

370.1931
G149 N
1978
F. cc. y HH.

092872

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PROGRAMA REGIONAL DE MAESTRIA EN

ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

**LA NUCLEARIZACION EDUCATIVA Y LA ACTITUD
DEL EDUCADOR ANTE LA INTERACCION
ESCUELA - COMUNIDAD.**

TESIS

PRESENTADA PREVIA A LA OBTENCION DEL GRADO DE

MAESTRIA EN ADMINISTRACION

DE LA EDUCACION

FOR

LIC. MANUEL DE J. GALDAMEZ MONTERROSA



NOVIEMBRE DE 1978

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

ING. SALVADOR ENRIQUE JOVEL
RECTOR

DR. RAFAEL ANTONIO OVIDIO VILLATOPO
SECRETARIO GENERAL

FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

LIC. ROBERTO LUCIO PAREDES ORTIZ
DECANO

LIC. RAUL VIDES MORAN
SECRETARIO

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

DRA. ADELA CABEZAS DE ROSALES
DIRECTORA

PROGRAMA REGIONAL DE MAESTRIA EN
ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

DRA. ADELA CABEZAS DE ROSALES
DIRECTORA

ACTA No. 9

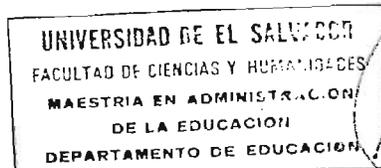
En el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador, a las dieciséis horas del día cuatro del mes de diciembre de mil novecientos setenta y ocho, se reunió el Comité de Post-Grado, con el fin de conocer y dictaminar sobre el Trabajo de Tesis presentado por LIC. MANUEL DE JESUS GALDAMEZ MONTERROSA, titulado: "LA NUCLEARIZACION EDUCATIVA Y LA ACTITUD DEL EDUCADOR ANTE LA INTERACCION ESCUELA-COMUNIDAD"

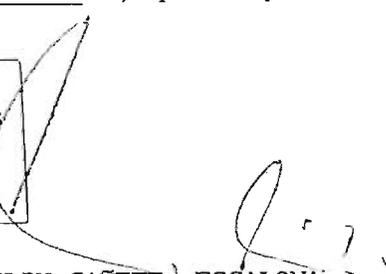
previo a la obtención del grado de Master en Administración de la Educación.

Después de estudiar y evaluar el citado trabajo y en cumplimiento de lo prescrito en el Decreto No. publicado en el Diario Oficial No. 181 de fecha 30 de septiembre de 1977 el Comité acordó declararlo APROBADO y para que conste firmamos la presente.



DRA. ADELA CABEZAS DE ROSALES




DR. FELIX CARRETE ESCALONA


LIC. GILDABERTO BONILLA



A LUIS MANUEL Y

A LOLY:

Impulsores y destinatarios
de esta huella en el camino
de la superación profesional.

RECONOCIMIENTO ESPECIAL:

A la Dra. Adela Cabezas de Rosales, mi
asesora y amiga, con inmensa gratitud
por su ayuda y con especial admiración
por su éxito en la realización del
PRIMER PROGRAMA DE MAESTRIA EN EL SALVADOR
Y PRIMERO EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION
EN CENTRO AMERICA.

Al amigo y Profesor ejemplar
Lic. Gildaberto Bonilla,

y al Profesor Hugo Mayorga Basset
por su admirable espíritu de
colaboración.

DEDICATORIA:

A los Maestros Salvadoreños que - con el
optimismo de una superación integral
proyectada al servicio de los demás-
buscan cada día su identidad profesional.

P R O L O G O

Cualquier intento de investigación educativa, sin importar sus motivos y sus dimensiones, debe enmarcarse en un contexto que posibilite logros tanto a nivel teórico como práctico. En el primer caso, el investigador debe tomar consciencia de la esencia y magnitud, y de las características, manifestaciones y tendencias del fenómeno sobre el cual realiza su estudio; en el segundo caso, debe perseguir resultados en términos de infor-mación válida y confiable para la descripción o explicación de hechos cuyo conocimiento tenga aplicación práctica en favor de la eficiencia de acciones educativas determinadas.

Aunque el presente estudio esté motivado por la necesidad de cumplir con un requisito curricular, dentro de la "Maestría en Administración de la Educación", y aunque deba ceñirse a un esquema formal unificador, previamente establecido para su presentación, no pierde de vista la doble orientación que señala el párrafo precedente.

Dentro de la búsqueda de carácter teórico se ubica la ligera revisión bibliográfica que presenta la introducción encaminada a formar consciencia de la naturaleza, características, - manifestaciones y tendencias de la educación actual. Tal propósito está inspirado en dos observaciones: la mayor facilidad que tienen para visualizar los cambios estructurales necesarios de un sistema aquellos que están fuera de él, y el riesgo que

tiene el administrador de la educación, de hacer enfoques inmediatistas, anacrónicos o simplistas sobre la educación, por desconocimiento de la crisis educacional, de las alternativas planteadas ante esa misma crisis y de sus proyecciones futuras.

Después de unas breves consideraciones sobre las formas en que se manifiesta la humanidad en el presente siglo se enfoca, en ese contexto, la naturaleza de la educación, sus implicaciones con todas las esferas de la actividad humana, y su crisis actual. Se enumeran las alternativas (a nivel teórico y operativo) que proponen los críticos y se enfatiza la crítica de Illich, contraponiéndolo con Freire y McLuhan.

Finalmente se toma una de las alternativas propuestas como medio de superar limitaciones del sistema educativo tradicional: la Nuclearización Educativa. En el marco de tal estrategia educativa se ubica el estudio de actitudes que se presenta en los capítulos que siguen a la introducción.

Por cuestiones de forma no se establecen subdivisiones en las consideraciones teóricas que presenta la introducción, aunque ello pueda favorecer la claridad de las ideas. En el capítulo II se precisa el problema de investigación y sus objetivos e hipótesis; el capítulo III, expone el método del estudio cuyos análisis presenta el capítulo IV. En los capítulos V y VI se presentan la interpretación y las conclusiones del estudio.

I N D I C E

	<u>Pág.</u>
PAGINAS PRELIMINARES	
Prólogo.....	V
I- INTRODUCCION.....	1
Un mundo en crisis.....	2
Naturaleza de la Educación.....	3
Crisis de los Sistemas Educativos Tradicio- nales.....	4
Sistema Educativo y Estructura Social.....	5
Actitudes de los Críticos de la Educación.....	9
Posiciones radicales.....	13
Posiciones moderadas.....	14
Tres categorías de tendencias.....	15
Algunas razones de la crisis.....	17
La Escuela como fenómeno histórico.....	19
Utopía de Iván Illich.....	20
Enfoques de Canoy y Reimer.....	22
Contraste de Illich y Freire.....	23
Enfoque y utopía de McLuhan.....	25
Un reto en el campo de la Educación.....	28
Evaluación de utopías en Educación.....	29
Otras estrategias en materia de Educación.....	31
La Nuclearización Educativa.....	37

	<u>Pág.</u>
II- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	39
Interrelación de Administración y Psicología.	40
Nuclearización y Actitud.....	40
A. Fundamentación teórica de la Nucleari- zación Educativa.....	41
1. Naturaleza de la Nuclearización.....	41
2. Objetivos.....	42
3. Características.....	43
4. Carácter técnico-pedagógico.....	44
5. Condiciones de éxito.....	47
B. Fundamentación teórica de la actitud.....	57
1. Perspectivas teóricas.....	59
2. Unificación de Conceptos.....	61
3. El carácter y sus manifestaciones.....	65
4. Enfoque teórico de la actitud.....	69
C. Interrelación: Nuclearización-Actitud; su significado en la Administración de la Educación.....	75
1. La Empresa Educativa.....	78
2. "Conducta y necesidad" en la Empresa Educativa.....	81
D. Problema de Investigación.....	92
1. Enunciado.....	92

	<u>Pág.</u>
2. Aclaraciones.....	92
3. Límites o alcances de esta investigación..	95
4. Objetivos generales.....	97
5. Objetivos específicos.....	97
6. Hipótesis (General y derivadas).....	98
III- METODO.....	100
A. Población y muestras.....	100
B. Instrumento y técnicas.....	107
1. El método adoptado.....	109
2. Fundamentación teórica del instrumento....	112
3. Construcción del instrumento.....	117
4. Confiabilidad y validez del instrumento...	121
5. Procesamiento de los datos.....	129
C. Procedimiento.....	134
IV- PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS DATOS.....	139
A. Puntajes en general.....	139
B. Variables, puntajes e hipótesis.....	149
C. Tratamiento de las hipótesis.....	150
D. Prueba de hipótesis.....	151
1. Hipótesis general.....	151
2. Primera hipótesisid derivada.....	152
3. Segunda hipótesis derivada.....	153

	<u>Pág.</u>
V- INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.....	155
A. Perspectiva de interpretación.....	155
B. Descripción del "Objeto de Actitud".....	156
C. Significación de los resultados.....	160
VI- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	171
A. Conclusiones.....	171
1) Generales.....	171
2) Parciales.....	172
3) Especiales.....	175
B. Recomendaciones.....	176
1) Para futuras investigaciones.....	177
2) Síntesis y proyección hacia lo admi- nistrativo.....	179
a) Síntesis del contexto teórico.....	179
b) Un instrumento administrativo.....	182
c) Reseña de experiencias previas.....	183
d) Interrogantes fundamentales.....	185
e) Respuestas breves.....	185
VII- BIBLIOGRAFIA.....	200
VIII- ANEXO.....	207
(Instrumento de investigación con el resumen de tabulación).	

INDICE DE TABLAS

<u>No.</u>	<u>Pág.</u>
I: DISTRIBUCION DE LA POBLACION MUESTREADA.....	100
II: DISTRIBUCION DE LA n POR ESTRATOS (n=90).....	104
III: DISTRIBUCION DE 10 ALUMNOS DE CADA PLAN DE BACHILLERATO PEDAGOGICO, SEGUN EDAD Y PROCEDENCIA.....	106
IV: RESULTADOS DEL ANALISIS DE ITEMES MEDIANTE LA "PRUEBA t" DE LIKERT (t crítico=1.75).....	128
V: RESUMEN DE LA TABULACION DE LOS DATOS.....	139
VI: DISTRIBUCION DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORIA...	140
VII: DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS SEGUN EL GRADO EN QUE MANIFIESTAN ACTITUD FAVORABLE.....	143
VIII: DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES INDIVIDUALES Y SUS MEDIDAS DE VARIABILIDAD OBTENIDOS POR LOS HOMERES EN CADA PLAN DE ESTUDIOS.....	146
IX: DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES INDIVIDUALES Y LAS MEDIDAS DE VARIABILIDAD OBTENIDOS POR LAS ALUMNAS EN CADA PLAN DE ESTUDIOS.....	147
X: DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES Y MEDIDAS DE VARIABILIDAD SEGUN SEXO Y PLAN DE ESTUDIOS.....	148
XI: MEDIDAS DE VARIABILIDAD SEGUN PLANES DE ESTUDIO.....	149
XII: RESULTADOS DE LA PRUEBA DE HIPOTESIS Y DECISION CON BASE EN LOS RESULTADOS.....	154
XIII: PUNTAJE INDIVIDUAL PROMEDIO EN CADA ITEM, OBTENIDO POR LOS SUJETOS DE CADA PLAN DE ESTUDIOS.....	163

INDICE DE GRAFICOS

<u>No.</u>		<u>Pág.</u>
1	DISEÑO DE LA ELABORACION DEL INSTRUMENTO....	118
2	DISEÑO DE LA PRUEBA DE HIPOTESIS.....	133
3	DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVSTIGACION.	134
4	DISEÑO DE LA FUNDAMENTACION TEORICA DE LAS VARIABLES FUNDAMENTALES.....	135
5	TENDENCIA DE LAS RESPUESTAS SEGUN TRES CATEGORIAS BASICAS: FAVORABLE, NEUTRAL Y DESFAVORABLE.....	141
6	DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA n MUESTRAL SEGUN PUNTAJES OBTENIDOS.....	144
7	ALGUNAS ACTIVIDADES BASICAS QUE DEBERIAN JERARQUIZARSE EN UN PROYECTO DE NUCLEARI- ZACION EDUCATIVA.....	199

I- INTRODUCCION

La insatisfacción social parece ser uno de los fenómenos más universalizados en el Siglo XX. El análisis de las múltiples manifestaciones -a menudo violentas- del citado fenómeno, involucra las diversas esferas en que se realiza la actividad humana y los diferentes valores culturales vigentes en cada medio determinado. La situación conflictiva del presente siglo, derivada de las condiciones de opresión generalizada en que vive la humanidad, amenaza incluso con la pérdida de significación de los conceptos, tal sería, por ejemplo, la concepción de la paz como tregua en la guerra y no como actitud mental.

La concepción dinámica del hombre y de la historia humana implica la necesidad de un constante perfeccionamiento dentro del cambio de las estructuras sociales en cuyo proceso, lento, pero constante, el hombre es causa y efecto a la vez.

Es causa en cuanto sujeto de la historia y ser incompleto, insatisfecho y en tensión constante. Por ello, está en búsqueda continua de nuevas formas de vida y nuevos valores que le permitan resolver, aunque sea por un tiempo, la tensión constante de su existencia. En ese proceso de realización existencial, el hombre va forjando las condiciones que posibilitan la negación de las estructuras sociales, políticas, económicas,

culturales, religiosas, etc., consolidadas en una época dada, para dar paso a la búsqueda de nuevas formas de vida y de actividad humana, en el marco de nuevos valores.

Es efecto del proceso de transformación constante por cuanto el hombre realiza su existencia en un lugar y en un tiempo concretos que condicionan o determinan su ser y su actividad, lo mismo que sus relaciones con los demás hombres.

En el contexto de la concepción dinámica del hombre y del mundo, enmarcada en las coordenadas del tiempo y del espacio, se ubica el presente enfoque de los fenómenos sociales del Siglo XX, sin perder de vista las diferencias que existen entre los países y los continentes.

La situación de crisis que se refleja en el malestar de los grupos sociales y en la violencia de diferentes formas y orígenes, es un fenómeno característico del mundo actual. Sin embargo, la universalización de la crisis en la coordenada del tiempo, no significa igualdad de problemas en la coordenada del espacio. Las formas en que se manifiestan los problemas tienden a universalizarse y por ello no falta quien pretenda buscar soluciones también universales; sin embargo, las soluciones que se proponen a nivel universal suelen resultar menos operativas. Por ello es necesario diferenciar los problemas y las soluciones propuestas, tomando en cuenta la época y el espacio concreto en que se plantean.

La educación es una de las actividades más relevantes en toda sociedad. Su propia naturaleza se liga con la existencia misma del hombre y de la sociedad y le permite concretarse en las más diversas formas y asumir las funciones que cada medio y circunstancia le asigna. Desde este punto de vista, la educación involucra todas las otras esferas de acción humana y tiene de a consolidar los valores que constituyen la personalidad considerada "normal", las estructuras sociales y el sistema específico en que opera la educación misma.

Como afirma AGULLA, J.C. (1973, pág. 88), el proceso educativo "se da siempre en una determinada situación social, cualquiera que ella sea o haya sido, estructurada. No es posible pensar que exista el proceso educativo sin una determinada estructura social. La educación no forma al hombre en abstracto, sino en una estructura social".

Para este autor, "el proceso de formación de la persona social lógicamente relevante se logra por dos procesos básicos: uno, el de "socialización" y el otro, el de "educación". Vamos a entender por proceso de socialización el aprendizaje de roles y la adquisición de "status" dado por la mera participación en las estructuras sociales y entendemos por proceso de educación el aprendizaje de roles y la adquisición de "status" dado por la comunicación de contenidos culturales (pautas de comportamiento social) otorgadas por un educador a un educando

en vista de una meta o fin culturalmente definido ("roles" y "status" ideales). Se trata de dos procesos diferentes, aunque el de educación siempre lleva implícito el de socialización; pero éste no lleva implícito aquel" (pág. 61).

A partir de esta concepción, y salvando las diferencias que existen entre los países y los continentes, en lo que se refiere a problemas educativos, puede afirmarse que los sistemas en que se ha expresado o realizado comúnmente la educación tradicional, han entrado en una severa crisis, especialmente durante el presente siglo. Ello parece obvio dada la relevancia que tiene la educación en toda sociedad y debido al carácter dinámico de la historia humana.

En la medida en que los sistemas educativos padecen una crisis universalizada, se vislumbra la negación de las estructuras que generan y sustentan en cada medio social, a esos sistemas en que la educación se expresa y realiza sus funciones. Esto refleja la negación a la cual corresponde una búsqueda de nuevas formas de vida y de actividad humana.

Como fenómeno universal, la educación existe donde existen seres humanos, pero sus funciones y sus modalidades varían, aunque se tenga una misma concepción de ella. En toda organización social siempre existe un grupo que ostenta el poder y determina las funciones de la educación de acuerdo con el destino histórico que ha proyectado para la nación o el país.

En este contexto, Castillo Ríos, C. (1973, pág. 7) inicia la introducción de su libro con la afirmación de que "nadie ignora que la educación forma a los hombres que los círculos dominantes necesitan para su continuidad y reproducción. La educación del Mundo Occidental es el instrumento del sistema capitalista, en la misma medida que la Educación China lo es del sistema socialista. En ambos sectores, la educación no hace otra cosa que imponer y propagar la ideología del grupo que detenta el poder...El suceso o fracaso de ambos sistemas sólo se puede apreciar por sus frutos: la calidad humana de sus pobladores".

Lo anterior ratifica la idea de que la educación se manifiesta en diversas maneras y cumple diferentes funciones según el medio concreto en que se desarrolla. Es por ello que su crisis no puede considerarse aislada de toda la estructura social a la cual sirve y en la cual se realiza. El cambio en educación es signo de otros cambios en estructuras e individuos.

"Si se pretende analizar críticamente el sistema educacional en sus supuestos teóricos, contenidos y práctica pedagógica -afirma Pinto, J.B. (1976, pág. 56)- se tendrá que poner en tela de juicio crítico también la estructura social que lo condiciona y lo determina. Por otro lado, proponer cambios del sistema educacional llevará a proponer el cambio radical de las estructuras que lo generan".

La asociación que establece este autor, entre sistema educacional y estructura social, también se extiende a la personalidad del sujeto que recibe la educación formal. Al referirse a los rasgos de personalidad que predominan en América Latina (sumisión, apatía, poca iniciativa y creatividad, dogmatismo, culto a las figuras de poder, categorización de personas en términos polares y estereotipados, etc.) sostiene que "la sociedad transmite sus valores mediante el llamado proceso de socialización. La personalidad del hombre se forma a través de relaciones sociales, dentro de las instituciones básicas de una sociedad. Si estas instituciones entendidas como complejos de roles y relaciones, son verticales y autoritarias, entonces la personalidad que en ellas se desarrolla, también es autoritaria y dominadora" (pág. 33).

En definitiva, el autor comparte el conocido concepto de educación propio de la sociología; pero acentúa las implicaciones entre ésta, la estructura social e individual. Sostiene que "Dentro de una sociedad real e histórica, el sistema de educación formal e informal es parte de un proceso cuya función fundamental es la transmisión de conocimientos, habilidades, concepciones y valoraciones, aptitudes y aspiraciones, ya sea entre generaciones o entre grupos sociales, los cuales tienden a formar una personalidad que funcione dentro de las estructuras existentes con el mínimo de roce y de conflictos" (pág. 44). En

la función de "adaptar" al individuo al medio o al sistema en que vive o se desea que viva.

Resumiendo las ideas expuestas en los párrafos anteriores se perfila la crisis actual de la educación como un fenómeno concomitante al dinamismo evolutivo del hombre y de su historia. En esa evolución, el hombre impulsa las transformaciones estructurales que luego lo configuran, y determinan el escenario de su ulterior desarrollo. En la mutua interacción hombre-estructura, la educación constituye el pilar más firme de consolidación de las estructuras sociales y los sistemas políticos dominantes; pero no puede alcanzar una estaticidad social relativamente perenne.

Conjugando la concepción dinámica del hombre y de su historia con el papel que asume la educación, en cuanto a la consolidación relativa de las estructuras sociales y de los sistemas políticos, económicos, religiosos, etc., se advierte una contradicción interna que constituye el germen de una crisis, cuyo control inmediato podría lograrse sólo por la flexibilidad de los hombres para acomodarse rápidamente a nuevas circunstancias históricas. La resistencia al cambio no sólo implica el riesgo de emplear la fuerza y la violencia para mantener las estructuras, sino también implica la negación de un hecho inherente a la naturaleza humana: su transformación constante impulsada por su dinamismo histórico.

Los múltiples logros de toda índole que la humanidad ha obtenido, se han sumado hasta constituir situaciones coyunturales para los cambios de gran trascendencia que se anuncian mediante la crisis que actualmente abate a la humanidad en los diversos tópicos de la existencia.

El desengaño del hombre moderno, cuyos descubrimientos científicos e inventos técnicos casi incontrolables han incidido en el detrimento de la biosfera, es ahora el acicate más dramático en la búsqueda de nuevas formas de vida y en la negación de "valores" vigentes que ahora se perciben como amenazas para la existencia de la humanidad, tanto en los países desarrollados como en los que emitan esa condición.

En esta perspectiva, la crisis de los sistemas educativos tradicionales, es un signo de la crisis de las estructuras sociales que generaron tales sistemas. La crisis no es de la educación en sí misma, sino de sus modalidades, funciones y deficiencias, ante las exigencias que le presenta el mundo de hoy.

Esta última afirmación constituye el marco dentro del cual de tratará de examinar la crisis actual de la educación formal, a través de los enjuiciamientos, tanto de quienes propugnan por soluciones que rompen la estructura tradicional de la educación como de aquellos menos radicales que proponen soluciones dentro del sistema tradicional de la misma.

Los críticos de la educación tradicional coinciden en la

insatisfacción que expresan con respecto a las formas en que - la educación se ha sistematizado al correr de los años. Consideran que se ha llegado a una época que exige nuevas formas de organizar la educación; sin embargo, éstos no coinciden en lo relativo a las " nuevas formas" que proponen como alternativas para entender, organizar y realizar hechos educativos.

En este punto, unos se vuelven más tendenciosos, más audaces, o más radicales que otros. Algunos anuncian con tono profético sus utopías en las cuales se postulan cambios radicales de estructuras sociales y, por tanto, en la concepción de la educación; pero otros más tímidos o menos audaces, proponen cambios superficiales a nivel de métodos y técnicas de enseñanza, o a nivel de estrategias administrativas, realizables dentro - del esquema tradicional de la educación. Cualquiera que sea la posición de los críticos de la educación merece ser auscultada con toda serenidad y amplitud por quienes se encuentran liga - dos al quehacer educativo.

Conviene advertir que la mayor coincidencia de los críti - cos en lo relativo a las limitaciones de los sistemas educati - vos tradicionales enfrentados con la realidad actual, señala la conveniencia de exponer, aunque suscintamente, el plantea - miento crítico más representativo en relación con los sistemas educativos vigentes en América Latina, en cuyo ámbito se en -- cuentra El Salvador. Por la coincidencia que existe en el seña

lamiento de los puntos negativos más que en las soluciones propuestas, se dará más atención a las diversas alternativas propuestas. En un planteamiento general de la crisis, se incluyen los aspectos más relevantes de los diversos puntos de vista.

Son muchas las condiciones que han contribuido en el mundo moderno a que se agudice la crisis de los sistemas educativos. Fuera del crecimiento de necesidades ocasionado por la evolución demográfica, el desarrollo económico y tecnológico; así como por el incremento del saber, las motivaciones psicológicas y las transformaciones sociales, la crisis educativa se expresa -según Faure, E. (1973, pág. 78)- en la demanda de más efectivos escolares, en la prolongación de los años de estudio, en la apelación creciente a medidas extraescolares y en el aumento incesante del presupuesto nacional destinado a la educación.

El mismo informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo Educativo, formada en la UNESCO, y precedida por Edgar Faure, expresa su poca confianza en soluciones educativas tales como las campañas de Alfabetización y las medidas encaminadas a la "democratización de la enseñanza".

"Precisamente allí donde la actividad contra el analfabetismo parece ser más enérgica, los resultados son a menudo de carácter formal, sin consecuencias realmente significativas - en cuanto al desarrollo educativo" -señala el aludido informe. (pág.94).

Ante las medidas tales como: organización de clubes universitarios, fijación de cocientes sociales (implícitos o explícitos) aplicables a las inscripciones universitarias, extensión de sistemas de becas, etc. el informe señala que: "sólo son pariativos, a menos que se inscriban en el marco de una estrategia audaz y a largo plazo de promoción cultural, asistida por un esfuerzo global de democratización política y social". - (pág. 137).

El informe agrega que: "la democracia educativa no resulta de la multiplicación de las posibilidades de acceso a los diferentes niveles ni de una mayor duración del período de estudios. Reducir la cuestión a eso es olvidar el hecho de que existen otras soluciones adecuadas para proporcionar a los individuos los medios de desarrollar sus aptitudes y orientar su destino", (Págs. 137-138).

Lo que se evidencia en los párrafos citados textualmente es una crisis del sistema educativo tradicional cuyas soluciones dentro del mismo esquema no posibilitan ensayar "otras soluciones adecuadas" para que el individuo pueda educarse. Se advierte la necesidad de planteamientos audaces que se encaminen a proponer soluciones totalmente inusitadas y más allá de los límites tradicionales.

Existe idea clara en los autores sobre las mutuas implicaciones entre los diversos sistemas que rigen la actividad huma-

na; lo mismo que entre las diversas partes de un sistema o microsistema.

De lo anterior se deduce que la variante en un elemento del sistema educativo no asegura la transformación del sistema; como tampoco la transformación del sistema educativo puede darse sin la modificación de los otros para-sistemas que configuran la estructura política y socio-económica de un medio determinado. La superación de toda la crisis educativa, pues, no puede buscarse aisladamente sólo dentro del sistema educativo.

Con Block, A. (1976, pág. 31), se entiende por sistema el "conjunto de elementos que se interrelacionan para alcanzar determinados objetivos". Lógicamente, "los resultados que se obtengan dependen en gran parte de la naturaleza de las interrelaciones y del grado de importancia que cada uno de los elementos tenga en relación a los otros".

Aunque en un sistema hayan elementos más relevantes que otros, aisladamente pueden perder su naturaleza cualitativa y reducir su relevancia.

Para aclarar lo anterior bastaría recordar la experiencia del programa Parkway, diseñado por John Bremer y dirigido por él hasta 1970 en el circuito escolar de Filadelfia, U.S.A.

La citada experiencia fue orientada a experimentar en un campo educativo en el cual las aulas (principal elemento del sistema educativo tradicional) no se involucrarán en el hecho

educativo. Al respecto, el experimentador manifestó en su informe que: "la afirmación fundamental de este libro y del programa Parkway es que ningún cambio en un sistema educacional será significativo si no se cambia totalmente la organización total de la educación, si no se cambia el sistema mismo". Bremer, J. y Otro (1975, pág. 9).

Uno de los planteamientos más radicales sobre la crisis de la educación formal, principalmente en América Latina, es el presentado por Iván Illich y los que comparten sus ideas; entre ellos Reimer y Carnoy.

En líneas anteriores se alude a las limitaciones de los planteamientos y a las soluciones de los problemas educativos que se ubican principalmente dentro del sistema educativo. Entre éstos se encuentran las propuestas que propugnan por una nueva concepción de las funciones de la educación (FREIRE), de los medios que ésta debe emplear en el presente siglo (McLUHAN) y de las estrategias administrativas que pueden experimentarse en determinados medios sociales (Técnicos e Investigadores).

Para exponer los planteamientos y las sugerencias o propuestas de la crítica educativa, aunque muy brevemente, conviene diferenciar la postura radical de Illich y sus seguidores, y enfrentarla con las propuestas de aquellos que buscan las soluciones sin negar el esquema tradicional de los sistemas educativos. Un ligero análisis podría reflejar la mayor o menor via

bilidad o funcionalidad de las propuestas radicales frente a las moderadas.

Especificando más el planteamiento, se enfrentará la "Desescolarización" de Illich con las alternativas clasificadas aquí como menos radicales, tales como: Educación Liberadora (concientización), la escuela sin paredes, la educación a distancia (Utopía de McLuhan), la enseñanza programada, la comunidad educativa, la organización en "Meso Sistema Zonal" o en nuclearización educativa, etc.

Este último conjunto de alternativas reúne propuestas de transformación y de reorganización de la administración educativa, sin negar el marco tradicional de la Escuela. No se toma en cuenta la "Educación basada en computadores (EBC) por cuanto los mismos fabricantes reconocen - según Richamond, W.K. (1971, pág. 200) - que "no se presenta como solución concreta a ningún problema determinado, sino como instrumento experimental para descubrir nuevas dimensiones de la educación".

Las corrientes que en este trabajo serán consideradas, por haber alcanzado mayor importancia, son las que Illich, I (1973, págs. 47-48) menciona al afirmar que: "Durante generaciones hemos tratado de hacer el mundo en un lugar mejor, proporcionando más y más enseñanza, pero hasta ahora el esfuerzo ha fallado... En respuesta, los críticos del sistema educativo, ahora están proponiendo remedios fuertes y no convencionales que varían des

de el plan de certificado que permite a cada persona comprar su educación en un mercado abierto, para transferir la responsabilidad de la educación de la escuela al medio y al aprendizaje en el trabajo. Algunos individuos anticipan que la escuela dejará de ser reconocida como institución... otros reformadores proponen reemplazar la escuela universal con varios nuevos sistemas que podrían, según ellos afirman, preparar mejor a todo el mundo para la vida de la sociedad moderna".

"Otras proposiciones de nuevas instituciones educativas -agrega el citado autor- caen en tres amplias categorías: la reforma del salón de clase dentro del sistema escolar, la dispersión de escuelas gratuitas por toda la sociedad, y la transformación de toda la sociedad en un gran salón de clase. Sin embargo, estos tres enfoques - el salón de clase reformado, la escuela gratuita, y el salón de clase mundial- representan - tres etapas en una educación intensificada, en la cual cada paso amenaza con un control social más sutil y penetrante que aquel al que reemplaza".

En los dos párrafos anteriores, Illich plantea su perspectiva (la desescolarización) y la de aquellos cuyas alternativas juzga como "sutiles formas de control social" porque se ubican dentro del marco de la "escolarización".

En otras palabras, la "desescolarización" implica una con-cepción de la educación que trasciende los esquemas tradiciona-

les de la misma y niega las bases del "imperialismo profesional" de los docentes, los cuales hacen de la escuela y sus actividades, un conjunto de ritos y dogmas que parodian la historia bíblica de Moisés con el pueblo Judío, y de la Iglesia en la Edad Media.

La crítica de Illich no se encamina tanto a proponer acciones concretas para la "desescolarización", ni mucho menos a señalar alternativas para lograr que toda la humanidad tenga la oportunidad de pasar por la Escuela; Illich analiza con incomparable agudeza y audacia los constituyentes del mito o el dogma de la escuela, así como los riesgos que implica la "escolarización" y su dogma para la realización humana del hombre y para la configuración de una "sociedad convivencial".

Lo que en el fondo constituye el "mito escolar" es el hecho -como dice Carnoy, M. (1977, pág. 12)- de que "las naciones han llegado a creer que, para ser aceptadas como civilizadas, y que para ser instruídas tienen que haber tenido escuela."

Por otra parte, la democratización de la enseñanza o la "igualdad de oportunidades" para acceder a la educación escolar, es parte del mismo mito escolar. Reimer, E (1975, pág.17) advierte que "la mayoría de niños del mundo no van a la escuela. La mayoría de los que ingresan a ella, la abandonan al cabo de pocos años. La mayoría de los que sortean la escuela con

éxito, dejan sus estudios más adelante". La expresión gráfica - de estas afirmaciones constituye la "pirámide escolar" de mu -- chos países, especialmente de América Latina. La cúspide de la pirámide es casi un alfiler a pesar de que la base no incluye - siempre a toda la población en edad escolar.

Sobre la posibilidad de que el sistema educativo ensanche la "pirámide escolar" en América Latina, saturando de aulas escola -- res el territorio de los países (imitando con su pobreza presu -- puestaria a los países ricos y desarrollados) Illich (págs. 23- 25) afirma que "de intentar algo semejante, las naciones pobres sufrirían una desastrosa quiebra económica mucho antes de apro -- ximarse a este género de saturación escolar".

La afirmación de Illich se basa en la experiencia educativa de los países que no superan las bajas tasas de escolaridad a -- pesar de la prioridad presupuestaria que dan al sector Educa -- ción. Por otra parte, el crecimiento de la cobertura del sistema educativo es mucho más lento que el crecimiento de la demanda - educativa, debido al crecimiento demográfico, que no puede con -- trolarse fácilmente en un Continente con población joven y con zonas tropicales. Es obvio también que no es arbitraria la dis -- tribución del presupuesto, ni tan recomendable para un país la ayuda extranjera que supere en más del cien por ciento el presu -- puesto de la nación.

Hay que advertir también el hecho de cubrir a **toda** la --

población en edad escolar, mediante la construcción de escuelas - si fuera todavía posible - conllevaría una presión a en sanchar la "pirámide educativa" en el nivel superior, cuyos - costos son mayores. Además, el aumento de la burocracia, la mo vilización de supensoría y los requerimientos de equipo, se su marían a las presiones salariales de los "Gremios Magisteriales".

Del planteamiento anterior, Illich concluye que en tales - condiciones, "serán muy pocos los que podrán gozar del "status" simbólico y del uso del poder despótico que la escuela confiere" (pág. 25). En otras palabras, la escuela "por el solo hecho de existir tiende a fomentar un clima de violencia (pág. 12) y "el sistema escolar ha venido a hacer el puente estrecho por - el que atraviesa ese sistema social que se ensancha día a día. Como único pasaje "legítimo" para pasar de la masa a la élite, el sistema coarta cualquier otro medio de promoción del individuo y, mediante la falacia de su gratuidad crea en el marginado la convicción de ser el único culpable de su situación" (página 15).

Una vez más se evidencia que Illich no considera el sistema educativo aislado de las estructuras sociales. Por ello no comparte la idea cuantitativa de educación como sinónimo de - cantidad de años en la escuela, ni como incremento de la cantidad de aulas. Sin mostrar admiración por los sistemas socialistas en los cuales la educación no escapa a la concepción "cuanta

titativo-productiva" en sistemas de "escolarización", Illich - define su posición ante otros críticos de la educación.

"Al hablar de "escuela" no me refiero a toda forma de educación organizada -afirma- . Por "escuela" y "escolarización" entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los siete a los veinticinco años, y también el carácter de "rite de passage" que tiene la educación como la conocemos, de la cual la escuela es el templo donde se realizan las progresivas iniciaciones". Agrega que, aunque esto parece normal ahora, la escuela "no es un dogma eterno, sino un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la nación industrial" (pág. 16).

El autor advierte que en América Latina es peligroso dudar del mito escolar (pág. 33) pero asegura que el desconocimiento de la escuela como institución se ha vuelto inevitable y expresa su temor de lo que podría venir con el final de "la edad de la enseñanza". Sospecha que "podría introducir la época de la - escuela mundial, que podría distinguirse solamente de nombre, de una cosa (sic) de locos mundial en la que la educación y el ajuste se volverán sinónimos" (pág. 48).

Aunque esta última afirmación parezca dedicada a McLuhan, cuya utopía parece tan impresionante como la de Illich, también se ponen en tela de juicio crítico las alternativas de otros críticos tales como aquellos que piensan facilitar con -

drogas el cambio de conducta, los que desean convertir el salón de clase en estadio de juegos recreativos, los que proponen electrificar el salón de clase y reemplazar pizarrones y libros de texto con actuaciones de muchos medios, y los admiradores de Skinner que se creen capaces de modificar la conducta con más eficiencia que los practicantes del salón de clase. El autor no desconoce que "la mayoría de estos cambios han tenido, por supuesto, algunos buenos resultados. Las escuelas experimentales tienen menos holgazanes" (pág. 52).

En este contexto de marcada iconoclasia, Illich expresa su utopía cuando afirma que: "para el año 2,000 el proceso de educación formal habrá cambiado, tanto en las naciones ricas como en las pobres. Las escuelas cesarán de dividir la vida humana en dos partes: la edad escolar para los discriminados por su inmadurez y la edad madura para los titulados por la escuela. La edad escolar durará toda la vida. A medida que un individuo se haga más maduro y capaz, se intensificará su educación formal, convirtiéndose ésta en una actividad de adultos más que de jóvenes. Lo que se entiende hoy por asistir a clase será entonces obsoleto. Todos los sistemas sociales especialmente las corporaciones industriales y administrativas, asumirán la tarea de entrenar y especializar a sus miembros; prestarán una especie de servicio de aculturación concentrado en un aprendizaje relevante para el individuo, en vez de for -

zarlo a perder tantos años de su vida aprendiendo cosas que no utilizará jamás... será posible el adiestramiento fuera del monopolio escolar" (pág. 21).

La utopía de Illich refleja la admiración de la forma en - que se dió el aprendizaje en la Edad Media, según la cual cada ambiente u organización instruirá a sus miembros, tal como lo - hacen hoy el clero y la milicia .

El autor critica fuertemente la actitud de los políticos, sobre todo "revolucionarios" que también propugnan por la escolarización y el "consumo" cuantitativo, y afirma que es la "Revolución Cultural" la llamada a bosquejar una política radical de acabar con las escuelas de la sociedad. "La desescolarización de la sociedad comienza por lo tanto con el desenmascaramiento del mito de las escuelas, por medio de las revoluciones culturales" (pág. 78).

En la línea de Illich se ubica Carnoy, M. (1977) en cuya obra reconoce una deuda intelectual ante el citado autor, incluyendo a Marcus Raskin y Albert Memmi "cuyos escritos dan la idea general de mi análisis" (pág. 11). Carnoy recalca que - "la escuela en los países capitalistas sólo sirve de medio para llegar a un estatus más alto a un pequeño porcentaje de los pobres urbanos y a un número aún menor de los pobres rurales... Si aceptamos la realidad empírica de que el incremento del nivel medio de escolaridad en las economías capitalistas no lle-

va a una distribución más equitativa de la riqueza y los ingresos, y si aceptamos la opinión de que la escuela actual no producirá cambios en la estructura social ¿Qué teoría de la relación entre escuela y estructura social y económica nos ayuda a entender las funciones de la educación formal en las sociedades capitalistas? (pág. 27). Después de este planteamiento, el autor analiza la forma como la escuela inicia a los niños en los roles sociales y económicos de la estructura capitalista. Con ese análisis responde su interrogante .

REIMER, E. (1975) refuerza a Illich, bajo cuya inspiración escribe, y advierte: "Mi visión de la historia no tiene como resultado una valoración imparcial de las escuelas ni de la sociedad a la que pertenecen, sino más bien una acusación contra ambas... otros han hecho un intento mayor para lograr un retrato concreto (de la escuela) siendo sus trabajos un suplemento indispensable para el análisis siguiente. Tom Brown, Charlie Brown, Miss Peach y los niños, y los maestros de los informes de George Dennison y Jonathan Kozol, son algunos ejemplos de la realidad de la escuela. Un modelo para la descripción general y el análisis del comportamiento institucional se puede hallar en el libro homónimo de Floyd Allport" (pág. 14).

El párrafo anterior evidencia que hay muchos críticos de la "familia Illich" que tratan de acabar con el mito de la escuela. Se lamentan de que el hombre haya perdido la capacidad

poética a través del proceso de escolarización en el cual se da un aprendizaje libresco que en gran medida transmite información de segunda mano. El hombre no da significación a las cosas que le rodean, porque el "currículum empaquetado" le evita el conocimiento de primera mano que es la base esencial de la vida intelectual, según estos críticos. El cuestionamiento de ellos va desde los sistemas educativos y las estructuras sociales hasta la imagen del hombre que produce la escolarización.

Las dos corrientes críticas más agudas parecen estar representadas por Paulo Freire e Iván Illich. Ambos se enfrentaron en un diálogo en el cual también se criticaron mutuamente, En una breve síntesis se expondrán los puntos de concordancia y de divergencia, entre ellos. En esta contraposición se notarán las limitaciones que en el plano operativo tiene el pensamiento de Illich. Dauber (1975, pág. 8) advierte, al presentar el diálogo entre los dos críticos que ambos experimentan desazón por la situación actual del ser humano, ambos denuncian la opresión que caracteriza hoy la vida de la mayoría de las personas y de las sociedades. Para ambos, la dependencia es la condición generalizada de los seres humanos, bajo el dominio de fuerzas y estructuras opresoras. "Constatan que los seres humanos son menos de lo que deben ser... en comparación con la vida de la humanidad que la tradición cristiana defiende y que ambos sostienen".

Comparten la idea de que los sistemas educativos modernos contribuyen a la opresión de los seres humanos; Illich expresa que al institucionalizar la educación mediante los colegios, - éstos se vuelven peligrosos, porque sus servicios institucionales generan gente dependiente; Freire afirma que la educación tradicional perpetúa la dependencia.

La coincidencia de ambos al percibir los efectos de la educación no se da con respecto a la percepción de la educación - misma. De aquí surgen sus diferencias. Para Illich, la educación es un sistema por sí mismo significativo, por eso la desescolarización debe ser parte de cualquier programa político revolucionario; un cambio fundamental debe comenzar por un cambio de la conciencia sobre la institución; para Freire, la educación es un subsistema que depende de estructuras políticas y económicas. "Por eso sirve a los poderes que controlan esas estructuras y sólo puede cambiar fundamentalmente cuando cambien esas estructuras". (Págs. 11-12).

Para aclarar mejor las diferencias entre ellos es necesario determinar qué clase de cambio quiere cada uno y qué propone para lograr ese cambio .

Aunque ambos incluyen elementos culturales y estructurales en sus planteos, Illich se resiste a ofrecer propuestas concretas de acción. Su análisis macrocósmico y orientado a la búsqueda no conduce fácilmente - a los que están comprometidos en

la práctica- a los "siguientes pasos" microcósmicos. "Su fuerte no es elaborar las alternativas de percepción de la totalidad - de la situación; por eso lo acusan de "nihilista reaccionario" o "moralista radical". Sin embargo, detrás de sus análisis hay insinuaciones de cómo proceder (fr. Después de la escolarización ¿Qué? (pág. 22). El esfuerzo por la "desescolarización" y la "desmedicalización" (cf: Némesis Médica), exige una revolución cultural y no sólo política" (pág. 15).

Para Freire, la índole del cambio que busca comporta el crecimiento de la conciencia crítica de la gente en la medida que trabaja mancomunada para transformar las condiciones opresivas en que vive. Así el proceso de concientización ayuda a las personas a despojarse de los mitos culturales que les confunden y a ver los obstáculos que impiden su percepción clara de la realidad. Freire recalca la inevitable naturaleza política de la educación, por eso destaca la necesidad de conocer la relación entre educación y sistema político: acción-reflexión; subj.- --obj.; son enlaces inseparables (pág. 17). En conclusión, Freire aporta el resultado de su experiencia en lo real y concreto de Noreste Brasileño; su teoría se convierte en método y arroja resultados... Illich es un teórico de admirable capacidad crítica. Es más iluminador del camino más que conductor de acciones concretas.

Los planteamientos de McLuhan con respecto a la desaparición de la escuela son muy afines a los de Illich; pero no se --

encaminan hacia el mismo objetivo. Illich critica el control social ejercido por el saber libresco de segunda mano que se da en el "currículo empaquetado" que implica la "escolarización"; McLuhan piensa que la desaparición de la escuela está próxima porque los Medios de Comunicación Social evitarán que entre el alumno y la educación se interponga el libro y el maestro en un salón de clase; pero ello no parece asegurar que entre el individuo y el medio de información no se interpondrá nadie.

Toda la sociedad será el salón de clase. Illich cree que sólo el nombre lo diferenciaría de un manicomio, y advierte el riesgo de un control social más sutil, pues alguien unificará más ese control al seleccionar los contenidos que se codificarán para la información. La manipulación de las masas a través de los Medios de Comunicación Social no es un secreto para el mundo de hoy.

Al comentar a McLuhan, Oliveira Lima, L. de (1971), cita la afirmación de que "llegará una época en que pasaremos toda nuestra vida en la "escuela"... en contacto con la realidad vital, sin que nadie nos pueda separar de ella" (pág. 62). Es la escuela "planetaria" que llegará al desaparecer la "escuela-claustro", es decir, cuando ésta pierda su función de "informar" en un ambiente saturado de información por diversos medios.

Con la escuela también desaparecerá el profesor, cuya fun -

* ción resume el papel de guardián, moralista y psicólogo, para Illich. Para McLuhan, el profesor es un informador y esa función desaparecerá cuando la radio, la televisión, el cine, las revistas, los libros, los carteles publicitarios, etc. lleven la información a los jóvenes. Aunque algunos hablan del "ingeniero de la educación" que sustituiría al profesor tradicional en el siglo XXI, no se perfila una imagen concreta del papel de éste en la "escuela planetaria".

Oliveira concluye que "todo nos lleva a pensar que -en este momento- la "satelización" es la mejor solución para la educación de los países subdesarrollados, por mucho que nos asuste una inversión tan cuantiosa" (pág. 66); advierte, sin embargo, que "con toda certeza que la T.V. no podrá ser utilizada para programar lecciones convencionales imitando el ambiente de un salón de clase tradicional" (pág. 45). Esta es también afirmación de McLuhan.

Para los discípulos simplistas de McLuhan se advierte que "el gran equívoco, cuando se piensa en los nuevos instrumentos didácticos, es querer que nos solucionen los viejos problemas del sistema tradicional. No existe quien soporte 50 minutos de exposición por la T.V.; porque no existe quien "discipline" al auditorio... querer utilizar la T.V. para calcar el proceso escolar es desconocer completamente su misma naturaleza" (pág. 45).

Conjugar la "desescolarización" con las posibilidades que abren al mundo moderno los medios de comunicación social y toda la tecnología de las comunicaciones, es el reto del mundo moderno. Convertir estas ideas en proyectos operativos es el reto de los administradores de la educación, para superar el desequilibrio entre oferta y demanda educativas, tan característico en los países en vías de desarrollo.

Nadie ha dicho que los críticos estén obligados a operarizar sus ideas, por ello es necesario continuar la búsqueda a la luz de sus planteamientos críticos, cuya negación de la educación tradicional abre el camino para ensayar nuevas alternativas en el campo de las acciones concretas.

A los planteamientos críticos de Illich, Freire y McLuhan se suman las propuestas o sugerencias de métodos, técnicas o estrategias administrativas en materia de educación. Entre menos abstractas son las propuestas menos se oponen al esquema tradicional de los sistemas educativos; pero permiten con más facilidad su experimentación.

En este trabajo se destacará particularmente el análisis de las implicaciones que tiene la "nuclearización educativa" - en cuanto estrategia de administrativas educativa que se propone incrementar la eficiencia y los alcances del sistema educativo tradicional.

Todo lo expuesto en las páginas anteriores es solamente un

contexto teórico dentro del cual se ubica el trabajo de campo cuyos resultados se exponen en este trabajo. Se ha considerado necesario establecer ese marco teórico, por dos razones: para asumir una posición teórica y una actitud de búsqueda reflexiva en torno a la crisis de la educación en la actualidad, y para precisar el área en que se ubica el presente estudio.

La conclusión más rápida a que conducen los estudios de Illich, Freire y McLuhan -sin desconocer las diferencias de sus enfoques y propuestas- es que la crisis de la educación es signo de las condiciones inhumanas en que vive la mayor parte de la humanidad. Se advierte que educación y estructura social son funciones conjugadas y que la acción en una es capaz de repercutir en la otra; pero todavía no se definen las estrategias concretas que podrían conducir al tipo de cambio y al modelo de sociedad que los citados críticos desean o proponen. Sus ideas cumplen una notable función concientizadora y estimuladora de la conciencia ingenua, acrítica y perezosa; ello posibilita la problematización y la búsqueda que puede encontrar formas concretas de acción transformadora.

La "desescolarización" es una aspiración que todavía no se ha expresado en estrategias y acciones concretas, al igual que la "electrificación" de la "escuela planetaria" en la cual sólo existe la criticada experiencia de querer resolver los problemas de la escuela tradicional a través de las posibilidades

técnicas de la electrónica. Ambas líneas de búsqueda merecen - especial atención, esperanza y aporte crítico, para que se conviertan en aportes operativos en la administración de la educación.

La "concientización" de Freire ha sido suficientemente estudiada, discutida y difundida por diversos lugares, a diferencia de las anteriores, ha logrado aplicaciones prácticas. Estas han mostrado que la relación directa de la "concientización" con la transformación de las estructuras políticas de un medio determinado es un camino que puede conducir a situaciones coyunturales de cambio a largo plazo, pero no un método que - tenga posibilidades amplias dentro del sistema político. Es lógico que la transformación de un sistema es menos posible por aquellos que están inmersos en él y no lo abstraen y objetivan; pero también es un hecho que quienes lo objetivan y se enfrentan son víctimas del sistema y lo estimulan a fortalecerse. Esto sugiere la necesidad de encontrar alternativas que permitan -desde dentro del sistema o sin total enfrentamiento con él- un avance en las transformaciones que necesita conquistar el hombre para superar sus condiciones de deshumanización y arribar a una sociedad que posibilite la total convivencia de los seres humanos.

Entre las estrategias de acción práctica en el campo de la enseñanza o de la administración educativa, que no contradicen

abiertamente el esquema de "escolarización" antes discutido, - se mencionaron en páginas anteriores, las siguientes:

La experiencia de la "escuela sin paredes" de la cual sólo existe prácticamente sólo un informe; la enseñanza programada (en programas lineares o ramificados) cuyos alcances favorecen la capacitación individual sin ir a la "escuela"; pero no constituyen una alternativa al nivel de la crisis de la educación formal, en sus limitaciones actuales **y la Comunidad Educativa Escolar**, que pretende incorporar los recursos de la comunidad al quehacer de la escuela, para fortalecer los alcances y la eficiencia del proceso educativo. No es una solución.

Sobre la enseñanza programada hubo grandes expectativas como solución de la incapacidad del sistema educativo por extenderse a toda población y posibilitarle al menos unos diez años de escolarización. Holland y Skinner (1976, pág. 7) citan en el prólogo de su texto programado (análisis de la conducta) la añoranza que Edwar Thordike y Arthur Gates plasmaron en su libro (Elementary Principles of Education) publicado en 1929: - "Si por algún milagro de ingenio mecánico pudiera prepararse un libro de manera que aquel que sólo hubiera hecho lo que se le indicó en la primera página tuviera acceso a la siguiente y así sucesivamente, mucho de lo que ahora requiere instrucción personal podría ser conseguido mediante material impreso".

La enseñanza programada fue la realización de esa idea ex-

presada en deseo. Su funcionalidad es evidente por la técnica de eslabonar los conocimientos para que sean entendidos con absoluta claridad. Sin embargo, la búsqueda de claridad exige -más espacio y, con ello, se encarecen los respectivos manuales. A pesar de esto, la "técnica didáctica" es útil para los auto-didactas ; pero, para la "escolarización" que implica la educación sistemática, sólo tendría logros significativos si se abarataran los manuales y si se reconociera la educación del autodidacta. Si el título es la "viñeta" que legitima la "Educa-ción", la enseñanza programada no representaría una solución alagadora para los problemas educativos; a menos que se encuentren formas de bajar costos y "legitimar" el proceso educativo para otorgar créditos, sin importar el tiempo en que esos créditos se ganen.

‡ Sobre la comunidad educativa, Arizmendi, P.O. y otros - (1973) sostienen que la comunidad educativa "es una organiza-ción escolar que busca fundamentalmente integrar las fuerzas - de los factores más importantes que se mueven al rededor del - fenómeno escolar, a nivel de escuela, es decir, de los docen-tes, alumnos, ex-alumnos, padres de familia y líderes de la comunidad, en un trabajo comunitario, que daría como resultado - que el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación, resul-tara de una toma de conciencia y un compromiso eficaz de todos ellos, al servicio de la escuela como instrumento educativo".

Sin conceder mayor importancia al "enfoque sistémico de la educación (considerado más como forma de análisis que como estrategia educativa), a la "Educación a Distancia" (considerada tal como se plantea hoy, una derivación simplista de la utopía de McLuhan) y a la enseñanza "automatizada" (considerada como experimentación de posibilidades educativas y no como solución de problemas educativos), se fija la atención en la organización de la Educación en "Mesosistema Zonal" y en la Nuclearización Educativa.

Parece ser que la Comunidad Educativa Escolar, el Mesosistema Zonal, y la Nuclearización Educativa son aspectos de una misma estrategia educativa, encaminada a unir fuerzas y esfuerzos en favor del proceso educativo, tradicionalmente considerado como una responsabilidad exclusiva de la escuela en sus respectivos niveles educativos.

Aunque no existen grandes diferencias entre las tres "orientaciones administrativas", conviene establecer las delimitaciones necesarias e intentar el análisis -al menos de una de ellas- por cuanto son propuestas o sugerencias que tienen mayor factibilidad de experimentación en un medio concreto como América Latina, Centroamérica o El Salvador.

La comunidad educativa escolar, como se expuso en líneas anteriores, tiene por objeto incorporar dentro de la estructura escolar, las fuerzas vivas de la comunidad. Es un esfuerzo

de "ATRAER", involucrar o comprometer el entorno escolar, en el proceso educativo; esto no es ajeno a la Nuclearización Educativa; pero en ésta, el esfuerzo es "incorporarse a", es decir, que la escuela procure incorporarse a la comunidad en una interacción que le permite la orientación de sus funciones educativas regulares según las necesidades de la comunidad en que opera, y ejercer un papel de motivadora en la consolidación de las fuerzas de la comunidad para el desarrollo educativo, económico y social de la misma.

La Nuclearización Educativa implica la organización en "Mesosistema Zonal", en otras palabras, supone la necesidad de descentralización y desconcentración administrativa, implicando en ello la flexibilidad curricular. También supone la existencia de múltiples condiciones profesionales, socio-políticas y económicas para la realización de sus objetivos; sin embargo no puede afirmarse que sean la misma cosa el Núcleo y el Mesosistema.

La idea del "Mesosistema Zonal", según entrevista sostenida con su teorizador, el Dr. Pedro Lafourcade, experto de la O.E.A., implica la "Evaluación Institucional" encaminada a mejorar las "condiciones de factibilidad de logros". Esta es una corriente en proceso de maduración, aún no expuesta por completo en publicaciones.

El "Mesosistema" es una organización de la educación, pro-

puesta dentro del proceso de "Desburocratización" del docente y de la institución escolar, según la cual se pone el énfasis en las condiciones de logro de los objetivos, más que en la formulación de los mismos. La imagen del educando que ello implica, pone en primer plano la creatividad y la habilidad de utilizar la información necesaria en la solución de los problemas reales que se le presenten al individuo.

En último caso, es una estrategia inspirada en la idea de que el sistema administrativo propio de las empresas productoras de mercancías, no es adecuado para la administración de la educación. Una de las razones es que el producto manufacturado puede sufrir un control de calidad o una supervisión que no es posible en el "producto" del sistema educativo. Por otra parte, la educación es la Empresa más grande del mundo, comparable sólo con la Iglesia Católica y los sistemas de Comunicación. Su magnitud dificulta su estricto control en cada país.

Esta perspectiva sugiere un análisis desde el "Enfoque sistémico de la Educación" (iniciado por Filiph Coombs en su reciente publicación -La crisis mundial de la educación), comparte la idea de que "la Educación debe ser considerada como la empresa preferente del Estado" (Primer postulado de la Reforma Educativa Salvadoreña: Documento 3, pág. 14, Ministerio de Educación, San Salvador, 1970); pero cuestiona las incipientes evaluaciones institucionales que suelen hacerse en el

campo de la Educación, porque sus resultados poco o nada inciden en mejorar las condiciones de logros en el sistema educativo.

Un trabajo de investigación a nivel eminente teórico podría exponer, tanto los enjuiciamientos como los principales aportes que hacen los críticos más autorizados en materia de educación. A partir de ese análisis podría intentarse un análisis evaluativo de las propuestas o alternativas que más pueden adecuarse a la realidad concreta de un determinado país. Aunque este fue el primer intento del presente estudio, no pudo realizarse debido a la orientación "teórico-práctica" que se dispuso para este tipo de investigación.

Lo expuesto en el párrafo anterior explica dos cosas: la extensa exposición de aspectos teóricos del capítulo titulado "introducción", con la cual se suple, aunque superficialmente, el propósito de sondear la crisis actual de los sistemas educativos, y la aplicación práctica en un estudio de campo, ubicado especialmente en la estrategia administrativa conocida como "Nuclearización Educativa".

Todo lo expuesto en las páginas precedentes constituye las circunstancias teóricas o fácticas que inspiran el marco conceptual en que se ubica el presente estudio y se originan el tema y el "problema de esta investigación".

Se ha pretendido dejar claro que la Educación, en sus sis-

temas tradicionales, enfrenta una seria crisis derivada de su incapacidad para llegar -por los caminos actualmente legitimados- a todos los seres humanos normales, para facilitarles la conquista de una sociedad convivencial.

Los críticos que señalan las limitaciones y las consecuencias de los sistemas educativos tradicionales en el mundo de hoy, también procuran ofrecer soluciones. Unos dan soluciones más audaces y más teóricas que otros; pero, junto a las posiciones que parecen cargadas de "utopismo", existen propuestas sencillas que, al igual que las complejas, merecen especial análisis y total empeño en la búsqueda de mecanismos que las conviertan en opciones operativas. El análisis teórico; la experimentación y la investigación deben asumir este reto en el campo de la educación.

En esta perspectiva se manifiesta la relevancia de cualquier estudio encaminado a descubrir las condiciones que hagan posible la realización de las alternativas que proponen los -- más "tímidos" y los más "despiadados" críticos de la educación.

Entre las alternativas de tipo administrativo que mayor atención han venido logrando en la Administración Educativa de América Latina, desde Sudamérica hacia el norte, se cuenta la Nuclearización Educativa. En El Salvador existe un proyecto de Nuclearización Educativa que se inició en 1976 en dos circuitos escolares: Ahuachapán y Osicala. (Ministerio de Educación, 1976).

La pretensión básica de esta estrategia es lograr la "interacción Escuela - Comunidad" dentro de la cual pueda llegarse a un aprovechamiento máximo de los recursos de la comunidad, en la medida en que ésta actualice su potencial educativo; -- mientras la escuela incorpora su actividad al desarrollo integral de la comunidad mediante una educación funcional o acorde a las necesidades concretas de la comunidad, y mediante actividades que trascienden las aulas.

La principal justificación de un estudio de campo, ubicado en un contexto de alternativas educacionales, y referido a una estrategia concreta como es "la Nuclearización Educativa", se evidencia en dos dimensiones: una, eminentemente teórica, que conduce a explorar las posibilidades educativas que ofrecen los críticos de la educación, y otra eminentemente práctica, que -- conduce a la exploración de condiciones que hagan factible la aplicación exitosa de una determinada estrategia.

Aunque no siempre los conocimientos de una situación sean transferibles a otra, sigue siendo el fenómeno de transferencia una de las bases fundamentales de la Educación. Es por ello -- que el análisis de las implicaciones teóricas de una determinada alternativa educacional, y la descripción o explicación de las condiciones de posibilidad que ofrecen los elementos más -- relevantes implicados en tal alternativa, pueden inspirar decisiones con mayor posibilidad de acierto y facilitar el camino y la experiencia para estudios similares en áreas afines.

II- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (Y FUNDAMENTACION TEORICA)

Entre las diferentes soluciones o paliativos que tanto los críticos como los técnicos e investigadores de la educación sugieren como formas de superar la crisis de los sistemas educativos tradicionales se encuentra la estrategia de administración educativa, conocida como "Consolidación", en cuya concepción se enmarca la Nuclearización Escolar, o Nuclearización Educativa.

En cuanto estrategia aplicable en la administración educativa, juega un papel determinado en el proceso que va desde la planificación hasta la consecución de los objetivos; en el sistema educativo también tiene su propia identidad como elemento del sistema administrativo de la educación.

Por otra parte, debe recalcar que en todo proceso administrativo, sin importar los fines o los objetivos que se proponga, el recurso humano es el elemento decisivo o fundamental. En el caso de la administración educativa, es el Magisterio la pieza clave. Ninguna estrategia podría fructificar plenamente en educación si el Magisterio no coopera, es decir, si tiene actitud negativa frente a ella.

De lo expresado en el párrafo anterior, se deriva la necesidad de asociar las técnicas, recursos o estrategias adminis-

trativas con los conocimientos referidos a la naturaleza psicológica del ser humano como miembro activo dentro de un proceso de producción. La interrelación de lo administrativo y lo psicológico se puede expresar, en este trabajo, mediante la determinación de las variables: Nuclearización Educativa y Actitudes Humanas, asociadas desde el punto de vista de la Teoría Administrativa.

No se trata, pues, de un estudio de Psicología de la Personalidad ni de un estudio teórico en torno a la administración; sino más bien de un estudio de campo, enmarcado en un contexto teórico referido a una estrategia administrativa (La Nuclearización) y a un aspecto de la personalidad humana (La Actitud). Para lo relacionado con el sondeo de actitudes, se presenta una serie de declaraciones que contienen elementos referidos a la "Nuclearización" para que - en su condición de objetos actitudinales o estímulos- provoquen una respuesta que exprese la actitud de la población sometida a tales estímulos (en este caso una muestra de los futuros maestros de Educación Básica). Para ubicar los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación, se considera necesaria una fundamentación teórica, breve y acorde con los propósitos de este trabajo. Tal fundamentación, previa al enunciado del problema de investigación, se refiere a tres aspectos: Nuclearización, Actitud, y Asociación de ambas en el contexto administrativo.

A. Fundamentación Teórica de la Nuclearización Educativa

En páginas anteriores se han adelantado elementos sobre la Nuclearización Educativa, presentada como una estrategia muy - difundida en el Perú y en otros países de todos los grados de desarrollo. Para concretar sus límites o alcances, es necesario interrogar sobre su naturaleza, sus objetivos, sus características, su carácter técnico-pedagógico y las condiciones que supone su aplicación exitosa.

1. Naturaleza de la Nuclearización.

De acuerdo con las ideas que contiene el proyecto de Nuclearización Educativa que se puso a prueba a partir de 1976 en á - reas rurales de dos circuitos escolares de El Salvador, a nivel de Educación Básica -Ministerio de Educación (1976)- la Nuclearización Educativa se concibe como un Recurso Técnico-adminis - trativo orientado a mejorar cualitativamente la educación, me - diante la coordinación de servicios y el aprovechamiento máximo de los recursos de la comunidad escolar, en función del desarrollo social, económico y cultural de la misma, dentro de los lineamientos generales del plan global de Desarrollo Nacional.

Según el CEMIE (1974, págs. 18-26), la Nuclearización Escolar se enmarca en la estrategia administrativa que se conoce -

como Consolidación, entendida como "el proceso por el cual varias escuelas pequeñas (por el número de estudiantes y/o por los cursos que ofrecen) dispersas en una región y a veces aisladas entre sí, se integran dentro de un sistema que ofrece servicios educativos en forma coordinada" (pág. 18). Se cree que es un medio de aumentar la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, por ello se ha puesto en marcha en países de distintos grados de desarrollo, tales como Noruega, la Unión Soviética, Estados Unidos, Colombia, Perú, etc.; todos con el afán de concretar esfuerzos y evitar duplicaciones que implican desperdicio de recursos.

"En Latinoamérica la idea de la consolidación de servicios educativos ha sido incluida dentro de proyectos de desarrollo rural y de promoción de la comunidad... se presentan dos casos interesantes: Perú y Colombia. El enfoque peruano hace descansar todo el sistema educativo en la Nuclearización, que es una forma de consolidación, como la definimos en este manual. Colombia aplica la consolidación en las concentraciones de desarrollo rural" (págs. 19,23).

2. Objetivos

En términos generales, y como se ha concebido en los proyectos que están a prueba en El Salvador, la Nuclearización pre__

tende ser un apoyo a nivel local (en comunidad pequeña) del Plan Nacional de Desarrollo; para tal efecto propugna por la incorporación del sistema educativo a las necesidades básicas de la comunidad, mediante la flexibilidad del currículo y desconcentración y descentralización de funciones administrativas.

En un plano más específico, la Nuclearización Educativa supone el conocimiento de necesidades y problemas de la comunidad (Diagnóstico Situacional) a partir del cual se planifiquen actividades extracurriculares, se busquen nuevas oportunidades educativas (Círculos de estudio, clubes, educación nocturna, etc.) y se organicen comités para inventariar recursos de la comunidad, ejecutar obras planificadas y evaluar los logros obtenidos. En síntesis: se trata de identificar recursos y necesidades y conjugar ambas cosas en actividades que respondan a las aspiraciones de la comunidad implicada en los objetivos previstos, dentro de una planificación de base, hecha con la participación de la comunidad.

3. Características.

La principal característica de la Nuclearización es la coordinación de redes interconectadas de centros educativos entre los cuales pueden intercambiarse diferentes recursos en función de mejorar el servicio educativo, promover la participa -

ción de la comunidad en actividades destinadas a resolver problemas comunes, coordinar la acción aislada de los diversos agentes de cambio, y buscar fórmulas de descentralización administrativa que posibiliten adaptar el "Currículum" a las necesidades y características del Medio.

En lo que se refiere al objetivo de lograr la participación de la comunidad en obras de beneficio común, la Nuclearización se presenta como una técnica que exige estudios analíticos iniciales y pasos secuenciales bien calculados. El método o camino que constituye esa secuencia de pasos se basa en la unificación y en la flexibilidad técnico-administrativa. Hay unificación al crear redes interconectadas de centros educativos, sin romper la dependencia y la comunicación con los niveles superiores; hay flexibilidad en la medida en que pueda lograrse la adecuación curricular. En el fondo, se trata de un proceso experimental en la administración educativa.

4. Carácter Técnico-pedagógico

La Nuclearización Educativa, como estrategia que estimula la búsqueda de nuevas alternativas para el Desarrollo Educativo y para la integración de la escuela a la comunidad, procura que se logre un manejo técnico de los recursos (institucionales, escolares, particulares, etc.) a fin de evitar la subuti-

lización o manejo irracional de los mismos. (La consecución de los objetivos de la Nuclearización Educativa implica que la escuela ha logrado un liderato como para integrar a los diversos sectores y agentes de cambio de la comunidad, a la vez de capitalizar sus actividades).

Aunque la Nuclearización sea una forma de consolidación, - existen diferencias de concepción entre América Latina y el - viejo mundo. En los países **Eurasíáticos** se enfatiza la visión económica encaminada a disminuir los costos unitarios en educación, pues se le atribuyen las ventajas siguientes: implica una redistribución de maestros y alumnos y con ello aumenta la razón alumnos/maestro; además consigue ahorros que pueden convertirse en ampliación de la cobertura del sistema; la disminución del número de docentes también conlleva ahorros en formación y cargas sociales (retiros, seguros, etc.); el requerir materiales para un conjunto de unidades y no para escuelas aisladas, implica un ahorro en el costo de materiales e incluso en edificaciones escolares.

Hay que advertir que la redistribución de alumnos y maestros, en el marco de un trabajo coordinado, podría ocasionar desperdicio de tiempo o problemas de transporte cuando los alumnos tengan que trasladarse -según su nivel de estudio- de escuelas satélites a escuelas centrales; también pueden incrementarse los gastos administrativos si se sobrecarga la centra

lización en un núcleo.

En América Latina la Consolidación se impulsa como Nuclearización y esto significa que el mayor énfasis se pone en el a provechamiento máximo de los recursos educativos de la comunidad, mediante la participación conjunta en la interacción Escuela-comunidad. La Consolidación como tal, postula ahorros -- que, según el CEMIE (1974, pág. 22) "son puestos en duda por estudios hechos en El Salvador, los cuales indican que el costo unitario en construcción por alumno es más alto en escuelas de gran tamaño que en las pequeñas. Por otro lado, la consolidación obliga a establecer residencias para estudiantes y profesores, los ahorros que provengan de la mayor utilización de espacios serán anulados por los costos de operación que demanden las residencias. La consolidación rinde mejores frutos en los niveles más altos del sistema educativo y en tipos de edu cación de currícula variados".

En cuanto a la acción específica de enseñanza-aprendizaje, la Nuclearización insiste en que la motivación del aprendizaje debe arrancar del ambiente para poder proyectarse e integrarse significativamente a la problemática social de la comunidad. - (De esta manera, la educación sería funcional para los jóvenes campesinos que no completan ni el nivel básico). Además, adopta el concepto de educación integral, según el cual el maestro no debe limitar su acción a la "hora-clase" en el aula; debe -

buscar siempre una mayor cobertura para su actividad educativa en todos los aspectos de la vida.

5. Condiciones de Exito

Hay múltiples variables que pueden intervenir en el éxito o fracaso de la Nuclearización Educativa. Entre ellas se pueden citar algunas -no necesariamente excluyentes de las variables de tipo económico- como las siguientes:

- a. Personales (cualidades favorables)
- b. Profesionales (currículum, ajuste psicológico)
- c. Psico-sociales (conflictos, frustraciones...)
- d. Políticas (politización y org. gremial)
- e. Jurídico-administrativas (leyes, técnicas...)

Se dijo antes que en toda organización y sistema administrativo, el recurso humano es la base fundamental; sin embargo, -hay que agregar que las personas viven y actúan en torno a determinadas estructuras y condicionamientos que impulsan, reprimen o configuran sus actuaciones, su conducta o su actitud ante determinados objetos o sucesos. Por todo ello, hay que centrar más la atención en las condiciones que posibilitan la consecución de objetivos educacionales, más que en la formulación técnica de los mismos.

En la labor extraescolar de la Nuclearización Educativa, -

es la relación directa de los maestros con los miembros más influyentes de la comunidad lo que constituye la base de la "interacción Escuela-Comunidad". Esos miembros no pueden considerarse políticamente neutrales; por otra parte, el maestro también puede inclinarse por alguna línea política. En este caso pueden darse obstáculos de orden político. En esta forma se -- dan las condiciones a nivel de personas y de ambiente que se -- considerarán a continuación.

A nivel personal se dan características específicas en cada educador. Esas características (rasgos estables) se mani -- fiestan como cualidades o limitaciones, valores morales, pre -- juicios sociales o principios de conducta, etc. tales como la iniciativa, la responsabilidad, la solidaridad humana, la crea -- tividad, el liderazgo, las costumbres, las convicciones perso -- nales ante determinados tópicos de la vida, etc., según su naturaleza, las condiciones personales pueden favorecer o no la interacción Escuela-Comunidad.

(Aunque las "características" de la persona, tal como se -- han entendido aquí, impliquen los elementos: cognoscitivos, a -- fectivos y conativos de la actitud, no se toman aquí como tér -- minos sinónimos. Se entiende la actitud como reacción del indi -- vido frente a un suceso u objeto; pero la característica se -- entiende aquí como un rasgo ligado a valores sociales defini -- dos, que se manifiesta constante ante diversos objetos).

En cuanto a la profesión deben considerarse dos aspectos:- primero, la valoración del "currículum" de formación en relación con los conocimientos técnicos, experiencias prácticas y habilidades profesionales que les ofrece dicho currículum específicamente para el desarrollo de las actividades que exige la interacción escuela-comunidad (metodología de la investigación, sociología general, dinámica de grupos, administración escolar, etc.); segundo, el nivel de ajuste de personalidad que tiene el individuo ante su profesión y la percepción que tiene del papel que debe desempeñar en cuanto tal. Si existe equilibrio emocional entre su yo y su mundo, sin ningún conflicto con su grupo social, se le considerará bien ajustado.

El aspecto psico-social se refiere a las condiciones de equilibrio emocional o psicológico para las relaciones con el medio que le rodea, examinado desde el status y el rol social en relación con individuos y organizaciones sociales. Este aspecto implica el ajuste psicológico del individuo, su carácter, su temperamento, sus intereses y principalmente sus actitudes ante las diversas circunstancias de la vida.

En el párrafo anterior se enfrenta la persona con su rol profesional; en este punto se le enfrenta con la sociedad en sus diversas esferas y roles.

Las actitudes personales frente a las actividades y exigencias que presenta al profesor la Nuclearización educativa, son

condiciones psico-sociales que entran en juego para el éxito - de la citada estrategia administrativa. Tales actitudes implican todo el trasfondo histórico sociológico que ha configurado la personalidad concreta de cada individuo: su infancia, su cuna, sus creencias, su grupo social, sus experiencias y viven - cias personales, su concepción de la vida, del mundo y del hombre y, principalmente, los efectos del sistema de aprendizaje a que ha sido sometido.

En otras palabras, es el análisis de las consecuencias que derivan de un determinado sistema de aprendizaje, en una es - tructura social y ante individuos también determinados. Si en condiciones y sistemas que acentúen la dependencia, la domina - ción y la rivalidad, no es fácil que se formen profesionales creativos, solidarios y pacifistas se debe a la influencia de los sistemas educativos en la transformación o formación de actitudes o conductas en los individuos.

Este aspecto del educador, en cuanto persona humana, se -- pondrá en juego en el campo de la planificación, organización y ejecución de las actividades en beneficio de la comunidad(ac - túe como promotor o como participante de las mismas).

Los elementos cognoscitivos y el sistema de valores socia - les, morales o cívicos que rijan la inclinación a responder ac - tivamente ante cualquier situación que se enfrente con esa es - tructura de personalidad, y el agrado o desagrado que determi -

nan el acercamiento o la retirada ante objetos concretos, constituyen la base del complejo actitudinal que puede favorecer o no las diversas actividades, místicas de trabajo y valoraciones técnico-pedagógicas que implica la Nuclearización Educativa.

En este contexto, la investigación específica de los constituyentes actitudinales, así como de la tendencia favorable o desfavorable de las actitudes en el gremio magisterial, ante una determinada estrategia de administración educativa, es de vital importancia para la toma de decisiones en diversos campos: formación (currículum), sistemas de incentivos, condiciones jurídico-administrativas, reconocimiento de status, etc.

Las condiciones políticas que exige la Nuclearización educativa constituyen el punto más álgido de la cuestión. Las consideraciones de los diversos aspectos de la persona humana son únicamente enfoques distintos de la misma realidad. El individuo humano, como dijo un filósofo, es: "uno, único, e irreplicable"; por ello, la diversidad de aspectos constituyen la unidad de la persona .

Las condiciones políticas implican todos los aspectos humanos antes mencionados, lo mismo que toda actividad que implique intervención del hombre; pero en una acción concreta como es la interacción escuela-comunidad, los factores políticos determinan (más que condicionan) las posibilidades de la realiza

ción concreta de los principios teóricos que fortalecen las características humanas de: entrega, solidaridad, cooperación y compromiso del maestro con la comunidad que rodea a la institución educativa.

No es raro que cada contienda electoral en los países deje notables lesiones en las relaciones amistosas de las comunidades. La dificultad de superar esas diferencias es un obstáculo para la acción conjunta entre los miembros de la comunidad, aunque se trate de obras que benefician a todos.

Por otra parte, la organización interna y gremial del magisterio puede manifestarse en grupos afines o antagónicos con mayor o menor grado de politización. Esto refleja una posibilidad de divisionismo a nivel de gremio que corresponde al divisionismo a nivel de comunidades.

Fuera de las condiciones favorables o desfavorables que el Estado ofrezca para la asociación gremial, el magisterio ejerce su mayor influencia a través de organizaciones gremiales y por ello tratará de formarlas y consolidarlas. A través de sus organizaciones puede iluminar la búsqueda de alternativas educativas, inspirar la mística de entrega total a una labor seria y comprometida, a nivel escolar y extraescolar en sus respectivos escenarios de trabajo, etc. Sin embargo, ello exige un grado suficiente de satisfacción de necesidades primarias y sociales (reconocimiento de status, prestaciones y sistemas de

incentivos, etc. para evitar que las asociaciones de Maestros pierdan de vista las máximas posibilidades y los objetivos de la educación en el contexto de la "alta política" y se dejen capitalizar en luchas partidaristas cuyos resultados no siempre conducen a transformaciones estructurales profundas.

La situación crucial en el campo de la política nacional y en el contexto de un mundo cada vez más convulsionado por el odio y la violencia, presenta dos aspectos relevantes para la praxis educativa: el primero consiste en la desarmonía con - vivencial en dos niveles: a nivel de comunidades escolares (padres de familia y demás pobladores en torno a una escuela) y a nivel de Gremio Magisterial (en cuanto se formen grupos antagónicos a nivel político o ideológico), y el segundo consiste en la imposibilidad de que la educación sea políticamente neutral.

Podría suponerse que es posible forjar las condiciones políticas óptimas para que los maestros se lanzaran de lleno y sistemáticamente a una labor educativa que -al trascender el aula- preparara el camino para la realización a nivel de comunidad, de las metas del Desarrollo Nacional. Sin embargo ese -- "trascender el aula" y "preparar el camino", tienen muchas implicaciones más allá de una percepción inmediatista del fenómeno.

Sin embargo, ya se ha logrado formar los comités de trabajo, tal como lo propone la Nuclearización, y realizar "jornadas de integración escuela-comunidad". Las diferencias individuales y

los divisionismos políticos no siempre se presentan como en -
frentamientos fatales que impidan reunirse y dialogar. Esto ya
se ha logrado en varios países, incluso en Panamá (cfr. Revis-
ta Comunidad-Escuela. Año I. No. 2-3, ICASE-OEA, Nov.-Dic. de
1977, pág. 2).

Hasta hoy existen experiencias acerca de los comités de -
trabajo integrados por profesores jefes de núcleo y directores
de escuelas satélites en unión con delegados estudiantes, auto-
ridades de educación, autoridades municipales o líderes comuna-
les, representantes de organizaciones populares de la comuni -
dad, clubes de ex-alumnos, padres de familia, agentes de cambio
enviados por diversos organismos estatales, etc. También se co-
nocen actividades concretas realizadas: obras de saneamiento am-
biental, mejoramiento de viviendas, etc. logradas con la parti-
cipación de todos los recursos de la comunidad (cfr. revista ci
tada en el párrafo anterior).

De lo anterior se deduce que hasta hoy la Nuclearización ha
posibilitado la realización de obras loables, sobre todo en a -
quellos países de tensiones políticas menos agudas. No se trata
aquí de desvirtuar las posibilidades de la Nuclearización; se -
trata de preguntar:... y después de la total y efectiva nuclea-
rización ¿Qué sigue?. Si se acepta el postulado de que la educa-
ción no es políticamente neutra y que además es la nuclealiza -
ción un elemento de educación, ¿Qué es lo que debe preverse a -

largo plazo? Si el educador cambia de actitud al sentirse comprometido con el desarrollo de la comunidad ¿No adquirirá la i imagen de un "ciudadano político en la comunidad?".

Al tomar conciencia de sus necesidades, como grupo organizado, la comunidad puede unirse para superar por sí misma sus limitaciones, aunque en ocasiones tenga que apelar a la ayuda económica, técnica y financiera al Estado; pero nadie garantiza que el proceso de cambio iniciado por el dinamismo de la - comunidad organizada no corre el riesgo de ser capitalizado por intereses egoístas hacia fines que no garanticen el beneficio de toda la comunidad en el marco de la justicia social.

Además de los riesgos que deben preverse sobre la manipulación maliciosa que podría sufrir una comunidad organizada y activa, hay que reconocer un principio axiomático en materia de educación, citado por GALDAMEN M, Manuel de J. (1975, pág.39) en los términos siguientes: "La verdadera educación contribuye al cambio y no será posible difundirla sin una consciente disposición a aceptar sus resultados en términos de mayores o mejores contribuciones de la población a la determinación de los destinos nacionales". En resumen, no se trata de temer lo que pueda sobrevenir; sino de planificar cambios profundos a largo plazo.

En definitiva, la experimentación y búsqueda en el campo - de la práxis educativa nacional tienen que conducir al estable

cimiento de las condiciones socio-políticas, económicas y administrativas que posibiliten el éxito de la Nuclearización Educativa como medio de incorporar activamente las comunidades escolares a los planes de desarrollo nacional.

Aunque no existe consenso entre algunos educadores sobre la posibilidad que tiene la escuela de asumir el liderazgo en la movilización y orientación de los recursos y fuerzas vivas de la comunidad escolar, nadie acepta hoy que la educación sea monopolio de la escuela y que la actividad del docente no deba trascender el aula. Si hay otras entidades con mayores posibilidades de asumir tal liderazgo, deben ser secundadas por la escuela. Lo que importa es no temer al cambio social y definir un proyecto nacional que oriente todas las actividades estrechamente coordinadas.

Las condiciones jurídico-administrativas, así como las referidas al clima político, están más próximas a la práctica -- que a la teoría. Para comenzar la ejecución de un proyecto de nuclearización educativa en un país cualquiera no es tan fundamental la presencia de "panegiristas" extranjeros o nacionales ni la descripción de las posibilidades teóricas de esa estrategia; se requiere prioritariamente un clima de convivencia política que estimule la proyección social de los profesionales docentes, que facilite el intercambio entre elementos de diferentes esferas sociales o estamentos políticos y que promueva --

las conquistas sociales añoradas por las grandes mayorías de la población.

Cualquier enfrentamiento entre el Magisterio y el Gobierno se ubica, principalmente en el Ministerio de Educación. Esta situación puede generar actitudes hostiles ante estrategias administrativas que el Ministerio experimente con la mejor intención en favor del mejoramiento social. Es por ello que las condiciones políticas favorables abren el camino hacia el éxito que pueda lograrse en la adopción de estrategias administrativas dentro de la actividad educativa. Concomitantes a la adopción de una determinada estrategia en la administración educativa, están los factores de orden económico, legal y administrativo; tal es el caso de dar nombramiento oficial a un director de núcleo, de compensar económicamente su labor extraescolar, de atender sus propuestas de descentralización, etc. También se podría incluir en La Ley General de Educación o de Escalafón, lo relacionado con los méritos derivados de la labor extraescolar que desarrolle el Maestro.

B.- Fundamentación Teórica de la Actitud.

Toda referencia a la actitud, desde el campo de la educación y de la administración de la educación, parece incursionar específicamente en la psicología de la personalidad. A simple vista este es un campo ajeno al administrador de la educa-

ción; pero al considerar que el elemento humano es decisivo en todo proceso administrativo, que el éxito del administrador está muy relacionado con el conocimiento de la naturaleza psicológica del hombre y con la capacidad para investigar científicamente las condiciones humanas con las cuales se enfrentarán sus decisiones administrativas en un momento determinado, se reconoce la importancia de la psicología en la empresa.

La psicología es útil al administrador, aunque no sea su campo de conocimiento. Es cierto que la administración moderna se concibe como una acción en equipos interdisciplinarios; pero eso no niega la necesidad de poseer un mínimo de conocimientos sobre diversas disciplinas a fin de facilitar la comprensión o el entendimiento entre los miembros componentes de un equipo de trabajo. Además, no siempre se realiza el "deseo" de interdisciplinariedad expuesto por los teóricos de la administración, sobre todo de la "Escuela de Sistemas".

Es común escuchar entre Administradores muchos términos de raigambre psicológica tales como: necesidad, temperamento, carácter, personalidad, conducta, actitud, tendencia, aptitud o habilidad, motivación, interés, afectos, emociones, sentimientos, pasiones, hábitos, capacidades, estados de ánimo, vocación conflicto, frustración, ansiedad, etc. Más allá de la polise - mia común de las palabras está el campo de la Psicología dentro del cual las diversas escuelas tienen notables divergencias

entre sí con respecto al significado de algunos términos acuñados por los psicólogos. Todo esto permite afirmar la necesidad de que todo administrador adquiriera una posición teórica clara sobre los aspectos de la persona humana a que hace referencia con los términos antes enunciados, y del dinamismo de integración de los diversos elementos de la personalidad a que aluden esos términos, en el contexto de la evolución histórico-social del hombre. No importa la Escuela Psicológica que siga, pero debe adoptar una posición teórica definida sobre los conceptos básicos a los que haya de referirse.

Lo anterior manifiesta el doble propósito de esta "fundamentación teórica de la actitud": ubicar el concepto en el marco general de la personalidad y sus manifestaciones, y establecer el marco teórico dentro del cual se juzgue el sentido o --sinsentido de la "medición" de actitudes, tanto en el campo de la ciencia pura como en el de la aplicación práctica en la administración de la educación.

1.- Perspectivas Teóricas

"El hombre necesita comprender su propia naturaleza -afirma Tyler, L.E. (1972, pág. 1)-. Es trivial afirmar que los mayores problemas del mundo actual son problemas humanos, y que la mayor parte de los impedimentos en el camino hacia el progreso --son obstáculos humanos." En este proceso de búsqueda -que no -

debe encaminarse a lamentar, ridiculizar o desdeñar los actos humanos, sino a comprenderlos. Han surgido diversos enfoques y opiniones contrarias entre los investigadores que se interesan por teorizar acerca de la naturaleza psicológica del hombre.

La complejidad del ser humano resalta cuando se observa a éste como objeto de conocimiento, es por ello que la aproximación cognoscitiva a la naturaleza de su personalidad es posible sólo a través de lo que dice de sí mismo, de lo que dicen de él, de lo que él hace, y de las reacciones que tiene ante su mundo interior y exterior. Estas serán las fuentes del conocimiento a través de las cuales los instrumentos de investigación (que más adelante se discutirán) tratan de obtener un conocimiento de la personalidad, la cual ha sido previamente conceptualizada.

"Al disponerse a emprender el estudio de la vida emotiva, llama la atención, como han señalado diversos autores, el desacuerdo que existe entre los Psicólogos - advierte Zavalloni, R. (1966, pág. 385)- respecto al uso y al significado de los términos fundamentales, la clasificación, los caracteres diferenciales de los estados afectivos y el mecanismo de producción (de éstos)". El mismo autor señala, que ya por la década de -- 1960 predominaba el punto de vista fenoménico; pero que la orientación Holística que hoy se sigue abarca la totalidad del

ser en su mecanismo y desarrollo.

Esta situación deja entrever la dicotomía que ha sido común en las concepciones psicológicas: la estructura psíquica inferior (vida instintiva) y la superior (vida volitiva), las manifestaciones exteriores de la persona (objetivismo) o los fenómenos psíquicos mentales (subjektivismo). Ella misma implica los dos polos de la personalidad (instintivo-volitivo; objetividad-subjetividad) por lo cual los investigadores pasan - según Catania, A.Ch. (1976, pág. 418)- de un interés descriptivo de la conducta, casi inmediatamente a una preocupación explicativa por lo que sucede en el interior del organismo; sin que esta huída hacia el interior del hombre implique la negación de los procesos síquicos o fisiológicos como términos en que se estudia la conducta humana. En este trabajo se adoptará principalmente un enfoque psico-fisiológico en la concepción psicológica de la personalidad y su dinamismo de acción, desarrollo y transformación en la historia del hombre.

2.- Unificación de conceptos

Todos los conceptos de raigambre psicológica antes citados se refieren lógicamente al ser humano. Un concepto equivalente a "ser humano" es: "persona"; palabra que según los curiosos de la lengua, significaba máscara, en latín clásico, es decir lo exterior. La ética judeo-cristiana inició una línea de pen_

samiento según la cual el concepto "persona" incluía una valoración. El reconocimiento de la "integridad de la persona" es evidente entre algunos filósofos como Kant o escritores como Goethe; sin embargo, los psicólogos occidentales, aunque dan gran valor a la personalidad, prefieren dar definiciones descriptivas de ella, advirtiendo que está abierta al mundo circundante, influenciada por ese mundo, pero con historia propia. Es una entidad objetiva no confundible ni con la sociedad ni con las percepciones que otros tengan de ella, como podría afirmar el Solipsismo.

No es el propósito de este trabajo hacer un análisis de definiciones o enfoques sobre la personalidad; sino partir de ese concepto como integrador de todos los demás que se refieren a la persona humana, considerada en su dimensión dinámica, social e individual. Es por ello que se comparte la afirmación de Allport, G.W. (1966, pág. 47) en el sentido de que "no hay definiciones correctas o incorrectas. Los términos solamente pueden ser definidos de modo que sean útiles para propósitos determinados."

El punto de partida para concatenar los diversos conceptos relacionados con las múltiples manifestaciones de la personalidad (generalmente sin aludir a estados patológicos) los constituye el planteamiento según el cual, el hombre se concibe como una unidad bipolar (objetivo-subjetivo) enfrentada al mundo ex

terno al cual es capaz de aprehender y reflejar en el proceso de su realización histórica.

Todo el dinamismo de la relación hombre-mundo a nivel socio-histórico e individual se engloba aquí en el concepto de personalidad. Las diversas manifestaciones de la personalidad incluídas sus bases neurofisiológicas, estarán dadas por los diversos conceptos que están referidos a las acciones, características y condiciones del desarrollo y configuración de la personalidad. Por ello se parte de una definición descriptiva y estructural como la de Warren y Carmichael (1930, pág. 333): "personalidad es la organización mental, total de un ser humano en uno cualquiera de los estadios de desarrollo. Comprende todos los aspectos del carácter humano: intelecto, temperamento, habilidad, moralidad y todas las actitudes que han sido elaboradas en el curso de la vida del individuo".

Para el propósito de este trabajo es apropiada la definición anterior, aunque haya que advertir que esa "organización mental total" se considera desde un punto de vista dinámico, - gracias al cual también se posibilita la desorganización mental en casos patológicos. Los demás elementos que enuncia la definición podrían englobarse en dos categorías: pensamiento y conducta característicos, siendo la conducta un canal de expresión de las diversas funciones que se posibilitan en la organización de los sistemas psicofísicos que se dan en el interior del individuo.

En esta concepción, y según Gurevich, K.M. (-, 455) "el temperamento es la manifestación en la conducta y en la actividad del hombre del tipo de actividad nerviosa superior"; esto indica que la base fisiológica del temperamento está constituida por la fuerza, el equilibrio y la movilidad de los procesos nerviosos que caracterizan los tipos de actividad nerviosa superior de las personas. Por ello puede afirmarse con Allport, G.W. (1966, pág. 54) que "el temperamento, como la inteligencia y la constitución física, puede considerarse como una especie de material en bruto con el que se constituye la personalidad. Estos tres factores se basan en gran parte en la determinación genética; son, por consiguiente, los aspectos de la personalidad más dependiente de la herencia. El temperamento se refiere al clima químico interno en el que se desarrolla la personalidad".

La importancia de los conceptos anteriores es decisiva, -- tanto para adquirir una concepción psicológica del hombre como para ubicar el concepto de "actitud " considerado como referente de una realidad objetiva observable y quizá "medible".

Todos los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo tienen su base fisiológica en el temperamento, el cual condiciona la estructura de la personalidad -- que a su vez puede modificarlo, aunque persista un sello característico en el individuo. Las condiciones de vida, la activi-

dad, la educación y a veces la edad, influyen en la modificación del temperamento.

3.- El Carácter y las manifestaciones

Una vez acordada la diferencia y la relación entre personalidad y temperamento conviene intentar una aproximación a otras facetas de la personalidad como podrían ser el carácter, la conducta y la actitud.

La palabra griega "CHARAKTER" significa señal, marca grabada, incisión; pero a menudo se le toma como sinónimo de personalidad (de la palabra latina "persona" que significa originariamente máscara o careta). Los psicólogos americanos (por su orientación Behaviorista) destacan el papel de la apariencia exterior (personality) y los Europeos tienden a subrayar lo que hay de innato, profundo o inmutable en el hombre (character), tal se observa en los títulos de las obras escritas sobre la personalidad, en U.S.A. y en Europa.

Según Allport, G.W. (1966, pág. 52) a la palabra "carácter" se ha dado corrientemente un juicio de valor moral, pues por "persona de buen carácter" se entiende un sujeto con excelencias morales, que una cultura u observador pueden considerar las excelentes, desde sus criterios sociales y morales: mientras que otros no, "psicológicamente, las características son-

lo que son. Por ese motivo... preferimos definir carácter como personalidad valorada; también puede considerarse la personalidad como carácter sin valoración". (El autor advierte que el término derivado de "carácter": "característico" no tiene valoración moral y se refiere a costumbres, rasgos, actitudes e intereses, es decir, a todas las marcas de la individualidad. Característica y rasgo son entendidos generalmente como sinónimos).

Aunque algunos autores, como Allport, prefieren no considerar el carácter como una región de la personalidad; la teoría ética entiende el carácter como "el grado de organización éticamente eficaz de todas las fuerzas del individuo"; Thorndike y Hagen (1977, pág. 397) lo confunden con el conjunto de rasgos a los que está ligado un valor social definido (honradez, bondad, cooperación, etc.), y Krutetski, V.A. (- pág. 463) lo define como "la combinación individual de las calidades fundamentales de la personalidad que distinguen a un sujeto dado como miembro de la sociedad, expresan su actitud hacia el mundo que le rodea y se manifiestan en su conducta y en sus actos". De los cuatro conceptos subrayados en la última definición citada, ya se consideró el concepto de "personalidad" y queda el camino para ubicar y establecer la relación dinámica entre los términos: "personalidad", "conducta" y "actitud".

Un examen superficial de esta definición basta para descubrir el contexto valorativo, la proyección social y el acento exteriorista (objetivo) de la misma. Lo más útil de la definición para el propósito de este trabajo, es la relación que establece entre personalidad, carácter, actitud y conducta. Se ha conceptualizado la personalidad como "organización dinámica de sistemas psicofísicos en el interior del individuo"; se ha entendido el temperamento como el clima y la materia prima en los cuales se da la "organización dinámica..." que constituye la personalidad, y ahora se conceptúa el carácter como la "combinación individual de cualidades de la personalidad". Esa base neurofisiológica, esa organización dinámica, y esa combinación individual de cualidades (aspectos individualizantes o determinantes de la personalidad) se expresan en actos. "Sólo es observable el acto y ningún acto se debe a una sola característica", afirma Allport. Los actos permiten inferir la existencia de la personalidad y el carácter e incluso la naturaleza del temperamento.

En la citada definición de carácter, las cualidades fundamentales de la personalidad se manifiestan (en cuanto tales) - en la conducta del individuo, pero expresan (como contenido de ellas) la actitud del individuo ante el mundo que le rodea y con el cual interactúa, como ente social.

De la misma definición se puede inferir que la conducta es

tá referida a las "manifestaciones exteriores de la persona" - (enfoque behaviorista) a las cuales otros psicólogos consideran originadas por fenómenos principalmente psíquicos o mentales. Bleger, J. (1973, pág. 26) alude al origen latino de la palabra (como participio pasivo del verbo conducir) y afirma que "significa conducida, guiada, es decir, que todas las manifestaciones comprendidas en el término "conducta" son acciones conducidas o guiadas por algo que está fuera de los mismos: - por la mente" (Adviértase que esta dicotomía refleja la idea de que el "cuerpo es un robot del cerebro", o al menos el Hyle morfirmo griego o la bipolaridad cuerpo-alma, del cristianismo). Los psicólogos difieren en este punto. Watson, como creador del Behaviorismo, afirmó desde 1913 que sólo deben estudiarse las manifestaciones exteriores, no sus fuentes interiores.

Las manifestaciones exteriores, lógicamente responden a estímulos internos y externos, o mejor dicho se originan a partir de las condiciones psíquicas y de las significaciones que tienen para el individuo los objetos y las circunstancias del medio al cual capta y refleja.

En este enfrentamiento del "mundo interno" del individuo con el "mundo externo" se desencadenan las actitudes, las cuales, a su vez, concentran múltiples fenómenos psíquicos en que entra en juego la naturaleza social y psicológica del hombre,

consideradas en constante interacción.

Entre estos fenómenos que se expresan en los actos humanos voluntarios (no importa la naturaleza de su origen o de sus objetivos) merecen especial atención los hábitos, las emociones y los sentimientos, las capacidades y aptitudes, las características individuales, la ansiedad y la hostilidad, lo mismo que otros fenómenos considerados de naturaleza patológica. Todos pueden sintetizarse en el enfrentamiento hombre-mundo en donde las "necesidades" juegan un papel decisivo en el origen, desarrollo, dirección, y naturaleza de los fenómenos psíquicos que entran en juego en las actitudes.

Dentro de este marco conceptual se ubica el enfoque que se hará de la actitud, con el fin de relacionarla con los demás fenómenos psicológicos concomitantes y dentro de una perspectiva de administración de la educación.

4.- Enfoque teórico de la actitud

Como se ha expresado en páginas anteriores, no se pretende aquí realizar un estudio psicológico de la personalidad; sino ubicar el concepto "actitud" en el contexto de una conceptualización de la personalidad, debido a que constituye el marco teórico de un "estudio de actitudes" en función de la administración, en la cual no se opera con "actitudes" en cuanto conceptos abstractos; sino con personas que asumen actitudes. El

conocimiento de las actitudes, en este contexto, no interesa - como erudición; sino como condición de éxito en el quehacer ad ministrativo. Por ello se tratará de penetrar un poco en el -- campo de los fenómenos psicológicos condicicnantes de las acti tudes, en relación con las necesidades primarias y sociales -- del hombre en el mundo del trabajo.

El concepto "actitud", utilizado por psicólogos y socioló- gos, desde hace mucho tiempo ha variado en el transcurso del - tiempo; además no siempre hay consenso entre los psicólogos - con respecto a lo que entienden por actitud; sin embargo, pue- den observarse los elementos más comunes en las definiciones.

Según Liker, R. (1976, pág. 205) "las definiciones contem- poráneas de actitud se agrupan en torno a dos concepciones - principales: la primera, que las actitudes son disposiciones - hacia la acción manifiesta; la segunda, que son sustitutos ver bales de la acción manifiesta"; Triandis, H.C. (1974, pág. 2) comparte la afirmación de Likert cuando afirma que "el elemen- to común que persiste a través de la mayor parte de las defini- ciones es el de "disposición a responder ante una situación"; (advierde que Spencer alude en 1862 a las "actitudes mentales", y Lange habla, en 1888, de actitudes motoras).

Triandis afirma que la definición dada por Allport en 1935 es todavía extremadamente influyente: "Una actitud es un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la expe

riencia que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre - las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona", (págs. 2-3).

Pueden observarse algunas implicaciones de las definiciones anteriores. La idea de "disposición" hacia la acción, o de - sustitutivos verbales, conlleva la afirmación de infinidad de actitudes, según los objetos de la acción o las declaraciones verbales, que también pueden ser infinitos; (esto se retomará - más adelante en relación con el problema de la medición de actitudes). La diversidad de situaciones u objetos de actitud reafirman lo anterior; pero en la definición de Allport se agregan elementos como: lo psicofísico, la historia personal y el carácter dinámico y orientador del "estado mental y nervioso" del individuo, es decir, de la actitud.

Los elementos anteriores permiten inferir el porqué en psicología social el estudio de las actitudes se ha vuelto un eje en torno al cual giran muchas investigaciones y a partir del -- cual, se pretende ligar a la psicología con la antropología, - la sociología, la política, la economía, y otras ciencias de la conducta, sobre todo con las que más confluyen en la pedagogía y en la enseñanza-aprendizaje.

En síntesis pueden distinguirse tres empleos básicos del - término "actitud" los cuales según Berkowitz, L. (1964, pág. 47)- se refieren a: "reacción evaluativa" frente a un objeto o

suceso (predomina el afecto favorable o desfavorable), "disposición a dar una respuesta determinada frente a un objeto", y como "conjunto (simbiótico) de factores cognoscitivos, afectivos y conativos". Un sujeto -agrega Katz, D. (1960, pág. 24) - tiene creencias o increencias ante determinado objeto (factor cognoscitivo) puede tener sentimientos de atracción o repulsión (factor afectivo) y también una mayor o menor disposición (intención) a reaccionar frente a ese objeto (factor conativo).

Hay autores que enfatizan en sus definiciones el carácter relativamente duradero y aprendido de la actitud; pero no aclaran el paso de la "disposición" a la acción; pues no identifican actitud con acto, ni con hábito; por tanto - tal como se dijo en líneas anteriores- el carácter relativamente duradero de la actitud sólo podría darse como "estructura significacional" en la relación sujeto-objeto, pues una misma actitud podría expresarse ante diversos objetos, o viceversa, según las condiciones en que se encuentre el individuo en diferentes momentos.

Para el objetivo de estas consideraciones, y principalmente por razones relacionadas con la "medición de actitudes", se tomará la definición de Triandis, (la cual se ubica en el tercer empleo del término señalado por Berkowitz, y no es necesariamente contradictorio con las definiciones aquí consideradas).

Triandis, H.C. (1974, págs. 2-3) afirma que una definición que incluye muchas de las ideas principales usadas por los teóricos en actitudes, sería la siguiente: "una actitud es una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales". Esta definición - según afirma el autor - sugiere que las actitudes tienen tres componentes: cognoscitivo, afectivo; y de comportamiento (predisposición a actuar); los humanos perciben y reflejan el mundo a través de categorías de conocimiento, ejem: carros - pueden sentir atracción o repulsión por una categoría (lo que siente al pensar en carros) y pueden tener una disposición para admirar o comprar carro (podría decirse que la acción es impulsada principalmente por el cerebro y por el corazón, en un acto que los implica simbióticamente ante una situación y en un medio dados).

Para reforzar su explicación acerca de la estructura de las actitudes, el autor afirma que "hay pruebas de que los tres componentes de la actitud están muy interrelacionados. Rosenberg (1956), por ejemplo, especifica que: a) cuanto mayor es el lazo percibido entre un objeto de actitud y los valores de la persona) más afecto experimentará esta persona, y b) cuanto más preponderantes son estos valores, más afecto experimentará esta persona. Similarmente, Fishbein (1965) muestra que cuanto mayor es la relación entre un objeto de actitud y ciertas creen

cias respecto a él y cuanto mayor es el afecto relacionado con estas creencias, mayor es el afecto hacia el objeto de actitud" (pág. 62).

Las afirmaciones anteriores permiten inferir que la cultura, el grupo social y el grupo familiar del individuo son los máximos y primeros influyentes en el niño y en el adolescente (hasta la edad adulta) en el proceso de formación de sus actitudes. Morgan, C. (1970, pág. 496) sostiene que la conducta del adulto está influenciada por la información que recibe, por las creencias y las actitudes de quienes tienen autoridad sobre él y por ciertos grupos primarios sin estructura fija.

En conclusión, puede afirmarse que las actitudes son aprendidas, no heredadas. El hombre es capaz de comprender y reflejar el mundo, tiene una dimensión histórico-social y una organización interna de factores psicofisiológicos que se expresa estimulada por factores del medio ambiente. En esa expresión (conducta), el hombre refleja sus percepciones, sus valoraciones y el tipo de relación que establece con los objetos de actitud (persona, animal, objeto, dato, etc.; lo que rompe su indiferencia, pues no todo lo que se conoce genera actitud); son esos objetos los que patentizan la existencia psicológica del individuo, porque éste se enfrenta a ellos, porque le producen "experiencias traumáticas", le reproducen un pasado doloroso, o le estimulan deseos y valores de autoestima.

Finalmente, conviene tener en cuenta el riesgo de que las informaciones distorsionadas, o la estrechez del marco vital de referencias del individuo le conduzcan a determinadas actitudes en las cuales el componente afectivo no pueda ser supe-
ditado a una sólida conciencia crítica. En un mundo de múltiples fuentes de comportamiento actitudinal sólo el grado de homogeneidad de los grupos sociales y el "consenso" de valores culturales predominantes en un medio dado, pueden dotar de cierto valor y sentido las "medidas de actitudes" y a los supuestos "predictivos" que giran en torno a tales medidas. En otras palabras, apenas hay posibilidades de confiar en la estadística inferencial rigurosa; sin embargo, ningún proceso administrativo puede prescindir del conocimiento de las actitudes, sentimientos, intereses, motivaciones, etc. del elemento humano que está involucrado en él mismo.

C.- Interrelación: Nuclearización-Actitud; su significado en la Administración de la Educación.

En el plano de los problemas educativos, los tiempos presentes muestran una característica universal: la tendencia firme de los países a extender la educación a toda la población, en los diversos niveles educativos. Esta tendencia, enfrentada al crecimiento demográfico, conlleva una demanda creciente de

maestros, edificios, materiales, servicios administrativos, - etc. que muchos países no pueden satisfacer en la actualidad. Esta dimensión socio-económica de la llamada "Crisis mundial de la educación" se manifiesta plenamente como condicionante o determinante de los derroteros de la investigación científica en el campo de la educación, así como de la búsqueda de alternativas y opciones específicas dentro del proceso administrativo. Toda opción en el campo de la administración afecta en primer término a los miembros implicados en el sistema educativo, aunque luego se proyecte a toda la sociedad.

Todo lo expuesto hasta aquí ha girado en torno a la crisis mundial de la educación", a la búsqueda de alternativas y a las condiciones de éxito que requiere una opción administrativa, como sería la Nuclearización. Se observa, generalmente, que los investigadores, los teóricos o los críticos de la educación ponen el énfasis en la búsqueda o en la descripción de los resultados de su búsqueda; pero no en las condiciones que se necesitan para que sus modelos teóricos no culminen con la "historia de un fracasado experimento". Este reto parece ofrecido especialmente a los administradores de la educación.

A las propuestas de los críticos, ofrecidas como "remedio ante la crisis", tal como se citaron y consideraron en la introducción de este trabajo, se unen las propuestas de los técnicos o investigadores de la educación. Un caso concreto de es

tos lo constituye un Manual elaborado por el Centro Multinacional de Investigación Educativa de la O.E.A. (CEMIE) publicado en 1974, bajo el título de: Reducción de Costos Unitarios en los Sistemas Educativos de Latinoamérica (edición en Inglés y en Español).

El citado estudio hace un análisis de los principales instrumentos administrativos empleados en calidad de reductores de costos unitarios en Educación (Capítulo II) entre estos se mencionan: jornadas dobles, consolidación, clases durante todo el año, trabajo de estudiantes y voluntarios en actividades docentes, cooperación regional, uso de factores de menor costo, televisión y radio, enseñanza programada, reducción del desperdicio de maestros, cambios en el sistema de adiestramiento de maestros, reducción del número de credenciales y títulos, y cambios en la escala de salarios (págs. 11, 13).

Entre los 12 "instrumentos" mencionados se encuentra la "consolidación" dentro de cuyo concepto puede ubicarse la "Nuclearización Escolar" que constituye la base administrativa en que descansan los sistemas educativos de Perú y Colombia (pág. 23). Aunque el estudio en cuestión reconoce el impacto que sobre el Magisterio podrían tener ciertos instrumentos", principalmente algunos como la reducción de vacaciones y la modificación de salarios; quedan muchas incógnitas para el administrador de la educación, destinadas a encontrar la viabilidad de -

tales "instrumentos administrativos" en el contexto psicológico del respectivo gremio magisterial, considerado en sus circunstancias socio-políticas y socio-económicas.

Es en este punto donde se ubica el interés del presente trabajo, tratando de llamar la atención sobre las variables psicológicas que inciden en favor o en contra de una determinada "medida administrativa" en una empresa tan especial como es la que "produce educación".

1.- La Empresa Educativa.

Ya se ha dicho que en los tiempos modernos es la Educación la empresa más grande del mundo. Este dato cuantitativo basta para suponer otras dificultades de orden cualitativo, tales como la dificultad de que el marco axiológico de los diferentes grupos y personas implicadas en un sistema educativo, permita la intelección y vivencia de los objetivos y fines de la Educación, en forma similar, dentro de un país. Si sucediera que muchos de los docentes en servicio desconocen el "plan global de desarrollo" de su país, e incluso en lo concerniente al sector Educación (cualquiera que sea el gobierno que lo impulse), poco podría esperarse de la identificación con los objetivos de su empresa (tal como se procura en la industria).

Culbertson, J.A. (1971, pág. 40) al referirse a los instru

mentos de análisis y proyección que ofrecen los conceptos de sistemas aplicados a la educación, afirma que "el uso eficiente de esos instrumentos exige que los planificadores definan en términos precisos los objetivos de los Sistemas educativos (y puedan reconocer la proporción de efectividad del Sistema..." Sin embargo, la formulación de objetivos, como la evaluación del producto, encierran las dificultades que diferencian a la empresa educativa de la industrial.

Los aspectos "únicos y privativos de la administración escolar" tal como los señalan Jenson, Th.J. y Clarck, D.L. (1968, págs. 59-63) giran principalmente en torno al aspecto social y humano que constituye la esencia de la educación. (Lo anterior no significa que en este trabajo se sugiera la adopción de enfoques teóricos de la administración, tales como la "Escuela del Comportamiento Humano", del "Sistema Social" o la "Teoría de la decisión"; únicamente se pone de relieve la esencia social de la actividad educativa).

Jenson y Clarck infieren las cualidades del administrador de la educación (Directivo, Técnico y Financiero) a partir de la complejidad del fenómeno educativo, cuya importancia decisiva se expresa en el hecho de que los seres humanos sean insumos y destinatarios (en cuanto sociedad), de los productos del Sistema educativo. Por tal razón, la sociedad y principalmente los estratos sociales de poder político y económico, están atentos

ante lo que ocurre en la institución educativa y ante los errores de los administradores, especialmente en sus relaciones con los alumnos, los docentes, los padres de familia, las autoridades de gobierno y otros elementos que intervienen en el proceso administrativo de la educación.

La complejidad de funciones, la notoriedad pública, la importancia eminentemente social, la exigencia de valores humanos, morales, y profesionales en la personalidad de los docentes, y la dificultad en la evaluación y en el control de calidad, constituyen la impronta del proceso administrativo de la educación. Estas características, unidas a la incomparable magnitud de la Empresa Educativa dentro de la administración pública, evidencian nuevamente la necesidad de considerar el comportamiento humano como una variable decisiva para los logros en el proceso Educativo de un país.

La naturaleza de un sistema o proceso educativo, en general, involucra presiones sociales en las cuales se generan actitudes y comportamientos que afectan a ese sistema y que no se circunscriben al personal "empleado" en el sector Educación. Esta es una de las mayores dificultades de un "Sistema Abierto": lo --- cual no sucedería en una empresa productora de tornillos, cuyo jefe de personal tenga la capacidad de "elevar la moral del trabajador" mediante constantes recursos motivacionales.

Reconocido este hecho, se comprende la razón por la cual el

administrador de la educación debe concentrar su atención en - las características del proceso de formación del Magisterio Nacional, así como en la conducta de este gremio dentro del sistema de administración educativa. Lógicamente no podrá perder de - vista la multiplicidad de factores que condicionan la conducta - del Gremio Magisterial, en un país determinado, ni el contexto - general del sistema educativo, debido a que -como señala Romero, A (1977, pág. 15)- "En un país "maduro en lo político", la educación interesa, con razón, a todos los sectores nacionales, y las grandes líneas de su orientación deben reflejar un entendimiento razonable en los diversos puntos de vista y en un consenso fundado en las consideraciones superiores del futuro de la - nación. La orientación y la estructura del sistema educativo necesitan responder, además, aun en sus detalles, a las necesidades del desarrollo económico y social".

En este contexto debe ubicarse la interconexión entre las - estrategias administrativas y la actitud del trabajador dentro de la empresa educativa.

2.- "Conducta y necesidad" en la Empresa Educativa.

Una explicación del comportamiento del individuo dentro de la institución a la cual presta sus servicios, no puede prescindir del concepto "necesidad". En el campo de la psicología de - la conducta y de la personalidad, la necesidad es un fenómeno -

psicológico que posibilita la expresión interrelacionada de los diversos elementos inherentes a la personalidad, al carácter, - .al temperamento, a la conducta y a las actitudes del ser humano. Este punto de vista ha sido destacado por los Psicólogos de la empresa no escolar, en cuyo campo se ha logrado el cuestiona - miento de los supuestos tradicionales a partir de los cuales la teoría administrativa pretendió, inicialmente, explicar la natu - raleza del comportamiento humano.

A medida que avanzan los estudios en el campo de la Psicolo - gía Industrial se disminuye la confianza en la Teoría Motivacio - nal basada en el principio de "Pan y palo" y se centra la aten - ción en las necesidades humanas. Haller Gilmer, B.von (1963, -- pág. 109) recalca el hecho de que "los seres humanos desean mu - chas cosas. Todos precisamos aire, alimento, habitación. Otras necesidades, tan justas como reales, son: la posición socio-eco - nómica, el reconocimiento de nuestros esfuerzos, y un sentimien - to de pertenencia; pero frecuentemente éstas son difíciles de - satisfacer. Es muy importante considerar cómo se relacionan con el ambiente laboral del individuo en la industria".

La afirmación de Haller Gilmer llama la atención sobre dos - aspectos importantes que inciden en la administración: el prime - ro es la existencia de necesidades orgánicas (primarias) y de - necesidades sociales, y el segundo, la relación de la insatis - facción de las necesidades sociales del trabajador con su am --

biente laboral.

En este sentido afirma McGregor, D (1960) que "la Teoría de la motivación basada en el principio de "pan y palo"... produce resultados buenos en determinadas circunstancias. La empresa - puede proporcionar o retirar los medios para satisfacer las necesidades materiales y, con algunas limitaciones, las de seguridad. Tales medios son: el mismo empleo, los salarios, las condiciones de trabajo y demás prestaciones. Con ello puede contro - larse al individuo mientras luche por su subsistencia nada más. El hombre tiende a vivir de pan sólo cuando hay poco pan. La -- teoría de "pan y palo" no dará resultados cuando el hombre haya logrado un nivel adecuado de subsistencia y comienza a sentir - el estímulo de necesidades superiores... cuando las necesidades orgánicas están más o menos satisfechas comienzan a dominar la conducta humana las de nivel superior, es decir, empiezan a mo - tivarla. Las revoluciones políticas surgen muchas veces de la - frustración de las necesidades sociales y de personalidad; no - sólo físicas".

La Teoría de McGregor, aunque inspirada en la industria, se ñala uno de los puntos más álgidos en la administración de la - educación, debido a las características de la Empresa Educativa. El breve análisis de los "aspectos privativos de la educación" - realizado en páginas anteriores destaca las dificultades que - derivan de la magnitud de la Empresa Educativa y de otras carac

terísticas de la misma.

Basta relacionar tres datos con la Teoría de McGregor para evidenciar algunas dificultades: La Educación es Empresa de -- gran magnitud, está generalmente bajo la responsabilidad del Estado, y sus elementos (Docentes, Administradores y Técnico-pedagógicos) proceden generalmente de la Clase Media o Media Baja.- Sin aludir al problema de los enfrentamientos ideológicos entre la clase alta que confía sus hijos a quienes proceden, mayoritariamente, de clase media y pueden ser proclives a reafirmar los valores de su clase, y sin destacar el papel de la educación en la transformación económica y social, puede centrarse la aten -- ción en la dificultad de aplicar el control de la empresa pequeña a la educación :debido a la magnitud de la Empresa Educativa, a las leyes de garantías laborales que conquistan los gremios - en el sector público, y debido a la diversidad de circunstancias en que se encuentran los maestros en servicio.

Sin embargo, las dificultades no permiten evadir los problemas, sobre todo cuando el Organismo estatal que administra la - educación tiene que operar por "negociaciones" más que por em -- pleo de la autoridad. El hecho de que el ser humano siempre esté en búsqueda de algo, sobre todo al haber satisfecho sus necesidades primarias, tiene especial incidencia en la administra - ción educativa, por cuanto grandes sectores del Magisterio proceden de clase media. Por otra parte, si la educación contribuye

al desarrollo económico y a la transformación social, y si uno de los principales agentes de la educación es el Maestro, "no - puede pedirse al educador -afirma Medina Echavarría, J. (1967, pág. 116)- que actúe como factor eficaz en la transformación -- económica y social de la sociedad en que vive, si no disfruta - en ella del reconocimiento colectivo que le sostenga y ampare en su labor".

Esto recalca la importancia de evitar las frustraciones -y con ellas los conflictos- en el Gremio Magisterial, sean necesidades primarias o sociales las que estén en juego. Por tanto, - el mayor o menor éxito de una estrategia administrativa no depende sólo de compensaciones económicas; sino también de la satisfacción de las necesidades sociales, las cuales -según Maslow, A.H. (1954) - aparecen solamente cuando han sido satisfechas otras más predominantes. Lo importante de la satisfacción de las necesidades es que éstas dejan de actuar como organizador o determinante activo. De aquí surge quizá el audaz postulado según el cual "un hombre frustrado en algunas de sus necesidades básicas, puede ser considerado como un hombre enfermo". Es de suponer que la dinámica de las necesidades implica la madurez de la personalidad, la cual -según Ludojoski, R.L. (1972, pág. 53)- "sabe mantenerse en un campo realístico de manera que le es dado calcular las posibilidades de una tendencia o necesidad de ser satisfecha, conforme a circunstancias del tiempo y - del lugar".

La importancia que, dentro de la administración de la educación, tiene la satisfacción de las necesidades y la salubridad psicológica del Magisterio en un país, no debe apreciarse sólo en la apacibilidad socio-política, sino en la producción y la productividad de cada docente dentro del sistema educativo. Tal productividad se vería afectada por las frustraciones que se generan al fracasar los esfuerzos por satisfacer sus necesidades. Las frustraciones continuas en estados conflictuales pueden ocasionar casos de neurosis. Según Morgan, C.T.(1970, pág. 101) "el adulto se halla sometido a frustraciones de tipo ambiental y personal, pero su fuente de frustración radica en sus estados conflictuales, que implican una incompatibilidad entre dos o más motivaciones".

Además, los estados de ansiedad u hostilidad que pueden generarse en las frustraciones pueden dañar la salud del docente y afectar su productividad. Brun, R (1968, pág. 370) sostiene que después de un par de "derrumbes nerviosos" el sujeto es inducido a un "estado crónico final" de neurosis manifiesta y -- tiene que arreglárselas como pueda, adaptarse. "Esta adaptación se facilita al descubrir que sus síntomas, por más torturantes que sean para él, implican sin embargo ciertas ventajas: en adelante, en efecto, podrá apelar a ellos para escapar a todas las exigencias y deberes incómodos que plantea la vida y el trabajo y, además, forzar a su medio ambiente a tener más consideracio-

nes con él, utilizándolos como una especie de chantaje sentimental".

Además de la incidencia en la productividad, hay que considerar el riesgo de los mecanismos negativos de escape (por ejemplo el alcoholismo u otros más graves) que no sólo afectan al prestigio del gremio; sino también a los educandos, sea por inasistencia al trabajo o por proyectarles la dolorosa imagen de la desintegración psicológica o moral que padece el docente.

Para concluir sobre la relación entre conducta y necesidad, dentro del sistema educativo, es necesario recordar que dicho sistema está inmerso en una estructura social constituida por relaciones que en último caso son de orden psicológico más que biológico. Katz, D. y Kahn, R.L. (1977, pág. 42) sostienen que "las estructuras sociales son, esencialmente, sistemas inventados; son urdidas por el hombre, resultan sistemas imperfectos; pueden desbaratarse de un día para otro, o, sobrevivir, por siglos, a los organismos biológicos que originalmente las crean. El cemento que las mantiene unidas es esencialmente psicológico, más que biológico. Los sistemas sociales están anclados en las actitudes, percepciones, creencias, motivaciones, hábitos y expectativas de los seres humanos".

El párrafo anterior contiene la idea que fundamenta el punto de vista desde el cual se asocia la conducta y la necesidad del individuo dentro de un proceso administrativo concebido como un

sistema creado por el hombre. Se ha dicho que el hombre actúa - para satisfacer sus necesidades, las cuales son más ricas y variadas a medida que satisface necesidades fundamentales y alcanza mayores grados de desarrollo en la escala evolutiva. Leontiev, V.A. (-, págs. 341 y 346) sostiene que a nivel orgánico la necesidad se manifiesta en una excitabilidad que aumenta según determinadas influencias... pero subjetivamente se manifiestan como deseos y tendencias. Estos señalan el apareamiento o la satisfacción de una necesidad y regulan la actividad del hombre motivando la aparición, el crecimiento o la desaparición de esta necesidad (sólo deseos y tendencias no posibilitan la acción... - es necesario el objetivo que la estimula y la orienta).

Aunque hay notable desacuerdo entre los Psicólogos con respecto a la definición de necesidad (algunos la emplean como sinónimo de impulso o motivo) en este trabajo interesa destacar - el papel de la necesidad en la conducta del individuo. Leontiev señala que las necesidades están sometidas a leyes que actúan - únicamente en la vida social. En este sentido, las necesidades tienen rasgos comunes: siempre tienen un objetivo (se necesita de algo material, espiritual o social) y un contenido concreto: pueden repetirse (generalmente por períodos o ciclos) y se desarrollan a medida que se amplía el círculo de objetos y medios - para satisfacerlas. En este sentido el motivo de la actividad viene a ser lo que se refleja en el cerebro del hombre, lo exci

ta a actuar y dirige la acción a satisfacer una necesidad determinada, la cual se presenta como una deficiencia psicológica o fisiológica en el individuo. Por tanto, un mismo motivo, según las condiciones de vida puede originar diferentes actos con fines distintos, y actos iguales pueden estar causados por diferentes motivos. (El deseo de continuar estudiando puede hacer que un profesor pida el traslado o cambie de trabajo; pero ese deseo de estudiar puede tener otros fines, como sería mejorar status económico o social).

A partir de sus necesidades puede intentarse el conocimiento de las emociones, sentimientos, intereses y tendencias de una persona. Por tanto, la atención a las necesidades de un Maestro o de su gremio es un imperativo de la administración científica. Las emociones y los sentimientos se ligan inseparablemente con el lenguaje y por ello se puede influir sobre ellos y modificar la conducta del individuo, principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto -como señala Blagonadezhina, L.V. (-, pág. 357)- las vivencias emocionales están estrechamente ligadas a la actividad y a la conducta del sujeto... Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta¹¹.

La importancia de estas consideraciones puede apreciarse ante la necesidad de lograr que el Magisterio vivencie los objetivos de la educación y se comprometa con ellos y así canalice

su actividad hacia la consecución de los objetivos últimos que el sistema educativo se propone lograr a través de diversas estrategias adoptadas ante la necesidad de superar las limitaciones reales que enfrenta.

Para lograr la citada identificación con los objetivos es necesario entonces provocar vivencias afectivo -positivas y evitar la estimulación de las negativas, tales como los estados de ánimo (estados emocionales más o menos prolongados que dan un colorido a las demás vivencias del individuo), los afectos (vivencias emocionales relativamente cortas que se desarrollan intempestivamente y pueden desencadenar actos ajenos al comportamiento habitual del individuo) y la pasión (sentimiento profundo y fuerte que abarca totalmente al individuo y somete la dirección fundamental de sus pensamientos y de sus actos).

Aunque este gradiente de intensidad de las emociones que expresan los estados de ánimo, los afectos y las pasiones son expresiones de los rasgos de la personalidad y supeditados a las cualidades de ésta, son elementos básicos para desarrollar hábitos (maneras de actuar fijadas a través del entrenamiento) que, orientados positivamente con estímulos positivos dentro del proceso administrativo, pueden conducir a forjar la plataforma actitudinal requerida para el éxito de las disposiciones encaminadas a superar al menos los aspectos más cruciales de la problemática educativa de un país en proceso de desarrollo.

En condiciones de "moral elevada" o motivación propicia en el personal de cada unidad del sistema educativo, las aptitudes o habilidades (particularidades anatómicas y fisiológicas innatas del organismo) tan ricas y variadas en todo un gremio como es el de los Maestros, podrían forjar las condiciones de vida y de actividad que posibilitan, con las actitudes, la formación y el desarrollo de las capacidades humanas, generalmente latentes debido a la falta de oportunidades y de motivación de los individuos. Esas capacidades, entendidas como "cualidades psíquicas de la personalidad que posibilitan la realización exitosa de determinados tipos de actividad", pueden alcanzar un grado alto - (el talento) en la combinación de capacidades que aseguren el éxito en el desenvolvimiento profesional del Maestro.

Para lograr dicha condición es necesario atender a la dirección que tienen las funciones cognoscitivas hacia los objetos y los fenómenos, es decir, los intereses del individuo entendidos como condiciones principales para la actitud creadora en el trabajo. También deben tenerse en cuenta las tendencias por cuanto la realización o no realización de éstas da origen a la vida afectiva o al carácter específico de una conducta. Se entienden, pues, las tendencias, según Zavalloni (pág. 387) como "estados de desequilibrio interno que efectúan por sí mismos un retorno al equilibrio".

D.- Problema de Investigación

1- Enunciado:

El problema de esta investigación consiste en determinar si los estudiantes del Bachillerato Pedagógico (Planes: I, II y III) de Ciudad Normal "Alberto Masferrer":

- a. Muestran actitud favorable o desfavorable con respecto a la interacción escuela-comunidad.
- b. Si tal actitud es más favorable o más desfavorable en las personas del sexo masculino que en las del sexo femenino, y
- c. Si la actitud de los estudiantes (con respecto a la interacción escuela-Comunidad) es más favorable o más desfavorable según el Plan de Estudios que siguen.

2- Aclaraciones:

Los estudiantes de tercer año de Bachillerato del Plan I, así como los del Plan II y del III, son futuros maestros de Educación Básica, y están a punto de ingresar al campo de la docencia, con excepción del Plan III que se forma en el campo de trabajo.

El Plan I representa la estructura normal del Bachillerato Diversificado que se inicia a partir del noveno grado de Educación Básica y culmina con su título de Bachiller en Pedagogía, tres años después.

El Plan II reúne estudiantes de diversos Bachilleratos que ya han cursado el Segundo año y continúan en Ciudad Normal el tercero. Al final del tercer año se someten a los exámenes de grado, pero sólo en materias comunes. Luego se incorporan a la docencia y vuelven durante los períodos de vacaciones (Noviembre-Enero) de los dos años consecutivos siguientes para culminar el estudio de las materias vocacionales (Pedagógicas, en este caso).

El Plan III reúne a Bachilleres de distintas especialidades que deciden incorporarse a la docencia. Después de cuatro semanas de entreno se incorporan a la docencia (nombrados en plaza) y continúan su formación intercalando un mes de trabajo y una semana de estudio en Ciudad Normal. Se distribuyen en grupos y el proceso de formación pedagógica dura tres años, incluyendo los períodos de vacación al final del año escolar. Este Plan de inició "ad experimentum" en 1977, y se ha convertido en una respuesta para la urgente necesidad de llenar el vacío que ocasionó el retiro casi masivo de Maestros Jubilados entre 1977 y 1978. Hasta el momento constituye un "chispazo de desescolarización" que se expresa en un "aprender haciendo".

Se supone que no existe igualdad total de condiciones en cuanto a experiencias de formación entre los miembros de los diferentes Planes de Bachillerato. Los Planes I y II que reúnen estudiantes de tercer año de Bachillerato, difieren, por cuanto los del Plan I han estudiado las asignaturas vocacionales desde

el primer año de Bachillerato y han estado sometidos a condiciones constantes en la Ciudad Normal, es decir, no han cambiado de institución.

Los del Plan II han llegado de diversas instituciones a nivel de 2o. año de Bachillerato. Los Planes I y II se diferencian del Plan III, por cuanto éste reúne a Bachilleres cuya formación pedagógica combina estudio y trabajo, un año más que en el Plan II. Ambos practican y se forman para el Nivel Básico de Educación.

Ciudad Normal "Alberto Masferrer" es la institución que concentra la formación y capacitación del Magisterio Nacional de Educación Básica. También forma, en menor escala, profesores para Educación Física y Educación Media. (Las Universidades la refuerzan en la formación de éstos últimos).

La interacción Escuela-Comunidad es la característica fundamental de la estrategia de administración educativa denominada "Nuclearización Escolar" o "Nuclearización Educativa". Dicha interacción supone que la labor del Maestro trasciende el aula, se integra a los esfuerzos de desarrollo de la comunidad escolar e inspira el proceso motivacional de la enseñanza en la realidad del medio. Es por ello que el eje del presente estudio de campo está constituido por la asociación de dos variables: Estrategia Administrativa - Actitud Gremial. La Nuclearización se está experimentando en el país desde 1976, en dos circuitos escolares úni

camente; pero se proyecta extenderla a todo el país.

La tendencia de las actitudes se obtendrá del tratamiento estadístico de los datos obtenidos en un "inventario de actitudes" compuesto por 15 escalas o ítemes con cinco opciones que se han convertido en escalas de intervalos ordenadas de 1 a 5. (Se intercalan con otros ítemes que tratan de evitar la estereotipia de respuesta). Al asignar un valor a cada una de las cinco categorías entre las cuales debe optarse únicamente por una respuesta, se convino en que las dos categorías de cada extremo expresan tendencia favorable o desfavorable según el caso y la del centro expresa neutralidad, indiferencia o indecisión de expresar actitud. (En el capítulo III se describe el instrumento). El comportamiento de la "variable actitud" en el tratamiento estadístico, se llamará "comportamiento actitudinal".

3- Límites o alcances de esta investigación.

- a. Los resultados son generalizables únicamente para la población compuesta por el Tercer año del Plan I, toda la del Plan II y el grupo B del Plan III, del Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal "Alberto Masferrer", de la cual se extrajo la muestra aleatoria estratificada proporcional. (Población muestreada).
- b. Con relación a la descripción de las actitudes del Magisterio Nacional ante la interacción Escuela-Comunidad, esta investi-

- gación se considera de carácter exploratorio.
- c. El instrumento de investigación fue sometido a la consideración de profesionales entendidos en la materia; se ensayó previamente y se le aplicó la "prueba alfa" de Crombach (confiabilidad) y la "prueba t" de Likert (validez); sin embargo, -- por tratarse de una escala de actitudes de tipo Likert, se considera válida y confiable sólo para la población de la cual se tomó la muestra.
 - d. El hecho de que esta investigación se enmarque en el campo de la "investigación operativa" (propia del quehacer administrativo); y no en el campo de la investigación psicológica pura -- (búsqueda de leyes o teorías) implica que, aunque se obtenga un conocimiento científico funcional para un proceso administrativo, no posee un alto índice de validez externa, tanto -- por la complejidad propia de la investigación de fenómenos psicológicos como por el tamaño del error muestral de 0.10 que se empleó en el cálculo de la "n" muestral.
 - e. La duración o permanencia del perfil actitudinal de una persona o de un grupo es afectada por el hecho de que las actitudes son susceptibles de modificación mediante la influencia de -- las condiciones de vida, de actividad y de aprendizaje; o por sucesos extraordinarios que también afecten directa o indirectamente a la persona humana. Este hecho impone limitaciones -- al valor permanente de las investigaciones sobre actitudes de grupos sociales.

4- Objetivos Generales

- a. Identificar algunas variables del contexto histórico-socio-lógico que determinan el surgimiento y la aplicación de algunas estrategias o instrumentos administrativos -destinados a los sistemas administrativos de la educación - como respuestas a los problemas que en cada Medio enfrentan los sistemas educativos en el presente siglo.
- b. Determinar algunas implicaciones de orden psicológico, socio-político, económico y técnico, que conlleva la "Nuclearización Educativa" en cuanto estrategia aplicable en la Administración Educativa de un país.
- c. Explorar las interrelaciones de los principios administrativos, establecidos por la Teoría de la Administración, -- con la naturaleza de la motivación y de la conducta del hombre, considerado como ente productivo e histórico-social, en el marco de la administración de la educación.

5- Objetivos Específicos:

- a. Determinar si los estudiantes de Bachillerato Pedagógico - (Planes I, II y III) de Ciudad Normal "Alberto Masferrer" manifiestan actitudes favorables o desfavorables con respecto a la interacción escuela-comunidad.
- b. Precisar si, en el Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal "Alberto Masferrer", (Planes I, II y III) el comporta --

miento actitudinal que, manifiestan los alumnos con respecto a la interacción Escuela-Comunidad difiere significativamente del comportamiento expresado por las alumnas, con relación al mismo asunto u objeto actitudinal.

- c. Determinar si las diferencias que existen entre los Planes I, II y III, del actual Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal "Alberto Masferrer", ocasionan diferencias significativas entre el comportamiento actitudinal de los alumnos de cada Plan con respecto a la interacción escuela-Comunidad.

6. Hipótesis (General y derivadas)

Hipótesis General: "Los estudiantes del actual Bachillerato - Pedagógico de Ciudad Normal "Alberto Masferrer" (Planes I, II y III) manifiestan actitud favorable con relación a la interacción escuela-Comunidad".

Cualquiera que sea la tendencia que siga la hipótesis general (favorable o desfavorable) repercutirá en la aceptación de las hipótesis derivadas siguientes:

- "La diferencia de sexo no ocasiona diferencias significativas en el comportamiento actitudinal de los alumnos con respecto a la interacción escuela-Comunidad".
- "La pertenencia a distinto Plan de estudios (I,II o III) no ocasiona diferencias significativas entre el comportamiento

açtitudinal de los alumnos ante la interacción escuela-Comu
nidad.

Se decidió trabajar con pocas variables, siguiendo una tenden
cia de la investigación social señalada por Mora Araujo, M. -
(1973, pág. 103) en el sentido de que "Hasta ahora ha sido -
más común que (las hipótesis sociológicas) relacionen dos va-
riables, y a lo sumo especifiquen las condiciones de validez
de esa relación, calificándolas mediante una o dos variables
adicionales".

III- M E T O D O

A- Población y muestra.

Tal como se expuso en el numeral 3 del capítulo anterior, - la población a la cual se extrapolarán los resultados obtenidos en la muestra, está compuesta por todos los estudiantes del tercer año del Plan I (76), **todos** los del Plan II (283) y por un - subgrupo de 112 estudiantes pertenecientes al grupo B del Plan III del actual Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal "Alber- to Masferrer". (En el numeral 2 del Capítulo II de este trabajo se explican las diferencias que existen entre los tres planes - de estudio). La distribución de los estudiantes, según plan de estudio, sexo y secciones, es la siguiente:

T A B L A I:

DISTRIBUCION DE LA POBLACION MUESTREADA

P L A N	No. Alumnos	S E X O		SECCIONES
		M	F	
I (3er. año)	76	33	43	A y B
II (todos)	283	119	164	A...E
III (grupo B)	224	101	123	A y B (B=112 est.)
TOTALES	583	253	330	

De acuerdo con las técnicas de muestreo, de COCHRAN (1974, pág. 26), la población muestreada en este trabajo no equivale a la población objeto del mismo. En este caso, la población objeto (aquella acerca de la cual se desea hacer inferencia) está compuesta por todo el Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal -- "Alberto Masferrer", es decir por los 277 alumnos del Plan I, -- los 283 del Plan II y los 549 del Plan III, es decir, 1,109 personas.

La población muestreada está compuesta por las 583 unidades de población, distribuidas según se expone en la Tabla I. En consecuencia, la "población objeto" de este estudio será la población muestreada, es decir, 583 y no 1,109 elementos de población. Las inferencias, a partir de la muestra, sólo podrán referirse a la población de 583 unidades, según se advierte en las "limitaciones" de este estudio.

Las razones que explican el hecho de no haber muestreado a toda la población de los tres planes del Bachillerato Pedagógico son únicamente dos: la primera se refiere a la poca homogeneidad que podría existir entre los alumnos del primero y segundo cursos del Plan I, con los del Plan II y del Plan III; la segunda, se refiere a la inaccesibilidad de todo el Plan III, el cual se compone de dos grupos: el grupo A, compuesto por 325 estudiantes, y el B, compuesto por 224. Cada grupo se subdivide en dos subgrupos, por razones de la capacidad de Ciudad Normal para atender -

los en la semana de estudios que se intercala con el mes de trabajo, según el continuo proceso de formación que durante tres años sigue el Plan III.

Al momento de seleccionar la muestra, se encontraba en Ciudad Normal únicamente el subgrupo del grupo B de los estudiantes del Plan III. Por tal razón sólo ese fue muestreado. Si se hubiera decidido esperar el subgrupo A, se habría generado un doble problema: por una parte los Planes I y II habrían salido a preparar exámenes de grado; por otra parte, la administración del instrumento no habría sido en el mismo momento o al menos no podía ocurrir en un intervalo menor de 15 días (esto se consideró arriesgado por el clima social del momento, es decir, por las repercusiones que podía tener en el país la guerra civil que se estaba desarrollando en el hermano país de Nicaragua).

La selección de la muestra fue condicionada o determinada por las razones expuestas en los párrafos precedentes y por el hecho de que existen tres planes distintos de estudio en el Bachillerato Pedagógico. Aunque se mantuvo el carácter aleatorio en la selección de la muestra y el equilibrio numérico de acuerdo a la variable sexo, fue necesario tomar estratos proporcionales.

La opción por el Muestreo aleatorio-estratificado-proporcional, empleado en el presente trabajo, también está condicionada por la necesidad de obtener informaciones acerca de si exis -

ten o no algunas diferencias actitudinales entre los estudiantes de los diferentes planes de estudio. Tales planes tienen ciertas diferencias, pero no se consideran heterogéneos... están dentro de la formación técnico-pedagógica.

Los criterios de precisión, costos y tiempo influyeron también en lo referente a la decisión del tamaño de la muestra. Según la "ley estadística de los grandes números" la precisión de inferencia aumenta al aumentar el n muestral; pero esto implica, generalmente, mayores costos y más tiempo para el procesamiento mecánico de los datos. Era necesario establecer las condiciones de un equilibrio entre costos, precisión y tiempo. Para tal efecto se consideró que la fórmula adecuada era la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot O \cdot N}{(N-1)E^2 + Z^2 \cdot P \cdot Q}$$

en donde:

$Z = 1.96$ (95% en la curva normal)

$P = 0.5$ (50% en la curva normal)

$Q = 0.5$ (50% -complementario- en la curva normal)

$N = 471$ (suma de los estratos de población)

$E = 0.10$ (Error muestral, (10%) en la curva normal)

Con las especificaciones anteriores se procedió al cálculo de la n muestral estratificada de acuerdo con la fórmula antes presentada:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5)^2 471}{(471-1)(0.10)^2 + (1.96)^2 (0.5)^2} = \frac{452}{5.66} \approx 80$$

Después de obtener la $n \approx 80$, se calcularon las proporciones por estrato, a partir de los datos siguientes: $471 = 100\%$ de N ; $- 80 = 100\%$ de n . Con tales datos se respondieron dos preguntas: $-$ ¿Qué porcentaje de 471 (la N) es cada estrato?, y ¿cuántas unidades muestrales (de n) corresponden a cada porcentaje de estrato? La respuesta a los citados interrogantes indica el número de unidades muestrales que deben tomarse de cada estrato, tal como se expone en la tabla siguiente:

T A B L A II:

DISTRIBUCION n POR ESTRATOS (n=80)

ESTRATOS	POBLACION	% DE N	n POR ESTRATO	n DE PREVISION
Plan I	76	16	13	20
Plan II	283	60	48	50
Plan III	112	24	19	30
T O T A L E S	471	100%	80	100

Por razones de seguridad ante la mortalidad muestral o cualquier fenómeno que exigiera desechar inventarios de actitudes, $-$ se aumentó n a 100 , reforzando principalmente los Planes I y III tal como se expone en la Tabla II. Al tabular los datos del instrumento de investigación que se aplicó, se observó que no hubo ninguna anomalía que exigiera eliminar inventarios. Por ello se trabajó, definitivamente con $n=100$, lo cual facilitaba el $-$

cálculo de porcentajes, a la vez de reducir el error muestral - bajándolo de 0.10 a 0.98.

Los sujetos de investigación se diferencian fundamentalmente por pertenecer a diferentes planes de Estudio; pero en cuanto a la edad no existe mucha dispersión, especialmente entre el -- Plan I y el Plan II. Puede suponerse que en el Plan III es mayor la media de las edades, pues todos llegan con el grado de Bachiller. (En el Capítulo II numeral 2, se explica cada plan.)

En la parte de información general del instrumento de investigación se incluyeron dos ítemes destinados a la descripción de los sujetos: edad y procedencia. Se elaboraron 4 intervalos para el ítem referido a la edad y tres posibilidades para el ítem referido a la procedencia, o sea al lugar en donde vivió los primeros siete años de vida o la primera juventud.

Las variables "edad" y "procedencia" no se cruzaron con la variable "actitud", por dos razones: la primera es que la edad no ofrece mucha variabilidad, la segunda se refiere a la imprecisión de los conceptos "urbano" y "rural", en un medio como el que predomina en El Salvador; aunque las grandes urbes se diferencian de los cantones, la vida de las personas en una ciudad (que no sea Cabecera Departamental) en una villa o en un pueblo, poco se diferencia de la vida de aquellas que viven en los cantones más -- cercanos.

Aunque se haya decidido no hacer el citado cruce de varia -

bles la información fue útil para concluir - con respecto a edad y procedencia- que en los Planes I y II la media de las edades - está entre 19 y 22 años o menos; pero en el Plan III está entre 19 y 22 años o más. En lo referente a la procedencia parece ser que los estudiantes del Plan I proceden en su mayoría de pue -- blos y cantones; pero los del Plan II se distribuyen con bastante equilibrio entre ciudad, pueblo y cantón. En el Plan III, la procedencia es más urbana que rural. Pareciera que los Bachilleres no proceden del campo; al menos se consideran ciudadanos. - Hay un ligero predominio del número de mujeres sobre el de hom- bres en cada plan. (vea Tabla I).

Para ratificar esta observación, surgida del análisis de una situación real y comprobable mediante los respectivos ítemes incluídos en el inventario de actitudes, se pensó tomar aleato - riamente 10 inventarios de cada plan y tabular los ítemes referidos a edad y procedencia. El resultado fue el siguiente:

TABLA III:

DISTRIBUCION DE 10 ALUMNOS DE CADA PLAN
DE BACHILLERATO PEDAGOGICO, SEGUN EDAD Y PROCEDENCIA

PLANES EDAD Y PROC.	PLAN I	PLAN II	PLAN III
Entre 15 y 18 años	3	4	0
Entre 19 y 22 años	7	5	6
Entre 23 y 26 años	0	1	4
Entre 27 y más	0	0	0
Ciudad	2	4	4
Villa o Pueblo	5	3	5
Cantón	3	3	1

B.- Instrumento y Técnicas.

El instrumento para medir la actitud consiste en un conjunto de "declaraciones verbales" (ítemes) con cinco categorías de respuesta, ordenadas en escala de intervalo. Cada ítem constituye una escala y el conjunto de éstos, el instrumento que se denomina "inventario de actitudes", por cuanto se considera que cada declaración verbal (ítem) es un estímulo para expresar la actitud y/o su tendencia.

Para la adopción de un determinado tipo de escala de actitudes, lo mismo que para la construcción de ésta, fueron consultados los autores con mayor autoridad al respecto. Si se considera que la actitud está compuesta por elementos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, y si se quieren medir los elementos por separado, habría que combinar varios tipos de escala, según Marín, G. (1964).

Para el citado autor, el método de asociación libre y el análisis factorial son apropiados para medir el componente cognoscitivo de la actitud; mientras el componente afectivo es más susceptible de medición con las escalas de actitudes basadas en los métodos de Thurstone. Para el aspecto conativo, Marín recomienda la escala de distancia social de Bogardus y la técnica de la carta perdida. (La escala de Bogardus es ordinal; Triandis construyó una de intervalo en 1960).

Puede observarse, a simple vista, que el planteamiento an-

terior podría implicar dos problemas: el primero consistiría en demostrar la posibilidad de medir las actitudes a través de sus componentes separados, y el segundo estaría referido a las dificultades de elaborar varios tipos de instrumentos para una sola investigación.

En la búsqueda de una forma de medición que salvará los problemas antes citados se encontró el análisis que sobre las técnicas de Thurstone hace Triandis (1974). Al igual que Likert, Triandis señala que tanto la técnica de "comparación por pares", como el "método de intervalos iguales", y el de "intervalos sucesivos" (pág. 42) implican la intervención de jueces y, además, dos supuestos relacionados con los jueces: el primero es que los valores obtenidos de una muestra de jueces serán los mismos que los obtenidos de otra; el segundo es que los jueces "no serán extremistas" en el continuo de actitudes.

El mismo autor considera otros métodos de medición de actitudes, entre los cuales están: el Método de Tasaciones Sumadas, construido por Likert en 1932, el Análisis de Escalograma, desarrollado por Guttman en 1944 (emplea conjuntos de declaraciones verbales), la técnica de la discriminación de escala (usa también la elaboración de declaraciones verbales) construida por Edwards y Kilpatrick en 1960. Los tres procedimientos implican declaraciones verbales; pero el de Edwards y Kilpatrick combina los dos anteriores, según Triandis (pág. 45).

Aunque el CEMIE (Centro Multinacional de Investigación Educativa) dependencia de la O.E.A., con sede en Costa Rica ha publicado un tratado sobre la Teoría de las Facetas, se cree que lo más nuevo (aún no publicado) es la "Teoría de las Facetas de Guttman", según la cual se enfrenta a un yo, tú, él, con múltiples referentes y luego se van haciendo las cruces cartesianas. Lo que resulte más racional se va dejando como factor para elaborar el ítem. Así depura de error lo que será incluido (este dato se obtuvo en consulta al Dr. Pedro Lafourcade, experto del CEMIE).

Se considera que los métodos de Thurstone, Likert y Guttman son bastante transparentes como métodos indirectos de medir actitud. El individuo que se da cuenta de que alguien está observando su actitud, podría modificar sus respuestas y, con ello, afectar la precisión de los resultados; sin embargo, el método del "diferencial semántico" (al igual que otros similares expuestos por Campbell en 1950), aunque disfraza la intención del experimentador, puede convertirse en un estudio del significado de las palabras, según Triandis (pág. 57). Dicho método fue elaborado por Charles E. Osgood, G.J. Suci y P.H. Tannebaum.

1.- El método adoptado. De las consideraciones precedentes, con respecto a la medición de actitudes, surgió la decisión de emplear el Método de Tasaciones Sumadas de Liker, para la investigación de actitudes. La decisión se tomó después de advertir el

avance de Likert con respecto a Thurstone, al eliminar la intervención de Jueces, y también por las mayores dificultades de -- construcción y análisis que implican los métodos de Guttman y - Kilpatrick.

Según Triandis, el método de Tasaciones Sumadas (de Likert) consta de los pasos siguientes:

1o.- Se presenta "n" declaraciones a la muestra de los sujetos - que serán estudiados. Cada declaración consta de cinco alternativas de respuesta, categorizadas así:

- completamente de acuerdo, -de acuerdo-, indeciso.
- en desacuerdo, y -completamente en desacuerdo-.

2o.- Las respuestas se puntúan a priori, (Con ello se convierte cada ítem en una escala de intervalos iguales de 1 a 5:

5 4 3 2 1

3o.- Se contrastan el 25% más favorable con el 25% de los más - desfavorables. (Previo ordenamiento de puntajes).

4o.- Se comparan las respuestas favorables con las desfavorables en cada ítem y se elimina el ítem que no discrimine (pág. 44). - (Los pasos 3o. y 4o. se refieren al análisis de validez de cada ítem según discrimine entre los que tienen los puntajes más al - tos y los que tienen los puntajes más bajos. (Sin esta análisis no sería completo el uso del Método de Likert).

El índice de confiabilidad de un instrumento compuesto por escalas de tipo Likert, también puede obtenerse mediante la -

Prueba Alfa de Cronbach. Lafourcade, P. (1978), apoyado en Edwards Allen (Técnicas para la construcción de escalas de actitudes. Prentice Hall) presenta una forma de encontrar el coeficiente de confiabilidad para escalas Likert, mediante la Prueba Alfa de Cronbach; lo mismo que la Prueba "t" (de Likert) para el análisis de ítemes. Ambas pruebas se aplicaron al instrumento de esta investigación. (La "prueba t" es la misma Z).

No se puede determinar si la prueba "Alfa de Cronbach" fue expuesta en su artículo "Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests" publicado en Psychometrika No. 16, 1951, págs. 279-335; pero el Dr. Pedro Lafourcade la aplica al análisis de coherencia interna (confiabilidad) de las escalas de Likert, con la fórmula siguiente:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

en donde n es el número de casos, $\sum S_i^2$ es la sumatoria de las varianzas de cada ítem, y S_t^2 es la variancia de total de puntajes. La perfecta correlación estaría dada por 1.00.

El mismo autor presenta la fórmula "t de Likert" para analizar las declaraciones verbales, según la cual, todo ítem que arroje un t mayor de 1.75 tiene validez suficiente para ser incluido en la prueba. La fórmula es:

$$t = \frac{\bar{X}_a - \bar{X}_b}{\sqrt{\frac{S_a^2}{N_a} + \frac{S_b^2}{N_b}}}$$

El citado autor expone el proceso de la manera siguiente:

- * Se ordenan los puntajes de > a < (altos - bajos)
- * El cuestionario se separa en 2 grupos por la mediana para someterlos a la prueba estadística.
- * Se obtiene la \bar{X} y la S^2 de cada pregunta.

Se seleccionan las preguntas cuya $t >$ que 1.75

(N_a = número de sujetos del grupo alto).

Después de decidir el tipo de instrumento de investigación que sería empleado, se procuró ampliar la información mediante la consulta de diversos autores, sobre cuatro aspectos: fundamentación teórica de la escala en relación con la medición y las actitudes, construcción del instrumento con escalas de tipo Likert, confiabilidad y validez del instrumento, y procesamiento de los datos para medir la variable según las hipótesis de la investigación.

2.- Fundamentación Teórica del Instrumento.

Uno de los problemas que señala Vernon, P.E. (1966, pág. - 80) con base en ideas de Cronbach, consiste en que las respuestas del sujeto son influenciadas por el tipo de impresión que desear: "además, las características emocionales y conativas -ras - gos, actitudes, intereses, etc.- son menos consistentes y distintivas que las aptitudes; más variables en situaciones diferentes y más influenciadas por fuerzas motivacionales, inconscientes e irra

cionales". Estos hechos señalan las mayores dificultades en la medición de actitudes.

El mismo Likert advirtió algunos problemas, en la introducción del informe sobre sus escalas, publicado en Archives of Psychology No. 140, 1932 pp. 1-50, bajo el título: "A Technique for the Measurement of Attitudes". El autor afirma que "La dificultad se debe, en parte al menos, a los problemas estadísticos con que se tropieza toda vez que se enfocan desde el punto de vista matemático aquellos aspectos cotidianos del comportamiento social que de ordinario se manejan de manera **cualitativa**".

Likert (1976, pág. 203) comienza por resolver el problema de la definición de "actitud": "si el psicólogo social define una actitud como una tendencia hacia una respuesta determinada en una situación determinada, de ello se sigue que el número de actitudes definibles que existen en una persona dada en un momento dado dependerá de la variedad de los estímulos a los cuales esa persona se ve sometida". Debido a que los estímulos pueden clasificarse y subclasificarse, la cantidad de actitudes de una persona sería infinita. "Este resultado es absurdo, tanto desde el punto de vista estadístico como desde el psicológico", afirma el autor.

Una de las observaciones más directas, aparentemente en contra de los métodos de "medir" actitudes mediante declaraciones verbales, pareciera cerrar el camino al mismo Likert; pero es

te aparente impace permite encontrar su ubicación propia ante el problema: "no menos absurdos son, -afirma- y representan para la investigación un obstáculo no menor, aquellas definiciones de -- las actitudes que las presentan simplemente como expresiones verbales o como indicaciones de asentimiento o disentimiento -- frente a determinadas expresiones verbales".

En principio, es el mismo problema de la infinidad de estímulos, pues las declaraciones verbales podrían ser también innumerables y dar lugar a infinidad de actitudes; pero Likert opina que en ambas definiciones no se ha dicho lo que se quiso decir: "su verdadero propósito no era indicar las tendencias realmente discriminables a la acción manifiesta o a las pautas de respuesta verbal, sino ciertos grupos discernibles de reacciones sociales" (aunque exista un parecido de familia entre los grupos de actitudes, cada grupo exhibe alguna característica que lo distingue de los demás grupos).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el autor plantea el problema que resolverá con sus escalas: "si partimos de esta base, uno de nuestros problemas cardinales es establecer si se puede demostrar que las actitudes sociales, tomadas en este sentido, son mensurables y, en caso de llegar a una respuesta afirmativa, intentar seriamente justificar la separación entre una actitud y las demás, pues, si no hay diferencias de familia entre las actitudes, hay simplemente una serie infinita de acti-

tudes. Sobre esta base, la medición de actitudes jamás podría - significar más que la determinación del monto de alguna tenden - cia presente, pero sin que jamás se pudiera definir qué es real - mente esa tendencia. (Pág. 204).

Sobre los supuestos teóricos referidos a los "grupos de actiudes", Gardner Murphy y Rensis Likert concibieron en 1929, el - proyecto de presentar un amplio conjunto de problemas vinculados con cinco "áreas de actitudes": relaciones internacionales, relauciones raciales, conflicto económico, conflicto político y reliugión. Para tal efecto construyeron la escala de internacionalisumo (con 24 ítems, 12 con tres alternativas (Si ? No) y 12 con ucinco alternativas). La escala de actitudes hacia los negros -- (15 ítems) y la escala de imperialismo (con 12 ítems). En ese - mismo trabajo experimentaron el "método de asignación de puntaujes" (de 1 a 5) el cual produjo resultados similares de "método de puntajes sigma". Desde entonces se estableció el método más sencillo de asignar valores a las categorías. Totalmente de au - cuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desau - cuerdo; entendiendo las dos últimas como expresión de actitud - desfavorable (en ítems de contenido afirmativo-positivo). Las u - dos primeras como actitud favorable, y la "indeciso" como neuu - tral.

El método Likert no expresa la multiplicidad de los 3 compou - nentes (cognoscitivo, afectivo y conativo) de la actitud; pero -

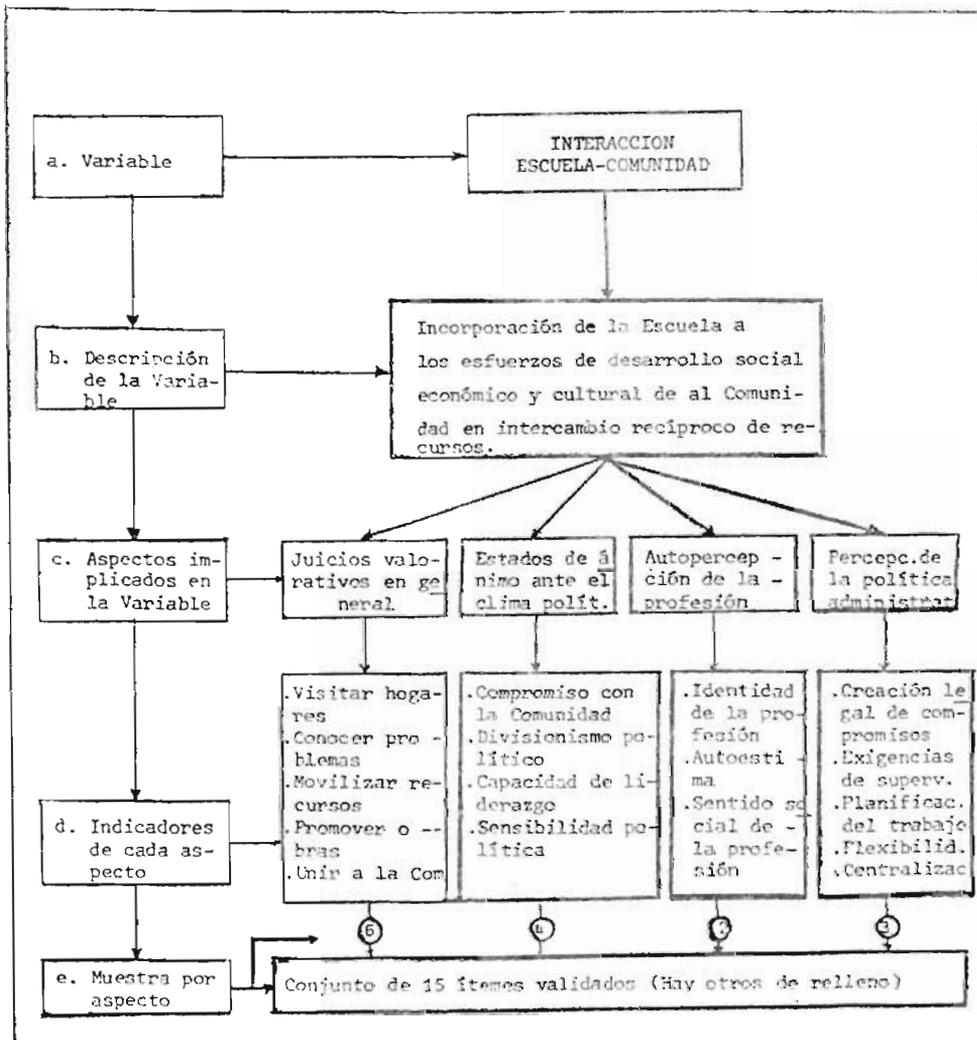
las valencias: favorable, desfavorable y ausencia de opinión, - podría implicar esos tres componentes. Sach, A.G. (1970) considera que las principales ventajas de la escala Likert radican - en su facilidad de construcción, en que posibilita medir la actitud unitaria, elimina la intervención de los jueces (implicada en los métodos de Thurstone) y permite expresar un grado de - intensidad ante cada declaración verbal. Anastasi, A. (1971) agrega que, aunque existe poca información sobre las escalas de actitudes y sobre aspectos normativos referentes a ellas, son relativamente fiables y superiores a las encuestas de opinión. Deben ser consideradas como instrumentos experimentales, afirma la autora,

Finalmente hay que advertir que, en cuanto escala de intervalo, la escala Likert asume una forma "cuantitativa", es decir que le son aplicables casi todas las medidas estadísticas usuales, a menos que sean del tipo que supone el conocimiento de un "verdadero" punto cero. Por eso se habla de "medición" de actitudes, lo cual -según Stevens, S.S. (1976, pág. 17)- "es asignar numerales a objetos o acontecimientos de acuerdo con ciertas reglas. El hecho de que se lo pueda hacer de acuerdo con diferentes reglas, origina diferentes tipos de escalas y diferentes tipos de medición".

3.- Construcción del Instrumento

El primer paso consistió en analizar la variable interacción escuela-comunidad y seleccionar los principales aspectos que se consideraron representativos de la variable. En torno a esos aspectos serían elaborados los ítemes. El segundo paso consistió en ampliar la información con respecto a la construcción de escalas de actitudes. Con la información obtenida y los objetivos perseguidos, se planificó la elaboración del instrumento, el --cual partiría de un diseño inicial y sería sometido a un proceso de revisión, corrección y prueba. El diseño previo, encaminado a la validez de contenido es el siguiente:

GRAFICO 1
DISEÑO DE LA ELABORACION DEL INSTRUMENTO



De acuerdo con el diseño anterior se fue ensayando la elaboración de escalas. El primer ensayo contenía 50 ítemes, de los cuales sólo 30 resistieron el primer análisis del investigador. En la primera revisión con el Asesor se descartaron cinco y se modificaron seis y luego se multicopiaron para obtener el "juicio de experto". Al recibir las observaciones se hizo una nueva revisión en la cual se modificaron unos ítemes y se transformaron otros.

Posteriormente se probó el instrumento con una pequeña muestra de la población a que sería aplicado y se identificaron los 15 ítemes de mayor correlación. Estos constituyeron el instrumento; pero se intercalaron otros ítemes para romper la "estereotipia de respuesta", debido a que los 15 ítemes con más alto coeficiente de validez estaban formulados con frases afirmativo-positivas. Se arregló así la situación con la idea de que la información adicional podía ser utilizada (incidentalmente) para reforzar o aclarar algunas situaciones ambíguas en los datos.

En la formulación de las declaraciones se tuvo en cuenta la observación de Vernon, P.E. (1966, pág. 81), referida a que la formulación del enunciado es capaz de dirigir la respuesta. (Si al padre de familia le preguntan: ¿castiga usted a sus hijos?, probablemente diga que no; pero si la pregunta fuera: "usted castiga a sus hijos, ¿no es verdad?" probablemente se senti

rá inducido a responder afirmativamente). La proximidad de las declaraciones también puede provocar "contaminación" en las respuestas. Por ello deben distribuirse o revólverse, técnicamente.

El citado autor también da una orientación sobre el número de declaraciones que debe contener el Instrumento. A primera vista pareciera que un muestreo de los aspectos en que se desglosa la variable determinaría el número de ítemes; pero esto no constituye una norma, debido a la relatividad de los indicadores.

Según Vernon, "las medidas de actitudes más seguras, por lo menos en relación con temas bien definidos, pueden obtenerse mediante escalas que contienen 20 ó 30 preguntas relacionadas con diferentes manifestaciones de la actitud, y clasificándolas desde las marcadamente "pro" y las marcadamente "anti" (denominado Tipo Thurstone), o presentando unas respuestas de elección múltiple que abarquen reacciones "pro" y "anti" (Tipo Likert). Guttman ha demostrado que tests cortos de pocos ítemes, elegidos cuidadosamente según su ordenación técnica, pueden dar resultados confiables".

Al relacionar las afirmaciones de Vernon con el hecho de que el mismo Likert ocupó una escala de 12 y otra de 15 ítemes en sus investigaciones, se consideró que podía completarse el instrumento con los 15 ítemes de más alto nivel de validez. Más que el número, importaba la descripción de la variable; sin em-

bargo, se quería fundamentar la extensión del instrumento. Si la amplitud de datos también puede conducir al error no muestral, es necesario tenerla muy en cuenta.

4.- Confiabilidad y validez del instrumento.

El punto más importante en relación con el instrumento lo constituyen la confiabilidad y validez del mismo. Summer, G.F. (1976, pág. 106) afirma que "cuando se ha construido un instrumento de medida se necesita saber que tan confiablemente ordena a los individuos. Si éstos no pueden ser colocados confiablemente en la escala, ésta no poseerá ninguna utilidad científica; - pues los resultados que se basen en ella probablemente contengan gruesos errores".

Si la confiabilidad y la validez de un instrumento de investigación es el principal respaldo de las conclusiones a que se llegue, no cabe duda de que las limitaciones de una investigación pueden explicarse, al menos en parte, por el grado de confiabilidad y validez del instrumento que se emplee.

Wainerman, C. H. (1976, pág. 11) advierte que "un procedimiento de medición es confiable en la medida en que aplicaciones independientes del mismo produzcan resultados consistentes y es válido en la medida en que los puntajes que origine reflejen "verdaderas" diferencias entre los individuos o grupos a lo largo de la variable (o variables) medida (s) antes que dife -

rencias debidas a otras variables medibles. La confiabilidad es una condición necesaria, si bien no suficiente, del valor de los resultados de una investigación y de su interpretación. Un alto grado de confiabilidad no es garantía de buenos resultados científicos, pero éstos no son posibles en caso de no ser confiables". Lo anterior manifiesta la importancia de discutir ambos aspectos por separado:

La confiabilidad - según Magnusson, D. (1975, pág.79)- es "el grado de acuerdo entre dos medidas en diferentes ocasiones (y puede computarse por medio de los métodos de correlación" (El coeficiente de confiabilidad está entre cero y uno, y no puede ser negativo). Tanto este concepto, como el del párrafo anterior no se refieren específicamente a escalas de actitudes. Además sugieren las técnicas de test-retest o formas paralelas -- que implican dos mediciones), y no las del split-half u odd-even (de las mitades o de pares e impares) y la de Kuder-Richardson (observa sólo la variación en las puntuaciones en el conjunto del test, aplicado una sola vez). Ambos métodos se basan en una sola administración del test.

Las cuatro formas de encontrar la confiabilidad o coherencia interna de un test podrían inclinar al investigador a creer que son aplicables a una escala de actitudes. Es fácil caer en el error de aceptar un alto índice de confiabilidad de un "inventario de actitudes" e inclinarse a creer que si no refuerza a

la validez de construcción, al menos no la afecta negativamente; sin embargo Cronbach y Meehl (1976, pág. 171) advierten que "un grado elevado de consistencia interna puede bajar la validez... Las correlaciones negativas entre ítems y tests también pueden servir para apoyar la validez de los conceptos, siempre que los ítems con correlaciones negativas no se consideren ajenos e inaplicables al concepto postulado y actúen como variables supresoras".

Para aclarar este aparente contrasentido de la cita anterior, bastaría recordar que en un test de evaluación de rendimiento o de reconocimiento, lo que está de por medio es lo que se sabe o se ignora con respecto a algo; pero en cuanto a las escalas de actitud sólo hay enunciados que no son verdaderos ni falsos; sino estímulos para manifestar una actitud. El problema fundamental del investigador, en este punto, es identificar los conceptos que determinan una u otra opción en el sujeto que está siendo estudiado (validez de constructs). Si los conceptos fueran equivalentes y no exploran diversos aspectos de un grupo de actitudes, podrían ocasionar un alto coeficiente de correlación, pero no describir la variable que se quiere medir (perderían validez). En este aspecto hay que tener en cuenta los dos criterios, para eliminar ítems, que advierte Likert: el criterio objetivo de ambigüedad (item que ocasiona mucha dispersión de respuestas), y el criterio de irrelevancia (el ítem obtiene

una mínima variabilidad en las respuestas).

De las consideraciones anteriores surgió la decisión de aplicar la prueba alfa de Cronbach, tanto en la prueba del instrumento como después de tabular los resultados. Para las escalas Likert se obtuvo el coeficiente .70 de confiabilidad. Como el esperado -por decisión a priori- era .80, fue necesario realizar el análisis de ítems para la escala Likert, con la fórmula de la "prueba t". Ambas fórmulas se presentan en el numeral 1 del literal B de este Capítulo.

Para la confiabilidad también se intercalaron ítems con formulación negativa que funcionaban como controles de otros ítems del mismo instrumento, formados con frases afirmativo-positivas. Estos también tratan de romper la "contaminación" o la estereotipia de respuesta. Para ejemplificar este aspecto pueden considerarse las dos declaraciones siguientes:

"La Escuela debería "tomar la delantera" en promover actividades que exijan la interacción Escuela-Comunidad". 93 de los 100 elementos muestrales estuvieron a favor. La prueba t de análisis del ítem, dio 3.57 ante el límite inferior de aceptación que es 1.75.

El ítem testigo dice: "Lograr la colaboración de todos los miembros de la comunidad para obras como: instalación de agua, luz, puentes, hamacas, letrinas, etc., es una actividad que con vendría encomendarla sólo a los Alcaldes, sin implicar a los

Maestros" 36 de los 100 sujetos estuvieron en contra; 51 a favor. El ítem dio una $t=2.67$. A nivel general es aceptable que "la escuela" se comprometiera; pero al referirse al Maestro... el compromiso con la comunidad no es tan aceptable'' "que se comprometiera el Alcalde". (El análisis determinará si la tendencia a responder a favor, no permitió advertir que el sentido del ítem estaba invertido, o si el ítem anterior fue respondido sin identificar al Maestro con la escuela).

La validez del instrumento puede referirse a varios aspectos, tal como lo estableció en sus recomendaciones la American Psychological Association (Washington, 1954):

Validez Predictiva: se obtiene el criterio algún tiempo después de aplicado el test.

Validez concurrente: se determina el puntaje del test y el del criterio a un mismo tiempo aproximadamente, y coinciden.

Validez de contenido: se establece demostrando que diversos elementos del test equivalen a muestras de un universo que interesa al investigador.

Validez de conceptos (constructs) se aplica en todos aquellos casos en que se trata de interpretar un test como medida de algún atributo o cualidad que no está "definido operacionalmente".

Cronbach, L.J. y Meehl, P. (1976, pág. 159) afirma que " en la validación del contenido, es fundamental aceptar que el uni-

verso de contenidos define la variable a medir". Los primeros - dos casos de validez son orientados por criterios que interesan ser predichos por el investigador; el último caso se presenta - ante la medición de cualidades en las cuales no resulta acep- table ningún criterio o universo de contenidos para definirlos adecuadamente.

La validez de contenido mereció especial atención en el -- Instrumento de este estudio, tal se puede inferir del diseño de elaboración del mismo. Se procuró describir la variable interac- ción Escuela-Comunidad en los principales aspectos que hipotéti- camente la representarían para que se convirtiera en objeto ac- titudinal, ante el cual deberían obtenerse actitudes favorables o desfavorables, por parte de los componentes de la muestra.

Como ha señalado Calvi, G. (1966, pág. 673) la validez, en el sentido de que el test mida lo que debe medir, se establece fundamentalmente por medio de dos tipos de procedimientos: a) ra- cionales; b) empíricos y estadísticos. "Los procedimientos ra- cionales (o lógicos) consisten en verificar, basándose en un - examen crítico de los datos (de literatura y experimentales)... La concordancia de las mediciones proporcionadas por un test con las obtenidas mediante otros procedimientos de medida es objeto de comprobación empírica y estadística" (validez de congruencia o concurrente).

Lo anterior define dos posiciones: el proceso racional o ló- gico que exige un análisis crítico para validar el instrumento

y el proceso de comparación con los resultados obtenidos con procedimientos de medida independientes del test. Esos resultados previos (criterios o normas referenciales) no existen o no pudieron determinarse para validar el instrumento de esta investigación. Además, el modo de elección del criterio y su significación teórica, ha sido motivo de fuertes críticas por parte de algunos autores.

Debido al problema de no contar con criterios o puntos de referencia, se procuró validar el instrumento mediante dos procedimientos: uno estadístico que consistió en determinar el poder de discriminación del ítem (¿mide lo que se quiere medir?) y el otro es el análisis crítico. En el primer caso se aplicó la prueba t de Likert (cuyos resultados se expondrán más adelante) y en el segundo caso se tuvo especial cuidado en: la distribución técnica de los ítemes, la formulación sin afirmación de hechos, la determinación de indicadores, la formulación clara de los enunciados, la irrestricción del tiempo para contestarlos, la adaptación del test a las características sociales, culturales y profesionales de los sujetos, y la prueba del instrumento antes de administrarlo.

Con respecto a la validez de las escalas de Likert, debe tenerse en cuenta lo que el mismo Likert (1976, pág. 233) advirtió con respecto a su escala: "En cualquier análisis de validez de las escalas de actitudes del tipo de las que aquí se presen-

tan sería conveniente destacar que en la actualidad nos ocupa -
mos únicamente del comportamiento verbal y no señalamos otra co-
sa que la importancia de las reacciones verbales".

Los resultados del análisis de los 15 ítems del instrumento
se presentan en la Tabla IV. La variabilidad de coeficientes --
"t" también implica variabilidad de estadísticos. No es un ins-
trumento perfecto; pero tiene un grado aceptable de confiabili-
dad y validez.

TABLA IV

RESULTADOS DEL ANALISIS DE ÍTEMES

MEDIANTE LA "PRUEBA T" DE LIKERT (t crítico=1.75)

No. DE ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8
t	4.72	4.92	3.57	2.44	1.89	2.67	4.54	2.50

(Continúa)

No. DE ÍTEM	9	10	11	12	13	14	15
t	2.89	3.25	3.39	3.73	1.82	4.53	1.75

Estos ítems tienen otro número correlativo en el cuadernillo -
(vea anexos), pues se incluyeron "ítems de relleno" para dise-
minar los 15 mejores. Los ítems de relleno permiten obtener in

formación importante, aunque con relación a la actitud no discriminan mucho.

5.- Procesamiento de los datos.

Este punto mereció especial atención en dos aspectos: el primero se refiere al sentido de contrastación de los datos, y el segundo a la elección del modelo estadístico más apropiado.

Es posible que el valor de un estudio sea afectado por una utilización incorrecta de los datos (no de los resultados) o por la aplicación de un inadecuado modelo de análisis estadístico. Campbell, D.T. y Stanley, J. (1969, pág. 19) advirtieron que -- "el proceso de comparación, de registro de diferencias o de contraste, es fundamental para la comprobación científica... Resulta ilusoria cualquier apariencia de conocimiento absoluto o intrínseco sobre objetos singulares aislados".

La misma opinión es compartida por Levine, S. y Elzey, F.F. (1973, pág. 15) al reconocer que "el puntaje que obtiene una persona con cualquier procedimiento de medida sólo adquiere sentido si se le compara con los puntajes de un grupo bien definido".

Una vez justificada la necesidad de un procesamiento de los datos en el cual se aplicaran modelos estadísticos para realizar los contrastes, observar diferencias o semejanzas y describir variables, se pasó a la búsqueda del modelo más adecuado, según los propósitos del trabajo y según la naturaleza de la variable

y del instrumento empleado en la recolección de información.

Sidney, S. (1976, pág. 27) recalca el hecho de que "el campo de la estadística se ha desarrollado hasta el grado en que - actualmente se cuenta, para casi todos los propósitos de investigación con pruebas estadísticas susceptibles de usarse alternativamente para tomar decisiones acerca de hipótesis". Sin em - bargo, se necesita una base racional y estadística para selec - cionar el modelo estadístico más apropiado para un determinado propósito. Se parte del hecho de que "una prueba estadística es buena si es pequeña la probabilidad de rechazar H_0 siendo verda - dera y grande la probabilidad de rechazar H_0 siendo falsa".

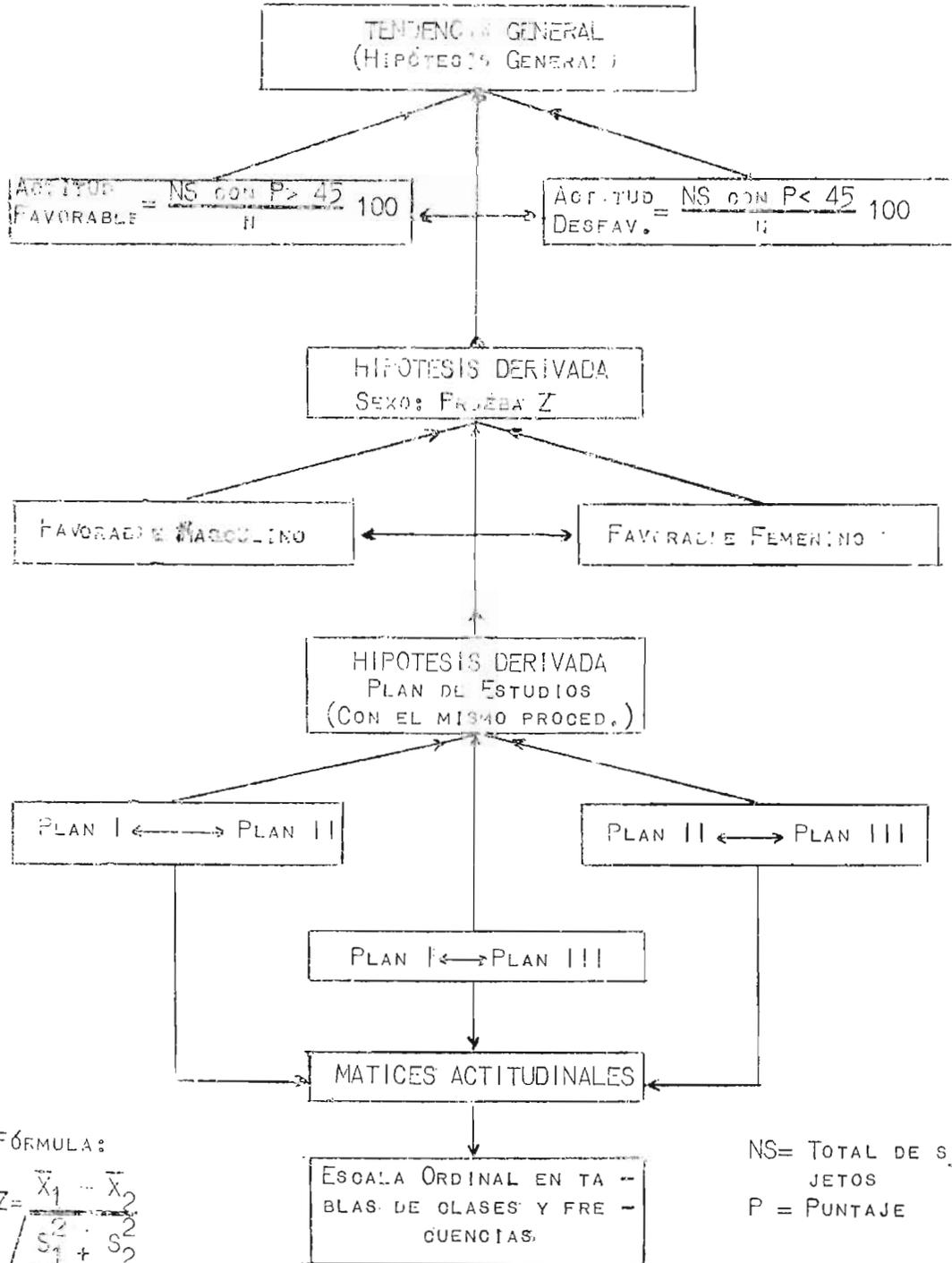
Según el citado autor "en la elección debemos considerar - la manera en que la muestra de puntajes fue obtenida, la natura - leza de la población de la que se sacó la muestra, y la clase - de medición o escala que se empleó en las definiciones operacio - nales de las variables usadas, es decir, en los puntajes" (pág. 38).

Aunque se consideró que se daban los criterios de Siegel - Sidney, con respecto al uso de pruebas no paramétricas, se deci - dió-a partir del contenido de las hipótesis, de la muestra es - tratificada =100, y de la forma en que se obtuvieron los punta - jes- que lo más conveniente era la comparación de puntajes, a partir de la cual podrían tratarse las frecuencias en términos de porcentajes, y podía aplicarse el modelo Z.

A simple vista podría tratarse la hipótesis general observando la tendencia actitudinal mediante la sumatoria de frecuencias en las categorías que detectaron actitud favorable. O tal vez se podría pensar en un χ^2 que contrastara los puntajes totales favorables contra desfavorables; sin embargo, estas alternativas se consideraron poco funcionales, por dos razones: la primera se debe a que la sumatoria de frecuencias, entendida como actitud favorable o desfavorable, no permite observar los matices actitudinales en el grupo, por lo cual se hacía necesario partir de los puntajes reales de cada individuo compararlos -- con el de los demás: a nivel general, por sexo y por estrato. La segunda razón se refiere al cuestionamiento de Garret, H.E. (1971, pág. 225) al afirmar que "dado el porcentaje de ocurrencia de una conducta se plantea a menudo la cuestión de cuanta confianza podemos tener en la cifra. ¿Hasta qué punto es nuestro porcentaje un índice confiable de la conducta que nos interesa?". El autor agrega que la pregunta anterior se responde al obtener el error standard del porcentaje - $S_{\%} = \sqrt{\frac{P \cdot Q}{N}}$ -, pero "la distribución de muestreo puede considerarse como normal cuando la muestra es mayor de 50". En el caso de esta investigación la $n=100$; para la hipótesis general tendría una distribución normal de muestreo; pero al comparar los estratos, la n se distribuye en 20-50 y 30 y allí falla la "distribución normal" del muestreo.

Después de las ccrsideraciones anteriores se optó por establecer un punto crítico de 45 puntos. En todo puntaje superior, el sujeto expresaría actitud favorable y, si fuera menor de 45, la actitud frente a la interacción escuela-comunidad sería desfavorable. El supuesto básico es que si un sujeto hubiera marcado sólo "indeciso" en los 15 ítemes habría obtenido un máximo - de 45 puntos. A partir de esta convención se elaboró el diseño siguiente: (Ver página 133)

GRAFICO 2
DISEÑO DE LA PRUEBA DE HIPOTESIS



FÓRMULA:

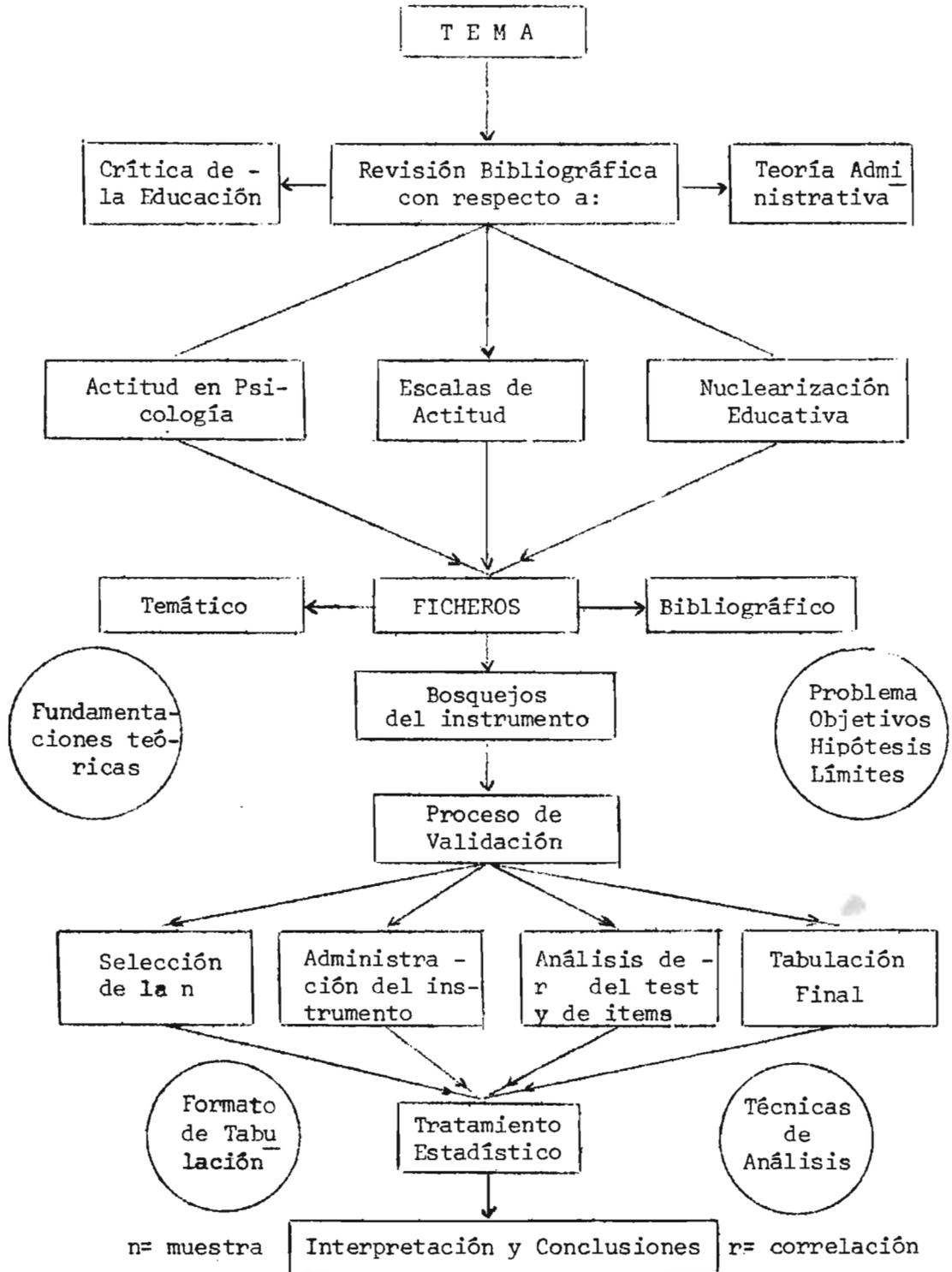
$$Z = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

NS= TOTAL DE SUJETOS
P = PUNTAJE

C. Procedimiento:

GRAFICO 3

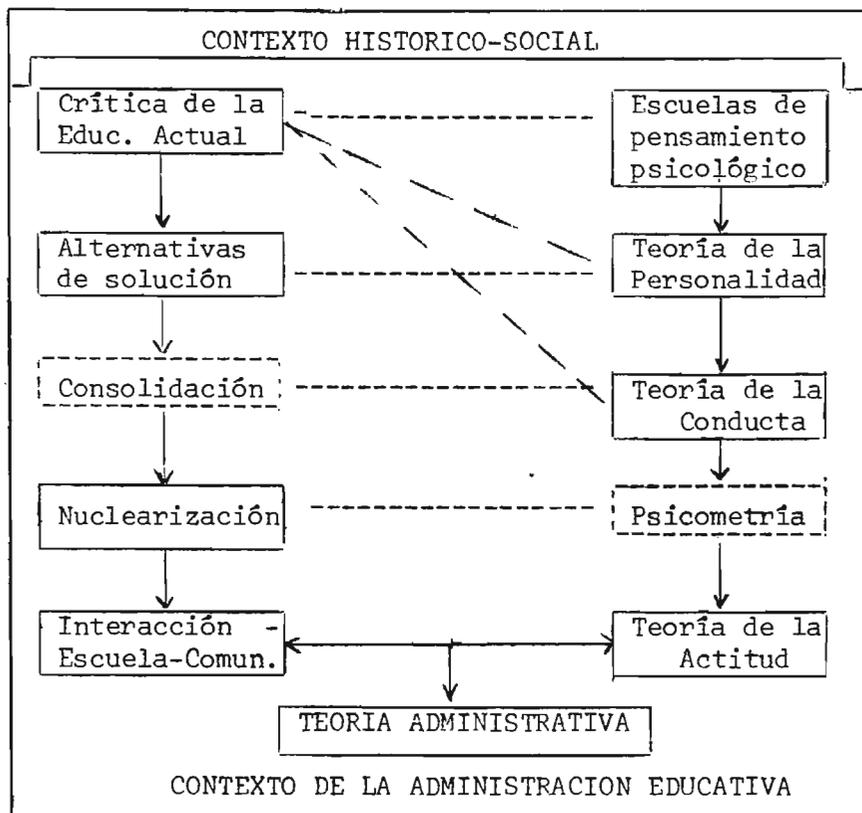
DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACION



De acuerdo con el esquema anterior, el primer paso consistió en elegir el tema: "La Nuclearización Educativa y las Actitudes del Bachiller Pedagógico ante la Interacción Escuela-Comunidad". El asunto medular del tema eran las dos variables con - trapuestas: Actitud — Interacción Escuela-Comunidad. Ambas va - riables tienen su contexto fuera del cual pierden sentido o sig - nificación. Por ello era necesario enmarcarlas o fundamentarlas en su contexto teórico; pero desde un punto de vista propio de la Teoría Administrativa, tal como se presenta en el gráfico si - guiente:

GRAFICO 4

DISEÑO DE LA FUNDAMENTACION TEORICA
DE LAS VARIABLES FUNDAMENTALES



---Aspectos implícitos o relaciones indirectas

La ubicación teórica del problema, centrado en las dos variables señaladas en la parte inferior del cuadro, explica la extensión de los primeros dos Capítulos del presente trabajo. (Por respetar el formato de presentación se llamó "Introducción" al Primer Capítulo y no se hicieron subdivisiones en él).

Una vez enmarcado el problema, se procedió a su planteamiento (Enunciado, Objetivos, Hipótesis, Limitaciones) y de acuerdo con el planteamiento se comenzó el proceso de construcción y prueba del instrumento.

Considerada la población objetivo, se advirtió que era necesario tomar una muestra aleatoria estratificada proporcional y se aplicó la fórmula siguiente:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{(N-1)E^2 + Z^2 PQ}$$

Este

procedimiento se explica en el literal A de este Capítulo.

Después de decidir una selección aleatoria de los sujetos de la n , se planeó la administración del instrumento, procurando evitar cualquier sesgo por parte del investigador. En cada sección se tomaban cinco mujeres y cinco hombres y las filas de pupitres servían como listas de números aleatorios. En ocasiones se obtuvieron seis hombres o seis mujeres, según los resultados en cada sección. Se procuró mantener el anonimato y evitar indicaciones que no fueran eco de las presentadas en el instrumento. Se advirtió a los profesores que no hicieran comentarios que pudieran sesgar las respuestas. (El hecho de que el in

investigador fuera conocido de los profesores que atendían a las secciones al momento de administrar el instrumento inspiró -- confianza a los sujetos de la muestra.

Al reunir todos los "inventarios contestados se revisaron. Al advertir que todo estaba normal se agruparon por sexo y por estrato muestral, luego se numeraron del 1 al 100. Con base en esa numeración se procedió a un nuevo análisis del contenido de los ítemes para asignar el valor 5 a la respuesta que indicara actitud más favorable, y luego descender hasta la unidad. (La escala va de 5 a 1).

Una vez asignados los valores, se elaboró un cuadro que presentaba todas las respuestas. En el margen izquierdo se anotaron los números correlativos de cada encuesta y en el margen superior los números de ítem. Debido a que cada ítem sólo permite una respuesta, la suma horizontal de las respuestas arrojó el total de puntos obtenidos por cada sujeto. Ese número se anotó en el eje vertical del margen derecho y luego se elevó al cuadrado con el fin de obtener la variancia de totales. Se obtuvo la variancia de cada ítem sumando verticalmente los puntajes, es decir, las respuestas que dieron los 100 sujetos de la n. Obtenidas las varianzas, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, según la fórmula:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right) \quad \text{antes explicada (III-B-1)}$$

Al observar que el coeficiente Cronbach era de .70 contra el esperado .80, se procedió al análisis de ítemes. Se elaboró un nuevo cuadro con los puntajes ordenados de mayor a menor, -- hasta distribuir así la n de 1 a 100; luego se separó por la me diana y se obtuvo la media y la varianza de la mitad superior y de la inferior, para aplicar la "prueba t" de Likert:

$$t = \frac{\bar{X}_a - \bar{X}_b}{\sqrt{\frac{S_a^2}{N_a} + \frac{S_b^2}{N_b}}}$$

tal como se indica en láminas anteriores. La "prueba t" es la misma Z aplicada a escalas Likert. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla IV. Se observó que se había agregado un ítem extraño, cuya t era demasiado baja. Tal ítem se substituyó por uno con t=1.75, debido a que expresaba una afirmación, lo cual es incoherente con la escala de actitud. (Este resultado demostró la eficiencia de la prueba Z para las escalas Likert, en lo referente al poder de discriminación de las declaraciones verbales).

Después de confirmar los 15 ítemes que constituían lo fundamental del instrumento (sin incluir los "ítemes de relleno", cuya información podría ser utilizada para aclarar alguna situación que resultara oscura) se procedió a obtener los puntajes totales para la docimacia de hipótesis en el capítulo siguiente, previa presentación de los puntajes por sexo y Plan de Estudios

IV. PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS DATOS

A. Puntajes en General.

A continuación se presenta el resumen de la tabulación. Conviene observar la distribución de las 100 respuestas de cada ítem en sus cinco intervalos. Los ítems con sentido inverso (6,8 y 11) se presentan con sus respectivos valores, es decir que las respuestas: "Total acuerdo", tienen valor de 1. (Vea anexo). La tendencia de las respuestas puede verse en la Tabla siguiente:

TABLA 5
RESUMEN DE LA TABULACION DE LOS DATOS

ITEMS	CATEGORIAS DE RESPUESTA					TOTAL
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desac.	
1	71	23	2	2	2	100
2	34	36	18	12	0	100
3	62	31	6	1	0	100
4	26	31	24	18	1	100
5	18	46	22	12	2	100
6	19	18	14	14	35	100
7	46	28	12	13	1	100
8	13	25	13	28	21	100
9	39	37	16	6	2	100
10	31	34	20	13	2	100
11	28	31	17	14	10	100
12	53	21	18	6	2	100
13	32	46	17	5	0	100
14	37	36	12	13	2	100
15	36	34	17	9	4	100
TOTAL	545	477	228	166	84	1,500

* ítem con sentido inverso (Total acuerdo=1)

Si se multiplican las frecuencias de cada categoría por el valor que les corresponde en la escala, las 1,500 respuestas -- que dieron los 100 sujetos a los 15 ítems, según la Tabla V, suman un total de 5,733 puntos.

En líneas anteriores, se advirtió que las categorías recibirían un valor a priori de 5 a 1 a partir de la categoría "Totalmente de acuerdo" hasta la categoría "Totalmente en desacuerdo".

Si todos los sujetos se hubieran ubicado en el extremo positivo de la curva; es decir, que todos hubieran marcado la categoría de valor 5 en todos los ítems, el total de puntos del inventario habría sido: $1,500 \times 5 = 7,500$. Si el puntaje obtenido fue 5,733, es evidente que existe fuerte tendencia hacia la actitud favorable, tal se observa en la Tabla VI:

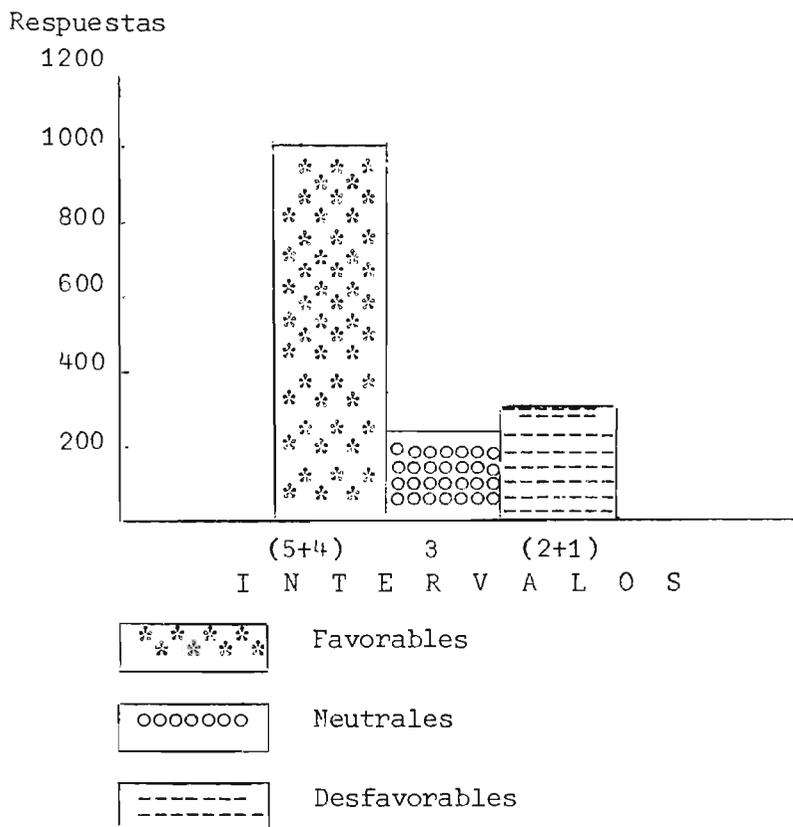
TABLA VI

DISTRIBUCION DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORIA

CATEGORIAS	FRECUENCIAS	VALOR ACUMULADO
Totalmente de acuerdo	545	2,725
De acuerdo	477	1,908
Indeciso	228	684
En desacuerdo	166	332
Totalmente en desacuerdo	84	84
T O T A L E S	1,500	5,733

Con la Tabla VI se demuestra que las respuestas tienen una tendencia hacia el plano de la categoría: "actitud favorable"; sin embargo, podría apreciarse mejor esa tendencia si las cinco categorías se reducen a las tres que son realmente básicas: favorable, neutral y desfavorable. La distribución de las 1,500 respuestas según las tres categorías citadas se presenta en el gráfico siguiente:

GRAFICO 5
TENDENCIA DE LAS RESPUESTAS
SEGUN LAS TRES CATEGORIAS
BASICAS: FAVORABLE, NEUTRAL, Y DESFAVORABLE



En el gráfico 5 se expresa que la actitud del Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal "Alberto Masferrer" ante la interacción Escuela-Comunidad, es predominantemente favorable. Debido a que los datos en general no reflejan matices de favorabilidad, resulta conveniente tomar como base los puntajes de cada sujeto y compararlos con los demás. Se advirtió en líneas anteriores que las frecuencias por categoría únicamente permiten observar la tendencia más general.

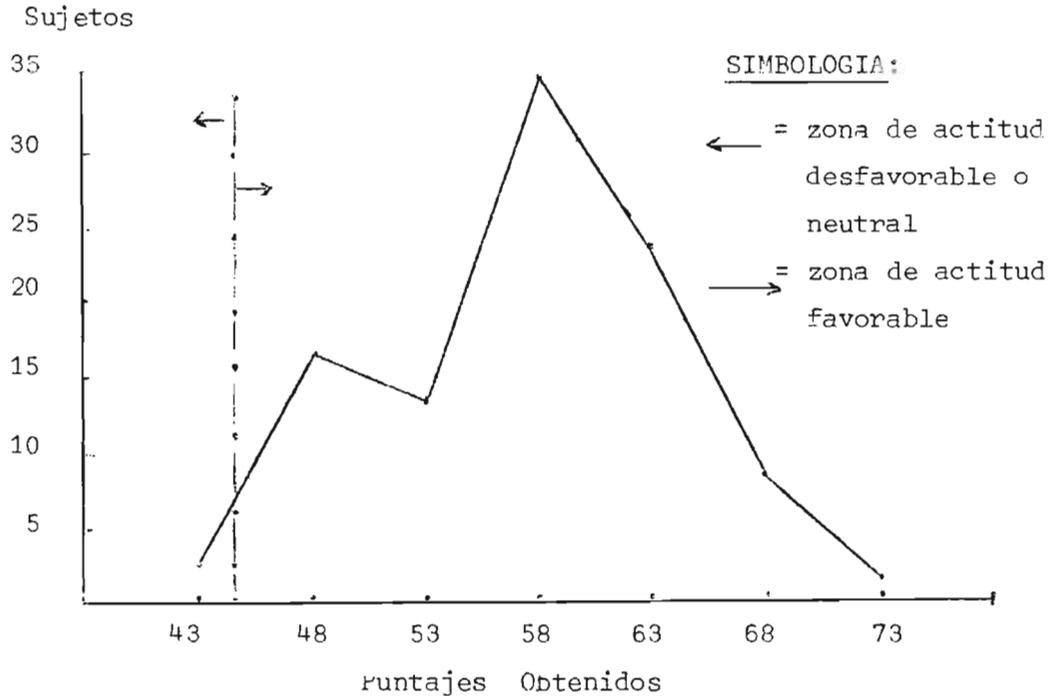
Para observar los matices de la actitud favorable y dar paso al tratamiento de las hipótesis se establecerán dos condiciones: la primera es que los valores asignados a cada categoría en la escala darán un puntaje al sujeto en todo el "inventario" de actitudes. Si tal puntaje es 45, se interpretará que el sujeto manifiesta actitud neutral; si es superior a 45, su actitud será favorable, y si es menor de 45, su actitud será desfavorable. La segunda condición se refiere al ordenamiento jerárquico de los puntajes mediante una escala ordinal en la cual se pueden apreciar los matices de la actitud favorable mediante la ubicación en una tabla de clases y frecuencias formada con los puntajes de la muestra de 100 sujetos. Tal distribución se presenta en la Tabla siguiente:

TABLA VII
DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS SEGUN EL GRADO
EN QUE MANIFIESTAN ACTITUD FAVORABLE

PUNTAJES	CATEGORIAS	FRECUENCIA
41 - 45	Desfavorable o Neutral	3
46 - 50	Casi neutral	16
51 - 55	Poco favorable	14
56 - 60	Favorable	34
61 - 65	Bastante favorable	23
66 - 70	Muy favorable	8
71 - 75	Excelentemente favorable	2

La distribución que se presenta en la Tabla VII, posee una clara tendencia hacia la distribución normal de la muestra, de acuerdo con la variable actitud, ante la interacción Escuela-Co-munidad. Sólo hubo dos sujetos con 42 puntos y uno con 45, por ello se juntaron en una categoría los Desfavorables y los Neutra-les. El comportamiento de la variable manifiesta que la actitud favorable constituye el perfil modal, a partir del cual se dan - los extremos con un equilibrio casi total: 33 sujetos tienden al plano negativo y 33 al positivo de la curva normal. El gráfico - siguiente presenta la aludida distribución en la cual predomina la actitud favorable:

GRAFICO 6
DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA n MUESTRAL
SEGUN PUNTAJES OBTENIDOS



El gráfico 6 presenta la distribución de los sujetos de la muestra según los puntajes en que se ubicaron. Es importante advertir que el rango de puntaje, para cada sujeto que contestó todo el inventario, va de 15 a 75. Cada sujeto respondió un inventario de 15 escalas con valores de 1 a 5. Si hubiera marcado 1 en las 15 escalas habría obtenido 15 puntos; si hubiera marcado 5 en todas, habría obtenido 75 puntos. De esto se deduce que si todos los sujetos manifestaban actitud favorable, sus puntajes deberían estar entre 46 y 75. En este rango de lo favorable

quien obtenga 60 puntos se ubica en el puntaje medio del recorrido que tiene el puntaje que puede esperarse para calificar la actitud de "normalmente favorable". La representación de la clase modal por el punto medio 58 evidencia el comportamiento normal de la variable, es decir, que existen sujetos con actitud poco favorable, favorable, y fuertemente favorable. El mayor porcentaje es de actitud favorable.

Para el tratamiento de las hipótesis derivadas será necesario conocer los puntajes individuales de cada sujeto para luego sumarlos por sexo y por plan de estudios. (Ya que una de las formas de manejar el error es la cuantificación del mismo, conviene advertir que en el cómputo de los puntajes individuales, hay un error de 3 puntos: la suma de los valores por categoría es 5,733; la suma de puntajes individuales es 5,736). Los puntajes individuales se presentan en la tabla siguiente:

TABLA VIII
DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES INDIVIDUALES
Y SUS MEDIDAS DE VARIABILIDAD OBTENIDOS POR
LOS HOMBRES* EN CADA PLAN DE ESTUDIOS

n	PLANES DE ESTUDIO		
	PLAN I	PLAN III	PLAN II
1	59	48	50
2	52	53	58
3	57	42	55
4	62	49	60
5	59	69	57
6	58	59	50
7	72	61	63
8	71	63	52
9	66	56	49
10	66	64	54
11	$\Sigma=622$	56	62
12	$\bar{X}=62.2$	59	60
13	$\sigma=6.09$	46	47
14		52	42
15		67	63
16		61	59
17		58	51
18		$\Sigma =963$	56
19		$\bar{X} =56.64$	60
20		$\sigma =7.28$	57
21			58 $\Sigma=1,341$
22			54 $\bar{X}=55.87$
23			52 $\sigma=5.50$
24			62

* PARA TODOS: $\bar{X}= 57.37$; $\sigma= 6.70$

TABLA IX
DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES INDIVIDUALES
Y LAS MEDIDAS DE VARIABILIDAD OBTENIDOS POR
LAS ALUMNAS* EN CADA PLAN DE ESTUDIOS

n	PLANES DE ESTUDIO		
	PLAN I	PLAN III	PLAN II
1	48	54	56
2	64	46	66
3	69	60	58
4	65	49	47
5	58	49	61
6	62	50	61
7	66	64	58
8	60	51	57
9	68	50	57
10	63	56	58
11	$\Sigma = 623$	51	56
12	$\bar{X} = 62.3$	61	52
13	$\sigma = 6.55$	63	59
14			62
15			59
16		$\Sigma = 963$	45
17		$\bar{X} = 54.15$	49
18		$\sigma = 5.77$	52
19			53
20			60
21			65
22			60 $\Sigma = 1,483$
23			60 $\bar{X} = 57,03$
24			61 $\sigma = 5,17$
25			61
26			50

* PARA TODAS: $\bar{X} = 57.34$; $\sigma = 6.29$

En las Tablas VIII y IX se presentan los puntajes por Sexo y Plan de Estudios. Para adelantar los datos que servirán en la prueba de hipótesis, conviene reunir los puntajes totales con sus respectivas medidas de variabilidad. La Tabla X reúne los puntajes y las medidas de las dos tablas anteriores. En el ángulo inferior derecho de la siguiente tabla se presentan la \bar{X} y la σ de la n total por sexo.

TABLA X
DISTRIBUCION DE PUNTAJES Y MEDIDAS
DE VARIABILIDAD SEGUN SEXO Y PLAN DE ESTUDIOS

PLAN DE ESTUD.	PUNTAJES Y MEDIDAS DE VARIABILIDAD						
	Sub-tot de Puntajes	Punt.p/ sexo		\bar{X} de P.p/ sexo		σ de P.p/sexo	
		MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.
Plan I	1,245	622	623	62.2	62.3	6.09	6.55
Plan II	2,824	1,341	1,483	55.87	57.03	5.50	5.17
Pl. III	1,667	963	704	56.64	54.15	7.28	5.77
TOTALES	5,736	2,926	2,810	57.37	57.34	6.70	6.29

n. MASC= 51; FEM.=49

Con los datos de la Tabla X podrían compararse los sujetos de ambos sexos dentro de cada plan. Tales comparaciones no están planteadas en este trabajo, sin embargo se comprobó que no existen diferencias significativas al 0.05 entre las medias de los porcentajes que ambos sexos obtuvieron en cada plan.

La Tabla X presenta las medidas para la prueba de la hipótesis que contrasta las medias de ambos sexos; la hipótesis derivada que se refiere a las diferencias entre los Planes de Estudios se tratará con las medidas (media, varianza y n) de cada Plan, que se presentan en la tabla siguiente:

TABLA XI

MEDIDAS DE VARIABILIDAD
SEGUN PLANES DE ESTUDIO

MEDIDAS	PLANES		
	PLAN I	PLAN II	PLAN III
\bar{X}	62.25	56.48	55.56
σ^2	40.09	28.78	46.04
n	20	50	30

B.- Variables, puntajes e hipótesis.

Para la hipótesis general se considerará la actitud como una variable independiente y los puntajes obtenidos como la variable dependiente, mediante la cual se conocerá la tendencia actitudinal. Dicha tendencia podría expresarse en tres sentidos: favorable, indecisa y desfavorable, con respecto a la interacción Escuela-Comunidad. En la perspectiva antes descrita pueden emplearse los datos globales para someter a prueba la hipótesis general de esta investigación.

Para las hipótesis derivadas se han considerado como varia-

bles independientes las dos siguientes: Sexo y Plan de Estudios. En este caso la variable dependiente es la actitud.

Desde este punto de vista pueden someterse a prueba las hipótesis derivadas. Interesa establecer si el comportamiento de la variable actitud, en el caso de los sujetos de esta investigación, está determinado por el hecho de pertenecer a uno u -- otro sexo o Plan de Estudios.

C.- Tratamiento de las hipótesis

El comportamiento de los puntajes, con tendencia acentuadamente favorable, tal como se han presentado en el literal A de este Capítulo, determina el proceso estadístico que se adoptará para el tratamiento de las hipótesis. Para la hipótesis general basta con presentar el número de sujetos con puntajes mayores - de 45 (que asciende al 97%) para que sea aceptada la tendencia favorable de la misma; mientras que las hipótesis derivadas exigen otro tratamiento.

De aplicar el mismo proceso de la hipótesis general a las - hipótesis derivadas, lógicamente no se obtendrá ninguna diferencia cuantificable.

La marcada tendencia favorable de los puntajes totales permite inferir que las variables Sexo y Plan de Estudios no presentan diferencias en cuanto a que las mujeres tengan actitud - favorable y los hombres desfavorable y viceversa. Lo mismo pue-

de decirse de la variable Plan de Estudios. Sin embargo, dentro de lo favorable, las mujeres o los hombres, o bien un Plan de - Estudios comparado con otro, podrían manifestar diferencias significativas dentro del plano de la actitud favorable. Para someter a prueba las hipótesis derivadas se emplearán los datos estadísticos (\bar{X} , σ^2 , n) presentados en las Tablas X y XI, y se aplicará el modelo Z, con un nivel de significación de 0.05 se--
gún la fórmula:

$$Z = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

D.- Prueba de hipótesis.

1. La hipótesis general dice: "Los estudiantes del actual - Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal "Alberto Masferrer" -- (Planes I, II y III) manifiestan actitud favorable con relación a la interacción Escuela-Comunidad.

H_0 : Actitud desfavorable ante la interacción Escuela-Comunidad.

H_1 : Actitud favorable ante la interacción Escuela-Comunidad.

Por la tendencia de los resultados, tal como se ha expuesto en páginas anteriores, la dirección (favorable o desfavorable) de la hipótesis general se determinará por el porcentaje de su-

jetos con puntaje mayor de 45, según la relación:

$$\% = \frac{X\% = \frac{97}{100} \times 100 = 97\%}{}$$

Si sólo el 3% obtuvieron puntajes de 45 ó menos, naturalmente la actitud es favorable. Este resultado no da razón a un contraste entre el 3% y el 97%. Por tanto se acepta H_1 que es la hipótesis general. Por tanto, la actitud... es favorable a la interacción Escuela-Comunidad.

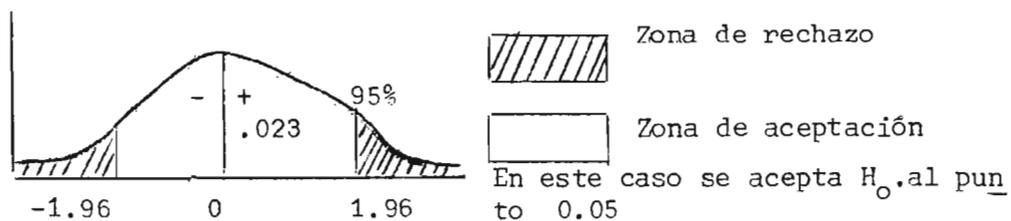
2. La primera hipótesis derivada dice: "La diferencia de sexo no ocasiona diferencias significativas en el comportamiento actitudinal de los alumnos con respecto a la interacción Escuela-Comunidad".

$$H_0 = M = F$$

$$H_1 = M \neq F$$

$$Z = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} = \frac{57.37 - 57.34}{\sqrt{\frac{44.1}{51} + \frac{39.6}{49}}} = \frac{0.03}{1.29} = .023$$

Este resultado y los siguientes serán confrontados en una gráfica como la siguiente:



3. La segunda hipótesis derivada dice: "La pertenencia a - distinto Plan de Estudios (I, II o III) no ocasiona diferencias significativas entre el comportamiento actitudinal de los alumnos ante la interacción Escuela-Comunidad".

$$\begin{array}{l} \text{a. } H_0: P_I = P_{II} \\ H_1: P_I \neq P_{II} \end{array} \quad Z = \frac{62.25 - 56.48}{\sqrt{\frac{40.09}{20} + \frac{28.78}{50}}} = \frac{5.77}{1.61} = 3.58$$

$$\begin{array}{l} \text{b. } H_0: P_I = P_{III} \\ H_1: P_I \neq P_{III} \end{array} \quad Z = \frac{62.25 - 55.56}{\sqrt{\frac{40.09}{20} + \frac{46.04}{30}}} = \frac{6.69}{1.88} = 3.55$$

$$\begin{array}{l} \text{c. } H_0: P_{II} = P_{III} \\ H_1: P_{II} \neq P_{III} \end{array} \quad Z = \frac{56.48 - 55.66}{\sqrt{\frac{28.78}{50} + \frac{46.04}{30}}} = \frac{.92}{1.45} = .63$$

Los resultados de la prueba de las hipótesis se presentan en la Tabla siguiente:

TABLA XII

RESULTADO DE LA PRUEBA DE HIPOTESIS
Y DECISION CON BASE EN LOS RESULTADOS

No.	Hipótesis	Valor Z Calcula- do	Resulta- do	Significado al 0.05
1	H_0 : Desfav. H_1 : Favor.	-	97% Rechazada H_0 .	Actitud Favorable
2	H_0 : $M_1 = M_2$ H_1 : $M_1 \neq M_2$.023	Aceptada H_0 .	Actitud igual- mente favorable en ambos sexos.
3	a. H_0 : $P_I = P_{II}$ H_1 : $P_I \neq P_{II}$	3.58	Rechazada H_0 .	P_I es más favora- ble que P_{II} .
	b. H_0 : $P_I = P_{III}$ H_1 : $P_I \neq P_{III}$	3.55	Rechazada H_0 .	P_I es más favora- ble que P_{III} .
	c. H_0 : $P_{II} = P_{III}$ H_1 : $P_{II} \neq P_{III}$.63	Aceptada H_0 .	Actitud igualmen- te favcrable en los Planes II y III

V. INTERPRETACION DE RESULTADOS

A. Perspectiva de interpretación

El significado último de los datos estadísticos se encuentra en el contenido de los ítemes . El conjunto de éstos forma el "objeto actitudinal" sobre el cual se obtuvieron los puntajes, presentados y analizados en el capítulo anterior.

Los resultados que se presentan en la Tabla XII permiten inferir la dirección de la hipótesis general, así como el comportamiento de las variables implicadas en las dos hipótesis derivadas. Tales resultados son fácilmente comprensibles a nivel cuantitativo; pero lo que interesa destacar en esta interpretación es el significado cualitativo de esas cantidades. Para ello es necesario describir el "objeto actitudinal" para referir las cantidades a los contenidos de ese "objeto".

Además de los aspectos que contiene el "inventario de actitudes", conviene tener presente el planteamiento teórico expuesto en los gráficos 1 y 3. De esta forma se facilitará encontrar el significado de los datos en la perspectiva de la Nuclearización Educativa, dentro de la cual se habla de interacción Escuela-Comunidad.

A nivel cuantitativo, los datos muestran claramente que los sujetos estudiados manifiestan actitud favorable ante la inter-

acción Escuela-Comunidad, que la actitud es igualmente favorable en ambos sexos y también en los Tres Planes de Estudio; aunque el Plan I presente una media de puntajes mayor a la de los Planes II y III.

Debido a que los datos cuantitativos reflejan aspectos cualitativos, es necesario precisar dichos aspectos así como sus alcances, teniendo en cuenta también que los sujetos estudiados pertenecen a tres Planes de Estudio, diferenciados por las condiciones de ingreso y por el curriculum de formación. En el numeral 2 del capítulo II se aclaran las diferencias de los sujetos de cada Plan de Estudios.

Lo anterior es importante para entender los respectivos puntajes. En todos los casos, sin embargo, la actitud se mide con relación al mismo objeto actitudinal: interacción Escuela-Comunidad. (Conviene agregar que por curiosidad se tomó una $n=10$ -- (5 hombres y 5 mujeres) entre los profesores con varios años de servicio que estudiaban en la "Escuela Superior de Educación.. El comportamiento de los puntajes fue impresionantemente similar al de los Bachilleres sin experiencia docente).

B. Descripción del "Objeto de Actitud"

La descripción de la variable "interacción Escuela-Comunidad" que aquí es el "objeto actitudinal" (según se expuso en el gráfico 1) involucra el conocimiento de instrumentos o técnicas

de acción grupal para motivar y canalizar esfuerzos en función de alcanzar determinados objetivos, derivados de una microplanificación o planificación de base. Implica también la posesión - de ciertos valores y principios sociales, culturales o morales que impulsen al individuo a comprometerse con la comunidad y poner al servicio de ella sus capacidades.

También implica una personalidad emocionalmente equilibrada, especialmente dotada de valores tales como la creatividad y la autoestima. En otras palabras, se considera que un desajuste de personalidad que se manifestara mediante conflictos en la auto-percepción y valoración de la profesión, podría generar estados de ánimo que condicionen negativamente al sujeto, en relación - con actividades que exijan ir más allá de la docencia. Este podría racionalizar su actitud con base en la percepción de dificultades socio-políticas para lanzarse a promover el desarrollo de la comunidad; también podría mostrarse descontento con la - estructura administrativa del Sistema Educativo Nacional y racionalizarla como un obstáculo para proyectarse a la comunidad escolar: o simplemente sentir repulsión por ir más allá de "impartir clases".

No deben perderser de vista los aspectos que se han considerado como constitutivos de la actitud ante la interacción Escuela - Comunidad. Dicha interacción se realiza en hechos tales como los que el gráfico 1 presenta como indicadores de cada aspec

to: visitar hogares, involucrarse en actividades de desarrollo de la comunidad, hacer que la comunidad escolar sea impulsadora de obras que beneficien a toda la comunidad, etcétera.

Una buena disposición del maestro ante actividades o sugerencias en torno a los indicadores antes enunciados, sería incompatible con prejuicios, creencias o ideas referidas a que la profesión de maestro no debe inmiscuirse en lo que no sea enseñanza-aprendizaje, que no agrada a la comunidad el hecho de que el profesor promueva acciones en favor de la comunidad, o que los padres de familia muestran poca disposición a colaborar en obras comunitarias. Lo mismo ocurrirá con la idea de que la situación política impide la integración de equipos que reúnan a diversos agentes de cambio de la comunidad.

Al contrastar los elementos positivos y negativos de la variable interacción Escuela-Comunidad, tal como se expone en el párrafo anterior, el sujeto que responde el inventario de actitudes también es motivado a manifestar su actitud con respecto al comportamiento que el maestro debe adoptar en la comunidad: ser solidario en la comunidad y residir en ella, en vez de viajar todos los días; comprometerse con los esfuerzos de superación de la comunidad, comprometerse a cumplir exigencias administrativas tales como presentar al Supervisor el trabajo en el cual se incluyan acciones de promoción socio-cultural y económica de la comunidad, etcétera.

Todos los aspectos de este literal B constituyen la "radiografía" del Instrumento de Investigación. Tal instrumento procura enfrentar los componentes psicológicos de la actitud, con los hechos, valores o actividades que están implícitos en la Interacción Escuela-Comunidad. En otras palabras: los conocimientos, los afectos y las disposiciones del sujeto, se fusionan en lo que se denomina "actitud" y se expresan en relación con los elementos que describen la "interacción" con la comunidad, en el campo de la profesión de maestro. Integrar todos esos aspectos y elementos fue el propósito principal del instrumento de investigación (Vea anexo).

A lo anterior es necesario agregar que, al estudiar a los maestros que están prácticamente a punto de iniciar su trabajo profesional, se está describiendo a un potencial humano que absorberá el Sistema Educativo. Desde el punto de vista administrativo esto tiene un doble significado: el primero se refiere a la actitud positiva que -sin muchas experiencias laborales- tienen los sujetos que entrarán como insumos al sistema. Este es un dato importante para el proceso de "toma de decisiones". El segundo se refiere a la modificación que puede tener la actitud cuando los sujetos se enfrenten a las experiencias concretas de la labor docente. (Aunque al Administrador le surja el interrogante sobre la permanencia del comportamiento actitudinal, es importante su conocimiento del punto de partida de los

maestros. Sobre tal base podría asegurar las condiciones motivaucionales que refuercen la permanencia de la actitud favorable - inicial de los maestros jóvenes).

C. Significación de los resultados.

De acuerdo con las especificaciones anteriores, el hecho de que el 97% de los sujetos de la muestra manifiesten una actitud favorable a la interacción Escuela-Comunidad, puede significar al menos cuatro cosas:

1) Que la población estudiada tiene buena disposición para trascender la pura función docente e integrarse en su tiempo libre a labores de promoción de la comunidad escolar en donde tenga que trabajar.

2) Que el curriculum de formación ha forjado conciencia sobre la necesidad de que la escuela se incorpore a los esfuerzos de promoción de la comunidad.

3) Que los Bachilleres Pedagógicos consideran que tienen la formación necesaria para impulsar obras de beneficio para la comunidad, y

4) Que **c r e e n** conveniente que el maestro promueva el desarrollo de la comunidad, y **q u e** no hay grandes obstáculos para ello, principalmente porque los padres de familia ven con agrado esa labor, colaborarían con ella y podrían formarse e - quipos en la comunidad. (Estos son los tópicos que sondea el in

ventario de actitudes).

El hecho de que hombres y mujeres tengan una actitud igualmente favorable significa algo más que un ambiente de disposiciones y experiencias educativas similares; significa, al menos, que a nivel administrativo no sería necesario hacer discriminaciones por razón de sexo, para asegurar una tendencia favorable a la incorporación de la escuela al desarrollo de la comunidad.

Podría especularse -más allá de lo que permiten los datos - obtenidos- que las diferencias que la cultura establece entre - hombres y mujeres, en cuanto a conducta, libertad de acción o - posibilidades de liderazgo, podrían modificar significativamente el comportamiento actitudinal de ambos sexos en el campo del desempeño laboral; sin embargo las observaciones de campo, realizadas en los circuitos escolares nuclearizados permiten concluir que mujeres y hombres han desarrollado sus actividades -- con la mística de compromiso que dicha estrategia administrativa exige. Las diferencias en las realizaciones no se explican - por diferencias de actitud entre hombres y mujeres; sino por - condiciones ambientales o personales.

El resultado de las comparaciones entre los tres Planes de Estudio del Bachillerato, según las cuales el Plan I tiene un - promedio de puntajes superior a los Planes II y III; mientras - estos dos últimos tienen promedios que no se diferencian significativamente, origina el siguiente interrogante: ¿se debe tal

diferencia a contenidos curriculares o se debe al hecho de que los sujetos del Plan I son Bachilleres pedagógicos prácticamente egresados?

Al comprobar que el curriculum de cada Plan se diferencia principalmente por el nivel de estudio en que ingresan sus aspirantes y por la combinación de teoría y práctica en el proceso de formación, se admitió como respuesta que la diferencia significativa, entre el Plan I y los otros dos, se debe a la diferencia del tiempo de formación entre un Plan y otro, más que a la diferencia de los contenidos programáticos del curriculum de cada Plan. Para ratificar tal explicación se esperó que la media del puntaje individual por item fuera mayor en el Plan I que en el Plan II y en el III. También se esperaba que la media de los puntajes individuales en cada item no fuera, en todos los casos, mayor en el Plan III que en el II; de no ser mayor en el Plan II, al menos debía ser igual, pues el tiempo de formación de ambos Planes es un año, aunque con más intensidad teórica en el Plan II que en el III. La comparación de medias individuales es la siguiente:

TABLA XIII

PUNTAJE INDIVIDUAL PROMEDIO EN CADA ITEM,
OBTENIDO POR LOS SUJETOS DE CADA PLAN DE ESTUDIOS

ITEM	PLAN I (\bar{x} individual)	PLAN II (\bar{x} individual)	PLAN III (\bar{x} individual)
1	5.00	4.40	4.36
2	4.50	3.98	3.30
3	4.85	4.54	4.36
4	3.75	3.58	3.70 ++
5	3.75	3.64	3.63
6	2.85	2.52	2.83 ++
7	4.80	3.88	3.70
8	2.55	2.50	3.46 ++
9	3.95	3.96 +	4.20 ++
10	3.95	3.80	3.70
11	4.25	3.22	3.36 ++
12	4.45	3.36	3.56
13	4.40	3.98	3.85
14	4.65	3.80	3.53
15	4.35	3.85	3.73
$\bar{\bar{x}}$:	4.10	3.66	3.68

+ supera a Plan I; ++ supera a Plan II

El valor máximo de \bar{x} es 5.

La Tabla XIII confirma la explicación de que es el tiempo de formación bajo un determinado curriculum lo que explica la diferencia de puntajes del Plan I sobre el II y el III, al menos en cuanto a valoración teórica de la proyección del Maestro hacia la comunidad. El Plan I ha culminado prácticamente su proceso de formación a lo largo de tres años de "escolarización -- tradicional": el Plan II tiene un año de formación en iguales condiciones; pero ha cursado menos asignaturas de tipo pedagógico; el Plan III, tiene también un año de formación, quizá con menos cantidad de teoría pedagógica que el Plan II; pero con mayor experiencia en actividades docentes.

Los datos anteriores podrían iluminar las siguientes interrogantes que surgen al observar los puntajes medios de la Tabla XIII: ¿Por qué los puntajes medios de los ítemes 6 y 8 disminuyen a partir del Plan III hacia el II y el I? ¿Por qué el Plan III supera en el puntaje medio individual a los otros planes en el ítemen 9?

La respuesta se encuentra en el contenido de los ítemes. Para el caso, el Plan I obtuvo un puntaje medio de 5 en el ítem 1 (5 es el máximo puntaje medio individual). El ítem uno plantea un principio teórico sobre la conveniencia que el Maestro se ^{/de} proyecte a la comunidad; pero el ítem 8, en el cual la media individual bajó a 2.55 tiende a detectar la disposición a creer que en la práctica, la interacción Escuela-Comunidad será obsta

culizada por la dificultad de que los maestros formen equipos - con líderes y demás personas de la comunidad. En el ítem 8 el Plan III alcanza un puntaje medio de 3.46 sobre 2.50 del Plan II y sobre 2.55 del Plan I. Esto refleja que la experiencia en el campo, obtenida por el Plan III, le ha permitido adquirir mayor confianza ante una situación que los otros juzgan a priori como negativa para la integración del maestro a la comunidad.

Algo parecido sucede con el ítem 9 en el cual el Plan III - obtuvo un puntaje medio individual de 4.20 sobre 3.96 del Plan II y 3.95 del Plan I. El ítem 9 trata de sondear un sentimiento de autoestima del maestro. Dicho sentimiento podría expresarse en el hecho de percibir que el proceso de su formación lo está capacitando o lo ha capacitado para enfrentarse con éxito a los requerimientos de un trabajo que trasciende el aula y se integra a la comunidad.

Por tanto, la media más alta, obtenida por el Plan III en - el ítem 9, evidencia que los Planes I y II han tenido menos o -portunidad de juzgar sus capacidades o la funcionalidad de los conocimientos adquiridos, mediante el enfrentamiento de éstos con las necesidades concretas que el maestro enfrenta en la co -munidad donde trabaja.

El ítem 6 presenta un descenso en los puntajes medios indi -viduales de los tres Planes de Bachillerato. Este ítem tiene como particularidad una valoración inversa, es decir que la cate -

goría "Totalmente de acuerdo" que normalmente tiene valor 5, en este caso toma valor 1, por cuanto expresa actitud desfavorable ante el objeto actitudinal.

El descenso de los puntajes medios podría deberse, por lo menos a dos razones: a la contaminación de respuesta que no permitió advertir el sentido del ítem, o al contenido del mismo. El ítem asocia, ante las obras que normalmente es necesario realizar en las comunidades, al Alcalde y al Maestro, con el fin de auscultar la actitud de compromiso del Maestro, sobre todo considerando la respuesta que dio al ítem 3. Pudo suceder que las respuestas se dispersaran y bajaran la media, debido a que no existe una tradición o experiencia de labor intersectorial (Alcaldía-Escuela) que le permita al sujeto ubicarse en acciones específicas que delimiten la participación de las instituciones en programas determinados.

Las instituciones han venido actuando por lo general, aisladamente de acuerdo con su naturaleza y sus fines. Según esto, unos pudieron creer que la Escuela está en menos posibilidades que la Alcaldía, de asumir el liderazgo en la comunidad para promover la realización de obras comunales; otros sencillamente habrán encontrado un punto de reflexión para su desempeño profesional en el futuro.

Finalmente puede advertirse que en los aspectos que de alguna manera enfrentan al sujeto con su experiencia vivencial en

el campo de trabajo, el Plan III eleva la media de sus puntajes; mientras en lo que refleja una formación teórica, el Plan I ocupa el primer lugar; el Plan II, el segundo y el III, el tercero. Esto se manifiesta en el hecho de que los promedios individuales bajan a partir del Plan I hacia el Plan III, excepto en los ítemes 8 y 9 que equilibran la media de los puntajes medios entre los Planes II y III. Sin embargo, a nivel de promedios generales, los Planes II y III no presentan diferencias significativas en su comportamiento actitudinal, según se comprobó en la docimasia de hipótesis.

Conviene advertir que, en términos generales, los resultados por Plan son coherentes con la actitud favorable para el compromiso con la comunidad. En este estudio, sólo puede referirse este hecho al currículum de formación; aunque podría conjeturarse que tal actitud favorable es fruto de otros factores tales como: la conciencia de compromiso político, en favor de las clases más desposeídas que son las más próximas a la clase social del Maestro; el compromiso cívico, inmanente a la profesión de formar a los hombres para el país del mañana; la mayor sensibilidad del joven actual, etcétera.

Queda claro que los factores cognoscitivos, afectivos y conativos de la actitud, tienen diferente grado de refuerzo en cada Plan. En el Plan I puede estar más reforzado el componente intelectivo (se refleja en los ítemes referidos a principios teó-

ricos): mientras en el Plan III, pueden estarlo el factor conativo o el afactivo. Los Planes I y II podrían tener intencionalidad de aplicar sus principios teóricos; pero sus afectos no han sido crisolados por los resultados de la aplicación de tales principios.

Para obtener algunos puntos de referencia sobre los resultados, se intercalaron "ítemes de relleno" entre los 15 del inventario. Esta información resultó útil para ratificar la coherencia de las respuestas. En este sentido, pueden considerarse los aspectos siguientes:

1. La relación del ítem 1 con el 1.1. consiste en que este último enfatiza la proyección afectiva del principio teórico que contiene el primero. La respuesta favorable se mantuvo en una relación del 85% a 78% entre el ítem 1 y el 1.1. Esto refuerza la coherencia en la respuesta del primero.

2. El ítem 2.1 trata de descubrir la motivación de las respuestas de los ítemes comprendidos entre el 1 y el 6 inclusive. Contrasta la solidaridad social con el interés económico. A la vez, este ítem trata de romper la estereotipia de respuesta porque la categoría "Totalmente de acuerdo" tiene valor 1, pues refleja actitud desfavorable. El 59% consideran que no son las compensaciones económicas los mejores medios para lograr que el Maestro se comprometa con la comunidad. Esto refleja dos cosas, por lo menos: que los sujetos pensaron su respuesta y que fueron coherentes con las respuestas en los ítemes del 1 al 5. (Vea anexo).

3. Los ítemes 6.1 y 7.1 pretenden asociar dos aspectos relacionados con inclinaciones valorativas: el primero se refiere a los principios teóricos implícitos en los ítemes del 1 al 6, y el segundo se refiere a la percepción (talvez a priori) que los sujetos tienen sobre el ambiente político, el cual puede expresarse en términos de estímulos o desalientos, según la facilidad y colaboración que se encuentre al comprometerse con la comunidad para impulsar obras de beneficio social.

El ambos ítemes se dividen las tendencias casi en iguales porcentajes en favor y en contra, es decir, unos creen que hay obstáculos para movilizar a la comunidad y otros creen que no. Se comprueba que en el Plan I el 75% creen que la situación política condiciona al Maestro a que limite su actividad sólo a la docencia; mientras en el Plan III sólo el 23.3% creen eso, y en el Plan II lo creen sólo el 20.6%. Con esto se confirma la explicación de que la tendencia actitudinal del Plan I puede explicarse principalmente por sus concepciones teóricas y poco respaldadas por experiencias obtenidas sobre el campo de trabajo.

4. El ítem 11.1 se orienta ^{/a} detectar el grado de ajuste y autoestima que podría dar al sujeto la autopercepción positiva de su profesión. El 62% niega que el Bachillerato Pedagógico deba considerarse sólo un "trampolín" para alcanzar una profesión universitaria. Esto no quiere decir que desean estancarse, pues

el ítem 14.1 (que se refiere a una posible estrategia administrativa, encaminada a posibilitar que los Maestros alternen 2 años de estudios superiores con 2 años de desarrollo de la comunidad, como uso de su tiempo libre) muestra que el 68% está de acuerdo con una posible medida administrativa de ese tipo.

5. Finalmente, el ítem 15.1 tiende a explorar la conciencia de los sujetos con respecto a cuestiones de carácter administrativo en la Educación. El hecho de que un 36% crea que es conveniente la centralización y un 37% crea que no; mientras el 27% no exprese opinión, podría interpretarse como ausencia de una conciencia unificada al respecto. El 35% del Plan I aceptan que la centralización favorece el buen desarrollo administrativo del Sistema Educativo Nacional; mientras en el Plan II lo acepta sólo el 32%, y en el Plan III lo aceptan en un 40%. (En este punto sería interesante obtener la opinión de los docentes en servicio, que están involucrados en la Nuclearización Educativa).

Finalmente, conviene advertir que los 'ítemes de rellano' o mejor dichos, los "ítemes testigos", han reforzado a nivel analítico la coherencia del comportamiento que manifiestan los resultados a nivel global. Esto tiene vital importancia por cuanto el análisis estadístico pone el énfasis en tendencias generales y no en casos particulares.

VI- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. Conclusiones

1. Generales:

En torno a los objetivos y a las hipótesis de trabajo, los datos permiten concluir, en términos generales, lo siguiente:

- a. Que los estudiantes de Bachillerato Pedagógico (Planes I, II y III) de Ciudad Normal "Alberto Masferrer", manifiestan actitud favorable ante la interacción Escuela-Comunidad.
- b. Que la diferencia de sexo no ocasiona diferencia significativa en el comportamiento actitudinal de los estudiantes del citado Bachillerato, en relación con la interacción Escuela-Comunidad.
- c. Que la media de los puntajes obtenidos por los estudiantes del Plan I es significativamente mayor que la obtenida por los Planes II y III del mismo Bachillerato Pedagógico.
- d. Que la media de los puntajes obtenidos por los estudiantes del Plan II no difiere significativamente (al punto 0.05) de la obtenida por los estudiantes del Plan III en el mencionado Bachillerato.

e. En términos generales, puede concluirse que la tendencia favorable a la interacción Escuela-Comunidad que expresa la actitud del Bachillerato Pedagógico, puede reflejar la conciencia de los estudiantes acerca de - que la escuela es incapaz aisladamente de realizar la tarea de una educación funcional en su respectiva comunidad. Dicho de otro modo: reconocen la insuficiencia del Sistema Educativo tradicional para desarrollar una educación que cubra -dentro del arraigado monopolio escolar- las demandas socio-económicas, culturales y educativas de un medio determinado. Por ello existe una - aceptación general de necesidad de involucrar mutuamente a la escuela y a la comunidad en actividades de educación y de desarrollo de la comunidad.

2. Parciales:

Si se atiende a cada uno de los Planes de Estudio del Bachillerato, pueden exponerse por lo menos las conclusiones - siguientes:

a. Ninguno de los Planes de Bachillerato manifestó actitud desfavorable en lo relacionado con la conveniencia de que la escuela se integre a las actividades de desarrollo de la comunidad. Esto implica una alta representatividad en la media de puntajes, obtenida en la n -- muestral.

- b. En ninguno de los tres Planes del Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal "Alberto Masferrer" se encontró diferencia significativa entre los puntajes obtenidos por ambos sexos. En este caso también se refuerza la representatividad de la media de los puntajes por sexo.
- c. El curriculum de formación de los Bachilleres Pedagógicos manifiesta resultados positivos en lo referido a forjar en el educando una conciencia (al menos en teoría) de la conveniencia de integrar la escuela a las actividades que favorecen el desarrollo de la comunidad. Esto se ratifica con el hecho de que el Plan I haya obtenido puntajes significativamente mayores que los Planes II y III, los cuales tienen menos tiempo de estar sometidos al proceso de formación.
- d. En aquellos aspectos referidos a las condiciones que en el campo de trabajo pueden favorecer o no la interacción Escuela-Comunidad, los estudiantes del Plan III manifiestan actitud más favorable que los del Plan I y II. Esto refuerza la idea de que la experiencia vivencial podría evitar prejuicios negativos en el educando.
- e. Si se acepta que la manera de pensar, o la ideología del individuo humano determina o condiciona las accio-

nes de éste, puede concluirse que la estructura psíquica que el curriculum forje en el educando (en lo relacionado con el compromiso de promover la educación y el mejoramiento de la comunidad que exista en torno a la escuela donde tenga que trabajar) es una base esencial que puede generar en los maestros una respuesta positiva ante las exigencias de una estrategia administrativa en Educación como es la Nuclearización Educativa.

- f. El comportamiento de los puntajes obtenidos en la muestra muestral permite concluir que, en caso de que los estudiantes del Bachillerato Pedagógico de Ciudad Normal pudieran diferenciarse notablemente según criterios de procedencia geográfica (urbana o rural) o socio-económica, tal procedencia no ha ocasionado diferencias significativas en la actitud manifestada con respecto a la interacción escuela-comunidad. (Procedencia y clase social no se controlaron en este trabajo por considerarse homogéneas en términos generales).
- g. El comportamiento actitudinal del Plan III no se diferencia del comportamiento del Plan II, pese a que el Plan III puede tener un nivel menor de escolarización técnico-pedagógica. Este hecho permite concluir que, la orientación de la experiencia de campo, combinada -

con la teoría, podría conducir a resultados similares o virtualmente mayores que los obtenidos en la forma -
 ción tradicional dentro de las aulas. Todo esto impli-
 ca que se acepta una relación estrecha entre curricu -
 lum y modificación de conducta.

3. Especiales:

Si se atiende a los indicadores incluidos en el instru-
 mento de investigación, podría concluirse, por lo menos, -
 lo siguiente:

- a. Existe, en los tres Planes de Bachillerato Pedagógico, una tendencia uniforme en lo que se refiere a va
 loraciones o a principios teóricos (convivencia, so-
 cial, deberes morales, bondad de disposiciones, etc.)
 referidos a la relación del maestro (a través de la
 escuela) con la comunidad donde se desempeña profesio-
 nalmente.
- b. Los tres planes de Bachillerato Pedagógico aceptan
 de igual manera la conveniencia de que el maestro re
 sida en la comunidad y se perfile en ella como un --
 "ciudadano solidario" con los esfuerzos populares en
 caminados a transformar las estructuras socio-econó-
 micas de la misma; pero las opiniones difieren entre
 los tres Planes en lo referido a la percepción que -

- cada Plan tiene de las condiciones favorables o desfavorables que pueden encontrarse en el campo de acción. Ello es explicable por el grado de experiencia o contacto que cada Plan haya tenido en una determinada comunidad. Este hecho delimita entre los juicios y los prejuicios. En cuanto al refuerzo de una actitud favorable a la interacción escuela-comunidad, se evidencia que conviene combinar teoría y práctica en el proceso de formación de una actitud favorable al compromiso del Maestro con los esfuerzos de la comunidad.
- c. En cuanto a situaciones de carácter jurídico-administrativo, se observan dos tendencias: la primera se refiere a una disposición favorable, en los tres Planes de Bachillerato, de aceptar medidas que tiendan a reafirmar la proyección del Maestro a la comunidad y su compromiso con el desarrollo de la misma. La segunda se refiere a una aparente carencia de criterios para juzgar la bondad o los inconvenientes de la centralización administrativa en el Sistema Educativo Nacional.

B. Recomendaciones.

Entre las recomendaciones que pueden hacerse es necesario diferenciar dos tipos: las que se refieren a los aspectos o variables que podrían ser objeto de investigaciones posteriores

res, enmarcados más o menos en el contexto teórico de esta investigación, y las que se refieren a un posible proceso administrativo de la Educación que combine en la práctica -dentro del Sistema Educativo Nacional- los resultados referidos al comportamiento actitudinal de los Bachilleres Pedagógicos con la Nuclearización Educativa.

1. Para futuras investigaciones.

- a. Podría comprobarse esta misma investigación con nuevos sujetos muestrales e incluso aumentar el rigor en el muestreo, de manera que pueda ser muestreada la totalidad de la población de los Tres Planes de Bachillerato Pedagógico.
- b. Convendría realizar una investigación similar a nivel nacional cuya muestra sea representativa de todo el Magisterio en servicio, excluyendo los Planes II y III considerados en proceso de formación pero que podrían incluirse en una investigación a nivel de Bachillerato Pedagógico.
- c. Convendría seleccionar una muestra representativa entre estudiantes de tercer año de tres o cuatro Bachilleratos Diversificados y comparar los resultados con la muestra seleccionada en el Bachillerato Pedagógico, para determinar si se debe a los contenidos programáticos y a otros aspectos curriculares, o a variables ex-

trañas, la actitud favorable del Bachillerato Pedagógico, en relación con la interacción Escuela-Comunidad. (Un apéndice de esta investigación podría presentar -- una evaluación comparativa de los contenidos programados en el área vocacional de los Bachilleratos implicados en la investigación).

- d. Sería importante diseñar un estudio "longitudinal" que se oriente a determinar el comportamiento actitudinal de las promociones de cada Plan de Estudios, empleando diseños que permitan comparar durante un tiempo no menor de dos años, las modificaciones actitudinales que se operan en el Educador a medida que se desenvuelve profesionalmente. (Este seguimiento podría controlar la variable "composición de grupos laborales" para determinar si la mutua influencia entre Maestros del mismo Plan de Estudios, o entre Maestros jóvenes y mayores, estimulan o inhiben la disposición y la actitud de solidaridad y compromiso del Maestro con el desarrollo de la comunidad donde trabaja).
- e. En relación con esta investigación convendría investigar la actitud de una muestra representativa de una población determinada que incluya autoridades, líderes y otros miembros representativos en una determinada comunidad. (En este caso convendría seleccionar las comuni

dades, objeto de estudio en circuitos escolares estratégicos para ensayar la Nuclearización Educativa).

- f. Finalmente, puede recomendarse la elaboración de instrumentos de investigación más refinados que hagan posible el control de un mayor número de variables y la inspección de otras situaciones importantes dentro de la interacción Escuela-Comunidad; o una mayor profundización sobre las variables que se han estudiado en este trabajo.

2. Síntesis y proyección hacia lo Administrativo.

El conocimiento de la tendencia actitudinal que manifiestan los Bachilleres Pedagógicos podría quedarse en un "ensayo de investigación" o en un "sondeo irrelevante de actitudes" si no se enmarca dentro del contexto teórico, planteado en los dos capítulos primeros de este informe, y si no se proyecta hacia el pragmatismo de la administración de la Educación.

a. Síntesis del contexto teórico

El contexto teórico más general en el que se ubican los resultados comienza por reconocer la existencia de un fenómeno histórico-social: un clima universalizado de descontento que se expresa en diversas formas, generalmente violentas. Después de las característi -

cas esenciales de la naturaleza humana (búsqueda continua, necesidad de transformación, sensación de imperfección, etc.) podría considerarse que en las estructuras sociales (políticas, económicas, culturales, etc.) que el hombre forja, podría estar la raíz de la crisis que en cada época se va manifestando con diferentes modalidades y matices. En este sentido podría aceptarse que "el hombre es el pastor de su mundo" y que la organización de la humanidad refleja, de alguna forma, la idiosincracia de quienes la generan y la sustentan.

Dentro de este contexto se establece una íntima relación entre estructura social y Sistema Educativo. En consecuencia se trata de funciones conjugadas que se realimentan y consolidan mutuamente. Por tanto, la crisis de una se refleja en la otra y viceversa: aunque la crisis de los Sistemas Educativos es casi siempre un reflejo de la crisis de las estructuras sociales, en cada medio determinado.

Una vez reconocida la "crisis mundial de la Educación" demostrada principalmente por la incapacidad de responder a las demandas sociales, especialmente a la necesidad de absorber a la población que reclama oportunidades de educación, se aludió a los resultados de -

la búsqueda que los críticos y los investigadores de la Educación han emprendido. En este esfuerzo se han aportado soluciones o alternativas de educación que se han polarizado en dos direcciones: las que orientan la búsqueda hacia nuevas formas de convivencia humana que generan nuevas formas de concebir el Proceso Educativo y su estructuración, y los que orientan su búsqueda hacia nuevas formas de administración o de relaciones educativas dentro del Sistema Educativo tradicional.

Los primeros son más audaces y radicales; señalan con más vehemencia la llaga que filosóficamente explica la crisis; pero su nivel de abstracción reduce la operabilidad de sus planteamientos. Sin embargo ofrecen orientaciones sobre los puntos de partida y de llegada para quienes se encaminan por opciones más operacionales. Los segundos son menos audaces y aunque parezca que ponen parches en neumáticos rotos ofrecen alternativas susceptibles de ser experimentadas en el campo práctico de la Administración Educativa. En este último grupo se ha planteado un instrumento o estrategia administrativa que se conoce en Sudamérica como "Nuclearización Educativa".

b. Un instrumento administrativo.

La Nuclearización Educativa, según se expone en los capítulos I y II de este informe, sugiere la aceptación de la crisis de los Sistemas Educativos tradicionales, en el sentido de que son incapaces de responder a las demandas sociales si continúan operando aislados de la comunidad y dentro de un monopolio institucionalizado de la Educación. Una forma de superar esa limitación es involucrar a la comunidad en la acción educativa de la escuela e integrar a la escuela en los esfuerzos de desarrollo socio-económico y cultural de la comunidad. Esto no sólo implica motivar la educación en la vida de la comunidad y adaptar el curriculum a las necesidades concretas de dicha comunidad, sino despertar la conciencia de los miembros de la comunidad para que reconozcan lo que pueden y deben hacer en favor de ellos mismos y lograr que actúen mancomunadamente, para lograr objetivos de beneficio comunitario.

En este punto conviene advertir que se asocian dos propósitos: la Educación funcional que la Escuela debe ofrecer, y la promoción del mejoramiento o el Desarrollo de la Comunidad. Se concibe, pues, una educación útil y encarnada, es decir, que consolide valo -

res actualizados de convivencia humana y que capacite al individuo para enfrentar y resolver con éxito los problemas que él y los demás encuentran en su Medio.

c. Reseña de experiencias previas

También es necesario aclarar que ^{/la} "Nuclearización Educativa" no es el antiguo "Desarrollo de la Comunidad", tal como se presenta en otro trabajo (Cfr. GALDAMEZ M. Manuel de J. (1975, págs. 23-27). El citado concepto - surgió en el campo de la "Educación de Adultos" (expresión surgida en el Reino Unido a fines del Siglo - XIX; se refería a la formación en las Artes Libera - les). A partir de 1919 se entendió como instrucción - de las personas integradas o por integrarse a los procesos de producción; pero al referirse a los adultos que desconocían el Alfabeto, se empleó el término Alfabetización .

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, y con ella - la "Sociedad de Naciones" (1919) surgió la O.N.U. - (1945) y de ésta se derivó la UNESCO (1946) que desde su fundación ha impulsado la educación de adultos con programas educativos de variada denominación: Educa - ción de los Trabajadores, Educación de la Comunidad, Educación de Masas, Educación Popular, Educación So - cial, Educación Doméstica, Extensión Agropecuaria, etc.

La mayoría de estos programas se impulsaron o se impulsan en El Salvador con la participación todavía bastante mínima de los diversos sectores de la Administración Pública: Educación, Salud, Agricultura y Ganadería, etc.

El concepto "Educación Fundamental" fue acuñado por la UNFSCO en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Elsinor, Dinamarca, 1949), pero al poner el énfasis en el Desarrollo del Medio, antes que en el Desarrollo del individuo (desarrollo de sus funciones políticas, sociales, económicas, etc.) se pasó al concepto de "Desarrollo de la Comunidad" u "Organización de la Comunidad" (participación del individuo en proyectos de Desarrollo comunitario, incluyendo la ayuda del Estado).

Como es natural, los avances tecnológicos pusieron en primer plano las Metas de Desarrollo o de la industrialización, y así se habló de "Educación Funcional". Este concepto se ha impuesto a partir de 1967, impulsado por el "Centro de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina" (CRFFAL) fundado por la UNESCO en 1951, bajo el nombre de "Centro de Educación Fundamental para América Latina" (su nombre cambió en 1960). En este proceso, que va de lo particular a lo general, se llega al máximo nivel de

generalización con el actual concepto de "Educación Permanente" que incluye a toda la vida y actividad -- del hombre. La Educación ya no sería un privilegio de niños y adolescentes ni la vida debería "dividirse" -- en "edad escolar" y "edad adulta", según el concepto de "Educación Permanente".

d. Interrogantes Fundamentales.

A partir de esta breve reseña, es necesario preguntarse: ¿Existe la posibilidad de que las experiencias anteriores de trabajos con la comunidad originen actiti tudes negativas en los habitantes con respecto a la -- interacción Escuela-Comunidad? ¿Implica la interac -- ción Escuela-Comunidad -- dentro de la Nuclearización Educativa programas como los ya experimentados en -- el agro salvadoreño, o conlleva enfoques diferentes? ¿Existen condiciones diferentes en la época actual -- que aseguren mayores éxitos en el Desarrollo de la Comu nidad, impulsado a través de la Nuclearización Educativa? ¿Cuál podría ser un proceso administrativo que prevenga el éxito de la Nuclearización Educativa al adoptarla en El Salvador?.

e. Respuestas Breves.

. Podría sospecharse la posibilidad de que algunas --

comunidades, según su experiencia, tengan actitud - negativa para mobilizarse conjuntamente en función de realizar proyectos elaborados dentro de la Dinámica del Desarrollo de la Comunidad; sin embargo - hay que reconocer las notables diferencias del hombre actual, especialmente el campesino. Si ante esta realidad se logra motivar la acción conjunta y se respeta el sentir de la comunidad mediante una - planificación de base, en la cual participe la comunidad, podrían obtenerse resultados que hace varios años eran menos posibles.

Sin embargo, es necesario advertir que el grado de "politización" del campesino de hoy, haría más difícil cualquier intento de manipulación política o -- causaría divisionismos en las comunidades, en caso de que los agentes de cambio actuaran sin la deci - sión total de permitir la participación de las mayorías en la búsqueda de los destinos nacionales. Si la Educación no puede ser políticamente neutral, es éste el punto álgido que está en juego al frenar o impulsar sistemáticamente una determinada estrate - gia de Administración Educativa a nivel nacional. Este es un riesgo que debe asumirse, si se desea integrar y orientar las fuerzas de la Comunidad hacia

la consecución de 'objetos' que forjen mejores condiciones de vida para la Comunidad. No se trata de reforzar una espera pasiva ni de caldear ánimos negativos; se trata de desarrollar una mayor confianza en lo que puede lograrse mediante la acción conjunta de la comunidad.

- . La Nuclearización Educativa recoge diversos elementos pertenecientes a las actividades que se mencionaron en la breve reseña anterior; pero se ubica en una perspectiva diferente. Aunque la escuela o los maestros fueron implicados en anteriores Programas de Desarrollo de la Comunidad, tales Programas eran una especie de "extensión escolar" que no constituía una estrategia administrativa dentro del Sistema Educativo Nacional. (No se han encontrado documentos jurídico-administrativos que reconozcan el desarrollo de la Comunidad como parte complementaria -- del desempeño profesional del Maestro). Tampoco se concebía la idea de una descentralización administrativa que permitiera adecuar y motivar el currículum en necesidades propias de la comunidad. Este es un postulado que, al menos en teoría, se pretende alcanzar dentro de la Nuclearización Educativa.
- . En la actualidad existen condiciones tanto en favor

como en detrimento de las acciones de promoción comunitaria. Desde el punto de vista administrativo, - la Nuclearización Educativa opera a través de las -- instituciones escolares. En este sentido se cuenta - en la actualidad con un mayor número de centros escolares y con un sistema de medios y vías de comunicación más desarrollados. El desarrollo de los programas de electrificación rural y de introducción de - agua potable en el campo, puede significar un ambiente de mayor potencialidad que antes para promover el desarrollo de la Comunidad. También puede considerar se que el incremento de la cobertura del Sistema Educativo podría representar un nivel mayor de aspiraciones o de iniciación de niveles educativos básicos en las Comunidades. Podría también pensarse en algún cambio de actitud en el manejo o distribución presupuestaria por parte del Gobierno, de modo que se posibilite un mejor refuerzo estatal a las actividades de la Comunidad. Por supuesto, no se piensa en ayudas condicionadas.

Por otra parte, el grado de politización, tanto en - el Magisterio Nacional como en las comunidades, podría originar actitudes ambivalentes en relación con las actividades de promoción de la Comunidad, sobre

todo en el campo de la Nuclearización Educativa que se plantea comunmente fuera de cualquier tendencia política partidarista. La ambivalencia actitudinal podría consistir, por un lado, en que un compromiso político podría motivar el compromiso con la comunidad: por otro lado, podría disociar principalmente a los agentes de cambio, si es que no se logra superar el fanatismo político y la instrumentalización interesada de unos miembros contra otros dentro de la misma comunidad.

Un análisis político más profundo de lo insinuado en el párrafo anterior no centraría su atención en el panorama político que se manifiesta en la forma de ejercer el poder ante brotes de violencia que no son reflejo de una participación política ni siquiera partidarista; sino más bien de desesperación. No sólo es necesario que el poder político propicie e impulse el proceso de democratización; sino que manifieste un liderazgo político ante el cual la oposición se defina en el contraste de programas de acción, ideología política y compromiso constante con las tareas nacionales.

En otras palabras, no sólo se espera la superación de los traumatismos ocurridos en contiendas electoral

les ante las cuales se plantea la disyuntiva de participación total o abstención; sino más bien se espera que sea superado el carácter electorero que condiciona a los partidos a intensificar su actividad en período de elección de candidatos; y a casi desaparecer más adelante. Si las organizaciones gremiales, - sobre todo magisteriales, y los partidos políticos, revelan su existencia por el único hecho de denunciar atropellos o errores del Gobierno de turno, muy poco podrán aportar, como tales, a la solución de los problemas nacionales y a la formación de una conciencia de compromiso para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida en todo el país. Por este camino se llegaría a las verdaderas funciones políticas de la educación en un sistema que sea realmente democrático, en donde se pueda lograr la participación y el compromiso de todos en la superación de los grandes problemas nacionales. Esto exige nuevas y más humanas actitudes por parte de gobernantes y gobernados. Se requiere la capacidad de comprometerse con lo beneficioso sin preguntar primero de donde procede.

- . El éxito de la Nuclearización Educativa no depende esencialmente de la actitud favorable o desfavorable

de los Maestros e incluso de la comunidad: sino más bien de la actitud de la Administración Educativa Nacional configurada por la política nacional a cuyo nivel se determinan las metas históricas de la Educación Nacional y de todo el país.

A partir de una decisión de las fuerzas políticas superiores que sea fácilmente identificable por las comunidades como un esfuerzo nacional de promover a -- las clases más desposeídas, se abriría camino para un desarrollo técnico-administrativo de la Nuclearización Educativa. Una actitud gubernamental que despierte confianza en los Maestros y en la comunidad podría lograr la modificación de actitudes negativas que en principio se consideren adversas para la Nuclearización. Por ello debe reconocerse el gran valor de las actitudes favorables, a nivel de la máxima dirigencia del país y de la Educación Nacional en lo relacionado con la aplicación de estrategias de terminadas.

Tal como debe operarse a nivel de planificación global o sectorial, un proceso de Administración Educativa que se encamine a organizar el Sistema Educativo Nacional de acuerdo con la Nuclearización Educativa, debe partir de una decisión a nivel de planifica

ción global y sectorial; y no como una inquietud experimental impulsada aisladamente por alguna dirección de una determinada función o Nivel Educativo del Sector Educación. En consecuencia podrían diferenciarse dos fases:

La primera fase del proceso implicaría el diagnóstico del contexto histórico social del país, en el cual se de cuenta de las principales razones de la crisis de la educación y de las alternativas de solución, que en torno a esa crisis de los Sistemas Educativos Tradicionales exponen los críticos de la Educación. Examinadas las alternativas a la luz de la realidad nacional se optaría por alguna de ellas (en su modalidad teórica o con modificaciones) y se formularía, para su implantación un programa estratégico en el cual deberán confluír diversos sectores de la administración pública, tales como: Salud, Agricultura y Ganadería, Interior, etc. coordinados por Educación. En esta década, según MARTNER (1977), han avanzado algunos países, en aspectos de la Planificación del Presupuesto Nacional, principalmente en lo que se refiere a involucrar a varios sectores en programas estratégicos; poniendo especial énfasis en la participación de la comunidad en los programas previstos.-

Esto significa un paso muy valioso dentro de la Administración Pública por cuanto se ha trabajado durante muchos años en una especie de competencia entre los sectores (según su fuerza presupuestaria) y sin contar en varias ocasiones, con la participación organizada de la comunidad. Para ejemplo podría citarse la Campaña Nacional Antipalúdica: por todo el país se fumigaban casas; pero la comunidad no se involucraba sistemáticamente en eliminar focos de infección o de reproducción del zancudo.

La segunda fase descansaría, a nivel técnico-administrativo, en el sector Educación. Una vez reconocidas las probabilidades de éxito de una determinada estrategia administrativa que se ha seleccionado a nivel de dirección política superior, se trataría de planificar su implantación, desarrollo y control de acuerdo con las posibilidades y limitaciones que se encuentren en la práctica.

Varias técnicas podrían emplearse para el proceso de operacionalizar una determinada estrategia administrativa en Educación; pero en este caso, se recomendaría una planificación apoyada en el análisis y evaluación de sistemas, basados, como es natural, en la

investigación operativa y en el método del camino - crítico.

CHURMAN, C.W. y otros (1973, pág. 7) han advertido - que "el enfoque sistemático de los problemas no significa que un problema formulado de la manera más general tenga que resolverse en un solo proyecto de investigación. En la práctica, las diversas partes de un problema total se resuelven normalmente por medio de secuencias". Sin embargo, pueden preverse tales - secuencias con base en las prioridades de los subproyectos, según la organización en grafos, para los -- cuales, según KAUFMANN, A. y DESBAZEIVILLE, G. (1965, pág. 44) "precisa conocer las operaciones que preceden a cada una de las mismas". Expresa pues, las relaciones de orden existentes entre las distintas operaciones. Tal representación en grafos permite determinar la ruta y el tiempo crítico de las acciones -- que deben ejecutarse.

Debido a que la propuesta de un modelo de planificación para organizar la Educación Nacional en circuitos nuclearizados podría ser objeto de todo un trabajo de tesis, no puede intentarse en estas páginas; - pero se considera importante presentar algunas ideas sobre los pasos prioritarios que deberían darse.

Los conceptos de: Investigación Operativa, Diagnóstico Operacional, Planificación de Base, etc., son claves para la elaboración de un proyecto de organización de la Educación conforme a la Nuclearización Educativa. No deberá olvidarse que un proyecto de tal trascendencia debe cumplir estrictamente las condiciones inherentes a su naturaleza, por ejemplo: especificar las metas en forma clara y completa, mostrando la compatibilidad y estructura jerárquica de las mismas, especificar el volumen y la calidad de los recursos que es necesario movilizar para alcanzar las metas y discutir los problemas que podrían surgir de la puesta en marcha del proyecto, no sólo para preveer las alternativas de solución; sino para discutir los aspectos de organización y administración que serán claves para asegurar la ejecución, -- sea que surjan o no los problemas previstos.

La actitud administrativa que se plantea en el párrafo anterior supone los diversos procesos intermedios del proceso administrativo, principalmente el enunciado y jerarquización de actividades, la asignación de recursos, la selección de instrumentos y formas de evaluación, la coordinación intersectorial, la magnitud y procedencia del financiamiento, etc.

No se trata, pues, de elaborar un panfleto que alabe las ventajas de la Nuclearización Educativa y exponga sus requerimientos para promover el ánimo favorable - de Jefes de tercero o cuarto orden; sino de la puesta en práctica de una decisión apoyada por las esferas - superiores; no importa si la decisión es iniciativa de esa esfera o conquista de niveles inferiores que han- logrado que se reconozca el valor y la justificación de sus iniciativas. Este podría ser un proceso que a fiance mayores posibilidades de éxito a la Nucleariza- ción Educativa del país. Si hay que comenzar por moti- var a las esferas superiores o intermedias lo dirá el análisis previo y lo resolverán las estrategias del - planificador.

Lo anterior no quiere decir que debe imponerse un es- quema administrativo; sino que debe contarse con una Decisión Nacional a partir de la cual deben definirse los insumos, los procesos y los productos esperados, - cuya evaluación (de procesos y productos) proporciona- ría la información para la toma de decisiones. En con- secuencia, la puesta en marcha de un proyecto que se proponga reorientar la Administración Educativa del - país no debe intentarse sin lograr la motivación y el apoyo, principalmente de considerables sectores del -

Magisterio Nacional y de las comunidades. Tampoco -
convendría extenderlo inicialmente a todo el país sin
haber sometido a prueba el modelo teórico. En otras -
palabras, se trata de una estrategia que podría lla -
marse "de infiltración" para ir probando y evaluando
el proyecto en una zona o circuito escolar y según -
los resultados se iría extendiendo paulatinamente a -
otras zonas o circuitos. De esta manera sería menos -
complicada y onerosa la evaluación del proyecto.

A nivel de autoridad central administrativa, también
podrían crearse mecanismos jurídico-administrativos -
encaminados a reforzar el compromiso del Maestro con
la comunidad, por ejemplo: Que la Ley de Escalafón --
del Magisterio Nacional reconozca como méritos de de-
sempeño profesional para la reclasificación del Maes-
tro, su actitud positiva y los logros del mismo en re-
lación con actividades de desarrollo de la comunidad,
Que se establezcan nombramientos especiales y estím-
los económicos y sociales para quienes se comprometan
con mayor ahínco en la Promoción y Desarrollo de la -
comunidad, Que se procure conciliar el deseo de supe-
ración de los Maestros con la necesidad de dedicar --
parte de su tiempo libre a la comunidad, tal podría -
ser una reglamentación que facilite al Maestro hacer

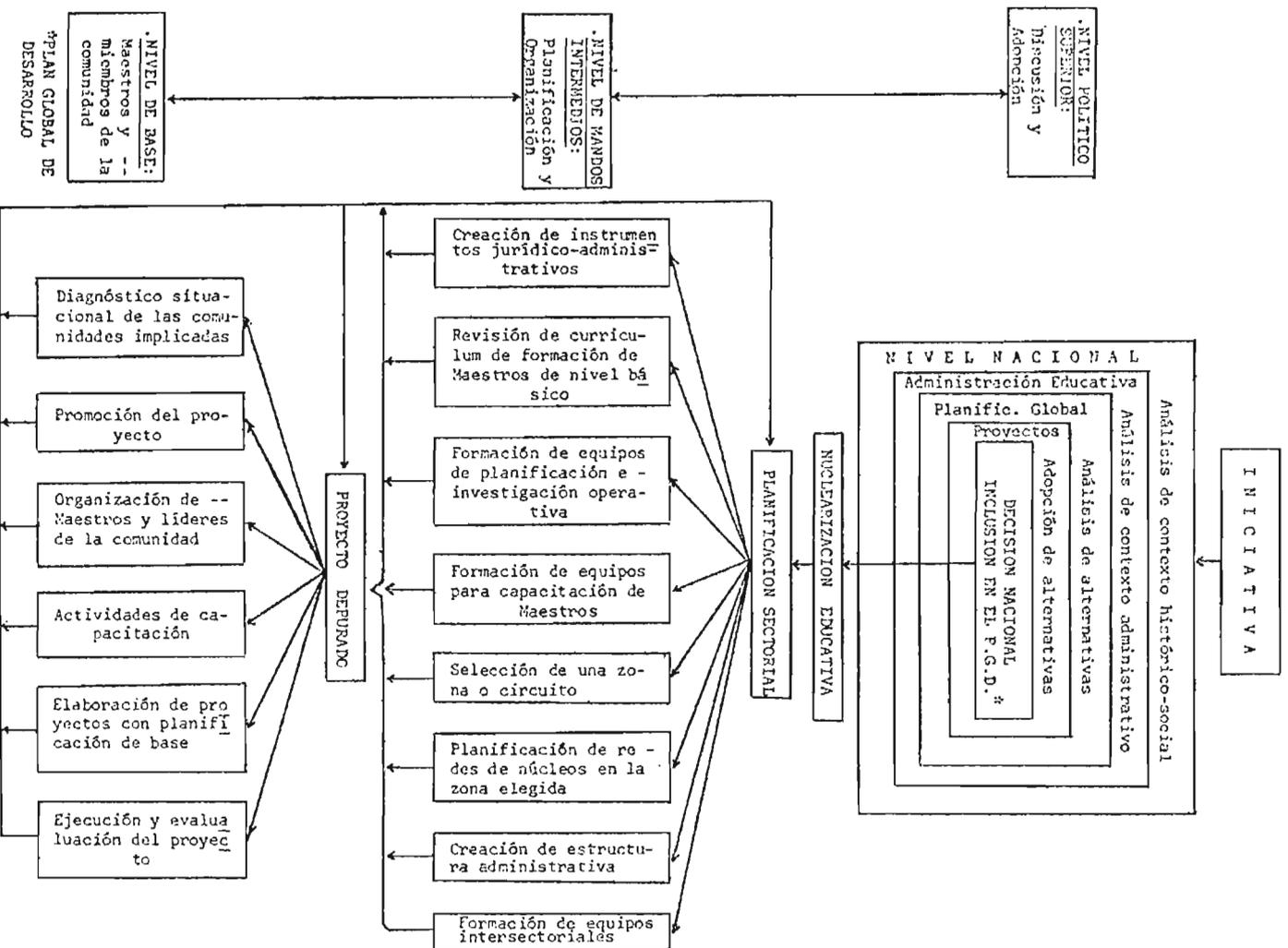
estudios superiores durante dos años consecutivos y dedicarse al desarrollo de la comunidad otros dos años, alternamente, con los debidos incentivos económicos y el apoyo necesario de las instituciones de Educación Superior del país.

El párrafo anterior sugiere una necesidad de experimentación de diversas alternativas de carácter técnico-administrativo. Ningún proceso de Acción Educativa como el propugnado por la Nuclearización Educativa podría perder de vista la naturaleza psicológica y motivacional del ser humano considerado como "elemento productivo" en un proceso administrativo, especialmente en la Administración Educativa. Este aspecto es esencial para el éxito en lograr la cooperación tanto del Maestro como de los miembros de la comunidad.

Las consideraciones del Capítulo II, literal C al igual que las presentadas en la parte final de las recomendaciones, únicamente indican los tópicos que deben tenerse en cuenta para promover con éxito el desarrollo integral de la comunidad, especialmente rural, con actividades que deben realizarse en un orden jerárquico, tal podrían ser los del gráfico siguiente:

ALGUNAS ACTIVIDADES BASICAS QUE DEBERIAN DESARROLLARSE EN UN PROYECTO DE INTEGRACION EDUCATIVA

GRAFICO 7



VII . BIBLIOGRAFIA

- ADAMS SACH, Georgia Medición y Evaluación en Psicología y Gui-
dance. Barcelona: Herder, 1970.
- AGULLA, Juan Carlos Educación, Sociedad y Cambio Social. Bue -
nos Aires: Kapeluz, 1973.
- ALLPORT, W. Gordon La Personalidad, su Configuración y Desa -
rrollo. Barcelona: Herder, 1966.
- ANASTASI, Anne Tests Psicológicos. Madrid: Aguilar S.A., 1971.
- ARIZMENDI, P. Octavio y otros La Comunidad Educativa Escolar.
Colombia: Voluntad, 1973. Citado por Medina, I.: Comunidad
Escolar. Año I No. 2-3 Noviembre de 1977, pág. 29. Panamá:
ICASE - OFA.
- BERKOWITZ, L. The development of motives and values in the child.
New York: Basic Books, Inc., 1964.
- BLAGONADEZHINA, L.V. "Las Emociones y Los Sentimientos". En -
SMIRNOV, LEONTIEV y Otros Psicología. Traducción directa -
del Ruso por Florencio Villa Landa. R.S.S.F.R.: Instituto -
de Investigación Científica.
- BLEGER, José Psicología de la Conducta. Buenos Aires: Paidós,
9a. ed., 1973.

- BREMER, John y MOSCHZISKER, Michael Von La Escuela sin Pare--
des, una nueva experiencia educativa. Buenos Aires: Ate =
 1975.
- BRUN, Rudolf Teoría General de las Neurosis. Traducción del-
 Alemán por Armando Suárez. México: Siglo XXI, 1968.
- CALVI, Gabriele "Los Instrumentos Diagnósticos en Psicolo -
gía". En ANCONA, Leonardo: Cuestiones de Psicología. Bar-
 celona: Herder, 1966.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. Diseños experimentales y cuasi-
experimentales en la Investigación Social. Buenos Aires:
 Amorrortu Editores, 1973.
- CARNOY, Martin La Educación como Imperialismo Cultural. México:
 Siglo XXI, 4a. ed., 1977.
- CASTILLO RIOS, Carlos La Educación en China. Buenos Aires: -
 Búsqueda, 1973.
- CATANIA, A. Charles Investigación contemporánea en conducta
operante. México: Trillas, 2a. reimp., 1976.
- Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE -Reduc
ción de costos unitarios en los Sistemas Educativos de La
tinoamérica - Manual. Costa Rica: O.E.A. (CEMIE)- A.I.D.:
 Texto Ltda., 1974.

- COCHRAN, William G. Técnicas de muestreo. México: Compañía Editorial Continental (CECSA), 4a. reimp., 1974.
- CRONBACH, J.L. y MEEHL, P. "Validez de los conceptos en los tests psicológicos". En WAINERMAN, Catalina H. Escalas de medición en Ciencias Sociales (selección de artículos). Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- CULBERTSON, Jack A. La Administración, Instrumento Fundamental para la elaboración, realización y evaluación de los Planes de Desarrollo Educativo. Bogotá D.E.: Universidad Pedagógica Nacional, 1971 (Mimeógrafo).
- CHURCHMAN/ACKOFF/ARNOFF Introducción a la Investigación Operativa. Madrid: Aguilar, 1973.
- EBEL, Robert L. "La validez". En MEGARGEE, Edwin I.: Métrica de la Personalidad. México: Trillas, 1971.
- FAURE, Edgar y Otros Aprender a ser. La Educación del Futuro. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1973 .
- FREIRE, Paulo ILLICH, Iván Diálogo. Buenos Aires: Búsqueda, - 1975.
- GALDAMEZ M., Manuel de J. Educación de Adultos y Desarrollo Socio-económico Nacional. Tesis de grado, para la Facultad de "Ciencias del Hombre y de la Naturaleza". San Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" (U.C.A.), 1975.

- GARRET, Henry E. Estadística en Psicología y Educación. Buenos Aires: Paidós, 2a. ed., 1971.
- GUREVICH, K.M. "Los actos voluntarios". En SMIRNOV, LEONTIEV y Otros Psicología. Traducción directa del Ruso por Florencio Villa Landa. R.S.S.F.R.: Instituto de Investigación Científica.
- HALLER GILMER, B.Von Psicología Industrial. España: Grijalvo S.A. 1963.
- HOLLAN, J.G., y SKINNER, B.F. Análisis de la conducta. (Texto programado). México: Trillas, 8a. reimp., 1976.
- ILLICH, Iván En América ¿Para qué sirve la Escuela?. Buenos Aires: Búsqueda, 4a. ed., 1974.
- JENSON, Theodore J., CLARCK, David L. Principios de Administración Escolar. Buenos Aires: Troquel, 1968.
- KAUFMANN, A., y DESBAZEILLE, G. Método del Camino Crítico. Barcelona: Sagitario S.A., 1965.
- LAFOURCADE, Pedro Curso de Evaluación Institucional. Anexo 1: "algunos coeficientes de correlación empleados según la naturaleza de las variables". Costa Rica: OEA - CEMIE, 1978 (Mimeografiado).
- LEONTIEV, A.N. y Otros Psicología. Academia de Ciencias Pedagógicas de la R.S.S.F.R.: Instituto de Investigación Científica.

- LEVINE, Samuel, y ELSEY, Freeman F. Introducción a la Medición en Psicología y en Educación. (Manual autoprogramado). Buenos Aires: Paidós, 1973 .
- LIKERT, Rensis "Una Técnica para la Medición de Actitudes". En WAINERMAN, Catalina H. Escalas de Medición en Ciencias Sociales. (selección de artículos). Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- KATZ, Daniel "The functional approach to the study of attitudes" Public Opinion Quarterly, 1960, 24,163-204.
- KATZ, Daniel y KAHN, Rosert L. Psicología Social de las Organizaciones. México: Trillas, 1977.
- KRUTETSKI, V.A. "El Carácter" . En SMIRNOV, LEONTIEV y Otros. Psicología. R.S.S.F.R.: Instituto de Investigación Científica.
- MAGNUSSON, David Teoría de los Tests. México: Trillas, 1975.
- MARIN, Gerardo Manual de investigación de Psicología Social. México: Trillas, 1964.
- MARTNER, Gonzalo Planificación y presupuestos por programas. México, Siglo XXI, 1977.
- MASLOW, A.H. Motivation and Personality. N. York: McGraw-Hill Books-Comp., 1954.
- McGREGOR, Douglas The Human Side of Enterprise. N. York: McGraw-Hill Books-Comp., 1960.

- MEDINA ECHAVARRIA, José Filosofía, Educación y Desarrollo.
México: Siglo XXI, 1967.
- MORA ARAUJO, Manuel El análisis de datos en la Investigación Social (selección de artículos). Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.
- MORGAN, Clifford T. Introducción a la Psicología. Madrid: Aguilar, 1970.
- OLIVEIRA LIMA, Lauro de La Educación del futuro, según McLuhan.
Río de Janeiro: Editora vozes Ltda., 1972.
- PINTO, Jao Bosco Educación Liberadora, dimensión teórica y metodológica. Buenos Aires: Búsqueda, 1976.
- REIMER, Evertt La Escuela ha muerto. (Alternativas en materia de Educación). Barcelona: Barral Editores S.A. 6a. ed., 1975.
- RICHAMOND, W. Kenneth. La revolución de la Enseñanza. Barcelona: Herder, 1971.
- ROMERO, Augusto Diseño y Evaluación Institucional (Introducción a la Administración Educativa). Bogotá D.E.: Universidad Pedagógica Nacional, 1977.
- SIEGEL, Sidney Estadística no paramétrica, aplicada a las Ciencias de la Conducta. México: Trillas, 3a. reimp., 1976.

- SUMMER, Gene F. Medición de Actitudes. México: Trillas, 1976.
- STEVENS, S.S. "Matemáticas y medición". En WAINERMAN, Catalina H. Escalas de Medición en Ciencias Sociales (selección de artículos) Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- THORDIKE, Robert L. y HAGEN, Elizabeth Test y Técnicas de Medición en Psicología y Educación. México: Trillas, 3a. reimpresión, 1977.
- TRIANDIS, Harry C. Actitudes y Cambios de Actitudes. Barcelona: Toray, 1974.
- TYLER, Leona E. Pruebas y Medición en Psicología. U.S.A.: Prentice-Hall international, 1972.
- VERNON, P.E. "Medición de Actitudes" En WEIFORD, A.T. y Otros Sociedad, Problemas y Métodos de Estudio. Barcelona: Martínez de la Roca, 1966.
- WAINERMAN, Catalina H. Escalas de Medición en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- WARREN, H.C. y CARMICHEL, L. Elements of human psychology. Edición revisada. Boston: Houghton Mifflin, 1930.
- ZAVALLONI, Roberto "La vida emocional". En ANCONA, Leonardo. Cuestiones de Psicología. Barcelona: Herder, 1966.

VIII- A N E X O

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA REGIONAL DE MAESTRIA EN
ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

OPINIONES SOBRE INTERACCION ESCUELA-COMUNIDAD
MANIFESTADAS POR ESTUDIANTES DE LOS PLANES I,
II Y III DEL BACHILLERATO PEDAGOGICO DE CIUDAD
NORMAL "ALBERTO MASFERRER"

TABULACION COMPLETA

TABULACION REVISADA

ESTUDIO DE CAMPO REALIZADO POR
LIC. MANUEL DE J. GALDAMEZ MONTERROSA

CIUDAD UNIVERSITARIA, SEPTIEMBRE DE 1978.

P R E S E N T A C I O N

Señores Estudiantes:

El presente instrumento de trabajo forma parte de un estudio que sobre el tema: "INTERACCION ESCUELA-COMUNIDAD" está realizando un estudiante del PRIMER PROGRAMA REGIONAL DE MAESTRIA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION, que se desarrolla en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias y Humanidades, en la Universidad de El Salvador.

Los datos aquí obtenidos serán de uso confidencial.

Desde ya le agradecemos su valiosa colaboración.

I N D I C A C I O N E S

- a) Por favor, no escriba su nombre.
- b) Unicamente nos interesan sus opiniones absolutamente personales, libre y seriamente expresadas ante cada proposición.
- c) Escriba una "X" dentro del paréntesis que corresponda a su respuesta.
- d) Por favor, tenga especial cuidado de no saltarse ni una sola proposición de todo el instrumento de trabajo.

DATOS GENERALES

1.	SEXO:	1. MASCULINO ()	2. FEMENINO ()
2.	EDAD	1. Entre 15 y 18 años ()	2. Entre 19 y 22 a. ()
		3. Entre 23 y 26 años ()	4. Entre 27 y más ()
3.	PLAN A QUE PERTENECE:	1. Plan I () 2. Plan II () 3. Plan III ()	
4.	MEDIO O ZONA DE LA CUAL PROCEDE (Es decir, donde vivió los primeros siete años o más de su vida):	1. Ciudad () 2. Villa o Pueblo () 3. Cantón ()	

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada una de las siguientes "declaraciones verbales" o enunciados y luego escoja entre las cinco posibles respuestas la que más exactamente refleje su verdadero modo de sentir y de pensar. Para indicar su respuesta, escriba una "X" dentro del cuadro correspondiente.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Sería recomendable que los maestros visiten hogares y dialoguen con los padres de familia y con los líderes de la comunidad para conocer problemas y necesidades de la familia y la comunidad.	71	24	2	31	2
1.1 Podría ser agradable para los maestros elaborar estudios sobre los principales problemas y los recursos de la comunidad donde trabajan.	37	41	17	5	0
2. La escuela deberá participar intensamente en la solución de los problemas propios de la comunidad que le rodea.	34	37	17	12	0
2.1 Las compensaciones económicas podrían ser los mejores medios para lograr que el maestro dedique parte de su tiempo libre a colaborar en actividades propias de la comunidad donde trabaja	15	15	11	31	28
3. La escuela debería tomar la delantera en promover actividades que exijan la interacción Escuela-Comunidad	63	30	6	1	0
4. Las comunidades verían con mucho agrado que los maestros se empeñaran en la solución de los problemas propios de ellas.	26	33	22	18	1
5. Los maestros deben confiar en que los padres de familia tienen, generalmente, buena disposición para colaborar en actividades promovidas por los maestros, en beneficio de la comunidad	18	46	22	12	2
6. Lograr la colaboración de todos los miembros de la comunidad para obras como: instalación de agua, luz, puentes, hamacas, letrinas, etc., es una actividad que convendría encomendarla sólo a los Alcaldes, sin implicar a los maestros.	36	15	13	17	19

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desac.	Totalmente en desac.
6.1 "Debe considerarse verdadera la afirmación de que: la situación política actual del país condiciona al maestro a que se dedique sólo a dar clases, - sin participar en asuntos de la comunidad.	21	14	16	33	16
7. El maestro podría lograr la interacción Escuela-Comunidad si se perfilara como "Ciudadano solidario" en la comunidad; y no como el profesor que "va y viene" todos los días'	45	27	13	14	1
7.1 La comunidad en general podría tener mayor aceptación para los profesores que manifiestan una opción política - definida, que para quienes son 'neutros'.	9	24	30	27	10
8. Debemos reconocer que existen obstáculos para que los maestros puedan formar parte de equipos o comités de desarrollo de la comunidad integrados por autoridades locales y demás líderes políticos de la comunidad donde trabajan	21	29	12	25	13
9. Debe aceptarse que los planes de estudio del maestro actual lo capacitan para que pueda elaborar el diagnóstico - (Estudio de necesidades, problemas y recursos) de una comunidad, sea urbana o rural).	38	37	17	6	2
10. Para el desarrollo de la comunidad debe confiarse en que el maestro actual posee la capacidad de asumir el liderazgo para promover la acción conjunta de los miembros de la comunidad para resolver los problemas comunales	32	33	20	13	2

	Totalmente - de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
11. Lo esencial de la profesión docente debe ser impartir clases o dirigir el aprendizaje, pues la promoción o el desarrollo de la comunidad es problema de los Alcaldes o de los políticos de turno.	10	14	19	31	26
11.1 El Bachillerato Pedag. debe considerarse como una carrera completa y no como un "trampolín" para alcanzar un grado universitario	15	15	8	28	34
12. Todo Maestro debe apoyar los esfuerzos populares por transformar las estructuras socio-económicas del país.	54	20	18	6	2
13. La Ley General de Educ. debería incluir como parte del trabajo del Maestro la participación de éste en trabajos que beneficien a la comunidad.	33	44	18	5	0
14. El Supervisor de Circuito Escolar debería exigir que en cada escuela los Maestros elaboren el Plan Anual de Trabajo, incluyendo actividades encaminadas a resolver problemas propios de la comunidad.	34	38	13	13	2
14.1 Convendría que se decrete una ley que permita al Maestro dedicar su tiempo libre; dos años a estudios superiores y dos años al desarrollo de la comunidad, alternando sin interrupción estudio y trabajo en su tiempo libre. NOTA: (Quien no deseara estudiar dedicaría su tiempo libre a la comunidad y tendría sus respectivas compensaciones económicas)	39	29	24	6	2
15. La participación del maestro en trabajos destinados a resolver problemas de la comunidad debería ser tomado en cuenta por la Ley de Escalafón para evaluar su desempeño profesional y ascenderlo de categoría.	39	32	15	10	4
15.1 Convendría aceptar que el buen desarrollo del sistema Educativo Nac. es favorecido, el hecho de que el Ministerio de Educ. tenga centralizadas todas las funciones y decisiones administrativas	13	23	27	26	11