la manera en que calificaría a cada uno de sus alumnos. Los maestros de materias más tradicionales, como las matemáticas, utilizaron frases que se referían a habilidades generales.

En el caso de los maestros del idioma materno, las frases utilizadas fueron más específicas, por ejemplo, buen lector, mal lector, de buena ortografía, de mala ortografía, etc. Los maestros de educación física utilizaron expresiones tales como físicamente capaz, talentoso, físicamente incapaz para hacer algo. Los resultados demostraron que cuando los maestros calificaron a cada uno de los 24 alumnos de acuerdo con sus frases, todos compartieron puntos de vista similares de estos niños.

Cuando se relacionaron las calificaciones sobre las evaluaciones de los maestros acerca de sus alumnos con las calificaciones de las autoevaluaciones de los niños se encontró que, existe una relación positiva y significativa entre las percepciones de los maestros acerca de los niños y las percepciones de éstos con respecto a sí mismos.

A pesar de haber obtenido resultados que hacen ver que la influencia del maestro sobre el autoconcepto académico del niño es de importancia, Blease (1986) afirma que la autoestima y la imagen académica de los niños, no solamente dependen de la interacción con sus maestros, ya

que pueden estar significativamente influenciadas por presiones externas a la escuela.

Hasta aquí, es posible afirmar que, el considerarse buen o mal estudiante dependerá del éxito o del aprovechamiento general o del que se tenga en cada materia; además de que, entre hombres y mujeres, existen diferentes tipos de autoconcepto, lo cual depende del desarrollo de la identidad sexual y de que este autoconcepto se va definiendo cada vez más conforme el alumno va pasando por los años escolares, sin olvidar que puede estar influenciado por factores externos como el área donde se habita (urbana o rural), los antecedentes familiares, el nivel socioeconómico, y lo que es más importante por la opinión que tenga el propio maestro del alumno.

## CAPITULO V. METODOLOGIA.

### **A) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Cuando el niño de aproximadamente seis años entra a la escuela primaria, su entorno social se vuelve más grande debido a que, se relaciona con sujetos que tienen características y gustos similares.

Específicamente, dentro del salón de clases, existe una persona llamada maestro, la cual proporciona, entre muchas otras cosas, los conocimientos necesarios que hacen posible el desarrollo integral del niño; así esta actividad se convierte en un proceso llamado enseñanza aprendizaje, que a su vez produce entre maestro y alumno cierta relación, la cual puede ser tan extrema que, es posible que en un niño surja admiración o rechazo por su maestro y que éste influya para que el alumno se sienta fracasado o exitoso dentro del ambiente escolar.

De esta forma surge el siguiente problema:

¿Existe relación entre la actitud hacia el maestro y hacia la escuela por parte de los niños y el autoconcepto de estos mismos como estudiantes?

Con base en el problema anteriormente planteado y tomando en cuenta el desarrollo de los capítulos anteriores, se pretende probar las siguientes hipótesis.

### **B) HIPOTESIS.**

#### **a) Hipótesis general.**

**HC:** Los niños que tienen una actitud más positiva hacia su maestro y hacia su escuela, tienen un mejor autoconcepto como estudiantes.

**HT:** Los niños que obtengan mayor puntaje en la escala de actitudes hacia el maestro y en la escala de actitudes hacia la escuela obtienen puntajes más altos en la escala de autoconcepto como estudiantes.

*HO:* No existe relación entre la actitud hacia el maestro, la actitud hacia la escuela y el autoconcepto como estudiantes.

*b) Hipótesis específicas.*

*HC<sub>1</sub>:* Los niños que tienen una actitud más positiva hacia su maestro, tienen una actitud favorable hacia sí mismos como estudiantes.

*HT<sub>1</sub>:* Los niños que dan mayores puntajes a la escala de actitudes hacia el maestro, se dan a sí mismos mejores calificaciones en el la escala de autoconcepto como estudiante.

*HO<sub>1</sub>:* No existe relación entre las calificaciones que dan los niños a la escala de actitudes hacia el maestro y las puntuaciones que éste se da a sí mismo en la escala de autoconcepto como estudiante.

*HC<sub>2</sub>:* Los niños que tienen una actitud más favorable hacia la escuela, tienen una mejor actitud hacia sí mismos como estudiantes.

*HT<sub>2</sub>:* Los niños que dan mayores puntajes a la escala de actitudes hacia la escuela se califican más favorablemente en la escala de autoconcepto como estudiantes.

*HO<sub>2</sub>:* No existe una relación entre las puntuaciones que dan los niños a la escala de actitudes hacia la escuela y las calificaciones que éstos mismos se dan en la escala de autoconcepto como estudiantes.

### *C) DEFINICION DE VARIABLES.*

*VD.*-El autoconcepto como estudiante.

*VI.*-La actitud hacia el maestro y la actitud hacia la escuela.

*a) Definición conceptual.*

*VD.*- Autoconcepto como estudiante.- Percepción que el alumno tiene de sí mismo como estudiante.

*VI.*- La actitud hacia el maestro.- Grado de favorabilidad o desfavorabilidad que el alumno expresa tener hacia el maestro.



*VI.- La actitud hacia la escuela.- Grado de favorabilidad o desfavorabilidad que el alumno expresa tener hacia la escuela.*

*b) Definición operacional.*

*VD.-Autoconcepto como estudiante.- Puntajes de la escala de autoconcepto como estudiante.*

*VI.- La actitud hacia el maestro.- Puntajes de la escala de actitudes hacia el maestro.*

*VI.- La actitud hacia la escuela.-Puntajes de la escala de actitudes hacia la escuela.*

#### **D) INDICADORES.**

*VD.-El autoconcepto como estudiante. Adjetivos utilizados en la escala Yo como estudiante:*

*Estudioso, flojo, lento, rápido, tonto, listo, bueno, malo, cumplido, incumplido, flojo, trabajador, organizado, desorganizado, atrasado, adelantado.*

*VI.- Actitud hacia el maestro. Adjetivos utilizados en la escala de actitudes hacia el maestro:*

*Bueno, malo, aburrido, divertido, simpático, sangrón, agradable, desagradable, triste, feliz, cariñoso, frío, comprensivo, incomprensivo, muy gritón, nada gritón, nada enojón, muy enojón, muy mandón, nada mandón, muy exigente, nada exigente.*

*VI.-La actitud hacia la escuela. Adjetivos utilizados en la escala de actitudes hacia la escuela:*

*Agradable, desagradable, aburrida, divertida, buena, mala, útil, inútil, limpia, sucia, importante, insignificante, fácil, difícil, odiosa, simpática, apreciable, despreciable.*

#### **E) METODO.**

*a) Sujetos.*

*La muestra utilizada en el presente estudio estuvo integrada por 316 sujetos, 47.5% (N= 150) de hombres y 52.5% (N= 166) de mujeres. El 48.4% de la muestra cursaban*

el quinto grado y el 51.6% el sexto grado de primaria. La edad promedio de la muestra era de 11.3 años.

Esta muestra estuvo determinada por la posibilidad de acceso para aplicar las pruebas en determinadas escuelas (públicas o privadas), de ahí que se trate de una muestra no probabilística.

**b) Tipo de estudio.**

La presente investigación es un estudio confirmatorio, de campo y transversal.

Confirmatorio, porque pretende confirmar o rechazar las hipótesis planteadas; de campo porque se realizó en el medio natural, es decir en la escuela de los alumnos investigados y, transversal porque se realizó en un momento determinado, al recabar información cuando el instrumento era contestado por los sujetos.

**c) Instrumentos.**

Para medir el autoconcepto de los niños como estudiantes, se utilizó la subescala de autoconcepto Yo como estudiante soy, la cual forma parte de la Escala de autoconcepto para niños (Andrade Palos y Pick de Weiss, 1986). Esta escala es un diferencial semántico con 8 adjetivos bipolares, de los cuales 4 integran el factor positivo y 4 el factor negativo como estudiante. El coeficiente de confiabilidad fue de .68184 para el factor negativo como estudiante y .69837 para el factor positivo como estudiante.

La escala de actitudes hacia el maestro fue construída por Andrade Palos (1986). Esta escala también es un diferencial semántico formada por 12 adjetivos bipolares, de los cuales 8 corresponden al aspecto social del maestro y 4 al aspecto de carácter del maestro; su coeficiente de confiabilidad fue de .87727 para el aspecto social del maestro, mientras que para el aspecto de carácter del maestro fue de .65341.

Para medir la actitud hacia la escuela se utilizó una escala construida específicamente para la presente investigación, la cual también es un diferencial semántico primeramente formado por 11 adjetivos bipolares, pero finalmente quedó integrada por 5 adjetivos bipolares para el factor positivo de la escuela y por 4 para el factor negativo de la escuela. Se obtuvieron los coeficientes de confiabilidad para cada factor teniendo como resultado .71990 para los aspectos positivos de la escuela y .63442 para los aspectos negativos de la escuela.

Para completar la información proporcionada por los sujetos encuestados, se anexó un apartado en el que se solicitaba a cada alumno sus datos generales, así como edad, sexo, grado escolar, tipo de escuela, escolaridad del padre y de la madre, ocupación y profesión del padre y de la madre, además del número de hermanos de cada sujeto. (Ver anexo 1).

#### d) *Procedimiento.*

Los cuestionarios fueron aplicados, como ya se mencionó, en las escuelas donde se le permitió al aplicador llevarlas a cabo. Los cuestionarios se aplicaron a los niños de las escuelas primarias en forma grupal, según el grado que se le proporcionaba al aplicador.

Como primer paso se les pidió a los alumnos que tuvieran a la mano un lápiz, de preferencia, para contestar el cuestionario; posteriormente se les repartió éste a cada sujeto para que se dirigiera a proporcionar los datos generales que se les pedía en la primera hoja del cuestionario; el siguiente paso fue continuar con la lectura de las instrucciones, las cuales fueron leídas por el aplicador en voz alta, hasta cerciorarse de que fueran entendidas por todos los alumnos, para proceder a contestar todo el instrumento.

#### **F) ANALISIS ESTADISTICO.**

Debido a que a través de esta investigación se pretendía obtener la relación existente entre el autoconcepto como estudiante y la actitud hacia el maestro y hacia la escuela, se utilizó la correlación de Pearson para analizar los datos obtenidos, ya que la variables son de tipo Intervalar y permiten así analizar adecuadamente la relación entre ellas.

CAPITULO VI.  
RESULTADOS.

A) CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.

A continuación se presentarán 8 tablas que reúnen las características generales de la muestra investigada en este estudio.

Los datos que se presentan en estas tablas se organizaron, de tal forma, para que se distinguieran las posibles diferencias que existen entre los sujetos que asisten a escuelas oficiales y particulares.

TABLA 1.  
SEXO DE LA MUESTRA.

RENGLON COLUMNA TOTAL N	SEXO		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL RENGLON
<u>TIPO DE ESCUELA</u>			
OFICIAL	51.9%	47.1%	100.0%
	54.0%	43.4%	
	25.6%	22.6%	48.4%
N	81	72	153
PARTICULAR	41.3%	57.7%	100.0%
	46.0%	56.6%	
	11.9%	29.7%	51.6%
N	69	94	163
TOTAL COLUMNA			
N	150	166	316

En la tabla 1 puede observarse que, de los 316 sujetos que participaron en este estudio, el 48.4% asiste a escuela oficial y el 51.6% a escuela particular; además que el 52.5% corresponden al sexo femenino, mientras que, al sexo masculino el 47.5% de la muestra total.

**TABLA 2.**  
**EDAD DE LA MUESTRA.**

% RENGLON % COLUMNA % TOTAL N	EDAD		
	10 Y 11 AÑOS	12 A 15 AÑOS	TOTAL RENGLON
<b>TIPO DE ESCUELA</b>			
OFICIAL	64.7%	35.3%	100.0%
	53.2%	41.5%	
	31.3%	17.1%	48
	99	54	153
PARTICULAR	53.4%	46.6%	100.0%
	46.8%	58.5%	
	27.5%	24.1%	51.6%
TOTAL COLUMNA	58.9%	41.1%	100.0%
N	186	130	316

Como se aprecia en la tabla 2, la edad de la muestra se distribuyó en dos grupos. En el primero se encuentran los sujetos que tienen 10 y 11 años; en el segundo, los sujetos que tienen de 12 a 15 años de edad. Así, es posible distinguir que el 58.9% de la muestra tiene entre 10 y 11 años y, que el 41.1% de la misma tiene entre 12 y 15 años de edad.

**TABLA 3.**  
**GRADO ESCOLAR DE LA MUESTRA.**

% RENGLON % COLUMBIA % TOTAL N	GRADO ESCOLAR		
	5o DE PRIMARIA	6o DE PRIMARIA	TOTAL RENGLON
<b>TIPO DE ESCUELA</b>			
OFICIAL	62.1%	37.9%	100.0%
	62.1%	35.6%	
	30.1%	18.4%	48.4%
N	95	58	153
PARTICULAR	35.6%	64.4%	100.0%
	37.5%	64.4%	
	18.4%	33.2%	51.6%
N	58	105	163
TOTAL COLUMBIA	48.4%	51.6%	100.0%
N	153	163	316

En la tabla 3 se puede apreciar que el 48.4% del total de la muestra cursa el 5o año de primaria (95 y 58 sujetos de escuela oficial y particular respectivamente).

El sexto año es cursado por el 51.6% de la muestra, ese porcentaje se compone de 58 y 105 sujetos de escuela oficial y particular respectivamente.

**TABLA 4.**  
**OCUPACION DEL PADRE.**

% RENGLON % COLUMNA % TOTAL N	OCUPACION DEL PADRE			
	NO CONTESTO	NO PROFESIONAL	PROFESIONAL	TOTAL
<b>TIPO DE ESCUELA</b>				
<b>OFICIAL</b>	23.5% 73.5% 11.4%	50.3% 68.1% 24.4%	26.1% 26.0% 12.7%	100.0%  48.4%
N	36	77	90	153
<b>PARTICULAR</b>	8.0% 26.5% 4.1%	22.1% 31.9% 11.4%	69.9% 74.0% 35.1%	100.0%  51.6%
N	13	36	114	163
<b>TOTAL COLUMNA</b>	15.5%	35.8%	48.7%	100.0%
N	49	113	154	316

Con respecto a la ocupación del padre, en la tabla 4, se observa que del total de la muestra, el 15.5% no respondió a la pregunta correspondiente; que el 50.3% de los sujetos de escuela oficial mencionaron que el trabajo de su padre se encontraba dentro del grupo no profesional, mientras que, sólo el 22.1% de los sujetos de escuela particular afirmaron que el trabajo de su padre se encontraba dentro de este mismo grupo.

En esta misma tabla se distingue que los padres del 26.1% de los sujetos de escuela oficial tienen un trabajo de tipo profesional, mientras que el 69.9% de los niños de escuela particular mencionaron que su padre tiene un trabajo que se encuentra dentro de este mismo grupo.



**TABLA 5.**  
**OCUPACION DE LA MADRE.**

% RENGLON % COLUMNA % TOTAL	OCUPACION DE LA MADRE			
	NO CONTESTO	TRABAJA	HOGAR	TOTAL RENGLON
N				
<b>TIPO DE ESCUELA</b>				
<b>OFICIAL</b>	10.5%	35.3%	54.2%	100.0%
	69.6%	35.3%	59.3%	
	5.1%	17.1%	26.3%	49.4%
N	16	54	83	153
<b>PARTICULAR</b>				
	4.3%	60.7%	35.0%	100.0%
	30.4%	64.7%	40.7%	
	2.2%	31.3%	18.0%	51.6%
N	7	99	57	163
<b>TOTAL COLUMNA</b>				
	7.3%	48.4%	44.3%	100.0%
N	23	153	140	316

Al considerar la ocupación de la madre, en la tabla 5 se puede distinguir que el 7.3% del total de la muestra no contestó a la pregunta correspondiente. También es posible ver que el 35.3% de los sujetos de escuela oficial respondieron que su madre trabaja fuera del hogar, asimismo, el 60.7% de los sujetos pero, de escuela particular; mientras que el 54.2% de los sujetos de escuela oficial, mencionaron que su madre se dedicaba solo al hogar, así como el 35.0% de los sujetos, pero de escuela particular.

**TABLA 6.**  
**ESCOLARIDAD DEL PADRE.**

% RENGLON % COLUMNA % TOTAL	ESCOLARIDAD DEL PADRE						
	NO CONTESTO	SIM ESTUDIÓ	PRIM.	MEDIA BAS.	MEDIA SUP.	SUP.	TOTAL RENGLON
<b>TIPO DE ESUELA</b>							
<b>OFICIAL</b>	37.9%	1.3%	14.4%	18.3%	7.2%	20.9%	100.0%
	58.0%	100.0%	95.7%	87.5%	57.9%	22.9%	
	18.4%	.6%	7.0%	8.9%	3.5%	10.1%	48.4%
N	58	2	22	28	11	32	153
<b>PARTICULAR</b>	25.6%	0%	.6%	2.5%	4.9%	66.3%	100.0%
	42.0%	0%	4.5%	12.5%	42.1%	77.1%	
	13.3%	0%	.3%	1.3%	2.5%	34.2%	51.6%
N	42	0	1	4	8	108	163
<b>TOTAL COLUMNA</b>	31.6%	.6%	7.3%	10.1%	6.0%	44.3%	100.0%
N	190	2	23	32	19	110	316

Si se considera la escolaridad del padre, en la tabla 6 se distingue lo siguiente:

El 31.6% del total de la muestra no respondió a la pregunta correspondiente.

Sólo el 1.3% de los sujetos de escuela oficial mencionó que su padre no había estudiado nunca; el 14.4% respondió que su padre había cursado solo hasta la primaria; el 18.3% hasta el nivel medio básico, el 7.2% hasta alguna modalidad de la educación media superior, mientras que el 20.9% de los sujetos, también de escuela oficial, mencionó que su padre había llegado hasta el nivel superior.

Por otro lado, el .6% de los sujetos de escuela particular respondió que su padre había cursado hasta la primaria; el 2.4% de los sujetos respondió que su padre cursó hasta el nivel medio básico; el 4.9% de los sujetos costestó que hasta algún nivel de educación media superior y el 66.3%

de los sujetos, también de escuela particular, mencionó que su padre había llegado hasta el nivel superior.

TABLA 7.  
ESCOLARIDAD DE LA MADRE.

%		ESCOLARIDAD DE LA MADRE						
RENGLON		NO CONTESTO.	SIN ESTUDIOS	PRIM.	MEDIA BAS.	MEDIA SUP.	SUP.	TOTAL RENGLO
COLUMNA								
TOTAL								
N								
<b>TIPO DE ESCUELA</b>								
<b>OFICIAL</b>								
	47.1%	1.3%	19.6%	17.6%	9.2%	5.2%	100.0%	
	63.7%	100%	96.8%	75.0%	28.6%	9.4%		
	22.8%	.6%	9.5%	8.5%	4.4%	2.5%	48.4%	
N	72	2	30	27	14	8	153	
<b>PARTICULAR</b>								
	25.2%	0%	6%	5.5%	21.5%	47.2%	100.0%	
	36.3%	0%	3.2%	25.0%	71.4%	90.6%		
	13.0%	0%	3%	2.8%	11.1%	24.4%	51.6%	
N	41	0	1	9	35	72	163	
<b>TOTAL COLUMNA</b>								
	35.6%	.6%	9.8%	11.4%	15.5%	26.5%	100.0%	
N	113	2	31	36	49	85	316	

Con respecto a la escolaridad de la madre, el 35.8% de los sujetos del total de la muestra no respondió a la respuesta correspondiente. Sólo el 1.3% de los sujetos que pertenecen a escuelas oficiales mencionaron que su madre no había cursado ningún nivel de educación; pero el 19.6% de los sujetos respondieron que su madre había llegado hasta la primaria; el 17.6% hasta el nivel medio básico; el 9.2% hasta algún nivel de educación media superior y el 5.2% mencionó que su madre había llegado hasta el nivel superior.

Por otro lado, el .6% de los sujetos de escuela particular mencionó que su madre había cursado solo hasta la primaria; el 5.5% hasta el nivel medio básico; el 21.5% hasta el nivel medio superior y el 47.2% hasta el nivel superior.

**TABLA 8.**  
**NUMERO DE HERMANOS.**

% RENGLON % COLUMNA % TOTAL	NUMERO DE HERMANOS				
	HIJO UNICO.	1 HERMANO.	2 HERMANOS.	3 O MAS HERMANOS.	TOTAL RENGLON
<b>TIPÓ DE ESCUELA</b>					
<b>OFICIAL</b>					
	9.2%	30.1%	32.7%	28.1%	100.0%
	41.2%	37.1%	54.9%	64.2%	
	4.4%	14.6%	15.8%	13.6%	48.4%
N	14	46	50	43	153
<b>PARTICULAR</b>					
	12.3%	47.9%	25.2%	14.7%	100.0%
	58.8%	62.9%	45.1%	35.8%	
	6.3%	24.7%	13.0%	7.6%	51.6%
N	20	78	41	24	163
<b>TOTAL COLUMNA</b>					
	10.8%	39.2%	28.8%	21.2%	100.0%
N	34	124	91	67	316

En la tabla 8 se aprecia que el 10.8% de la muestra mencionó ser hijo único, mientras que el 39.2% de los sujetos entrevistados dijeron tener 1 hermano.

El 32.7% de los sujetos de escuela oficial mencionó tener 2 hermanos así como el 25.2% de los sujetos de escuela particular (28.8% del total de la muestra); mencionó tener 3 o más hermanos el 28.1% de escuela oficial y el 14.7% de escuela particular, (el 21.2% de la muestra).

A continuación se expondrán los resultados que se obtuvieron con relación a las hipótesis planteadas.

**B) RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE, ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA DE TODOS LOS ESTUDIANTES.**

En este apartado se mostrarán los resultados que se obtuvieron de relacionar autoconcepto como estudiante y actitud hacia el maestro, autoconcepto como estudiante y actitud hacia la escuela, y entre actitud hacia el maestro y actitud hacia la escuela, respectivamente.

**a) RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE Y ACTITUD HACIA EL MAESTRO.**

Se encontró una correlación positiva y significativa entre los aspectos positivos del estudiante y el aspecto social del maestro ( $r = .1907, p < .05$ ), es decir que entre más se considere el alumno como estudioso, bueno, cumplido y organizado, éste califica a su maestro como bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo. (Ver tabla 9).

Por otro lado, se encontró que existe una correlación significativa y negativa entre el aspecto negativo del estudiante y el aspecto social del maestro ( $r = -.1545, p < .05$ ) lo que nos dice que mientras más el alumno se considere a sí mismo como lento, tonto, flojo y atrasado, éste verá a su maestro como menos bueno, menos divertido, menos amigable, menos simpático, menos agradable, menos feliz, menos cariñoso y menos comprensivo. (Ver tabla 9).

Se encontró que no se relaciona significativamente el aspecto positivo como estudiante, con el aspecto de carácter del maestro ( $r = -.0837$ ) (Ver tabla 9).

Tampoco se encontró una relación significativa al analizar el aspecto negativo como estudiante con el aspecto carácter del maestro ( $r = .0695, p = .109$ ) (Ver tabla 9).

**b) RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA.**

Como se aprecia en la tabla 9, el aspecto positivo como estudiante tuvo una correlación positiva y significativa con los factores positivos de la escuela ( $r = .3010, p < .05$ ), lo que significa que, entre más se califique el alumno a sí mismo como estudioso, bueno, cumplido y organizado, considerará a la escuela como agradable, buena, útil, importante y apreciable.

También existe una relación significativa y negativa entre el aspecto positivo como estudiante y los factores negativos de la escuela ( $r = -.2769, p < .05$ ), ésto quiere decir que, mientras el alumno se considere a sí mismo como estudioso, bueno, cumplido y organizado, dirá que su escuela es menos aburrida, menos sucia, menos difícil y menos odiosa. (Ver tabla 9).

Por otro lado, el aspecto negativo como estudiante tiene una correlación negativa y significativa con el factor positivo de la escuela ( $r = -0.1936, p < .05$ ), ésto indica que mientras el alumno se considere más lento, tonto, flojo y atrasado, éste verá a su escuela como menos agradable, menos buena, menos útil, menos importante y menos apreciable.

Este mismo aspecto, el de los factores negativos como estudiante, se correlacionó con los aspectos negativos de la escuela obteniendo una  $r = .2870, p < .05$ ; éstos datos indican que entre más se considere el alumno como lento, tonto, flojo y atrasado, considerará a su escuela como aburrida, sucia, difícil y odiosa. (Ver tabla 9).

**c) RELACION ENTRE ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA.**

En la tabla 9 se observa que el aspecto social del maestro se correlaciona positiva y significativamente con los factores positivos de la escuela ( $r = .3842, p < .05$ ), mientras que con los factores negativos de la escuela tiene una

relación negativa y también significativa ( $r = -.2729, p < .05$ ), lo que indica que mientras el alumno califica como más bueno, divertido, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo a su maestro, considera a la escuela como más agradable, buena, útil, importante y apreciable y, al mismo tiempo como menos aburrida, sucia, difícil y odiosa.

Al querer analizar el aspecto de carácter del maestro con los factores positivos de la escuela se vio que éstos se correlacionan negativa y significativamente ( $r = -.1487, p < .05$ ), lo que quiere decir que mientras el alumno califique a su maestro como más gritón, más enojón, más mandón y más exigente, verá a su escuela como menos agradable, menos buena, menos útil, menos importante y menos apreciable. (Ver tabla 9).

Por último, si se observan los resultados de la correlación entre el aspecto de carácter del maestro con el aspecto negativo de la escuela se ve que ésta es positiva y significativa ( $r = .2688$  y una  $p = .001$ ); lo anterior indica que los alumnos que consideran a su maestro como más gritón, más enojón, más mandón y más exigente, califican a su escuela como más aburrida, más sucia, más difícil y más odiosa.

**TABLA 9.**  
**CORRELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE, ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA .**

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO	ASPECTOS POSITIVOS MAESTRO	ASPECTOS NEGATIVOS MAESTRO
ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO.	1.00					
ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO.	-0.5434 P=0.001	1.00				
ASPECTOS SOCIALES MAESTRO.	0.1907 P=0.001	-0.01545 P=0.003	1.00			
ASPECTOS CARACTER MAESTRO.	-0.0837 P=0.069	0.0695 P=0.109	-0.1469 P=0.004	1.00		
ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA.	0.3010 P=0.001	-0.1936 P=0.001	0.3842 P=0.001	-0.1487 P=0.004	1.00	
ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA.	-0.2769 P=0.001	0.2870 P=0.001	-0.2729 P=0.001	0.2688 P=0.001	-0.4964 P=0.001	1.00

***C) RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE, ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS.***

A partir de este índice se reportarán los resultados que se obtuvieron tanto con las niñas como con los niños en los aspectos de autoconcepto como estudiante, actitud hacia el maestro y actitud hacia la escuela, debido a que se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres.



a) *RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE Y ACTITUD HACIA EL MAESTRO DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS.*

Como es posible apreciar en la tabla 10, existe una correlación positiva y significativa entre las calificaciones que dan las niñas a los aspectos positivos del estudiante y las calificaciones del aspecto social del maestro ( $r=0.1927, p<.05$ ), lo que indica que, mientras que las niñas se consideran como más estudiosas, más buenas, más cumplidas, y más organizadas, consideran a su maestro como más bueno, más amigable, más divertido, más simpático, más agradable, más feliz, más cariñoso y más comprensivo.

Asimismo, al observar la tabla 11, se puede ver que también en el grupo de los niños existe una correlación positiva y significativa entre el aspecto positivo del estudiante y la evaluación que los niños hacen sobre el aspecto social de su maestro ( $r = 0.1919 p = 0.009$ ); ésto significa que los niños que se consideran como estudiosos, buenos, cumplidos y organizados, evalúan a su maestro como más bueno, más divertido, más amigable, más simpático, más agradable, más feliz, más cariñoso y más comprensivo, también.

Si se observan en la tabla 10 los datos correspondientes al grupo de las niñas, se ve que los aspectos negativos del estudiante, se correlacionan negativamente y significativamente con los aspectos sociales del maestro ( $r=-0.1551, p<.05$ ), lo que significa que si las niñas se califican a sí mismas como más lentas, más tontas, más flojas y más atrasadas, ellas verán a su maestro como menos bueno, menos divertido, menos amigable, menos simpático, menos agradable, menos feliz, menos cariñoso y como menos comprensivo.

Cuando se analiza el aspecto negativo del estudiante y el aspecto social del maestro, pero con relación al grupo de los niños, se identifica que también existe una correlación negativa y significativa ( $r=-0.030, p<.05$ ), lo que indica que cuando los niños se califican a sí mismos como más lentos,

más tontos; más flojos y más atrasados, consideran a su maestro como menos bueno, menos divertido, menos amigable, menos simpático, menos agradable, menos feliz, menos cariñoso y menos comprensivo. (Ver tabla 11).

Al analizar el aspecto positivo como estudiante y el aspecto de carácter del maestro pero con relación al grupo de las niñas, se observa que existe una correlación negativa y significativa, ( $r=-0.1462, p<.05$ ), es decir que, entre más se consideren las niñas como estudiosas, buenas, cumplidas y organizadas, éstas consideran a su maestro como menos gritón, menos enojón, menos mandón y menos exigente. (Ver tabla 10).

También en el grupo de las niñas, el aspecto negativo del estudiante se correlaciona, en este caso, en forma positiva y significativa con el aspecto de carácter del maestro ( $r=0.1304, p<.05$ ), ésto quiere decir que, las niñas, al considerarse lentas, tontas, flojas y atrasadas, ven a su maestro como más gritón, más enojón, más mandón y más exigente. (Ver tabla 10).

Por otro lado, como puede apreciarse en la tabla 11, en el grupo de los niños no parece existir una correlación significativa entre el aspecto positivo del estudiante y la evaluación que efectúa el niño sobre los aspectos de carácter del maestro ( $r= -0.0153, p= 0.426$ ), así como tampoco entre el aspecto negativo del estudiante y las evaluaciones que hacen los niños hacia el aspecto de carácter de su maestro. ( $r=-0.0243, p= 0.384$ ); ésto indica que, la opinión que el niño tenga acerca del carácter de su maestro no influye para que éste se considere a sí mismo como buen o mal estudiante.

#### **b) RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS.**

Al observar los resultados de la tabla 10, se observa que existe una correlación positiva y significativa en el grupo de las niñas, entre el aspecto positivo del autoconcepto como

estudiante y el aspecto positivo de la escuela ( $r=0.3294, p<.05$ ), por un lado. Asimismo, se encontró una relación negativa y significativa ( $r=-.3398, p<.05$ ) entre el aspecto positivo del autoconcepto como estudiante de las niñas y la actitud de éstas hacia el aspecto negativo de la escuela. Todo lo anterior significa que si las niñas se califican a sí mismas como estudiosas, buenas, cumplidas y organizadas, verán a su escuela como más agradable, más buena, más útil, más importante, más apreciable y como menos aburrida, menos sucia, menos difícil y menos odiosa.

También entre el aspecto positivo como estudiante del grupo de los niños y las evaluaciones que hacen éstos sobre el aspecto positivo de la escuela, se encontró una correlación positiva y significativa ( $r=0.2724, p<.05$ ), por lo tanto entre los aspectos positivos del estudiante y la evaluación que hacen los niños sobre los aspectos negativos de la escuela se dio una correlación negativa y significativa ( $r=-0.2070, p<.05$ ), esto indica que, entre más se consideran los niños como estudiosos, buenos, cumplidos y organizados, calificarán a su escuela como más agradable, más buena, más útil, más importante, más apreciable y como menos aburrida, menos sucia, menos difícil y menos odiosa. (Ver tabla 11).

Por otro lado, se vio que el aspecto negativo del autoconcepto como estudiante del grupo de las niñas se correlaciona negativa y significativamente con el aspecto positivo de la escuela ( $r= -.1515, p<.05$ ), lo que indica que las niñas que se consideran como más flojas, más lentas, más tontas, y más atrasadas, ven a la escuela como menos agradable, menos buena, menos útil, menos importante y menos apreciable. (Ver tabla 10).

Cuando se analizan los aspectos negativos del estudiante con los factores positivos de la escuela, pero con relación al grupo de los niños, se observa que hay entre estas dos variables una correlación negativa y significativa ( $r= -0.2527, p<.05$ ), esto indica que los niños que se califican a sí mismos como más lentos, más tontos, más flojos y más

atrasados, ven a su escuela como menos agradable, menos buena, menos útil, menos importante y menos apreciable. (Ver tabla 11).

Ahora, entre el aspecto negativo del estudiante y el aspecto negativo de la escuela se encontró una correlación positiva y también significativa en el grupo de los niños ( $r=0.1695, p<.05$ ) así como en el grupo de las niñas ( $r=0.3583, p=0.001$ ), ésto indica que si los niños y las niñas se consideran a sí mismos como lentos, tontos, flojos y atrasados, entonces ven a su escuela como más aburrida, más sucia, más más difícil y más odiosa. (Ver tabla 10 y 11).

### *c) RELACION ENTRE ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA, DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS.*

Si se observa la tabla 10 se ve que existe una correlación positiva y significativa entre la evaluación que las niñas hacen sobre el aspecto social del maestro y la evaluación que hacen ellas mismas de los aspectos positivos de la escuela ( $r=0.4321, p<.05$ ); estos datos indican que las niñas que califican a su maestro como más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo, consideran a su escuela como más agradable, buena, útil, importante y apreciable.

En la tabla 11 puede apreciarse que al analizar las evaluaciones hechas por los niños sobre el aspecto social del maestro, junto con las evaluaciones hechas por los mismos niños sobre el aspecto positivo de la escuela, se obtiene una correlación positiva y significativa ( $r=0.3241, p<.05$ ), lo que indica que cuando los niños evalúan a su maestro como más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo, éstos mismos ven a su escuela como más agradable, buena, útil, importante y apreciable.

Al analizar las evaluaciones que hacen las niñas del aspecto social del maestro y las calificaciones que dan ellas mismas al aspecto negativo de la escuela, se obtiene una

correlación negativa y significativa ( $r = -0.3488, p < .05$ ), lo que indica que si las niñas consideran a su maestro como más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo por lo tanto ven a su escuela como menos aburrida, menos sucia, menos difícil y menos odiosa. (Ver tabla 10).

Cuando también se analizan las evaluaciones hechas por los niños sobre el aspecto social del maestro pero con las evaluaciones hacia los aspectos negativos de la escuela, se obtiene una correlación negativa y significativa ( $r = -0.1641, p < .05$ ) (Ver tabla 11), esto quiere decir que, cuando los niños evalúan a su maestro en el aspecto social considerándolo como más bueno, más divertido, más amigable, más simpático, más agradable, más feliz, más cariñoso y más comprensivo, evalúan a su escuela como menos aburrida, menos sucia, menos difícil y menos odiosa.

Se encontró que sí existe relación positiva y significativa entre el aspecto de carácter del maestro y las evaluaciones de las niñas hacia los aspectos negativos de la escuela ( $r = .2683, p < .05$ ), lo cual indica que si las niñas consideran a su maestro como más gritón, más enojón, más mandón y más exigente, ven a su escuela también como más aburrida, más sucia, más difícil, y más odiosa.

También existe, en el grupo de los hombres, una correlación positiva y significativa ( $r = 0.2708, p < .05$ ) entre el aspecto de carácter del maestro y el aspecto negativo de la escuela, lo cual quiere decir que, entre más considere el niño a su maestro como gritón, enojón, mandón y exigente, éste verá a su escuela como más aburrida, sucia, difícil y odiosa. (Ver tabla 11)

Por último, al tomar en cuenta las evaluaciones que hacen los niños sobre su maestro, pero ahora con relación al aspecto de carácter junto con los factores positivos de la escuela, se identifica que éstos se correlacionan negativa y significativamente ( $r = -0.2075, p < .05$ ) lo cual indica que cuando el alumno ve a su maestro como más gritón, más mandón y

más exigente, el niño considera a su escuela como menos agradable, menos buena, menos útil, menos importante y menos apreciable. (Ver tabla 11); pero, las evaluaciones que las niñas dan al aspecto de carácter del maestro no se correlacionan significativamente con las evaluaciones de éstas mismas hacia el aspecto positivo de la escuela ( $r = -0.1118, p = .076$ ), lo que significa que no influye que las niñas vean su maestro como más grilón, más enojón, más mandón y más exigente, para ver a su escuela como menos agradable, menos buena, menos útil, menos importante menos difícil, y menos odiosa.

TABLA 10.  
CORRELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE, ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA POR PARTE DE LAS MUJERES.

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO.	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO.	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO.	ASPECTOS CARACTER MAESTRO.	ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA.	ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA.
ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO	1.00					
ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO	-0.5192 P=0.061	1.00				
ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	0.1927 P=0.006	-0.1551 P=0.023	1.00			
ASPECTOS CARACTER MAESTRO	-0.1462 P=0.001	0.1304 P=0.047	-0.1936 P=0.006	1.00		
ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA	0.3294 P=0.001	-0.1515 P=0.026	0.4321 P=0.001	-0.1118 P=0.076	1.00	
ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA	-0.3393 P=0.001	0.3583 P=0.001	-0.3488 P=0.001	0.2683 P=0.001	-0.4920 P=-0.001	1.00

**TABLA 11.**  
**CORRELACION ENTRE AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE, ACTITUD HACIA EL MAESTRO Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA POR PARTE DE LOS HOMBRES.**

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO.	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO.	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO.	ASPECTOS CARACTER MAESTRO.	ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA.	ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA.
ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO	1.00					
ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO	-0.5944 P=0.001	1.00				
ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	0.1919 P=0.009	-0.1540 P=0.030	1.00			
ASPECTOS CARACTER MAESTRO	-0.0153 P=0.426	-0.1243 P=0.384	-0.0847 P=0.151	1.00		
ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA	0.2724 P=0.001	-0.2527 P=0.001	0.3241 P=0.001	-0.2075 P=0.005	1.00	
ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA	-0.2070 P=0.006	0.1695 P=0.019	-0.1641 P=0.022	0.2708 P=0.001	-0.5087 P=0.001	1.00

**D) DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS.**

Aunque no es objeto del presente estudio se obtuvieron las diferencias entre los distintos grupos (sexo, edad, tipo de escuela, trabajo del padre, trabajo de la madre y número de hermanos), los cuales se analizaron con cada uno de los factores que integran las escalas de autoconcepto como estudiante, actitud hacia el maestro y actitud hacia la escuela. Por este motivo se utilizó el análisis de varianza, el cual permite reconocer si las diferencias entre los distintos grupos son significativas.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

### DIFERENCIAS POR SEXO.

Al analizar las diferencias que existen entre hombres y mujeres se encontró que los hombres tuvieron una media de 8.84 y las mujeres de 7.80 cuando calificaron los aspectos positivos como estudiante; obteniendo una P de .0008 lo que significa que existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres. Estos datos permiten reconocer que los hombres se consideran como más estudiosos, más buenos, más cumplidos, etc, que las mujeres.(Ver tabla 12).

Con respecto a los demás aspectos que se calificaron (negativo del estudiante, sociale y de carácter del maestro, positivos y negativos de la escuela), no se encontró una diferencia significativa entre hombres y mujeres, pero, si existe una ligera tendencia, por parte de los hombres, a dar calificaciones más altas al aspecto social y de carácter del maestro y al aspecto positivo de la escuela y; por parte de las mujeres, a dar calificaciones más altas cuando evalúan el aspecto negativo como estudiante y el aspecto negativo de la escuela.(Ver tabla 12).

TABLA 12.  
DIFERENCIAS POR SEXO.

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO	ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA	ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA
	MEDIAS.					
HOMBRES	8.84	14.89	14.61	11.89	7.91	15.07
MUJERES	7.80	14.94	14.48	11.77	7.77	15.12
PROB	.0008	.8757	.8560	.7659	.6930	.8950



### DIFERENCIAS POR EDAD.

Todos los aspectos de las escalas se relacionaron con la variable edad, por ese motivo se agruparon a los niños de 10 y 11 años por un lado, y por el otro, a los niños de 12 años o más, teniendo como resultado lo siguiente:

Entre los dos grupos de niños, de mayor y menor edad, no se encontraron, al calificar cada uno de los aspectos, diferencias que puedan considerarse como significativas, pero, sí se observa que los niños de 10 y 11 años dan calificaciones ligeramente más altas que los niños de 12 y más años a los aspectos positivo como estudiante, negativo como estudiante, social del maestro y negativo de la escuela, mientras que los niños de mayor edad, tienden ligeramente a dar puntuaciones más altas solo a los aspectos de carácter del maestro y positivo de la escuela.

TABLA 13.  
DIFERENCIAS POR EDAD.

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO	ASPECTOS CARACTER MAESTRO	ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA	ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA
	MEDIAS					
10 Y 11 años	9.37	14.97	14.56	11.63	7.82	15.15
12 años y más	8.18	14.83	14.53	12.11	7.86	15.02
PROB	.5564	.6806	.9826	.2241	.8904	.7252

### DIFERENCIAS POR TIPO DE ESCUELA.

También se analizó la relación de todos los aspectos de las escalas aplicadas con el tipo de escuela, para lo cual se hicieron dos grupos: escuela particular y escuela oficial.

En la tabla 14 se observa que, al calificar el aspecto social del maestro, los sujetos de escuela particular

obtuvieron una media de 16.32, mientras que los niños del otro grupo tuvieron una media de 12.65. Estos datos indican que aquí sí existe una diferencia altamente significativa ya que se obtuvo una P de .0000, y al mismo tiempo indica que los sujetos de escuela particular califican con mayor puntuación a sus maestros, con relación al aspecto social, es decir que, los alumnos de escuela particular ven a su maestro como más bueno, más divertido, más amigable, etc. que los de escuela oficial.

Por otro lado, al analizar en la tabla 14 las puntuaciones que dan los alumnos al aspecto negativo de la escuela, se observa que los sujetos de escuelas oficiales ( $x=15.50$ ) califican más alto este aspecto que los sujetos de escuelas particulares ( $x=14.71$ ). Los resultados reportan una diferencia significativa ( $P=.0248$ ) entre estos dos grupos, de escuela oficial y particular.

Los datos anteriores hacen ver que los niños de escuela oficial consideran a su escuela como más aburrida, más sucia, más difícil, etc. que los niños de escuela particular.

A pesar de que no existen más diferencias significativas entre los niños de escuela oficial y particular, se puede apreciar, en la tabla 14 que, en los niños de escuela particular existe una ligera tendencia a calificar con puntuaciones más altas los aspectos positivos y negativos como estudiante, de carácter del maestro y aspectos positivos de la escuela.

**TABLA 14.**  
**DIFERENCIAS POR TIPO DE ESCUELA.**

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO.	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO.	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO.	ASPECTOS CARACTER MAESTRO.	ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA.	ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA.
MEDIAS						
OFICIAL	8.11	14.90	12.65	11.71	7.56	15.50
PARTICULAR	8.46	14.93	16.32	11.93	8.09	14.71
PROB	.2570	.9128	.0000	.5732	.1115	.0248

***DIFERENCIAS POR TIPO DE OCUPACION DEL  
PADRE.***

Al analizar de nuevo todos los aspectos que integran las escalas, pero ahora con relación a la ocupación del padre (el cual se dividió en dos grupos: profesional y no profesional), no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos (Ver tabla 15), pero si se observa que existe una ligera tendencia por parte de los niños de padre no profesional al dar calificaciones un poco más altas a los aspectos positivo como estudiante y negativo de la escuela; mientras que los niños de padre profesional tienden a dar puntuaciones ligeramente más altas a los aspectos negativo como estudiante, social y de carácter del maestro y positivo de la escuela.

**TABLA 15.**  
**DIFERENCIAS POR TIPO DE OCUPACION DEL PADRE.**

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO.	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO.	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO.	ASPECTOS CARACTER MAESTRO.	ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA.	ASPECTOS NEGATIVOS ESCUELA.
	MEDIAS					
PROFESIONAL.	8.16	15.24	15.31	11.93	7.92	14.91
<b>NO</b>						
PROFESIONAL.	8.20	14.70	14.14	11.77	7.85	15.17
PROB	.9190	.1426	.1370	.7153	.8503	.5022

***DIFERENCIAS POR TIPO DE OCUPACION DE LA MADRE.***

Cuando se analizan los datos obtenidos en cada una de las escalas con respecto a la ocupación de la madre, se ve en la tabla 16 que, entre los grupos de niños de madres que trabajan y niños de madres dedicadas solo al hogar, no existen diferencias significativas, pero sí se aprecia que los niños de madres que trabajan se califican ligeramente más alto que el otro grupo al considerar los aspectos positivo como estudiante, social y de carácter del maestro y positivo de la escuela, mientras que los niños de madres dedicadas solo al hogar dieron calificaciones ligeramente más altas en los aspectos negativo como estudiante y negativo de la escuela.

TABLA 16.  
DIFERENCIAS POR TIPO DE OCUPACION DE LA MADRE.

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO.	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO.	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO.	ASPECTOS CARACTER MAESTRO.	ASPECTOS POSITIVOS ESCUELA.	ASPECTOS NEGATIVO ESCUELA.
MEDIAS						
TRABAJA.	8.32	14.81	14.88	12.01	8.04	14.83
AMA DE CASA.	8.30	15.00	14.50	11.84	7.77	15.20
PROB	.9518	.5881	.6054	.6639	.4435	.3315

***DIFERENCIAS POR NÚMERO DE HERMANOS.***

Si se toma en cuenta el número de hermanos de los sujetos, se observa que no existe, entre estos grupos, alguna diferencia significativa, pero los sujetos que reportan tener 3 o más hermanos se califican ligeramente con mejor puntuación en el aspecto positivo como estudiante y el aspecto negativo de la escuela. (Ver tabla 17).

Los sujetos que mencionan tener solo 2 hermanos dan ligeramente calificaciones más altas al aspecto negativo como estudiante y al evaluar el carácter del maestro. (Ver tabla 17). En lo que respecta a los sujetos de un solo hermano, éstos califican con puntuaciones más altas solo al aspecto social del maestro. (Ver tabla 17).

Por último, los niños que son hijos únicos dan ligeramente mejores puntuaciones solamente al aspecto positivo de la escuela. (Ver tabla 17).

TABLA 17.  
DIFERENCIAS POR NUMERO DE HERMANOS.

	ASPECTOS POSITIVOS ALUMNO.	ASPECTOS NEGATIVOS ALUMNO.	ASPECTOS SOCIALES MAESTRO.	ASPECTOS CARACTER MAESTRO.	ASPECTOS POSITIVOS ESUELA.	ASPECTOS NEGATIVOS ESUELA.
	MEDIAS					
HIJO UNICO	8.47	14.61	14.55	11.94	8.29	14.97
1 HERMANO	8.25	14.93	15.42	11.75	7.72	15.16
2 HERMANO	8.06	15.04	13.75	12.06	7.85	14.83
3 O MAS HERMANOS	8.59	14.88	13.98	11.59	7.80	15.40
PROB	.6665	.9139	.2001	.8467	.8028	.7180

## CAPITULO VII.

### *DISCUSION Y CONCLUSIONES.*

Tomando en cuenta los resultados presentados en el capítulo anterior, se puede observar que la hipótesis número 1 se confirmó en parte, debido a que la evaluación del maestro se hizo con respecto a dos aspectos: social y de carácter.

Se esperaba que existiera una relación significativa entre las evaluaciones del alumno hacia los dos aspectos anteriores del maestro y los aspectos positivo y negativo del autoconcepto como estudiante, pero los resultados mostraron que sólo existe una relación significativa entre los aspectos positivo y negativo del autoconcepto como estudiante y el aspecto social del maestro, más no con el aspecto de carácter de este mismo.

Lo anterior demuestra que el considerarse como estudioso, rápido, listo, bueno, cumplido, trabajador, organizado y adelantado es reflejo de ver al maestro como bueno, divertido, amigable, simpático, feliz, cariñoso y comprensivo; ésto indica también que entre más considere el niño a su maestro como malo, aburrido, solitario, sangrón, desagradable, triste, frío e incomprensivo, más se verá a sí mismo como lento, tonto, malo, incumplido, flojo, desorganizado y atrasado.

Lo anterior se explica así: al alumno le influye directamente el comportamiento social que lleve su maestro dentro del grupo, es decir que, a éste le interesa una relación más amistosa con su maestro para poderse sentir bien como estudiante.

De acuerdo con lo que menciona Mc Keachie y Lin (1971), es frecuente que los factores que se relacionan con la

efectividad del profesor se refieran a la habilidad, la interacción, la retroalimentación y la amabilidad del mismo, de esta forma, es posible que los alumnos, hayan dado sus respuestas tomando en cuenta la forma en que se relaciona el maestro con sus alumnos y no tanto su carácter.

Parece que los resultados de la presente investigación, son similares a los que obtuvo Horn (1976), ya que él encontró que los maestros que usan frecuentemente los reforzadores positivos se asocian significativamente con la modificación del autoconcepto como estudiante (él llama a este autoconcepto como académico). Es posible que un maestro que se relaciona con sus alumnos de manera amistosa, también use algunos reforzadores positivos para sus alumnos y de esta manera, ganarse puntos para que sea calificado por sus alumnos positivamente.

También, estos resultados confirman lo mencionado por Nerici (1973), ya que este autor dice que es más positivo que el maestro reconozca las cosas bien hechas por sus alumnos que estar continuamente corrigiendo los aspectos negativos de éstos; además que una relación entre maestro y alumno debe incluir conversaciones amistosas para que éste último sienta la libertad de expresar informalmente sus aspiraciones y dificultades dentro y fuera de clase, por consiguiente, si la conducta o la relación del maestro con el alumno no es amistosa, entonces, el alumno se sentirá, probablemente, como mal estudiante.

De esta manera se confirma también lo que dice Moustakas (1968) con respecto a la relación entre maestro y alumno: que las actitudes del profesor hacia sus alumnos se transfieren e influyen en sus conductas; así la influencia puede ser muy aguda y afectar esencialmente al niño, hasta el grado de sentirse fracasado como estudiante.



Así pues, los datos obtenidos con respecto a la relación entre autoconcepto como estudiante y actitud hacia el maestro, en cierta forma, fueron diferentes a los que encontraron Fox, Peck, Blattstein y Blattstein (1983) por dos razones: ellos sí encontraron una relación positiva entre autoconcepto y evaluación del maestro, por un lado; por otro, no encontraron precisamente la relación que ellos se esperaban ya que los alumnos de bajo autoconcepto calificaron a su maestro más positivamente que los niños de alto autoconcepto.

En la presente investigación se esperaba que en general, los niños se evaluaran como buenos estudiantes al calificar a su maestro positivamente, lo que sí ocurrió, pero solo en parte, ya que no hubo relación significativa entre el autoconcepto como estudiante y la evaluación de éste sobre el carácter del maestro, como se había mencionado ya.

Al no encontrar una relación significativa entre las evaluaciones que el alumno hace del carácter de su maestro y el autoconcepto de éste como estudiante, se puede decir que, al alumno no le afecta que su maestro sea muy gritón, enojón, mandón y exigente para que se deje de sentir como buen estudiante, ya que si el maestro refuerza los aspectos positivos de cada estudiante, como se mencionó antes y, lleva con ellos una relación afectiva y amistosa, será suficiente para que el alumno se sienta como buen estudiante y al mismo tiempo para que él solamente reconozca si el maestro tiene actitudes de amabilidad o simpatía y no considere tan importante que su maestro sea o no gritón, mandón, enojón y exigente.

Es posible que estos resultados se hayan dado debido a que el alumno prefiere ser percibido por su maestro ya sea por su buen o mal comportamiento y no ser ignorado totalmente por él, es decir que, influye posiblemente más la

situación anterior sobre el autoconcepto como estudiante del alumno que el carácter que percibe el alumno de su maestro.

Estas afirmaciones se hacen tomando en cuenta lo que obtuvo Alvarez (1986) dentro de su investigación, ya que este autor menciona que los alumnos se refieren más a su maestro describiendo algunas actitudes de rechazo e ignorancia por parte de él, más que mencionar aspectos de carácter de su maestro.

Al observar los resultados correspondientes a la relación entre autoconcepto como estudiante y actitud hacia el maestro e identificar cuáles fueron las diferencias entre hombres y mujeres con relación a estos aspectos, se ve que sí existe relación entre el autoconcepto como estudiante de las mujeres y la actitud de éstas hacia su maestro tanto en el aspecto social como en el aspecto de carácter, mientras que en los hombres solo hubo una relación significativa entre su autoconcepto como estudiantes y la actitud de éstos hacia el maestro con respecto al aspecto social del maestro.

Lo anterior indica que en las mujeres influye tanto el aspecto social del maestro y el aspecto de carácter del mismo, para evaluarse como buenas o malas estudiantes; asimismo, influye más en ellas que su maestro sea o no gritón enojón, mandón y exigente, para calificarse como buenas o malas estudiantes.

Esto puede significar que, además de que a las niñas les influya el que su maestro sea bueno, divertido, amigable, simpático, etc, para considerarse buenas estudiantes, les afecta de manera negativa que su maestro sea muy gritón, enojón, etc y entonces generalmente se sentirán como flojas, lentas, tontas y atrasadas.

Si se explican estos resultados con el marco teórico revisado se encuentra que las niñas son más sensibles a la agresión (ésta puede ser verbal), además que, a los hombres se les educa frecuentemente más agresivamente que a las mujeres (Maccoby, 1982; Mussen, Conger y Kagan 1971 y Mc Candless 1981), por lo tanto en los varones no influye que su maestro sea muy gritón, muy enojón, etc, es decir que, los sujetos del sexo masculino pueden pensar que ese trato es común para con ellos, por consiguiente se puede concluir que en los varones nada tiene que ver el carácter de su maestro para considerarse como buenos o malos estudiantes.

Por otro lado, es posible que las niñas se sientan más afectadas por el carácter de su maestro para calificarse como flojas, lentas, tontas y atrasadas debido a que su maestro tiende a relacionarse solo a través de la obediencia, la sumisión y el respeto incondicionales, mientras que las niñas que se sienten estudiantosas, buenas, cumplidas, etc, tengan una relación de mutuo respeto con su maestro, como producto de considerar a sus alumnos como iguales (Piaget, 1983).

Tal vez las diferencias existentes entre hombres y mujeres se deban, como mencionan Marsh, Parker y Barnes (1985), a que los hombres se califican como buenos o malos estudiantes tomando en cuenta otros aspectos de su maestro, así lo supone Milgram (1979) cuando obtuvo como resultado que los niños calificaban más positivamente a su maestro al evaluarlo con respecto a la inteligencia y a la creatividad y que, más niñas que niños, escogieron el factor personalidad sobre la inteligencia o el factor creatividad para evaluar también a su maestro.

Posiblemente entonces, a los varones no les afecta que su maestro sea gritón, mandón, enojón y exigente para que éstos se consideren a sí mismos como buenos o malos estudiantes ya que existe otro factor, además del aspecto

social del maestro, que afecte positiva o negativamente el autoconcepto como estudiante de los hombres.

Toda la información anterior permite establecer que la hipótesis que dice que los niños que tienen una actitud más positiva hacia su maestro tienen una actitud favorable hacia sí mismos como estudiantes, se cumple totalmente si se toma en cuenta solo el grupo de las mujeres y no el de los hombres o el grupo total de la muestra.

Con respecto a la hipótesis que dice que los niños que tienen una actitud más favorable hacia la escuela tienen una mejor actitud hacia sí mismos como estudiantes, se puede mencionar que fue totalmente aceptada ya que se encontró que tanto los hombres como las mujeres se califican a sí mismos como estudiosos, buenos, cumplidos y organizados como reflejo de ver a su escuela agradable, buena, útil, importante y apreciable y también que, los niños y niñas que ven a su escuela como aburrida sucia, difícil y odiosa se ven a sí mismos como lentos, tontos, flojos y atrasados.

Lo anterior indica que otro factor influye para que las niñas, al igual que los niños, se califiquen positiva o negativamente como estudiantes, es decir que, la percepción que se tenga de la escuela favorece o perjudica la percepción de ambos grupos como estudiantes.

A pesar de que para ambos grupos es significativa la forma de percibir a su escuela, y así darse una calificación como estudiantes, parece ser que en las mujeres la relación es más estrecha; es decir, a las niñas les beneficia más que a los hombres, considerar a su escuela como agradable, buena, útil, importante y apreciable para que se califiquen a sí mismas como estudiosas, buenas, cumplidas y organizadas, y por lo mismo les perjudica más el considerar a su escuela

como aburrida, sucia, difícil y odiosa para darse una calificación baja como estudiantes.

Es posible que esta relación exista debido a que el alumno que siente que en general la escuela le da a él las herramientas necesarias para resolver los problemas que ella misma le impone, sienta que está cumpliendo favorablemente con el papel que le corresponde, es decir, el de un buen estudiante; pero si el alumno siente que la escuela lo pone frente a una serie de dificultades, que a su vez no las puede resolver debido a que ella misma no le ha dado los elementos necesarios para solucionarlas y además, si éste siente que el resolverlos no lo lleva a obtener algún fin personal o práctico, entonces el sujeto considerará a su escuela aburrida, sucia, difícil, y odiosa.

Parece ser entonces que, la escuela no está cumpliendo con el compromiso, como mencionan Mussen, Conger y Kagan (1971), de proporcionar a todos los niños situaciones académicas, información, cultura y práctica, para que posteriormente éstos sean capaces de responder a las exigencias que el mundo de los adultos reclaman.

También, es posible que la situación expuesta anteriormente se presente debido a que la escuela, como tal, no se ha visto en la necesidad de adaptar su educación de acuerdo con las características individuales de cada sujeto, por lo tanto, tampoco ha sido capaz de proporcionar una educación que desarrolle las potencialidades individuales (Nerici, 1973) de cada miembro del salón de clases, provocando así que para unos alumnos la escuela no sea precisamente el medio para obtener satisfacciones de tipo intelectual, es decir, el lugar más apropiado para adquirir los conocimientos que respondan a las necesidades individuales (Piaget, 1983).

Parece ser entonces que, la escuela no lleva a cabo una orientación adecuada con aquellos niños que no han identificado sus propias habilidades, es decir, en aquellos que no reconocen para qué actividades son aptos y de esta forma provocando que también se sientan orgullosos por el trabajo que desempeñan dentro de la escuela (Nerici, 1973).

Por otro lado, parece ser que con respecto a esta relación, entre autoconcepto como estudiante y actitud hacia la escuela, se obtuvieron resultados similares a la investigación realizada por Marjoribanks (1986), ya que este autor encontró que los niños que se clasificaron como introvertidos y ajustados tuvieron percepciones positivas con respecto al ambiente escolar, mientras que las respuestas de los niños considerados como extrovertidos y ansiosos fueron negativas con respecto a la percepción de la escuela.

Esto permite hacer una reflexión, ya que podría parecer que los alumnos que se calificaron con un autoconcepto positivo como estudiante aceptan a su escuela positivamente, sea ésta la adecuada o no para proporcionar los elementos necesarios a cada alumno de acuerdo con las necesidades individuales, debido a que podrían ser niños que fácilmente se adaptan o se ajustan a cualquier ambiente, además, de que no está dentro de sus necesidades expresar si la escuela cumple con ellos su objetivo primordial; por lo tanto, en los niños que se autoevaluaron como malos estudiantes tal vez se puedan encontrar rasgos de extroversión y al mismo tiempo poderlos considerar como ansiosos, y decir que su autoevaluación puede ser producto de una reflexión más real del ambiente escolar, ya que si a este tipo de niños la escuela no les proporciona las herramientas necesarias para resolver lo que ella misma les exige, entonces estos alumnos se consideran como malos estudiantes dentro de ese ambiente, pudiendo reconocer que tal vez se calificarían en forma superior si se encontraran dentro de un ambiente escolar que

permite expresar sus necesidades y desarrollar sus potencialidades.

Por otro lado, se quiso ver si existe relación entre la actitud hacia el maestro y la actitud hacia la escuela y se encontró que sí hay una relación cuando se analiza el total de la muestra y el grupo de los hombres, ya que con relación a las mujeres sí hay relación en parte porque no hubo relación significativa entre la actitud de las niñas hacia el maestro con respecto al aspecto de carácter y la actitud de éstas hacia los aspectos positivos de la escuela.

Lo anterior significa que, solo para el grupo de los niños el considerar a la escuela como agradable, buena, útil, importante y apreciable permite ver a su maestro como bueno, amigable, simpático, agradable, cariñoso y comprensivo y, también como nada gritón, nada enojón, nada mandón y nada exigente, pero no así para las niñas, ya que en este grupo no existe relación cuando se toma en cuenta el factor de carácter del maestro con los aspectos positivos de la escuela, como se había ya mencionado.

Los resultados también indican que tanto para los niños y las niñas que ven a su maestro como gritón mandón, exigente y enojón, piensan que la escuela es aburrida, sucia, difícil y odiosa.

Es muy posible que esta relación se deba a que el maestro es el elemento principal que pone al alumno en contacto con las experiencias escolares. Dependiendo de la manera en que el maestro proceda a realizar esta situación, el alumno pensará que las experiencias dentro del ambiente escolar pueden ser enriquecedoras, placenteras etc. o por lo contrario, difíciles y desagradables.

Si un maestro con frecuencia, acerca a sus alumnos a las situaciones escolares de manera agradable, comprensiva, etc. sin necesidad de imponerse a base de gritos, regaños y amenazas entonces, sus discípulos sentirán que lo que les proporciona el maestro les será útil, importante y hasta fácil, de alguna forma.

Podría decirse también que, es muy posible, como lo afirma Solomon (1966), que el alumno perciba de una u otra forma a la escuela si el maestro, además de dirigirse hacia él amablemente, lo hace en forma clara y precisa, es decir, si el conocimiento es proporcionado de tal manera que el alumno sea capaz de entenderlo, practicarlo y finalmente evaluar el uso que se le puede dar.

Por lo tanto, se puede afirmar que, si el maestro se dirige al alumno a través de un comportamiento cariñoso, en forma clara, y permite también la participación de los alumnos en clase para que intervengan en los diálogos o experiencias significativas que dejan que el conocimiento sea más preciso, entonces los alumnos tendrán siempre una actitud muy favorable frente a las situaciones de aprendizaje, o en general, hacia la escuela.

En forma contraria, es muy posible que los alumnos que identifican a su maestro como poco amigable, poco cariñoso, etc. y con carácter fuerte, vean en él a la fuente de sus malas experiencias escolares y por lo tanto, consideren a su escuela como aburrida, sucia, difícil y odiosa.

Ahora bien, es preciso recordar que entre la actitud de las niñas hacia su maestro con respecto al carácter y la actitud hacia los factores positivos de la escuela de ellas mismas no existe una relación significativa; esto es que en las niñas, el hecho de que su maestro sea menos gritón, enojón, mandón y exigente no influye para que vean a su escuela como más



agradable, más buena, más útil, más importante y más apreciable, por lo tanto el considerar a la escuela de manera positiva por parte de las niñas no tiene que ver con que el profesor no utilice, gritos, regaños, etc.

Estos datos posiblemente reflejan cierta contradicción, ya que anteriormente se había explicado que sí tenía gran influencia el carácter del maestro sobre los aspectos positivos del autoconcepto como estudiante de las niñas, pero en este caso, el carácter del maestro no refleja gran influencia para mejorar la actitud hacia los factores positivos de la escuela por parte de las niñas.

Una explicación podría ser que, importa más el tipo de relación social que el maestro lleve con sus alumnas, es decir, que éstas perciben o toman en cuenta solamente si su maestro es cariñoso, amistoso, amable, comprensivo, etc y no necesariamente consideran si éste no grita o no es regañón, para así, entonces, percibir positivamente el ambiente escolar.

Por otro lado, a las niñas sí les afecta más el hecho de que su maestro se dirija a ellas a través de gritos, regaños, etc, para considerar a su escuela como aburrida, sucia, difícil y odiosa.

Es definitivo entonces que el carácter del maestro puede, en unas ocasiones, beneficiar a las niñas, más que en otras, ya que en este caso, el que el maestro tenga buen carácter no influye en que las niñas tengan una visión positiva sobre su escuela.

Lo anterior puede explicarse si se menciona que, en determinadas situaciones, entre niños y niñas, las percepciones se hacen desde diferentes puntos de vista. (Milgram, 1979).

Por otro lado, tomando en cuenta los resultados que se obtuvieron del análisis entre autoconcepto como estudiante, actitud hacia la escuela y actitud hacia el maestro, y además, sin olvidar la explicación de todas estas relaciones, se puede afirmar que la hipótesis general de este trabajo se acepta, aunque no totalmente, debido a que específicamente, el aspecto del carácter del maestro no se relacionó significativamente con el autoconcepto de los niños como estudiantes, así como con la actitud de las niñas hacia los aspectos positivos de la escuela.

Todos los datos anteriores permiten afirmar que, es definitivo que la relación que el maestro lleve con sus alumnos, la forma de dirigirse a ellos, las oportunidades que tengan éstos de sentirse comprendidos, atendidos, de expresar lo que desean o sienten, la facilidad de desarrollar habilidades personales, etc. tiene gran influencia en el alumno, hasta el grado de llegar sentirse incapaz e inadaptado en un ambiente que lejos de proporcionarle beneficios, le trae conflictos que posteriormente puedan afectar su personalidad y por consiguiente su vida escolar, sin dejar la posibilidad de ver en la deserción una salida fácil al problema:

Por lo anterior, hay que reconocer que la influencia del maestro es decisiva para los alumnos que tiene a su cargo; por esto y más, se hace necesario que los maestros estén continuamente en un proceso de actualización y que frecuentemente acepten las evaluaciones u opiniones que puedan venir directamente de sus alumnos para así, suplir todo aquello que no beneficia la estancia del niño dentro de la escuela.

Por otro lado, aunque el análisis de las diferencias entre grupos no era el objetivo preciso de este estudio, como ya se

había mencionado, se tratará de dar una pequeña explicación a las diferencias que se encontraron.

Primeramente, existe una diferencia significativa entre los hombres y las mujeres cuando califican el aspecto positivo como estudiante, es decir, los hombres se consideran en general, más estudiosos que las mujeres, y por lo tanto las mujeres se sienten como más malas estudiantes.

Estos resultados pueden ser similares a los que encontraron Marsh, Parker y Barnes (1985), ya que ellos vieron que los hombres se calificaron mejor en cinco aspectos que integran el autoconcepto académico (autoconcepto como estudiante), mientras que las mujeres solo se calificaron con más puntuación en tres aspectos del autoconcepto académico.

A pesar de que no hubo otras diferencias significativas entre hombres y mujeres, se encontró también que los hombres dieron calificaciones más altas al calificar el aspecto social y de carácter del maestro, así como al evaluar el aspecto positivo de la escuela.

A este respecto se puede decir que, el sexo de los sujetos si influye en las percepciones de los alumnos debido, tal vez, a que el maestro tenga una relación distinta con los alumnos de su propio sexo.

Se encontraron otras dos diferencias significativas al comparar el grupo de los alumnos de escuela particular con el grupo de alumnos de escuela oficial; la primera, con relación a la evaluación del aspecto social del maestro, donde los alumnos de escuela particular calificaron más positivamente a su maestro en este aspecto; la segunda, relacionada a la evaluación del aspecto negativo de la escuela, donde los alumnos de escuela oficial dieron calificaciones más altas a este aspecto.

Estos resultados posiblemente se dieron debido a que para los alumnos tiene más significado la relación que el maestro es capaz de entablar con ellos mismos, de allí, la necesidad de remarcar que es de gran importancia si el maestro se relaciona con sus alumnos de forma amable, comprensiva, cariñosa, etc.

Parece ser entonces que, los maestros de escuela particular se preocupan más por tener, con sus alumnos, una interacción agradable, y tal vez reconozcan que este trato beneficia mucho sobre el aprovechamiento de sus propios alumnos.

Con relación a la evaluación del aspecto negativo de la escuela, donde los alumnos de escuela oficial dieron calificaciones más altas a este aspecto, se puede decir que, tal vez los maestros de escuela oficial no transmiten a sus alumnos la importancia o la necesidad de algún conocimiento, además, no se preocupan por considerar las características individuales o habilidades personales de cada uno de sus alumnos para hacer sentir que lo que hacen o aprenden verdaderamente es importante, útil y fácil y, de esta forma, considerar a la escuela más positivamente.

No se encontraron otras diferencias significativas entre el grupo de alumnos de escuela particular y el grupo de alumnos de escuela oficial, pero los resultados mostraron que los alumnos del primer grupo dieron calificaciones más altas en todos los demás aspectos que se evaluaron.

Esto podría significar tal vez que, si el nivel socioeconómico se define a partir de la asistencia a un tipo de escuela o a otra, entonces éste determina en parte, las percepciones que realice el alumno; así lo afirma Stenner y Katzenmeyer (1976), Paton, Walberg y Yeh (1973) ya que

encontraron que los niños de bajo nivel socioeconómico tuvieron bajas calificaciones en las escalas que medían el autoconcepto, pero si el autoconcepto en la presente investigación se relaciona significativamente con algunos aspectos de la percepción de los alumnos hacia su maestro y hacia la escuela, se puede afirmar que el nivel socioeconómico también influye sobre las evaluaciones que el niño hace de los aspectos sociales y de carácter del maestro, así como en los aspectos negativos y positivos de la escuela.

Después de haber tratado de explicar todos los resultados de la presente investigación se cree que no se pueden generalizar debido a que la muestra no se escogió con los métodos que establece la estadística, ya que ésta se obtuvo, como se mencionó antes, por la facilidad de acceso tanto en escuelas públicas o privadas.

Es posible que se generalicen a una población que presente características muy similares.

Se sugiere también que, para mejorar este tipo de investigación y para confirmar o rechazar lo que se obtuvo aquí, se incluya la variable sexo del maestro ya que, en este caso, no se tomó en cuenta.

Asimismo, realizar estudios longitudinales para identificar si a través del tiempo el autoconcepto como estudiante, la percepción hacia el maestro y hacia la escuela se mantienen estables, considerando que, posiblemente, el ingreso a la secundaria cambie los resultados.

## BIBLIOGRAFIA.

- ANCONA, L. (1975) Cuestiones de Psicología, Barcelona: Ed Herder.
- ANDRADE, P y PICK, W. (1986) Una escala de autoconcepto para niños. Asociación Mexicana de Psicología Social, La Psicología Social en México, Vol 1, U.N.A.M., México.
- ANDRADE, P (1986) Concepto del maestro, Manuscrito no publicado. U.N.A.M., México.
- ALCALAY, L y ANTONEJEVIC, M. (1987) Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas. Revista de educación, No 144.
- ALLPORT, G. (1974) Psicología de la personalidad, Buenos Aires: Ed Paidós.
- ALVAREZ, M. (1985) Recuperación de niños con atraso escolar. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol 16, No 3.
- AUSUBEL, D. (1974) Psicología Educativa, México: Ed Trillas.
- BIEHLER, R. (1980) Introducción al desarrollo del niño. México: Ed Diana.
- BLEASE, D. (1986) Teachers personal constructs and their pupils self-images. Educational Studies, Vol 12, No 3, 255-263.
- BRIDGEMAN, B. (1978) Preschool measure of self-esteem and achievement motivation as predictors of third-grade achievement. Journal of Educational Psychology, Vol 70, No 1, 17-28.
- CASTILLO, I. (1987) El Profesor, principal orientador de los educandos. Revista de educación, No 152.
- CIEZA G J A. (1986) La imagen del maestro durante el primer tercio del siglo XX. Studia Pedagógica, No 17, 18.
- CLAUSS, G y HIEBSCH, H. (1972) Psicología del niño, México: Ed Grijalbo.
- DAVIDOFF, L. (1985) Introducción a la psicología, México: Mc Graw Hill.

- ESCOLANO, A.** (1986) Aspectos sociopedagógicos del fracaso escolar. Studia Pedagógica. No 17 y 18.
- FERGUSON, L.** (1979) Desarrollo de la personalidad, México: Ed Morata.
- FOX, R; PECK, R; BLATTSTEIN, A y BLATTSTEIN, D.** (1983) Student evaluation of teacher as a measure of teacher behavior and teacher impact on students. Journal Educational Research, Vol 77, No 1, 16-21.
- FULKERSON, K; FURRS y BROWN, D.** (1983) Expectations and achievement among third-sixth and ninth - grade black and white males and females. Developmental Psychology, Vol 19, No 2, 231-236.
- GAGO, H.** (1985) Modelos de sistematización del proceso enseñanza aprendizaje, México: Ed Trillas.
- GARANTO, A J.** (1986) El educador y su maduración personal. Revista de Ciencias de la Educación. No 127.
- GARZA, B.** (1984) Hacia un perfil de las actitudes del maestro en educación básica. Boletín de Investigación Educativa. Vol 3, No 1.
- GIMENO, S.** (1976) Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar, Madrid: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- HORN, R.** (1976) Effects of the use of four types of teaching models on student self-concept of academic ability and attitude toward the teacher. American Educational Research, Vol 13, No 14, 285-291.
- ISAACSON, R; MC KEACHIE y MIHOLLAND, J.** (1963) Correlations of teacher personality variables and student rating. Journal of Educational Psychology, Vol 54, No 2, 110- 117.
- ISAACSON, R; MC KEACHIE; MIHOLLAND, J; LIN, YG; HOFELLER, M y BAERWALDT, J.** (1964) Dimensions of student evaluations of teaching. Journal of Educational Psychology, Vol 55, No 6, 344-351.
- JIMENEZ, R.** (1979) El autoconcepto en adolescentes que pertenecen a diferente sistema educativo. Tesis, UNAM.

- KATZ, D. (1977) Manual de psicología, Madrid: Ed Morata.
- KERLINGER, F. (1966) Attitudes toward education and perceptions of teacher characteristics: a Q study. American Educational Research Journal, Vol 3, No 3, 159-167.
- KELLER, A; FORD, L y MEACHMAN, J. (1978) Dimensions of self-concept in preschool children. Developmental psychology, Vol 14, No 5.
- KLAUSMAIER, H y GOODWIN, W. (1977) Psicología Educativa: Habilidades Humanas y aprendizaje, México: Ed Harla.
- KRIEKEMANS, A. (1977) Pedagogía general, Barcelona: Ed Herder.
- LANGE, B. (1980) Self-concept, school and social setting: a comparison of rural appalachian and urban non- appalachian sixth graders. The Journal of Educational Research, Vol 74, No 1, 49-53.
- LERNER, R y LERNER, J. (1977) Effects of age, sex and physical attractiveness on child-peer relations, academic performance and elementary school adjustment. Developmental psychology, Vol 13, No 6, 585-590.
- LEVY, E. (1985) Psicología Evolutiva, México: Centro Gráfico.
- LEWIS, M. (1984) Desarrollo psicológico del niño, México: Ed Interamericana.
- LUZURIAGA, L. (1981) Pedagogía, Buenos Aires: Ed Losada.
- MACCOBY, E. (1972) Desarrollo de las diferencias sexuales, Madrid: Ed Morova.
- MADRIGAL, L. I. (1975) Los niños son así, México: Ed Jus.
- MAIER, H. (1971) Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Ed Amorrotu.
- MARSH, H; PARKER, J y BARNES, J. (1985) Multidimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex and academic measures. American Educational Research, Vol 22, No 3, 422-444.
- MARJORIBANKS, K. (1986) Ability and environment correlates of attitudes and aspirations: personality group



- differences. British Journal of Educational Psychology, Vol 56, No 3, 323-330.
- MC CANDLESS, B R. (1981) Conducta y desarrollo del niño, México: Ed Interamericana.
  - MC KEACHIE, W ; LIN, YG y MANN, W. (1971) Students rating of teacher effectiveness: Validity studies. American Educational Research Journal, Vol 8, No 3, 435-455.
  - MILGRAM, R. (1979) Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children. Journal of Educational Psychology, Vol 71, No 1, 125-128.
  - MIRA y LÓPEZ. (1982) Psicología evolutiva del niño y del adolescente, México: Ed El Ateneo.
  - MOUSTAKAS, C. (1968) El maestro y el niño: Interacción personal en el aula. Madrid: Ed Aguilar.
  - MUSSEN, P; CONGER, J y KAGAN, J. (1973) Desarrollo de la personalidad en el niño, México: Ed Trillas.
  - NERICI, I. (1973) Hacia una didáctica general dinámica, Buenos Aires: Ed Kapeluzs.
  - ORTIZ, C. (1987) Los factores del rendimiento escolar. Estudios sociales, No 51.
  - PATON, S; WALBERG, H y YEH, E. (1973) Ethnicity, environmental control and academic self-concept in Chicago. American Educational Research, Vol 10, No 1, 85-90.
  - PIAGET, J. (1981) Psicología del niño, Madrid: Ed Morata.
  - PIAGET, J. (1983) A dónde va la educación, México: Ed Teide.
  - PIAGET, J. (1985) Seis estudios de psicología, Barcelona: Ed Seix Barral.
  - POTTEBAUM, S; KEITH, T y EHLY, S. (1986) Is there a causal relation between self-concept and academic achievement. Journal of Educational Research, Vol 79, No 3, 140-143.
  - RESS, R. (1969) Dimensions of students points of view in rating college teachers. Journal of Educational Psychology, Vol 60, No 6, 476-482.

- SANCHEZ, Q. (1982) Desarrollo social e Integración personal. México: Ed Contraste.
- SARDAKOV, M. (1968) Desarrollo del pensamiento en el escolar. México: Ed Grijalbo.
- SHIBUTANI, T. (1961) Sociedad y personalidad, Buenos Aires: Ed Paidós.
- SOLOMON, D. (1966) Teacher behavior dimensions, course characteristics and student evaluations of teachers. American Educational Research Journal, Vol 3, No 1, 35-47.
- SUMMERS, G. (1976) Medición de actitudes, México: Ed Trillas.
- STENNER, J y KATZENMEYER, W. (1976) Self-concept, ability and achievement in a sample of sixth grade students. The Journal of Educational Research, Vol 69, No 7, 270-273.
- STROMMEN, E; MC KINNEY, J P y FITZGERALD, H E. (1982) Psicología del desarrollo: edad escolar, México: Ed El Manual Moderno.
- VELDMAN, D y PECK, R. (1960) Influences on pupil evaluations of student teachers. Journal of Educational Psychology, Vol 60, No 2, 103-108.
- WALLON, H. (1968) La evolución psicológica del niño. México: Ed Grijalbo.
- ZAPATA, A y AGUILAR, M. (1986) La tarea docente, una práctica enajenada, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol 16, No 3, 4.

# ANEXO 1.

## CUESTIONARIO

### DATOS GENERALES.

EDAD..... AÑOS. SEXO..... GRADO.....

TIPO DE ESCUELA: a) OFICIAL  
b) PARTICULAR

1.- ¿EN QUE TRABAJA TU PAPA?

2.- ¿EN QUE TRABAJA TU MAMA?

3.- ¿HASTA QUE AÑO ESTUDIO TU PAPA?

4.- ¿HASTA QUE AÑO ESTUDIO TU MAMA?

5.- ¿CUANTOS HERMANOS TIENES?

**INSTRUCCIONES:** A continuación aparecerán tres conceptos o frases (en mayúscula), para que los califiques de acuerdo con tu forma de pensar. La escala está formada por 2 columnas de adjetivos opuestos, separados por cinco espacios.

Ejemplo:

Bueno ..... Malo

Deberás poner una **cruz** en el espacio que exprese lo que tú opinas.

Si colocas la cruz en el primer espacio, significa que lo que estás calificando es muy bueno.

Ejemplo:

Bueno .....X..... Malo

Si colocas la cruz en el segundo espacio, significa que lo que estás calificando es menos bueno.

Bueno ..... X..... Malo

Si colocas la cruz en el tercer espacio, significa que lo que estás calificando no es bueno ni malo.

Bueno ..... X..... Malo

Si colocas la cruz en el cuarto espacio, significa que lo que estás calificando es un poco malo.

Bueno ..... X..... Malo

Si colocas la cruz en el quinto espacio, significa que lo que estás calificando es muy malo.

Bueno ..... X..... Malo

### COMO ESTUDIANTE SOY

Estudioso .....	Flojo
Lento .....	Rápido
Bueno .....	Malo
Tonto .....	Listo
Cumplido .....	Incumplido
Flojo .....	Trabajador
Organizado .....	Desorganizado
Atrasado .....	Adelantado

### MI MAESTRO ES

Bueno .....	Malo
Aburrido .....	Divertido
Amigable .....	Solitario
Simpático .....	Sengrón
Agradable .....	Desagradable
Triste .....	Feliz
Cariñoso .....	Frío
Comprensivo .....	Incomprensivo
Muy gritón .....	Nada gritón
Nada enojón .....	Muy enojón
Muy Mandón .....	Nada mandón
Muy Exigente .....	Nada exigente

## ANEXO 1.

### MI ESCUELA ES

<b>Agradable</b> .....	<b>Desagradable</b>
<b>Aburrida</b> .....	<b>Divertida</b>
<b>Buena</b> .....	<b>Mala</b>
<b>Útil</b> .....	<b>Inútil</b>
<b>Sucia</b> .....	<b>Limpia</b>
<b>Importante</b> .....	<b>Insignificante</b>
<b>Chica</b> .....	<b>Grande</b>
<b>Difícil</b> .....	<b>Fácil</b>
<b>Odiosa</b> .....	<b>Simpática</b>
<b>Apreciable</b> .....	<b>Despreciable</b>
<b>Tranquila</b> .....	<b>Intranquila</b>