

78
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

" ACTITUDES DE MAESTROS DE BACHILLERATO
SOBRE EL GENERO DE SUS ALUMNOS. "

T E S I S
Que para optar por el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a
CARIME HAGG HAGG



Asesora de Tesis:
LIC. GABRIELA DELGADO BALLESTEROS

Asesora de Estadística:
MAESTRA SOFIA RIVERA ARAGON

México, D. F.

Septiembre 1992

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

R E S U M E N .

El objetivo del presente trabajo fue determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los maestros y maestras de bachillerato hacia aspectos académicos y personales de sus alumnos y alumnas, así como crear un instrumento válido y confiable para medir estas actitudes. Para lograr esto, se partió de 3 marcos conceptuales principalmente: el género (como la interpretación social del sexo Lamas, 1986), la escuela (como reproductora y legitimadora de las normas sociales Stanworth, 1981; Giroux, 1989 y Rockwell, 1988) y las actitudes (como una carga afectiva-valorativa en favor o en contra de un objeto psicológico) y su medición. Se elaboraron dos instrumentos de actitudes (según el método de puntajes sumados de Likert, Fishbein, 1975). No resultaron ser formas paralelas, por lo que se tienen dos formas confiables (Forma A $\text{Alpha}=0.87$ y Forma B $\text{Alpha}=0.82$) y válidas que se aplicaron a 192 maestros y maestras de nivel bachillerato de la ciudad de México. Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los maestros según la escuela en la que trabajan y la materia que imparten, y sí existe diferencia marginal por su sexo, siendo los varones los que presentan una actitud más favorable en general ($X=2.39$). El análisis de estos resultados nos lleva a concluir que existe una mayor apertura para el desarrollo profesional de las mujeres pero aún existen estereotipos que las limitan en este desarrollo a las áreas que socialmente se consideran propias para ellas. Actualmente se cuenta con estos instrumentos que permitirán ampliar más la investigación en este campo que realmente es escasa en México.

INDICE.

Introducción.....	1
Capítulo I.	
EL CONCEPTO DE GENERO.....	4
Capítulo II.	
LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA.....	32
Capítulo III.	
EL CONCEPTO DE ACTITUD Y SU MEDICION.....	49
Capítulo IV.	
METODO.....	67
Capítulo V.	
RESULTADOS.....	71
Capítulo VI.	
CONCLUSIONES.....	95
Capítulo VII.	
DISCUSION.....	104
Revisión Bibliográfica.....	110
Apéndices.....	115

INTRODUCCION

Queda asentada en repetidas ocasiones a lo largo de los capítulos que conforman este trabajo, la importancia que tienen las actitudes de los maestros en su conducta y en su manera de dar las clases.

De una u otra manera, el maestro se comporta de acuerdo a lo que opina de sus alumnos y alumnas y de acuerdo a la evaluación que hace de ellos. Por ejemplo, pueden darse diferencias de trato según el género de los alumnos, es decir, si la actitud de un maestro es favorable hacia un género u otro, pondrá más empeño en favorecerlo, dejando en desventaja al otro.

Personalmente, nunca experimenté nunca esta situación debido a que siempre asistí a una escuela femenina. Esto hace que mis condiciones de enseñanza sean muy diferentes a las de la población estudiada (escuelas mixtas), ya que en mi caso se daba una competencia académica entre iguales, y las diferencias de rendimiento se debían a la capacidad intelectual y a la dedicación al estudio de cada una de mis compañeras o a otros factores, pero no a las diferencias de género.

Otro aspecto que considero de importancia es la carencia casi total de estudios de género en el ámbito educativo en nuestro país, de manera que cualquier aportación que se haga por delimitar la influencia del grupo social, la educación, la situación económica o política, la religión, la historia, etc. significa un avance importante en este campo del conocimiento (Galván, 1988).

Todo lo anterior y mi interés por la Psicología Educativa y la Educación en general, me han motivado a realizar este estudio, con el fin de aclarar en alguna medida lo que sucede en las escuelas de nivel Medio Superior en el D.F.

Considero que fue un trabajo valioso y una aportación importante desde varios puntos de vista:

* No podemos seguir empleando instrumentos psicológicos de medición elaborados en el extranjero, menos aún de actitudes hacia el género ya que este factor se influye mucho por factores culturales. En este sentido, la validación de dos instrumentos en población mexicana cobra importancia.

*Para mejorar la educación en nuestro país es necesario conocer la relación maestro-alumno, y la influencia que uno tiene en el otro y de ahí proponer caminos que los lleven a superarse. Este trabajo es un paso inicial en esta dirección y pretende arrojar resultados que den luz sobre la manera de conseguir cambios favorables.

*Para hablar de la influencia del género en la escuela es necesario estudiar la situación cultural del lugar que se trate, en este caso México, ya que esta cuestión influye en la formación de la identidad de género.

Cabe aclarar que la presente es una parte de otras investigaciones que se están haciendo en nuestro país con el fin de obtener datos sobre la influencia del género en la educación y que están por finalizarse y publicarse por lo que aún no se tienen resultados concluyentes (Delgado, en prensa).

PRESENTACION

El objetivo general que persigue el presente trabajo, es determinar si existen diferencias de actitudes entre maestras y maestros de bachillerato sobre algunos aspectos académicos y personales de sus alumnas y alumnos.

Con este fin, se elaboraron dos instrumentos que se aplicaron a maestros de nivel bachillerato de la ciudad de México, se validaron y confiabilizaron para obtener un estudio lo más detallado posible de estas actitudes y a la vez que se cumplía el objetivo de tener dos instrumentos de actitudes hacia el género elaborados en nuestro país.

Esta Tesis parte de una descripción general del concepto de género que le da contexto a todo el trabajo y que es el concepto principal del que parten todas las demás reflexiones.

Posteriormente, se habla de la escuela como formadora legítima de individuos en las normas sociales en las que vive y la importancia que esto representa para los alumnos.

Finalmente, la definición del concepto actitud -en este caso referido a los maestros- y su influencia en el rendimiento y aspectos personales de los alumnos.

Se explica detalladamente la construcción de los instrumentos, su aplicación y los resultados obtenidos que se comparan con los resultados de otras investigaciones similares realizadas en el extranjero.

CAPITULO I. EL CONCEPTO DE GENERO.

"...la medida del desarrollo personal de un individuo está dada por su actitud ante el otro sexo y su posibilidad de establecer relaciones horizontales con él" (Hierro, 1985).

En los últimos años, las ciencias sociales y la Psicología, en su afán por comprender el comportamiento de varones y mujeres, han trabajado con una nueva clase de conocimiento, ésta es el género como categoría social que establece los determinantes de los comportamientos observados en varones y mujeres (De Barbieri, 1990).

En el presente capítulo, se explicará su situación teórica en el campo de la investigación y su relevancia como objeto de estudio, así como su importancia a nivel social y las consecuencias que tiene en nuestra comunidad actual. Se hablará del desarrollo histórico-social del término y se le situará en el contexto cultural en el que se encuentra, debido a que cualquier estudio de la conducta humana requiere de la investigación de los contextos sociales en los que se da y de las expectativas que se tengan de ésta (Galván, 1988).

Un ejemplo importante de los estudios de género en nuestro país, el de Benería y Roldán (1987) que hicieron una investigación con la clase proletaria de la ciudad de México y su relación con el mercado de trabajo. Este estudio reporta datos sobre la influencia del medio social y cultural de una importante ciudad de un país del tercer mundo.

Pretendían investigar la participación de las mujeres en actividades económicas, la división sexual del trabajo y la subsistencia de ambos géneros en el empleo y la relación entre la situación económica de la familia de una mujer que solamente se dedica a las labores domésticas.

Como esta investigación, existen otras que pueden ejemplificar lo que se hace en nuestro país en este campo, sin embargo, antes de profundizar en ellas, convendría que se expusieran las diferentes definiciones que se han dado del término género desde los puntos de vista que lo han abordado.

No existe actualmente una teoría sobre género. Al menos en el sentido de los trabajos desarrollados por la corriente positivista. La literatura existente sobre éste tópico, habla de una teoría del género, refiriéndose a los hechos tal como suceden, es decir, de los datos que surgen de las observaciones de la vida cotidiana y que definen al género como una categoría de estudio.

De hecho, el grado de elaboración de la investigación en las disciplinas sociales y humanas no nos permite -aún- hablar de una **Teoría del Género** porque aún existen vacíos metodológicos por llenar (De Barbieri, 1990).

No hablamos, en fin, de hipótesis comprobables, sino de conjuntos de afirmaciones interrelacionadas sobre algunos aspectos de la forma en que el mundo opera (Acker, 1987). Y que sin embargo, su estudio se extiende a todas las áreas que tengan como objetivo el saber de los hechos humanos: sociología, historia, antropología, pedagogía, psicología, economía, etc.

(Sau, 1989; Benería y Roldán, 1987).

Hasta el momento, la Psicología ha desarrollado 3 vertientes diferentes que contribuyen a comprender mejor los sistemas de género:

*El género como un sistema jerarquizado de privilegio social. Es la primera aproximación al estudio de la diferenciación sexual (Galván, 1988) que surgió a partir de la Teoría Psicoanalítica, se ocupa del proceso de socialización y adquisición de la identidad de género. Su principal exponente es Nancy Chodorow en 1978.

Desde el punto de vista de Juliet Mitchel (1976) las explicaciones que el psicoanálisis hace del patriarcado y de la condición femenina en general, son muy valiosas (Galván, 1988).

Otra aproximación de la Psicología al estudio del género, pone de manifiesto la medición de las diferencias en los procesos psicológicos: personalidad, emociones y conducta entre hombres y mujeres.

La teoría de los roles sexuales aborda la posición social, las expectativas, estereotipos y los procesos de socialización (Idem).

*"Las relaciones sociales de sexo", que se enfoca a la división social del trabajo como origen de la desigualdad. Este enfoque ha hecho aportaciones importantes sobre la inserción de la mujer en el mercado laboral, su trabajo sindical y los cambios tecnológicos. Se origina en Francia con Danielle Kergoat y se interesa por los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y religiosos que determinan las diferencias entre los sexos (Galván, 1988).

*El género como sistema de poder, y la resolución del conflicto entre varones y mujeres. Esta corriente es iniciada por Rubin (1986).

DEFINICION DE SEXO/GENERO.

Es importante aclarar que sexo y género no son conceptos sinónimos, el **sexo** se refiere a la cuestión biológica (anatómica o bioquímica) que hace diferentes a hombres y mujeres. Las funciones reproductoras, la maternidad, etc. que definen el sexo de las personas a nivel biológico.

El **género** es la categoría que en lo social, corresponde al sexo anatómico y fisiológico de las ciencias biológicas. El género es el sexo socialmente construido (De Barbieri, 1990).

"Los aspectos de la sexualidad que caen bajo el dominio del género son prevalentemente determinados por el universo de significaciones imperantes en la cultura" (Bleichmar, 1989 p.

59).

La biología adquiere su importancia en función de la interpretación social que se le da, la cual es producto de las normas y expectativas de la cultura de que se trata (Hierro, 1985) y es a lo que llamamos **género**. Esto da una identidad diferente a hombres y mujeres que tiene que ver con la valoración social diferencial que se da a los sexos.

De esta manera definiremos esta categoría **género** como la interpretación social de los biológico (femenino-masculino), lo que le da la connotación de 'femenina' a una mujer y 'masculino' a un hombre y que no es simplemente el hecho biológico, sino el cultural (Lamas, 1986).

La interpretación cultural del hecho biológico, que marca una diferencia entre los sexos y que marcará el destino de las personas, es el **género** (Idem).

Bleichmar (1985) afirmó: "Bajo el sustantivo 'género' se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad, reservándose sexo para los componentes biológicos, anatómicos y para designar el intercambio sexual en sí mismo".

Rubin (1986) define al género como: "El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas".

"El género es el conjunto de creencias, personalidad, actitudes, sentimientos, valores conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres" (Benería y Roldán, 1987).

Esta construcción social, es lo que permite que un individuo se identifique con los de su sexo, a partir del conocimiento de los elementos culturales, sociales y psicológicos y de lo que socialmente se espera de él, según sus características anatómicas. Es decir, la sociedad atribuye a las personas posibilidades, deberes, normas de conducta, capacidad de decisión y autonomía diferentes según su sexo, edad, etc. (De Barbieri, 1990).

El conocimiento de las características sexuales con las que se nace nos da la identidad de sexo. El conocimiento de los valores sociales que se asignan a los sexos, nos da los estereotipos de género. Por lo tanto este último es aprendido. Es una construcción social.

Las conductas que van de acuerdo con las expectativas hacia lo femenino y lo masculino, se llaman rol de género. Estas conductas dan fuerza y coherencia a la identidad de género, pero esto es un hecho social, no biológico (Lamas, 1986).

De esto nos habla De Barbieri (1990), al referirse a los sistemas sexo/género como las prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia biológica entre los sexos. Por lo tanto, son sistemas amplios y permiten una mayor generalidad y comprensión de las relaciones humanas en un contexto cultural determinado.

En un estudio realizado por Ishiyama (1985) se ilustra un claro ejemplo de lo que se dice: se entrevistaron a varios adolescentes y se observó que las mujeres tienen temor al éxito académico debido a que no es lo que se espera de ellas y a que reciben rechazo y crítica; muchas de ellas actúan de acuerdo a las expectativas que se tienen ya que por su edad son muy vulnerables y buscan la aprobación de sus compañeros.

Otro dato que confirma lo anterior, es el hecho de que en algunas sociedades, las niñas perciben el éxito académico como la disminución de sus posibilidades de matrimonio, el cual constituye una de sus principales aspiraciones (King, 1987).

FEMINISMO

Desde las diferentes ciencias sociales, el área de conocimiento que ha surgido como encargada del estudio del género como categoría social y de las diferencias sexuales es el **Feminismo** (De Barbieri, 1990).

Las metas que el feminismo persigue son: la igualdad de ambos géneros ante la ley, auto-confianza económica y psicológica para las mujeres, la abolición de la división sexual del trabajo, control por parte de la mujer de su sexualidad y capacidad reproductiva, y el acabar con la violencia y hostigamiento que los varones dan a la mujer (Benería y Roldán, 1987).

Esta corriente existe como tal aproximadamente, desde los años sesenta y surge como una crítica a los obstáculos androcéntricos de la sociedad, es decir, las limitaciones que la sociedad imponía a las mujeres considerando que el hombre es el único dotado de inteligencia.

Existen diferentes tipos de feminismo según el periodo de su surgimiento, su objeto de estudio y la ideología que los sustenta.

El feminismo liberal, persigue igualdad de oportunidades para los sexos, es decir, busca derribar las barreras que no permiten que las niñas logren su máximo potencial intelectual debido a que si consiguen el éxito tienen que afrontar el rechazo social debido a que no es lo 'propio' de su sexo (Ishiyama, 1985); esta corriente se interesa por el proceso de socialización, por la discriminación de los roles sexuales (Acker, 1987) y por las desigualdades causadas por el sistema de producción (Benería y Roldán, 1987).

Las feministas radicales buscan poner a la mujer en el centro de la atención de los estudios de género, preocupándose por la monopolización masculina del conocimiento y la cultura (Acker, 1987) y por la influencia del sistema de producción sobre el género (Benería y Roldán, 1987).

Por su parte, el feminismo socialista busca hacer alianzas con el hombre, analizando el rol de la escuela en la conservación de las divisiones de género capitalistas. Evidentemente este punto ha sido muy crítico por las radicales (Idem).

Quizá estos enfoques son muy extremosos, no se pretende que la mujer sea el centro del universo ni ir en contra de los hombres, sino establecer un equilibrio que por largo tiempo no ha existido pues la balanza se inclina en favor de unos dejando sin oportunidad a otros por la idea que se tiene de que desde que se nace hombre o mujer, se está predestinado a vivir y a actuar de determinada manera, sin considerar que estas conductas son aprendidas y, por lo tanto, modificables.

Es decir que se asignan diferentes roles a hombres y mujeres en las distintas sociedades, pero que éstas diferencias dependen principalmente de la identidad que cada una otorgue a los géneros de acuerdo a sus características.

Murdock (1937) realizó estudios transculturales con el fin de conocer estas diferencias y llegó a la conclusión de que cada sociedad posee reglas propias para definir las actividades de cada sexo, que además varían mucho de una sociedad a otra, (Oakley, 1977) pero que esta diferenciación siempre existe (Galván, 1988).

En algunas culturas se considera, por ejemplo, que la mujer está más cerca de lo natural, (lo definitivo) debido a su función reproductora y que el hombre está más cerca de lo cultural (lo transformable) (Lamas, 1986; Ortner, 1979 en Galván, 1988).

Pero esto no es todo, lo importante es el hecho de que socialmente, se da una valoración distinta a lo natural y lo cultural, es decir, esto último se considera superior a la naturaleza, porque es capaz de transformarla (Galván, 1988) y por lo tanto, es más 'evolucionado', que tiene más 'inteligencia'; y por ende, se considera que el hombre es superior a la mujer en diferentes aspectos de la vida, como resultado indirecto de la situación biológica de la mujer como vehículo de procreación.

Aunque este hecho no es universal, es decir, existen culturas en las que las diferencias se dan en sentido contrario, o en las que de hecho estas diferencias no existen, en las que se consideran al hombre y a la mujer como complementarios pero iguales, en las que la mujer se dedica al hogar y el hombre a la comunidad pero que son esferas interdependientes y balanceadas, son sociedades en las que ambos sexos son económicamente productores y miembros del grupo social (Lamphere, 1987).

En sus orígenes, todas las sociedades prescribieron actividades y actitudes diferentes a los sexos basadas en las características biológicas, sin embargo, estas diferencias están más determinadas cultural que biológicamente (Linton, 1956 en Galván, 1988).

Las diferencias entre los géneros se dan en la mayoría de las culturas del mundo, aunque de manera diferente, dependiendo de las actitudes, valores, y expectativas de cada sociedad, marcando un nivel de participación diferente para hombres y mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas (Lamas, 1986).

Es más, en muchas de las sociedades se ha dado históricamente una división del mercado laboral por el sexo de las personas aunque lo que se considera masculino o femenino varía de una cultura a otra (Benería y Roldán, 1987).

Cualquiera que sea la cultura de que se trate, en la familia y en la escuela se le enseñará lo que se considera una conducta 'apropiada' según su sexo, ya que lo que en el hombre se considera, una conducta apropiada o inapropiada, en la mujer no se valora de la misma manera, dando lugar a un doble código moral que exige que las personas se adapten a los estándares (Hierro, 1985), propiciándo así la existencia de actitudes y conductas femeninas y masculinas, que por ser determinadas socialmente, son **aprendidas.**

Otra forma de observar las diferencias de género, es el hecho de que la mujer es 'para otros' (padres, esposo, hijos, etc.) y el hombre es 'para sí', esto le da superioridad sobre la mujer a nivel personal (Hierro, 1985).

Con el objeto de explicar las diferencias sexuales que se han observado en algunas culturas, surgen diferentes enfoques como un intento de aproximarse al estudio del género desde los siguientes puntos de vista (Galván, 1988):

***ORIENTACION BIOLOGICA.**

Habla de la predisposición genética del hombre a dominar y a colocarse, por tanto, en un plano superior al de la mujer por las características anatómicas y fisiológicas que los hacen diferentes (Hierro, 1985).

La maternidad ha hecho a la mujer la única encargada del cuidado de sus hijos y de las labores domésticas. Funciones que se han considerado de escaso valor social.

Tanto la Psicología de la mujer como su posición en la sociedad son consecuencia de su biología, la anatomía se vuelve destino (Galván, 1988).

Estas diferencias biológicas han dado lugar a la división sexual del trabajo de la que Karl Marx y Herbert Spencer hablan y que ya se ha mencionado anteriormente.

Las características biológicas preparan a la persona a ser y pensar de determinada manera, es decir, existe una relación muy cercana con las características psicológicas (Spence y Helmreich, 1978).

Este enfoque aporta pocas explicaciones a la influencia que la clase económica, los factores políticos y religiosos, la educación, la cultura y la historia ejercen sobre las diferencias sexuales (Galván, 1988).

*ORIENTACION PSICOLOGICA.

Tradicionalmente, la psicología se ha enfocado a estudiar los factores que facilitan o interfieren en el desarrollo de patrones de conducta de acuerdo al rol que desempeñan los individuos.

Las características propias de cada sexo, son excluyentes entre sí, esto hace las diferencias entre ellos mayores. Un ejemplo muy claro de esto es el hecho de que las niñas no expresan abiertamente la agresión, sino indirectamente, debido a que no pueden faltar a lo que se espera de ellas según su rol.

Sobre las diferencias sexuales desde el punto de vista psicológico, la teoría psicoanalítica habla del complejo de castración. Se hace una asociación de lo masculino con actividad y lo femenino con pasividad retomando la cuestión biológica que hace diferentes a los sexos.

Galván (1988) habla de resultados interesantes en la aplicación de las Manchas de Tinta de Rorschach y aunque arroja datos significativos con respecto a las características psicológicas diferenciales entre los sexos, no nos habla de la forma como se obtuvieron estos datos ni de la población a la que se aplicó: como rasgos femeninos se encuentran la introversión, el interés por las actividades domésticas y manuales, el impulso maternal y la expresión de emociones y sentimientos. La extroversión, agresión y auto-afirmación son características masculinas.

*TEORIA DEL ROL SEXUAL.

Se interesa por los procesos de socialización y asignación de roles, es decir, las actitudes, habilidades y comportamientos apropiados según el sexo de las personas desde el punto de vista de la Psicología Social.

Este enfoque afirma que la conducta está integrada por las pautas de pensamiento y acción que pueden explicarse por el sistema social, la cultura y la personalidad. En este sentido, el 'rol social' es la posición de las personas en función de estas pautas (Secord y Backman, 1976).

Una vez colocada una persona en una determinada posición con respecto a su rol, se crearán expectativas en torno al comportamiento que socialmente se considera apropiado en esta situación determinada, de manera que su conducta sea predecible (Velázquez, 1985). A esto se denomina **estereotipos** (Serrano, 1984).

Estos estereotipos existentes, se deben a factores como las tradiciones históricas, los modismos, la historia cultural, la marginación social, los conflictos sociales, etc.

En el proceso de identificación de los niños y adolescentes con los estereotipos y roles propios de su sexo, se pueden observar las acciones individuales y de los grupos sociales. Esto justifica el estudio que se hace en el presente trabajo de la población de adolescentes de nivel bachillerato y la influencia que los maestros y maestras pueden tener sobre ellos.

Es evidente, que esta situación le reste competitividad a la mujer en cualquier campo, ya que se maneja en una sociedad con una doble moral, que la pone en absoluta desventaja: si la mujer sigue la conducta 'ejemplar' de las mujeres de generaciones anteriores a ella, nunca logrará superarlas, si no la sigue, se enfrenta a una sociedad que reprimirá su conducta y no le permitirá sobresalir de sus competidores del otro sexo, lo que la llevará a la desadaptación ya que está violando las normas sociales establecidas por concenso (Hierro, 1985).

Ambos enfoques (el biológico y el psicológico) han sido criticados por la sociología ya que la feminidad y masculinidad no pueden explicarse únicamente por las cuestiones biológicas o psicológicas. La especie humana es cambiante por las cuestiones sociales y culturales, y, por lo tanto sujeta a interpretación. una palabra, es definitivo que el hombre y la mujer son diferentes biológica y psicológicamente, no podemos afirmar que estas diferencias no existan, pero en ningún momento es válido considerar a uno como superior al otro, es justamente esta diferencia la que los hace igualmente valiosos a ambos.

*ORIENTACION SOCIO-CULTURAL.

Se interesa en el análisis de los factores sociales, económicos, políticos y religiosos que influyen sobre las diferencias sexuales.

Esto le da un cierto 'status' al sexo, aparte de ser un hecho biológico (Zeldith, 1965).

Un aspecto importante es el hecho de que nuestra sociedad está basada en el sistema capitalista donde los valores se dan de esta manera diferente para hombres y mujeres y donde más claramente se observa la subordinación de la mujer (Benería y Roldán, 1987) en lo político y en lo social. Es decir, vivimos en un sistema de clases, en el que hay explotadores y explotados, trabajadores y patrones, es un régimen en el que no todos valen lo mismo, en el que valen más los que producen bienes económicos,

Ambos enfoques (el biológico y el psicológico) han sido criticados por la sociología ya que la feminidad y masculinidad no pueden explicarse únicamente por las cuestiones biológicas o psicológicas. La especie humana es cambiante por las cuestiones sociales y culturales, y, por lo tanto sujeta a interpretación. una palabra, es definitivo que el hombre y la mujer son diferentes biológica y psicológicamente, no podemos afirmar que estas diferencias no existan, pero en ningún momento es válido considerar a uno como superior al otro, es justamente esta diferencia la que los hace igualmente valiosos a ambos.

*ORIENTACION SOCIO-CULTURAL.

Se interesa en el análisis de los factores sociales, económicos, políticos y religiosos que influyen sobre las diferencias sexuales.

Esto le da un cierto 'status' al sexo, aparte de ser un hecho biológico (Zeldith, 1965).

Un aspecto importante es el hecho de que nuestra sociedad está basada en el sistema capitalista donde los valores se dan de esta manera diferente para hombres y mujeres y donde más claramente se observa la subordinación de la mujer (Benería y Roldán, 1987) en lo político y en lo social. Es decir, vivimos en un sistema de clases, en el que hay explotadores y explotados, trabajadores y patrones, es un régimen en el que no todos valen lo mismo, en el que valen más los que producen bienes económicos,

en el que las diferencias económicas significan diferencias de clase y de género, es un régimen en el que la división del trabajo también se hace a nivel sexual (Nava, 1980) y en el que la competencia no sólo se da entre trabajadores, sino entre sexos.

Esto da un matiz especial a nuestra sociedad capitalista y a las diferencias entre los géneros.

Un ejemplo de esto es el hecho de que el hombre es el que aporta el mayor o el único ingreso económico a la casa lo que le da el poder y el control familiar ya que la sociedad valora a las personas como antes económicamente productivos (Hierro, 1985) lo que es característico de una sociedad capitalista.

En este sentido, podemos afirmar que vivimos en lo que Max Weber denomina **patriarcado** (De Barbieri, 1990) es decir, en una sociedad en la que el hombre domina el trabajo, a su mujer y a sus hijos y en la que el dominio se extiende a otros ámbitos sociales (Nava, 1980); esto es, la milicia, la industria, la tecnología las universidades, la ciencia, la política y las finanzas están en manos de los hombres.

En el escenario familiar, hablamos del dominio del padre sobre los demás (King, 1987), y es el hombre el que toma las decisiones para hombres y también para mujeres (Clabaugh, 1986).

En este modelo de sociedad patriarcal, al hombre se le asignan características de mayor valentía, inteligencia, agresividad y determinación. Y a la mujer, de docilidad,

pasividad, obediencia y sumisión (Galván, 1988).

Es necesario hacer una revisión histórica del concepto patriarcado, para conocer la realidad en la que el concepto se encuentra (Benería y Roldán, 1987). Se observará que ha sido un concepto de contenido vago durante mucho tiempo, ya que nombraba algo que no hacía sentido a la gente que no estaba conciente de estas diferencias sexuales y de la gran ausencia de la mujer en la historia de la humanidad. Hasta que un grupo de científicas comenzó a investigar las aportaciones de las mujeres a la sociedad y la cultura y a hacerlas visibles en la historia y la vida cotidiana (De Barbieri, 1990).

De esta manera, se generaron conocimientos sobre las mujeres y sus condiciones sociales y se establecieron las siguientes premisas (Idem):

- a) cada sociedad particular genera formas de subordinación de las mujeres, por lo tanto, los estudios deben hacerse en una cultura determinada.

- b) es necesario estudiar las relaciones entre los géneros, no sólo a las mujeres.

De esta manera, podemos vincular claramente los conceptos de patriarcado y capitalismo como interconectados y mutuamente reforzantes (Benería y Roldán, 1987). En el sentido de las diferencias de género y del dominio de uno sobre el otro como características de una sociedad. Sin embargo, actualmente, es la categoría de género la encargada del estudio de estas diferencias

en lugar del patriarcado (De Barbieri, 1990). Sin embargo, los conceptos de patriarcado y capitalismo son conceptos autónomos, que de hecho existen de manera independiente uno del otro, es decir, el patriarcado no es un hecho privativo de las sociedades capitalistas (Benería y Roldán, 1987).

Como ya se ha mencionado, las diferencias entre los sexos existen, son hechos genéticos científicamente comprobables, pero esta diferencia en ningún momento debería implicar superioridad de un sexo sobre otro, es por esto que la diferencia cultural que se hace entre los géneros es carente de sentido, las diferencias entre ellos no tienen porque significar superioridad de uno sobre otro. Ya que la condición biológica no tiene porque significar una predisposición a un determinado comportamiento.

ADQUISICION DEL ROL DE GENERO.

Las características femeninas o masculinas se adquieren a través de un largo proceso individual y social de adquisición del género. Victoria Sau (1989), nos explica ampliamente los mecanismos que permiten que se logre lo que ella llama la tipificación sexual, estos mecanismos son cinco:

- *primero se da una tendencia a responder a intereses y actividades nuevos.
- *despues el niño o la niña piensa que su sexo es el mejor.
- *posteriormente el niño descubre los estereotipos de valor y prestigio.

*el niño percibe que la adecuación a este estereotipo es moralmente justa.

*se logra una identificación, que no es imitación solamente, sino la conceptualización de todo lo que el modelo del mismo sexo es y hace.

Galván (1988), nos habla del proceso de adquisición del género a nivel personal, y dice que se da en tres pasos:

a) Asignación.- se basa en el sexo, es la constitución genital del niño al nacer.

En esta etapa la influencia de la familia es muy importante, ya que enseñará al niño lo que culturalmente se espera de él o ella (Bleichmar, 1989).

b) Identidad.- cuando la niña o el niño adquiere el lenguaje. Adquiere también conciencia de lo que significa pertenecer a un sexo u otro desde el punto de vista cultural (Bleichmar, 1989). Esto le da seguridad al mostrar sentimientos o actitudes propios de su sexo.

c) Rol de género.- normas que da la sociedad sobre el comportamiento masculino o femenino, esto varía de acuerdo a la cultura, la clase social, el grupo étnico, etc. pero siempre existe.

FACTORES EDUCATIVOS.

Esta diferencia en la asignación de valores a hombres y mujeres se manifiesta en todas las instituciones como reflejo de lo que sucede en la sociedad. La escuela, por ejemplo, es uno de los escenarios principales en los que se reproducen estas diferencias de trato. Debido en parte, a los comportamientos que uno y otro sexo tienen ante la educación, y a las diferentes actividades y diferente formación que reciben en la escuela (Saal, 1982 en Galván, 1988) independientemente de las oportunidades que se les ofrezcan a ambos.

Stanworth (1981) hizo un estudio muy extenso sobre las actitudes y expectativas de los maestros con respecto a sus alumnos y pretendía observar si existen diferencias entre ellos por su género. Además de elaborar instrumentos de actitudes y expectativas, hizo observaciones en el salón de clases, con estos estudios llegó a la siguiente conclusión:

En la escuela se favorece más el trabajo intelectual de los hombres y los aspectos emocionales o afectivos en las mujeres, como consecuencia de la reproducción que se hace de los valores sociales (Stanworth, 1981) sin que esto signifique una situación de privilegio para ninguno.

Otros estudios que confirman lo anterior, son los realizados por Maccoby (1972) de los que se conoce que las niñas obtienen niveles más altos en las pruebas de inteligencia, mejor nivel de ejecución verbal, mayor claridad y fluidez verbal, aprenden antes

a leer, tienen menos dificultades en la lectoescritura y tienen mejores calificaciones que los niños en el nivel pre-escolar, pero que a medida que crecen los varones las superan porque el medio favorece más su trabajo. Es más, las habilidades que se evalúan en las pruebas de inteligencia (relaciones espaciales) son realizadas por los varones con mayor frecuencia y a las niñas se les fomentan más las labores manuales domésticas (Galván, 1988).

De ahí se deduce que probablemente las diferencias en la ejecución en las pruebas psicológicas pueden deberse más bien a cuestiones de formación más que de capacidad.

Haciendo referencia a estos estereotipos de los que se hablaba, la educación femenina, tanto informal (en la familia y en la sociedad, que son fuentes importantes del proceso de identificación con el rol sexual) (Galván, 1988) como la formal (en la escuela) tiende a conservar la hegemonía masculina (Hierro, 1985) y si socialmente se considera al hombre como más cerca de lo intelectual y a la mujer más cerca de lo natural, en la escuela se tiende a favorecer más el trabajo de los alumnos varones ya que esto va más de acuerdo a su 'naturaleza' intelectual y al prestigio que se le da a lo masculino.

PROCESO HISTORICO DE FORMACION DEL CONCEPTO DE GENERO.

A parte de este proceso individual de adquisición del género, existe un proceso histórico de formación de este concepto en el que se pueden observar algunas generalidades, por ejemplo:

el hecho de que en las sociedades de la Antigüedad (Grecia y Roma), en las orientales (China y Japón), en la Edad Media, en la América Precolombina y en la India, puede observarse que es el varón el que domina la vida social. Es decir, la posesión de tierras, los sacrificios a los dioses, la milicia, los puestos políticos, la ciencia, etc. son privilegios masculinos (Benería y Roldán, 1987).

Sin embargo, también dentro del análisis histórico, el problema de la dominación masculina tiene sus excepciones, por ejemplo, entre los britanos y germanos se permitía a la mujer participar del consejo de guerreros. En las selvas americanas las mujeres tienen el poder político, etc.

Hablaremos ahora del proceso histórico del concepto de género desde el punto de vista de Clabaugh (1986):

*En la Antigüedad Clásica, la mujer vivía dentro de su hogar cumpliendo con las funciones de esposa y madre; y era considerada como inferior al hombre. Era contraproducente y hasta peligroso que fuera a la escuela.

*Durante la Edad Media, la Iglesia adquirió mucha fuerza, también era manejada por varones, y se cuidaban de educar a las mujeres ya que se pensaba que no reeditaría en ningún beneficio a la sociedad. Se le protegía en el hogar de los peligros del mundo exterior.

*En el Renacimiento, la educación era más abundante y menos formal aunque no se le daban más oportunidades de educación a la mujer.

*En el Periodo Moderno, se dió un cambio aparente en el status de la mujer y en las actitudes de los hombres hacia ella. En los países avanzados, se estableció la educación básica para las mujeres; que se compartía con los hombres aunque su actitud hacia ella no era muy favorable, sobretodo cuando la mujer llegaba a los niveles de educación superior.

Es fácilmente entendible, que la mujer tenga un menor rendimiento en el aspecto laboral y profesional debido a la condición de desventaja en la que se encuentra, y aquella mujer que consiga sobresalir en la escuela y el trabajo lo hace a pesar de la gente que la rodea y no gracias a su apoyo. De ahí que no nos sorprenda el hecho de que se logren altas calificaciones académicas a nivel bachillerato (Bartolucci, 1989) ya que la mujer que llega a estos niveles está acostumbrada a luchar en contra de sus compañeras, sus compañeros varones y sus maestras y maestros.

Vivimos en una cultura 'masculina' en la que la mujer tiene que luchar constantemente y en mayor grado que sus compañeros para destacar.

FACTORES LABORALES.

Si las diferencias de género son un aspecto social es claro observar las repercusiones que esto puede tener en todos los ámbitos, el escolar del que ya se habló, el laboral, el sexual, la iglesia, los medios masivos de comunicación, etc. (Galván, 1988).

Por citar un ejemplo de lo que se dice, hablemos del aspecto laboral, existen trabajos 'propiamente femeninos' como el de maestra, enfermera, secretaria, estilista, en la preparación y servicio de alimentos, etc. en los que la mujer participa sin deterioro de su condición de 'mujer' y que son extensión de las labores domésticas o de cuidado de los niños, que social y económicamente se valoran como menos 'importantes' y que reciben un salario inferior que las actividades de los hombres (Benería y Roldán, 1987) que o son más 'científicas' o por lo menos producen más económicamente, como el médico, el ejecutivo, el director de la escuela; sin olvidarnos del hecho de que cuando la mujer se dedica a actividades que no son las propias, su trabajo se considera menos importante que el del hombre.

Esto no sería tan malo si se considerara el trabajo doméstico útil y productivo, ya que permite que los demás miembros de la familia se dediquen a otras actividades teniendo la comodidad de una casa limpia y comida y ropa preparadas, y si se pensara que es una responsabilidad que debiera ser compartida por todos los que se benefician de ella y no permitir que la mujer sola lleve a cabo dos, tres o hasta cuatro jornadas de trabajo en un día: la de madre, ama de casa, trabajadora y

militante política o sindical.

Para fundamentar las afirmaciones anteriores, Benería y Roldán (1987) hicieron una interesante investigación con población urbana y rural de la ciudad de México, con el objeto de tener un panorama general de la clase proletaria y los procesos de jerarquización debidos al género en las diferentes etapas del ciclo familiar y llegaron a las siguientes conclusiones:

*el trabajo del hombre tiene mejor status y está mejor pagado que el de la mujer.

*los varones investigados tienen un nivel educativo y una posición social superior al de las mujeres.

*los hombres tienen más estabilidad laboral y mejores puestos en sus empleos que las mujeres.

*el matrimonio y la maternidad afectan la historia laboral de las mujeres pero no de los varones, ya que aunque una mujer logre el mismo nivel educativo que ellos nunca llegará tan lejos por las largas ausencias que implican sus demás ocupaciones, teniendo como consecuencia que se subempleen.

*la gran mayoría de las mujeres que trabajan, lo hacen en horarios flexibles o en medios turnos.

*los empresarios prefieren emplear a mujeres solteras y jóvenes, debido a que las casadas tienen más demandas de horario y salario.

Pero sólo últimamente se ha considerado a la división sexual del trabajo como un componente de la desigualdad social y como un factor que podría promover la igualdad.

Hablamos entonces, de jerarquía política, el hombre es el que sustenta el poder, y a la mujer se le confina al hogar o a trabajos con menos importancia en el aspecto social y económico.

FACTORES SEXUALES.

En el aspecto sexual, se considera apropiada la expresión de los impulsos sexuales en el varón, como parte de su naturaleza, sin embargo, a la niña se le prohíbe esta expresión, se niega, como si no existiera, y se le coloca en un plano muy victoriano de 'pureza'. Siendo esto la fuente de debilidad de la mujer y fortaleza del hombre (Rury, 1987).

Se trata, por tanto, de desigualdad o asimetría entre los géneros.

CONCLUSIONES.

En conclusión, es necesario replantear los valores positivos femeninos y masculinos y no aquellos pseudo-valores que solo promueven el control y la sumisión (Hierro, 1985).

Es evidente, que el objetivo de plantear esta problemática no es sólo hacerla evidente, denunciarla, sino también buscar los caminos de cambio y apertura social que permitan el desarrollo pleno del potencial humano sin hacer distinciones de ningún tipo.

Para que esto se logre, existen varias opciones, entre ellas, el considerar el trabajo doméstico como socialmente

imprescindible pero desvalorizado (De Barbieri, 1990), el no considerar a la reproducción como el sentido primordial de la vida de las mujeres sino como un proyecto humano, el rescatar el placer erótico femenino, etc.

Cuando la mujer y el hombre tomen conciencia de su estado de opresión se empazará a formar una identidad equitativa masculina y femenina, en base al reconocimiento de sus intereses por la sociedad, y se empezarán a dar relaciones horizontales de igualdad entre los sexos, existirá una identidad de género, pero no habrá valoraciones diferenciales. Las actividades y actitudes masculinas y femeninas no deben ser iguales, en esta diferencia radica la mayor riqueza de las relaciones humanas, sin embargo sí deben ser igualmente valoradas.

Es preciso que quede muy claro que la lucha de la mujer no es contra el hombre en particular ni como género, sino en contra de una ideología patriarcal de trato desigual de la diferencia, y en contra de los valores aceptados por consenso que no permiten el pleno desarrollo de las potencialidades humanas ni el trabajo en equipo armonioso y de colaboración, ya que tanto hombres como mujeres pueden aportar algo valioso a la sociedad si no son refrenados por prejuicios y obstáculos absurdos.

En este sentido el estudio del género proporciona a la humanidad la oportunidad de descubrir nuevas potencialidades de realización.

El avance de la humanidad a nivel social (no sólo tecnológico) se reflejará en un trato de igualdad entre sexos y en un trabajo compartido que se valore de la misma manera en ambos.

Evidentemente que para lograr una igualdad genérica (en educación y en otros ámbitos), la cultura actual deberá cambiar su rumbo, ya que la igualdad es incompatible con ella en su estado actual (Nava, 1980). Sin embargo, habrá que tener precaución en no caer en el error que cometieron las primeras feministas, de rechazar todas las herencias culturales, las formas de pensar, las ideas y valores existentes y crear nuevos, (De Barbieri, 1990).

Por otra parte, no se afirma que el hombre por su posición de dominio, tenga una situación de privilegio, también a él se le ha negado la oportunidad de expresarse emocionalmente, o de mostrar conductas que no van de acuerdo con lo que se espera del 'sexo fuerte'. Muchas veces se le pide demasiado: que no sienta tristeza o miedo, ya que si lo expresa (o lo siente) no va de en contra del patrón socialmente establecido.

CAPITULO II. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA.

... "además de ser un reflejo del sistema social, la escuela tiene una misión o quehacer igualmente importante. Tiene que descubrir individuos con un sentido crítico y creativo que sean capaces de nuevos inventos y descubrimientos. Y, sobre todo, que estén dispuestos a iniciar el cambio" (Gammage, 1975, p. 63-64).

La relación entre escuela y sociedad es tan estrecha, que los cambios sociales y educativos están influidos mutuamente por la dialéctica en la que están inmersos. Al grado de que los cambios en los procesos educativos tienen que basarse en un nuevo proyecto de sociedad (Postic, 1975).

De hecho, la escuela es una de las instituciones más poderosas creadas por la sociedad, ya que su efecto es casi tan modificador y radical como el de la familia (Gammage, 1975).

Un ejemplo muy claro de lo que se dice, son los estudios de Clabaugh (1986), quien, como se mencionó en el capítulo anterior, hace una recapitulación histórica de la situación educativa de la mujer y de las actitudes de los hombres hacia esta. Evidentemente influenciada por las costumbres y normas sociales imperantes en cada época.

Se ha encontrado una situación de desventaja de la mujer en todas las épocas debido a que se devaloraba su capacidad intelectual y se consideraba peligroso que asistiera a la educación formal o por lo menos inútil, ya que se dedicaría finalmente al cuidado de su hogar y a la crianza de sus hijos y por esto no era necesario que estudiara.

Un principio básico a considerar, es que la escuela, como otras instituciones sociales, está en manos de los hombres, y son ellos los que toman las decisiones concernientes a la educación que también incluye a las mujeres. Ellos son los encargados de imponer y transmitir modelos, es decir, las maneras de pensar, los tipos de comportamiento comunes a un grupo social (Postic, 1980).

A pesar de que las oportunidades de educación se dan de la misma manera a ambos sexos, cada uno las aprovecha de diferente manera, como producto de la influencia de la sociedad (Levy, 1986).

La sociedad da un trato diferente a hombres y mujeres (Hierro, 1985; Lamas, 1986), en la escuela no sólo se reproducen sino que se legitiman estas diferencias (Stanworth, 1981; Giroux, 1989 y Rockwell, 1988).

Así, la escuela es la organización (Howe, 1986) en la que por excelencia se reproducen las diferencias de género como consecuencia de los que se da en la sociedad, las interacciones que se establecen son principalmente relaciones de poder en diferentes aspectos, existe dominio del que sabe sobre el ignorante, de un género sobre otro, del saber sobre el sentir, etc. y que son diferencias que tienen que ver con la división sexual del trabajo y con la competencia de los diferentes grupos en cuyas manos está la educación (King, 1987).

Según se mencionó, el poder que da el conocimiento matizará de alguna manera la relación entre el maestro y el alumno. Por ejemplo, hay algunos maestros que necesitan conservar su posición de 'poseedor del conocimiento' porque les da poder ante sus alumnos y los hace 'superiores', por lo que sus relaciones con ellos serán verticales, de autoridad a subordinado (Postic, 1980).

Otro tipo de relación de poder, es el que valora el saber en el varón como futuro ser 'productivo' económicamente, y devalora el que la mujer se prepare si no reportará (aparentemente) ningún bien material o ningún servicio a la sociedad. Hablamos, pues, del tipo de relación de poder que se establece por las diferencias de género, en la que se considera que el hombre es el que 'debe' saber y controlar el mundo (Hierro, 1985), debido a que en la escuela y en la sociedad se dan estereotipos sexuales y con base en ellos se actúa (Howe, 1986).

La interacción entre maestros y alumnos se produce a dos niveles: el de la lógica del contenido y el de la interacción misma (Hernández, 1989). Es decir, a nivel intelectual o de conocimientos académicos, y a nivel de relaciones interpersonales o sociales.

Se ha observado en investigaciones realizadas en nuestro país por la SEP que las maestras actúan más frecuentemente por la lógica de la interacción, es decir, a nivel afectivo, y por lo tanto su trabajo es menos reconocido (por los alumnos e incluso por ella misma) que el del maestro, ya que éste último actúa bajo la lógica de contenido, es decir, a nivel intelectual, que se

valora socialmente como superior (Rockwell, 1985).

De esta manera, independientemente de la experiencia que se tenga o de cómo se desempeñe en su trabajo, el status de maestras y maestros no es el mismo, se considera que el maestro varón es el que tiene mayores aspiraciones de progresar y ascender, ya que la mujer, por la maternidad, deja pasar muchas oportunidades, (por la ausencia prolongada que significa la recuperación del parto y la crianza de los hijos, por lo que se pierde continuidad, actualidad, y antigüedad en el trabajo), por otro lado, se piensa que el hombre es más agresivo y que busca el éxito, que está más motivado por la recompensa económica que implica una promoción y que los puestos en los que se requiere disciplina y firmeza para estos logros son más apropiados para los hombres (Grant, 1987).

Evidentemente, el que un muchacho permanezca en la escuela en los más altos niveles, depende principalmente de la situación económica y educativa de los padres ya que, normalmente, los estudiantes no representan ninguna entrada salarial a la familia, sin embargo, la permanencia de una muchacha en la escuela depende de otros factores de orden cultural (Levy, 1986) a parte de los mencionados, así, según los estudios de King (1971) en Inglaterra y de Benería y Roldán (1987) en nuestro país la gran mayoría de los desertores de la escuela, son mujeres independientemente de su condición socio-económica ya que sus principales aspiraciones son el matrimonio y la maternidad, el dejar la escuela o el trabajo no es necesariamente un sacrificio ya que cumplen con su mayor anhelo, dando por resultado que el nivel de preparación

intelectual de la mujer en general es menor que el del hombre, haciéndole creer que son menos capaces de lo que realmente son (Stanworth, 1981).

Seguramente que estos datos resultarán alarmantes, y probablemente estemos en el camino de cambiarlos, sin embargo, son los resultados que se han obtenido de investigaciones realizadas en México por Levy (1986) y en Inglaterra por Stanworth (1981) y ambas coinciden en su reporte. De estos trabajos se hablará más adelante.

Michelle Stanworth (1988) hizo un interesante estudio sobre las actitudes de los maestros hacia sus alumnos y descubrió que éstas son diferentes según el género de éstos.

Las expectativas que tanto maestros como maestras tenían hacia sus alumnos eran más ambiciosas que hacia sus alumnas.

Los maestros de ambos sexos pensaban que era más valioso e importante que los varones se prepararan y continuaran sus estudios, incluso afirmaban que eran más capaces de hacerlo, que eran más inteligentes y que estaban más interesados en cuestiones intelectuales que las mujeres.

A pesar de lo mencionado anteriormente, se ha comprobado que la mujer que llega a los niveles superiores de educación lo hace con grandes éxitos académicos (Bartolucci, 1989), y la mayoría logran colocarse en el mercado de trabajo, aunque realizando tareas 'tradicionales' que reproducen su rol de madre y ama de casa (enfermería, docencia, etc.) debido a que no se acostumbra el trabajo en equipo y por lo tanto, el compartir lo valioso del conocimiento con el otro género (Howe, 1986) y a que hay tareas

monopolizadas por el sexo masculino en las que la mujer casi no interviene, como son los puestos de mando, o profesiones u oficios típicamente desempeñados por varones por ejemplo, ingeniería, computación, albañilería, chofer, etc.

Esto propicia que la mujer tenga como una de las grandes metas de su vida, el matrimonio; deseo que no comparte con el hombre de la misma manera, y que le da un matiz muy especial a su preparación profesional y a su desempeño en el trabajo. Es decir, la mujer dejará la escuela o su empleo para casarse y criar a los hijos, llevando a sus hijas mujeres a que reproduzcan este patrón (King, 1987).

Además de la influencia de la sociedad, Levy (1986) nos sugiere que se de importancia al estudio de la familia como núcleo en el que se dan estas diferencias y contradicciones. La familia (y la sociedad) es un patriarcado, ya que es el hombre el que regula las relaciones en su interior (King, 1987).

Estas diferencias sexuales y sociales en la educación fueron negadas al principio, pero actualmente se reconoce su existencia a nivel de problema, y es una preocupación de la sociología de la educación (Idem).

Si tanto la maestra como el maestro están insertos en una sociedad con estas características, es obvio que este bagaje cultural influya en la manera como se relacionan con sus alumnos y alumnas y explica -total o parcialmente- la razón de las diferencias de género en la escuela. Por lo tanto, "necesitamos desarrollar una mayor comprensión sobre la manera en que las nociones de la maestra sobre feminidad y masculinidad moldean sus relaciones con niños y niñas" (Stanworth, 1981).

Por esta influencia de la sociedad de la que se ha hablado, existen evidentemente, diferencias culturales, económicas, y de otro tipo en el salón de clases, sin embargo, para los propósitos de este estudio, nos referiremos a las diferencias de género que existen y que ponen a la niña en desventaja con respecto a sus compañeros varones.

Si la actitud del maestro es favorable hacia alguno de los dos sexos, su conducta se inclinará a facilitar las condiciones para que éste sexo asimile el conocimiento, por ejemplo: las materias del nivel bachillerato que se consideran 'típicamente femeninas' serán impartidas por maestras mujeres preferentemente y pondrán empeño en que las niñas las aprendan bien (Stanworth, 1981).

Evidentemente, que la reacción del adolescente frente al éxito, al fracaso, a la alabanza y a la culpa dependerá de qué tan vulnerable es emocionalmente a lo que los demás digan o hagan por su éxito o fracaso, y, por supuesto, de su género en el sentido de que son los varones los que buscan lograr el triunfo ya que es lo esperado para ellos.

El éxito académico puede depender de muchos factores además de la habilidad para aprender (Gamage, 1975) y puede tener diferentes consecuencias y según sean éstas, los adolescentes lo buscarán o evitarán:

*rechazo y crítica como una reacción social negativa.

*cumplidos y atención como una reacción social positiva.

*aumento en la presión para asumir la responsabilidad de cubrir las expectativas que otros se han fijado sobre uno mismo (Ishiyama, 1985).

Un ejemplo que ayuda a explicar esto claramente, es el que algunas niñas evitan el logro o el éxito académico debido al rechazo y la crítica que esto puede despertar en sus compañeros y compañeras, al menos en la etapa en la que la influencia de los iguales es muy importante para los adolescentes (Ishiyama, 1985).

En el acto educativo, es el maestro el que toma la iniciativa de enseñar y por lo tanto de influir sobre los alumnos; esta influencia no sólo está referida al quehacer educativo, sino al cultural y social. Por lo tanto, el maestro asume, según Durkheim, una posición legítima de autoridad frente al grupo (Postic, 1980).

Por lo mismo, el maestro no sólo imparte los conocimientos desde su autoridad, sino que además impone e inculca una cultura al grupo de manera legítima. Y la forma en que los alumnos reciben este saber dependerá de su capacidad y aptitud para comprender el lenguaje de los maestros, lo que dependerá a su vez de la posición económica y cultural a la que pertenezcan ambos (Ishiyama, 1985).

Las funciones del maestro son la difusión, control, conservación y sanción del conocimiento, actuando como 'asesor técnico-pedagógico' (Dupont, 1984), esto le da autoridad y una posición superior a la del alumno, por lo tanto en el aula es el

reproductor de las normas sociales en las que las relaciones se dan por poder al menos en nuestra cultura.

Es por esto que si se desea estudiar la relación que se establece entre maestros y alumnos, es imposible abstraerla del contexto social e institucional en el que esta relación se da.

Los dos actores principales de la relación educativa, son el maestro y los alumnos como grupo de iguales. Hablaremos brevemente de cada uno de ellos para comprender mejor la relación que establecen y su importancia a nivel social. Ya que la percepción que uno tenga del otro determina su forma de actuar y de reaccionar y, por lo tanto, los términos en los que se establecerá la relación.

Hablaremos, primeramente del maestro, el rol que asume como poseedor del conocimiento, le da un nivel jerárquico superior al de los alumnos. Una de sus principales funciones es la de lograr la independencia en el niño así como el desarrollo gradual de todas sus potencialidades en los aspectos físico, intelectual, afectivo, social y moral (Dupont, 1984).

De hecho, la personalidad del profesor es un factor muy importante en el rendimiento de los alumnos y por lo tanto en su permanencia en la escuela (Garza, 1984).

Y de su personalidad, algunas características que son especialmente significativas: la actitud psicológica y la pedagógica de enseñanza, la actitud organizadora, y sus actitudes personales.

Por lo que es necesario que el maestro desarrolle un buen concepto de sí mismo, para que tenga éxito en su labor docente. Además de un alto nivel de estabilidad emocional.

En base a su posición, clasifica a los alumnos según criterios de éxito, según su género, etc. esto los determinará en el futuro favoreciendo a los que alcancen niveles más altos de logro y desfavoreciendo al resto del grupo. Incluso a nivel socio-afectivo, el maestro tendrá un juicio más favorable de los alumnos que logren el éxito escolar (Postic, 1980). Más aún, si un alumno es inmaduro, se conformará con la profesía del juicio más favorable que se forma el maestro de los alumnos que logren el éxito escolar esperado por él (Postic, 1980).

Este proceso de categorización que hace el maestro, se da con base en características sociales como las culturales y raciales y podríamos añadir que hasta sexuales, dando a los alumnos una identidad genérica diferencial a cada uno. De hecho, el maestro no elige al azar a los alumnos que desea que le respondan una pregunta de clase, sino a los que corresponden a los objetivos que él se ha fijado, afirmando así la clasificación a la que cada uno pertenece.

Por lo tanto, las expectativas y percepciones que los maestros tienen de sus alumnos y la interacción verbal o no verbal que se da en el proceso de la clase, (según el maestro otorgue premios y castigos), son determinantes para la identificación de éstos en una u otra categoría.

El maestro actúa según la percepción que tenga del futuro de los alumnos, así podríamos hablar de que si un maestro cree que una alumna será ama de casa en el futuro, no será necesario esmerarse en su educación y por el contrario, si se espera un futuro brillante a nivel profesional o laboral, se le dará más importancia a su trabajo escolar.

Si un alumno queda en una categoría determinada, se le limita el acceso a otra categoría diferente. Ya que se parte de una sobre o sub-estimación que se hace de este alumno en particular, y se establecen valores para evaluar al que pertenece a una categoría determinada. Una vez establecida esta categorización por parte del maestro, existe una tendencia a interactuar más con los de mejor promedio en la clase (Reyes, 1982) y a poner más obstáculos a los más débiles, manteniendo así, la meritocracia, que muchas veces no es, como generalmente se cree, resultado de la competencia educativa justa (Stanworth, 1981).

"...es el enseñante el que desencadena y orienta las conductas de los alumnos" (Postic, 1980 p.82). Por esto posee una posición central en la relación ya que es el que toma la iniciativa.

La escuela no es neutra desde el punto de vista político sino que se influye con los valores sociales, y el maestro puede o no asumir un compromiso ideológico, pero cualquiera que sea el caso transmitirá al grupo sus valores.

De ahí la importancia del maestro en la formación de actitudes de sus alumnos. De hecho, la motivación de los alumnos puede reforzarse o estropearse según las actitudes del maestro (Gammage, 1975).

Así, el maestro tiene una posición de poder sobre el niño en el sentido de la transmisión del conocimiento, por esto, algunas veces deja una zona de ignorancia en él para no perder el poder que tiene sobre ellos (Levy, 1986). Sin embargo, hay una ambivalencia porque el crecimiento de sus alumnos implica su efectividad como maestro, pero también significa su pérdida de poder (Gammage, 1975).

Dupont (1984), propone una clasificación de las funciones del maestro, con el objeto de comprender la personalidad profesional del maestro, dándonos una visión multidimensional de su relación con el alumno:

- *educador-ayudante, cuando el maestro se encarga de estimular el aprendizaje. Esta función da al alumno confianza para estudiar, y tomar su posición de alumno participante.
- *educador-enseñante, cuando transmite los contenidos al alumno-estudiante.
- *educador-organizador, cuando se dedica al funcionamiento de la clase, como estímulo o freno de la actividad educativa. En la que el alumno participa como organizador de su propio conocimiento.

*educador-como persona, en la identificación de sí mismo, cuando transmite sus vivencias personales, que condicionan sus actitudes como maestro. El maestro también es un ser humano integral.

En este funcionamiento de la clase, se dan las 3 **P**lanificación, **p**olarización (de su acción sobre el grupo), **p**ersonalización (conductas que no implican enseñar), que tienden a proponer, utilizar, imponer, sugerir, explicar, reforzar, resumir las nociones de la clase a los alumnos.

Después de caracterizar al maestro, hablemos ahora del grupo de alumnos como un conjunto de individuos en los que actúan factores de orden afectivo, moral y social, reunidos de manera formal establecida institucionalmente, cuya presencia es obligatoria y que se reúnen regularmente con la finalidad de aprender.

Sin embargo, dentro del grupo formal, existen sub-grupos establecidos informalmente que se forman de acuerdo a las características que comparten entre ellos, son grupos que establecen sus propias reglas, y cada uno asigna diferentes roles a sus miembros y se establece un tipo de relación característico con el maestro (Postic, 1980).

En el salón de clases se conforma una **cultura** muy particular ya que los actos, gestos o símbolos tienen el mismo significado para todos los miembros. Por lo tanto, cada uno se comportará de la manera que otros juzguen propia de él, y esta conducta es condicionante de las expectativas y actitudes que se tengan de cada miembro del grupo (Gammage, 1975).

Entre los compañeros de la misma edad, es que se aprenden los roles y los valores sociales que le dan la pertenencia a un grupo determinado, empezando por las actitudes que ellos perciben que tiene el maestro.

De manera informal, casi espontánea, surge una estructura de roles y status basada en las creencias y valores mutuos, y que serán el fundamento de la relación entre maestro y alumnos (Gammage, 1975).

Uno de los aspectos fundamentales de esta relación es la organización de la clase, que es una mezcla de previsión, planificación, una buena estructura de comunicación y, en cierto grado disciplina (Idem).

Así, la relación pedagógica se convierte en el arquetipo de toda relación humana, ya que comparte las características culturales del medio social en el que se encuentra la escuela (Postic, 1980).

En la vida cotidiana, se establecen relaciones entre maestros y sus alumnos que se dan por el intercambio intelectual y afectivo entre ambos. Es por esto que se dice que el maestro a parte de transmitir conocimientos también transmite valores. "...el conocimiento se integra y delimita por la dinámica de las relaciones entre maestra y alumnos, no sólo por el esquema formal de la lección programada" (Hernández, 1989 p.20).

Si el alumno es adolescente, percibe enseguida los valores que el maestro sustenta y enseña. Por lo tanto observará la diferencia entre el ideal que el maestro se forma de él y lo que él es en realidad, y según la clasificación en la que se encuentre buscará alcanzar este ideal o frustrarse por no poder lograrlo. Por lo tanto, el maestro será para el adolescente un punto de referencia, un modelo de lo que él podría llegar a ser, un camino a su autonomía como adulto y una influencia muy importante en su auto-imagen.

Estos datos son un fundamento importante por el que se decidió trabajar con el nivel medio superior, ya que es una población especialmente sensible a la influencia del medio social.

APROXIMACIONES TEORICAS AL ESTUDIO DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO

Actualmente, la relación educativa es uno de temas de más interés para Psicólogos y Pedagogos ya que de su calidad depende la calidad de la educación que dé (Beltrán, 1986). La relación dependerá de las características personales del maestro y de la percepción que tenga de sus alumnos a nivel individual y como grupo, de la retroalimentación que les dé, de la calidad de respuesta que espere de cada uno, de la relación afectiva que establezca con ellos (de la que se derivan sus actitudes hacia ellos) etc.

Postic (1980), nos propone un análisis de la relación entre el maestro y los alumnos desde un punto de vista **psicoanalítico**, encaminada a comprender la significación de las conductas que ambos presentan.

Por otra parte, la Dra. Isabel Reyes (1982), hace un estudio de las actitudes de los maestros hacia su profesión y menciona la importancia que éstas tienen en la relación que establecen con los alumnos. Afirma que las expectativas que los maestros tienen, influyen importantemente en esta relación.

Los postulados humanistas de Rogers, son la base de las propuestas de Dupont (1984). Nos habla del maestro como persona, como ser único y de los alumnos en igual medida. Habla del compromiso que tienen los maestros en el aprendizaje y el desarrollo personal de sus alumnos. Resalta lo que es naturalmente positivo desde las capas más internas de su personalidad. Pone de relieve la importancia de la relación interpersonal, y, por lo tanto, la relación educativa.

CONCLUSIONES.

Es muy importante considerar las conductas que se dan en el aula como parte de un contexto social determinado. Por lo tanto, afirmamos que las actitudes que tienen los maestros influyen en su estilo de enseñanza y por lo tanto en el rendimiento de los alumnos, si consideramos el hecho de que, como se mencionó, es él el que toma las riendas de la clase y de la interacción social y afectiva que se da con los alumnos.

Si consideramos las características sociales en las que la escuela se encuentra inmersa, es fácil observar que habrá diferencias de género en el salón de clases. Es decir, la escuela transmite y reafirma la identidad de género en los alumnos, pero además la legitima, dando una fundamentación concreta a estas creencias en la experiencia personal (Stanworth, 1980).

Hablamos pues, de diferencias de género que se dan en la sociedad, en las que se da una posición de desventaja en muchos aspectos para uno u otro género.

Aunque últimamente, se ha abierto más el campo de trabajo para la mujer y se le permite que se dedique a actividades o profesiones que en otro tiempo eran exclusivas de los hombres, la mujer sigue optando por áreas tradicionales tales como la salud, la alimentación, los servicios, etc.

"Las áreas en las que la mujer se inserta, tienen poca o ninguna relación con la tecnología, pero esto no debe ser razón para devaluarlas" (Howe, 1986). Y es que el problema no es ofrecer las mismas oportunidades, sino fomentar un cambio a mayor escala de manera que la mujer no tenga que competir contra el hombre a nivel laboral, además de que no se devaloren las actividades femeninas por el simple hecho de serlo. Los intereses de la mujer a nivel vocacional y laboral deben tomarse en serio (Howe, 1986).

..."además de ser un reflejo del sistema social, la escuela tiene una misión o quehacer igualmente importante. Tiene que descubrir 'individuos con un sentido crítico y creativo que sean capaces de nuevos inventos y descubrimientos. Y, sobre todo, que estén dispuestos a iniciar el cambio'" (Gammage, 1975 p.63-64).

Según Stanworth (1981), la función de la escuela no debe ser el descubrir diferencias de habilidades entre los géneros, sino buscar la forma de superarlas cuando existan.

CAPITULO III. EL CONCEPTO DE ACTITUD Y SU MEDICION.

La importancia del estudio de las actitudes radica en el hecho de que éstas influyen significativamente en las respuestas humanas que se dan a productos culturales, a otras personas o grupos (Shaw, 1967).

Las actitudes son parte de la personalidad, sin embargo, poco se ha hecho para describirlas desde el punto de vista de la categoría de género, y esto es necesario ya que las actitudes se dan en un contexto social, porque implican una relación entre la persona y aspectos específicos de su medio ambiente (Shaw, 1967).

DEFINICION DEL CONCEPTO ACTITUD.

Definiremos actitud desde diferentes perspectivas, sobre todo históricas hasta llegar a una definición que será la que se proponga en el presente trabajo en el aspecto conceptual y psicométrico.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra actitud se deriva del latín *actus* que significa conveniencia, o adaptabilidad con un estado mental de preparación para la acción (Cuevas, 1981).

Son muchas las definiciones que se han dado históricamente, del término de 1901 a 1971 que es la más reciente en que Triandis habló de una idea cargada de emoción.

DESCRIPTORES.

De estos numerosos autores podemos derivar descriptores a partir de lo común que hay en ellos y que de alguna manera ayudan a comprender mejor el término:

- *disponibilidad o no para actuar.
- *preparación o anticipación a la acción.
- *tendencias hacia o en contra de...
- *valoración positiva o negativa.
- *respuesta afectiva estable y duradera.
- *afecto positivo o negativo.
- *consistencia de respuesta.
- *creencia que predispone.
- *dirección u orientación hacia un objeto.
- *hábito.

Estos términos nos dan una idea de hacia dónde iría una definición de actitud. Tradicionalmente, se ha usado la que dió Thurstone (1931), en la que nos dice que una actitud es: "...la cantidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico" (Fishbein, 1967).

Cardno (1955), nos dice que una actitud es una tendencia a responder a los objetos sociales, que en integración con otras variables situacionales y de disposición, guían la conducta individual (Shaw, 1967).

Se habla de que alguien tiene una actitud cuando se refiere a un evento social, sobre el que se observa un comportamiento propositivo (Idem).

A partir de la apariencia, la expresión y la postura corporal que se observa en una persona, así como su comportamiento anterior y actual y el contexto en el que se lleva a cabo la acción, puede inferirse la actitud que tiene (Secord y Backman, 1975).

Shaw (1967), por su parte, habla de "un sistema relativamente duradero en reacciones evaluativas, afectivas basado en creencias de lo que ha sido aprendido de los objetos sociales".

Una actitud lleva a la persona a actuar favorable o desfavorablemente hacia los objetos (Fishbein, 1967; Reyes, 1982).

Las definiciones más recientes, consideran que las actitudes son sistemas complejos de creencias, sentimientos y tendencias conductuales con respecto a un objeto (Fishbein, 1975). Y que están interrelacionadas unas con otras (Shaw, 1967).

Es la colocación de una persona en una dimensión de evaluación afectiva (Fishbein, 1975).

Si consideramos las características que se han mencionado anteriormente, encontraremos algunos puntos en común que la mayoría de las definiciones tienen: se habla en general de una carga afectiva o valorativa relativamente estable y medible que se aprende de las normas sociales y que lleva a la persona a actuar en favor o en contra de algún objeto psicológico.

Consta de 3 componentes: **el afectivo** (sentimientos en favor o en contra), **cognitivo** (conocimiento previo del objeto) y **conductual** (tendencia a actuar o reaccionar de cierta manera) (Muñoz, 1989). Es decir, involucran lo que la gente siente, piensa y cómo le gustaría actuar con respecto al objeto (Triandis, 1971).

PROPIEDADES.

Describiremos las propiedades o características que tienen las actitudes según Cuevas (1981) y que nos harán más claras las definiciones que se dieron:

- *dirección.-positiva o negativa.
- *magnitud.-favorabilidad o desfavorabilidad.
- *intensidad.-fuerza de los sentimientos.
- *ambivalencia.-dirección bipolar.
- *diferenciación.-importancia o disponibilidad del objeto focal.
- *diferenciación afectiva.-grado de contenido afectivo hacia el objeto.
- *complejidad cognitiva.-elaboración o número de ideas con respecto al objeto.
- *externalización.-componente conductual.
- *aislamiento.-de otros elementos cognitivos.
- *flexibilidad.-facilidad para ser cambiada.
- *conciencia.-componentes cognitivo y afectivo presentes.

FUNCIONES.

Katz y Scotland (1959) mencionaron las funciones que tienen las actitudes, es decir, la manera como una persona dirige su carga afectiva hacia el objeto y por lo tanto cómo guía su conducta (Muñoz, 1989).

- a) utilitaria: para el logro de metas.
- b) económica: guía práctica y simplificada de conductas apropiadas frente a algunos objetivos.

- c) expresiva: autorrealizadora, expresión catártica y de tensiones internas.
- d) autocreatividad: creación de una identidad.
- e) defensiva: manejo de conflictos interiores.

DIMENSIONES.

Reyes (1982) y Shaw (1967), describen las dimensiones de las actitudes como sigue, encontrándose algunos puntos en común con las propiedades de las que habló Cuevas (1981):

- *se basan en conceptos evaluativos con respecto al objeto referente y producen conducta motivada.
- *varían en calidad e intensidad sobre un continuo desde un extremo positivo a uno negativo pasando por un neutral.
- *son aprendidas.
- *tienen referentes sociales específicos.
- *poseen diversos grados de interrelación.
- *son relativamente estables y duraderas.
- *son medibles.

En conclusión, podemos decir que las actitudes son evaluaciones que se hacen de los objetos basadas en el aprendizaje se que posea de las normas sociales, y en las motivaciones que tenga la persona. Esto la coloca de una manera estable en una posición determinada en un continuo que va del extremo positivo al negativo.

Es importante distinguir las actitudes de otros términos con los que frecuentemente se confunde, como son creencias, conceptos, motivos e intenciones.

El término **creencia** se refiere a la aceptación de afirmaciones referentes a las características de un objeto o evento. Cuando una creencia se acompaña de un componente afectivo, se convierte en actitud (Shaw, 1967). Es la colocación de una persona en una dimensión probable que une un objeto y un atributo (Fishbein, 1975).

Una actitud puede abstraerse confiablemente si se consideran muchas de las creencias que una persona tiene (Fishbein, 1967).

El término **concepto** se refiere a un proceso cognitivo que da la base para la evaluación. Es un término más genérico que actitud (Shaw, 1967).

La palabra **motivo**, se refiere a la direccionalidad de la conducta aunque no la conducta en sí misma (Idem).

Cuando se consideran todas o gran parte de las **intenciones** conductuales de una persona, se tiene una buena idea de sus actitudes. Es la unión de la persona con alguna acción hacia un objeto (Fishbein, 1975).

ACTITUDES Y CONDUCTA.

No es fácil predecir la conducta (la respuesta observable) de una persona a partir de sus actitudes, ya que cuando se miden las actitudes hacia un objeto o grupo se puede caer en el error de considerar una persona o hecho particular y no lo que se pretende medir, además de que puede no haber una conducta relacionada con la actitud de que se trata (Fishbein, 1967).

En pocas palabras, la conducta de una persona hacia un objeto real o psicológico está determinada por su actitud hacia ella, pero no es posible predecir la conducta a partir de la actitud que se tenga, es decir, una actitud media, pero no determina la conducta (Fishbein, 1975).

Esto es, a través de su conducta, podemos inferir la actitud que la persona tiene ante el objeto, pero no es posible predecir su conducta a partir de la actitud que dice tener hacia el mismo.

La conducta es una función de las **actitudes** (o componente afectivo de la conducta), **normas** (lo que se debería hacer), **hábitos** (o lo que usualmente se hace) y **expectativas de reforzamiento** (o componente cognitivo de la conducta), así que una buena predicción de la conducta será en base a estos factores (Triandis, 1971); y a otros como: la presencia de otras personas, otras conductas posibles, eventos extraños no predecibles, etc. (Fishbein, 1975), y la motivación para cumplir con estas normas sociales y personales (Fishbein, 1967).

La actitud es una tendencia o predisposición de una persona simbolizada en opiniones positivas o negativas hacia diferentes aspectos del objeto de que se trate (Olivo, 1988). Sin embargo, el término actitud abarca a la opinión, a la tendencia a la acción y el afecto, es un término más general.

Ya se ha mencionado la importancia de la relación entre actitud y conducta, pero una respuesta puede darse en tres planos: el cognitivo (perceptual y de creencias), el afectivo (respuestas del sistema nervioso y afirmaciones de afecto) y el conativo o conductual (acciones y afirmaciones verbales sobre conducta); de esta manera, una medición de actitud que considere solamente el aspecto conductual será incompleta (Fishbein, 1975).

Aún más, las actitudes involucran no sólo lo que la gente piensa, siente y cómo les gustaría comportarse ante un determinado objeto, sino también lo que piensan que deben hacer, es decir, las normas sociales; lo que han hecho siempre, es decir, sus hábitos y las consecuencias esperadas de la conducta (Triandis, 1971).

Otro factor de importante influencia son los prejuicios. Las normas sociales llevan a la persona a formarse un prejuicio del objeto en cuestión y esto la predispone para que piense, perciba, sienta y actúe de manera favorable o desfavorable (Secord y Backman, 1975).

Todos los individuos de un determinado grupo social, comparten normas que especifican lo que se considera conducta apropiada en una situación dada. Esto permite anticipar lo que las personas harán o dirán, sus sentimientos y pensamientos (Idem).

Doob (1947), dice que una vez que la persona ha aprendido una actitud, debe aprender también qué respuesta debe dar, es decir, no hay una relación innata entre actitud y conducta (Fishbein, 1967).

Lo que las personas piensan que es lo correcto, o lo que anticipan de la reacción de las demás personas, puede determinar su conducta más importantemente que su actitud, ya que si no actúa según las expectativas sociales, producirá sorpresa, indignación, disgusto o molestia (Secord y Backman, 1975).

ACTITUDES, GENERO Y EDUCACION.

Si partimos del hecho de que las actitudes son aprendidas, es fácil ver la importancia que tienen éstas cuando son referidas al género, ya que son producto del medio social y determinarán las actitudes que se tengan al momento de relacionarse con las personas.

Existen diferencias normativas para hombres y mujeres en nuestra sociedad, y el movimiento de liberación femenina ha atacado esto fuertemente (Mednick y Tangri, 1972) persiguiendo que los individuos se desarrollen plenamente sin hacer distinciones de sexo (Secord y Backman, 1975).

Para llegar al éxito, una mujer debe luchar en contra de las normas masculinas de conducta y las actitudes (Grant, 1987).

Situaremos a las actitudes hacia el género en el escenario educativo, por la importancia que reviste la escuela como reproductora y legitimadora de las normas sociales.

Levy (1986), nos habla de que hay diferentes actitudes sexuales ante la educación como una expresión de las normas familiares, es decir, no se valora de igual manera el que un hijo o hija estudien y si esto significa para la familia el no tener una entrada económica más, es más probable que la niña deje la escuela a que lo haga el niño.

Se considera que la personalidad del maestro, y como parte de la personalidad, sus actitudes, son un aspecto crítico para comprender la relación que establece con los alumnos y el efecto que tienen éstas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garza, 1984).

Las actitudes de la maestra hacia la educación, son más favorables que las del maestro (Jha, 1981).

La actitud que un maestro tiene hacia sus alumnos, consiste en el conocimiento que éste posea de ellos y la evaluación personal que haga de cada uno (Idem).

Otra variable que afecta los resultados de aprendizaje son las expectativas, porque de ellas se deriva la clasificación que el maestro hace de sus alumnos. Tienen tal influencia, que empujan al profesor a reaccionar en forma diferenciada -positiva o negativa- con respecto a sus alumnos; actuando directamente sobre la motivación y la autoestima de éstos (Beltrán, 1986).

Las expectativas (y las actitudes) se forman en base a las características personales del maestro y a las diferencias individuales entre los alumnos.

Las actitudes que un maestro tenga hacia su profesión, afectan su estilo de enseñanza, y por lo tanto, el rendimiento escolar (Reyes, 1982), y la estrategia didáctica que utilice (Beltrán, 1986).

Reyes (1982), llega a las siguientes conclusiones sobre el estudio de las actitudes de los maestros:

*la investigación al respecto y su relación con su efectividad y el rendimiento escolar ha sido relativamente escasa en América Latina y particularmente en México.

*no se pueden sacar conclusiones de las investigaciones hechas en otros países.

*las actitudes del maestro hacia su profesión y sus expectativas hacia el desempeño estudiantil, son las variables que tienen un efecto sobre el rendimiento de sus alumnos.

Según ella, los maestros mexicanos son muy dependientes de campo, es decir, su percepción está dominada por el medio externo físico y social, esto resalta la importancia de la influencia que pueden tener las diferencias de género en las actitudes del maestro. Un ejemplo de esto es el hecho de que los maestros varones se adjudican valores significativamente más altos al juzgarse como autoridad y como formadores de individuos (Idem).

Las actitudes que un maestro tenga sobre determinado alumno o alumna tienen estrecha relación con las reacciones afectivas que se establezcan y pueden influir decisivamente en el rendimiento escolar (Beltrán, 1986).

Es más, las expectativas que un maestro muestre ante un alumno adolescente, pueden convertirse en una profecía (Rosenthal y Jacobson, 1980) por varias razones:

*la adolescencia es una etapa importante para la socialización del que aprende a ser adulto.

*la influencia de las expectativas sobre la conducta del maestro se refleja en el rendimiento de sus alumnos.

*existe cierta consistencia entre lo que el profesor piensa

de las capacidades del alumno y lo que éste piensa de sus propias capacidades (Ovejero, 1988).

De hecho, el profesor interpreta el comportamiento de sus alumnos según las expectativas que se ha formado de ellos, y prestará más atención a lo que está de acuerdo con éstas (Idem).

El proceso de socialización de un adolescente, se influye principalmente por las opiniones y creencias que de él se formen sus maestros y compañeros, esto lo llevará a la construcción de su identidad escolar (Idem).

Lacey (1973), elabora un instrumento de actitudes hacia la educación para los maestros con varias sub-escalas:

- *actitud tierna: cuando se trata a los demás como personas, cuando se sirve a sus intereses.
- *radicalismo: cuando se distribuyen los recursos para la educación.
- *naturalismo: cuando se observan los valores standard naturales que los niños tienen y se actúa en función de ellos.
- *liberalismo-progresismo: cuando se habla de democracia en el grupo, de competencia y de toma de decisiones.

Ya que se ha hablado de la importancia de las actitudes en el desempeño diario de maestros y alumnos, conviene ahora hablar sobre la medición de éstas actitudes, desde el punto de vista técnico, es decir, psicométrico.

PSICOMETRIA DE LAS ACTITUDES.

Se ha hablado de que la actitud que una persona tiene hacia un objeto es el lugar en el que se coloca en un continuo de afecto que va desde el extremo positivo al negativo. Lo que un instrumento de actitudes hace es asignar un valor a esta posición en la que la persona se coloca.

De esta manera, medir es asignar números a los objetos o eventos de acuerdo a ciertas reglas. La idea de medir una actitud es crear un isomorfismo entre el numeral asignado a la persona y sus actitudes hacia el objeto (Shaw, 1967), es decir, al evaluar la actitud de una persona hacia cierto objeto, se le está midiendo, esto quiere decir que se le están asignando números a la expresión que hace de su actitud favorable o desfavorable hacia el objeto en cuestión. Es decir, medir es describir datos en términos de números.

Todos los instrumentos de medición en Psicología tienen limitaciones (Olivo, 1988), pero si observamos las reglas de construcción y validación la posibilidad de error de medida disminuye. Ya que la medición permite precisión, objetividad y descripción comunicables (Guilford, 1954 en Reidl, 1990).

La base de la Psicometría son los constructos es decir, las definiciones operacionales que se dan a los conceptos tan abstractos de la Psicología. Entonces, la significancia de las pruebas, es el grado en que el constructo se relaciona con el objeto de que se trata (Olivo, 1988).

Debe adoptarse un nivel de significancia para considerar la interpretación e inferencia que se haga de los datos obtenidos, los que queden fuera de este nivel, deben considerarse como debidos al azar (Shaw, 1967).

La mayoría de los instrumentos de actitudes son de lápiz y papel, involucran que la persona de una respuesta de tipo verbal. Se les pide que hagan un juicio sobre otra persona, objeto o evento.

La respuesta de la persona, abarca 3 aspectos: el juicio que se hace sobre un concepto dado y el formato de respuesta (Fishbein, 1975).

Existen diferentes formatos de escala, mencionaremos los más importantes hasta llegar al que se utilizará en este trabajo.

La Escala de Intervalos Iguales de Thurstone, persigue colocar a la persona en una dimensión evaluativa cuando asigna a cada reactivo un valor. Se le pide que indique qué grado de favorabilidad o desfavorabilidad tiene hacia el objeto. Los criterios de eliminación de reactivos en una escala de éste tipo son: cuando los jueces tienen categorías muy discrepantes a un mismo ítem, cuando la respuesta dada está determinada por otros factores que él llama irrelevantes que son cualquiera que no sean las actitudes (Fishbein, 1975).

El Método de Puntajes Sumados de Likert, hace afirmaciones sobre creencias o intenciones, de éstas se determina primero si la actitud es favorable o no y los reactivos ambiguos o neutrales se eliminan. No es una escala acumulativa, y su calificación es ordinal (Idem). Los reactivos en esta escala son monótonos, es decir, muestran solamente la actitud más favorable posible hacia el objeto y hay un sistema de 5 categorías de respuesta desde la aprobación hasta la desaprobación totales, y asignando valores de 5 a 1 a cada categoría de respuesta (Shaw, 1967).

Este es el método más común de construir escalas de actitudes y será el utilizado en el presente trabajo por proporcionar una evaluación fina de la actitud en sus categorías de respuesta.

Existen otros métodos menos utilizados como el de Guttman (1944,1947) el de Edwards y Kilpatrick (1948), el de Coombs (1950,1953), Banta (1961), Lazarfeld (1950,1954,1959), el diferencial semántico de Osgood (1955), etc. (Idem).

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LAS MEDIDAS.

Se refieren al grado en que la evaluación está libre de error (Fishbein, 1975).

La **confiabilidad** es la consistencia de la medida realizada, es decir, que se den resultados similares en diferentes ocasiones (Idem).

En general existen 3 métodos de estimación empírica de la confiabilidad: el método test-retest, el método de formas equivalentes y el de división por mitades (Shaw, 1967).

•**el método test-retest:** consiste en la aplicación del mismo instrumento a las mismas personas dos veces y se correlacionan las puntuaciones. Tiene la ventaja de que son los mismos reactivos y se elimina la no confiabilidad por diferencias entre reactivos.

El medir a los mismos sujetos en varias ocasiones puede influir su conducta en las aplicaciones posteriores o, al menos, responder de la misma manera que recuerda que lo hizo la primera ocasión.

•**formas equivalentes:** se requiere de dos formas de la misma prueba que se consideran equivalentes y se aplican a un grupo de sujetos. Se corre el riesgo de que ambas formas no midan la misma actitud. Sin embargo, no hay el efecto del paso del tiempo para las diferentes aplicaciones.

•**división por mitades:** consiste en tratar dos o más partes de la misma escala como si fueran dos escalas diferentes, los items se seleccionan al azar para crear las sub-escalas. Tienen la misma ventaja del método anterior con la adicional de que sólo se requiere una escala. Es una medida de la consistencia interna de los reactivos y no habla de la consistencia temporal.

Es el método más comúnmente usado y es el que se utilizó en el presente trabajo por ser el que más ventajas reporta y porque la desventaja de la inconsistencia temporal es una característica de la sociedad misma, y, por lo tanto, de la actitud hacia el género como una característica de ésta sociedad.

La validez, es el grado en que un instrumento mide lo que se pretende que mida, en este caso una actitud (Fishbein, 1975). Depende importantemente de la actitud de que se trate y de la habilidad de la persona que formula las preguntas (Shaw, 1967).

Existen 5 métodos para evaluarla: la predictiva, la concurrente, la de contenido, la de constructo y la de grupo de estímulo (Idem).

***validez predictiva:** qué tan precisamente se puede adivinar conducta futura a partir del conocimiento de la actitud que la persona afirma tener. Es la mejor, cuando se trata de relacionar las actitudes y la conducta.

***validez concurrente:** cuando la medida de criterio y la evaluación de la actitud se hacen al mismo tiempo, se obtiene una medida de este tipo de validez.

***validez de contenido:** el grado en que el contenido de la escala corresponde al contenido del sistema de actitudes. Esta es usualmente una medida subjetiva, evaluada por jueces. Es la medida más usual y la que se empleó en el presente trabajo por ir más de acuerdo con el objeto de estudio.

***validez de constructo:** es la relación entre el puntaje de actitud y otros aspectos de la personalidad.

***validez de grupo de estímulo:** si la escala es una medida válida de actitud, la puntuación deberá variar según el grupo al que se aplique.

El que una persona se sitúe en el punto neutral de la escala, quiere decir que no tiene ninguna actitud frente al objeto en cuestión, esto no es necesariamente contradictorio afirmando que se tiene y no se tiene la predisposición para actuar al mismo tiempo. Cuando las respuestas son inconsistentes, quiere decir que la persona no ha integrado ni definido sus actitudes hacia el objeto (Shaw, 1967).

Para poder establecer comparaciones entre diferentes medidas (a una misma persona a lo largo del tiempo, o entre grupos de personas), es necesario que los intervalos entre las medidas sean equivalentes (Idem).

Las escalas de actitudes deben ser unidimensionales, es decir, que midan una sola actitud. Si tienen un punto cero, es el punto neutral (Idem).

En el caso del presente trabajo, se pidió a los maestros que hicieran un juicio sobre sus alumnos y alumnas con respecto a su rendimiento y desempeño escolar y con respecto a algunas de sus características personales.

CAPITULO IV. METODO.

a) Sujetos: 192 maestros de bachillerato 103 varones y 84 mujeres.

b) Variables:

*atributiva, sexo: masculino o femenino.

*dependiente, actitud: totalmente favorable, favorable, desfavorable, totalmente desfavorable. "Opiniones acerca de algún aspecto que tienen implicaciones en las relaciones interpersonales, y que definen una tendencia a actuar favorable o desfavorablemente ante un determinado estímulo (Anastasi,1982).

*independiente, materia:

-Teatro

-Ciencias Sociales: Geografía, Historia, Ciencias Sociales, Sociología, etc.

-Q.F.B.: Química, Física, Biología.

-Matemáticas: e Informática.

-Filosofía y Letras: Etica, Etimologías, Literatura, Idiomas, Filosofía.

-Administración: y Contabilidad.

-Estéticas.

-Psicología: y Orientacion Vocacional.

-Educación Física.

*independiente, escuela:

-CCH

-Preparatoria.

-Bachilleres.

-CECYT.

-Particulares.

c) **Objetivo de la investigación:** se pretendió observar si existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los maestros y maestras de nivel bachillerato según su sexo, la escuela en la que trabajan y la materia que imparten, hacia el género de sus alumnos y alumnas.

De igual forma, se pretendió ofrecer un par de instrumentos de actitudes validados y confiabilizados con población mexicana.

d) **Diseño experimental:** descriptivo con variables atributivas e independientes.

e) **Procedimiento:** pasos para la elaboración de instrumentos psicométricos sobre actitudes. Es decir:

*Elaboración de categorías derivativas del concepto actitud:

1) **Tareas y trabajos escolares.-** 8 reactivos acerca de la puntualidad y la calidad de la entrega de los trabajos escolares.

2) **Características personales.-** 8 reactivos sobre la percepción del maestro sobre algunos aspectos de la personalidad de sus alumnos.

- 3) **Participación y atención en clase.**- En 8 reactivos se mide el interés que el alumno o alumna muestra en clase por aprender y aclarar sus dudas o por hacer alguna aportación al grupo.
 - 4) **Apuntes, útiles escolares y material de trabajo:** 8 reactivos sobre el uso, mal uso y abuso de los materiales y útiles escolares.
 - 5) **Disciplina.**- 8 reactivos acerca del buen comportamiento que observan los alumnos, seguimiento de instrucciones, obediencia, etc.
 - 6) **Expresión verbal o escrita:** 8 reactivos sobre la manera en que son capaces de expresar sus ideas clara y correctamente.
 - 7) **Habilidades sociales.**- 8 reactivos sobre la facilidad que muestren para establecer relaciones sociales con sus iguales y sus superiores.
 - 8) **Inteligencia y aprovechamiento.**- 8 reactivos sobre la ejecución académica de los alumnos y su nivel de aprendizaje y rendimiento.
 - 9) **Iniciativa.**- 4 reactivos sobre la capacidad de toma de decisiones de los alumnos y otros temas que no caben en ninguna otra categoría.
- *Elaboración del banco de reactivos: 68 reactivos sobre actitudes hacia las diferentes categorías arriba mencionadas. En el Apéndice A se observa la lista de reactivos por categoría. Se elaboraron 8 reactivos por cada una de la siguiente manera: 4 positivos (2 femeninos y 2 masculinos) y 4 negativos (2 positivos y 2 negativos).

*Instrucciones: Se presentó el instrumento a los sujetos con un ejemplo de un reactivo contestado para que no hubiera dudas. Consultar los ejemplos de ambas formas en los Apéndices B y C respectivamente.

*Estructuración de la prueba: Se elaboraron dos instrumentos con el mismo número de reactivos positivos y negativos y femeninos y masculinos por categoría para cada uno, de manera que constituyan pruebas paralelas comparables de 34 reactivos cada una. Se aleatorizaron los reactivos en el mismo orden para ambas pruebas.

*Aplicación a un grupo piloto: 192 maestros con las características arriba mencionadas.

*Análisis de reactivos: que se describe a detalle en el siguiente capítulo.

*Estructuración de la forma final de la prueba: considerando los reactivos que no se eliminaron por el procedimiento estadístico (Ver Apéndices D y E).

e) Instrumentos: el instrumento de evaluación de actitudes que se elaboró y se aplicó a los maestros.

f) Análisis de datos: A través de la aplicación del SPSS-PC (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales en computadora personal), se hizo el análisis de reactivos, la confiabilidad y validez de los instrumentos, se determinó si son o no formas paralelas y se observó si existían o no diferencias significativas en la actitud de los maestros hacia el género de sus alumnos en cada una de las categorías consideradas.

CAPITULO V. RESULTADOS.

Se aplicaron dos formas del cuestionario de actitudes a maestros de nivel bachillerato de la Ciudad de México (Forma A y Forma B apéndices B y C respectivamente), con el fin de descubrir si existen diferencias estadísticamente significativas en su actitud hacia sus alumnas y alumnos. A continuación se describirán las características demográficas de la muestra encuestada para proceder al análisis estadístico de los cuestionarios.

Se aplicó el instrumento a un total de 192 sujetos, de los cuales 103 fueron hombres y 84 mujeres (5 sujetos omitieron la respuesta). De este total, 53 hombres, 43 mujeres y 4 omisiones corresponden a la forma A del cuestionario y 50 hombres 41 mujeres y 1 omisión corresponden a la forma B (ver tabla 1).

FORMA / SEXO	M	F	O	+
A	53	43	4	100
B	50	41	1	92
TOTAL	103	84	5	192

TABLA 1. Distribución de maestros de acuerdo a su sexo y a la forma de cuestionario que contestaron.

En cuanto a la escuela en que imparten sus clases estos maestros, 57 son de CCH (29 de la forma A y 31 de la B), 67 son de preparatoria (36 de la forma A y 31 de la B). Del Colegio de Bachilleres, 18 maestros respondieron a la forma A y 17 a la B, 35 en total. Fueron 25 maestros del CECYT de los cuales 14 respondieron a la forma A y 11 a la B. 8 maestros de colegio particular (3 de la forma A y 5 de la B). (Ver tabla 2).

FORMA/ ESCUELA	CCH	PREPA.	BACHI.	CECYT	PART.	+
A	29	36	18	14	3	100
B	28	31	17	11	5	92
TOTAL	57	67	35	25	8	192

TABLA 2. Distribución de los maestros de acuerdo a la escuela en la que trabajan y a la forma de instrumento que contestaron.

Las materias que los maestros imparten se clasifican como sigue: Teatro y otras 15 maestros en total (9 respondieron a la forma A y 6 a la B). Historia, Ciencias Sociales y Geografía se agruparon en una categoría llamada Ciencias Sociales, 18 maestros respondieron a la forma A y 21 a la forma B, 39 en total. Los maestros que imparten Física, Química y/o Biología fueron 52 en total, 27 respondieron a la forma A y 25 a la B. Los maestros que imparten Matemáticas e Informática fueron 12 para la forma A y 12 para la B 24, en total.

29 maestros imparten Lógica, Filosofía, Etimologías, Literatura o Idiomas, agrupados en la categoría Filosofía y Letras fueron 16 para la forma A y 13 para la B. 7 maestros imparten Administración, 5 contestaron la forma A y 2 la B. 13 maestros de Actividades Estéticas 7 de la forma A y 6 de la B. De los 12 maestros de Psicología y Orientación Vocacional 6 respondieron al cuestionario A y 6 al B. El único maestro de Educación Física pertenece a la forma B (Ver Tabla 3).

MATERIA/ FORMA	A	B	+
TEATRO	9	6	15
CIENCIAS SOCIALES	18	21	39
Q. F. B.	27	25	52
MATEMATICAS	12	12	24
FILOSOFIA Y LETRAS	16	13	29
ADMINISTRACION	5	2	7
ESTETICAS	7	6	13
PSICOLOGIA	6	6	12
EDUC. FISICA	0	1	1
TOTAL	100	92	192

TABLA 3. Distribución de los maestros de acuerdo a la materia que imparten y a la forma de cuestionario que respondieron. .1s2

ANALISIS DE REACTIVOS.

Se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales en Computadora Personal (SPSS-PC), para todo el procesamiento estadístico que se describirá a continuación.

Para la eliminación de los reactivos se emplearon los siguientes criterios: el valor de la Curtosis y el Sesgo ± 1.5 y el porcentaje de validez $\leq 60\%$ (Ver tablas 4 y 5).

Fueron 15 reactivos para la forma A y 17 para la B los que resultaron válidos (ver apéndice B).

FORMA

A.

REACTIVO	CURTOSIS	SESGO	%VALIDEZ
1.Los alumnos entregan trabajos de mala calidad.	-0.07	0.243	52.5%
3.Las alumnas son más estudiosas que los alumnos.	-0.452	0.241	42%
5.Los alumnos son más tenaces que las alumnas.	0.608	0.241	72%
6.Las alumnas tienen mejor letra que los alumnos.	-0.462	0.244	49%
9.Los alumnos traen sus útiles completos.	-0.289	0.244	45%
14.Las alumnas mantienen la atención por más tiempo que los alumnos.	-0.267	0.244	45%
15.Los alumnos son los líderes del grupo.	0.094	0.241	56%
16.Las alumnas son más aplicadas que los alumnos.	0.074	0.243	55.6%
25.Las alumnas son más puntuales en la entrega de sus trabajos que los alumnos.	-0.397	0.244	45.9%
27.Las alumnas son más creativas que los alumnos.	0.243	0.241	58%
28.Las alumnas se desenvuelven mejor con su grupo de amigas que los alumnos.	-0.280	0.245	49.5%
30.Los alumnos están menos interesados en mi materia que las alumnas.	1.030	0.241	62%
32.Los alumnos causan más problemas de disciplina que las alumnas.	-0.519	0.244	39.8%
33.Los alumnos estudian con otros materiales aparte de sus apuntes.	-0.521	0.245	48.5%
34.Las alumnas respetan su turno en los diálogos.	-0.002	0.246	54.2%

TABLA 4.Curtosis, sesgo y porcentaje de validez para los TABLA

4. Curtosis, sesgo y porcentaje de validez para los

FORMA B.

REACTIVO.	CURTOSIS	SESGO	% VALIDEZ
1. Los alumnos no entregan las tareas a tiempo.	-0.592	0.253	39.6%
2. Los alumnos escuchan más atentamente que las alumnas.	1.846	0.253	58.2%
3. Las alumnas se portan mejor en clase que los alumnos.	-0.652	0.253	36.3%
6. Las alumnas tienen mejor ortografía que los alumnos.	-0.552	0.253	59.3%
7. Las alumnas toman mejores apuntes que los alumnos.	-0.484	0.251	42.4%
9. Los alumnos son poco cuidadosos para manejar el material de trabajo.	-0.181	0.251	50%
12. Los alumnos no muestran iniciativa para el trabajo.	0.791	0.253	59.3%
14. Las alumnas hacen aportaciones más valiosas al grupo que los alumnos.	1.087	0.253	62.6%
15. Los alumnos hacen mejor el trabajo en equipo que las alumnas.	0.253	0.251	40.7%
16. Las mujeres son mis mejores alumnos.	0.139	0.251	54.3%
24. Los alumnos son más lentos que las alumnas.	0.818	0.251	65.2%
25. Las alumnas sí cumplen con su tarea.	-0.375	0.254	51.1%
26. Los alumnos son más hábiles para manejar el material de trabajo que las alumnas.	0.437	0.251	60.9%

TABLA 5. Curtosis, sesgo y porcentaje de validez para los reactivos seleccionados de la forma B.

REACTIVO.	CURTOSIS	SESGO	% VALIDEZ
27.Las alumnas son más dedicadas que los alumnos.	-0.604	0.253	41.8%
28.Las alumnas se llevan mejor con sus maestros que los alumnos.	0.001	0.251	54.3%
32.Los alumnos no se mantienen en silencio durante la clase	0.037	0.251	57.6%
33.Las tareas de mis alumnos reflejan únicamente lo visto en clase.	-0.832	0.253	45.1%

TABLA 5. (...Cont.) Curtosis, sesgo y porcentaje de validez para los reactivos seleccionados de la forma B.

Se aplicó también la Prueba t para discriminación de reactivos, para determinar el grupo con el 25% más alto y más bajo (ver tabla 6). Se eliminaron 3 reactivos de cada forma con un criterio de $p \geq 0.05$ (ver tablas 7 y 8)..1s1

GRUPO/ FORMA	A	B
ALTO	2.60-3.07	2.53-3.06
BAJO	1.53-2.27	1.82-2.18

TABLA 6. Rango de valores para determinar el grupo alto y bajo de cada forma.

FORMA A.

REACTIVO	t	P
3	-5.10	0.00
5	-5.31	0.00
6	-7.04	0.00
14	-6.93	0.00
15	-5.24	0.00
16	-7.06	0.00
25	-7.58	0.00
27	-5.03	0.00
28	-4.08	0.00
32	2.91	0.006
33	-3.21	0.002
34	-4.30	0.00

TABLA 7. Valores t y probabilidad de los reactivos que se sometieron a discriminación de la forma A.

FORMA B.

.1s1

REACTIVO	t	P
2	-4.49	0.00
3	-6.81	0.00
6	-8.16	0.00
7	-6.04	0.00
9	3.08	0.004
14	0.33	0.742
15	-3.54	0.001
16	-6.90	0.00
24	4.15	0.00
25	-6.14	0.00
26	-5.12	0.00
27	-8.37	0.00
28	-7.65	0.00
32	1.78	0.086

TABLA 8. Valores t y probabilidad de los reactivos que se sometieron a discriminación de la forma B.

Los reactivos que se eliminaron de cada forma fueron los siguientes:

Forma A.

Reactivo 1: Los alumnos entregan trabajos de mala calidad.

Reactivo 9: Los alumnos traen sus útiles incompletos.

Reactivo 30: Los alumnos están menos interesados en mi materia que las alumnas.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Forma B.

Reactivo 1: Los alumnos no entregan sus tareas a tiempo.

Reactivo 12: Los alumnos no muestran iniciativa para el trabajo.

Reactivo 33: Las tareas de mis alumnos reflejan únicamente lo visto en clase.

Análisis Psicométrico de los Instrumentos.

(Forma A y Forma B.)

Se aplicó un análisis factorial de tipo PA2 con rotación Varimax a los reactivos que resultaron de las eliminaciones anteriores. Para ambas formas resultó un sólo factor que explica el 44.2% de la varianza para la forma A y 52.2% para la forma B (Ver Tabla 9).

FORMA	VALOR EIGEN	PORCENTAJES DE VARIANZA.
A	5.30324	44.2%
B	7.30125	52.2%

TABLA 9. Porcentaje de varianza explicada para ambas formas.

Los reactivos se eligieron con peso factorial \geq a ± 0.60 y se muestran a continuación agrupados por categoría derivativa.

FORMA A.

CATEGORIA	R E A C T I V O .	FACTOR
Tareas y trabajos escolares.	25.Las alumnas son más puntuales en la entrega de sus trabajos que los alumnos.	0.76237
Características personales.	5. Los alumnos son más tenaces que las alumnas.	0.59306
	27.Las alumnas son más creativas que los alumnos.	0.65099
Disciplina.	3. Las alumnas son más estudiosas que los alumnos.	0.61849
	32.Los alumnos causan más problemas de disciplina que las alumnas.	0.65325
Expresión verbal o escrita.	6. Las alumnas tienen mejor letra que los alumnos.	0.73571
Habilidades sociales.	28.Las alumnas se desenvuelven mejor con su grupo de amigas que los alumnos.	0.75158
Inteligencia y aprovechamiento	16.Las alumnas son más aplicadas que los alumnos.	0.79492
Iniciativa.	33.Los alumnos estudian con otros materiales a aparte de sus apuntes.	0.33502
	34.Las alumnas respetan su turno en los diálogos.	0.55749

TABLA 10. Reactivos agrupados por categoría derivativa y peso factorial. Forma A.

FORMA B.

CATEGORIA.	R E A C T I V O .	FACTOR
------------	-------------------	--------

Tareas y trabajos escolares.	25.Las alumnas sí cumplen con su tarea.	0.67332
Características personales.	27.Las alumnas son más dedicadas que los alumnos.	0.82591
Participación y atención en clase.	2. Los alumnos escuchan más atentamente que las alumnas.	0.64900
	14.Las alumnas hacen aportaciones más valiosas al grupo que los alumnos.	0.67125
Apuntes, útiles escolares y material de trabajo.	7. Las alumnas toman mejores apuntes que los alumnos.	0.74141
	9. Los alumnos son poco cuidadosos para manejar el material de trabajo.	-0.74310
	26.Los alumnos son más hábiles para manejar el material de trabajo que las alumnas.	0.78513
Disciplina.	3. Las alumnas se portan mejor en clase que los alumnos.	0.62072
	32.Los alumnos no se mantienen en silencio durante la clase.	-0.57206
Expresión verbal o escrita.	6. Las alumnas tienen mejor ortografía que los alumnos	0.71000
Habilidades sociales.	15.Los alumnos hacen mejor el trabajo en equipo que las alumnas.	0.76004
	28.Las alumnas se llevan mejor con sus maestros que los alumnos.	0.80382
Inteligencia y aprovechamiento	16.Las mujeres son mis mejores alumnos.	0.81237
	24.Los alumnos son más lentos que las alumnas.	-0.68507

TABLA 11.Reactivos agrupados por categoría derivativa y peso factorial.

Forma

B.

Se aplicó la Correlación Producto Momento de Pearson para determinar si ambas formas del cuestionario son o no formas paralelas. La correlación de los reactivos 29 y 35 fue significativa únicamente y resultó muy baja (reactivo 29=0.2674 y reactivo 35=0.2651). Se concluye que no son formas paralelas por lo que habrá que hablar de dos instrumentos diferentes.

La confiabilidad de ambos instrumentos se obtuvo a partir del Coeficiente Alpha de Crombach (1960). Para la forma A se obtuvo una Alpha=0.8768, eliminando el reactivo 32 del cuestionario: Los alumnos causan más problemas de disciplina que las alumnas. Para la forma B, la confiabilidad Alpha=0.8208 eliminando el reactivo 9: Los alumnos son poco cuidadosos para manejar el material de trabajo.

Análisis Inferencial.

Se empleó el análisis de Varianza para determinar si existen diferencias entre las variables del cuestionario. Se consideró si existían diferencias en la actitud de los maestros por su sexo, por la escuela en la que trabajan y por la materia que imparten.

Resultaron 85 sujetos en total y las hipótesis que ya se habían mencionado se sometieron a prueba con un criterio si $\alpha \leq 0.05$ entonces H_0 se rechaza.

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los maestros de bachillerato en cuanto a aspectos académicos y personales de sus alumnos y alumnas de acuerdo a su sexo, a la materia que imparten y a la escuela en la que trabajan.

H_1 : Sí existen diferencias estadísticamente significativas en las

actitudes de los maestros de bachillerato en cuanto a aspectos académicos y personales de sus alumnos y alumnas de acuerdo a su sexo, a la materia que imparten y a la escuela en la que trabajan.

Los valores F y Alpha para cada variable considerada, se muestran en la siguiente tabla.

Variable.	F	Alpha
Efectos principales	1.080	0.389
Materia	0.787	0.600
Escuela	1.080	0.373
Sexo	3.520	0.065

TABLA 12. Análisis de Varianza para materia, escuela y sexo en cuanto a las actitudes de los maestros.

Materia $0.600 > 0.05$ Ho se acepta.

Escuela $0.373 > 0.05$ Ho se acepta.

Sexo $0.065 > 0.05$ H1 se acepta (marginal).

Se acepta la hipótesis nula en el caso de materia y escuela, eso quiere decir que no existen diferencias significativas en la actitud de los maestros con respecto a esas variables. En el caso del sexo, existe una diferencia marginal en las actitudes de los maestros y las maestras. Siendo las actitudes de los varones las más favorables (Ver Tabla 13).

SEXO	PUNTAJE VARIANZA	MEDIAS
Masculino.	49	2.39
Femenino.	36	2.25

TABLA 13: Puntajes de Varianza y medias de los maestros por sexo.

Si consideramos la relación sexo-materia, observamos que los maestros varones de Administración y de Filosofía y Letras tienen una actitud más favorable. Las maestras de Matemáticas y los maestros de Teatro tienen una actitud menos favorable (Ver Tabla 14).

MATERIA	S E X O .			
	MASCULINO		FEMENINO.	
	Punt. var.	Medias	Punt. var.	Medias.
Teatro	3	1.73	4	2.27
Ciencias Soc.	5	2.55	11	2.30
Q. F. B.	18	2.45	5	1.95
Matemáticas	9	2.30	2	1.82
Filosofía	6	2.65	7	2.40
Administración	1	2.82	4	2.41
Estéticas	5	2.18	2	2.36
Psicología	2	2.45	1	2.09

TABLA 14. Puntaje de Varianza y Promedios de los maestros con respecto a la materia que imparten y a su sexo.

De acuerdo a la escuela en la que trabajan, las maestras de CCH tienen la actitud más desfavorable y los maestros de CECYT la más favorable (Ver Tabla 15).

ESCUELA	S E X O .			
	MASCULINO		FEMENINO.	
	Punt. var.	Medias	Punt. var.	Medias.
Bachilleres	8	2.10	6	2.52
CCH	16	2.22	12	2.05
Preparatoria	20	2.58	12	2.29
CECYT	4	2.70	5	2.24
Particular	1	2.45	1	2.64

TABLA 15. Puntaje de varianza y medias de los maestros según su sexo y la escuela en la que trabajan.

Las maestras de Matemáticas de CCH (1 X=1.00) y los maestros de Teatro del Colegio de Bachilleres (1 X=1.18) tienen la actitud más desfavorable. Los maestros de Psicología de Preparatoria (1 X=2.91) tienen la actitud más favorable.

Finalmente, se aplicó el Análisis de Varianza por reactivo, para determinar si existen diferencias por sexo, materia y escuela en las actitudes de los maestros. Los valores F y Alpha que se obtuvieron por reactivo se muestran a continuación.

FORMA A.

VARIABLE	EFECTOS PRINCIPALES		MATERIA		ESCUELA		SEXO	
	F	Alpha	F	Alpha	F	Alpha	F	Alpha
3	1.421	0.173	1.760	0.107	1.844	0.128	0.352	0.544
5	1.410	0.178	0.916	0.498	1.146	0.341	3.063	0.084
6	0.878	0.573	0.874	0.531	0.291	0.927	2.832	0.096
16	1.124	0.353	0.583	0.768	0.322	0.863	5.549	0.021
25	1.210	0.291	1.153	0.339	1.085	0.370	2.032	0.158
28	3.389	0.001	2.348	0.031	3.882	0.006	6.424	0.013
33	0.068	0.765	0.597	0.756	1.016	0.405	0.038	0.847
34	0.649	0.793	0.676	0.692	0.911	0.462	0.000	0.793

TABLA 16. Puntaje de Varianza y Medias por reactivo, por sexo, escuela y materia en cuanto a las actitudes de los maestros.

Forma A.

Variable 3.

Materia 1.760 > 0.05 Ho se acepta.

Escuela 1.844 > 0.50 Ho se acepta.

Sexo 0.352 > 0.05 Ho se acepta.

Variable 5.

Materia 0.916 > 0.05 Ho se acepta.

Escuela 1.146 > 0.50 Ho se acepta.

Sexo 3.063 > 0.05 Ho se acepta.

Variable 6.

Materia 0.874>0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.291>0.50 Ho se acepta.

Sexo 2.832>0.05 Ho se acepta.

Variable 16.

Materia 0.583>0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.322>0.50 Ho se acepta.

Sexo 5.549>0.05 Ho se acepta.

Variable 25.

Materia 1.153>0.05 Ho se acepta.

Escuela 1.085>0.50 Ho se acepta.

Sexo 2.032>0.05 Ho se acepta.

Variable 28.

Materia 2.348>0.05 Ho se acepta.

Escuela 3.882>0.50 Ho se acepta.

Sexo 6.424>0.05 Ho se acepta.

Variable 33.

Materia 0.597>0.05 Ho se acepta.

Escuela 1.016>0.50 Ho se acepta.

Sexo 0.038<0.05 Hi se acepta.

Variable 34.

Materia 0.676 > 0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.911 > 0.50 Ho se acepta.

Sexo 0.000 < 0.05 Hi se acepta.

Se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los maestros según la materia que imparten y la escuela en la que trabajan en ningún reactivo de la forma A con excepción de los reactivos 33 y 34 en los que existe diferencia por sexo.

V33. Los alumnos estudian con otros materiales aparte de sus apuntes.

Si nos remitimos a los puntajes de varianza y a las medias obtenidas en el reactivo 33 son los maestros de sexo masculino (48 $X=2.31$) los que tienen una actitud menos favorable que las maestras (36 $X=2.39$).

Con respecto a la escuela en la que trabajan, las maestras de preparatoria tienen la actitud más favorable (14 $X=2.57$), y los maestros del Colegio de Bachilleres la más desfavorable (7 $X=1.86$).

Por la materia que imparten, las maestras de Teatro tienen la actitud más favorable (4 $X=3.00$) y los maestros de Administración tienen la menos favorable (0 $X=0.00$).

Si comparamos las categorías de materia y escuela con el sexo de los maestros, observamos: los maestros varones de Bachilleres de Ciencias Sociales y los de CCH de Teatro (1 X=3.00), son los que tienen la actitud más favorable. Los maestros de Filosofía y Letras, Administración, Estéticas y Psicología del Colegio de Bachilleres; los de Filosofía y Administración de CCH; los de Administración de Preparatoria; los maestros de Teatro, Ciencias Sociales, Matemáticas, Administración, Estéticas y Psicología de CECYT y los de Teatro, Q.F.B., Matemáticas, Filosofía y Letras, Estéticas y Psicología de Colegios Particulares son los que tienen una actitud menos favorable de todos (0 X=0.00).

Las maestras de Bachilleres de Teatro y Matemáticas, las de CCH de Teatro, las de Preparatoria de Teatro y Psicología y las de CECYT de Administración, son las que tienen la actitud más favorable (1 X=3.00). La actitud menos favorable (0 X=0.00) es la de las maestras de Ciencias Sociales, Q.F.B., Estéticas y Psicología del Colegio de Bachilleres; Administración, Estéticas y Psicología de CCH; Q.F.B., Matemáticas y Administración de Preparatoria: de Teatro, Ciencias Sociales, Matemáticas, Filosofía y Letras y Estéticas de CECYT y de todas las materias excepto Ciencias Sociales de Colegio Particular.

V34. Las alumnas respetan su turno en los diálogos.

De acuerdo a lo obtenido en el reactivo 34, también son las maestras las que tienen una actitud más favorable en general (36 X=2.61) que los maestros (48 X=2.58).

Según la materia que imparten, son los maestros de Ciencias Sociales (5 X=3.00), y las maestras de Teatro (4 X=3.00) y Psicología (2 X=3.00), los que tienen la actitud más favorable. Y los maestros de Administración la más desfavorable (0 X=0.00).

Por la escuela en la que trabajan, los maestros de Preparatoria (20 X=2.80) y las maestras de Bachilleres (5 X=2.80) son los de actitud más favorable. Las maestras de Colegio Particular tienen la menos favorable (1 X=2.00).

Los maestros varones de Bachilleres de Ciencias Sociales y Q.F.B. (1 X=3.00); los de CCH de Teatro y Ciencias Sociales (1 X=3.00); los de Preparatoria de Ciencias Sociales (2 X=3.00), Matemáticas (2 X=3.00), Filosofía y Letras (5 X=3.00), y Psicología (1 X=3.00), tienen la actitud más favorable. Los maestros de Filosofía y Letras, Administración, Estéticas y Psicología de Bachilleres; los de Filosofía y Letras y Administración de CCH; los de Administración de Preparatoria; los de Teatro, Ciencias Sociales, Matemáticas, Administración, Estéticas y Psicología de CECYT y todos los de Particulares excepto Ciencias Sociales, tienen la actitud más desfavorable (0 X=0.00)

Las maestras de Psicología (1 X=4.00) y de Filosofía y Letras (3 X=3.33) de Preparatoria, tienen la actitud más favorable. Las maestras de Ciencias Sociales, Q.F.B. , Estéticas, y Psicología de Bachilleres; de Administración, Estéticas y Psicología de CCH; de Q.F.B. Matemáticas y Administración de

Preparatoria; de Teatro, Ciencias Sociales, Matemáticas Filosofía y Letras y Estéticas de CECYT y todas las de particular excepto Ciencias Sociales, tienen la actitud menos favorable de todas ($X=0.00$).

FORMA B.

VARIABLE	EFECTOS PRINCIPALES		MATERIA		ESCUELA		SEXO	
	F	Alpha	F	Alpha	F	Alpha	F	Alpha
2	0.825	0.624	0.719	0.656	0.517	0.723	0.202	0.654
3	0.956	0.497	0.877	0.528	0.401	0.807	3.451	0.067
6	1.113	0.363	1.132	0.352	0.658	0.623	2.562	0.114
7	1.543	0.127	1.055	0.401	1.908	0.118	0.821	0.368
14	0.602	0.834	0.375	0.915	0.768	0.549	1.527	0.220
15	0.544	0.872	0.531	0.808	0.359	0.837	0.835	0.364
16	1.616	0.105	0.994	0.442	1.511	0.207	3.708	0.058
24	2.108	0.027	0.669	0.672	2.757	0.034	6.234	0.015
25	0.601	0.834	0.793	0.595	0.429	0.788	0.450	0.505
26	0.697	0.749	0.537	0.804	0.360	0.836	1.756	0.189
27	1.119	0.358	1.070	0.391	0.543	0.705	7.528	0.008
28	0.647	0.796	0.547	0.797	0.472	0.756	1.771	0.187
32	0.948	0.505	0.786	0.601	1.160	0.336	1.312	0.256

TABLA 17. Puntaje de Varianza y Medias por reactivo, por sexo, escuela y materia en cuanto a las actitudes de los maestros.

Forma B.

Variable 2.

Materia 0.719>0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.517>0.50 Ho se acepta.

Sexo 0.202>0.05 Ho se acepta.

Variable 3.

Materia 0.877>0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.401>0.50 Ho se acepta.

Sexo 3.451>0.05 Ho se acepta.

Variable 6.

Materia 1.132>0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.658>0.50 Ho se acepta.

Sexo 2.562>0.05 Ho se acepta.

Variable 7.

Materia 1.055>0.05 Ho se acepta.

Escuela 1.908>0.50 Ho se acepta.

Sexo 0.821>0.05 Ho se acepta.

Variable 14.

Materia 0.375>0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.768>0.50 Ho se acepta.

Sexo 1.527>0.05 Ho se acepta.

Variable 15.

Materia 0.531>0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.359>0.50 Ho se acepta.

Sexo 0.835>0.05 Ho se acepta.

Variable 16.

Materia 0.984>0.05 Ho se acepta.
Escuela 1.511>0.50 Ho se acepta.
Sexo 3.708>0.05 Ho se acepta.

Variable 24.

Materia 0.699>0.05 Ho se acepta.
Escuela 2.757>0.50 Ho se acepta.
Sexo 6.234>0.05 Ho se acepta.

Variable 25.

Materia 0.793>0.05 Ho se acepta.
Escuela 0.429>0.50 Ho se acepta.
Sexo 0.450>0.05 Ho se acepta.

Variable 26.

Materia 0.537>0.05 Ho se acepta.
Escuela 0.360>0.50 Ho se acepta.
Sexo 1.756>0.05 Ho se acepta.

Variable 27.

Materia 1.070>0.05 Ho se acepta.
Escuela 0.543>0.50 Ho se acepta.
Sexo 7.528>0.05 Ho se acepta.

Variable 28.

Materia 0.547 > 0.05 Ho se acepta.

Escuela 0.472 > 0.50 Ho se acepta.

Sexo 1.771 > 0.05 Ho se acepta.

Variable 32.

Materia 0.786 > 0.05 Ho se acepta.

Escuela 1.160 > 0.50 Ho se acepta.

Sexo 1.312 > 0.05 Ho se acepta.

En ninguno de los reactivos de la forma B existen diferencias significativas con respecto a ninguna de las variables consideradas.

Conclusiones.

Se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los maestros de ninguna escuela ni ninguna materia. Con respecto al sexo, la diferencia es sólo marginal, siendo las actitudes de los maestros de sexo masculino ligeramente más favorables.

Estas diferencias marginales que se mencionan varían en cuanto a la escuela y la materia, estos datos son confiables y válidos aunque el rango de diferencia no es muy amplio ni muy consistente.

Las diferencias que existen cuando se hace el análisis de varianza por reactivo, son muy pequeñas en la forma A y nulas en la forma B. En el primer caso, existen diferencias en dos reactivos del instrumento, en los que las maestras tienen una actitud más favorable hacia sus alumnos y alumnas, sin hacer diferenciación por género.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES.

El objetivo de este trabajo fue evaluar la actitud de los maestros de bachillerato hacia los aspectos psicológicos, sociales y culturales del sexo (lo que llamamos género) de sus alumnos (Bleichmar, 1985) a través de la construcción de dos escalas intervalares de actitudes.

El interés por realizar este estudio, surge del hecho de que se ha encontrado evidencia empírica de una actitud diferenciada de los maestros y maestras hacia la educación en general y hacia el género de sus alumnos en particular (Reyes, 1982; Stanworth, 1981).

La importancia de la presente investigación radica en el hecho de que la actitud que un maestro muestre hacia sus alumnos influirá en la manera en que éste responda a las situaciones que se presenten diariamente en el salón de clases, en el rendimiento académico de sus alumnos (Reyes, 1982) y en las relaciones que establezca con ellos (Stanworth, 1981).

Si la forma de enseñanza de estos maestros es muy tradicionalista, su influencia sobre sus alumnos será mayor, ya que su posición de poder y autoridad frente al grupo (Ishiyama, 1985), da mayor peso y legitima el conocimiento que imparte, y por ende, los valores, estereotipos y modelos que rijan su vida y su forma de enseñanza.

Desde el punto de vista del género, como una nueva categoría

social de estudio, lo innovador de esta investigación radica en el hecho de estudiar el trinomio género-actitudes-escuela que nunca se ha dado en México y que era necesario ya que los estudios realizados en otros países no reportan datos que se puedan aplicar a la población mexicana por las características tan particulares de ésta. Y reportar datos que pudieran ser útiles en este campo.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES EN LA ESCUELA.

La actitud que un maestro muestre en clase influirá sobre su estilo de enseñanza y la estrategia didáctica que utilice. Las actitudes propician un comportamiento propositivo y guían la conducta del maestro favorable o desfavorablemente hacia los alumnos en este caso.

Las actitudes nacen de las normas sociales, y los maestros las muestran según lo que los demás opinan que 'debe' ser. De esta manera hace una evaluación de sus alumnos de acuerdo al conocimiento que tiene de ellos. Esto se observa directamente sobre en el rendimiento académico de los alumnos porque ellos las aprenden y asumen su rol social de acuerdo con ellas.

Y si a esto le añadimos el importante papel de la escuela no solo como transmisora, sino como legitimadora de las normas sociales, la influencia de las actitudes de los maestros sobre sus alumnos es aún mayor.

Un ejemplo de la influencia de las actitudes es que las

adolescentes temen el éxito académico por las consecuencias de rechazo social que éste les trae debido a que no es lo que se considera 'propio' de su sexo (Ishiyama, 1985).

INSTRUMENTOS Y RESULTADOS.

Se pretendía emplear el método de división por mitades para obtener la confiabilidad de manera que se ofreciera una sola forma final de cuestionario con las preguntas que no se eliminaran de ambas mitades, sin embargo, no resultaron ser formas paralelas por lo que se cuenta con dos instrumentos independientes con una alta confiabilidad obtenida por otros métodos estadísticos.

La validez se obtuvo por constructo y ambos puntajes confirman que realmente lo que se construyó son instrumentos de actitudes y que se obtendrían medidas similares en diferentes evaluaciones.

Si observamos detenidamente las respuestas que se dieron a los cuestionarios, no existen diferencias de actitud según los grupos que se evaluaron (diferentes materias y/o escuelas) por lo que no podemos hablar de que los instrumentos tengan validez de grupo de estímulo.

En general, podemos afirmar que, los maestros y maestras tienen la misma valoración hacia sus alumnas y alumnos, y por lo tanto su tendencia a actuar con ellos es igualmente favorable o desfavorable. O dicho de otra forma, los maestros no perciben diferencias en aspectos académicos y personales en sus alumnos debidas a su género.

Esto comprueba una vez más, que los estudios de género

realizados en otros países (por ejemplo Stanworth, 1981) no se pueden generalizar a México por las diferencias culturales que existen entre ellos.

Según los resultados obtenidos, los maestros asignan el mismo peso a los valores sociales que muestran a los alumnos y a las alumnas. Aparentemente, no se reproducen los estereotipos sociales o patrones patriarcales que favorecen intelectualmente al hombre y emocionalmente a la mujer. De manera que si observamos diferencias en cuanto al rendimiento, se deben a la capacidad intelectual de cada uno de los alumnos, no a su género.

La información reportada por los instrumentos, muestra diferencias de actitud de los maestros y maestras según su sexo. En general, las maestras tienen una actitud más desfavorable por lo que puede concluirse que valoran menos su trabajo que los varones.

Los maestros tienen una actitud más desfavorable hacia materias como Teatro y Psicología, materias que se consideran 'típicamente femeninas'. Por otra parte, la actitud menos favorable de las maestras es hacia la Administración y las Matemáticas, materias que se consideran muy cercanas a lo 'científico' y, por lo tanto, propias de varones.

Si las actitudes de los maestros cambian, según su sexo, con respecto a la materia que imparten, las relaciones con sus

alumnos cambiarán, ya que de estos valores y creencias surge la estructura de roles y status (Gamage, 1975). Esto es un paso hacia el estudio de cómo se establecen sus relaciones con los alumnos y alumnas y la trascendencia que éste tendrá en su vida profesional y social.

Es decir, si por ejemplo, la actitud de los maestros de Teatro y las maestras de Matemáticas es la menos favorable, este hecho influirá en la relación que establezcan con sus alumnos y por lo tanto en los valores negativos que transmitirán al impartir estas materias, su status no será de alto valor jerárquico en cuanto autoridad (Ishiyama, 1985) y sus roles y funciones serán juzgados como poco importantes (Rockwell, 1985).

Si se reportó una actitud más favorable de las maestras hacia materias típicamente femeninas que se explica por el hecho de que las mujeres escogen profesiones que reproducen su papel de madre o ama de casa. La docencia es una profesión con estas características, en la que además se favorece en hecho de que la mujer es 'para otros' (Hierro, 1985) ya que una característica importante de esta profesión es el servicio.

Con respecto a la materia que imparten y la escuela a la que pertenecen no se encontraron diferencias en las actitudes.

Con respecto al análisis que hace Clabaugh (1986) sobre la evolución de la adquisición del rol de género, y en comparación

con los datos obtenidos en el presente estudio, confirmamos que actualmente la mujer tiene un papel más destacado en la sociedad ya que se le permite llegar a los niveles más altos de educación y estar casi en la misma posición del hombre en cuanto a calidad y nivel de estudios, aunque las áreas laborales en las que se insertan son las que van de acuerdo con su rol de género.

Según lo reportado por Bartolucci (1989) y los resultados de esta investigación, los maestros perciben que sus alumnas llegan cada vez a niveles más altos de estudios y con altas calificaciones, estos datos confirman lo que se ha dicho anteriormente.

Por lo que podemos concluir que las normas imperantes en esta época son de mayor apertura dentro de los límites de los estereotipos imperantes.

Contrariamente a lo encontrado por Jha (1981), en el presente estudio son los maestros varones los que tienen una actitud más favorable hacia sus alumnos y alumnas. Puede haber varias explicaciones a esto, entre ellas, la diferenciación que se da por estereotipos resulta en el hecho de que los maestros eligen materias que según las normas sociales son las apropiadas a sus sexo y esto repercute en su satisfacción en el trabajo, y en su actitud más favorable hacia la educación.

Los estudios realizados por la Dra. Isabel Reyes (1982) en México, reflejan que los maestros varones se adjudican valores significativamente más altos como autoridad y como formadores de

individuos. Estos resultados coinciden con los encontrados en este trabajo, lo que reafirma el hecho de que los resultados obtenidos en otros países (Jha, 1981) no pueden aplicarse en el nuestro.

Ya se ha mencionado que también en nuestro país existen materias (y profesiones) típicamente femeninas o masculinas, en esta investigación se observó este fenómeno por las actitudes más favorables de las maestras hacia materias 'femeninas' y de los maestros hacia las 'masculinas'.

Lo que da por resultado que los maestros desarrollen una actitud educativa diferencial según su género repercutiendo directamente en la identidad que los alumnos se formen y en su auto-imagen.

Aparentemente, los maestros mexicanos no hacen categorizaciones de sus alumnos según su género o su rendimiento. Esto significa que las expectativas que el maestro se forma de sus alumnas y alumnos son igualmente altas. Por lo mismo, no existen relaciones de poder y ambos géneros están en igualdad de condiciones para asimilar el conocimiento.

En estos datos se asienta una de las aportaciones más importantes de la presente Tesis, ya que muestra evidencia de un cambio deseado por muchos desde hace algún tiempo y que

aparentemente empieza a ocurrir. Aunque estos datos no son los que reporta la literatura y habrá que descubrir si en México la situación es diferente o si el instrumento no fue suficientemente sensible para detectar actitudes diferenciales.

El hecho de que no se hayan encontrado diferencias en la actitud de los maestros y maestras hacia sus alumnos y alumnas con respecto a la materia que imparten y a la escuela en que trabajan no es lo que se esperaba (aunque si es lo deseable) ya que la evidencia empírica que se muestra en la literatura revisada va más bien en sentido contrario.

Esto puede tener diferentes explicaciones:

- 1) la alumna que ha llegado a nivel bachillerato, ha luchado y superado los obstáculos que se le han presentado por su género y se ha mantenido ahí por su capacidad, por lo tanto su nivel académico es igual o superior al de sus compañeros varones. Esto propicia una actitud tan favorable hacia ella como hacia ellos por parte de los maestros y maestras (Bartolucci, 1989).

Es más, las maestras y maestros se han acostumbrado a tener en clase una alumna que supera dificultades y que mantiene su ritmo de trabajo como necesidad de supervivencia en el medio escolar.

- 2) se valora favorablemente a la alumna que elige un campo de estudio de acuerdo a lo que socialmente se considera apropiado según su sexo, y lo mismo ocurre con el varón.

Si la valoración hacia una alumna o alumno es favorable, el

maestro se formará una profesia alta y su rendimiento será al mismo nivel de sus compañeros o superior.

- 3) se han abierto las puertas a la educación superior a las mujeres, ésto les ha permitido la entrada a ámbitos científicos y culturales a los que antes no tenía acceso. Este cambio ha dado como resultado que sean cada vez más favorables las actitudes hacia el desarrollo profesional de la mujer.
- 4) los varones (y las mujeres mismas) han descubierto que pueden hacer trabajo en equipo en el que ambos géneros se enriquezcan con las aportaciones de los otros.
- 5) probablemente la mujer ha dejado de considerar al matrimonio y la maternidad como la única y más grande aspiración de su vida, y comparte con el hombre otras labores o profesiones que son complementarias de su desarrollo personal.

Además estos nuevos campos han permitido a la mujer el que muestre toda su capacidad de trabajo aportando así, cosas valiosas para el progreso de la humanidad en general.

En conclusión podemos decir que no se cumplieron las hipótesis planteadas originalmente y esto puede deberse a dos cosas principalmente: o los maestros no han integrado ni definido sus actitudes hacia el género de sus alumnos (Shaw, 1967) o no los perciben de diferente manera y les otorgan iguales oportunidades de desarrollo lo cual sería más deseable.

CAPITULO VII. DISCUSION.

A partir de la aplicación de los instrumentos, y de los resultados obtenidos, se cuenta con dos formas paralelas una de 10 reactivos y otra de 14, ambas evalúan las mismas categorías derivativas pero con preguntas diferentes. Si en una futura ocasión otro investigador desea ampliar el presente estudio (o replicarlo) existe ya un par de instrumentos válidos, confiables, hechos en México y aplicados a población mexicana, que seguramente serán muy útiles y que representan un avance en el sentido psicométrico y en el de los estudios sobre género.

La confiabilidad y la validez que se obtuvieron, facilita la interpretación de los resultados obtenidos como la actitud que los maestros y maestras de Bachillerato muestran en su salón de clases hacia sus alumnos y alumas. Esto es importante desde el punto de vista de los instrumentos que se aportan y desde la perspectiva de género por los resultados que se obtuvieron.

Si se considera que las actitudes de los maestros son valores y afectos hacia o en contra de los aspectos personales o académicos de sus alumnos, se puede afirmar que, en la población evaluada, no existen diferencias en la actitud en cuanto al género de los alumnos, es decir, se valora equitativamente el trabajo de las alumnas y los alumnos. La única diferencia marginal que se encontró fue con respecto al sexo de los maestros, de la cual se hablará ampliamente en los párrafos subsecuentes.

Según los resultados obtenidos en este estudio, precisamente se encontraron diferencias de actitudes con respecto al sexo de los maestros, siendo los varones los que tienen una actitud más favorable en general.

Si hablamos de que cada género se le asigna un rol diferencial, hablamos entonces de estereotipos, de lo que se considera propio para cada uno (Lamas, 1986). Esto se refleja en las materias hacia las que las maestras o maestros reportan una actitud más favorable, que transmiten a sus alumnos y alumnas como modelos de lo que se considera comportamiento común al grupo social al que cada uno pertenece (Postic, 1980).

En pocas palabras, podemos afirmar que las diferencias sexuales y sociales en la educación de las que habla King (1987) existen actualmente en nuestro país. En este sentido, el presente estudio revela datos importantes como un primer paso para el cambio de escuela y de sociedad que es cada vez más necesario. Además de contar con información preliminar para futuras investigaciones en sociología de la educación.

Esto es muy claro ya que, como se ha mencionado en repetidas ocasiones, las actitudes son el resultado de las consideraciones y normas sociales y esto es una cuestión cultural que cambia de región a región.

En conclusión, muy probablemente se han dado avances a nivel social, las normas sociales se han abierto más y se ha permitido el crecimiento de ambos géneros en sentidos que antes no se daban, (las mujeres en el campo intelectual, los hombres en el emocional). Sin embargo, los estereotipos y las diferencias por género aún subsisten y permanecerán por más tiempo si no se toma conciencia de ellos y se descubre que tanto varones como mujeres deben ayudar a que la sociedad avance y que el trabajo de ambos se califique como igualmente valioso.

Es muy importante aclarar que el sentido de esta Tesis no es negar las diferencias que de hecho existen entre los sexos, sino luchar contra la valoración diferencial que culturalmente se da a estas diferencias y que no tienen razón de existir. Las diferencias entre los géneros son (o al menos deberían ser) complementarias y con un mismo grado de importancia.

Por otra parte, es importante destacar el compromiso que asume un hombre o una mujer que decide dedicarse a la docencia y que lleva a su salón de clases toda la carga valorativa que la sociedad en la que vive le ha dado y que influirá en su método de enseñanza, en los valores que los alumnos aprenden, en sus relaciones interpersonales con ellos, en el rendimiento académico de sus discípulos, en su permanencia en la escuela, etc.

PRINCIPALES APORTACIONES.

Este estudio ha permitido sacar conclusiones interesantes sobre las actitudes, los maestros y el género que significan un paso adelante en el conocimiento que se tiene de estos tres campos del conocimiento.

La investigación sobre actitudes en el ámbito escolar y su relación con el rendimiento de sus alumnos ha sido muy escasa en México, por lo que el presente estudio constituye una aportación importante en este aspecto, ya que, además, no se pueden sacar conclusiones de los estudios que existen en otros países (Reyes, 1982).

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio se cuenta con un par de instrumentos de actitudes para maestros de nivel Bachillerato que no existían en México, que no podrían adaptarse de los existentes en otros países, y que tienen la confiabilidad y validez requerida para su utilización en futuras investigaciones.

Independientemente de las limitaciones que pudieran tener los instrumentos, podemos afirmar que actualmente la sociedad está en el camino del cambio.

Se han abierto las puertas de la escuela a las mujeres, se le permite que llegue a niveles más altos cada vez, se considera importante y valioso que estudie, etc. Esto se puede afirmar por las pequeñas diferencias de actitudes que se encontraron y por la proporción de maestros y maestras que imparten clases a este nivel (casi 50%).

SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

Para futuras investigaciones se sugiere estudiar las expectativas que los maestros tienen de sus alumnos, debido a que

en numerosas ocasiones el rendimiento académico de un estudiante depende de la profesía que el maestro hizo de él. Resultaría muy interesante observar si estas expectativas se forman en base a características de personalidad de los alumnos, a su historia académica de éxitos o de fracasos, a su género o a algún otro valor social y la influencia que esa clasificación tiene sobre la motivación de los alumnos, sobre su permanencia en la escuela y sobre su autoestima (Beltrán, 1986).

De una serie de observaciones en el salón de clases podrían sacarse datos interesantes en relación a las actitudes que los maestros reportan tener y las que realmente muestran a sus alumnos, sería un estudio complementario de éste que serviría para obtener mucha más información en este campo.

Las actitudes de los alumnos y alumnas a nivel bachillerato, muy probablemente sean el resultado de lo que han aprendido en la escuela por varios años, por lo que sería interesante realizar un estudio al respecto y observar si sus expectativas cambian con respecto al género como producto de los valores sociales diferenciales.

El tener datos sobre la forma en que las actitudes de los maestros cambian según el nivel académico con el que trabajen, resultaría una aportación importante. Probablemente un maestro con estudios a nivel técnico o con licenciatura en educación primaria que permanece toda la mañana (o todo el día) con un mismo grupo, tenga actitudes muy diferentes que uno de otro nivel de estudios, con licenciatura en algún área en particular y que

tiene un grupo por unas horas a la semana.

REVISION BIBLIOGRAFICA

- Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. International Review of Education. 33 (4) 419-435.
- Anastasi, A. (1954-1982). Psychological Testing E.U.A.: Macmillan.
- Apple, M.W. (1982). Education and power. Boston: Ark.
- Bartolucci, J. (1989). Posición social, trayectoria escolar y selección de carrera. En: Los estudiantes, trabajos de historia y sociología Luna, et al. México: UNAM.
- Beltrán, L. J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. Revista Española de Pedagogía Año XLIV. (1972). Abril-junio.
- Benería, L. y Roldán, M. (1987). The crossroads of class and gender. The University of Chicago Press.
- Bernbaum, G. (1977), Knowledge and ideology in the sociology of education. London: The Macmillan Press.
- Bleichmar, E. D. (1989). El feminismo espontáneo de la historia. México: Fontamara.
- Bustos, R. O. (1991). Los estudios de la mujer y la categoría de género en la investigación. Ponencia presentada en el I Coloquio sobre problemas teórico-metodológicos acerca de los estudios de las mujeres y de los géneros en la U.N.A.M. 13-15 Noviembre.
- Clabaugh, G.K. (1986). A history of male attitudes towards educating women. Educational Horizons. 64 (3) 127-135. Spring.
- Cuevas, A.M. (1981). Técnicas de medición y elaboración de escalas de actitudes. Tesis de Licenciatura. U.N.A.M.

- De Barbieri, T. (1990). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. Conferencia presentada en el Taller sobre derechos reproductivos. Instituto de investigaciones sociales. U.N.A.M.
- Dupont, P. (1984). La dinámica de la clase. Madrid: Narcea.
- Fishbein, M. (1967). Readings in Attitude Theory and Measurement John Wiley and sons, Inc. Illinois.
- Fishbein, M. Ajzen, I. (1975), Belief, attitude, intention and behavior; An introduction to theory and research. Addison Wesley Publishing Company. U.S.A.
- Fontan J. P. (1978). La escuela y sus alternativas de poder. España: C.E.A.C., S.A.
- Galván, H.M. (1988). La categoría de género como principio explicativo de las diferencias entre los sexos. Tesis de Licenciatura. U.N.A.M.
- Gammage, P. (1975). El profesor y el alumno. Madrid: Marova.
- Garza, B.M.T. (1984). Hacia un perfil de las actitudes del maestro en educación básica. Boletín de Investigación educativa. 3 (1) 11-27.
- Giroux, H.A. (1989). Ideology, culture and process of schooling. Philadelphia: Temple University Press.
- Godelier, M. (1980). Las Relaciones Hombre/Mujer: el problema de la dominación masculina. En Teoría Abril-Junio.
- Grant, R. (1987). A career in teaching: a survey of middle school teachers' perceptions with particular reference to the career of women teachers. British Educational Research Journal. 13. (3).

- Hernández, M.M.A. (1989). Actitudes y expectativas de maestros hacia personas con deficiencia mental. Tesis de Licenciatura. U.N.A.M.
- Hernández, J. (1989) La enseñanza de las ciencias naturales: entre una (re) descripción de la experiencia cotidiana y una resignificación del conocimiento escolar. Tesis de maestría. México: I.P.N.
- Hierro, G. (1985). Ética y feminismo. México: U.N.A.M.
- Howe, T. (1986). The organisation of women in further education: changing the focus? Journal of Further and Higher Education. 10(2), 3-13. Summer.
- Ishiyama, F.I. and Chabassol, D.J. (1985). Adolescents' fears of social consequences of academic success as a function of age and sex. Journal of Youth and Adolescence. 14 (1). 37-46.
- Jha, S.J. Rani, R.V. (1981). A study of teachers' attitudes towards teaching as a career education. Indian education. 11 (581), 27-30.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como uno de los objetivos de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje. 18 3-32.
- Kerlinger, F.N. & Kaya, E. (1972). The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes towards education. Educational and Psychological Measurement. XIX, (1959), 13-29.
- Kerlinger, F. y Kaya, E. (1976). Elaboración y validación analítico factorial de escalas para medir actitudes hacia la educación. En: Medición de Actitudes. G.F. Summers. México:

Trillas.

- King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: a reexamination.. British Journal of Sociology of Education. 8 (3). 287-303.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "Género". Nueva antropología. VIII. (30). México: CESU.
- Lacey, C. (1973). Intragroup competitive pressures and the selection of social strategies: neglected paradigms in the study of adolescent socialization. The anthropological study of education. Calhoun & Ianni, eds.
- Levy, A.C. (1986). Alternativa para el estudio de la mujer y la educación. Pedagogía. 3 (7) 63-68. Mayo-Agosto.
- Lamphere, L. (1987). The Struggle to reshape our thinking about gender. Farnham Christie (ed.) Indiana University Press. 11-33.
- Olivo, M. A. (1988). La sexualidad humana y la necesidad de un cambio curricular en la formación de profesores de Educación Básica. Estudios Pedagógicos. (14), 79-90.
- Ovejero, A. (1988) Psicología social de la educación. Barcelona: Herder.
- Postic, M. (1980). La relación educativa. Madrid: Narcea.
- Reyes, L. I. (1982). Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto. Tesis de Doctorado. México: U.N.A.M.
- Rockwell, E. (1988). Ser maestro. estudios sobre el trabajo docente. México: S.E.P.
- Rubin, G. El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. Nueva Antropología. VIII. (30). México: CESU.

- Rury, J.L. (1987). We teach the girl repression, the boy expression: sexuality, sex equity and education in historical perspective. Perspective peabody journal of education. 64 (4). 44-57. Fall.
- São, V. (1989). Sexo, Género y educación. Cuadernos de pedagogía. (171). 8-12.
- Schutz, A. (1953). El sentido común y la interpretación de la acción humana. En: El problema de la realidad social. A. Schutz. Buenos Aires: Amorrotu.
- Secord, P. F. y Backman, C. W. (1975). Psicología social México: Mac Graw Hill.
- Shaw, M. y Wright, J.M. (1967). Scales for the measurement of attitudes. New York: Mac Graw Hill.
- Stanworth, M. (1981-1988). Gender and schooling. London: Hutchinson.
- Tenti, E. (1984). Interacción maestro-alumno: discusión sociológica. En: Revista Mexicana de Sociología. XLVI. Año XLVI (I). Enero-Mayo. México: Instituto de Investigaciones Sociales. U.N.A.M.
- Triandis, H.C. (1971). Attitude and attitude change. John Wiley and sons Inc. U.S.A.
- Triandis, H.C. (1981). Influencias culturales en el comportamiento social. Conferencia en el XVIII Congreso Interamericano de Psicología. Santo Domingo.
- Williams, R. (1980). Marxismo y Literatura. Barcelona Península.

APENDICE A.

En la elaboración del instrumento se cubrieron los aspectos afectivo, cognitivo y conductual de las actitudes de los maestros y maestras en las categorías derivativas en las que se agruparon los reactivos en ambos cuestionarios, con la finalidad de no caer en el error de medir otras cosas que sean irrelevantes, (Fishbein, 1975) por ejemplo, intenciones, motivos, etc. de la siguiente manera:

Afectivo: Características personales.

Habilidades sociales.

Iniciativa.

Conductual: Tareas y trabajos escolares.

Disciplina.

Cognitivo: Expresión verbal o escrita.

Inteligencia y aprovechamiento.

El nivel de significancia que se adoptó fue de 0.05 por lo que se puede concluir que el 95% de los resultados obtenidos se deben a la actitud de los maestros hacia el género y sólo el 5% se explica por el azar (Shaw, 1967).

A continuación se hará una lista de todos los reactivos de ambos cuestionarios agrupados por la categoría derivativa a la que cada uno pertenece. Así mismo, aparece una breve explicación de cada categoría.

I) Tareas y trabajos escolares. Puntualidad y calidad de la entrega de los trabajos escolares.

- 1.- Los alumnos son más puntuales en la entrega de sus tareas que las alumnas.
- 2.- Las alumnas no cumplen con su tarea.
- 3.- Los alumnos hacen mejores investigaciones que las alumnas.
- 4.- Las alumnas entregan mejores trabajos que los alumnos.
- 5.- Los alumnos no entregan su tarea.
- 6.- Las alumnas trabajan más sucio que los alumnos.
- 7.- Los alumnos entregan trabajos de mala calidad.
- 8.- Las alumnas no entregan sus tareas a tiempo.

II) Características personales. La percepción del maestro sobre algunos aspectos de la personalidad de los alumnos.

- 1.- Los alumnos son más creativos que las alumnas.
- 2.- Las alumnas son más dedicadas que los alumnos.
- 3.- Los alumnos son más tenaces que las alumnas.
- 4.- Las alumnas son más responsables que los alumnos.
- 5.- Los alumnos son más groseros que las alumnas.
- 6.- Las alumnas son más flojas que los alumnos.
- 7.- Los alumnos son más pasivos que las alumnas.
- 8.- Las alumnas no muestran iniciativa para el trabajo.

III) Participación y atención en clase. El interés que el alumno o alumna muestra en clase por aprender y aclarar sus dudas o por hacer alguna aportación al grupo.

- 1.- Los alumnos mantienen la atención por más tiempo que las alumnas.
- 2.- Las alumnas hacen aportaciones más valiosas al grupo que los alumnos.
- 3.- Los alumnos hacen preguntas más inteligentes que las alumnas.
- 4.- Las alumnas escuchan más atentamente que los alumnos.
- 5.- Los alumnos se distraen más en clase que las alumnas.
- 6.- Las alumnas no participan en clase.
- 7.- Los alumnos están menos interesados en mi materia que las alumnas.
- 8.- Las alumnas no escuchan con atención.

IV) Apuntes, útiles escolares y material de trabajo. Se refiere al uso, mal uso o abuso de los materiales y útiles escolares.

- 1.- Los alumnos tienen sus apuntes más al día que las alumnas.
- 2.- Las alumnas toman mejores apuntes que los alumnos.
- 3.- Los alumnos traen sus útiles completos.
- 4.- Las alumnas son más hábiles para manejar el material de trabajo que los alumnos.

- 5.- Los alumnos no toman apuntes.
- 6.- Las alumnas no se basan en sus apuntes para estudiar.
- 7.- Los alumnos traen sus útiles incompletos.
- 8.- Las alumnas son poco cuidadosas para manejar el material de trabajo.

V) Disciplina. El buen comportamiento que se muestre en clase, seguimiento de instrucciones.

- 1.- Los alumnos son más estudiosos que las alumnas.
- 2.- Las alumnas se portan mejor en clase que los alumnos.
- 3.- Los alumnos siguen mejor las instrucciones que los alumnos.
- 4.- Las alumnas son más obedientes que los alumnos.
- 5.- Los alumnos son más indisciplinados en clase que las alumnas.
- 6.- Las alumnas no siguen instrucciones.
- 7.- Los alumnos causan más problemas de disciplina que las alumnas.
- 8.- Las alumnas no se mantienen en silencio durante la clase.

VI) Expresión verbal o escrita. La manera en que son capaces de expresar sus ideas clara y correctamente.

- 1.- Los alumnos tienen mejor letra que las alumnas.
- 2.- Las alumnas tienen mejor ortografía que los alumnos.
- 3.- Los alumnos se expresan más claramente que las alumnas.
- 4.- Las alumnas leen mejor que los alumnos.

- 5.- Los alumnos tienen peor redacción que las alumnas.
- 6.- Las alumnas leen peor que los alumnos.
- 7.- Los alumnos responden con menor exactitud que las alumnas.
- 8.- Las alumnas tienen un vocabulario más amplio que los alumnos.

VII) Habilidades sociales. La facilidad para establecer relaciones sociales con sus iguales y con sus superiores.

- 1.- Los alumnos se desenvuelven mejor con su grupo de amigos que las alumnas.
- 2.- Las alumnas se llevan mejor con sus maestros que los alumnos.
- 3.- Los alumnos son los líderes del grupo.
- 4.- Las alumnas hacen mejor el trabajo en equipo que los alumnos.
- 5.- Los alumnos tienen más problemas con su grupo de amigos que las alumnas.
- 6.- Las alumnas establecen relaciones con más dificultad que los alumnos.
- 7.- Los alumnos no se llevan bien con sus maestros.
- 8.- Las alumnas no sirven para ser líderes.

VIII) Inteligencia y aprovechamiento. La ejecución académica de los alumnos, su nivel de aprendizaje y rendimiento.

- 1.- Los alumnos son más aplicados que las alumnas.
- 2.- Las mujeres son mis mejores alumnos.
- 3.- Los alumnos estudian más para los exámenes que las alumnas.
- 4.- Las alumnas sacan mejores notas que los alumnos.
- 5.- Los alumnos son más inteligentes que las alumnas.
- 6.- Las alumnas son buenas para las matemáticas.
- 7.- Los alumnos tienen menos cultura general.
- 8.- Las alumnas son más lentas que los alumnos.

IX) Iniciativa. Características particulares de los alumnos y que no caben en ninguna otra categoría.

- 1.- Los alumnos estudian con otros materiales aparte de sus apuntes.
- 2.- Las alumnas respetan su turno en los diálogos.
- 3.- Los alumnos consideran que mis evaluaciones son justas y objetivas.
- 4.- Las tareas de mis alumnos reflejan únicamente lo visto en clase.
- 5.- Las alumnas tienen más iniciativa que los alumnos.
- 6.- Los alumnos no interrumpen en clase.

**APENDICE B.
FORMA A.**

El presente cuestionario tiene por finalidad el conocer su opinión acerca de ciertos aspectos académicos de sus alumnos y alumnas, los datos obtenidos a partir de él serán utilizados de manera confidencial por lo que se le suplica conteste de la manera más sincera que le sea posible.

Materia: _____ Profesión: _____
 Escuela: _____ Sexo: _____
 # aprox. de alumnos: _____ # aprox. de alumnas: _____

INSTRUCCIONES.

A continuación se le presenta una serie de enunciados sobre algunos aspectos académicos y personales de sus alumnos y alumnas. Usted marcará con una X la respuesta que indique más aproximadamente su opinión. Por ejemplo, si ud. piensa que esta afirmación es totalmente cierta su respuesta sería así:

El practicar deporte es sano para la salud de mis alumnas.

	Tot. de acuerdo	De acuerdo	En des- acuerdo	Tot. en desacuerdo
	(X)	()	()	()
1) Los alumnos entregan trabajos de mala calidad.	()	()	()	()
2) Los alumnos hacen preguntas más inteligentes que las alumnas.	()	()	()	()
3) Las alumnas son más estudiosas que los alumnos.	()	()	()	()
4) Los alumnos hacen mejores investigaciones que las alumnas.	()	()	()	()
5) Los alumnos son más tenaces que las alumnas.	()	()	()	()
6) Las alumnas tienen mejor letra que los alumnos.	()	()	()	()
7) Las alumnas tienen sus apuntes más al día que los alumnos.	()	()	()	()
8) Las alumnas no entregan sus tareas.	()	()	()	()
9) Los alumnos traen sus útiles incompletos.	()	()	()	()

- 10) Las alumnas tienen peor redacción que los alumnos. () () () ()
- 11) Los alumnos no se llevan bien con sus maestros. () () () ()
- 12) Los alumnos son más pasivos que las alumnas. () () () ()
- 13) Las alumnas son más ndisciplinadas en clase que los alumnos. () () () ()
- 14) Las alumnas mantienen la atención por más tiempo que los alumnos. () () () ()
- 15) Los alumnos son los líderes del grupo. () () () ()
- 16) Las alumnas son más aplicadas que los alumnos. () () () ()
- 17) Las alumnas se expresan más claramente que los alumnos. () () () ()
- 18) Los alumnos estudian más para los exámenes que las alumnas. () () () ()
- 19) Las alumnas se distraen más en clase que los alumnos. () () () ()
- 20) Los alumnos responden con menor exactitud que las alumnas. () () () ()
- 21) Las alumnas son menos inteligentes que los alumnos. () () () ()
- 22) Las alumnas no toman apuntes. () () () ()
- 23) Los alumnos siguen mejor las instrucciones que las alumnas () () () ()
- 24) Los alumnos tienen menos cultura general que las alumnas. () () () ()
- 25) Las alumnas son más puntuales en la entrega de sus tareas que los alumnos. () () () ()
- 26) Los alumnos sí traen sus útiles completos. () () () ()
- 27) Las alumnas son más creativas que los alumnos. () () () ()
- 28) Las alumnas se desenvuelven mejor con su grupo de amigas que los alumnos. () () () ()
- 29) Las alumnas son más groseras que los alumnos. () () () ()
- 30) Los alumnos están menos interesados en mi materia que las alumnas. () () () ()
- 31) Los alumnos tienen más problemas con su grupo de amigos. () () () ()
- 32) Los alumnos causan más problemas de disciplina que las alumnas () () () ()
- 33) Los alumnos estudian con otros materiales aparte de sus apuntes () () () ()
- 34) Las alumnas respetan su turno en los diálogos. () () () ()
- 35) Los alumnos consideran que mis evaluaciones son justas y objetivas. () () () ()

**APENDICE C.
FORMA B.**

El presente cuestionario tiene por finalidad el conocer su opinión acerca de ciertos aspectos académicos de sus alumnos y alumnas, los datos obtenidos a partir de él serán utilizados de manera confidencial por lo que se le suplica conteste de la manera más sincera que le sea posible.

Materia: _____ Profesión: _____
 Escuela: _____ Sexo: _____
 # aprox. de alumnos: _____ # aprox. de alumnas: _____

INSTRUCCIONES.

A continuación se le presenta una serie de enunciados sobre algunos aspectos académicos y personales de sus alumnos y alumnas. Usted marcará con una X la respuesta que indique más aproximadamente su opinión. Por ejemplo, si ud. piensa que esta afirmación es totalmente cierta su respuesta sería así:

El practicar deporte es sano para la salud de mis alumnas.

	Tot. de acuerdo	De acuerdo	En des- acuerdo	Tot. en desacuerdo
	(X)	()	()	()
1) Los alumnos no entregan las tareas a tiempo.	()	()	()	()
2) Los alumnos escuchan más atentamente que las alumnas.	()	()	()	()
3) Las alumnas se portan mejor en clase que los alumnos.	()	()	()	()
4) Los alumnos entregan mejores trabajos que las alumnas.	()	()	()	()
5) Los alumnos son más responsables que las alumnas.	()	()	()	()
6) Las alumnas tienen mejor ortografía que los alumnos.	()	()	()	()
7) Las alumnas toman mejores apuntes que los alumnos.	()	()	()	()
8) Las alumnas trabajan más sucio que los alumnos.	()	()	()	()
9) Los alumnos son poco cuidadosos para manejar el material de trabajo.	()	()	()	()
10) Las alumnas leen peor que los alumnos.	()	()	()	()
11) Los alumnos no sirven para ser líderes.	()	()	()	()
12) Los alumnos no muestran iniciativa para el trabajo.	()	()	()	()

- | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|
| 13) Las alumnas no siguen instrucciones. | () | () | () | () |
| 14) Las alumnas hacen aportaciones más valiosas al grupo que los alumnos. | () | () | () | () |
| 15) Los alumnos hacen mejor el trabajo en equipo que las alumnas. | () | () | () | () |
| 16) Las mujeres son mis mejores alumnos. | () | () | () | () |
| 17) Los alumnos leen mejor que las alumnas. | () | () | () | () |
| 18) Los alumnos sacan mejores notas que las alumnas. | () | () | () | () |
| 19) Las alumnas no participan en clase. | () | () | () | () |
| 20) Los alumnos tienen un vocabulario menos amplio que las alumnas. | () | () | () | () |
| 21) Las alumnas no son buenas para las matemáticas. | () | () | () | () |
| 22) Las alumnas no se basan en sus apuntes para estudiar. | () | () | () | () |
| 23) Los alumnos son más obedientes que las alumnas. | () | () | () | () |
| 24) Los alumnos son más lentos que las alumnas. | () | () | () | () |
| 25) Las alumnas sí cumplen con su tarea. | () | () | () | () |
| 26) Los alumnos son más hábiles para manejar el material de trabajo que las alumnas. | () | () | () | () |
| 27) Las alumnas son más dedicadas que los alumnos. | () | () | () | () |
| 28) Las alumnas se llevan mejor con sus maestros que los alumnos. | () | () | () | () |
| 29) Las alumnas son más flojas que los alumnos. | () | () | () | () |
| 30) Los alumnos no escuchan con atención. | () | () | () | () |
| 31) Las alumnas establecen relaciones con más dificultad que los alumnos. | () | () | () | () |
| 32) Los alumnos no se mantienen en silencio durante la clase. | () | () | () | () |
| 33) Las tareas de mis alumnos reflejan únicamente lo visto en clase. | () | () | () | () |
| 34) Las alumnas tienen más iniciativa que los alumnos. | () | () | () | () |
| 35) Los alumnos no interrumpen en clase. | () | () | () | () |

APENDICE D.

FORMA A.

1. Las alumnas son más puntuales en la entrega de sus trabajos que los alumnos.
2. Los alumnos son más tenaces que las alumnas.
3. las alumnas son más creativas que los alumnos.
4. Las alumnas son más estudiosas que los alumnos.
5. Los alumnos causan más problemas de disciplina que las alumnas.
6. Las alumnas tienen mejor letra que las alumnas.
7. Las alumnas se desenvuelven mejor con su grupo de amigas que los alumnos.
8. Las alumnas son más aplicadas que los alumnos.
9. Los alumnos estudian con otros materiales aparte de sus apuntes.
10. Las alumnas respetan su turno en los diálogos.

APENDICE E.

FORMA B.

1. Las alumnas sí cumplen con su tarea.
2. Las alumnas son más dedicadas que los alumnos.
3. Los alumnos escuchan más atentamente que las alumnas.
4. Las alumnas hacen aportaciones más valiosas al grupo que los alumnos.
5. Las alumnas toman mejores apuntes que los alumnos.
6. Los alumnos son poco cuidadosos para manejar el material de trabajo.
7. Los alumnos son más hábiles para manejar el material de trabajo que las alumnas.
8. Las alumnas se portan mejor en clase que los alumnos.
9. Los alumnos no se mantienen en silencio durante la clase.
10. Las alumnas tienen mejor ortografía que los alumnos.
11. Los alumnos hacen mejor el trabajo en equipo que las alumnas.
12. Las alumnas se llevan mejor con sus maestros que los alumnos.
13. Las mujeres son mis mejores alumnos.
14. Los alumnos son más lentos que las alumnas.