

# los maestros de educación básica:

estudios de su mercado de trabajo





# los maestros de educación básica:

estudios de su mercado de trabajo

CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO

SYLVIA SCHMELKES

Con la colaboración de:

Lourdes Casillas

Olinda Cantú

Natalia Duarte

Ana María Aguilar



gefe 

ISBN 968-7165-03-0

Primera edición, 1983

<b>PRODUCCIÓN</b>	<b>Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE) Jorge Ruiz Esparza</b>
Coordinación	Alejandra Valenzuela
Diseño	Verónica Pacheco Cecilia Ramírez
Corrección	Lusitania Martínez Leopoldo Artilés
Tipografía	Loyda Casimiro Rosa María Correa
Negativos	Foto Diseño, S.A.

Este proyecto fue patrocinado por el Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE), integrado por las Secretarías de Programación y Presupuesto, de Hacienda y Crédito Público y de Educación Pública. Sin embargo, las opiniones que aquí se expresan son de la responsabilidad del autor y no necesariamente coinciden con las políticas de las secretarías mencionadas; por tanto, no deben atribuirse ni a ellas ni a ninguna persona que actúe en su nombre o representación.

© 1983, Secretaría de Educación Pública.  
Centro de Estudios Educativos, A.C.

# ÍNDICE GENERAL

## PRIMERA PARTE

### EMPLEO EN EL SECTOR EDUCATIVO: PERSONAL DOCENTE EN EL NIVEL BÁSICO . . . . . 9

I.	MARCO DE REFERENCIA. . . . .	11
A)	Fundamentos teóricos de la efectividad de instrumentar políticas educativas, tendientes a elevar el rendimiento escolar . . . . .	13
B)	El análisis de las dinámicas que retienen a los maestros rurales, Como base para el diseño de políticas educativas . . . .	16
C)	Posibles repercusiones del desarraigo de los maestros rurales en la calidad de la educación . . . . .	17

### REFERENCIAS . . . . . 19

II.	DIAGNÓSTICO . . . . .	21
A)	Situación general de los maestros . . . . .	21
1)	Integración de la muestra . . . . .	21
2)	Características generales de los maestros entrevistados . . . . .	21
3)	Inestabilidad laboral . . . . .	24
B)	Oferta y demanda de maestros . . . . .	26
1)	Introducción . . . . .	26
2)	Desajustes absolutos y regionales entre la oferta y la demanda de maestros . . . . .	26
3)	Desajustes entre las expectativas de los maestros y la distribución de la demanda entre las zonas urbanas y las rurales . . . . .	28
4)	Rotación de los maestros . . . . .	29
III.	PROYECCIONES DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE MAESTROS . . . . .	33
A)	Metodología . . . . .	33
1)	Obtención de los coeficientes de transición entre los diversos grados de la educación básica . . . . .	33
2)	Estimación de la demanda de primer ingreso al primer grado de primaria . . . . .	34
B)	Factores determinantes del rendimiento del sistema . . . . .	37
1)	Modelo teórico . . . . .	37
C)	Evolución probable de los determinantes del rendimiento del sistema . . . . .	38

1) Planteamiento del escenario tendencial .....	38
2) Proyecciones de la oferta y demanda de maestros según las dos versiones del escenario tendencial .....	39
D) Desarrollo deseable de la demanda de maestros .....	39
1) Planteamiento del escenario normativo .....	39
2) Modificaciones previstas en la eficiencia del sistema .....	41
3) Proyecciones de la demanda de maestros .....	41
IV. FACTORES DETERMINANTES DEL INTERÉS Y DE LA DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL .....	45
1) Introducción .....	45
2) Marco teórico .....	46
3) Hipótesis general .....	46
4) Hipótesis específicas .....	49
5) Instrumentos .....	52
6) Análisis de los datos .....	53
7) Resultados .....	53
V. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO PARA LAS POLÍTICAS DEL SECTOR EDUCATIVO .....	119
A) Oferta de maestros .....	119
B) Demanda de maestros .....	120
C) Políticas de formación de maestros .....	121
D) Reclutamiento de maestros .....	121
E) Estrategia propuesta .....	122

## **SEGUNDA PARTE**

ESTIMACIÓN DE LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN, DE PERMANENCIA Y DE REPOSICIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA NORMAL DE NIVEL PREESCOLAR Y ESTUDIO DE SU MERCADO LABORAL .....	125
ANTECEDENTES Y NOCIONES METODOLÓGICAS INICIALES .....	127
I. ANTECEDENTES .....	129
A) Planteamiento del problema y referentes teóricos .....	130
B) Objetivos de la investigación .....	134
C) Hipótesis .....	134

D) La muestra .....	143
E) Los instrumentos .....	144
F) Análisis de los datos .....	144
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EDUCADORAS .....	145
I. LAS CARACTERÍSTICAS DE 4o. GRADO DE NORMAL PREESCOLAR .....	147
A) Características personales de las estudiantes .....	147
B) Expectativas y actividades de las estudiantes .....	151
C) El trabajo futuro de las estudiantes .....	153
D) Las expectativas de trabajo de las estudiantes .....	154
E) Tipo de jardín donde preferiría dar clases .....	155
F) La entidad federativa y la problemática de la formación de las educadoras .....	157
G) Los diferentes tipos de normales .....	162
II. EDUCADORAS NO INCORPORADAS .....	163
A) Características personales de las educadoras no incorporadas .	165
B) Las diferencias regionales en las características de las educadoras no incorporadas .....	171
C) Las diferencias por tipo de normal de procedencia .....	171
D) Razón por la cual no se incorporó al mercado de trabajo	171
E) Las actitudes de las educadoras no incorporadas .....	173
III. EDUCADORAS EN EJERCICIO .....	173
A) Características personales de las educadoras en ejercicio	175
B) Realidad laboral de las educadoras .....	178
C) Actitudes de las educadoras en ejercicio .....	182
D) La edad y algunas características de las educadoras en ejercicio .....	183
E) Las educadoras que desean cambiar de jardín .....	184
F) El trabajo en otros jardines .....	186
G) Las actitudes de la educadora .....	186
H) Las diferencias regionales .....	186
I) Las diferencias entre las educadoras según el sostenimiento del jardín .....	190
IV. LAS DIRECTORAS DE JARDINES DE NIÑOS .....	191
A) Características personales de las directoras. ....	191

B)	Condiciones laborales de las directoras . . . . .	192
C)	Situación de los jardines de niños . . . . .	193
D)	Las actitudes de las directoras . . . . .	195
E)	Características del trabajo de las directoras . . . . .	196
F)	Características de su gestión como directora . . . . .	197
G)	Las actitudes de las directoras . . . . .	197
H)	Las diferencias regionales entre los jardines de niños . . . . .	198
V.	EDUCADORAS RETIRADAS . . . . .	204
A)	Características personales de las educadoras retiradas . . .	205
B)	Características de las educadoras retiradas, por edades . . .	210
C)	Razón del retiro . . . . .	211
D)	Tiempo de permanencia en el mercado de trabajo . . . . .	212
E)	Otras actividades de las educadoras . . . . .	213
F)	Diferencias estatales en las características de las educadoras retiradas . . . . .	214
G)	El tipo de normal de procedencia y las características del retiro de las educadoras . . . . .	214
H)	El tipo de jardín donde trabajaba cuando se retiró y las características del retiro de las educadoras . . . . .	215
	DIFERENCIAS ENTRE LAS MUESTRAS . . . . .	217
I.	LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS MUESTRAS . . . . .	219
	CONCLUSIONES GENERALES . . . . .	223
II.	CONCLUSIONES GENERALES . . . . .	225
A)	Los factores determinantes de la propensión a participar en el mercado de trabajo . . . . .	225
B)	Las tasas de participación, permanencia e incorporación de las educadoras de preescolar en el mercado de trabajo .	237
III.	RECOMENDACIONES GENERALES . . . . .	241
A)	Sobre la planeación de la formación de recursos humanos para el nivel preescolar . . . . .	242
B)	Sobre la selección de alumnos de las normales . . . . .	243
C)	Sobre la necesidad de equilibrar las diferencias encontradas entre los diferentes segmentos del mercado de trabajo . . . .	244
D)	Otras recomendaciones . . . . .	245

EMPLEO EN EL SECTOR EDUCATIVO:  
PERSONAL DOCENTE EN EL NIVEL BÁSICO

**Carlos Muñoz Izquierdo**



## I. MARCO DE REFERENCIA

Los administradores del sistema educativo han encontrado diversos obstáculos cuando se han propuesto optimizar el empleo de los maestros de educación básica. Estos obstáculos consisten principalmente en lo siguiente:

1. El número de maestros que se encuentran desempleados responde a dos factores concomitantes: a) la falta de correspondencia entre las regiones geográficas en que se localiza la demanda escolar insatisfecha y aquéllas en que son preparados los maestros, y b) la creciente satisfacción de la demanda educativa en el nivel primario, debida a que las inscripciones de niños han crecido a tasas más rápidas que la cohorte poblacional comprendida entre los seis y los 14 años de edad.

2. El desarraigo de los maestros rurales, es decir, la resistencia de éstos a ejercer la docencia en escuelas del campo. En otra sección de este estudio nos hemos ocupado del primero de estos problemas. En ésta, analizaremos las causas y consecuencias del desarraigo de los maestros ya que la eventual solución de este problema podría proporcionar bases para racionalizar las acciones encaminadas a reestructurar el mercado de trabajo de los maestros de este nivel.

En primera instancia, el desarraigo magisterial es una consecuencia de las dinámicas de intercambio desigual y de distanciamiento socioeconómico entre el campo y la ciudad. Estas dinámicas han sido producidas por la estrategia de desarrollo que siguió el país a partir de los años cuarenta.

La protección preferencial a las actividades industriales redefinió las funciones que el campo había desempeñado en las décadas precedentes. Los campesinos fueron los primeros en abandonar las zonas rurales, al iniciar importantes corrientes migratorias hacia los polos urbanos. Baste señalar que entre 1950 y 1970 emigraron del campo a la ciudad 4.5 millones de personas (cfr. Unikel, 1978). Al mismo tiempo, esto reforzó la resistencia de los profesionales –incluidos los docentes– a laborar en las zonas rurales.

La reciente preocupación del gobierno federal por atender más intensivamente la demanda de educación primaria condujo, en una primera etapa, a una expansión cuantitativa basada en la estrategia que partió de los centros urbanos y se fue desplazando paulatinamente hacia la periferia. Es interesante recordar que quienes formularon el Plan de Once Años para la extensión y mejoramiento de la educación primaria, que se instrumentó durante el periodo 1959-1970, no consideraron como demandantes efectivos de educación primaria a los habitantes de las zonas geográficas más alejadas. En efecto, no obstante que a partir de 1959, la atención a la demanda rural creció más rápidamente que la de la urbana,

ello se debió, en buena parte, al éxodo de la población del campo. De hecho, la expansión educativa se concentró en localidades que tienen entre 1 000 y 2 500 habitantes, dejando al margen a los poblados más pequeños y dispersos. Hacia 1974, en el marco de la Reforma Educativa del presidente Echeverría, se intentó romper esta tendencia. Una de las primeras medidas que fueron tomadas consistió en desarrollar formas alternativas de atención a la demanda, entre las que ocuparon un lugar importante los llamados “cursos comunitarios”. Esta modalidad se propuso atender a la población que vive en lugares de 100 habitantes o menos, y que son de difícil acceso. Sin embargo, se ha encontrado (cfr. Suárez y Rockwell, 1978) que sólo la mitad de esos cursos se imparte en comunidades que reúnen dichas características. Más recientemente, en el marco del Programa de Educación Primaria para Todos los Niños, se identificaron las localidades que requerían la instrumentación de otras formas no convencionales de atender la demanda por educación primaria.

Empero, la estrategia de expansión cuantitativa de la educación elemental ha dejado de lado los problemas fundamentales.

a) *La eficiencia*, entendida como la capacidad de retener a los alumnos hasta el sexto grado. En efecto, ni el Plan de Once Años, ni la Reforma Educativa, ni el Programa de Educación Primaria para Todos los Niños incidieron sustancialmente sobre la reprobación o la deserción escolares, y si bien puede ser cierto que los niños demandantes tienen acceso a las escuelas, ello no significa que todos ellos tengan la oportunidad de terminar sus estudios de educación primaria. Como se sabe, la reprobación y la deserción son fenómenos que afectan, particularmente, a los alumnos de las escuelas rurales. Un 22% de los niños inscritos cursan grados inferiores a los que corresponderían a sus respectivas edades; asimismo, se ha estimado que alrededor de un 10% de los matriculados está repitiendo el grado (es decir, anualmente hay un millón y medio de alumnos repetidores), y que cada año, un millón y medio de niños abandonan las escuelas.

b) *El bajo aprovechamiento escolar* que tienen las escuelas del país, especialmente las rurales, es un fenómeno que se ha podido medir a través de pruebas estandarizadas y a partir de diferentes muestras (INP, 1967; Muñoz Izquierdo y Guzmán, 1971; INIE, 1972; Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976; DGAC, 1979; El Colegio de México, 1980).

## **A) Fundamentos teóricos de la efectividad de instrumentar políticas educativas, tendientes a elevar el rendimiento escolar**

La reprobación, deserción y bajo rendimiento escolar son fenómenos interdependientes, según se ha comprobado en investigaciones recientes. La deser-

ción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de atraso en el aprendizaje. Éstas se manifiestan principalmente de dos maneras: a) en las diferencias existentes entre los conocimientos y habilidades adquiridos por cada niño y los que alcanza, en promedio, el grupo escolar del cual aquél forma parte, y b) en las diferencias existentes entre el grado escolar que cursa el alumno y aquél en que se encontraría, en la hipótesis de que se hubiera inscrito en la primaria a los seis años de edad y no hubiera repetido ni abandonado ningún grado (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979).

Estos fenómenos se encuentran, a su vez, asociados con la estructura económica y social del país; es decir, afectan principalmente a los niños de las zonas rurales y a los de las zonas pobres de las ciudades (cfr. INIE, 1967; Ibarrola, 1970; Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976; Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979). Esta relación es tal vez la más consistente de las que se han detectado no sólo en México, sino en muchos otros países. Ahora bien, el rendimiento escolar y las oportunidades de permanecer en el sistema educativo no sólo están asociados con la estructura socioeconómica, sino que también lo están con la calidad de los insumos escolares (INP, 1967; Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976). Más recientemente se ha encontrado que estas variables dependen, además, de la estructura escolar (Suárez y Rockwell, 1978).

En muchos estudios se ha investigado la relación existente entre los antecedentes de los maestros y el rendimiento escolar, pero los análisis no han permitido obtener conclusiones convergentes. En efecto, quienes han comparado las investigaciones realizadas en diversas partes del mundo, no han encontrado relaciones unívocas, consistentes y estables entre las variables mencionadas (cfr. Ávalos y Haddad, 1981). En el caso mexicano se han encontrado débiles relaciones entre ciertos antecedentes del maestro y el rendimiento de sus alumnos (Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976). Sin embargo, sí son constantes las relaciones del rendimiento escolar con las conductas del maestro que intervienen en el proceso de enseñanza (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979), con las actitudes del docente ante el grupo y especialmente ante los niños rezagados (*ibid.*); con la atención efectiva que los maestros dan a sus diferentes alumnos (*ibid.*), y con el uso que los docentes hacen de los materiales didácticos (citados por Ibarrola, 1981). Así, la relación entre la formación del docente y el rendimiento escolar está mediada por las condiciones de la enseñanza, por las actitudes del maestro y por las formas en que éste interactúa con los alumnos. En otras palabras, el rendimiento no depende de variables aisladas y estáticas, ni de variables independientes sumadas entre sí, sino de variables que actúan simultáneamente en el proceso escolar, es decir, de variables-proceso que se condensan en la práctica educativa.

Ante la evidencia reiterada de que las condiciones socioeconómicas, la asignación de los recursos y la estructura escolar están fuertemente asociadas con

las posibilidades de permanecer en el sistema educativo y con el rendimiento escolar, algunos investigadores y administradores de la educación han adoptado posiciones fatalistas. Ellos han llegado a la conclusión de que mientras no se abata la pobreza y no se cambie la organización escolar, será imposible mejorar el rendimiento de los alumnos procedentes de las clases mayoritarias de la sociedad. Otros investigadores han cuestionado, incluso, la validez misma de cualquier intento de solucionar este problema, que no parta de una transformación profunda de las estructuras sociales, ya que, según el punto de vista de esos autores, intentos de este tipo sólo servirían para asegurar que los grupos actualmente dominantes conserven su posición hegemónica.

El fatalismo no concede, pues, ninguna posibilidad a la acción de los agentes escolares, ya que supone que las condiciones *externas* (de orden económico, social y político) resistirán, mediatizarán o reprimirán cualquier intento serio de reforma. Esta posición determinista considera que el sistema escolar está enteramente subordinado al social. Por tanto, supone que los maestros son simplemente reproductores del sistema, ya que la conducta de los mismos está fatalmente determinada por éste.

Otra corriente, que podríamos denominar voluntarista, instrumentó desde hace algún tiempo innumerables programas de formación docente. Ignorando los resultados de las investigaciones acerca del contexto en que se realiza la enseñanza, esa corriente asumió, acriticamente, que el magisterio es el factor decisivo a que se puede recurrir para elevar los niveles del rendimiento escolar. Por tanto, los exponentes de este pensamiento excluyen, de los programas de formación magisterial, el análisis del contexto sociocultural en que se lleva a cabo la docencia. Por ello, la formación del magisterio ha puesto el acento en la tecnificación de la actividad docente "sin modificar en lo sustancial, la definición clásica del rol del maestro, ni el encuadramiento institucional del mismo... Se parte del supuesto consistente en que la sistematización de la enseñanza, o un entrenamiento en ciertas habilidades, aumentarán la eficacia, entendida ésta como mejores resultados en el aprendizaje". Por esta razón, "la temática en este tipo de formación se centra en aspectos como la planeación o el dominio de técnicas de conducción de grupos, el uso de medios audiovisuales y la evaluación... En general, se analizan teorías del aprendizaje y de comunicación, así como diversos modelos instruccionales. Otro rasgo dominante en esta corriente consiste en la escasa preocupación por el problema del contenido, cuya selección no es susceptible de un análisis estrictamente técnico" (*La formación del Magisterio*, 1981, p. 218). En reuniones regionales, los propios docentes han señalado que los programas destinados a su formación excluyen elementos que les permitan hacer análisis concretos de las características de la región donde laboran, que se desentienden de la práctica profesional y del quehacer cotidiano, y que no tienen como sustrato a un perfil del alumno que se desearía formar (*ibíd.*, pp. 201-211).

Así pues, el voluntarismo acentúa la posibilidad de alterar los factores *internos* a la docencia y, por tanto, supone que el rendimiento de los alumnos depende fundamentalmente de la capacitación del magisterio. Es común que de esta visión se desprendan posiciones subjetivistas que intentan modificar las opiniones, las expectativas y las conductas del maestro. Para quienes adoptan esta postura, el cambio educativo se reduce a un mejoramiento de habilidades, a un cambio de intenciones o de propósitos, a una modificación de las ideas de los maestros, etc., al margen de una consideración del contexto sociocultural en que se ejerce la docencia.

Por tanto, el fatalismo y el voluntarismo enfatizan polos opuestos de una realidad unitaria. Para el primero, el rendimiento depende de condiciones socioeconómicas que circundan la enseñanza; para el segundo, esta variable depende del maestro. Ambas posiciones coinciden, sin embargo, en la consideración de que la realidad escolar está integrada por factores *externos* e *internos*. La fórmula dualista *externo-interno* desplaza de un polo a otro el centro del análisis. Si los maestros constituyen el *factor*, entonces las posibilidades del cambio educativo quedan confinadas a una modificación de las actitudes y de los comportamientos *escolares*; si las condiciones externas ofrecen resistencias insalvables, entonces la función de los maestros en la elevación del rendimiento se vuelve irrelevante.

Es necesario advertir que la voluntad, la intención, la conciencia y la práctica docente no están enteramente determinadas por las circunstancias *externas*. No hay prácticas docentes en abstracto, sólo existe una actividad que, al realizarse, contribuye a reproducirse a sí misma. Los maestros no sólo producen resultados educativos en los niños; también reproducen las condiciones de su ejercicio docente, así como la imagen que ellos mismos tienen de la realidad educativa. Así pues, si para algunos investigadores la práctica docente y la intencionalidad magisterial adquieren significado en las condiciones circundantes, lo cierto es que estas condiciones (que circundan la actividad magisterial) no son permanentes. Se reproducen –al menos parcialmente– en la misma práctica escolar; no son elementos que *aparecen* y paralizan el proceso. Tampoco es cierto que lo *interno* y *externo* sean complementarios; ni siquiera se puede decir que estas dos dimensiones tengan influencias mutuas, se trata, más bien, de un proceso unitario en el cual “las circunstancias condicionan, pero en cuanto no existen circunstancias en sí, al margen del hombre, ellas, a su vez, se hallan condicionadas” (cfr. Pereira, 1981, p. 1974).

## **B) El análisis de las dinámicas que retienen a los maestros rurales, como base para el diseño de políticas educativas**

Una reciente investigación (CNTE, 1981) encontró que las razones que aducen los maestros rurales para pedir su cambio de adscripción son:

1) La interferencia que las limitaciones inherentes a la localidad ejerce sobre las posibilidades de que el maestro se supere profesionalmente; 2) el hecho de que la familia del maestro viva en otra localidad alejada de la escuela donde trabaja; 3) las limitaciones materiales en que se realiza normalmente la acción educativa en la escuela rural; 4) lo difícil que es el que un maestro rural pueda establecer un adecuado intercambio académico con otros docentes; 5) las limitaciones a que se enfrenta la acción educativa ante la carencia de apoyo técnico-pedagógico, y 6) la imposibilidad de que el sueldo del maestro sea suficiente para cubrir los gastos que implica vivir en la localidad donde se encuentra la escuela.

Ahora bien, cuando los citados investigadores preguntaron a los docentes si deseaban cambiar su adscripción, el 60% de éstos respondió positivamente y entre ellos estaban los jóvenes solteros cuyo origen social es urbano, los más preparados (titulados en la Normal, con bachillerato y que deseaban seguir estudiando), quienes viven lejos de la comunidad donde laboran, no viven con su familia, perciben como deterioradas las condiciones de la comunidad rural (recursos naturales, servicios públicos e integración social), y perciben como deficientes las condiciones de la escuela donde trabajan (condiciones materiales, condiciones de las aulas y desempeño de los alumnos).

Las razones para el desarraigo son claras; los maestros rurales que tienen antecedentes o expectativas acordes con la vida urbana, son quienes perciben con mayor agudeza las deficientes condiciones materiales y culturales de las localidades rurales y de las escuelas de ese medio. Su condición de jóvenes solteros y más preparados limita severamente la capacidad y la predisposición para entender, adaptarse y participar en la compleja vida cultural y social de las comunidades, lo que hace a los maestros más propensos al desarraigo. Porque si bien las aspiraciones educativas y laborales se encuentran relacionadas con una menor satisfacción en la docencia rural –y ello produce una mayor propensión a solicitar el cambio de adscripción–, la juventud, soltería u ascendencia urbana, sugieren la inexistencia de lazos vitales con la comunidad rural.

Así pues, el desarraigo no es simplemente una actitud egoísta del maestro, motivada por su afición al confort, sino que es un proceso inestable, cuyo punto de equilibrio se encuentra en la decisión de abandonar el campo.

Es evidente que si la estructura de preferencias y expectativas de los docentes es netamente urbana, las alternativas de cambiarse de localidad serán más fácilmente evocadas y, por tanto, algunos de los maestros más jóvenes tendrán una mayor propensión al desarraigo, no solamente por las características de su edad, sino porque no pueden satisfacer sus aspiraciones en el ambiente rural. En principio el normalista recién egresado no ha establecido relaciones afectivas con el cuerpo magisterial, entiende menos claramente las complejas relaciones que se establecen entre la comunidad y la escuela, y es más receptivo a las

escasas posibilidades de ascenso que ofrecen en las zonas rurales. Tal conjunto de diferencias lo hacen menos *adaptable* al medio rural.

Hay dos elementos adicionales para atender la dinámica del desarraigo. En primer lugar, la función que desempeñan los administradores del sistema educativo, al generar coercitivamente un flujo de egresados jóvenes hacia las zonas rurales. En segundo lugar, el carácter necesariamente individual que asumen las expectativas docentes, dada la incapacidad de las entidades intermedias –tales como el sindicato, la inspectoría o la asociación de padres de familia– para orientar y estimular horizontal y organizadamente al maestro.

### **C) Posibles repercusiones del desarraigo de los maestros rurales en la calidad de la educación**

Lo dicho anteriormente permite, en consecuencia, plantear la hipótesis de que la predisposición al desarraigo repercute negativamente en los comportamientos de los maestros que, contra sus expectativas, *deban* quedarse en las zonas rurales. Efectivamente –y de la misma forma en que la percepción del maestro acerca de sus alumnos afecta su estilo de enseñanza (y éste a su vez al rendimiento)– puede esperarse que la valoración del contexto afecte la relación del maestro con los padres de familia, su relación con la comunidad rural en general y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje. La investigación del Consejo Nacional Técnico de la Educación permitió conocer las dificultades percibidas por los maestros rurales para permanecer en sus lugares de trabajo, así como algunos rasgos personales de los que tienen una mayor propensión al desarraigo. Sin embargo, esa investigación no se propuso indagar si dicha propensión tiene repercusiones negativas en el proceso docente, ni pretendió señalar las condiciones que, bajo determinadas circunstancias, podrían retener a los docentes en las zonas rurales.

Las razones que expresaron los maestros rurales para pedir su cambio de adscripción deben situarse en el conjunto de imágenes, actitudes y opiniones que ellos tienen acerca del contexto social, de los problemas educativos y de su propia situación.

Las razones para abandonar el campo coexisten con percepciones de neutralidad hacia el contexto social (Reyes, 1981), con opiniones fatalistas sobre los problemas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y con prejuicios respecto a las potencialidades que tienen los padres de familia para contribuir a mejorar el rendimiento escolar (Rodríguez *et al.*, 1982).

Los maestros no perciben que, con su conducta, están reproduciendo las condiciones determinantes del bajo rendimiento y la deserción; se ven a sí mismos, sustancialmente, como quienes reciben un salario a cambio de realizar un trabajo. Para ellos, existen relaciones casuales entre la pobreza de los alumnos,

el bajo rendimiento y la deserción de los mismos. Por ello, no tienen interés en involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos; rechazan la posición vigilante de los padres y no desean inducir la organización comunitaria que podría contribuir a solucionar los problemas que afectan a las localidades respectivas.

Podríamos resumir, entonces, el carácter del desarraigo magisterial, como una dinámica producida por actitudes de rechazo ante las condiciones en que se desarrolla la docencia rural. Este rechazo explica y sustenta la concepción que el maestro tiene de sí mismo, como trabajador asalariado, y por eso desplaza la responsabilidad del logro educativo hacia los factores económicos y culturales en que se desenvuelven los alumnos.

Sólo será posible instrumentar medidas tendientes a arraigar a los maestros en el campo, cuando se conozcan, ya no las razones que los llevan a pedir su cambio de adscripción, sino aquellos rasgos que los motivan a no solicitarlo. El propósito que orientó esta investigación consistió, por tanto, en descubrir las características de los docentes rurales que no desean ser cambiados a escuelas urbanas. Al mismo tiempo, quisimos comprobar que la hipótesis, consistente en la propensión a permanecer en el campo, esté inversamente relacionada con las actitudes fatalistas hacia la posibilidad de desempeñar con éxito la docencia en las zonas rurales.

## REFERENCIAS

- CONACYT, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (1981). "Formación de trabajadores para la educación", *Documento base presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN (1981). "Arraigo de los maestros rurales", en *Educación, Revista del CNTE*, vol. VIII, 4a. época, núm. 38, octubre-diciembre.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN (1979). "Evaluación del Rendimiento", mimeo. México.
- IBAROLA NICOLIN, MARÍA DE (1981). "Investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases: Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México", Documento elaborado para la comisión temática: Educación y Sociedad del Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- IBAROLA NICOLIN, MARÍA DE (1970). *Pobreza y aspiraciones escolares*, México, CEE.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1967). *Nivel socio-económico de las escuelas primarias oficiales del D. F.*, México.
- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS Y GUZMÁN, TEÓDULO (1971). "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en *Revista del CEE*, vol. I, núm. 2.
- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS Y RODRÍGUEZ, P. G. (1976). "Factores determinantes de los niveles de rendimiento escolar, asociados con diferentes características de los educandos", mimeo, CEE.
- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS, RODRÍGUEZ, P. G., RESTREPO, P. y BORRANI, C. (1979). "Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema Educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3.

- PEREYRA, CARLOS (1981). ¿"Hacer la historia"? en Balibar, Etienne *et al.* (ed.). *Teoría de la Historia*, Terra Nova, México.
- REYES LAGUNES, ISABEL (1981). "Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto", Informe presentado al programa de primaria para todos los niños, mimeo, México.
- SUÁREZ, A. y ROCKWELL, E. (1978). "Evaluación del Sistema de Cursos Comunitarios", mimeo, Conafe, México.
- UNIKEL, LUIS (1978). *El desarrollo urbano de México. Diagnóstico e implicaciones futuras*, México, El Colegio de México.

## II. DIAGNÓSTICO

### A) Situación general de los maestros

#### 1) *Integración de la muestra*

La muestra que utilizamos en este estudio estuvo integrada por 964 maestros rurales, que fueron seleccionados de acuerdo con el diseño cuasi-experimental, descrito en el apéndice. En esencia, dicho procedimiento consistió en seleccionar los estados de los que se recogería la muestra mediante la aplicación del criterio consistente en que estuvieran representadas las entidades que están “importando” maestros; otras, que están “exportando” docentes, y otras más, en donde la formación de maestros es cuantitativamente comparable a las plazas docentes que están ofreciendo. Con esto se procuró maximizar la varianza de la muestra con respecto a las características personales de los maestros y a las condiciones de los mercados de trabajo en que se desenvuelven los mismos. Dentro de cada entidad fueron seleccionadas las localidades que serían visitadas, partiendo del criterio de que estuvieran representadas las poblaciones de dos tamaños distintos. El primero de estos estratos estuvo formado por localidades de menos de 2 000 habitantes; el segundo, se integró con localidades de 2 001 a 4 000 habitantes. Luego, las localidades visitadas fueron elegidas al azar, así como las escuelas –y los maestros de las mismas– que integrarían la muestra.

#### 2. *Características generales de los maestros entrevistados*

Como se esperaba, la muestra estuvo compuesta por más maestras que maestros. Aquéllas representaron, en efecto, el 57% de los docentes entrevistados. La distribución de las edades de estos maestros fue la siguiente:

<i>Grupos de edades</i>	<i>% de entrevistados</i>
18 – 25	31
26 – 30	24
31 – 37	26
38 – 47	14
48 – 57	3
58 – >	2

Por tanto, estos maestros tienen 31 años de edad en promedio. El 91% de los mismos nació en una localidad distinta de aquella donde trabaja. El 29% de estos últimos es originario, además, de una entidad federativa diferente. Sin embargo, la proporción de maestros que cambiaron sus lugares de residencia para trabajar en las localidades donde se encuentran es significativamente más baja (23%). Ello indica, con claridad, que una parte considerable de estos entrevistados abandonó sus localidades de origen para cursar, al menos, alguno de los ciclos de enseñanza que les permitieron llegar al magisterio. Por eso, aun cuando la mayoría de los mismos (77%) no procede inmediatamente de otra localidad, una parte considerable de ellos (46%) ha vivido en el mismo poblado donde se les entrevistó, durante un periodo menor de 11 años.

Por otra parte, resulta de interés señalar que sólo el 24% de los entrevistados vive en la localidad donde trabaja. En efecto, el 27% de los mismos tiene su casa en otra localidad del mismo municipio; el 45% la tiene en otro municipio del mismo estado, y el 4% vive en un estado diferente.

Por otro lado, sólo el 34% de los entrevistados son solteros, viudos o divorciados. Por tanto, el 66% de ellos vive con sus cónyuges. Se encontró, también, que el 57% de los maestros están casados con personas que alcanzaron un nivel educativo superior al que ellos obtuvieron. Es probable que, en este caso, influya el hecho de que la mayoría de los entrevistados son mujeres, como ya se dijo.

Las familias de los entrevistados no son, en general, reducidas, pues en el 52% de los casos están compuestas, en promedio, por cinco miembros.

En lo que se refiere a los ingresos mensuales de los maestros, la encuesta obtuvo la distribución siguiente:

<i>Ingresos mensuales</i>	<i>% de entrevistados</i>
\$ 5 001 - \$ 10 000	2
10 001 - 12 500	11
12 501 - 18 000	64
18 001 - 25 000	10
25 001 - 30 000	8
30 001 - 40 000	5

Por tanto, los sujetos perciben, en promedio, \$17 247.50 al mes. Ellos sostienen, con estos ingresos –también en promedio, incluyéndose a sí mismos– a 3.2 personas. El 73% de los maestros afirmó que el sueldo que perciben representa, por lo menos, el 50% de los ingresos de sus familias. Inclusive, el 35% de estos últimos aporta la totalidad de dichos ingresos. Un 64% de los entrevistados afirmó tener casa propia y, en general, reportan que sus viviendas cuentan con los servicios indispensables. Recuérdese, al respecto, que la mayoría de estos maestros viven fuera de la localidad donde trabajan.

Otro aspecto interesante de la encuesta se refiere al hecho de que los maestros entrevistados han experimentado alguna movilidad educativa intergeneracional, en sentido ascendente. En efecto, sólo los padres del 13% de los entrevistados alcanzaron un nivel escolar equivalente (o superior) al de la educación normal; sólo las madres del 9% de estos maestros se encontraban en la misma situación. Asimismo, se encontró que el 38% de los entrevistados están continuando sus estudios. El 58% de estos últimos cursa la normal superior y el 24% de los mismos –es decir, el 9% de los entrevistados– están estudiando alguna licenciatura impartida por la Universidad Pedagógica Nacional. Además, el 46% de los sujetos dijeron tener planes para proseguir sus estudios. En su mayoría –59%– fundamentan su respuesta en la necesidad de mejorar la situación económica en que se encuentran. Las respuestas relativas a los estudios que piensan realizar los maestros, se distribuyeron como sigue:

<i>Tipos de estudios</i>	<i>% de entrevistados</i>
Normal Superior	44
Licenciatura en la UPN	31
Otros estudios superiores	13
Maestría en la UPN	8
Cursos de nivelación pedagógica	4

Por otro lado, el 21% de los maestros de la encuesta informó que imparten clases durante más de un turno. Se advierte, además, que el 52% de este último grupo imparte clases en niveles educativos más avanzados que la enseñanza primaria. Finalmente, se encontró que el 14% de los entrevistados están al frente, simultáneamente, de más de un grado escolar. El 79% de éstos atiende dos grados; el 21% restante tiene a su cargo, al mismo tiempo, a alumnos que cursan tres grados distintos de la enseñanza primaria.

### 3. *Inestabilidad laboral*

Antes se dijo que el 46% de los maestros entrevistados han vivido durante menos de 11 años en la localidad donde radican actualmente. En la siguiente tabla, aparece la distribución que corrobora lo dicho:

<i>Tiempo de vivir en la comunidad actual (años)</i>	<i>% de entrevistados</i>
< - 1	2
1 - 5	28
6 - 10	14
11 - 20	16
21 - 30	25
31 - 45	15

Asimismo, encontramos que el 79% de los maestros ha trabajado durante menos de seis años en la escuela donde se encuentran actualmente. Esto se puede apreciar en el siguiente cuadro:

<i>Tiempo de trabajar en la escuela en que se encuentran</i>	<i>% de entrevistados</i>
< - 1	7
1 - 5	72
6 - 10	12
11 - 20	7
21 - 30	2

El promedio es, entonces, de 4.71 años de trabajo en esta escuela. Este promedio resulta sensiblemente inferior al que tienen los maestros de experiencia docente, que es de 10.72 años. La tabla siguiente muestra la distribución relativa:

<i>Años de experiencia docente</i>	<i>% de entrevistados</i>
< – 1	1
1 – 5	34
6 – 10	25
11 – 20	29
21 – 30	10
36 – >	1

Los datos anteriores manifiestan el hecho de que el 32% de los maestros sólo quisieran permanecer en la localidad donde se encuentran hasta que finalice el año escolar. En realidad, el 18% de los entrevistados ya ha solicitado el cambio correspondiente a las autoridades. El 11% de ellos (es decir, un 2% del total) quisiera ser trasladado a otra localidad del mismo municipio; el 44% de los mismos desean cambiarse a otro municipio del mismo estado, y otro 44% ha solicitado su cambio a otra entidad federativa del país. Como se esperaba, el 78% de quienes han solicitado su traslado a otra localidad pidió una plaza en alguna escuela urbana. Las razones que ellos mencionan para fundamentar estos cambios, se distribuyen como sigue:

<i>Motivo para solicitar el cambio a otra localidad</i>	<i>% de respuestas</i>
Vivir cerca de su familia	33
Continuar estudios	28
Estudios de la familia	11
Mejorar los ingresos	6
Otras razones	22

Las repercusiones que este problema genera en la eficiencia del sistema constituyen uno de los centros de interés del análisis que presentaremos en el capítulo III.

## **B) Oferta y demanda de maestros**

### *1) Introducción*

Según lo demostró la encuesta de maestros que llevamos a cabo, la enseñanza normal ha venido funcionando como un canal de movilidad individual en sentido ascendente. Recuérdese, al respecto, la baja proporción de maestros que procede de familias en las que los padres alcanzaron una escolaridad equivalente o superior a la de los mismos. Por este motivo –y dada la escasez de medios que desempeñen esta función en forma alternativa–, la demanda potencial para este tipo de enseñanza rebasa la capacidad de las instituciones que tienen a su cargo la formación de maestros de educación primaria. Consecuentemente, el problema básico que deben resolver los planificadores de la educación consiste más en regular y optimizar los procedimientos de selección de los futuros maestros, que establecer sistemas de incentivos con el propósito de atraer hacia las escuelas normales al número de maestros que, algunos años después, requerirán las escuelas primarias del país.

### *2) Desajustes absolutos y regionales entre la oferta y la demanda de maestros*

Durante el presente sexenio, se ha constatado que las escuelas normales del país están preparando contingentes de nuevos maestros de primaria que no pueden ser totalmente absorbidos por el sistema escolar. Esto se puede apreciar en las estimaciones de la Dirección General de Programación de la SEP, que se reproducen en el cuadro "A". Dichas estimaciones también señalan que el superávit de maestros aumentó de 11 517 a 13 597 egresados de las normales, entre 1981/82 y 1982/83.

Para dilucidar si este fenómeno se comporta de la misma forma en las diversas zonas del país, adoptamos una versión ligeramente modificada por nosotros de la regionalización en que se basan los análisis de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Así, definimos siete regiones que están integradas por los estados que se señalan enseguida:

<i>Región 1 Noroeste</i>	<i>Región 2 Noroeste</i>	<i>Región 3 Centro-Norte</i>	<i>Región 4 Centro</i>
Baja California Norte	Coahuila	Aguascalientes	Distrito Federal
Baja California Sur	Nuevo León	Durango	Hidalgo
Chihuahua	Tamaulipas	Guanajuato	Estado de México
Sinaloa		Querétaro	Morelos
Sonora		San Luis Potosí	Puebla
		Zacatecas	Tlaxcala

<i>Región 5 Occidente</i>	<i>Región 6 Sur</i>	<i>Región 7 Sureste</i>
Colima	Chiapas	Campeche
Jalisco	Guerrero	Quintana Roo
Michoacán	Oaxaca	Yucatán
Nayarit	Tabasco	
	Veracruz	

Al utilizar esta regionalización, se obtienen los siguientes desequilibrios entre la oferta y la demanda de nuevos maestros en cada una de las zonas indicadas:

#### **Desequilibrios regionales entre la oferta y la demanda de nuevos maestros**

<i>Regiones</i>	<i>1981-1982</i>	<i>1982-1983</i>
Noroeste	299	40
Noreste	3 855	3 677
Centro-Norte	5 951	6 000
Centro	2 379	3 600
Occidente	-1 312	-1 001
Sur	-103	-278
Sureste	448	1 003
<b>Total</b>	<b>11 517</b>	<b>13 597</b>

De lo anterior se deduce fácilmente, que la necesidad de regular los procedimientos de admisión de las escuelas normales reviste un carácter más urgente en las zonas central, noreste y noroeste del país.

Ahora bien, al analizar los últimos datos disponibles en relación con la matrícula de las escuelas normales, se advierte que recientemente se han ejecutado algunas medidas orientadas hacia el fin antes señalado. En consecuencia, la matrícula de dichas escuelas disminuyó, entre 1980-1981 y 1981-1982, de 171 877 a 159 835 alumnos. Es también interesante advertir que las medidas citadas produjeron efectos de mayor importancia relativa en las normales de sostenimiento privado. En efecto, las matrículas de estas últimas –las cuales habían elevado su participación en el total nacional del 41% al 45.5% entre 1976/77 y 1980/81– representó en 1981/82, nuevamente, el 41% del total correspondiente a todo el país. Correlativamente, las normales estatales que habían perdido 4 puntos porcentuales en su participación en el total (entre 1976/77 y 1980/81) –al reducir ésta del 31% al 27%– aumentaron en 5 puntos porcentuales su peso relativo en 1981/82. Este 1% de participación adicional fue cedido a las normales estatales por las que dependen directamente del gobierno federal. Dichas escuelas absorbieron el 27% de la matrícula total del país en 1981/82. En el capítulo II, analizaremos el crecimiento de la demanda de maestros a partir de diversos criterios, con el objeto de derivar las políticas que convendrá ejecutar al respecto en el mediano y el largo plazos.

### *3. Desajustes entre las expectativas de los maestros y la distribución de la demanda entre las zonas urbanas y las rurales*

Como lo señalamos en la sección A de este capítulo, la encuesta que llevamos a cabo permitió observar que el 18% de los maestros ha solicitado su cambio de adscripción a localidades distintas de aquéllas donde trabajan actualmente. Sin embargo, la encuesta también reveló que la proporción de maestros que dicen no sentirse a gusto en los lugares donde están adscritos –36%–, es mayor que la de quienes han dado pasos para obtener su traslado. Y todavía es más importante –49%– el porcentaje de docentes rurales que preferirían trabajar en zonas urbanas.

Conviene añadir que, según los datos recogidos a través de la misma encuesta, la concepción que tienen los docentes sobre la relevancia de su profesión –y, concretamente, sobre el impacto que ésta puede tener en el ámbito económico y social del país– está claramente influida por el hecho de que ellos mismos orientan sus expectativas hacia la vida de las zonas urbanas. En efecto, cuando los maestros fueron interrogados sobre los efectos que ellos

quisieron generar en sus alumnos a través de la educación que les están impartiendo, el 89% señaló como meta deseable que sus alumnos pudiesen llegar a la educación superior; el 49% espera que, efectivamente, esto ocurra. En contraste, sólo el 9% de los maestros aspira a que sus alumnos canalicen hacia las comunidades donde actualmente se encuentran, los beneficios de la educación que están adquiriendo y una proporción mayor de los docentes (22%) espera que esto llegue a ocurrir. Asimismo, cuando se preguntó a los maestros cuáles son los principales objetivos profesionales que ellos se han propuesto, el 47% de los mismos no mencionó en primer lugar la necesidad de desarrollar la comunidad a la que pertenece la escuela donde ellos están trabajando actualmente.

#### 4. *Rotación de los maestros*

Una de las manifestaciones más claras de los cambios de adscripción de los docentes es, entonces, la rotación –o escaso arraigo– de los mismos en las diversas escuelas. Para comparar el impacto que este fenómeno tiene en las escuelas rurales con el que genera en las escuelas urbanas, llevamos a cabo los análisis que se presentan en los cuadros B, C, D y E. Ellos se basan en la información que proporcionaron los docentes entrevistados, cuando se les preguntó cuánto tiempo habían permanecido en cada una de las cuatro últimas escuelas a las que han estado adscritos. También se les solicitó que señalaran si cada una de estas escuelas había sido rural o urbana (convencionalmente, las escuelas urbanas son las que se encuentran en localidades de más de 2500 habitantes).

Los cuadros mencionados muestran, pues, los resultados de los análisis de varianza a través de los cuales fueron comparados los tiempos promedio durante los cuales permanecieron los maestros en cada una de las escuelas señaladas. Como ahí puede apreciarse, los análisis efectuados revelan, consistentemente, que los maestros permanecen en las escuelas rurales durante periodos más cortos que en las urbanas. En efecto, los tiempos promedio de permanencia en las primeras son de 2.37 años para la primera escuela en que los maestros trabajaron; de 2.53 años para la segunda; de 2.48 años, para la tercera y de 2.90 años, para la cuarta. En cambio, los tiempos promedio que corresponden a las escuelas urbanas son: 3.03 años, para la primera de las escuelas en que trabajaron los maestros; 3.58 años para la segunda de ellas; 4.43 años, para la tercera y 6.61 años para la cuarta. Nótese, entre otras cosas, que estos promedios tienden a aumentar, a medida que avanza la carrera ocupacional de los maestros. Ello no ocurre, sin embargo, con la misma intensidad en las escuelas rurales.

**CUADRO "A"**  
**COMPARACIÓN ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE MAESTROS**  
**DE EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**1981-1982 y 1982-1983**

<i>Entidad</i>	1981-1982			1982-1983		
	<i>Oferta</i>	<i>Demanda</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Oferta</i>	<i>Demanda</i>	<i>Diferencia</i>
Aguascalientes	642	221	421	513	211	302
Baja California Norte	1 140	645	495	1 041	645	396
Baja California Sur	303	121	182	236	115	121
Campeche	455	204	251	534	203	331
Coahuila	995	835	160	1 120	841	279
Colima	164	179	15	156	182	26
Chiapas	2 515	1 523	992	2 601	1 555	1 046
Chihuahua	731	1 018	287	745	1 017	272
Distrito Federal	4 882	2 698	2 184	4 946	2 671	2 275
Durango	3 682	623	3 059	3 942	605	3 337
Guanajuato	2 522	1 628	894	2 593	1 642	951
Guerrero	2 088	1 371	717	2 464	1 386	1 030
Hidalgo	668	987	319	1 196	1 000	195
Jalisco	2 010	2 388	378	2 135	2 410	275
México	1 838	4 574	2 736	1 679	4 669	2 990
Michoacán	726	1 570	844	995	1 550	625
Morelos	2 164	542	1 622	2 474	548	1 926
Nayarit	360	435	75	365	440	75
Nuevo León	3 354	1 122	2 232	3 388	1 089	2 300
Oaxaca	2 057	1 539	516	1 604	1 275	329
Puebla	3 043	1 540	1 503	3 623	1 590	2 073
Querétaro	418	393	25	541	653	112
Quintana Roo	307	149	158	331	149	182
San Luis Potosí	2 327	769	1 558	2 404	743	1 661
Sinaloa	1 199	1 079	128	1 047	1 089	42
Sonora	515	726	211	568	731	163
Tabasco	209	611	402	253	612	359
Tamaulipas	2 458	995	1 463	2 098	1 000	1 098
Tlaxcala	378	353	25	480	360	120
Veracruz	527	2 455	1 928	655	2 471	1 818
Yucatán	632	593	39	934	444	490
Zacatecas	594	600	6	499	598	138
República Mexicana	45 903	34 486	11 517	48 078	34 481	13 597

**Fuente:** SEP, Dirección General de Programación. "Educación Primaria: Equilibrio entre Oferta y Demanda de Maestros", México, SEP, 1980, Mecanograma.

**CUADRO "B"**  
**AÑOS DE SERVICIO PROMEDIO EN PRIMERA ESCUELA**  
**EN QUE HAN TRABAJADO SEGÚN UBICACIÓN**

Años servicio 1a. escuela	No han trabajado en otra escuela		Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 - 0	131	67.2	14	7.2	50	25.6	195	100
1 - 1	9	2.3	56	14.4	324	83.3	389	100
2 - 2	6	3.4	25	14.4	143	82.2	174	100
3 - 3	0	0.0	13	17.1	63	82.9	76	100
4 - 4	1	2.3	13	29.5	30	68.2	44	100
5 - 5	1	3.1	8	25.0	23	71.9	32	100
6 - 6	2	18.2	2	18.2	7	63.6	11	100
7 - 7	0	0.0	4	40.0	6	60.0	10	100
8 - 8	0	0.0	2	28.6	5	71.4	7	100
9 - 9	0	0.0	1	20.0	4	80.0	5	100
10-10	0	0.0	1	25.0	3	75.0	4	100
11-50	1	5.9	4	23.5	12	70.6	17	100
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>-</b>	<b>143</b>	<b>-</b>	<b>670</b>	<b>-</b>	<b>964</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 0.48$$

$$DS = 2.63$$

$$F = 16.8856$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 3.03$$

$$DS = 5.07$$

$$\bar{X}_3 = 2.37$$

$$DS = 4.12$$

**CUADRO "C"**  
**AÑOS DE SERVICIO PROMEDIO EN SEGUNDA ESCUELA**  
**EN QUE HAN TRABAJADO SEGÚN UBICACIÓN**

Años servicio 2a. escuela	No han trabajado en una 2a. escuela		Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 - 0	312	89.4	7	2.0	30	8.6	349	100
1 - 1	4	1.5	45	17.3	211	81.2	260	100
2 - 2	5	3.5	27	18.8	112	77.8	144	100
3 - 3	3	3.4	12	13.5	74	83.1	89	100
4 - 4	1	3.3	9	30.0	20	66.7	30	100
5 - 5	1	3.2	5	16.1	25	80.6	31	100
6 - 6	1	4.8	4	19.0	16	76.2	21	100
7 - 7	0	0.0	5	41.7	7	58.3	12	100
8 - 8	0	0.0	3	33.3	6	66.7	9	100
9 - 9	0	0.0	0	0.0	5	100.0	5	100
10-10	0	0.0	1	33.3	2	66.7	3	100
11-50	0	0.0	5	45.5	6	54.5	11	100
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>-</b>	<b>123</b>	<b>-</b>	<b>514</b>	<b>-</b>	<b>964</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 0.11$$

$$DS = 0.61$$

$$F = 70.64$$

$$\bar{X}_2 = 3.58$$

$$DS = 5.92$$

$$\bar{X}_3 = 2.53$$

$$DS = 3.54$$

**CUADRO "D"**  
**AÑOS DE SERVICIO PROMEDIO EN TERCERA ESCUELA**  
**EN QUE HAN TRABAJADO SEGÚN UBICACIÓN**

Años servicio 3a. escuela	No han trabajado en una 3a. escuela		Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0-0	532	94.7	7	1.2	23	4.1	562	100
1-1	3	1.8	18	10.8	146	87.4	167	100
2-2	4	4.5	16	18.2	68	77.3	88	100
3-3	0	0.0	10	20.0	40	80.0	50	100
4-4	1	3.0	8	24.2	24	72.7	33	100
5-5	0	0.0	6	27.3	16	72.7	22	100
6-6	1	7.0	6	46.2	6	46.2	13	100
7-7	0	0.0	2	33.3	4	66.7	6	100
8-8	0	0.0	2	40.0	3	60.0	5	100
9-9	0	0.0	2	33.3	4	66.7	6	100
10-10	0	0.0	2	50.0	2	50.0	4	100
11-50	0	0.0	4	50.0	4	50.0	8	100
<b>Total</b>	<b>541</b>	<b>-</b>	<b>83</b>	<b>-</b>	<b>340</b>	<b>-</b>	<b>964</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 0.03$   
DS = 0.36

$\bar{X}_2 = 4.43$   
DS = 6.38

$\bar{X}_3 = 2.48$   
DS = 3.56

F = 133.68  
 $\alpha = 1\%$

gl1 = 2  
gl2 = 961

**CUADRO "E"**  
**AÑOS DE SERVICIO PROMEDIO EN LA CUARTA ESCUELA**  
**EN QUE HAN TRABAJADO SEGÚN UBICACIÓN**

Años servicio 4a. escuela	No han trabajado en una 4a. escuela		Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0-0	673	97.3	7	1.0	12	1.7	692	100
1-1	4	3.8	14	133.0	87	82.9	105	100
2-2	1	1.8	15	26.8	40	71.4	56	100
3-3	0	0.0	6	19.4	25	80.6	31	100
4-4	0	0.0	8	25.8	23	74.2	31	100
5-5	0	0.0	3	27.3	8	72.7	11	100
6-6	0	0.0	3	33.3	6	62.7	9	100
7-7	0	0.0	4	66.7	2	33.3	6	100
8-8	0	0.0	2	40.0	3	60.0	5	100
9-9	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	100
10-10	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	100
11-50	1	6.3	10	62.5	5	31.2	16	100
<b>Total</b>	<b>679</b>	<b>-</b>	<b>72</b>	<b>-</b>	<b>213</b>	<b>-</b>	<b>964</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 0.05$   
DS = 1.17

$\bar{X}_2 = 6.61$   
DS = 9.87

$\bar{X}_3 = 2.90$   
DS = 4.64

F = 139.97  
 $\alpha = 1\%$

### III. PROYECCIONES DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE MAESTROS

#### A. Metodología

1. *Obtención de los coeficientes de transición en los diversos grados de la educación básica.*

Con el objeto de obtener proyecciones que satisficieran el nivel de desagregación que es necesario para poder orientar a los planificadores de la educación, hubo que analizar por separado a cada una de las entidades federativas del país y distinguir las formas en que se comporta el sistema educativo en las zonas urbanas y rurales de cada una de dichas entidades. Para esto, el *Centro de Procesamiento Arturo Rosenblueth* (CPAR) nos proporcionó una copia de los archivos magnéticos que registran los movimientos del sistema educativo en cada una de las localidades del país. Estos archivos se conocen con el nombre de *H-INFORM*. Sin embargo, al efectuar el proceso de cómputo que era necesario para obtener los *coeficientes de transición* que permitieran simular el comportamiento del sistema escolar en estratos geográficos de diversos tamaños, observamos que los datos correspondientes a las localidades más pequeñas contienen algunos problemas derivados de la falta de continuidad entre la información proporcionada entre un año y el siguiente, así como de la falta de proporcionalidad entre las matrículas que corresponden a grados escolares subsecuentes.

Por la razón anterior, debimos optar por definir sólo dos estratos de urbanización. En el primero, colocamos a las localidades que en 1970 contaban con menos de 2 500 habitantes y, en el segundo, ubicamos a todas las demás. Esto exigió identificar, en los archivos correspondientes a cada uno de los años escolares comprendidos entre 1976 y 1980, cada una de las localidades que en 1970 habían satisfecho la condición establecida para distinguir a las zonas urbanas de las rurales. De este modo, generamos dos archivos para cada entidad de la República y para cada año escolar. A partir de tales archivos, obtuvimos series

que reflejan las probabilidades de que los alumnos que cursan un grado determinado se inscriban, un año después, en el grado escolar subsecuente. Para esto, relacionamos a los alumnos registrados por primera vez en cada grado escolar (es decir, a la diferencia existente entre los alumnos matriculados y los repetidores) con los matriculados un año antes en el grado anterior. Por medio de estos datos, calculamos las probabilidades medias de transición que corresponden a los promedios geométricos de los coeficientes obtenidos en cada uno de los cuatro periodos escolares analizados, para cada uno de los nueve grados que integran la educación básica. Estos coeficientes fueron utilizados, posteriormente, para estimar las tendencias de crecimiento de la matrícula bajo diversos escenarios de planificación.

## 2. *Estimación de la demanda de primer ingreso al primer grado de primaria*

a) *Proyecciones de la población por edades desplegadas.* Nuestras estimaciones de la demanda de nuevo ingreso al primer grado de primaria partieron de las proyecciones que, para cada entidad federativa y con edades desplegadas, había generado el *Grupo de Prospectiva de la Educación Terminal*. Sin embargo, dichas proyecciones fueron ajustadas por nosotros para tomar en cuenta las correcciones que el Consejo Nacional de Población introdujo en las últimas series que el propio Consejo publicó, una vez que fueron revisadas y corregidas las cifras preliminares del censo de 1980.

b) *Proyecciones de la distribución de la población entre las zonas urbanas y las rurales.* Por otra parte, necesitábamos distinguir las proporciones de la demanda, así proyectada, que corresponderían a cada uno de los estratos de urbanización que habíamos definido para cada una de las entidades federativas del país. Al cerciorarnos de que ningún otro grupo de investigadores había obtenido estimaciones que tuvieran utilidad para este estudio, tuvimos que generar nuestras propias proyecciones. Esto fue posible afortunadamente, porque nos percatamos de que el Consejo Nacional de Población –si bien no ha producido las estimaciones que necesitábamos para satisfacer los requerimientos de este estudio–, sí ha determinado la magnitud y la direccionalidad de los flujos migratorios interestatales que serían consistentes con la ejecución de la política demográfica regional que el mismo Consejo ha formulado, para el periodo 1980-2000.

En virtud de lo anterior, y partiendo del conocimiento de que los flujos migratorios están casualmente relacionados con el crecimiento de la población urbana de cada entidad federativa, recurrimos a las cifras proporcionadas por la Dirección General de Estadística de la SPP (en su *Manual de Estadísticas Básicas*

*Sociodemográficas*, tomo I, Población), para construir un modelo de regresión que permitiera derivar las tasas a las que crecerá la población urbana de cada estado, si se cumplen las metas de *crecimiento social* –es decir, de migraciones internas– que fueron propuestas por el CONAPO. Al construir dicho modelo, utilizamos el método de mínimos cuadrados ya que las estimaciones de la variable dependiente (tasas de crecimiento de la población urbana) se apoyarían en parámetros de la variable independiente (crecimiento social), cuyas magnitudes quedaban comprendidas dentro del rango abarcado por las observaciones históricas. No se trataba, por tanto, de *extrapolar* la variable dependiente hacia valores alejados de los parámetros observados.

Ahora bien, antes de utilizar esta ecuación para generar las estimaciones que necesitábamos, hubo que estimar el crecimiento que la población urbana de cada entidad federativa había experimentado entre 1970 y 1980, ya que el último censo no ha dado a conocer, todavía, la información correspondiente. Para esto, ajustamos funciones de tipo exponencial que relacionaron las proporciones representadas por las poblaciones urbanas de las distintas entidades con la variable tiempo en 1960 y 1970. Al hacerlo, observamos que era necesario fijar algunas restricciones, ya que dichas funciones debían ser asintóticas. En consecuencia, el crecimiento de la población urbana varió entre los valores 0 y 8% anual. Estas mismas restricciones fueron impuestas al extrapolar el crecimiento de la población urbana para el periodo posterior a 1980. Como es sabido, el CONAPO ha elaborado varias proyecciones que corresponden a diversas hipótesis sobre el comportamiento de las tasas de fecundidad. Nosotros utilizamos las que se conocen como *tendencial* y *programática*. La primera supone que la fecundidad se seguirá reduciendo al ritmo que se ha observado hasta ahora; la segunda parte del supuesto de que esta variable descenderá al 1% anual en el año 2000. Así pues, al combinar los valores derivados de la ecuación anterior con los flujos migratorios derivados de las metas establecidas por el CONAPO, obtuvimos las tasas de crecimiento de la población urbana que utilizamos en el presente estudio. Las poblaciones así resultantes fueron comparadas después con las estimaciones que habíamos hecho para la población total de cada edad mediante las proyecciones que, para cada estado, corresponden a la hipótesis que el CONAPO denomina *tendencial*. Por tanto, consideramos que las diferencias entre las proyecciones tendenciales y las de poblaciones urbanas que habíamos estimado, representan a las poblaciones rurales de los diversos estados. Antes de aceptar este supuesto nos percatamos, sin embargo, de que la composición por edades de las poblaciones de los estados que tienen flujos migratorios positivos, no es estadísticamente distinta de la de los estados cuyos flujos migratorios son negativos. De esto puede inferirse que las proporciones de emigrantes de las diversas edades no son muy distintas entre sí. Sin embargo, estimaciones

más precisas sólo podrán efectuarse cuando sea posible predecir el impacto que los programas de control de la fecundidad tendrán en las zonas urbanas y las rurales.

Finalmente, las estimaciones tendenciales del CONAPO fueron comparadas con las de la hipótesis del 1% (o “programáticas”). Las relaciones resultantes fueron utilizadas, después, para convertir las estimaciones que habíamos obtenido directamente de la ecuación arriba descrita, a los valores correspondientes a dicha proyección programática.

*c) Proyección de la población de seis años que ingresará al primer grado de primaria.* Después de obtener las proyecciones demográficas por edades desplegadas, y estimar las proporciones de las poblaciones que corresponderían a las zonas urbanas y rurales de las distintas entidades, era necesario estimar las proporciones de cada población que ingresarían al primer grado de primaria. En este paso, encontramos dos problemas. Por un lado, la Dirección General de Programación de la SEP no nos proporcionó información sobre la distribución por edades de los alumnos que cursan los distintos grados de la educación básica. Por otro lado, desde 1970 se ha detectado una sobrenumeración de la matrícula de la educación primaria, la cual se acentúa, precisamente, en el primer grado de dicha enseñanza.

Para resolver estos problemas consideramos que, desde 1980, la SEP está atendiendo –según se ha informado oficialmente– a la totalidad de la demanda efectiva de primer ingreso a la educación primaria. Como ya existe, según esto, la infraestructura necesaria para seguir matriculando a todos los niños que en lo futuro cumplan los seis años de edad, supusimos que no se acumularán nuevos rezagos. Así pues, partiendo de esta información, establecimos el supuesto de que la matrícula del primer grado de primaria ya se encontrará en su límite natural en 1985. En otras palabras, supusimos que el nuevo ingreso será igual al número de niños que tengan seis años de edad en cada uno de los periodos que se consideren. Este supuesto admite, por tanto, la posibilidad de que entre 1981 y 1984 sigan ingresando al primer grado algunos niños de edades superiores a la de seis años. Una vez aceptado este supuesto, proyectamos la forma en que la matrícula del primer grado irá descendiendo, hasta alcanzar su límite. Los cálculos efectuados consideraron tanto el crecimiento demográfico “tendencial” como el crecimiento demográfico “programático”.

## **B) Factores determinantes del rendimiento del sistema**

### *1) Modelo teórico*

En este estudio partimos de que la demanda por educación básica está determinada por diversos factores, entre los cuales desempeñan papeles importantes los efectos económicos y sociales que se generan a través de la expansión de la misma.

Así pues, el modelo que utilizamos en esta etapa de estudio –que tiene como variable dependiente el desarrollo de la educación básica, entendido éste como el conjunto de eventos que determinan la expansión, distribución, diversificación, eficiencia y eficacia de la misma– tiene una variable exógena, una variable independiente y dos variables intervinientes.

La variable exógena es de carácter demográfico y corresponde al crecimiento de la población comprendida entre las edades en que es posible cursar esta educación. La variable independiente representa al modelo de desarrollo socioeconómico del país. Dicha variable es, pues, de naturaleza política, ya que la estructura de poder es la que toma las decisiones que impulsan la estrategia de desarrollo que mejor responde a los intereses de la propia estructura. A su vez, esta variable independiente determina el comportamiento de dos conglomerados de factores –que, por tanto, representan variables intervinientes–. Estos conglomerados agrupan, por una parte, a factores de carácter económico y, por otra, a variables de naturaleza socioeducativa.

Los factores de carácter económico se relacionan con los procesos que mediatizan el impacto de la educación básica en la estructura de la fuerza de trabajo. Estos factores influyen en la variable dependiente por dos razones: por un lado, los elementos integrantes de la variable dependiente comprenden a la eficiencia externa de esta educación; por otro, el valor económico correspondiente, en cada lugar geográfico y periodo histórico, a esta enseñanza, determina el comportamiento de la demanda social que es necesario satisfacer. Es decir, si esta enseñanza se desvaloriza, se incrementa la demanda orientada hacia la adquisición de ciclos educativos más avanzados; pero si esta educación es revaluada, se incrementa la demanda orientada hacia el mercado ocupacional.

Por otra parte, los factores socioeducativos que también aparecen en nuestro modelo como variables intervinientes incluyen el conjunto de fenómenos que representan, por un lado, la orientación y naturaleza de las políticas que ejecuta el gobierno al incrementar, diversificar, administrar y distribuir los recursos destinados al financiamiento de la educación básica. Por otro lado, estos mismos

factores incluyen todos los insumos y procesos que integran el “síndrome” explicativo del rendimiento interno del sistema escolar.<sup>1</sup>

### **C) Evolución probable de los determinantes del rendimiento del sistema**

El modelo anteriormente descrito permite deducir la racionalidad que, de hecho, orienta al desarrollo de la educación básica; es decir, el conjunto de factores que determinan la expansión y configuración morfológica de la misma. Una vez que estos factores han sido identificados, es posible extrapolar, en primer lugar, las consecuencias que podrán derivarse del hecho de que estos determinantes se sigan comportando como lo han hecho hasta ahora. Posteriormente, señalaremos las transformaciones que deberán experimentar estos determinantes, para que los resultados de desarrollo de la educación básica se aproximen a los escenarios que aquí propondremos con carácter normativo.

Como lo indicamos anteriormente, la variable independiente del modelo descrito –misma que explica, en última instancia, los resultados del funcionamiento del sistema educativo– corresponde a la estrategia de desarrollo socioeconómico que, en cada periodo histórico, adopta el país.

#### *1. Planteamiento del escenario tendencial (desde el punto de vista de la demanda de maestros)*

Por lo anterior, el escenario tendencial que ahora presentamos supone que la mencionada estrategia de desarrollo se seguirá comportando como hasta ahora. Sin embargo, obtuvimos una versión de este mismo escenario tendencial que considera la posibilidad de que la variable exógena del modelo –es decir, el crecimiento demográfico del país– se comporte de una manera distinta para aproximarse a las pautas que el Consejo Nacional de Población ha planteado con carácter programático. Así pues, en las dos versiones del escenario tendencial, la oferta escolar se desarrolla al ritmo determinado por el crecimiento de una demanda que, a su vez, está condicionada por los coeficientes de eficiencia que actualmente obtiene la educación básica, así como por los coeficientes de absorción que ya se alcanzan en el primer grado de las diversas modalidades de la enseñanza secundaria. Recuérdese que el hecho de que ya haya escuelas primarias en todo el país no significa que todos los niños en edad escolar estén inscritos, ni que cursen los grados que corresponden a sus respectivas edades.

---

<sup>1</sup> Cfr. Muñoz Izquierdo, C. *et al.* “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, 1979.

## 2. *Proyecciones de la oferta y demanda de maestros según las dos versiones del escenario tendencial (desde el punto de vista de la demanda de docentes)*

En los cuadros que se presentan en el anexo de este estudio aparecen los resultados obtenidos al proyectar la demanda de maestros, sobre la base de que la estrategia de desarrollo socioeconómico del país siga apoyando, como hasta ahora, al crecimiento de los sectores tecnológicamente más avanzados del aparato productivo, con la finalidad de generar satisfactores adecuados a la diferenciación de las demandas de los sectores sociales de altos ingresos. En ese caso, la eficiencia de las escuelas primarias –medida a través de los coeficientes de transición y de permanencia escolar–, así como las proporciones de egresados de la primaria que ingresarían al primer grado de la enseñanza secundaria permanecerían, prácticamente, en el nivel en que ya se encuentran en la actualidad. Sobre este supuesto fueron elaboradas las proyecciones que aparecen en el anexo, en cuyos títulos se menciona al citado escenario tendencial.

Dichas proyecciones se basan, además, en otros dos supuestos. El primero consiste en que los tamaños de los grupos permanecerán en el nivel que ya se encuentran actualmente (el cuadro “F”-bis registra los coeficientes que utilizamos en cada estado, diferenciando las zonas urbanas y las rurales, así como el nivel primario y el ciclo básico de la enseñanza media). El segundo supuesto consiste, a su vez, en que la demanda social por educación normal se sigue desarrollando al mismo ritmo que se observó entre 1976 y 1980 (esto implica, también, que los coeficientes de transición entre los cuatro grados de la educación normal permanecen, asimismo, en el nivel en que ya se encuentran).

### **D) Desarrollo deseable de la demanda de maestros**

Según lo han hecho notar diversas investigaciones hechas al respecto, es necesario que el desarrollo de la educación básica apoye la formación de una sociedad más igualitaria, que cuente con un aparato productivo tecnológicamente más homogéneo –y que, a su vez, sea capaz de asegurar una ocupación adecuadamente remunerada a todos los habitantes del país que la requieran–. Esto sólo ocurrirá, como ya decíamos, cuando la estrategia de desarrollo socioeconómico que adopte el Estado parta de una racionalidad distinta de la que sirve de base a aquella que hasta ahora ha predominado.

#### 1. *Planteamiento del escenario normativo (desde el punto de vista de la demanda de maestros)*

Se recordará que el escenario tendencial que hemos planteado supone que el desarrollo del país favorecerá, prioritariamente, al crecimiento de los sectores

modernos del sistema económico cuya producción se seguirá desplazando hacia la generación de los bienes suntuarios compatibles con la satisfacción de una demanda cada vez más diversificada, y cuyo volumen está condicionado, predominantemente, por el poder adquisitivo de los sectores minoritarios de la sociedad. Por el contrario, el modelo normativo supone que la estrategia de desarrollo impulsará el desenvolvimiento y la modernización tecnológica de los sectores del sistema económico que han alcanzado menores niveles de avance, y cuyos productores no pueden obtener ingresos de niveles aceptables. La producción de estos sectores se orientaría, entonces, hacia la satisfacción de las necesidades básicas de las clases mayoritarias del país, en lugar de apoyar la satisfacción de las necesidades secundarias de los sectores minoritarios de la misma sociedad.

Ahora bien, como ya lo hemos indicado, la orientación de la estrategia de desarrollo determina las probabilidades de que quienes inician su educación primaria terminen ese ciclo y puedan ingresar a la educación secundaria. Ello se debe a que la mencionada estrategia genera, de acuerdo con su propia orientación, necesidades diversas de recursos humanos, con características cualitativas también distintas. Así, cuando la estrategia de desarrollo favorece a los sectores más avanzados del aparato productivo –cuya capacidad de absorción de recursos humanos es relativamente baja, y cuyo funcionamiento es compatible con acentuados niveles de desigualdad educativa–, tanto la eficiencia de las escuelas primarias como los coeficientes de absorción de los egresados de estas escuelas en el nivel secundario, seguirán comportándose como lo describen sus tendencias históricas. En cambio, si la estrategia de desarrollo favorece a los sectores actualmente rezagados del sistema económico, la eficiencia interna del sistema primario –especialmente el rural–, así como los coeficientes de absorción del egreso de las primarias en el nivel secundario, se incrementarán en forma paulatina.

Así pues, el escenario que aquí planteamos como normativo supone diversos cambios en la variable independiente del modelo que fue expuesto anteriormente. Estos cambios se proponen reducir la polaridad que caracteriza a la sociedad mexicana, tanto en lo que se refiere a los niveles de vida de los grupos que la integran, como al desarrollo tecnológico que han alcanzado los diversos sectores del aparato productivo del país. En este escenario los esfuerzos tendientes a que toda la población menor de 17 años –especialmente la que vive en el campo– adquiera efectivamente una educación básica de nueve grados, se justifican desde varios puntos de vista. En primer lugar, dichos esfuerzos pretenden frenar el proceso que, en la actualidad, está privando a las zonas rurales de sus recursos humanos más calificados. En segundo lugar, procuran que los campesinos no sólo eleven su productividad, sino que sean capaces de retener

y controlar los excedentes económicos que producen. En tercero, los referidos esfuerzos se proponen favorecer, en el campo, el desarrollo de un conjunto de actividades que impulsarían un cambio tecnológico más adecuado a las condiciones, posibilidades y necesidades del país. Estas actividades requerirían, obviamente, que quienes se incorporen a la vida productiva sean capaces de transformar las condiciones que han caracterizado a las actividades agropecuarias de carácter tradicional, así como de modificar los procesos de distribución y comercialización de los productos del campo. Por estas razones, el escenario que aquí planteamos como normativo considera con especial atención el desarrollo de la educación básica en las zonas rurales. Por ello supone que se elevarán sustancialmente las tasas de transición y los coeficientes de permanencia en las escuelas primarias, así como los coeficientes de absorción de los egresados de estas escuelas en el primer grado de la enseñanza secundaria.

## *2. Modificaciones previstas en la eficiencia del sistema*

a) *Alternativa 1.* Esta alternativa supone que las tasas de transición de primero a segundo de primaria son iguales a la unidad, y que la eficiencia terminal de la educación primaria es de 75% en sentido longitudinal. Los resultados de las estimaciones hechas sobre estos supuestos aparecen en el anexo, con el título de “Escenario alternativo”.

b) *Alternativa 2.* Esta alternativa supone que las tasas de transición de primero a segundo de primaria son iguales a la unidad, así como las de sexto de primaria al primero de secundaria. Supone también que la eficiencia terminal de la primaria es de 75%, en sentido longitudinal. Las estimaciones de la demanda de maestros basadas en dicha alternativa aparecen en el anexo bajo el título de “Escenario normativo”.

## *3) Proyecciones de la demanda de maestros*

Para facilitar el análisis de las proyecciones que aparecen en los anexos, se elaboraron los cuadros “G” y “H”-bis. El primero resume las estimaciones que se basan en la demanda que se generaría, en el caso de que la matrícula de la educación básica mantenga los niveles de eficiencia que tiene en la actualidad, y suponiendo que la tasa de fecundidad se ajusta a las previsiones programáticas del CONAPO. El segundo cuadro, por su parte, presenta una síntesis de las estimaciones de la demanda de maestros que se basan en el supuesto de que la matrícula de la educación básica se desarrolle conforme a lo que aquí hemos previsto como deseable, y considerando también las proyecciones demográficas del 1% en el año 2000.

**CUADRO "F"-BIS  
TAMAÑO PROMEDIO DE LOS GRUPOS**

	<i>Urbano</i>		<i>Rural</i>	
	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
AGUASCALIENTES	42.856	52.434	23.467	33.450
BAJA CALIFORNIA NORTE	39.345	48.281	26.484	39.451
BAJA CALIFORNIA SUR	39.277	50.766	16.771	37.640
CAMPECHE	42.275	46.473	20.717	35.359
COAHUILA	39.946	49.057	20.361	38.567
COLIMA	41.903	51.037	22.973	36.821
CHIAPAS	44.564	47.146	30.083	29.639
CHIHUAHUA	41.843	49.724	16.815	35.357
DISTRITO FEDERAL	41.659	50.789	39.852	50.423
DURANGO	39.449	47.509	22.719	36.495
GUANAJUATO	48.769	45.503	29.953	41.256
GUERRERO	43.139	48.074	26.742	38.507
HIDALGO	44.315	48.706	28.917	34.203
JALISCO	44.879	49.483	21.788	31.329
ESTADO DE MÉXICO	46.105	50.343	32.366	41.086
MICHOACÁN	44.335	48.064	25.257	36.896
MORELOS	45.722	50.175	36.304	40.304
NAYARIT	43.943	50.945	26.922	35.733
NUEVO LEÓN	36.501	49.485	18.107	42.219
OAXACA	42.259	44.622	26.382	34.207
PUEBLA	46.790	48.843	30.504	30.351
QUERÉTARO	44.134	48.519	25.872	39.412
QUINTANA ROO	41.338	49.474	22.860	37.296
SAN LUIS POTOSÍ	43.658	44.977	21.824	35.316
SINALOA	44.959	51.280	26.842	43.849
SONORA	43.926	47.163	21.815	33.719
TABASCO	29.222	40.498	30.187	41.795
TAMAULIPAS	40.829	48.395	19.842	38.494
TLAXCALA	44.096	48.090	32.019	36.929
VERACRUZ	41.862	46.869	23.934	37.822
YUCATÁN	38.172	47.535	23.558	37.181
ZACATECAS	43.774	47.719	22.813	36.410

**CUADRO "G" -BIS**  
**PROYECCIÓN DE LA DEMANDA DE MAESTROS,**  
**SEGÚN EL CRECIMIENTO TENDENCIAL DE LA MATRÍCULA**  
**(Hipótesis demográfica del 1%)**

Periodo	Zona geográfica								
	Total nacional	Noroeste	Noreste	Centro-norte	Centro	Occidente	Sur	Sureste	
1982/1985	Nuevos maestros de primaria	-54 804	-3 779	-5 570	-9 840	-12 488	-6 650	-14 824	-1 653
	Nuevos maestros de secundaria	11 982	916	775	1 200	6 862	732	1 074	423
	Bajas	84 854	5 859	8 624	15 235	19 335	10 294	22 948	2 559
	Demanda Total	42 032	2 996	3 829	6 595	13 709	4 376	9 198	1 329
1986/1990	Nuevos maestros de primaria	-69 892	-6 444	-7 455	-11 450	-15 669	-12 569	-15 026	-1 279
	Nuevos maestros de secundaria	-5 630	197	1 182	154	7 181	-395	266	147
	Bajas	91 617	8 446	9 776	15 008	20 539	16 475	19 696	1 677
	Demanda Total	16 095	2 199	3 503	3 712	-2 311	3 511	4 936	545
1991/1995	Nuevos maestros de primaria	-41 193	-2 995	-3 092	-6 791	-12 664	-6 169	-8 584	-898
	Nuevos maestros de secundaria	-8 919	-1 480	-377	-1 459	-3 026	-1 536	-692	-349
	Bajas	74 144	5 392	5 565	12 223	22 794	11 104	15 450	1 616
	Demanda Total	24 032	917	2 096	3 973	7 104	3 399	6 174	369
1996/2000	Nuevos maestros de primaria	-40 725	-3 455	-4 067	-6 487	-12 520	-5 901	-7 251	-1 044
	Nuevos maestros de secundaria	-4 291	-624	-229	-547	-2 430	-630	149	20
	Bajas	63 845	5 416	6 376	10 171	19 627	9 251	11 367	1 637
	Demanda Total	18 829	1 337	2 080	3 137	4 677	2 720	4 265	613

**CUADRO "H" -BIS**

**PROYECCIÓN DE LA DEMANDA DE MAESTROS,  
SEGÚN EL CRECIMIENTO NORMATIVO DE LA MATRÍCULA\*  
(Hipótesis demográfica del 1%)**

Periodo	Total nacional	Zona geográfica							Sureste
		Noroeste	Noreste	Centro-norte	Centro	Occidente	Sur		
1982/1985	55 930	7 967	1 404	9 082	8 076	7 139	19 316	2 946	
	33 914	2 023	1 606	5 437	11 010	3 838	8 968	1 032	
Bajas	118 416	12 247	9 895	17 975	31 120	16 018	27 451	3 710	
Demanda Total	208 260	22 237	12 905	32 494	50 206	26 995	55 735	7 688	
1986/1990	- 157 207	- 16 235	- 13 237	- 26 545	- 27 611	- 25 868	- 43 525	- 4 186	
	52 539	5 693	2 273	8 014	8 769	7 682	17 647	2 461	
Bajas	152 020	16 328	12 282	22 469	39 269	20 549	36 182	4 941	
Demanda Total	47 352	5 786	1 318	3 938	20 427	2 363	10 304	3 216	
1991/1995	- 64 427	- 3 523	- 3 892	- 10 410	- 16 989	- 10 348	- 18 140	- 1 125	
	- 44 310	- 3 146	- 2 741	- 7 665	- 9 874	- 7 877	- 12 042	- 965	
Bajas	112 672	12 270	8 927	15 832	32 366	14 082	25 300	3 895	
Demanda Total	3 935	5 601	2 294	- 2 243	- 5 503	- 4 143	4 882	1 805	
1996/2000	- 79 248	- 6 757	- 6 255	- 13 278	- 21 596	- 11 472	- 17 454	- 2 436	
	- 20 478	- 1 075	- 966	- 3 213	- 6 318	- 3 264	- 5 267	- 375	
Bajas	89 381	639	7 999	13 230	28 119	15 015	20 765	3 614	
Demanda Total	- 10 345	- 7 193	778	- 3 261	205	279	- 1 956	803	

\* Sin modificar el tamaño de los grupos.

Los cuadros anteriores indican claramente, que el crecimiento de las escuelas normales tendrá que ser vigilado y regulado con la precisión necesaria, para evitar que se acumule un conjunto de maestros que no puedan ser absorbidos por el sistema escolar. De hecho, el egreso actual sólo podrá ser absorbido, sin mayores problemas, hasta 1985, siempre y cuando la educación básica mejore su eficiencia en la forma que aquí hemos previsto. De lo contrario, sólo sería posible absorber, en el corto plazo, a una quinta parte de los egresados de dichas escuelas.

Debe tomarse en cuenta, sin embargo, que las estimaciones anteriores no consideran ninguna modificación en los tamaños de los grupos. Por tanto, puede preverse que, en el corto plazo, el sistema educativo dispondrá de los recursos humanos necesarios para reducir la relación de alumnos por maestro. Ello sólo dependerá de que la administración del sistema asuma la responsabilidad de aportar los recursos financieros que una política de ese tipo requeriría.

En el capítulo siguiente, nos ocuparemos de los aspectos cualitativos de la educación básica, con el objeto de deducir las políticas que convendrá instrumentar al seleccionar a los maestros que se incorporen al sistema educativo. Después de esto pasaremos, en el capítulo v, al planteamiento de las alternativas que convendrá analizar, con el objeto de asegurar el mayor equilibrio posible entre el egreso de las escuelas normales y la capacidad de absorción del sistema educativo, en el nivel primario y en el ciclo básico de la educación media.

#### **IV. FACTORES DETERMINANTES DEL INTERÉS Y LA DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL**

##### *1. Introducción*

Entre las metas del sector educativo que fueron propuestas para el periodo 1979-1982, se encuentra la de alcanzar una “eficiencia terminal” de 75% en las escuelas primarias, en 1984. Esto, sin embargo, no se está logrando. Las tendencias del indicador mencionado señalan que, el nivel de 75% se alcanzará –si todo lo demás sigue igual– hasta el próximo decenio. Por lo demás, es evidente que para mejorar este índice, urge instrumentar un conjunto de políticas, encaminadas principalmente a que las escuelas primarias rurales retengan a sus alumnos, por lo menos hasta que alcancen el sexto grado. Por otra parte, con el objeto de avanzar hacia la universalización efectiva de una educación básica de nueve grados –o de 10, si se incluye un grado de preescolar–, es necesario también instrumentar otras políticas, con el objeto de mejorar tanto los coeficientes de absorción de los egresados de primaria rurales –en el ciclo básico de la enseñanza media–, como la eficiencia interna de las secundarias que funcionan en el campo.

##### *2. Bis. Marco teórico*

Diversas investigaciones efectuadas, especialmente durante los últimos años, han comprobado que –si bien la eficiencia de las escuelas rurales está fuertemente determinada por factores que, de diversas maneras, representan la estructura social del país– dicha eficiencia también puede ser parcialmente explicada, por factores intrínsecos a los maestros que prestan sus servicios en el campo.

Las investigaciones citadas han tratado, pues, de explicar las interrelaciones que –aun en presencia de otros factores determinantes– existen entre las carac-

terísticas y el comportamiento de los maestros, por una parte, y el rendimiento académico de los mismos, por la otra. Los resultados de dichas investigaciones han permitido, en efecto, dilucidar la necesidad de instrumentar un conjunto de programas, encaminados a apoyar, de diversas maneras, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas mencionadas. Sin embargo, como lo demostraron los datos que presentamos en el capítulo anterior, una parte importante de los maestros rurales está considerando la posibilidad de cambiar su lugar de trabajo hacia una zona urbana. Ello indica que dichos maestros no satisfacen sus aspiraciones en las escuelas del campo. En tales condiciones, la efectividad de los programas de apoyo a la docencia rural parece estar mediatizada por factores que, en esencia, son independientes de los propios programas.

Con el propósito de descubrir dichos factores –es decir, las causas del “desarraigo” social de los maestros en el campo– el Consejo Nacional Técnico de la Educación llevó a cabo, recientemente, una investigación de campo. Dicha investigación, sin embargo, sólo permitió conocer las razones por las cuales los maestros rurales desean abandonar sus lugares de trabajo; pero no pudo señalar los elementos que, en un momento dado, podrían retener a dichos maestros en el campo. Por tanto, dicha encuesta no pudo proporcionar bases para fundamentar políticas encaminadas a retener a los maestros rurales en sus lugares de trabajo.

### *3. Bis. Hipótesis general*

De hecho, algunas investigaciones anteriores han demostrado relaciones estables entre algunas actitudes de los maestros (especialmente su “sentido de futilidad”) y la baja efectividad docente de los mismos. Por tal razón, a nosotros nos pareció interesante relacionar algunas actitudes representativas del interés que tienen los maestros en la docencia rural y del esfuerzo que ellos hacen al desempeñar sus actividades docentes –mismas que son contrarias al sentido de futilidad–, y el grado en que los maestros sienten satisfechas sus aspiraciones en el campo (es decir, el nivel en que ellos “están arraigados” a las razones rurales).

La hipótesis planteada fue, entonces, la siguiente: si un maestro tiene interés en la docencia del campo y considera que ésta es una actividad valiosa, se esforzará más al desarrollar su trabajo. De ese modo obtendrá mejores resultados académicos, y estos resultados los motivarán para seguirse esforzando en su docencia. En cambio, si un maestro tiene un alto sentido de futilidad frente a la docencia rural (es decir, si considera que esta actividad no es valiosa), no hará esfuerzo con el objeto de combatir los efectos de los factores externos que limitan el rendimiento de las escuelas rurales. De ese modo, los resultados acadé-

micos que obtendrá serán deficientes; lo cual no genera la motivación necesaria para que el maestro realice nuevos esfuerzos.

En síntesis, el análisis de esta hipótesis partió de la base de que los esfuerzos que tiendan a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo los maestros rurales, sólo podrán ser efectivos cuando se conozcan los factores que despiertan el interés y estimulan el desempeño de los docentes, a quienes dichos esfuerzos están dirigidos. El conocimiento de estos factores es, además, indispensable para poder instrumentar políticas que pretendan racionalizar la selección y la promoción de los maestros; esto es, para poder diseñar programas que no sólo permitan equilibrar cuantitativamente la formación de los maestros con la demanda de los mismos, sino que también faciliten la correspondencia entre las características y aspiraciones de los maestros, por una parte, y la distribución de la demanda educativa entre las zonas urbanas y rurales del país, por la otra.

## 2. *Hipótesis específicas (Modelo utilizado)*

A partir de la hipótesis descrita construimos un modelo analítico, con el propósito de comprobar su existencia, y de examinar la direccionalidad de determinadas relaciones. Para ello, definimos un conjunto de variables independientes, de intervinientes y otro de dependientes. La naturaleza de estas últimas estuvo determinada por la teoría que acaba de ser descrita.

Las variables independientes fueron agrupadas en las siguientes categorías, las cuales abarcaron a los indicadores que también señalamos:

### a) *Características individuales del maestro*

- Sexo
- Edad
- Estado civil
- Años de trabajo en la comunidad
- Lugar de residencia
- Tiempo de traslado a la escuela
- Vive con su familia
- Lugar de residencia anterior al actual

### b) *Antecedentes sociales y geográficos*

- Zona de procedencia
- Sector económico en que trabajó el padre
- Tiene antecedentes magisteriales en su familia

### c) *Situación socioeconómica del maestro*

- Proporción del gasto familiar que aporta el sujeto
- Tiene casa propia
- Ingreso percibido en la escuela en que se le entrevista
- Ingreso procedente de otras escuelas
- Tamaño de la familia extensa
- Ingreso total
- Número de dependientes familiares

Escolaridad del cónyuge  
Ocupación del cónyuge

d) *Antecedentes educativos del maestro*

Escolaridad total  
Tomó cursos de capacitación docente  
Cursó la normal superior (incompleta)  
Acreditó la normal superior  
Lugar en que cursó la normal superior  
Tipo de escuela en que cursó la normal básica (pública o privada)  
Estudia actualmente  
Cursa alguna licenciatura en educación  
Estudia en la entidad federativa en que trabaja

e) *Experiencia docente del maestro*

Antigüedad en el servicio  
Experiencia en zonas urbanas  
Experiencia en zonas rurales  
Antigüedad en la escuela actual

f) *Situación laboral del maestro*

Tiene plaza definitiva  
Turno(s) en que presta sus servicios  
Trabaja también en otra escuela  
También imparte clases en secundaria  
Número de horas dedicadas al trabajo docente  
Ha solicitado cambio de plaza  
Desea una plaza en escuelas urbanas  
El cambio que solicitó se debe a razones económicas  
El cambio que solicitó se debe a razones educativas o familiares

Por otra parte, las variables intervinientes fueron las siguientes:

a) *Interés en la docencia rural*

Este rubro detectó la actitud del maestro en el desempeño de la labor docente en áreas rurales, incluyendo la vinculación del mismo con la comunidad, así como su interés en participar de la resolución de los problemas de esta última.

b) *Satisfacción en el trabajo*

Esta variable midió la apreciación del maestro acerca de las metas educativas que ha logrado, independientemente de que éstas estén limitadas por la escasez de recursos de la escuela rural y de la comunidad misma. En otras palabras, la variable de referencia permitió detectar si el maestro acepta el desempeño de su rol docente en este tipo de zonas.

c) *Estilo docente*

Esta variable mide los conocimientos metodológicos del maestro sobre el trabajo docente así como su concepción sobre la forma en que tales conocimientos deben ser aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) *Expectativas de movilidad*

Este concepto midió fundamentalmente el grado en que el maestro desea mejorar su situación laboral, a través de su traslado hacia alguna escuela urbana.

e) *Evaluación de la comunidad en que trabaja el maestro*

f) *Evaluación del desempeño docente en áreas rurales*

g) *Evaluación que el maestro hace de su rol docente*

Las variables mencionadas proceden de la escala de “diferencial semántico” desarrollada para México por Rogelio Díaz Guerrero. (El siguiente apartado proporcionará la referencia correspondiente).

Finalmente, las variables dependientes fueron las siguientes:

a) *Actividad orientada hacia la comunidad laboral*

b) *Actividad orientada hacia el desempeño del rol docente*

Estas dos variables también proceden de la escala del diferencial semántico aludido.

### c) *Dedicación a la docencia*

La variable reflejó la inversión desarrollada por el maestro, en tiempo y esfuerzo, en el desempeño de su labor educativa, incluyendo la que realiza fuera del salón de clases.

Concretamente, el modelo construido mediante las variantes señaladas examinó las siguientes hipótesis:

Ciertas características individuales del maestro, como sus antecedentes socioeconómicos y geográficos, su situación socioeconómica, sus antecedentes educativos, su situación laboral y su experiencia docente rural, una mayor satisfacción en el trabajo, un mejor estilo docente, menores expectativas de movilidad geográfica, una mejor evaluación de la comunidad, con el desempeño de trabajo en zonas rurales, así como con el rol docente.

Por otra parte, estas variables están relacionadas, directa o indirectamente, con:

Una mayor actividad orientada hacia el trabajo en la comunidad y hacia el desempeño del rol docente, así como con una mayor dedicación al desarrollo de la labor educativa, aun fuera del salón de clases.

### 3. *Instrumentos*

Para medir las variables anteriormente mencionadas, utilizamos tres tipos de instrumentos, a saber: una encuesta de maestros, una escala de actitudes hacia la docencia y una escala diseñada para medir los significados connotativos –también llamados objetivos o subjetivos–. Los fundamentos teóricos-metodológicos de esta última escala se encuentran en Díaz Guerrero Rogelio, *El Diferencial Semántico del Idioma Español*. A ese autor se debe el desarrollo y la adaptación de la escala a nuestro medio. De ella tomamos los reactivos referidos a tres factores del diferencial semántico: el factor evaluativo, el factor de potencia y el factor de actividad orientada.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Citando a Orgood, Díaz Guerrero señala que la lógica de este método de medición se basa en tres proposiciones: la primera se refiere a que el resultado del proceso de calificación o juicio puede ser concebido como el lugar que ocupa un concepto dentro de un continuo experiencial, definido por dos términos polares. La segunda proposición se refiere a las características del lenguaje y del pensamiento, que permiten ejecutar un método objetivo de medida de significado, puesto que supone... la posibilidad de representar continuos experienciales superficialmente diferentes, por medio de dimensiones únicas. La tercera proposición sostiene, por último, que un número limitado de los continuos puede ser utilizado para definir el espacio semántico, dentro del cual cualquier concepto o estímulo será especificado.

#### 4. *Análisis de los datos*

El proceso seguido para comprobar la existencia y, en su caso, descubrir la direccionalidad de las relaciones descritas en las hipótesis del estudio se basó, en primer lugar, en la obtención de las distribuciones estadísticas de los valores asignados a los maestros, en cada una de las variables dependientes e intervinientes aparecidas en el modelo descrito. A partir de estas distribuciones, se lograron los promedios y las desviaciones estándar de cada variable dependiente e interviniente. Con estos datos se formaron dos grupos de maestros a partir de cada una de las variables señaladas. Al primer grupo fueron asignados los maestros que obtuvieron valores alejados de la media en más de una desviación estándar, en sentido negativo y, al segundo, los maestros que se alejaron de la media en más de una desviación estándar, en sentido positivo. Es decir, en el primer grupo estuvieron los maestros cuyos valores observados en las variables dependientes e intervinientes eran más pequeños que los que correspondían a la diferencia entre la media y la desviación estándar, y en el segundo grupo quedaron los maestros cuyos valores observados en las variables dependientes e intervinientes eran superiores a la suma de la media, más la desviación estándar. De ese modo, nos propusimos contratar a los maestros que tenían valores relativamente altos, con los que tenían relativamente bajos.

Una vez contruidos estos grupos, obtuvimos tablas de contingencia que relacionaron las distribuciones de los maestros en cada una de las variables independientes, con la característica de que los maestros pertenecían al extremo inferior o superior de la distribución normal, en cada variable dependiente o interviniente.

Así pues, todos los análisis efectuados se basaron en las tablas de contingencia que aparecen en los cuadros anexos a este capítulo. Dichas tablas permitieron medir la significación estadística de las asociaciones encontradas, así como la direccionalidad de las mismas. La significación se basó en la estimación de coeficientes de contingencia ( $\chi^2$ ) y en la comparación de promedios a través del análisis de varianza, según se tratara de variables cualitativas o cuantitativas.

#### 5. *Resultados*

Los cuadros “F”, “G”, “H”, “I”, “J” Y “K” resumen los resultados obtenidos en los análisis descritos. Cada uno de esos cuadros alude a un conjunto de variables independientes, y señala tanto la direccionalidad de las relaciones encontradas, como el número del cuadro anexo a este capítulo en que aparecen los datos de los cuales se desprenden las conclusiones transcritas.

En síntesis, encontramos las siguientes relaciones directas entre las variables independientes y las dependientes:<sup>3</sup>

*A mayor dedicación a la docencia corresponde:*

- Sexo masculino
- Mayor edad
- Estado civil soltero, o casado con un cónyuge que no desempeña trabajos manuales
- Ser el único contribuyente al ingreso familiar
- Tener mayor experiencia docente en zonas rurales
- Tener ingresos procedentes de otras escuelas, en las cuales se imparten clases en turno vespertino
- Tener, en consecuencia, mayores ingresos totales
- Haber acreditado la norma superior
- Estar estudiando actualmente una licenciatura en educación
- Haber cambiado de lugar de residencia para trabajar en la comunidad actual
- No haber solicitado cambio de plaza hacia otro estado (por tanto, no tener razones económicas, familiares o educacionales, que justifiquen dicho cambio)

*A una mayor actividad orientada hacia la comunidad rural corresponde:*

- Sexo masculino
- Percibir mayores ingresos globales
- Tener antecedentes magisteriales en la familia
- Tener un cónyuge que no percibe salarios

*A una mayor actividad orientada hacia el desempeño del rol docente, corresponde:*

- Sexo masculino
- Percibir mayores ingresos totales
- Tener un cónyuge que no percibe salarios o que trabaje en el magisterio

Por otro lado, encontramos las siguientes relaciones entre las variables independientes o intervinientes:

---

<sup>3</sup> Las relaciones existentes entre las variables intervinientes y dependientes que corresponden al diferencial semántico se pueden apreciar en los cuadros "L" y "M".

*A un mayor interés en la docencia rural corresponde:*

- Sexo masculino
- Mayor edad
- Residir en la localidad
- Tener más años de servicio en la docencia (en zonas rurales)
- Ser el único contribuyente al gasto familiar
- Obtener mayores ingresos en la escuela donde trabaja
- Percibir también ingresos en otras escuelas
- Tener un mayor número de dependientes familiares
- Estar casado con una persona de baja escolaridad que no desempeña trabajos manuales ni es asalariada
- Estar estudiando actualmente una licenciatura en educación
- Tener plaza docente de carácter definitivo
- Impartir clases, también en el turno vespertino, y en una escuela secundaria
- Haber cursado la normal superior en una entidad federativa distinta y no haber solicitado cambio de plaza hacia otra entidad federativa

*A una mayor satisfacción en la docencia rural corresponde:*

- Mayor edad
- Ser originario de zonas rurales
- Tener mayor antigüedad en la comunidad y en la escuela actual
- Vivir cerca o dentro de la comunidad
- Tener casa propia
- Tener más años de servicio en zonas rurales
- Percibir ingresos procedentes de otras escuelas (trabajando, por tanto, en el turno vespertino)
- Tener un mayor número de dependientes familiares
- Haber cursado la normal superior (sin acreditarla totalmente)
- Estar cursando una licenciatura en educación
- No haber cursado la normal básica en una escuela privada y no haber solicitado cambio de plaza

*A un mayor evaluación del rol docente corresponde:*

- Sexo masculino
- Percibir mayores ingresos totales
- No haber solicitado cambio de plaza

*A mayor evaluación de la comunidad rural corresponde:*

- Sexo masculino
- Mayor edad
- Tener un mayor número de dependientes familiares
- Tener más años de servicio en zonas rurales
- Tener también ingresos procedentes de otras escuelas
- Estar casado con una persona que no percibe salarios
- Tener una familia extensa de mayor tamaño

*A una mayor evaluación del trabajo docente en zonas rurales corresponde:*

- Mayor edad
- Ser originario de zonas rurales
- Tener más años de servicio en zonas rurales
- Percibir mayores ingresos totales
- Estar casado con una persona que no percibe salarios
- Haber tenido un padre que no tuvo ocupaciones en el sector terciario de la economía

*A un mejor estilo docente corresponde:*

- Sexo masculino
- Ser originario de zonas rurales
- Tener una mayor escolaridad total
- Haber tomado cursos de capacitación docente
- Estar estudiando en la actualidad algo que se relacione con la docencia
- Haber solicitado plaza en otra entidad por razones económicas

*A menores expectativas de movilidad geográfica corresponde:*

- Mayor edad
- Menor experiencia en la escuela actual
- Impartir también clases en secundaria

De estas relaciones es, pues, posible inferir el “perfil” que debería reunir el maestro que sea signado a las escuelas rurales del país. Las implicaciones que esto puede tener para las políticas de asignación de plazas se discuten en el capítulo siguiente.

CUADRO "F"

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL MAESTROS RELACIONADAS  
CON VARIABLES INTERVINIENTES Y DEPENDIENTES

Intervinientes	Sexo	Edad	Edo. civil tbjo. Comd.	Años de trabajo comunidad	Reside en comunidad	Tiempo traslado escuela	Vive con familia	Cambio de residencia
Mayor interés	1) Masc.	2) Mayor			9) Sí			
Mayor satisfacc.		25) Mayor		26) Más		27) Menor		
Mejor estilo doc.	46) Masc.							
Menores expectats. movilidad		55) Mayor						
Mayor evaluac. comd. trabajo	58) Masc.	59) Mayor						
Mayor evaluac. tbjo. rural		67) Mayor						
Mayor evaluac. rol docente.	74) Masc.							
Dependientes								
Mayor dedic. a la doc.	78) Masc.	79) Mayor	80) Soltero				81) No	99) Sí
Mayor actividad comd. rural	103) Masc.							
Mayor actividad rol docente	107) Masc.							

## CUADRO "G"

**ANTECEDENTES SOCIOGEOGRÁFICOS DEL MAESTRO  
QUE SE RELACIONAN CON LAS INTERVINIENTES Y DEPENDIENTES**

<i>Intervinientes</i>	<i>Zona de procedencia</i>	<i>Sector ocupación padre</i>	<i>Antecedentes Magist. en familia</i>
Mayor satisfacción	28) Rural		
Mayor est. docente	47) Rural		
Mayor evaluac. trabajo rural	68) Rural	75) No Terc.	
<i>DEPENDIENTES</i>			
Mayor activid. comd. rural			105) Sí

CUADRO "H"

CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA  
DEL MAESTRO QUE SE RELACIONAN CON LAS  
VARIABLES INTERVINIENTES Y DEPENDIENTES

<i>Intervinientes</i>	<i>Único contribuy.</i>	<i>Casa propia</i>	<i>Ingreso en esc. en que se entrevista</i>	<i>Ingreso percib. otras escs.</i>	<i>Tamaño familia extensa</i>	<i>Ingreso total</i>	<i>Núm. de dependientes familia</i>	<i>Escolaridad cónyuge</i>	<i>Cónyuge ocup. man.</i>	<i>Cónyuge no asal.</i>	<i>Cónyuge en magisterio</i>
Mayor interés	22) Sí	41) Sí	5) Mayor	6) Mayor		7) Mayor	8) Mayores	10) Menores	11) No	23) Sí	
Mayor satisfacc.			32) Mayor			33) Mayor	35) Mayor				
Mayor evaluac. comd. trab.				62) Mayor	66) Mayor	63) Mayor	64) Mayor			65) Sí	
Mayor evaluac. fbjo. rural						71) Mayor				72) Sí	
Mayor evaluac. rol docente										76) Sí	
Dependientes											
Mayor dedic. doc. rural			86) Mayor			88) Mayor			89) No		
Mayor activ. comd. rural			87) Mayor			104) Mayor				106) Sí	
Mayor activ. rol doc.						108) Mayor				109) Sí	109) Sí

## CUADRO "I"

**ANTECEDENTES EDUCATIVOS DEL MAESTRO QUE SE RELACIONAN  
CON LAS VARIABLES INTERVINIENTES Y DEPENDIENTES**

<i>Intervinientes</i>	<i>Escolaridad total</i>	<i>Cursos de capac. doc.</i>	<i>Normal sup. incorp.</i>	<i>Normal sup. comp.</i>	<i>Normal sup. otro edo.</i>	<i>Normal básica esc. priv.</i>	<i>Estudia actualmente</i>	<i>Cursa lic. en educ.</i>	<i>Estudia norm. sup. mismo edo.</i>	<i>Estudio algo relac. con doc.</i>
Mayor interés		12) Sí			24) Sí		13) Sí	14) Sí	15) Sí	
Mayor satisfacc.			36) Sí			44)		37) Sí		
						45) No				
Mejor est. doc.	51) Mayor	48) Sí					49) Sí			52) Sí
<i>Dependientes</i>										
Mayores dedic. doc. rural				90) Sí			91) Sí	92) Sí	93) Sí	

CUADRO “J”

CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE DEL MAESTRO QUE SE RELACIONAN CON LAS VARIABLES INTERVINIENTES Y DEPENDIENTES

<i>Intervinientes</i>	<i>Antigüedad en servicio</i>	<i>Experiencia zonas urbanas</i>	<i>Experiencias zonas rurales</i>	<i>Experiencias esc. actual</i>
Mayor interés	3) Mayor		4) Mayor	
Mayor satisfacc.	29) Mayor	30) Menor	31) Mayor	34) Mayor
Menores expectativ. movilidad				56) Mayor
Evaluac. cmd. tbjo.	60) Mayor		61) Mayor	
Evaluac. tbjo. rural	69) Mayor		70) Mayor	
<i>Dependientes</i>				
Mayor dedic. doc. rural	82) Mayor 83)	84) Menor	85) Mayor	

## CUADRO "K"

**CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN LABORAL DEL MAESTRO QUE SE RELACIONAN  
CON LAS VARIABLES INTERVINIENTES Y DEPENDIENTES**

<i>Intervinientes</i>	<i>Plaza definitiva</i>	<i>Turno vesp.</i>	<i>Trabaja en otra escuela</i>	<i>También de clases en secund.</i>	<i>Núm. de hrs. dedicadas a docencia</i>	<i>Solicitó cambio de plaza</i>	<i>Solicitó plaza en otro edo.</i>	<i>Solicitó plaza en zona urb.</i>	<i>Solicitó cambio por raz. educ. o fam.</i>
Mayor interés	16) Sí	17) Sí	18) Sí	19) Sí	20) Mayor	40) No	21) No	42) No	43) No
Mayor satisfacc.		38) Sí			39) Mayor	54) Sí	50) Sí		
Mejor estilo doc.									53) Sí
Menores expectat. mov.			57) No						
Mayor evaluc. rol docente						77) No		75) No	
<i>Dependientes</i>									
Mayor dedic. doc. rural		94) Sí	95) Sí	96) Sí	97) Mayor 98)	100) No		101) No	102) No

**CUADRO "L"**  
**ASOCIACIÓN ENTRE LA VARIABLE INTERVINIENTE EVALUACIÓN**  
**Y LA VARIABLE DEPENDIENTE ACTIVIDAD, MEDIDAS**  
**POR EL DIFERENCIAL SEMÁNTICO**

	<i>Evaluación de la comunidad en que trabaja</i>	<i>Evaluación del trabajo en zona rural</i>	<i>Evaluación del rol docente</i>
Actividad orientada hacia la comunidad en que trabaja	$X^2 = 76.39$ $\alpha = 1\%$ Coef. conting. = .5809		
Actividad orientada hacia el trabajo en zona rural		$X^2 = 131.87$ $\alpha = 1\%$ Coef. conting. = .6733	
Actividad orientada hacia el desempeño del rol docente			$X^2 = 181.80$ $\alpha = 1\%$ Coef. conting. = .6372

**CUADRO "M"**  
**ASOCIACIÓN ENTE LA VARIABLE INTERVINIENTE POTENCIA**  
**Y LA VARIABLE DEPENDIENTE ACTIVIDAD, MEDIDAS**  
**POR EL DIFERENCIAL SEMÁNTICO**

	<i>Potencia comunidad en que trabaja</i>	<i>Potencia trabajo rural</i>	<i>Potencia del desempeño del rol docente</i>
Actividad orientada hacia la comunidad en que trabaja	$X^2 = 39.1866$ $\alpha = 1\%$ Coef. conting. = .4871		
Actividad orientada hacia el trabajo en zona rural		$X^2 = 67.8851$ $\alpha = 1\%$ Coef. conting. = .5531	
Actividad orientada hacia el desempeño del rol docente			$X^2 = 103.2479$ $\alpha = 1\%$ Coef. conting. = .5845

### CUADRO 1

#### RELACIÓN ENTRE EL SEXO DEL MAESTRO Y EL INTERÉS EN DOCENCIA RURAL (según encuesta)

<i>Interés</i>	<i>Femenino</i>		<i>Masculino</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Bajo	122	70.5	37	25.2	159
Alto	51	29.5	110	74.8	161
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100.0</b>	<b>147</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>

Valor  $X^2 = 65.3805$

gl = 1

$X^2 \alpha 1\% = 6.63$

Coefficiente de contingencia = .4119

### CUADRO 2

#### NIVEL DE INTERÉS EN DOCENCIA RURAL POR GRUPOS DE EDAD DE LOS MAESTROS (según encuesta)

<i>Grupo de edad</i>	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
18-25	57	60.6	37	39.4	94	100
26-30	46	59.7	31	40.3	77	100
31-37	31	36.5	54	63.5	85	100
38-47	17	35.4	31	64.6	48	100
48-57	4	36.4	7	63.6	11	100
58-70	4	80.0	1	20.0	5	100
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>-</b>	<b>161</b>	<b>-</b>	<b>320</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 29.91$      $\bar{X}_2 = 32.59$   
DS = 9.44    DS = 8.70

F = 7.0074  
 $\alpha = 1\%$

### CUADRO 3

#### INTERÉS EN DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON LA ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN MAGISTERIO (según encuesta)

Años de servicio	Interés				Total	
	Bajo		Alto			
	N	%	N	%	N	%
0-5	65	60.7	42	39.3	107	100
6-10	46	60.5	30	39.5	76	100
11-20	33	31.4	72	68.6	105	100
21-35	12	42.9	16	57.1	28	100
36-50	3	75.0	1	25.0	4	100
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>—</b>	<b>161</b>	<b>—</b>	<b>320</b>	<b>—</b>

$$\bar{X}_1 = 9.47 \quad \bar{X}_2 = 12.12$$

$$DS = 8.69 \quad DS = 7.98$$

$$F = 8.0398 \quad gl_1 = 1$$

$$\alpha = 1\% \quad gl_2 = 318$$

### CUADRO 4

#### INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MEDIO RURAL (según encuesta)

Años de servicio medio rural	Interés				Total	
	Bajo		Alto			
	N	%	N	%	N	%
0-5	94	61.8	58	38.2	152	100
6-10	33	45.2	40	54.8	73	100
11-20	24	49.0	25	51.0	49	100
21-35	3	17.6	14	82.4	17	100
36-50	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>—</b>	<b>137</b>	<b>—</b>	<b>291</b>	<b>—</b>

$$\bar{X}_1 = 6.18 \quad \bar{X}_2 = 8.81$$

$$DS = 6.44 \quad DS = 7.57$$

$$F = 11.2167 \quad gl_1 = 1$$

$$\alpha = 1\% \quad gl_2 = 318$$

**CUADRO 5**

**INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL SEGÚN SUS INGRESOS**  
(según encuesta)

Ingreso quincenal	Interés				Total	
	Bajo		Alto			
	N	%	N	%	N	%
3 000-5 000	2	28.6	5	71.4	7	100
5 001-7 500	107	55.4	86	44.6	193	100
7 501-10 000	47	43.5	61	56.5	108	100
10 001-12 500	2	25.0	6	75.0	8	100
12 501-15 000	1	25.0	3	75.0	4	100
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>-</b>	<b>161</b>	<b>-</b>	<b>320</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 7071.24$        $\bar{X}_2 = 7453.90$   
 $DS = 1384.87$        $DS = 1753.86$   
 $F = 4.6842$        $gl_1 = 1$   
 $\alpha = 5\%$        $gl_2 = 318$

**CUADRO 6**

**INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL DE ACUERDO**  
**CON OTROS INGRESOS PERCIBIDOS POR ACTIVIDADES DOCENTES**  
(según encuesta)

Ingreso quinc. otra escuela	Interés				Total	
	Bajo		Alto			
	N	%	N	%	N	%
0-3 000	143	53.8	123	46.2	266	100
3 001-5 000	5	71.4	2	28.6	7	100
5 001-7 500	9	29.0	22	71.0	31	100
7 501-10 000	2	15.4	11	84.6	13	100
10 001-12 500	0	0.0	2	100.0	2	100
12 501-15 000	0	0.0	1	100.0	1	100
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>-</b>	<b>161</b>	<b>-</b>	<b>320</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 1938.72$        $\bar{X}_2 = 2872.78$   
 $DS = 1398.24$        $DS = 2650.54$   
 $F = 15.4887$        $gl_1 = 1$   
 $\alpha = 1\%$        $gl_2 = 318$

**CUADRO 7**  
**INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL**  
**DE ACUERDO CON SU NIVEL DE INGRESO TOTAL**  
**(según encuesta)**

Ingreso total	Interés				Total	
	Bajo		Alto		N	%
	N	%	N	%		
0-5 000	0	0.0	0	0.0	0	0
5 001-10 000	1	25.0	3	75.0	4	100
10 001-12 500	27	71.1	11	28.9	38	100
12 501-18 000	105	53.8	90	46.2	195	100
18 001-25 000	10	37.0	17	63.0	27	100
25 001-30 000	10	31.3	22	68.8	32	100
30 001-40 000	6	25.0	18	75.5	24	100
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>-</b>	<b>161</b>	<b>-</b>	<b>320</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 16434.45$$

$$DS = 5332.79$$

$$F = 16.9428$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 19384.03$$

$$DS = 7318.38$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 318$$

**CUADRO 8**  
**INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL DE ACUERDO**  
**CON EL NÚMERO DE DEPENDIENTES ECONÓMICOS**  
**(según encuesta)**

Núm. personas dependen	Interés				Total	
	Bajo		Alto		N	%
	N	%	N	%		
0-5 000	0	0.0	0	0.0	0	0
5 001-10 000	1	25.0	3	75.0	4	100
10 001-12 500	27	71.1	11	28.9	38	100
12 501-18 000	105	53.8	90	46.2	195	100
18 001-25 000	10	37.0	17	63.0	27	100
25 001-30 000	10	31.3	22	68.8	32	100
30 001-40 000	6	25.0	18	75.5	24	100
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>-</b>	<b>161</b>	<b>-</b>	<b>320</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 2.77$$

$$DS = 2.09$$

$$F = 26.5848$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 4.06$$

$$DS = 7318.38$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 318$$

### CUADRO 9

#### RELACIÓN ENTRE LA RESIDENCIA ACTUAL DEL MAESTRO Y EL INTERÉS EN DOCENCIA RURAL (según encuesta)

Residencia actual	No responde		Misma localidad		Mismo edo. o mpio.		Diferente municipio		Otro estado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	0	0	30	34.9	47	51.6	75	57.3	7	63.6	159	49.7
Alto	1	100	56	65.1	44	48.4	56	42.7	4	36.4	161	50.3
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100.0</b>	<b>91</b>	<b>100.0</b>	<b>131</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.0</b>

$$X^2 = 12.5213$$

$$gl = 4$$

$$X^2 \alpha 5\% = 9.488$$

$$\text{Coeficiente de contingencia} = 0.1941$$

### CUADRO 10

#### RELACIÓN ENTRE NIVEL EDUCATIVO DEL CÓNYUGE Y EL NIVEL DEL INTERÉS DEL MAESTRO EN LA DOCENCIA RURAL (según encuesta)

Nivel educativo cónyuge	Bajo		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.- No sabe	56	56.0	44	44.0	100	100.00
2.- No estudió	0	0.0	2	100.0	2	100.00
3.- Prim. incompleta	1	9.1	10	90.9	11	99.99
4.- Prim. completa	10	27.8	26	72.2	36	100.00
5.- Sec. incompleta	5	31.3	11	68.7	16	100.00
6.- Sec. completa	14	66.7	7	33.3	21	100.00
7.- Prep. incompleta	3	25.0	9	75.0	12	100.00
8.- Prep. completa	33	57.0	24	42.1	57	100.00
9.- Univ. incompleta	8	50.0	8	50.0	16	100.00
10.- Univ. completa	29	59.2	20	40.3	49	100.00
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>-</b>	<b>161</b>	<b>-</b>	<b>320</b>	<b>-</b>

$$X^2 = 28.5608$$

$$gl = 9$$

$$X^2 \alpha 1\% = 21.67$$

$$\text{Coeficiente de contingencia} = 0.2863$$

CUADRO 11

RELACION ENTRE LA OCUPACION DEL CÓNYUGE Y EL NIVEL DE INTERÉS DEL MAESTRO EN LA DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)

	Empleados		Prof. o director		Agricultura		Dueño comercio o taller		Obrero, art., empleado doméstico		No asalariados		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	21	48.8	51	54.3	2	100	4	50.0	9	81.8	15	23.4	102	45.9
Alto	22	51.2	43	45.7	0	0	4	50.0	2	18.2	49	76.6	120	54.1
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100.0</b>	<b>94</b>	<b>100.0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>64</b>	<b>100.0</b>	<b>222</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 25.0709$

gl = 6

$X^2 \alpha 1\% = 16.81$

Coefficiente de contingencia = 0.3179

**CUADRO 12**

**RELACIÓN ENTRE CURSO DE CAPACITACIÓN  
E INTERÉS EN DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)**

<i>Interés en docencia rural</i>	<i>No tiene</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	133	54.5	16	32	10	38.5	159	49.6
Alto	111	45.5	34	68	16	61.5	161	50.3
<b>Total</b>	<b>244</b>	<b>100.0</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>99.9</b>

Valor  $X^2 = 9.8361$   
 $gl = 2$   
 $X^2 \alpha 1\% = 9.21$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1727

**CUADRO 13**

**RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS ACTUALES DEL MAESTRO  
Y SU INTERÉS EN EL EJERCICIO DE DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)**

<i>Interés en docencia rural</i>	<i>No responde</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	1	100	45	39.8	113	54.9	159	49.69
Alto	0	0	68	60.2	93	45.1	161	50.31
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>113</b>	<b>100.0</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 7.6110$   
 $gl = 2$   
 $X^2 \alpha 5\% = 5.991$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1524

### CUADRO 14

#### RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS ACTUALES DEL MAESTRO Y SU INTERÉS EN EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA RURAL (según test de actitudes)

<i>Estudios actuales maestro</i>	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
No estudia actualmente	114	55.1	93	44.9	207	99
Normal superior	29	46.0	34	54.0	63	100
Licenciatura UPN	3	12.0	22	88.0	25	100
Curso nivelación pedagógica	4	57.1	3	42.9	7	100
Preparatoria	4	50.0	4	50.0	8	100
Otra licenciatura	–	–	2	100.0	2	100
Otro	5	62.5	3	37.5	8	100
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>–</b>	<b>161</b>	<b>–</b>	<b>320</b>	<b>–</b>

Valor  $X^2 = 19.5984$

gl = 7

$X^2 \alpha 1\% = 18.48$

Coefficiente de contingencia = 0.2402

### CUADRO 15

#### RELACIÓN ENTRE LUGAR DE ESTUDIOS ACTUALES DEL MAESTRO E INTERÉS EN EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA RURAL (según encuesta)

	<i>No estudia</i>		<i>Mismo edo. donde se aplica la encuesta dif. loc.</i>		<i>Mismo edo. mismo municipio</i>		<i>Otro estado</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Interés										
Baja	115	55.3	2	50	19	29.2	23	53.5	159	49.69
Alto	93	44.7	2	50	46	70.8	20	46.5	161	50.31
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100.0</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100.0</b>	<b>43</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 13.7396$

gl = 4

$X^2 \alpha 1\% = 13.28$

Coefficiente de contingencia = 0.2029

## CUADRO 16

### RELACIÓN ENTRE PLAZA QUE TIENE EL MAESTRO DE ESTA ESCUELA Y EL INTERÉS EN LA DOCENCIA RURAL (según encuesta)

<i>Interés en docencia rural</i>	<i>Tipo de Plaza</i>								<i>Practican- te o serv. social</i>		<i>Total</i>	
	<i>No responde</i>		<i>Federal</i>		<i>Estatal</i>		<i>Interinato</i>					
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	3	100	140	52.6	14	29.8	2	66.7	0	0	159	49.67
Alto	0	0	126	47.4	33	70.2	1	33.3	1	100	161	50.33
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>266</b>	<b>100.0</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>320</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 12.7390$

gl = 5

$X^2 \alpha 5\% = 11.07$

Coeficiente de contingencia = 0.1957

## CUADRO 17

### RELACIÓN ENTRE HORARIO EN QUE IMPARTE CLASES EN OTRA ESCUELA E INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL (según encuesta)

<i>Interés en docencia rural</i>	<i>No responde o no trabaja en otra escuela</i>		<i>Matutino</i>		<i>Vespertino</i>		<i>Nocturno</i>		<i>Mixto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	137	54.8	15	48.4	6	19.4	0	0	1	33.3	159	49.69
Alto	113	45.2	16	51.6	25	80.6	5	100	2	66.7	161	50.31
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100.0</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 19.3030$

gl = 4

$X^2 \alpha 1\% = 13.28$

Coeficiente de contingencia = 0.2385

CUADRO 18

RELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO DE DOCENCIA  
EN OTRA ESCUELA E INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)

Interés en docencia rural	No responde		Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	2	66.7	22	33.3	135	53.8	159	49.69
Alto	1	33.3	44	66.7	116	46.2	161	50.31
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>66</b>	<b>100.0</b>	<b>251</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 9.0928$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 5.991$

Coefficiente de contingencia = 0.1662

CUADRO 19

RELACIÓN ENTRE EL NIVEL EN QUE IMPARTE CLASES EN OTRA ESCUELA  
Y EL INTERÉS DEL MAESTRO EN LA DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)

Interés en docencia rural	No da clases en otra escuela o no responde		Primaria		Secundaria		Normal		Otras		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	137	54.8	11	28.9	7	29.2	3	60	1	33.3	159	49.69
Alto	113	45.2	27	71.1	17	70.8	2	40	2	66.7	161	50.31
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100.0</b>	<b>38</b>	<b>100.0</b>	<b>24</b>	<b>100.0</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 13.7289$

gl = 4

$X^2 \alpha 1\% = 13.28$

Coefficiente de contingencia = 0.2028

**CUADRO 20**  
**INTERÉS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL DE ACUERDO**  
**CON EL TIEMPO SEMANAL QUE DEDICA A LA DOCENCIA**  
 (según test de actitudes)

Horas/semana	Interés						Total
	Bajo		Alto		Total		
	N	%	N	%	N	%	
1-5	140	54.5	117	45.5	257	100	
6-10	2	40.0	3	60.0	5	100	
11-20	9	33.3	18	66.7	27	100	
21-30	8	25.8	23	74.2	31	100	
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>--</b>	<b>161</b>	<b>--</b>	<b>320</b>	<b>--</b>	

$X_1 = 4.46$   
 $X_2 = 7.34$   
 $DS = 5.73$   
 $DS = 8.48$   
 $F = 12.6087$   
 $gl_1 = 1$   
 $gl_2 = 318$   
 $\alpha = 1\%$

**CUADRO 21**  
**RELACIÓN ENTRE SOLICITUD DE CAMBIO DE PLAZA E INTERESES**  
**DEL MAESTRO EN LA DOCENCIA RURAL**  
 (según test de actitudes)

Interés	No solicitó		Mismo mpio. mismo estado		Otra loc. o mpio., mismo estado		Otro estado		Total	
	mismo estado		mismo estado		mismo estado		mismo estado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	133	51	1	20	9	32	11	61.5	159	49.69
Alto	128	49	4	80	19	68	10	38.5	161	50.31
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 6.8396$   
 $gl = 3$   
 $X^2 \alpha 10\% = 6.25$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1447

CUADRO 22

RELACIÓN ENTRE CONTRIBUCIÓN DEL MAESTRO  
AL SOSTENIMIENTO FAMILIAR E INTERÉS EN DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)

Interés en docencia rural	No hay datos		No contribuye		Contribuye con menos del 50%		Contribuye con 50%		Parte mayoritaria		Único contribuyente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	5	83.3	16	64	40	64.5	58	57.4	13	31	27	32.1	159	49.69
Alto	1	16.7	9	36	22	35.5	43	42.6	29	69	57	67.9	161	50.31
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>62</b>	<b>100.0</b>	<b>101</b>	<b>100.0</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>84</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 28.8783$

gl = 5

$X^2 \alpha 1\% = 15.09$

Coefficiente de contingencia = 0.2877

CUADRO 23

RELACIÓN ENTRE RAMA DE ACTIVIDADES DEL CÓNYUGE  
E INTERESES EN DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)

Interés	Sect. primario		Sect. Secundario		Sect. terciario		Sect. informal		No asalariados		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	2	66.7	12	75	74	53.6	1	50	16	24.2	105	46.6
Alto	1	33.3	4	25	64	46.4	1	50	50	75.8	120	53.4
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>138</b>	<b>100.0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100.0</b>	<b>225</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 26.1509$

gl = 9

$X^2 \alpha 1\% = 21.67$

Coefficiente de contingencia = 0.3227

### CUADRO 24

#### RELACIÓN ENTRE LUGAR DE ESTUDIO DE LA NORMAL SUPERIOR Y EL INTERÉS EN LA DOCENCIA RURAL (según encuesta)

Interés en docencia rural	No la estudió		Loc. mpio. y estado de origen		Otra loc. mpio. y edo. de origen		Otra loc. otro mpio. mismo edo.		Otro estado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	109	51.4	5	71.4	0	0	29	60.4	16	30.8	159	49.69
Alto	103	48.6	2	28.6	1	100	19	39.6	36	69.2	161	50.31
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>100.0</b>	<b>7</b>	<b>100.0</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100.0</b>	<b>52</b>	<b>100.0</b>	<b>320</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 12.2191$

gl = 4

$X^2 \alpha 5\% = 9.488$

Coefficiente de contingencia = 0.1918

### CUADRO 25

#### NIVEL DE SATISFACCIÓN POR GRUPOS DE EDAD (según encuesta)

Grupo de edad	Bajo		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%
18-25	53	63.9	30	36.1	83	100
26-30	46	63.0	27	37.0	73	100
31-37	39	47.0	44	53.0	83	100
38-47	12	36.4	21	63.6	33	100
48-57	4	26.7	11	73.3	15	100
58-70	0	0.0	4	100.0	4	100
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>-</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>291</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 29.04$

DS = 7.40

$\bar{X}_2 = 33.74$

DS = 10.33

F = 20.14

$\alpha = 1\%$

### CUADRO 26

#### SATISFACCIÓN CON DOCENCIA RURAL SEGÚN EL TIEMPO DE RESIDENCIA DEL MAESTRO EN EL LUGAR DE TRABAJO (según test de actitudes)

Grupo de edad	Bajo		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%
0-3	45	64.3	25	35.7	70	100
4-10	41	60.3	27	39.7	68	100
11-20	21	50.0	21	50.0	42	100
21-35	43	46.7	49	53.3	92	100
36-50	4	25.0	12	75.0	16	100
51-70	0	0.0	3	100.0	3	100
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>-</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>291</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 13.35$$

$$DS = 11.66$$

$$F = 14.4071$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 19.13$$

$$DS = 14.30$$

$$gl_1 = 1.0$$

$$gl_2 = 289$$

### CUADRO 27

#### RELACIÓN ENTRE TIEMPO DE TRASLADO A ESCUELA Y SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON DOCENCIA RURAL (según test de actitudes)

Grupo de edad	Bajo		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%
0-15	45	39.5	69	60.5	114	100
16-45	58	50.4	57	49.6	115	100
46-90	30	50.8	29	49.2	59	100
91 o más	15	75.0	5	25.0	20	100
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>-</b>	<b>160</b>	<b>-</b>	<b>308</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 41.75$$

$$DS = 38.0329$$

$$F = 8.3668$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 30.6594$$

$$DS = 29.8570$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 306$$

**CUADRO 28**

**RELACIÓN ENTRE LA ZONA DE ORIGEN DEL MAESTRO Y SU NIVEL DE SATISFACCIÓN EN EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA RURAL (según test de actitudes)**

<i>Satisfacción</i>	<i>Rural</i>		<i>Urbana</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	47	39.5	101	53.7	148	42.20
Alto	72	60.5	87	46.3	159	51.79
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100.0</b>	<b>188</b>	<b>100.0</b>	<b>307</b>	<b>99.99</b>

Valor  $X^2 = 6.8375$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 5.991$

Coefficiente de contingencia = 0.1474

**CUADRO 29**

**SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MAGISTERIO (según encuesta)**

<i>Años de servicio</i>	<i>Satisfacción</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
0-5	65	66.3	33	33.7	98	100
6-10	38	53.5	33	46.5	71	100
11-20	42	47.2	47	52.8	89	100
21-35	9	28.1	23	71.9	32	100
36-50	0	0.0	1	100.0	1	100
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>-</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>291</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 8.89$

DS = 7.14

$\bar{X}_2 = 12.86$

DS = 8.92

F = 17.7073

$\alpha = 1\%$

gl<sub>1</sub> = 1

gl<sub>2</sub> = 289

**CUADRO 30**  
**SATISFACCIÓN EL MAESTRO CON DOCENCIA RURAL**  
**DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MEDIO URBANO**  
 (según encuesta)

Años de servicio medio urbano	Satisfacción				Total	
	Baja		Alta			
	N	%	N	%	N	%
0-5	124	56.3	98	43.8	224	100
6-10	18	47.4	20	52.6	38	100
11-20	10	40.0	15	60.6	25	100
21-35	0	0.0	4	100.0	4	100
36-50	0	0.0	0	0.0	0	100
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>-</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>291</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 3.98$$

$$DS = 3.51$$

$$F = 7.1789$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 5.47$$

$$DS = 5.77$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 289$$

**CUADRO 31**  
**SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON EL DESEMPEÑO**  
**DE DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON LA ANTIGÜEDAD**  
**DE SERVICIO EN EL MEDIO RURAL**  
 (según encuesta)

Años de servicio en el medio rural	Satisfacción				Total	
	Baja		Alta			
	N	%	N	%	N	%
0-5	94	61.8	58	38.2	152	100.0
6-10	33	45.2	40	54.8	73	100.0
11-20	24	49.0	25	51.0	49	100.0
21-35	3	17.6	14	82.4	17	100.0
36-50	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>-</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>291</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 6.20$$

$$DS = 5.65$$

$$F = 12.90$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 9.08$$

$$DS = 7.95$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 289$$

**CUADRO 32**

**SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON EL DESEMPEÑO  
DE LA DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON OTROS INGRESOS  
PERCIBIDOS POR ACTIVIDADES DOCENTES  
(según diferencial semántico)**

<i>Ingreso quinc. otra escuela</i>	<i>Satisfacción</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>		
0-3 000	136	54.0	116	46.0	252	100.0
3 001-5 000	3	42.9	4	57.1	7	100.0
5 001-7 500	7	41.2	10	58.8	17	100.0
7 501-10 000	2	16.7	10	83.3	12	100.0
10 001-12 500	0	0.0	1	100.0	1	100.0
12 501-15 000	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>-</b>	<b>141</b>	<b>-</b>	<b>289</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 1873.35$   
DS = 1333.08

$\bar{X}_2 = 2491.22$   
DS = 2288.03

F = 7.9581  
 $\alpha = 1\%$

gl<sub>1</sub> = 1  
gl<sub>2</sub> = 287

**CUADRO 33**

**SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA RURAL DE  
ACUERDO CON SU NIVEL DE INGRESO MENSUAL  
(según diferencial semántico)**

<i>Ingreso total</i>	<i>Satisfacción</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>		
0-5 000	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5 001-10 000	1	25.0	3	75.0	4	100.0
10 001-12 500	12	48.0	13	52.0	25	100.0
12 501-18 000	112	56.0	88	44.0	200	100.0
18 001-25 000	13	43.3	17	56.7	30	100.0
25 001-30 000	6	50.0	6	50.0	12	100.0
30 001-40 000	4	22.2	14	77.8	18	100.0
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>-</b>	<b>141</b>	<b>-</b>	<b>289</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 16456.57$   
DS = 4515.82

$\bar{X}_2 = 17963.25$   
DS = 6736.57

F = 5.0309  
 $\alpha = 5\%$

gl<sub>1</sub> = 1  
gl<sub>2</sub> = 287

**CUADRO 34**

**SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON EL DESEMPEÑO DE DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA  
(según encuesta)**

Tpo. trab. esa escuela (años)	Satisfacción				Total	
	Baja		Alta			
	N	%	N	%	N	%
0-5	131	57.2	98	42.8	229	100
6-10	18	50.0	18	50.0	36	100
11-20	5	21.7	18	78.3	23	100
21-30	0	0.0	1	100.0	1	100
31-40	0	0.0	1	100.0	1	100
41-50	0	0.0	1	100.0	1	100
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>-</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>291</b>	<b>-</b>

$$X_1 = 3.56$$

$$DS = 2.81$$

$$F = 13.2318$$

$$\alpha = 1\%$$

$$X_2 = 5.65$$

$$DS = 6.46$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 289$$

**CUADRO 35**

**SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON EL DESEMPEÑO DE DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON EL NÚMERO DE DEPENDIENTES ECONÓMICOS  
(según encuesta)**

Núm. personas dependen	Satisfacción				Total	
	Baja		Alta			
	N	%	N	%	N	%
0-0	16	59.3	11	40.7	27	100
1-1	12	63.2	7	36.8	19	100
2-2	35	59.3	24	40.7	59	100
3-3	31	62.0	19	38.0	50	100
4-4	28	50.9	27	49.1	55	100
5-5	14	37.8	23	62.2	37	100
6-6	6	42.9	8	57.1	14	100
7-7	5	38.5	8	61.5	13	100
8-8	3	42.9	4	57.1	7	100
9-9	2	40.0	3	60.0	5	100
10-10	2	40.0	3	60.0	5	100
<b>Total</b>	<b>- 154</b>	<b>-</b>	<b>- 137</b>	<b>-</b>	<b>291</b>	<b>-</b>

$$X_1 = 3.18$$

$$DS = 2.11$$

$$F = 6.7146$$

$$\alpha = 5\%$$

$$X_2 = 3.85$$

$$DS = 2.30$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 289$$

**CUADRO 36**

**RELACIÓN DE DOCENTES CON NIVEL DE ESTUDIOS DE NORMAL SUPERIOR Y SU NIVEL DE SATISFACCIÓN CON DOCENCIA RURAL (según encuestas)**

<i>Satisfacción con docencia rural</i>	<i>No la estudió</i>		<i>Completo</i>		<i>Incompleto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Alto	94	48.5	37	56.9	23	71.9	154	52.92
Bajo	100	51.5	28	43.1	9	28.1	137	47.08
<b>Total</b>	<b>194</b>	<b>100.0</b>	<b>65</b>	<b>100.0</b>	<b>32</b>	<b>100.0</b>	<b>291</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 6.5861$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 5.991$

Coefficiente de contingencia = 0.1480

**CUADRO 37**

**RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS QUE CURSA EL MAESTRO ACTUALMENTE Y SATISFACCIÓN EN EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA RURAL**

	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>		<i>Total.</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
No estudia	98	53.3	86	46.7	184	100
Normal superior	29	58.0	21	42.0	50	100
Licenciatura UPN	10	32.3	21	67.7	31	100
Nivelación pedagógica	3	75.0	1	25.0	4	100
Preparatoria	3	30.0	7	70.0	10	100
Otra licenciatura	1	25.0	3	75.0	4	100
Otro	4	66.7	2	33.3	6	100
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>-</b>	<b>141</b>	<b>-</b>	<b>289</b>	<b>-</b>

Valor  $X^2 = 16.06$

GZ = 7

XL 5 = 14.07

CONT. = .1803

CUADRO 38

RELACIÓN ENTRE HORARIO EN QUE IMPARTE CLASES EN OTRA ESCUELA Y SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON DOCENCIA RURAL (según encuesta)

Satisfacción con docencia rural	No respondió o no trabaja en otra escuela		Matutino		Vespertino		Nocturno		Mixto		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	122	54.22	12	44.44	12	38.71	7	100	1	100	154	52.92
Alto	103	45.77	15	55.56	19	61.29	0	0	0	0	137	47.08
<b>Total</b>	<b>225</b>	<b>100.00</b>	<b>27</b>	<b>100.00</b>	<b>31</b>	<b>100.00</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>291</b>	<b>100.0</b>

Valor  $\chi^2 = 10.5613$

gl = 4

$\chi^2$  a 5% = 9.488

Coefficiente de contingencia = 0.1871

CUADRO 39

SATISFACCIÓN DEL MAESTRO CON EL DESEMPEÑO DE DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON EL TIEMPO SEMANAL QUE DEDICA A LA DOCENCIA (según diferencial semántico)

Horas/semana	Satisfacción						Total	
	Baja		Alta		Alta		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	132	53.7	114	46.3	246	46.3	246	100
6-10	3	60.0	2	40.0	5	40.0	5	100
11-20	8	40.0	12	60.0	20	60.0	20	100
21-30	5	27.8	13	72.2	18	72.2	18	100
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>-</b>	<b>141</b>	<b>-</b>	<b>289</b>	<b>-</b>	<b>289</b>	<b>-</b>

$\chi^2 = 4.09$

DS = 5.02

F = 5.4643

$\chi^2_0 = 5.80$

DS = 7.28

gl<sub>1</sub> = 1

$\alpha = 5\%$  3.89%gl<sub>2</sub> = 287

## CUADRO 40

**RELACIÓN ENTRE PETICIÓN CAMBIO DE PLAZA Y SATISFACCIÓN  
DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL**  
(según encuesta)

Satisfacc. docencia rural	No lo pidió		Mismo edo. mismo mpio.		Mismo edo. otro mpio. otra loc.		Otro estado		Total	
	N%	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	102	45.1	7	77.8	24	77.4	21	84	154	52.92
Alto	124	54.9	2	22.2	7	22.6	4	16	137	47.08
<b>Total</b>	<b>226</b>	<b>100.0</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>291</b>	<b>100.00</b>

Valor X<sup>2</sup> = 24.8938

gl = 3

X<sup>2</sup>  $\alpha$  1% = 11.34

Coeficiente de contingencia = 0.2807

## CUADRO 41

**RELACIÓN ENTRE TENENCIA DE LA VIVIENDA Y SATISFACCIÓN DEL MAESTRO  
CON EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA RURAL**  
(según encuesta)

Satisfacción con docencia rural	Prestada		Rentada		Propia		Otra		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	13	52	56	68.3	85	47	0	0	154	52.92
Alto	12	48	26	31.7	96	53	3	100	137	47.08
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>82</b>	<b>100.0</b>	<b>181</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>291</b>	<b>100.00</b>

Valor X<sup>2</sup> = 13.7379

gl = 4

X<sup>2</sup>  $\alpha$  1% = 13.28

Coeficiente de contingencia = 0.2123

**CUADRO 42**

**RELACION ENTRE LA ZONA A DONDE PIDIÓ CAMBIO DE PLAZA  
Y LA SATISFACCIÓN DEL MAESTRO EN EL DESEMPEÑO  
DE LA DOCENCIA RURAL**

<i>Satisfacción</i>	<i>No solicitó</i>		<i>Zona rural</i>		<i>Zona urbana</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Baja	113	49	6	43	29	64	148
Alta	117	51	8	57	16	36	141
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>289</b>

Valor  $X^2 = 8.94$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 5.99$

Coefficiente de contingencia = .1160

**CUADRO 43**

**RELACION ENTRE LAS RAZONES DEL MAESTRO PARA SOLICITAR CAMBIO DE PLAZA  
Y SU SATISFACCIÓN CON EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)**

<i>Razones</i>	<i>Satisfacción</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
No ha solicitado	103	45.40	124	54.60	227	100
Mayor remuneración	1	33.30	2	66.70	3	100
Continuar estudios	20	80.00	5	20.00	25	100
Desea que su familia continúe sus estudios	3	75.00	1	25.00	4	100
Quiere vivir cerca de su familia	16	80.00	4	20.00	20	100
No le gusta trabajar en esta comunidad	1	100.0	–	–	1	100
Otra	10	90.90	1	9.10	11	100
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>52.92</b>	<b>137</b>	<b>47.08</b>	<b>291</b>	<b>100</b>

Valor  $X^2 = 26.9385$

gl = 7

$X^2 \alpha 1\% = 18.28$

Coefficiente de contingencia = 0.2911

**CUADRO 44**  
**RELACIÓN ENTRE TIPO DE ESCUELA DONDE REALIZÓ SUS ESTUDIOS**  
**DE NORMAL BÁSICA Y SATISFACCIÓN CON DOCENCIA RURAL**  
 (según encuesta)

<i>Satisfacción docencia rural</i>	<i>No la estudió</i>		<i>Privada</i>		<i>Pública</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	12	37.5	31	67.4	111	52.1	154	52.92
Alto	20	62.5	15	32.6	102	47.9	137	47.08
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0</b>	<b>46</b>	<b>100.0</b>	<b>213</b>	<b>100.0</b>	<b>291</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 6.9762$   
 gl = 2  
 $X^2 \alpha 5\% = 5.991$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1530

**CUADRO 45**  
**RELACIÓN ENTRE TIPO DE ESCUELA NORMAL BÁSICA**  
**Y SATISFACCIÓN CON DOCENCIA RURAL**  
 (según diferencial semántico)

<i>Satisfacción docencia rural</i>	<i>No la estudió</i>		<i>Privada</i>		<i>Pública</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	17	70.8	29	63	102	46.6	148	51.21
Alto	7	29.2	17	37	117	53.4	141	48.79
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100.0</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>219</b>	<b>100.0</b>	<b>289</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 8.1597$   
 gl = 2  
 $X^2 \alpha 5\% = 5.991$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1657

**CUADRO 46**  
**RELACIÓN ENTRE EL SEXO DEL MAESTRO Y ESTILO DOCENTE**

<i>Estilo docente</i>	<i>Femenino</i>		<i>Masculino</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Bajo	106	55.8	77	45.3	183
Alto	84	44.2	93	54.7	177
<b>Total</b>	<b>190</b>	<b>100.0</b>	<b>170</b>	<b>100.0</b>	<b>360</b>

Valor  $X^2 = 3.9543$   
 gl = 1  
 $X^2 \alpha 5\% = 3.841$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1042

**CUADRO 47**  
**RELACIÓN ENTRE LA ZONA DE ORIGEN DEL MAESTRO Y EL ESTILO DOCENTE**

<i>Estilo docente</i>	<i>Rural</i>		<i>Urbano</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Bajo	62	42.2	121	56.8	183
Alto	85	57.8	92	43.2	177
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100.0</b>	<b>213</b>	<b>100.0</b>	<b>360</b>

Valor  $X^2 = 7.4491$   
 $gl = 2$   
 $X^2 \alpha 5\% = 5.991$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1424

**CUADRO 48**  
**RELACIÓN ENTRE EL CURSO DE CAPACITACIÓN Y EL ESTILO DOCENTE**

<i>Estilo docente</i>	<i>No tiene</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	154	57.2	20	33.3	9	29.0	183	50.83
Alto	115	42.8	40	66.7	22	71.0	177	49.07
<b>Total</b>	<b>269</b>	<b>100.0</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>	<b>360</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 17.6775$   
 $gl = 2$   
 $X^2 \alpha 5\% = 9.21$   
 Coeficiente de contingencia = 1.2163

**CUADRO 49**  
**RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS ACTUALES DEL MAESTRO Y EL ESTILO DOCENTE**

<i>Estilo docente</i>	<i>No tiene</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	1	50	58	42	124	56.4	183	50.83
Alto	1	50	80	58	96	43.6	117	49.17
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>138</b>	<b>100</b>	<b>220</b>	<b>100.0</b>	<b>360</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 6.9728$   
 $gl = 2$   
 $X^2 \alpha 5\% = 5.991$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1378

## CUADRO 50

RELACIÓN ENTRE LUGAR DE PETICIÓN DE CAMBIO DE PLAZA  
POR PARTE DEL MAESTRO Y SU ESTILO DOCENTE  
(según encuesta)

Estilo docente	Lugar petición cambio de plaza													
	No la pidió o no responde		Mismo edo. mismo mpio.				Mismo edo. otro mpio. otra loc.				Otro estado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	166	56.1	2	25	4	16	11	35.5	183	50.83				
Alto	130	43.9	6	75	21	84	20	64.5	177	49.17				
<b>Total</b>	<b>296</b>	<b>100.0</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>	<b>360</b>	<b>100.00</b>				

Valor  $X^2 = 20.4570$

gl = 3

$X^2 \alpha 5\% = 11.34$

Coefficiente de contingencia = 0.2319

## CUADRO 51

RELACIÓN ENTRE NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS Y ESTILO DOCENTE

Estilo docente	No responde		Secundaria		Curso de nivelación pedagógica		Normal básica		Normal superior		Preparatoria		Universidad		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Bajo	0	0	2	100	3	75	112	56	46	46.9	6	28.6	14	43.8	183
Alto	3	100	0	0	1	25	88	44	52	53.1	15	71.4	18	56.2	177	49.17
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>100.0</b>	<b>21</b>	<b>100.0</b>	<b>32</b>	<b>100.0</b>	<b>360</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 13.5082$

gl = 6

$X^2 \alpha 5\% = 12.59$

Coefficiente de contingencia = 0.1902

**CUADRO 52**  
**RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS ACTUALES**  
**DEL MAESTRO Y SU ESTILO DOCENTE**

<i>Estudios actuales del maestro</i>	<i>Estilo docente</i>				<i>Total</i>	
	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
No estudia actualmente	126	56.8	93	43.2	222	100
Normal superior	35	41.7	49	58.3	84	100
Licenciatura UPN	11	37.9	18	62.1	29	100
Curso nivelación pedagógica	–	–	4	100.0	4	100
Maestría UPN	2	100.0	–	–	2	100
Preparatoria	4	36.4	7	63.6	11	100
Otra licenciatura	2	100.0	–	–	2	100
Otro	3	50.0	3	50.0	6	100
<b>Total</b>	<b>183</b>	<b>–</b>	<b>177</b>	<b>–</b>	<b>360</b>	<b>–</b>

Valor  $X^2 = 16.7999$

gl = 7

$X^2 \alpha 5\% = 14.07$

Coefficiente de contingencia = 0.2112

**CUADRO 53**  
**RELACIÓN ENTRE LAS RAZONES DEL MAESTRO PARA SOLICITAR**  
**CAMBIO DE PLAZA Y SU ESTILO DOCENTE**

<i>Razones</i>	<i>Estilo Docente</i>				<i>Total</i>	
	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
No ha solicitado	165	55.6	132	44.4	297	100
Mayor remuneración	–	–	3	100.0	3	100
Continuar estudios	3	15.0	17	85.0	20	100
Desea que su familia continúe sus estudios	1	33.3	2	66.7	3	100
Quiere vivir cerca de su familia	8	44.4	10	55.6	18	100
Otras	6	31.6	3	68.4	19	100
<b>Total</b>	<b>183</b>	<b>–</b>	<b>177</b>	<b>–</b>	<b>360</b>	<b>–</b>

Valor  $X^2 = 19.5066$

gl = 7

$X^2 \alpha 5\% = 18.48$

Coefficiente de contingencia = 0.2267

**CUADRO 54**

**RELACIÓN ENTRE SOLICITUD DE CAMBIO DE PLAZA POR PARTE  
DEL MAESTRO Y ESTILO DOCENTE**

<i>Estilo docente</i>	<i>No hay datos</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	1	100	18	28.6	164	55.4	183	50.83
Alto	0	0	45	71.4	132	44.6	177	49.17
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100.0</b>	<b>296</b>	<b>100.0</b>	<b>360</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 15.9353$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 9.21$

Coefficiente de contingencia = 0.2059

**CUADRO 55**

**EXPECTATIVAS DEL MAESTRO SOBRE SU LABOR DOCENTE  
EN ÁREAS RURALES SEGÚN SU EDAD**

<i>Grupo de edad</i>	<i>Expectativas</i>				<i>Total</i>	
	<i>Bajas</i>		<i>Altas</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
18-25	31	44.9	38	55.1	69	100
26-30	28	39.4	43	60.6	71	100
31-37	32	43.8	41	56.2	73	100
38-47	16	47.1	18	52.9	34	100
48-57	12	80.0	3	20.0	15	100
58-70	4	80.0	1	20.0	5	100
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>-</b>	<b>144</b>	<b>-</b>	<b>267</b>	<b>100</b>

$\bar{X}_1 = 33.36$

DS = 10.96

$\bar{X}_2 = 30.56$

DS = 7.93

F = 5.8365

$\alpha = 5\%$

gl<sub>1</sub> = 1

gl<sub>2</sub> = 265

**CUADRO 56**

**EXPECTATIVAS DEL MAESTRO SOBRE SU LABOR DOCENTE EN ÁREAS RURALES  
DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA  
(según encuesta)**

<i>Tpo. trab. esa escuela (años)</i>	<i>Expectativas</i>				<i>Total</i>	
	<i>Bajas</i>		<i>Altas</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
0-5	87	42.4	118	57.6	205	100
6-10	21	51.2	20	48.8	41	100
11-20	12	70.6	5	29.4	17	100
21-30	2	66.7	1	33.3	3	100
31-40	1	100.0	0	0.0	1	100
41-50	0	0.0	0	0.0	0	100
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>-</b>	<b>144</b>	<b>-</b>	<b>267</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 5.34$$

$$DS_1 = 5.58$$

$$F = 6.9270$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 3.87$$

$$DS_2 = 3.45$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 265$$

**CUADRO 57**

**RELACIÓN ENTRE NIVEL QUE IMPARTE CLASES EN OTRA ESCUELA  
Y EXPECTATIVAS DEL MAESTRO EN DOCENCIA RURAL**

<i>Expectativas</i>	<i>No da clases en otra escuela y no responde</i>		<i>Primaria</i>		<i>Secun- daria</i>		<i>Normal</i>		<i>Otros</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajas	98	45.6	20	64.5	3	18.8	0	0	2	50	123	46.07
Altas	117	54.4	11	35.5	13	81.3	1	100	2	50	144	53.93
<b>Total</b>	<b>215</b>	<b>100.0</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>	<b>16</b>	<b>100.0</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>267</b>	<b>100.00</b>

$$\text{Valor } X^2 = 9.9519$$

$$gl = 4$$

$$X^2 \alpha 5\% = 9.488$$

$$\text{Coeficiente de contingencia} = 0.1896$$

### CUADRO 58

#### RELACIÓN ENTRE SEXO DEL MAESTRO Y EVALUACIÓN DE SU COMUNIDAD DE TRABAJO (según diferencial semántico)

<i>Evaluac. comunidad de trabajo</i>	<i>Femenino</i>		<i>Masculino</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	130	61.3	56	43.1	186	54.3
Alto	82	38.7	74	56.9	156	45.7
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>100.0</b>	<b>130</b>	<b>100.0</b>	<b>342</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 10.81$

gl = 1

$X^2 \alpha 1\% = 6.63$

Coefficiente de contingencia = 0.17

### CUADRO 59

#### EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD DE TRABAJO SEGÚN LA EDAD DEL MAESTRO

<i>Edad del maestro</i>	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
18-25	69	63.9	39	36.1	108	100
26-30	49	55.7	39	44.3	88	100
31-37	43	49.4	44	50.6	87	100
38-47	16	42.1	22	57.9	38	100
48-57	6	46.2	7	53.8	13	100
58-70	3	37.5	5	62.5	8	100
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>-</b>	<b>156</b>	<b>-</b>	<b>342</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 29.59$

$DS_1 = 8.95$

$\bar{X}_2 = 32.36$

$DS_2 = 10.2$

$F = 7.28$

$\alpha = 1\%$

gl<sub>1</sub> = 1

gl<sub>2</sub> = 340

**CUADRO 60**

**EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD EN QUE TRABAJA  
EN RELACIÓN CON LA ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MAGISTERIO**

<i>Antigüedad en el servicio</i>	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1-5	72	58.1	52	41.9	124	100
6-10	57	62.0	35	38.0	92	100
11-20	40	45.5	48	54.5	88	100
21-35	15	45.5	18	54.5	33	100
36-50	2	40.0	3	60.0	5	100
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>-</b>	<b>156</b>	<b>-</b>	<b>342</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 9.47$$

$$g_1 = 8.21$$

$$\bar{X}_2 = 11.45$$

$$g_2 = 9.25$$

$$F = 4.39$$

$$gl_1 = 1$$

$$Poc = 5\%$$

$$gl_2 = 340$$

**CUADRO 61**

**EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD DE TRABAJO POR PARTE DEL MAESTRO  
SEGÚN SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MEDIO RURAL**

<i>Años servicio medio rural</i>	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1-5	105	56.8	80	43.2	185	100
6-10	50	61.0	32	39.0	82	100
11-20	26	44.1	33	55.9	59	100
21-35	5	35.7	9	64.3	14	100
36-00	0	0.0	2	100.0	2	100
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>-</b>	<b>156</b>	<b>-</b>	<b>342</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 6.48$$

$$g_1 = 5.79$$

$$\bar{X}_2 = 8.36$$

$$g_2 = 8.15$$

$$F = 6.22$$

$$gl_1 = 1$$

$$Poc = 5\%$$

$$gl_2 = 340$$

**CUADRO 62**

**EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD DEL TRABAJO POR PARTE DEL MAESTRO  
SEGÚN SU NIVEL DE INGRESO QUINCENAL**

<i>Ingreso otra escuela</i>	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
0-3 000	170	57.6	125	42.4	295	100
3 001-5 000	4	40.0	6	60.0	10	100
5 001-7 500	11	42.3	15	57.7	26	100
7 501-10 000	1	12.5	7	87.5	8	100
10 001-12 500	0	0.0	2	100.0	2	100
12 501-15 000	0	0.0	1	100.0	1	100
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>—</b>	<b>156</b>	<b>—</b>	<b>342</b>	<b>—</b>

$$\bar{X}_1 = 1873$$

$$g_1 = 1273$$

$$\bar{X}_2 = 2581$$

$$g_2 = 2411$$

$$F = 12.03$$

$$gl_1 = 1$$

$$Poc = 1\%$$

$$gl_2 = 349$$

**CUADRO 63**

**EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD POR PARTE DEL MAESTRO  
SEGÚN EL NIVEL DE INGRESO QUINCENAL**

<i>Ingreso quincenal</i>	<i>Bajo</i>		<i>Alto</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
0-5 000	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5 001-10 000	3	42.9	4	57.1	7	100.0
10 001-12 500	26	68.4	12	31.6	38	100.0
12 501-18 000	125	57.1	94	42.9	219	100.0
18 001-25 000	14	40.0	21	60.0	35	100.0
25 001-30 000	13	56.5	10	43.5	23	100.0
30 001-40 000	5	25.0	15	75.0	20	100.0
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>—</b>	<b>156</b>	<b>—</b>	<b>342</b>	<b>—</b>

$$\bar{X}_1 = 16431$$

$$g_1 = 5073$$

$$\bar{X}_2 = 18282$$

$$g_2 = 6787$$

$$F = 8.30$$

$$gl_1 = 1$$

$$\alpha = 1\%$$

$$gl_2 = 340$$

CUADRO 64

EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD SEGÚN EL NÚMERO DE PERSONAS QUE DEPENDEN ECONÓMICAMENTE DEL MAESTRO

Núm. personas que dependen económicamente	Bajo		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%
0-0	24	53.3	21	46.7	45	100
1-1	19	63.3	11	36.7	30	100
2-2	42	66.7	21	33.3	63	100
3-3	40	56.3	31	43.7	71	100
4-4	29	56.9	22	43.1	51	100
5-5	13	39.4	20	60.6	33	100
6-6	5	31.3	11	68.8	16	100
7-7	6	35.3	11	64.7	17	100
8-8	6	66.7	3	33.3	9	100
9-9	2	40.0	3	60.0	5	100
10-10	0	0.0	2	100.0	2	100
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>-</b>	<b>156</b>	<b>-</b>	<b>342</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 1.19$$

$$g_1 = 2.04$$

$$\bar{X}_2 = 3.51$$

$$g_2 = 2.37$$

$$F = 6.27$$

$$g_1 = 1$$

$$\alpha = 5\%$$

$$g_2 = 340$$

## CUADRO 65

RELACION ENTRE OCUPACIÓN DEL CÓNYUGE Y EVALUACIÓN  
DEL MAESTRO DE SU COMUNIDAD DE TRABAJO

	Empleado oficina		Magisterio		Agricultores		Prop. tierra o comercio		Trabajo manual asalariado		No asalariado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Baja	30	66.7	59	55.7	3	75.0	5	62.5	8	66.7	20	35.1	126	54.0
Alta	15	33.3	47	44.3	1	25.0	3	37.5	4	33.3	37	64.9	107	46.0
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100.0</b>	<b>106</b>	<b>100.0</b>	<b>4</b>	<b>100.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>	<b>57</b>	<b>100.0</b>	<b>233</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 13.80$

gl = 6

$X^2 \alpha 5\% = 12.59$

Coefficiente de contingencia = 0.23

## CUADRO 66

EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD DE TRABAJO POR PARTE DEL MAESTRO  
SEGÚN LA CANTIDAD DE HABITANTES EN SU VIVIENDA

Núm. personas en su vivienda	Baja		Alta		Total	
	N	%	N	%	N	%
0-3	56	68.3	26	31.7	82	100
4-6	89	50.9	86	49.1	175	100
7-10	35	49.3	36	50.7	71	100
11-15	6	42.9	8	57.1	14	100
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>—</b>	<b>156</b>	<b>—</b>	<b>342</b>	<b>—</b>

$\bar{X}_1 = 4.86$

$g_1 = 2.84$

$\bar{X}_2 = 5.63$

$g_2 = 2.79$

F = 6.35

$gl_1 = 1$

$\alpha = 5$

$gl_2 = 340$

**CUADRO 67**  
**EVALUACIÓN DE SU TRABAJO EN EL ÁREA RURAL**  
**SEGÚN LA EDAD DEL MAESTRO**

<i>Edad del maestro</i>	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
18-25	35	60.3	23	39.7	58	100
26-30	33	55.9	26	44.1	59	100
31-37	35	51.5	33	48.5	68	100
38-47	13	36.1	23	63.9	36	100
48-57	3	25.0	9	75.0	12	100
58-70	2	25.0	6	75.0	8	100
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>-</b>	<b>120</b>	<b>-</b>	<b>241</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 30.61$$

$$g_1 = 8.67$$

$$F = 10.77$$

$$gl_1 = 1$$

$$\bar{X}_2 = 34.82$$

$$g_2 = 11.07$$

$$\alpha = 1\%$$

$$gl_2 = 239$$

**CUADRO 68**

**RELACIÓN ENTRE ZONA DE ORIGEN DEL MAESTRO**  
**Y EVALUACIÓN DE SU TRABAJO EN ÁREA RURAL**  
**(según diferencial semántico)**

	<i>Rural</i>		<i>Urbano</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Baja	38	40.0	82	56.6	120	50.0
Alta	57	60.0	63	43.4	120	50.0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100.0</b>	<b>145</b>	<b>100.0</b>	<b>241</b>	<b>100.0</b>

$$\text{Valor } X^2 = 7.28$$

$$gl = 2$$

$$X^2 \alpha 59\% = 5.99$$

$$\text{Coeficiente de contingencia} = 0.17$$

**CUADRO 69**

**EVALUACIÓN DE SU TRABAJO EN ÁREA RURAL  
SEGÚN SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MAGISTERIO**

<i>Antigüedad servicio en magisterio</i>	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1-5	45	62.5	27	37.5	72	100
6-10	34	54.0	29	46.0	63	100
11-20	34	47.9	37	42.1	71	100
21-35	6	20.0	24	80.0	30	100
36-50	2	40.0	3	60.0	5	100
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>—</b>	<b>120</b>	<b>—</b>	<b>231</b>	<b>—</b>

$$\bar{X}_1 = 9.36$$

$$g_1 = 8.06$$

$$F = 13.60$$

$$gl_1 = 1$$

$$\bar{X}_2 = 13.95$$

$$g_2 = 10.01$$

$$\alpha = 1\%$$

$$gl_2 = 239$$

**CUADRO 70**

**EVALUACIÓN DEL TRABAJO DEL MAESTRO EN ÁREAS URBANAS  
SEGÚN SU ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO EN EL MEDIO RURAL**

<i>Antigüedad servicio medio rural</i>	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1-5	80	58.4	57	41.6	137	100
6-10	25	47.2	28	52.8	53	100
11-20	14	42.4	19	57.6	33	100
21-35	2	12.5	14	87.5	16	100
36-50	0	0.0	2	100.0	2	100
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>—</b>	<b>120</b>	<b>—</b>	<b>241</b>	<b>—</b>

$$\bar{X}_1 = 5.56$$

$$g_1 = 5.23$$

$$F = 16.03$$

$$gl_1 = 1$$

$$\bar{X}_2 = 9.49$$

$$g_2 = 9.42$$

$$\alpha = 1\%$$

$$gl_2 = 239$$

CUADRO 71

EVALUACIÓN DE SU TRABAJO EN EL ÁREA RURAL  
SEGÚN EL NIVEL DE INGRESO QUINCENAL DEL MAESTRO

Ingreso quincenal maestro	Baja		Alta		Total	
	N	%	N	%	N	%
3 000-5 000	3	60.0	2	40.0	5	100
5 001-7 500	83	56.5	64	43.5	147	100
7 501-10 000	32	39.5	49	60.5	81	100
10 001-12 500	3	50.0	3	50.0	6	100
12 5001-15 000	0	0.0	2	100.0	2	100
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>-</b>	<b>120</b>	<b>-</b>	<b>241</b>	

$\bar{X}_1 = 69.79$

$\bar{X}_2 = 74.83$

$g_1 = 13.71$

$g_2 = 16.43$

$F = 6.68$

$\alpha = 1\%$

$gl_1 = 0$

$gl_2 = 0$

CUADRO 72

RELACIÓN ENTRE OCUPACIÓN DEL CÓNYUGE DEL MAESTRO  
Y SU EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN ÁREAS RURALES

Empleo oficina	Magisterio		Agricultura		Prop. Tierra o comercio		Trabajo manual asalariado		No asalariado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	15	41.7	43	58.1	4	80.0	7	63.6	3	60.0	13	31.0
Alta	21	58.3	31	41.9	1	20.0	4	36.4	2	40.0	29	69.0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100.0</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	<b>5</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>5</b>	<b>100.0</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 12.83$

$gl = 6$

$X^2 \alpha 5\% = 12.59$

Coefficiente de contingencia = 0.26

## CUADRO 73

RELACIÓN ENTRE RAMA DE ACTIVIDAD OCUPACIÓN DEL PADRE DEL MAESTRO  
Y EVALUACIÓN DE SU TRABAJO EN ÁREA RURAL

	Primario		Secundario		Terciario		Informal		No asalariado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	42	43.7	11	32.3	54	60.0	6	66.6	3	75.0	116	49.3
Alto	56	56.3	23	67.7	36	40.0	3	33.4	1	25.0	119	50.7
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>	<b>34</b>	<b>100.0</b>	<b>90</b>	<b>100.0</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>	<b>4</b>	<b>100.0</b>	<b>235</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 17.03$

gl = 9

$X^2 \alpha 5\% = 16.92$

Coefficiente de contingencia = 0.26

## CUADRO 74

RELACIÓN ENTRE SEXO DEL MAESTRO Y EVALUACIÓN DE SU ROL DOCENTE  
(según diferencial semántico)

	Femenino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	95	41.9	39	27.9	134	50.1
Alto	132	58.1	101	72.1	233	49.9
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>100.0</b>	<b>140</b>	<b>100.0</b>	<b>267</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 7.31$

gl = 1

$X^2 \alpha 1\% = 6.63$

Coefficiente de contingencia = 0.13

**CUADRO 75**

**RELACIÓN ENTRE LA ZONA DE LA QUE SOLICITÓ CAMBIO DE PLAZA Y EVALUACIÓN DEL MAESTRO DE SU ROL DOCENTE**

	No Solicitó		Rural		Urbana		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	101	33.3	6	42.9	27	54.0	134	36.5
Alto	202	66.7	8	57.1	23	46.9	233	63.5
<b>Total</b>	<b>303</b>	<b>100.0</b>	<b>14</b>	<b>100.0</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>	<b>267</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 8.16$

gl = 2

$X^2 \alpha$  5% = 5.99

Coefficiente de contingencia = 0.14

**CUADRO 76**

**RELACIÓN ENTRE OCUPACIÓN DEL CÓNYUGE Y EVALUACIÓN DE SU ROL DOCENTE**

	Empleados oficina		Magisterio		Agricultura		Prop. tierra o comercio		Trabajo manual asalariado		No asalariado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	12	27.3	40	36.4	5	83.3	3	27.3	8	57.1	14	22.2	83	33.2
Alto	32	72.7	70	63.6	1	16.7	8	72.7	6	42.9	49	77.8	167	66.8
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100.0</b>	<b>110</b>	<b>100.0</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>14</b>	<b>100.0</b>	<b>63</b>	<b>100.0</b>	<b>250</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 15.46$

gl = 12.59

$X^2 \alpha$  5% = 12.59

Coefficiente de contingencia = 0.24

**CUADRO 77**

**RELACIÓN ENTRE SOLICITUD DE CAMBIO  
DE PLAZA Y SU ROL COMO DOCENTE**

	<i>No hay dato</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Baja	2	33.3	34	53.1	98	33.0	134	36.5
Alta	4	66.7	30	46.9	199	67.0	233	63.5
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>64</b>	<b>100.0</b>	<b>297</b>	<b>100.0</b>	<b>367</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 9.22$   
 $gl = 2$   
 $X^2 \alpha 1\% = 9.21$   
 Coeficiente de contingencia = 0.15

**CUADRO 78**

**RELACIÓN ENTE EL SEXO DEL MAESTRO Y LA DEDICACIÓN  
A LA DOCENCIA RURAL  
(según diferencial semántico)**

<i>Dedicación</i>	<i>Femenino</i>		<i>Masculino</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Baja	124	63.6	40	42.1	164
Alta	71	36.4	55	57.9	126
<b>Total</b>	<b>195</b>	<b>100.0</b>	<b>95</b>	<b>100.0</b>	<b>280</b>

Valor  $X^2 = 12.0003$   
 $gl = 1$   
 $X^2 \alpha 1\% = 6.635$   
 Coeficiente de contingencia = 0.1993

CUADRO 79

DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL POR GRUPOS DE EDAD  
(según diferencial semántico)

Grupos de edad	Baja		Alta		Total	
	N	%	N	%	N	%
18-25	53	68.8	24	31.2	77	100
26-30	40	59.7	27	40.3	67	100
31-37	41	47.7	45	52.3	86	100
38-47	17	50.0	17	50.0	34	100
48-57	8	50.0	8	50.0	16	100
58-70	5	50.0	5	50.0	10	100
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>-</b>	<b>126</b>	<b>-</b>	<b>290</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 31.19$

$\bar{X}_2 = 33.84$

$DS = 10.18$

$DS = 10.27$

$F = 4.79$

$\alpha = 5\%$

CUADRO 80

RELACIÓN ENTRE EL ESTADO CIVIL DEL MAESTRO Y SU DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL  
(según encuesta)

Estado civil	Soltero		Casado		Viudo		Divorciado		U. libre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	24	30.8	81	54.7	1	33.3	0	0	4	57.1	110	40
Alto	54	69.2	67	45.3	2	66.7	2	100	3	42.9	128	50
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100.0</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100.0</b>	<b>238</b>	<b>100</b>

Valor  $X^2 = 14.0580$

gl = 5

$X^2 \alpha 5\% = 11.07$

Coefficiente de contingencia = 0.2362

**CUADRO 81**

**RELACIÓN ENTRE CONVIVENCIA FAMILIAR DEL MAESTRO  
Y SU DEDICACIÓN A LA DOCENCIA  
(según encuesta)**

<i>Vive con familia e hijos</i>	<i>No casado no responde</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Baja	27	32.9	82	54.7	1	16.7	110	46.21
Alta	55	67.1	68	45.3	5	83.3	128	53.78
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100.0</b>	<b>150</b>	<b>100.0</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>238</b>	<b>99.99</b>

Valor  $X^2 = 12.2430$

gl = 2

$X^2 \alpha 1\% = 9.21$

Coefficiente de contingencia = 0.2212

**CUADRO 82**

**DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MAGISTERIO  
(según encuesta)**

<i>Años de servicio</i>	<i>Dedicación</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>		
0-5	33	35.1	61	64.9	94	100
6-10	31	50.0	31	50.0	62	100
11-20	29	55.8	23	44.2	52	100
21-35	17	58.6	12	41.4	29	100
36-50	0	0.0	1	100.0	1	100
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>-</b>	<b>128</b>	<b>-</b>	<b>238</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 11.41$

DS = 8.64

$\bar{X}_2 = 8.87$

DS = 8.44

F = 5.2469

$\alpha = 5\%$  3.89

gl<sub>1</sub> = 1

gl<sub>2</sub> = 236

**CUADRO 83**

**DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MAGISTERIO  
(según diferencial semántico)**

<i>Años de servicio</i>	<i>Dedicación</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>		
0-5	63	70.0	27	30.0	90	100
6-10	42	56.8	32	43.2	74	100
11-20	41	47.7	45	52.3	86	100
21-35	16	47.1	18	52.9	34	100
36-50	2	33.3	4	66.7	6	100
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>-</b>	<b>126</b>	<b>-</b>	<b>290</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 10.14$$

$$DS = 8.69$$

$$F = 9.4739$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 13.46$$

$$DS = 9.66$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 288$$

**CUADRO 84**

**DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MEDIO URBANO  
(según encuesta)**

<i>Años de servicio medio urbano</i>	<i>Dedicación</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>		
0-5	77	42.1	106	57.9	183	100
6-10	18	58.1	13	41.9	31	100
11-20	13	61.9	8	38.1	21	100
21-35	2	66.7	1	33.3	3	100
36-50	0	0.0	0	0.0	0	0
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>-</b>	<b>128</b>	<b>-</b>	<b>238</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 5.40$$

$$DS = 5.34$$

$$F = 4.7501$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 4.07$$

$$DS = 4.04$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 236$$

**CUADRO 85**

**DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON SU ANTIGÜEDAD DE SERVICIO EN EL MEDIO RURAL  
(según diferencial semántico)**

Años de servicio medio rural	Dedicación				Total	
	Baja		Alta		N	%
	N	%	N	%		
0-5	99	61.1	63	38.9	167	100
6-10	33	57.9	24	42.1	57	100
11-20	24	46.2	28	53.8	52	100
21-35	8	47.1	9	52.9	17	100
36-50	0	0.0	2	100.0	2	100
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>-</b>	<b>126</b>	<b>-</b>	<b>290</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 6.75$                        $\bar{X}_2 = 8.90$   
 DS = 6.68                        DS = 8.68  
  
 F = 5.6622                       $gl_1 = 1$   
 $\alpha = 5\%$                          $gl_2 = 288$

**CUADRO 86**

**DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON OTROS  
INGRESOS PERCIBIDOS POR ACTIVIDADES DOCENTES  
(según test de actitudes)**

Ingreso quincenal otra escuela	Dedicación				Total	
	Baja		Alta		N	%
	N	%	N	%		
0-3 000	144	58.5	102	41.5	246	100
3 001-5 000	5	50.0	5	50.0	10	100
5 001-7 500	6	46.2	7	53.8	13	100
7 501-10 000	3	27.3	8	72.7	11	100
10 001-12 500	0	0.0	3	100.0	3	100
12 501-15 000	0	0.0	0	0.0	0	0
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>-</b>	<b>125</b>	<b>-</b>	<b>283</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 1897.19$                        $\bar{X}_2 = 2564.09$   
 DS = 1381.05                      DS = 2465.03  
  
 F = 8.2834                         $gl_1 = 1$   
 $\alpha = 1\%$                          $gl_2 = 281$

CUADRO 87

DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON OTROS INGRESOS PERCIBIDOS POR ACTIVIDADES DOCENTES  
(según diferencial semántico)

Ingreso quincenal otra escuela	Dedicación						Total	
	Baja			Alta			N	%
	N	%	N	%	N	%		
0-3 000	150	60.5	98	39.5	240	100		
3 001-5 000	4	66.7	2	33.3	6	100		
5 001-7 500	8	38.1	13	61.9	21	100		
7 501-10 000	2	15.4	11	84.6	13	100		
10 001-12 500	0	0.0	1	100.0	1	100		
12 501-15 000	0	0.0	1	100.0	1	100		
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>-</b>	<b>126</b>	<b>-</b>	<b>290</b>	<b>-</b>		

$\bar{X}_1 = 1881.14$   
DS = 1326.61

$\bar{X}_2 = 2837.41$   
DS = 2689.11

F = 15.7594  
 $\alpha = 1\%$

$g_{1_1} = 1$   
 $g_{1_2} = 288$

CUADRO 88

**DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON SU NIVEL DE INGRESO MENSUAL  
(según diferencial semántico)**

Ingreso total	Dedicación				Total	
	Baja		Alta		N	%
	N	%	N	%		
0-5 000	0	0.0	0	0.0	0	0
5 001-10 000	1	20.0	4	80.0	5	100
10 001-12 500	22	66.7	11	33.3	33	100
12 501-18 000	116	62.0	71	38.0	187	100
18 001-25 000	10	40.0	15	60.0	25	100
25 001-30 000	11	47.8	12	52.2	23	100
30 001-40 000	4	23.5	13	76.5	17	100
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>-</b>	<b>126</b>	<b>-</b>	<b>290</b>	<b>-</b>

$\bar{X}_1 = 16354.15$   
DS = 4832.38

$\bar{X}_2 = 18619.53$   
DS = 7163.03

F = 10.3048  
 $\alpha = 1\%$

gl<sub>1</sub> = 1  
gl<sub>2</sub> = 288

CUADRO 89

**RELACIÓN ENTRE LA OCUPACIÓN DEL CÓNYUGE Y EL NIVEL  
DE DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL  
(según diferencial semántica)**

Dedica- ción	Em- pleado		Prof. o director		Agric. no propiet.		Propiet. 10 Has.	Dueño comercio o taller	Obrero, art., empleado doméstico		Ama de casa		No trab.	Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Bajo	22	53.7	50	57.5	8	100.0	5	45.5	8	72.7	16	38.1	109	54.7	
Alto	19	46.3	37	42.5	0	0.0	6	54.5	3	27.3	24	61.9	91	45.3	
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0</b>	<b>87</b>	<b>100.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>	<b>200</b>	<b>100.0</b>	

Valor X<sup>2</sup> = 14.2378

61 = 6

X<sup>2</sup> α 5% = 12.59

Coefficiente de contingencia = 0.2572

### CUADRO 90

#### RELACIÓN ENTRE ESTUDIO DE NORMAL SUPERIOR Y EL NIVEL DE DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL (según diferencial semántico)

<i>Dedicación a docencia rural</i>	<i>No estudió</i>		<i>Completa</i>		<i>Incompleta</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	112	56.3	30	48.4	22	75.9	164	56.55
Alto	87	43.7	32	51.6	7	24.1	126	43.45
<b>Total</b>	<b>199</b>	<b>100.0</b>	<b>62</b>	<b>100.0</b>	<b>29</b>	<b>100.0</b>	<b>290</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 6.0891$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 5.991$

Coefficiente de contingencia = 0.1434

### CUADRO 91

#### RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS ACTUALES DEL MAESTRO Y SU DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL

<i>Dedicación a docencia rural</i>	<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bajo	35	37.6	74	51.4	109	46.0
Alto	58	62.4	70	48.6	128	54.0
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100.0</b>	<b>144</b>	<b>100.0</b>	<b>237</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 5.46$

gl = 2

$X^2 \alpha 10\% = 5.25$

Coefficiente de contingencia = 0.14

**CUADRO 92**  
**RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS ACTUALES DEL MAESTRO**  
**Y SU DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL**

Estudios actuales del maestro	Dedicación						Total	
	Baja		Alta		N	%	N	%
	N	%	N	%				
No estudio actualmente	115	62.2	70	37.8	185	100	185	100
Normal superior	23	42.6	31	57.4	54	100	54	100
Licenciatura UPN	6	28.6	15	71.4	21	100	21	100
Curso nivelación pedagógica	2	40.0	3	60.0	5	100	5	100
Preparatoria	4	66.7	2	33.3	6	100	6	100
Otra licenciatura	2	50.0	2	50.0	4	100	4	100
Otra	6	75.0	2	25.0	8	100	8	100
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>-</b>	<b>125</b>	<b>-</b>	<b>238</b>	<b>-</b>	<b>238</b>	<b>-</b>

Valor  $X^2 = 15.2138$   
 $gl = 7$   
 $X^2 \alpha 5\% = 14.07$   
 Coeficiente de contingencia = 0.2259

**CUADRO 93**  
**RELACIÓN ENTRE LUGAR DE ESTUDIO DE LA NORMAL SUPERIOR**  
**Y DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL**  
**(según test de actitudes)**

Dedicación a docencia rural	No la estudió		Loc., mpio. y estado de origen		Otra loc., mpio. y edo. de origen		Otra loc., otro mpio. mismo estado		Otro estado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	118	61.8	4	40	1	50	21	55.3	14	33.3	158	55.83
Alto	73	38.2	6	60	1	50	17	44.7	28	66.7	125	44.17
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100.0</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>	<b>283</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 12.4105$   
 $gl = 4$   
 $X^2 \alpha 5\% = 9.488$   
 Coeficiente de contingencia = 0.2050

CUADRO 94

RELACIÓN ENTRE TURNO EN QUE IMPARTE CLASES  
EL MAESTRO Y SU DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL  
(según diferencial semántico)

Dedicación a docencia rural	No responde		Matutino		Vespertino		Mixto		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	2	100	135	60.5	25	39.7	2	100	164	56.55
Alta	0	0	88	39.5	38	60.3	0	0	126	43.45
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>223</b>	<b>100.0</b>	<b>63</b>	<b>100.0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>290</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 11.8119$

gl = 4

$X^2 \alpha$  5% = 9.488

Coefficiente de contingencia = 0.1978

CUADRO 95

RELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO DE DOCENCIA EN OTRA ESCUELA  
Y LA DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
(según diferencial semántico)

Dedicación a docencia rural	No responde		Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	1	50	17	33.3	146	61.6	164	56.55
Alto	1	50	34	66.7	91	38.4	126	43.45
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100.0</b>	<b>237</b>	<b>100.0</b>	<b>290</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 13.6861$

gl = 2

$X^2 \alpha$  1% = 9.21

Coefficiente de contingencia = 0.2123

## CUADRO 96

RELACION ENTRE NIVEL EN QUE IMPARTE CLASES EN OTRA ESCUELA  
Y DEDICACION DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
(según diferencial semántico)

Dedicación a docencia rural	No da clases en otra escuela y no responde		Primaria		Secundaria		Normal		Otros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	147	61.8	12	36.4	2	13.3	1	50	2	100	164	56.55
Alto	91	38.2	21	63.6	13	86.7	1	50	0	0	126	43.45
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100.0</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>	<b>15</b>	<b>100.0</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>290</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 21.0803$

gl = 4

$X^2 \alpha 1\% = 13.28$

Coefficiente de contingencia = 0.2603

## CUADRO 97

DEDICACION DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL DE ACUERDO CON EL TIEMPO SEMANAL  
QUE DEDICA A LA DOCENCIA  
(según diferencial semántico)

Horas/semana	Baja		Alta		Total	
	N	%	N	%	N	%
1-5	148	61.4	93	38.6	241	100
6-10	1	20.0	4	80.0	5	100
11-20	6	28.6	15	71.4	21	100
21-30	9	39.1	14	60.9	23	100
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>--</b>	<b>126</b>	<b>--</b>	<b>290</b>	<b>--</b>

$\bar{X}_1 = 4.27$

$\bar{X}_2 = 6.77$

DS = 5.69

DS = 7.87

F = 9.8813

gl<sub>1</sub> = 1

$\alpha = 1\%$

gl<sub>2</sub> = 288

CUADRO 98

DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL  
DE ACUERDO CON EL TIEMPO SEMANAL QUE DEDICA A LA DOCENCIA  
(según test de actitudes)

Horas/semana	Dedicación					
	Baja			Alta		
	N	%	N	%	N	%
1-5	141	59.5	96	40.5	237	100
6-10	3	50.0	3	50.0	6	100
11-20	8	38.1	13	61.9	21	100
21-30	6	31.6	13	68.4	19	100
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>-</b>	<b>125</b>	<b>-</b>	<b>283</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 4.13$$

$$DS = 5.16$$

$$\bar{X}_2 = 6.37$$

$$DS = 7.66$$

$$F = 8.5701$$

$$\alpha = 1\%$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 281$$

CUADRO 99

RELACIÓN ENTRE CAMBIO DE LUGAR DE RESIDENCIA DEL MAESTRO  
PARA TRABAJAR EN ESCUELA RURAL Y SU DEDICACIÓN A LA DOCENCIA EN ESTAS ZONAS  
(según test de actitudes)

Dedicación a docencia rural	No hay datos					
	Sí			No		
	N	%	N	%	N	%
Baja	1	100	26	42.6	131	59.3
Alta	0	0	35	57.4	90	40.7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>61</b>	<b>100.0</b>	<b>221</b>	<b>100.0</b>
					<b>158</b>	<b>55.83</b>
					<b>125</b>	<b>44.17</b>
					<b>283</b>	<b>100.00</b>

$$\text{Valor } X^2 = 6.1700$$

$$gl = 2$$

$$X^2 \alpha 5\% = 5.991$$

$$\text{Coeficiente de contingencia} = 0.1461$$

**CUADRO 100**

**RELACIÓN ENTRE SOLICITUD DE CAMBIO DE PLAZA POR PARTE  
DEL MAESTRO Y DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL  
(según test de actitudes)**

<i>Dedicación a Docencia rural</i>	<i>No hay dato</i>		<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Baja	4	66.7	34	72.3	120	52.2	158	55.83
Alta	2	33.3	13	27.7	110	47.8	125	44.17
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>	<b>230</b>	<b>100.0</b>	<b>283</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 6.7279$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 5.991$

Coefficiente de contingencia = 0.1524

**CUADRO 101**

**RELACIÓN ENTRE ZONA A LA QUE SOLICITÓ CAMBIO DE PLAZA  
Y LA DEDICACIÓN DEL MAESTRO A LA DOCENCIA RURAL**

<i>Dedicación</i>	<i>No solicitó</i>		<i>Rural</i>		<i>Urbana</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Baja	92	46	4	21	14	74	110
Alta	108	54	15	79	5	26	128
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>238</b>

Valor  $X^2 = 8.0646$

gl = 2

$X^2 \alpha 5\% = 5.91$

Coefficiente de contingencia = 0.016

CUADRO 102

RELACIÓN ENTRE LAS RAZONES DEL MAESTRO PARA SOLICITAR  
SU CAMBIO DE PLAZA Y SU DEDICACIÓN A LA DOCENCIA RURAL  
(según diferencial semántico)

Razones	Dedicación					
	Baja		Alta		Total	
	N	%	N	%	N	%
No ha solicitado	125	52.7	112	47.3	237	100
Mayor remuneración	–	–	2	100.0	2	100
continuar estudios	13	86.7	2	13.3	15	100
Desea que su familia continúe estudios	–	–	1	100.0	1	100
Quiere vivir cerca de su familia	12	63.2	7	36.8	19	100
No le gusta trabajar en zona rural	1	100.0	–	–	1	100
No le gusta trabajar en esta comunidad	2	100.0	–	–	2	100
Otra	5	83.3	1	16.7	6	100
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>–</b>	<b>125</b>	<b>–</b>	<b>283</b>	<b>–</b>

Valor  $X^2 = 15.1197$

gl = 7

$X^2 \alpha 5\% = 14.07$

Coefficiente de contingencia = 0.2252

CUADRO 103

RELACIÓN ENTRE EL SEXO DEL MAESTRO Y SU ACTIVIDAD  
EN LA COMUNIDAD, ZONAS RURALES

Actividad en la comunidad	Femenino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	83	47.4	34	28.3	117	39.66
Alto	92	52.6	86	71.7	178	60.34
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>100.0</b>	<b>120</b>	<b>100.0</b>	<b>295</b>	<b>100.00</b>

Valor  $X^2 = 10.8464$

gl = 1

$X^2 \alpha 1\% = 6.635$

Coefficiente de contingencia = 0.1883

**CUADRO 104**  
**ACTIVIDAD DEL MAESTRO EN LA COMUNIDAD DE TRABAJO**  
**DE ACUERDO CON SU NIVEL DE INGRESO MENSUAL**  
**(según diferencial semántico)**

	<i>Actividad en comunidad</i>				<i>Total</i>	
	<i>Baja</i>		<i>Alta</i>			
	N	%	N	%	N	%
Ingreso total						
00-5 000	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5 001-10 000	1	25.0	3	75.0	4	100.0
10 001-12 500	11	50.0	11	50.0	22	100.0
12 501-18 000	77	49.4	79	50.6	156	100.0
18 001-25 000	8	33.3	16	66.7	24	100.0
25 001-30 000	7	46.7	8	53.3	15	100.0
30 001-40 000	4	26.7	11	73.3	15	100.0
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>—</b>	<b>128</b>	<b>—</b>	<b>236</b>	<b>—</b>

$$\bar{X}_1 = 16764.38$$

$$DS = 5209.83$$

$$F = 2.4151$$

$$\alpha = 10\%$$

$$\bar{X}_2 = 17980.95$$

$$DS = 6578.18$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 234$$

**CUADRO 105**

**RELACION ENTRE LA OCUPACIÓN DE LA MADRE Y ACTIVIDAD DEL MAESTRO EN ZONAS RURALES**

Actividad docentes en zonas rurales	Empleados oficina		Prof. o director escuela		Agricultores		Prop. tierra o comercios		Trab. manual no asalariados		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	16	41	33	36.3	4	66.7	5	62.5	5	62.5	12	22.6
Alto	23	59	58	63.7	2	33.3	3	37.5	3	37.5	41	77.4
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>91</b>	<b>100.0</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>53</b>	<b>100.0</b>

$$\text{Valor } X^2 = 13.4264$$

$$gl = 6$$

$$X^2 \alpha 5\% = 12.59$$

$$\text{Coeficiente de contingencia} = 0.2474$$

CUADRO 106

RELACIÓN ENTRE OCUPACIÓN DEL CÓNYUGE Y ACTIVIDAD DEL MAESTRO EN LA COMUNIDAD EN QUE TRABAJA

Actividad	Empleados oficina		Prof. o director escuela		Agricul-tores		Prop. tierra o comercios		Trab. manual no asalariados		No asalariados		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	15	44.1	37	50	5	100	3	37.5	3	30	4	14.3	67	42.2
Alto	19	55.9	47	50	0	0	5	62.5	7	70	24	85.7	92	57.8
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100.0</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100.0</b>	<b>159</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 19.6995$

gl = 6

$X^2 \alpha 1\% = 16.81$

Coefficiente de contingencia = 0.3311

CUADRO 107

RELACIÓN ENTRE SEXO Y ACTIVIDAD DEL MAESTRO EN CUANTO A SU ROL DOCENTE (según diferencial semántico)

Actividad	Femenino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Baja	113	45.7	47	28.7	160	38.9
Alta	134	54.3	117	71.3	251	61.1
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>100.0</b>	<b>164</b>	<b>100.0</b>	<b>411</b>	<b>100.0</b>

Valor  $X^2 = 12.1087$

gl = 1

$X^2 \alpha 1\% = 6.635$

Coefficiente de contingencia = 0.1692

## CUADRO 108

**ACTIVIDAD DEL MAESTRO EN CUANTO A SU ROL DOCENTE  
DE ACUERDO CON SU NIVEL DE INGRESO MENSUAL  
(según diferencial semántico)**

Ingreso total	Actividad						Total	
	Baja		Alta		N	%	N	%
	N	%	N	%				
0-5 000	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5 001-10 000	2	33.3	4	66.7	6	100.0	6	100.0
10 001-12 500	17	42.5	23	57.5	40	100.0	40	100.0
12 501-18 000	113	41.7	158	58.3	271	100.0	271	100.0
18 001-25 000	11	27.5	29	72.5	40	100.0	40	100.0
25 001-30 000	11	35.5	20	64.5	31	100.0	31	100.0
30 001-40 000	6	26.1	17	73.9	23	100.0	23	100.0
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>-</b>	<b>251</b>	<b>-</b>	<b>411</b>	<b>-</b>	<b>411</b>	<b>-</b>

$$\bar{X}_1 = 16747.36$$

$$DS = 5284.0$$

$$F = 3.1559$$

$$\alpha = 1\%$$

$$\bar{X}_2 = 17804.27$$

$$DS = 6231.03$$

$$gl_1 = 1$$

$$gl_2 = 409$$

## CUADRO 109

**RELACIÓN ENTRE OCUPACIÓN DEL CÓNYUGE CON ACTIVIDAD  
DEL MAESTRO EN CUANTO A SU ROL DOCENTE  
(según diferencial semántico)**

Actividad	Empleados oficina		Prof. o director escuela		Agricul-tores		Dueño de comercio		Trab. manual no asalariados		No asalariados		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	21	38.2	43	37.4	7	87.5	8	44.4	9	52.9	16	22.9	104	36.6
Alto	34	61.8	72	62.6	1	12.5	10	55.6	8	47.1	54	77.1	180	63.4
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100.0</b>	<b>115</b>	<b>100.0</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>	<b>17</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>284</b>	<b>-</b>

$$\text{Valor } X^2 = 17.7268$$

$$gl = 6$$

$$X^2 \alpha 1\% = 16.81$$

$$\text{Coeficiente de contingencia} = 0.2424$$

## **V. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO PARA LAS POLÍTICAS DEL SECTOR EDUCATIVO**

### **A. Oferta de maestros**

Hasta muy recientemente, el crecimiento de las escuelas normales –sobre todo el de las de sostenimiento privado–, no se ajustó a previsiones de la demanda de nuevos maestros de primaria. Su crecimiento respondió, más bien, al hecho de que la educación normal es un efectivo canal de movilidad individual intergeneracional, en sentido ascendente. Por esta razón, el número de egresados de las escuelas de este nivel está rebasando al de las nuevas plazas de maestros de primaria que se ofrecen anualmente en el sistema educativo del país. Más aún, los resultados de este estudio permiten prever que –en el mediano y largo plazos– este desequilibrio se seguirá acentuando. Es, pues, obviamente necesario instrumentar un conjunto de políticas, que se propongan evitar el que siga aumentando el número de maestros que no pueden encontrar empleo en las escuelas primarias.

Sin embargo, el problema que es necesario resolver no se limita al establecimiento de un simple ajuste numérico entre la oferta y la demanda de maestros, ya que, según lo constató el presente estudio, existen además importantes disparidades entre los lugares geográficos y tipos de localidades en que trabajan los maestros –especialmente los rurales–, por una parte, y las aspiraciones o preferencias de los mentores, por la otra.

Lo anterior puede interpretarse como un indicador de que la demanda de trabajo para los maestros no está circunscrita a un mercado homogéneo, sino segmentado. Existe, según se infiere de los datos aquí presentados, un “mercado primario” –que ofrece condiciones de trabajo más satisfactorias, por cuanto dispone de un conjunto de incentivos adicionales al salario–, el cual corresponde a las zonas urbanas del país, y en especial a las cercanas a las grandes

ciudades. Por otro lado, existe un “mercado secundario” que carece de dichos incentivos y corresponde a las zonas rurales del país –especialmente a las más alejadas de las ciudades–. Ante esta situación, sólo permanecen en el mercado secundario dos tipos de maestros. Éstos son, por un lado, aquellos que, a través de una permanencia transitoria en dicho mercado–, se hacen “acreedores” a ser incorporados al mercado primario. Por otro lado, son aquellos –los que ya fueron identificados a través de este estudio– que no otorgan mucho valor a los incentivos del mercado primario; o que encuentran en el mercado secundario un conjunto de incentivos que no les ofrece el primario, o bien, que pueden disfrutar –en el mismo mercado secundario– de algunos incentivos (*v. gr.* la doble plaza) que otros maestros sólo pueden obtener en las zonas urbanas.

Ahora bien, según los resultados de los análisis presentados en el capítulo anterior, los maestros que corresponden a este segundo grupos son, en síntesis, los de sexo masculino, que tienen una edad mayor de 30 años, sostienen por sí mismos a una familia relativamente numerosa, están casados con personas de escasa escolaridad (mismas que, en general, no participan en el mercado de trabajo), residen en la comunidad en que trabajan (o cerca de ella), proceden de las mismas zonas rurales, cursaron la normal en una escuela pública, han acreditado la normal superior y encuentran la oportunidad de impartir clases en otro turno –a veces en otra escuela y en el ciclo básico de la enseñanza secundaria– (esto último parece tener mucha importancia). Es evidente que tales características no corresponden a la mayor parte de los maestros rurales. Más aún, los nuevos nombramientos de estos maestros corresponden, en general, a personas que reúnen las características contrarias a las que acaban de ser señaladas.

A lo anterior se debe que el 49% de los maestros encuestados por nosotros prefieren trabajar en escuelas urbanas. Esto, sin embargo, no sólo repercute en la insatisfacción personal de los mentores, sino que también afectan, en forma indeseable, al comportamiento docente de los mismos. A este respecto, es pertinente recordar que los datos recogidos a través de este estudio también permitieron detectar la existencia de relaciones estables entre la escolaridad total de los maestros (tanto la adquirida previamente como la que ellos están adquiriendo en la actualidad), el estilo docente de los mismos (que se refiere a los conocimientos teóricos y metodológicos de que disponen los profesores) y el hecho de que ellos hayan solicitado su cambio hacia otra plaza por causas económicas. Esto indica claramente que aquellos programas que se han propuesto mejorar la efectividad de los maestros rurales, a través del ofrecimiento de oportunidades para cursar la licenciatura en educación a través del sistema abierto, están contrarrestando el “arraigo” de los maestros a las zonas rurales. Esto, a su vez, –como aquí se señaló– está inversamente correlacionado con el nivel de actividad que los maestros orientan hacia su trabajo docente y hacia

la comunidad en que están inmersos. Por tanto, es evidente que la efectividad de los maestros rurales no depende de la escolaridad que han alcanzado los mismos –la cual incluso puede actuar como un factor limitante de la variable mencionada–, sino de las características que fueron identificadas a través de la encuesta que aquí ha sido reseñada.

## **B) La demanda de maestros**

Por otra parte, los resultados de esta investigación prevén que la demanda de maestros de educación básica sólo seguirá creciendo hasta 1985 –y esto, por su parte, está condicionado a que se adopten medidas tendientes a mejorar los coeficientes de retención y de eficiencia terminal de las escuelas primarias–. En caso de que la demanda se siga desarrollando conforme a las pautas que actualmente la rigen, desde ahora pueden estarse generando algunos contingentes de egresados de las escuelas normales, que no podrán encontrar empleo. En cualquier caso, a partir de 1986, la demanda de nuevos maestros de educación básica se empezará a contraer.

Cabe hacer notar que, ante previsiones similares a las mencionadas, las autoridades educativas han optado por reducir la velocidad de crecimiento de las escuelas normales, e incluso han disminuido la matrícula de las escuelas de sostenimiento privado. Sin embargo, antes de intensificar estas políticas, es necesario considerar la conveniencia de formar un mayor número de maestros del que sería necesario, a partir de las tendencias de crecimiento del sistema educativo. Así, sería posible reducir los tamaños de los grupos de las escuelas primarias, y en especial los de aquellas que están situadas en las zonas marginales de las ciudades grandes y medianas.

## **C) Políticas de formación de maestros**

Con todo, las previsiones obtenidas en este estudio señalan con claridad la necesidad de revisar los *currícula* de las escuelas normales, con el objeto de poder preparar maestros que, con cierta facilidad, se adapten a las cambiantes condiciones del mercado de trabajo. De hecho, es necesario seguir intensificando la formación de maestros de educación preescolar y de educación secundaria. Será, por tanto, conveniente que los maestros ya no sean formados para ejercer su profesión, exclusivamente, en las escuelas primarias. Dadas las tendencias de demanda, puede preverse incluso que la capacidad instalada en las escuelas normales tenga que utilizarse, a mediano plazo, con el objeto de formar maestros para las escuelas preparatorias y para las escuelas técnicas de nivel medio superior (recuérdese que el profesorado de estas escuelas no ha sido preparado,

específicamente, para ejercer esta profesión). Así pues, el recientemente establecido “bachillerato pedagógico” debería generalizarse poco a poco, hasta llegar a sustituir a la educación nacional. De ese modo, los “maestros-bachilleres” podrían continuar sus estudios, más adelante, en las escuelas superiores, para adquirir la capacitación que los prepararía para impartir clases en los dos ciclos de nivel medio superior, o en cualquier nivel correspondiente a la educación básica.

#### **D) Reclutamiento de los maestros**

según lo señalamos en el apartado “A” de este capítulo, las políticas que se están instrumentando para seleccionar y promover a los maestros, están produciendo resultados que generan –al menos virtualmente– efectos contrarios a los deseados, en las escuelas del campo. Por un lado, se está enviando a dichas escuelas a maestros que no desempeñan su labor en forma adecuada en esos ambientes. Por otro lado, se les está ofreciendo la oportunidad de ser promovidos, a través de la adquisición de una escolaridad adicional; pero esto impulsa la movilidad geográfica de los mismos docentes.

Ante esta situación, será necesario elegir entre diversas alternativas de política. La primera consistiría, simplemente, en revertir los criterios que actualmente se adoptan al reclutar a los maestros del campo. En efecto, mientras el desempeño de los maestros –y, por tanto, la eficiencia del sistema educativo– sigan dependiendo de las actitudes y valores de los docentes, será necesario alterar radicalmente las políticas de selección de los maestros rurales. según se desprende de lo expuesto en el capítulo IV de este estudio, los maestros jóvenes no tienen interés en la docencia rural, ni se distinguen por desarrollar actividades orientadas hacia su comunidad o hacia un desempeño de su rol docente. Surge, entonces, a primera vista, la conveniencia de reclutar, para las escuelas rurales, a maestros que reúnan las características que señalamos en el apartado “A” de este capítulo. Pero es obvio que esto no puede llevarse a cabo fácilmente, pues exigiría, entre otras cosas, regresar al campo a maestros que ya estén establecidos en zonas urbanas –lo cual puede resultar prácticamente imposible–, así como ofrecer a estos maestros la posibilidad de impartir clases en más de una escuela o turno, o en más de un nivel educativos –lo cual sólo sería viable en algunas localidades rurales del país.

#### **E) Estrategia propuesta**

La segunda alternativa consiste, por el contrario, en redefinir radicalmente el concepto que hasta ahora se ha tenido sobre el rol del maestro rural y sobre la preparación necesaria para desempeñar el mismo. En nuestro concepto, el desempeño del maestro rural no debe depender del comportamiento de una sola persona,

sino de una interrelación funcional entre todas las actividades –o programas– del sector educativo que pretenden mejorar la calidad de la educación básica del país.

Así, las instituciones que ofrecen oportunidades para la superación académica del magisterio deben integrar sus acciones en un conjunto de políticas que se orientan hacia la remodelación de las estructuras y procedimientos conforme a los cuales se imparte en la actualidad la educación básica. Como decíamos, esto exige sustituir una educación que depende prácticamente de un solo maestro y se basa en lineamientos uniformemente determinados, por otra, más compleja, que desarrollarían personas de diferentes niveles y tipos de calificación, las cuales desempeñarían, en forma racionalmente organizada, un conjunto de tareas de diversas clases.

Así, los maestros jóvenes que están siendo reclutados para prestar sus servicios en las zonas rurales más remotas y en los sectores marginalizados de las ciudades, podrían contar, durante el desarrollo de sus tareas, con el apoyo de diversos especialistas, quienes podrían ser formados por diversas instituciones de educación superior. Algunos de estos especialistas colaborarían en la planificación de la docencia, a partir de las características de cada región geográfica y grupo social, o bien, participarían en el desarrollo, instrumentación y aplicación de metodologías adecuadas para el desempeño de la docencia. Otros especialistas podrían diseñar procedimientos de evaluación de los resultados obtenidos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como instrumentos que permitan detectar los problemas de aprendizaje existentes en cada grupo escolar. Otros más, podrían supervisar y dirigir los procesos educativos –y no sólo los aspectos administrativos de las escuelas–, o bien, encargarse de la orientación del desarrollo individual de los alumnos.

Una estructura docente como la anterior permitiría proporcionar, aun a las escuelas ubicadas en las zonas más remotas, una serie de apoyos técnicos y académicos que son indispensables para que los maestros desempeñen sus tareas en forma adecuada y eficiente. Además de favorecer una mayor especialización en las diversas áreas curriculares, y una adaptación de la enseñanza a las condiciones ambientales y sociales de la educación, dichas estructuras capacitarían al magisterio para desarrollar actividades extracurriculares que, a su vez, mejorarían la educación ofrecida en las diversas escuelas.

Por otro lado, será necesario que los programas de investigación educativa identifiquen alternativas para la conducción efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales. Las instituciones que tienen a su cargo la formación de los maestros deberían asegurarse de que sus egresados son capaces de desarrollar, implantar y apoyar sistemas de enseñanza diferenciada; las instituciones que tienen a su cargo el desarrollo de materiales y tecnologías educativas deberían, entonces, aportar los instrumentos necesarios para instru-

mentar una enseñanza de este tipo, y las instituciones que tienen a su cargo el diseño de procedimientos para la evaluación del rendimiento escolar deberían poner al alcance de los maestros los resultados de las mediciones que periódicamente se están efectuando. De ese modo, la educación dejará de depender de las características individuales de los maestros, y la eficiencia de la misma quedaría, por tanto, comprendida dentro de un ámbito que pueden controlar los administradores del sistema escolar del país.

En síntesis, los resultados de esta investigación señalan la necesidad de transformar paulatinamente las escuelas normales, en instituciones que preparen a quienes, habiendo cursado un bachillerato pedagógico, puedan inscribirse en alguna institución de enseñanza superior, con el objeto de adquirir la capacitación necesaria para ejercer la docencia –según sea el caso– en alguna institución de nivel básico, o en el ciclo superior de la enseñanza media. Sin embargo, en el corto plazo, la primera prioridad se deberá otorgar a la necesidad de elevar los rendimientos de las escuelas primarias del país, y en especial las de carácter rural. Por esto, es necesario instrumentar un conjunto de políticas como las que aquí hemos esbozado, con el objeto de proporcionar a dichas escuelas los sistemas docentes que están requiriendo con urgencia.

ESTIMACIÓN DE LAS TASAS  
DE PARTICIPACIÓN, DE PERMANENCIA  
Y DE REPOSICIÓN DE LOS EGRESADOS DE  
LA NORMAL DE NIVEL PREESCOLAR  
Y ESTUDIO DE SU MERCADO LABORAL

**Sylvia Schmelkes**



# ANTECEDENTES Y NOCIONES METODOLÓGICAS INICIALES



## I. ANTECEDENTES

El Centro de Estudios Educativos, A. C. ha estado preocupado desde hace tiempo por la educación preescolar en el país. Conscientes de la importancia de este nivel educativo para el posterior desarrollo personal y escolar de los niños, y tomando en cuenta que son las clases marginadas las que se encuentran mayormente desprovistas de este servicio, iniciamos, en 1978, un proyecto experimental con niños en edad preescolar en una zona marginada de la metrópoli (Ciudad Nezahualcoyotl, Estado de México).<sup>1</sup>

Como continuación de este estudio, pero con el objeto de profundizar en la relación entre la cultura de las clases marginalizadas y el currículo de la educación preescolar, se está terminando, a estas fechas, un proyecto de investigación-acción, denominado "Alternativas de Educación Preescolar para Zonas Marginadas: Proyecto Nezahualpilli".<sup>2</sup> Se espera, como producto de este proyecto, la propuesta de una metodología para el desarrollo del currículo y para el trabajo en general con los niños y sus padres procedentes de estas clases sociales.

Tuvimos también la oportunidad de proponer el Documento Base del Coloquio sobre Educación Preescolar, organizado por las Reuniones de Información Educativa en México en 1979.<sup>3</sup>

Por otro lado, el proyecto que exponemos a continuación responde a la preocupación de conocer a profundidad la problemática relativa a los recursos humanos para la educación básica. Así, el proyecto expuesto en este informe

---

<sup>1</sup> Lourdes Casillas. "Evaluación del proyecto experimental preventivo para grupos marginados urbanos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI, núm. 4 (otoño 1981), México, pp. 13-34, y *Evaluación de un Proyecto Experimental de Educación Preescolar Dirigido a Población Marginal Urbana*, México, UNAM, 1982.

<sup>2</sup> Regina de Assis. "Proyecto Nezahualpilli: Alternativas de Educación Preprimaria para Poblaciones Urbanas Marginadas", México, Centro de Estudios Educativos, 1982.

<sup>3</sup> Centro de Estudios Educativos. "Investigación e Innovación en la Educación Preescolar (Caso México)", Documento de Referencia III Coloquio RIE, México, RIE, 1979.

<sup>4</sup> Carlos Muñoz Izquierdo. "Empleo en el Sector Educativo: Personal Docente en el Nivel Básico", México, Centro de Estudios Educativos, 1982, mimeo.

se relaciona con otra investigación denominada “Empleo del Maestro Rural de Nivel Básico”,<sup>4</sup> cuyos objetivos son:

- 1) presentar un panorama de la problemática del empleo del maestro de la educación básica;
- 2) estimar las necesidades anuales de maestros de educación primaria y media básica por estado, para lo cual se estimaron las tasas de renovación y movilidad del magisterio;
- 3) analizar las implicaciones que tendrá la demanda de profesores en la formación de maestros;
- 4) proponer políticas para balancear la formación de maestros con la demanda de los mismos, hasta el año 2000, por estado o por regiones;
- 5) explorar la segmentación del mercado de trabajo de la educación normal, primaria y media básica, considerando la existencia de un ejército de reserva, e identificando los mecanismos de sustitución y reemplazo de maestros;
- 6) elaborar un perfil del maestro que reúna las características de satisfacción, dedicación e interés en el trabajo que desempeña, delineando el estilo docente correspondiente a dicho perfil, y
- 7) conocer las características de aquellos maestros que desempeñan su trabajo eficazmente y experimentan satisfacción en ello, así como de los factores que los inducen a permanecer en servicio en zonas rurales, o a solicitar su cambio o retiro.

El estudio de las tasas de participación, de permanencia y de reposición de las egresadas de la normal de nivel preescolar, y el estudio de su mercado laboral, se ubica en el centro de estas dos líneas de interés del Centro de Estudios Educativos.

### **A. Planteamiento del problema y referentes teóricos**

Es innegable la importancia de la educación preescolar para el desarrollo futuro del niño. En todos los ámbitos, el acceso del niño a la educación preescolar se considera esencial como complemento, sustitución o compensación de la educación recibida en el seno de la familia. La educación preescolar ya es concebida como un factor necesario para asegurar el desarrollo integral del individuo, ya

que en esta etapa se construye la base de su desarrollo posterior. De la firmeza de ésta dependerá el rumbo del desarrollo integral (individual-social) del sujeto (cfr. Casillas, 1981: 44). De la misma manera, y puesto que la interacción del niño con el medio ambiente, con adultos y con niños de su sociedad es esencial para su desarrollo posterior, la educación preescolar se presenta también como una medida preventiva que hace posible una intervención temprana, dirigida a reducir las igualdades educativas producidas por factores fisiológicos, ambientales, económicos y sociales. Si bien es cierto que la literatura revisada sobre el tema parece demostrar que los efectos de la intervención temprana son claros en los primeros dos años de la educación básica, el hecho también comprobado de que después se atenúan y desaparecen no niega la importancia de la atención preescolar, sino que indica la necesidad de no abandonar a los niños desfavorecidos en el transcurso de su educación básica (*ibíd.*).

Conclusiones de estudios que se han hecho en este campo señalan que la educación preescolar "... es una oportunidad de detectar a tiempo alteraciones de aprendizaje y anomalías que, derivadas oportunamente al tratamiento adecuado podrán disminuir los altos índices de repitencia y deserción de la educación básica... [la educación preescolar, S.S. y O.C.] tiene la gran importancia de poder poner al alcance del niño oportunamente aquellas experiencias, estímulos y materiales que le permitan lograr un normal desarrollo favoreciendo la salud física y la socialización adecuada y preservando la salud mental" (Filp y Latorre, 1981: 31).

Con base en estos supuestos, desde hace ya varios años (1968) se propone la necesidad de incrementar intensamente la educación preescolar en nuestro país. De esta forma, si bien en 1964 el jardín de niños se concibe como "una institución estimada por las familias, que ven en ella una prolongación sistemática de la existencia doméstica de los párvulos, pero sólo como una premisa no obligatoria del sistema educativo" (SEP, citado por Weitzner y Nava, 1979: 4), ya para 1971 la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa sugiere que en las localidades rurales en las que funcionan escuelas primarias de organización completa se inicie el establecimiento, con carácter obligatorio, del grado preprimario (*ibíd.*).

Esta creciente toma de conciencia sobre la importancia del nivel preescolar en la formación del niño culmina el 1 de septiembre de 1979, cuando el Lic. José López Portillo anuncia, en su III informe de gobierno, la proposición de ampliar el concepto de educación básica a 10 grados, incluyendo uno de preescolar. Establece, poco después, la meta de lograr la atención del 70% de la población infantil de cinco años de edad antes del término del sexenio, durante el presente año.

Sin embargo, aunque no podemos negar que la atención a la demanda de educación preescolar ha crecido mucho durante los últimos años, estamos aún lejos de alcanzar la meta propuesta. En el ciclo escolar 1981-1982, se inscribieron en este nivel 1 411 316 niños.<sup>5</sup> Sin embargo, las proyecciones de población nos arrojaron un total de 4 248 391 niños entre los cuatro y los cinco años de edad para 1981. El coeficiente de satisfacción de la demanda resultante es de sólo 33.22%.<sup>6</sup> Además, la oferta educativa de preescolar se encuentra marcadamente concentrada en el medio urbano. Si bien puede suponerse que esta concentración se ha abatido en los últimos años sólo el 40% de las localidades entre los 500 y los 5 000 habitantes contaba con jardines rurales en 1979-1980. Esto significa que alrededor de 88 000 localidades rurales se encontraban desprovistas de este servicio hace dos años (cuadro 1).

Ésta es la realidad ante la cual se enfrenta un Estado que desea ampliar intensamente la cobertura de este nivel educativo. Son muchos los factores que han de tomarse en cuenta para planear y financiar esta expansión. Entre ellos, uno que adquiere especial importancia es el referido a la formación de los recursos humanos necesarios para alcanzar la cobertura deseada.

Esta investigación se centra, precisamente, en el estudio de la situación actual del mercado de trabajo de las educadoras con el fin de contar:

a) Con parámetros que permitan estimar el número de alumnas que deberán ser inducidas a las escuelas normales para educadoras, con la finalidad de asegurar el número de egresadas que se requiere para la ejecución de los programas de expansión de la educación preescolar, tanto desde el punto de vista de la preparación de nuevas educadoras como de la reposición de las que se retiren de sus trabajos en el futuro, y

b) con criterios que permitan seleccionar adecuadamente a las alumnas que soliciten inscripción en las escuelas normales para educadoras, de tal modo que las que sean admitidas tengan la mayor probabilidad de aceptar las plazas ofrecidas en los jardines de niños, mismas cuya creación será impulsada por los programas de expansión de la educación preescolar.

---

<sup>5</sup> Secretaría de Educación Pública. *Revisión de las Series Históricas de la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional*, México, Dirección General de Programación, 1982, mimeo.

<sup>6</sup> Proyecciones basadas en los Censos de Población de 1970 y en las estimaciones preliminares de los Censos de 1980.

**CUADRO 1**  
**SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA DE JARDINES RURALES POR LOCALIDADES**

<i>Cantidad de comunidades</i>		<i>Cantidad de jardines rurales</i>	<i>% del total</i>
<b>Total nacional</b>		<b>4 645</b>	
1- 99 habitantes	55 650		4.3
100-499 habitantes	28 055		9.0
500- 999 habitantes	7 473		39.7
1 000-2 499 habitantes	4 232		
2 500-4 999 habitantes	1 201		
<b>Aguascalientes</b>		<b>43</b>	
1 - 99 habitantes	625		4.0
100- 499 habitantes	199		9.4
500- 999 habitantes	40		16.7
1 000-2 499 habitantes	18		
2 500-4 999 habitantes	3		
<b>Jalisco</b>		<b>19</b>	
1 - 99 habitantes	7 425		0.2
100- 499 habitantes	1 733		0.9
500- 999 habitantes	239		4.4
1 000-2 499 habitantes	191		9.9
2 500-4 999 habitantes	76		
<b>Michoacán</b>		<b>49</b>	
1- 99 habitantes	687		1.8
100- 499 habitantes	1 014		2.4
500- 999 habitantes	542		4.8
1 000-2 499 habitantes	480		10.2
2 500-4 999 habitantes	174		
<b>San Luis Potosí</b>		<b>102</b>	
1- 99 habitantes	1 786		2.8
100- 499 habitantes	1 371		5.6
500- 999 habitantes	339		22.7
1 000-2 499 habitantes	111		
2 500-4 999 habitantes	21		
<b>Tabasco</b>		<b>56</b>	
1 - 99 habitantes	109		5.0
100- 499 habitantes	643		5.6
500- 999 habitantes	262		15.5
1 000-2 499 habitantes	99		56.6
2 500-4 999 habitantes	13		
<b>Tamaulipas</b>		<b>32</b>	
1- 99 habitantes	4 121		0.6
100- 499 habitantes	909		2.9
500- 999 habitantes	147		16.8
1 000-2 499 habitantes	44		72.7
2 500-4 999 habitantes	14		
<b>México</b>		<b>276</b>	
1 - 99 habitantes	686		10.1
100- 499 habitantes	1 014		13.4
500- 499 habitantes	542		27.0
1 000-2 499 habitantes	480		57.5
2 500-4 999 habitantes	174		

**Fuentes:** Censos de 1970 y SEP: *Estadísticas básicas del sistema educativo nacional. Preescolar y primaria. Fin de cursos 1979-1980*, México, SEP, 1981.

## **B. Objetivos de la investigación**

Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- 1) Investigar los factores determinantes de la propensión de las educadoras de preescolar a participar en el mercado de trabajo, así como las características de los jardines de niños hacia los que se inclinan los diversos grupos de educadoras que actualmente se están formando.
- 2) Determinar las tasas de incorporación de los egresados de las normales de preescolar al mercado de trabajo, e investigar los factores determinantes de la no participación en el mercado.
- 3) Determinar las tasas de permanencia en el mercado (y de rotación) de las educadoras, e investigar algunos factores determinantes de las mismas.
- 4) Determinar las tasas de retiro de las educadoras, e investigar los factores que las determinan.
- 5) Finalmente, determinar las tasas de reincorporación de las educadoras al mercado de trabajo, e investigar algunos factores que influyen sobre las mismas.

La investigación se enmarca dentro del ámbito específico de la economía del trabajo. Suponemos que “el mercado de trabajo para educadoras” no existe como tal, sino que funcionan en realidad diversos mercados (o segmentos de mercado) caracterizados por una relativa independencia entre ellos mismos y una relativa homogeneidad hacia el interior de cada segmento. Por tanto, el proyecto estudia los diversos aspectos que caracterizan la demanda y la oferta correspondientes a los diferentes segmentos de dicho mercado.

## **C. Hipótesis**

Las hipótesis que en definitiva pudieron ponerse a prueba mediante este estudio<sup>7</sup> son las siguientes:

---

<sup>7</sup> Las variaciones en el planteamiento de las hipótesis con respecto al diseño original del estudio obedecen a acuerdos tomados al principio del mismo con la Dirección General de Educación Preescolar.

- 1) Se espera que la propensión a participar en el mercado de trabajo dependa de los antecedentes socioeconómicos de las educadoras, del tipo de escuela normal en la que estudiaron y de la ubicación geográfica de la misma.
- 2) Que los factores anteriores influyan también sobre la duración del periodo durante el cual las educadoras desean permanecer en el mercado.
- 3) Que las tasas efectivas de participación y de permanencia en el mercado estén determinadas por la coincidencia entre los tipos de jardines hacia los que se inclinan las educadoras y los que ofrecen plazas.
- 4) Que las tasas de participación y permanencia en el mercado de trabajo dependan de la coincidencia entre las expectativas de las educadoras y las condiciones laborales que se les ofrezcan.
- 5) Que las tasas de participación y permanencia en el mercado de trabajo de las educadoras dependan del tipo de dirección en los jardines de niños.
- 6) Que las tasas de participación y de permanencia en el mercado de trabajo de las educadoras dependa de que ellas no adviertan que pueden obtener trabajos fuera del ámbito de la educación preescolar dotados de condiciones laborales más satisfactorias.
- 7) Que las tasas de participación y de permanencia de las educadoras en el mercado de trabajo dependan también de algunos factores personales de las mismas.

#### **D. La muestra**

Para cumplir los objetivos y poner a prueba las hipótesis propuestas, se obtuvieron muestras de cinco tipos diferentes de educadoras. De esta forma, se procuró obtener información de estudiantes de 4o. de normal preescolar que se encuentran haciendo su servicio social y que ingresarán al mercado de trabajo durante el próximo ciclo escolar; de educadoras que, habiendo egresado de la normal en alguna fecha previa, nunca se han incorporado al mercado de trabajo (educadoras no incorporadas); de educadoras que se encuentran actualmente ejerciendo como tales en diferentes tipos de jardines de niños (educadoras en ejercicio); de educadoras que actualmente ejercen como directoras de jardines de niños y, por último, de educadoras que, habiendo ejercido como tales durante algún tiempo, se encuentran actualmente retiradas del ejercicio de su profesión, ya sea porque se dedican a su hogar, porque se encuentran dedicadas en for-

ma exclusiva a cursar estudios posteriores, o porque tienen algún otro empleo remunerado (educadoras retiradas).

Las muestras anteriores se seleccionaron en ocho entidades federativas con base en dos criterios paralelos:

- 1) Que existieran en cada una de ellas al menos dos tipos de normales diferentes, y jardines de niños tanto estatales como federales y particulares.
- 2) Que las entidades representaran diferentes situaciones dentro de una gama que abarcara desde una fuerte atracción hasta un fuerte rechazo de fuerza de trabajo, con el fin de tener representados los diversos niveles de desarrollo de las regiones del país.

En función de la disponibilidad de información se utilizaron dos procedimientos muestrales diferentes:

1) Para el caso de las estudiantes del 4o. de normal, de las educadoras en ejercicio, y de las directoras de jardines de niños utilizamos un proceso de muestreo acorde con la prueba de hipótesis sustantiva. En este caso, y puesto que el interés fundamental del estudio era el análisis del mercado de trabajo de las educadoras y su segmentación, seleccionamos un número suficiente de normales y de jardines de niños de cada uno de los posibles segmentos de mercado que por hipótesis suponíamos que existían. De esta forma, procuramos contar con un número suficiente de casos de normales particulares, federales y estatales de entidades federativas de diversos niveles de desarrollo. De la misma manera, se buscó contar con un número suficiente de casos de jardines estatales, federales y particulares, y de jardines ubicados en zonas urbanas y rurales, así como también en entidades federativas de diversos niveles de desarrollo. Mediante este procedimiento muestral, sabemos que para el caso de estas muestras nos movemos dentro de un margen de error de  $\pm 10\%$ .

Procuramos además, en la medida de lo posible, seleccionar a las educadoras a entrevistar en proporciones semejantes a su distribución en la población con respecto al tipo de normal o tipo de jardín de niños. En los cuadros 2 y 3 aparecen las proporciones muestrales de las normalistas y de los jardines de niños seleccionados, y en los cuadros 4 y 5 aparecen las proporciones poblacionales de los datos más recientes que pudimos obtener al inicio del estudio. Las extrapolaciones que deseen hacerse con respecto a la población en general deberán ponderarse en función de las diferencias entre las distribuciones de la muestra

y de la población, con base quizá en datos más recientes de los que estuvieron a nuestro alcance.<sup>8</sup>

El procedimiento utilizado para seleccionar a las estudiantes y a las educadoras fue, en estos casos, aleatorio.

2) Para el caso de las educadoras no incorporadas y de las educadoras retiradas tuvimos que recurrir a una muestra accidental por cuotas, ya que no se contaba con listados previos del universo de estas educadoras, y se desconocía incluso su cantidad. Por tanto, las muestras de estos tipos de educadoras no pueden considerarse como representativas, aunque sí como indicativas de la realidad de estos fenómenos.

En función de estos criterios, las entidades federativas seleccionadas fueron las siguientes:

<i>Entidades de fuerte atracción</i>	<i>Entidades en equilibrio</i>	<i>Entidades de débil expulsión</i>	<i>Entidades de fuerte expulsión</i>
Tabasco	Jalisco	Aguascalientes	San Luis Potosí
Distrito Federal	Tamaulipas		Michoacán
México			

Las estudiantes de 4o. de normal preescolar fueron seleccionadas como sigue: en cada una de las normales visitadas se escogió aleatoriamente a un grupo de normalistas del último grado de la carrera. A 50 alumnas del grupo seleccionado se les aplicaron las encuestas correspondientes. De esta forma, contamos con información de 950 alumnas del 4o. de normal, distribuidas por tipos de normal y por entidades federativas como sigue:

---

<sup>8</sup> Para mayor información sobre el procedimiento muestral de prueba de hipótesis sustantivas véase Jorge Padua. *Técnicas de Investigación aplicada a las Ciencias Sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979, pp. 83-85.

## NORMALES VISITADAS, POR TIPO Y ENTIDAD FEDERATIVA

<i>Entidad federativa</i>	<i>Normal federal</i>	<i>Normal estatal</i>	<i>Normal particular</i>
Aguascalientes	1	1*	–
Distrito Federal	1	–	4
Jalisco	–	1	1
Michoacán	1	–	1
San Luis Potosí	–	1	2
Tabasco	–	1	1
Tamaulipas	–	1	2

\* La normal estatal de Aguascalientes no tenía alumnos en 4o., por lo cual fue necesario llenar la cuota de normalistas de esta entidad entrevistando a dos grupos de alumnas de la normal federal.

Para la selección de los jardines de niños a visitar se utilizó el *Catálogo Nacional de Escuelas de la Secretaría de Educación Pública*. La selección se llevó a cabo en forma aleatoria. La distribución de la muestra de jardines de niños quedó como sigue:

<i>Entidad federativa</i>	<i>Jardines federales urbanos</i>	<i>Jardines federales rurales</i>	<i>Jardines estatales urbanos</i>	<i>Jardines estatales rurales</i>	<i>Jardines particulares</i>
Distrito Federal	21	20	–	–	14
Jalisco	–	–	14	4	–
México	–	–	9	9	–
Michoacán	21	20	–	–	–
San Luis Potosí	–	–	18	–	–
Tabasco	21	20	–	–	13
Tamaulipas	21	20	–	–	14
<b>Total:</b>	<b>84</b>	<b>80</b>	<b>41</b>	<b>13</b>	<b>41</b>

En algunos estados fue necesario reducir la muestra prevista de jardines rurales porque, según el criterio definido conforme al cual un jardín era considerado rural cuando se encontraba ubicado en comunidades menores de 5 000 habitantes, no se encontraron jardines rurales en número suficiente. En estos casos, se completó la muestra con jardines urbanos. Éste fue el caso de Jalisco, San Luis Potosí y Tabasco.

En los jardines se entrevistaba en todos los casos a la directora y a una de las educadoras seleccionada aleatoriamente. Nos encontramos con 34 jardines unitarios, que son aquéllos en los que se cuenta con una sola educadora que funge como directora y como docente del único grupo existente en el jardín. En estos casos, aplicamos únicamente la encuesta a directoras. De esta forma, captamos información de 272 directoras de jardines de niños y de 238 educadoras en ejercicio.

La muestra de educadoras no incorporadas pretendía reunir una cuota de 200 encuestas. Por diversos motivos, pero especialmente por el hecho de que este fenómeno (de la no incorporación) es poco común, únicamente pudieron aplicarse 104 encuestas, distribuidas por entidades federativas como sigue:

<i>Entidad federativa</i>	<i>Muestra inicial</i>	<i>Muestra definitiva</i>
Distrito Federal y Estado de México	52	23
Aguascalientes	22	20
Jalisco	22	3
Michoacán	22	12
San Luis Potosí	30	12
Tabasco	22	4
Tamaulipas	30	30

La cuota establecida para las educadoras retiradas se cumplió en su totalidad, aunque con variantes en la distribución por estado de acuerdo con las cuotas previstas. Sin embargo, fue necesario abandonar el criterio de entrevistar a las educadoras retiradas durante el ciclo 1980-1981, pues en ningún caso obtuvimos información en los jardines de un número suficiente de educadoras retiradas con estas características. Por tanto, la muestra comprende a educadoras retiradas durante los últimos años. La distribución de la muestra por entidades federativas fue como sigue:

<i>Entidad federativa</i>	<i>Muestra inicial</i>	<i>Muestra definitiva</i>
Distrito Federal	40	39
Jalisco	14	13
México	14	14
Michoacán	30	27
San Luis Potosí	22	16
Tabasco	40	45
Tamaulipas	40	42
No hay dato		4
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>200</b>

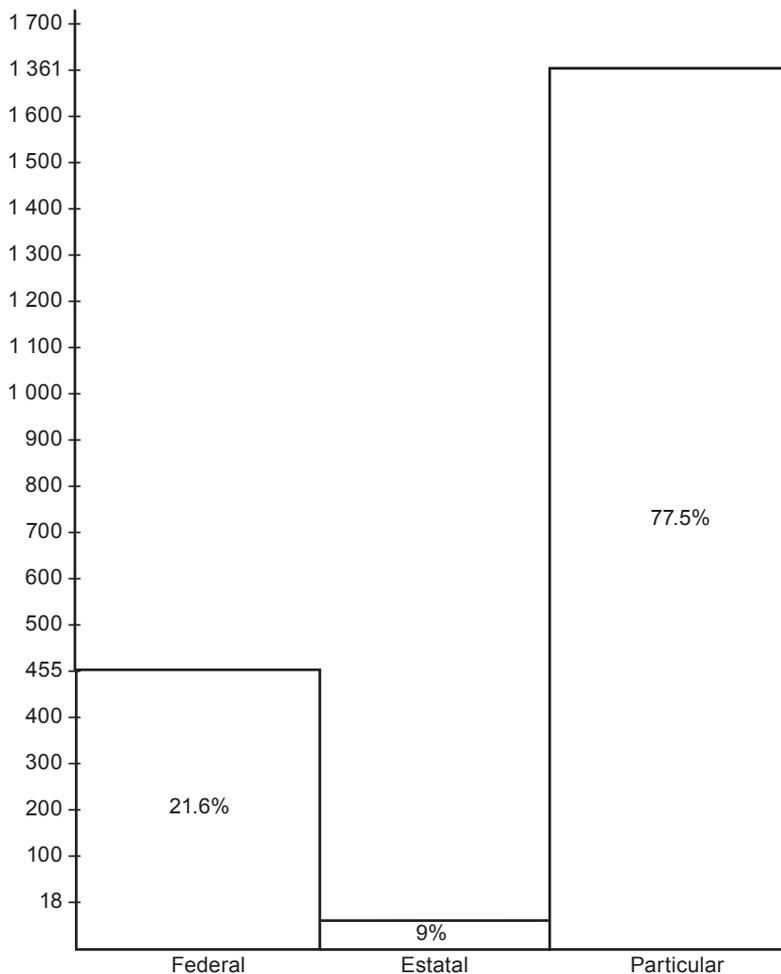
*Representatividad muestral: inferencias a partir de los datos.* Dadas la magnitud y las características de la muestra, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que las relaciones entre variables encontradas para las muestras de normalistas, de educadoras en ejercicio y de directoras de jardines de niños son representativas de lo que sucede a nivel nacional ( $\pm 10\%$ ). Sin embargo, los resultados obtenidos en las relaciones por estado o con la variable “estado” nos indican que el comportamiento del mercado de trabajo no siempre tiene relación con el criterio elegido para seleccionar las entidades federativas que incluiríamos en la muestra, es decir, el grado de desarrollo de cada entidad medido por su estabilidad, atracción o rechazo poblacional. Más aún, encontramos que la realidad del mercado de trabajo de las educadoras en cada estado nos indica poca relación con la situación de este nivel educativo en la entidad, y que las condiciones laborales no siempre son correlativas a los niveles de vida de cada entidad. Más bien parece que la realidad del mercado de trabajo de cada estado está en función del comportamiento de la oferta y la demanda de trabajo, lo que a su vez depende de:

- El ritmo de expansión de la oferta educativa.
- Las dimensiones del egreso de las normales.
- La relación entre estos dos factores.
- La presencia o ausencia en los estados de otros mercados de trabajo que representan una alternativa de empleo urbano para las educadoras.

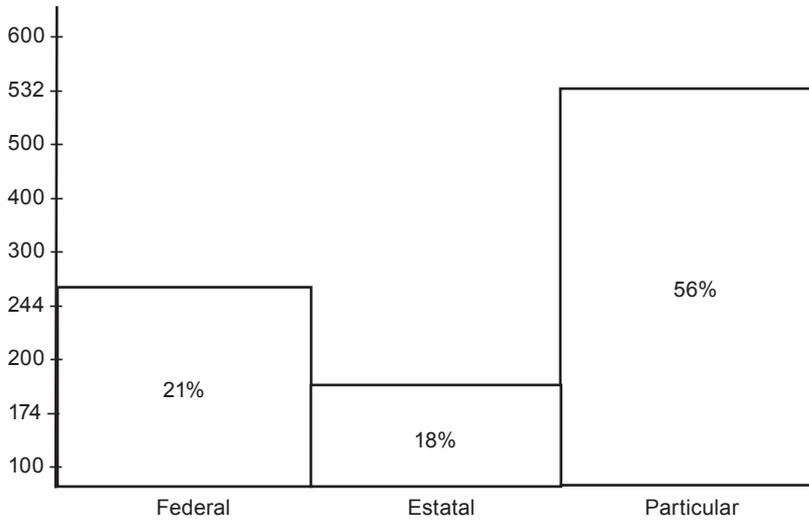
Por tanto, si se desea particularizar el conocimiento de la realidad del mercado de trabajo de las educadoras de preescolar a nivel de una entidad federativa, será necesario conocer el comportamiento de los factores anteriores; es decir, deberán investigarse estas variables para poder extrapolar, a partir de ellas, los hallazgos de este estudio sobre las situaciones específicas de cada estado.

**CUADRO 2**

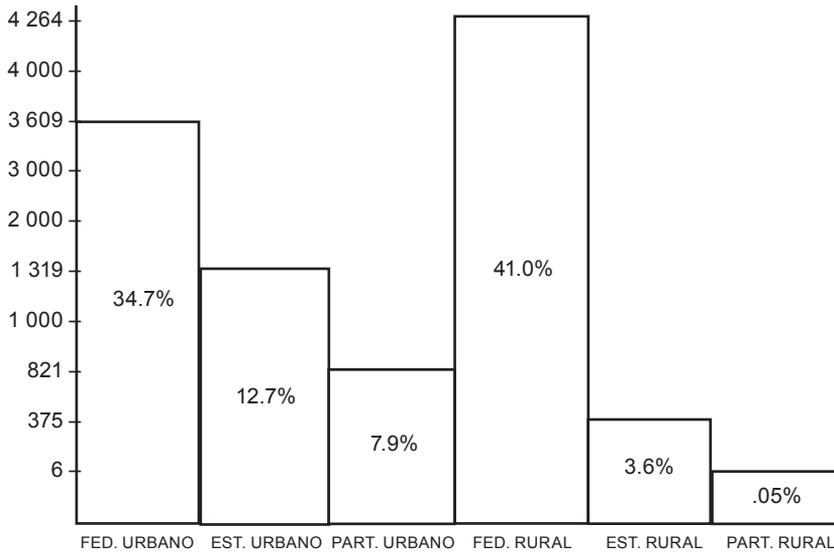
**EGRESO POR TIPO DE NORMAL (1977-1978)**



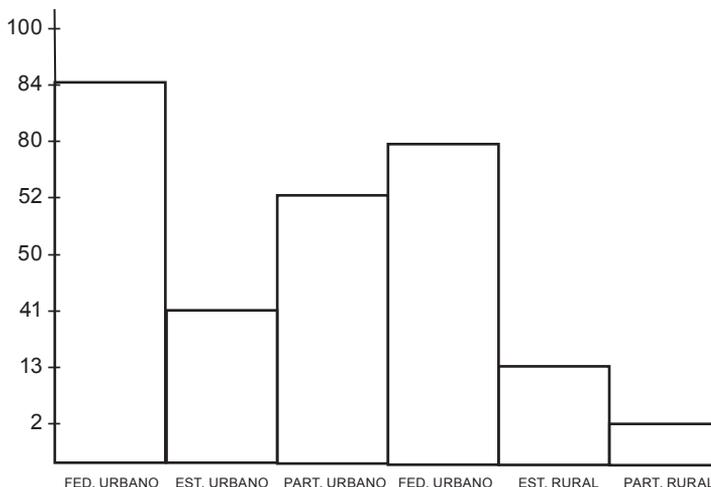
**CUADRO 3**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR TIPO DE NORMAL**



**CUADRO 4**  
**JARDÍN DE NIÑOS. DISTRIBUCIÓN NACIONAL (1979-1980)**



**CUADRO 5**  
**JARDINES DE NIÑOS. DISTRIBUCIÓN MUESTRA**



### **E. Los instrumentos**

En el Anexo 1 incluimos una copia de los instrumentos que empleamos en este estudio. Como puede verse ahí, para el caso de los diferentes tipos de educadoras utilizamos una encuesta. Aunque las encuestas son similares entre sí, en el sentido de que tratan de indagar sobre los antecedentes personales (socioeconómicos, geográficos, escolares) de cada tipo de educadora y sobre sus actitudes con respecto a su profesión y/o su trabajo, cada encuesta tiene objetivos específicos. De esta forma, la encuesta dirigida a las educadoras no incorporadas pretende indagar a fondo los motivos de la no incorporación y su eventual disponibilidad a incorporarse al mercado de trabajo. La encuesta dirigida a las educadoras retiradas pretende detectar los motivos del retiro del mercado de trabajo, así como la disponibilidad de las educadoras retiradas a reincorporarse al mercado de trabajo y la orientación de las mismas a un tipo de jardín determinado. La encuesta dirigida a las alumnas de 4o. de normal enfoca más sus expectativas de trabajo futuro, tanto con respecto al sitio de trabajo y al tipo de jardín como con respecto al tiempo que piensan permanecer ejerciendo. La encuesta dirigida a las educadoras en ejercicio sondea a mayor profundidad las condiciones laborales actuales, así como sus deseos de cambio de tipo de jardín o de ubicación geográfica. Por último, la encuesta dirigida a las directoras de jardín pretende, fundamentalmente, obtener un perfil de las condiciones de trabajo existentes en el mercado.

## F) Análisis de los datos

El tratamiento de los datos consta de dos partes fundamentales: una descriptiva y otra analítica. En la parte descriptiva se presenta un perfil de las distintas educadoras (directoras, retiradas, no incorporadas, en ejercicio, estudiantes) con respecto de las variables consideradas en este estudio. En la parte analítica se ponen a prueba, mediante análisis bivariados ( $\chi^2$ ) y análisis de varianza o pruebas T de Student, las hipótesis planteadas aquí. Incluimos también un análisis de las diferencias más importantes entre las características personales de los distintos tipos de educadoras considerados.

Para realizar la estimación de las tasas de permanencia de las educadoras en el mercado de trabajo, nos basamos en los datos proporcionados por las educadoras retiradas.<sup>9</sup> Con base en ellos, calculamos la proporción de permanencia (descontando también los retiros temporales) sobre el tiempo de egreso de la normal.

---

<sup>9</sup> Este cálculo no pudo hacerse sobre la base de la información secundaria de plazas vacantes, bajas y cambios, pues fue imposible lograr que se nos proporcionara esta información en cada uno de los estados visitados.

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EDUCADORAS



## I. LAS CARACTERÍSTICAS DE 4o. DE NORMAL PREESCOLAR

### A. Características personales de las estudiantes

La muestra de estudiantes de 4o. de normal estuvo constituida por 950 alumnas distribuidas en siete entidades federativas como sigue:

<i>Entidad federativa</i>	<i>Absolutos</i>	<i>%</i>
Distrito Federal	250	26
Aguascalientes	105	11
Tamaulipas	135	14
San Luis Potosí	154	16
Jalisco	118	12
Michoacán	94	10
Tabasco	94	10
<b>Total</b>	<b>950</b>	<b>99</b>

La muestra de estudiantes de 4o. de normal se distribuye, de acuerdo con el tipo de control de la institución en la que estudian, de la siguiente manera:

<i>Tipo de control</i>	<i>Absolutos</i>	<i>%</i>
Normales federales	244	26
Normales estatales	174	18
Normales particulares	532	56
<b>Total</b>	<b>950</b>	<b>100</b>

La gran mayoría de las estudiantes de 4o. de normal proceden de ciudades grandes o medianas (24% y 48%, respectivamente) y únicamente el 16% de las estudiantes procede de comunidades rurales menores de 5 000 habitantes.<sup>10</sup>

Como era de esperarse, prácticamente la totalidad (94%) de las estudiantes son solteras, y la gran mayoría (87%) tiene entre 19 y 22 años de edad.

Por lo que se refiere al origen socioeconómico de las estudiantes de 4o. de normal preescolar, una considerable proporción de ellas (59%) procede de familias cuyo jefe se dedica a actividades no manuales de supervisión, u ocupa cargos altos a nivel político o administrativo. El 29% de las estudiantes de la muestra procede de familias cuyos padres desempeñan algún tipo de trabajo manual, sea éste especializado o no especializado, en situaciones de relativa estabilidad laboral. Únicamente el 9% de la muestra de alumnas procede de familias cuyos padres se dedican o dedicaban a actividades agrícolas o propias del sector informal de la economía.<sup>11</sup>

Lo anterior nos permite suponer que la mayoría de las actuales estudiantes del 4o. de la carrera de educadora procede del sector de ingresos superior (20%-25%) del país.

Esto mismo se confirma cuando analizamos la ocupación de las madres de las estudiantes. La inmensa mayoría de ellas (83%) se dedica al hogar. Pero de la totalidad de las que están incorporadas al mercado de trabajo, el 83% está dedicado a actividades no manuales. El porcentaje restante se dedica a actividades manuales relativamente estables.

La escolaridad de los padres de las alumnas se encuentra mejor distribuida:

<i>Nivel de escolaridad</i>	<i>Padres</i>	<i>Madres</i>
0 - 3o. primaria	19%	21%
4o. - 6o. primaria	33%	41%
1o. - 3o. secundaria	15%	9%
Preparatoria o subprofesional	13%	25%
Profesional	16%	3%
No hay dato	4%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>10</sup> Ciudad grande mayor de 100 000 habitantes; ciudad mediana 15 000 a 100 000 habitantes.

<sup>11</sup> El código para esta variable puede agruparse como sigue: altos cargos políticos o administrativos; actividades no manuales; actividades manuales (obreros especializados y no especializados); sector informal y agrícola.

No obstante, es evidente que el promedio de escolaridad de los padres y de las madres de las estudiantes seleccionadas en la muestra está muy por encima del promedio de escolaridad de la población mayor de 35 años de edad en el país.

Estos padres, en su gran mayoría, sostienen a las alumnas mientras dura su formación. De esta forma, nos encontramos con que el 90% de las estudiantes no contribuye a los ingresos familiares. El 6% de la muestra cuenta con algún trabajo remunerado como docente con interinato, con plazas federales o estatales, o –caso en el que se encuentra la mayoría de éstas– en un jardín particular. El 4% de los sujetos de la muestra ejerce otras ocupaciones remuneradas, en su mayoría no manuales.

Aunque –como era de esperarse– prácticamente la totalidad de las estudiantes (93%) proviene del nivel básico de la educación media, hay un 7% que cuenta con otro tipo de estudios, entre los que están preparatoria, normal primaria y estudios universitarios.

Entre las estudiantes encuestadas, la mitad (50%) es originaria de la ciudad en la que se encuentra la normal donde actualmente estudia. Del 50% restante, el 34% emigró a la ciudad donde ahora reside, precisamente con la finalidad de proseguir sus estudios. El porcentaje restante ha cambiado su lugar de residencia, en la gran mayoría de los casos (13%) por motivos familiares.

Es interesante notar, sin embargo, que únicamente el 4% de la muestra de estudiantes ha decidido claramente seguir viviendo en el lugar donde actualmente estudia. No obstante, la gran mayoría quiere vivir en el medio urbano (gráfica 1). Únicamente el 22% tiene expectativas de vivir en pueblos grandes o pequeños, y en comunidades rurales.

El origen de la mayoría de las estudiantes es urbano, y sus expectativas de vida futura son también urbanas. No deja de ser interesante notar, sin embargo, que mientras el 16% de la muestra es de origen rural, únicamente el 3% tiene intenciones de vivir en comunidades rurales.

Como ya se había indicado, un porcentaje muy pequeño de la muestra ha decidido quedarse en el lugar donde estudia. El porcentaje restante (95%) estaría dispuesto a emigrar a otra ciudad o poblado. Sin embargo, únicamente el 47% de las estudiantes cambiaría su lugar de residencia por razones de trabajo, bien sea porque donde residen actualmente no hay oportunidades de trabajo en un jardín de niños –20%–, porque les ofrecen plaza en otro sitio, o porque quieren ejercer su profesión en un lugar donde se necesite su servicio en forma más apremiante. El porcentaje restante se cambiaría de lugar de residencia por otro tipo de motivos: familiares (17%), por estudios (20%), porque la ciudad donde vive actualmente no le gusta (9%) o por otros motivos (7%). Lo anterior

nos permite plantear dos hipótesis que pueden resultar interesantes para la planificación de la formación de recursos humanos para la educación preescolar:

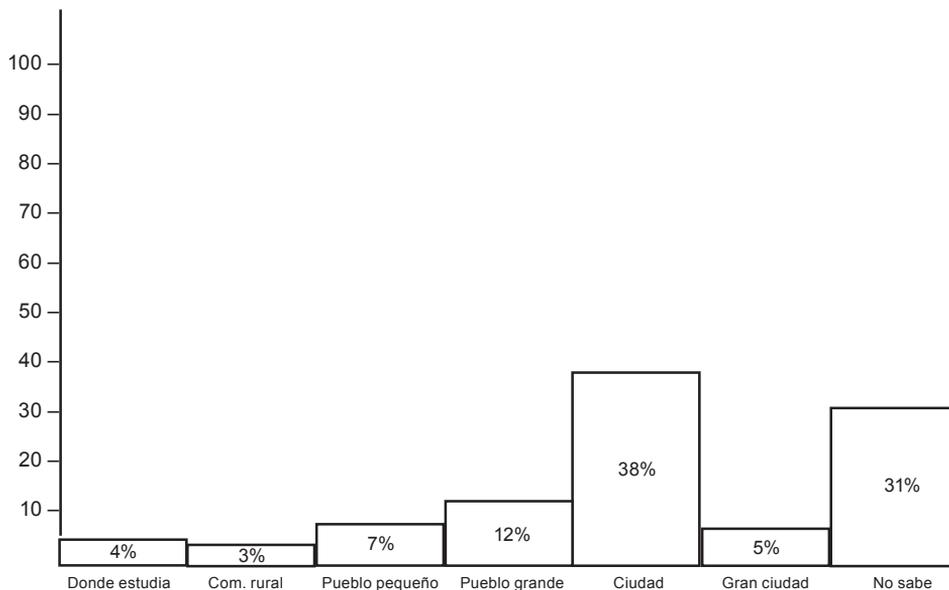
1) Alrededor de la mitad de las educadoras que se forman entrarán a un mercado “libre” de trabajo, en el sentido de que estarán dispuestas a responder con migración a las necesidades de la demanda, siempre y cuando ésta no se dé en localidades menores de 5 000 habitantes.

2) Aproximadamente una quinta parte de las educadoras que se forman en las normales continuarán estudios posteriores. Esto significa que no se incorporarán al mercado de trabajo, o lo harán cuando terminen sus estudios.

3) La formación del 83% de las estudiantes para educadoras, al llegar al 4o. de normal, ha consistido exclusivamente en el programa de la normal y lo que éste implica (prácticas y servicio social). El 17% restante ha podido complementar esta formación con cursos adicionales relacionados con la pedagogía y la docencia.

**CUADRO 6**

**NORMALISTAS Residencia deseada**



Cuando las alumnas de normal preescolar llegan al 4o., todas ellas se encuentran ya trabajando en jardines de niños. Esto, sin embargo, se explica porque dentro del programa oficial de la normal, durante el 4o. se realizan las prácticas y el servicio social de las normalistas. De esta forma, y como ya indicábamos, el 94% de la muestra se encuentra en estas condiciones, y únicamente el 6% restante ejerce la profesión en forma remunerada. No deja de resultar interesante el hecho de que el ingrediente práctico de la formación de las futuras educadoras está presente en todas las normales y constituye un elemento importante de su formación. De esta forma, la gran mayoría de las normalistas (72%) ha trabajado, a estas alturas de su formación, en más de dos jardines de niños, el 11% en dos jardines y el 17% en uno.

Las características de los jardines donde trabajan estas estudiantes son como sigue: la gran mayoría (72%) son jardines urbanos (54% federales, 18% estatales); únicamente el 13% trabaja en jardines rurales (12% federales, 1% estatales) y un porcentaje similar trabaja en jardines particulares. Las estudiantes que anteriormente han trabajado en algún jardín, se distribuyen en forma similar entre los diversos tipos de jardines.

## **B) Expectativas y actitudes de las estudiantes**

Como era de esperarse, las educadoras aspiran a obtener un empleo en zona urbana (71%) y en jardines federales (88%). Únicamente el 2% orienta sus expectativas de trabajo a jardines particulares. No deja de sorprender, sin embargo, que el 29% de las educadoras dice que preferiría dar clases en jardines rurales. Las preguntas de control incluidas en el instrumento nos conducen a suponer que esta respuesta refleja más la expresión de un deseo lejano que la orientación definida a un determinado tipo de trabajo (véase expectativas de lugar de residencia en el apartado anterior).

Resulta interesante analizar el tipo de motivos que orienta las preferencias de trabajo de las estudiantes. El motivo que obtuvo mayor frecuencia (49%) fue el que se refiere a la “mayor libertad para desarrollar programas educativos”. La tabla de contingencia efectuada entre ambas variables nos indica que esta razón es más frecuente entre las estudiantes que se orientan hacia jardines federales, urbanos y particulares. Le siguen, en orden de importancia, los motivos que hacen referencia a las “mejores condiciones laborales” (23%). A este motivo hacen mayor referencia las estudiantes que sí se orientan a jardines federales-urbanos, y hacen muy poca referencia a las estudiantes que se orientan a jardines estatales-rurales. El 15% basa su predilección en el tipo de niños que asisten al jardín de su preferencia “es más fácil trabajar con ese tipo de niños”. Esto es cierto, sobre todo, de las educadoras que se orientan a jardines federa-

les-rurales. Únicamente el 7% ofrece motivos de índole social para su elección de jardín: muestran su deseo de trabajar con los niños más necesitados, o de ejercer en los lugares donde más se necesita de su servicio. Como es evidente, este motivo es más frecuente en el caso de las estudiantes que muestran preferencia por trabajar en jardines rurales. Un 9% proporciona razones de índole laboral: económicas, “es más fácil conseguir plaza”, “tengo pase directo a ese jardín”. El resto de la muestra (5%) ofrece razones personales (familiares, por estudios) como motivos de su preferencia. Resulta evidente, por tanto, que las condiciones de trabajo (libertad, condiciones laborales) son las que de forma importante parecen determinar las expectativas del tipo de trabajo de las estudiantes de normal preescolar.

Las razones que ofrecen las alumnas entrevistadas por haber seleccionado la carrera de educadora se concentran, sorprendentemente, en dos alternativas de respuesta: “porque me gustan los niños” (70%) y por intereses de conocimiento y acción en pedagogía, desarrollo del niño (18%), etc. Encontramos muy pocas respuestas (6%) que nos pudieran indicar que la selección de la carrera se hizo en función de lo “corto”, “cómodo” o “fácil” de la carrera de educadora. Por tanto, cuando menos por lo que pueda derivarse de la conducta verbal de las estudiantes, la inmensa mayoría de ellas estudió la carrera por lo que podríamos llamar *vocación* para el trabajo con niños.

Por lo que toca a las expectativas de trabajo futuro de las estudiantes, nos encontramos con que el 50% tiene intenciones de ejercer con permanencia su carrera profesional, aunque de éstas el 6% desearía en algún momento poner un jardín de niños propio. El 47% desea continuar sus estudios, pero al mismo tiempo ejercer su carrera. Únicamente el 1% afirma que abandonaría el ejercicio de su profesión al casarse, y el 2% continuaría sus estudios sin ejercer la profesión de educadora. Entonces, por lo que puede derivarse de las expectativas detectadas en las estudiantes, podríamos decir que alrededor de la mitad de ellas se incorporaría al mercado de trabajo en forma permanente.

Por lo que respecta a las actitudes profesionales de las estudiantes de 4o. de normal preescolar, detectamos una actitud en general favorable hacia la enseñanza, que se percibe como una de las mejores opciones de trabajo y realización profesional. El 79% de las estudiantes entrevistadas están de acuerdo en que la enseñanza es la mejor forma de trabajo para ellas. Sólo para el 21%, la enseñanza es un trabajo como cualquier otro.

El 60% de la muestra piensa que enseñar es una buena ocupación para cualquiera. Existe una actitud muy positiva hacia su futura actividad profesional, pues el 97% piensa que la enseñanza es su vocación.

El 78% de las estudiantes aceptaría cualquier trabajo que estuviera relacionado con la enseñanza.

La mayoría (82%) encuentra que ser educadora tiene muchas ventajas, sobre todo, en las condiciones laborales que esta profesión ofrece. El 90% está de acuerdo con que éstas son muy satisfactorias.

La opinión de la mayoría (81%) es que no dejaría de ejercer como educadora, aunque tuviera la oportunidad de aceptar un trabajo mejor remunerado.

Asimismo, el 94% opina que las educadoras no perciben un salario bajo. El 92% de las estudiantes opina que ser educadora es tan buen trabajo como otros.

Con respecto a la imagen de la carrera de educadora, el 45% opina que la profesión no es de las más prestigiadas en la sociedad. El resto tiene la opinión contraria.

El 90% de las estudiantes piensa que si fueran a iniciar sus estudios nuevamente escogerían la carrera de educadora. Este dato refuerza la información con respecto a la vocación que ellas sienten tener por la enseñanza.

La gran mayoría (95%) piensa que la educación preescolar tiene mucha importancia y es indispensable para el desarrollo del niño.

La actitud que manifiestan sobre el trabajo de educadoras es de agrado, aunque su experiencia en este caso está basada en la práctica profesional y el servicio social, los cuales se inician a partir del primer año de la carrera.

Por lo que toca a la opinión sobre la directora de los jardines de niños en los cuales han trabajado, ésta es generalmente positiva, aunque se mueve en un rango de menor grado que con respecto a su trabajo. La mayoría de las estudiantes no tiene una opinión negativa. Sin embargo, sus respuestas dejan ver que hay aspectos de la directora que no son aceptados por ellas.

La mayoría de las estudiantes tiene una opinión muy favorable de sus alumnos y una actitud de aceptación de sus compañeras de trabajo.

### **C) El trabajo futuro de las estudiantes**

Al llegar al 4o. de normal, el 40% de las normalistas cuenta ya con una plaza asegurada para trabajar como educadora. El 60% restante, la mayoría, no cuenta con seguridad de trabajo al salir.

De las estudiantes que cuentan con una plaza asegurada, el 83% trabajará en jardines federales; el 12% en jardines estatales, el 5% en jardines particulares.

Es interesante notar que el 53% de estas normalistas no sabe si su plaza será en la zona rural o en la urbana. El 30% tiene asegurada su plaza en un

jardín urbano, y el 10% sabe ya que trabajará en un jardín rural. No deja de sorprender el hecho de que el 88% de las estudiantes que cuentan con plaza y que saben si ésta será rural o urbana afirma que la plaza coincide con el tipo de jardín donde ellas desean trabajar. Como es evidente, y según lo indica la tabla de contingencia efectuada entre ambas variables, el mayor porcentaje de inconformidad se concentra entre quienes tienen asegurada una plaza rural (30%, contra el 9% de las que tienen asegurada una plaza urbana).

#### **D) Las expectativas de trabajo de las estudiantes**

Con el fin de determinar los factores que influyen en las expectativas de trabajo de las normalistas, efectuamos una serie de pruebas de asociación entre esta variable y las que hipotéticamente la explican.

Encontramos una asociación significativa entre el estado civil de la estudiante y sus expectativas de trabajo ( $\chi^2 = 196.87$ ,  $\alpha = .01$ ). Las estudiantes casadas tienden más a esperar dedicarse exclusivamente a su trabajo como docentes, y menos a desear trabajar y al mismo tiempo seguir estudiando.

También encontramos una asociación significativa entre la edad de las estudiantes y sus expectativas de trabajo ( $\chi^2 = 196.88$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, las educadoras más jóvenes se inclinan mucho más por trabajar y continuar otros estudios distintos a los de las mayores; éstas en general (a partir de los 23 años), prefieren dedicarse exclusivamente a ejercer la docencia.

Como explicamos en el apartado anterior, todas las estudiantes del 4o. de normal trabajan en la actualidad. Encontramos significativamente asociado el tiempo que tiene de trabajar la estudiante con sus expectativas de trabajo ( $\chi^2 = 103.55$ ,  $\alpha = .01$ ). El sentido de la relación, sin embargo, no queda tan claro. Al parecer, las que tienen menos tiempo trabajando (8-13 meses) se inclinan menos a dedicarse exclusivamente a la docencia, pero esto también es cierto de quienes llevan entre 50 y 500 meses trabajando. En cambio, prefieren continuar sus estudios y trabajar las que tienen más meses trabajando y las que tienen aproximadamente un año.

El tipo de jardín (urbano o rural) donde se les han otorgado plazas a las estudiantes, también se asocia significativamente con las expectativas de trabajo de ellas ( $\chi^2 = 67.36$ ,  $\alpha = .01$ ). Las que han sido asignadas al medio rural piensan con mayor frecuencia dedicarse fundamentalmente a la docencia (en el medio rural es difícil proseguir estudios). Por el contrario, las que tienen plaza asegurada en el medio urbano tienden más a trabajar y continuar sus estudios.

Las expectativas de trabajo de las estudiantes se comportan de manera independiente con respecto a la ocupación de su padre, el lugar donde nació,

el tiempo que lleva de vivir en la ciudad donde actualmente reside, el número de cursos extraescolares tomados, el jardín donde actualmente da clases, el tipo de plaza (federal, estatal, particular) que tiene asignada y los motivos por los que eligió la carrera de educadora. De la misma manera, la expectativa de trabajo se comporta en forma independiente de las actitudes de las estudiantes hacia su profesión, su trabajo, sus compañeras, la directora y sus alumnos.

### **E) Tipo de jardín donde preferiría dar clases**

La inclinación de las estudiantes a dar clases en algún tipo de jardín se encuentra asociado al tipo de éste en que la educadora se encuentra trabajando actualmente ( $\chi^2 = 73.01$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, podemos observar lo siguiente:

- Las estudiantes que se inclinan a trabajar en un jardín federal-rural se encuentran actualmente trabajando más proporcionalmente en los de este tipo, y menos en jardines federales-urbanos.
- Las pocas educadoras que muestran inclinación a trabajar en un jardín estatal-rural provienen, mayormente, de este tipo de jardines.
- Las estudiantes que expresan su preferencia por el trabajo en un jardín estatal-urbano, provienen proporcionalmente más de este tipo de jardines.
- Las estudiantes que expresan su preferencia por el trabajo en un jardín federal-urbano (y que son la gran mayoría), provienen menos de trabajar en jardines estatales (rurales, sobre todo, pero también urbanos).

Las pocas alumnas que expresan preferencia por el trabajo en un jardín particular, provienen proporcionalmente más de un trabajo en este tipo de jardines (cuadro 7).

Los datos anteriores nos indican que el tipo de jardín donde las educadoras realizan sus prácticas o su servicio social, influye en gran medida sobre sus preferencias de trabajo futuro.

No se encontró relación entre el tipo de jardín, donde prefieren dar clases las estudiantes, y el tipo de plaza que les ha sido asignada.

La mayoría de las normalistas que tienen preferencia por trabajar en un jardín federal, urbano o rural, no cuentan con una plaza asegurada al terminar sus

estudios. De ahí que no resulta significativa la asociación entre las preferencias de trabajo y el tipo de plazas asignado.

El 60% del total de la muestra de las alumnas de 4o. de normal preescolar no cuentan con plaza asegurada al salir de la normal.

**CUADRO 7**  
**TIPO DE JARDÍN EN DONDE PREFERIRÍA DAR CLASES**

	<i>Absolutos</i>					
	<i>Federal Rural</i>	<i>Estatal Rural</i>	<i>Federal Urbano</i>	<i>Estatal Urbano</i>	<i>Particular</i>	<i>Total</i>
No contestó	2	0	13	3	0	18
Ofrece mejores condiciones laborales	30	3	179	6	4	222
Facilidad de obtener plaza	11	4	9	4	1	29
Mayor libertad para desarrollar programas educativos	83	14	255	16	10	378
Porque tiene pase directo	3	1	37	7	3	51
Es más fácil trabajar con el tipo de niños que asisten	51	5	62	10	2	130
Otras razones	0	0	2	4	0	6
Ayudar a los niños más necesitados	55	12	8	5	1	81
Razones de estudio	0	0	28	0	0	28
Razones económicas	0	0	5	0	2	7
<b>Total</b>	<b>235</b>	<b>39</b>	<b>598</b>	<b>55</b>	<b>23</b>	<b>950</b>
	<i>Relativos</i>					
No contestó	11.1	0.0	72.2	16.7	0.0	100.0
Ofrece mejores condiciones laborales	13.5	1.4	80.6	2.7	1.8	100.0
Facilidad de obtener plaza	37.9	13.8	31.0	13.8	3.4	100.0
Mayor libertad para desarrollar programas educativos	22.0	3.7	67.5	4.2	2.6	100.0
Porque tiene pase directo	5.9	2.0	72.5	13.7	5.9	100.0
Es más fácil trabajar con el tipo de niños que asisten	39.2	3.8	47.7	7.7	1.5	100.0
Otras razones	0.0	0.0	33.3	66.7	0.0	100.0
Ayudar a los niños más necesitados	67.9	14.8	9.9	6.2	1.2	100.0
Razones de estudio	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0
Razones económicas	0.0	0.0	71.4	0.0	28.6	100.0

Existe una marcada preferencia, por parte de las normalistas encuestadas, por el trabajo en jardines federales.

Encontramos una relación entre la edad de las estudiantes y sus preferencias por el tipo de jardín en el que les gustaría trabajar. Mientras más joven sea la estudiante, mayor será su preferencia por el trabajo en jardines federales-urbanos, siguiendo en el orden de preferencia los jardines federales-rurales. El 76% de las normalistas de 18 a 22 años de edad prefieren los jardines federales. Entre las estudiantes mayores de 22 años, la preferencia por este tipo de jardín es menor.

Los jardines estatales y particulares tienen una frecuencia de preferencia mucho menor. Aun así, es significativo el hecho de que sólo las estudiantes más jóvenes elijan este tipo de jardín.

Encontramos, por último, una mayor preferencia entre las estudiantes originarias de ciudades (grandes o medianas) por el trabajo en un jardín federal-urbano. En cambio, las estudiantes originarias de pueblos (grandes o pequeños) tienen mayor preferencia por el trabajo en jardines rurales.

## **F) La entidad federativa y la problemática de la formación de las educadoras**

Aplicamos análisis de varianza para estudiar las diferencias regionales importantes con respecto a algunas variables consideradas para el caso de las estudiantes de 4o. de normal preescolar. Estas pruebas estadísticas nos permiten decir lo siguiente:

1. Se encontró una diferencia significativa ( $f = 6.7$ ,  $\alpha = .05$ ) entre los estados incluidos en el estudio en lo relativo a la disposición de las alumnas de cambiar de lugar de residencia. En este caso, resalta el hecho de que las estudiantes que viven en el Distrito Federal muestran una propensión considerablemente mayor que las alumnas de provincia a cambiarse de lugar de residencia en forma definitiva (32%). Las alumnas de Michoacán, en cambio, estarían dispuestas a cambiar de lugar de residencia, pero sólo por un tiempo (92%). Esto significa que estarían dispuestas a salir por motivos de estudio, o a aceptar una plaza en otra localidad, pero siempre con la intención de volver a la ciudad donde actualmente residen (cuadro 8).

2. También encontramos una diferencia significativa respecto al lugar donde desearían vivir las estudiantes entre los diversos estados ( $f = 4.5$ ,  $\alpha = .05$ ). La mayor propensión a trabajar en comunidades rurales está entre las estudiantes de San Luis Potosí (5.8%) y la menor entre las estudiantes de Aguascalientes

(1%). De igual manera, la propensión a trabajar en ciudades medianas o grandes es mayor entre las estudiantes de San Luis Potosí y Tamaulipas.

**CUADRO 8**  
**CAMBIO DE RESIDENCIA**

	<i>Absolutos</i>			
	<i>No lo haría</i>	<i>Definitivamente</i>	<i>Por un tiempo</i>	<i>Total</i>
Distrito Federal	2	81	168	251
México	–	–	–	–
Aguascalientes	0	13	92	105
Tamaulipas	2	16	117	135
San Luis Potosí	4	17	133	154
Jalisco	3	22	93	118
Michoacán	0	8	86	94
Tabasco	2	20	71	93
<b>Total:</b>	<b>13</b>	<b>177</b>	<b>760</b>	<b>950</b>
	<i>Relativos</i>			
Distrito Federal	0.8	32.3	66.9	100.0
México	–	–	–	–
Aguascalientes	0.0	12.4	87.6	100.0
Tamaulipas	1.5	11.9	86.7	100.0
San Luis Potosí	2.6	11.0	86.4	100.0
Jalisco	2.5	18.6	78.8	100.0
Michoacán	0.0	8.5	91.5	100.0
Tabasco	2.2	21.5	76.3	100.0

Con respecto a la formación complementaria que han recibido las estudiantes en forma de cursos referidos a la teoría o a la práctica de su profesión, encontramos también diferencias significativas entre los estados ( $f = 16.5$ ,  $\alpha = .01$ ). Podemos decir que los estados que ofrecen mayores oportunidades de formación complementaria a las estudiantes de normal preescolar son: Michoacán (donde el 37% de las estudiantes ha tomado uno o más cursos), Tabasco (donde el 26% está en la misma situación) y Jalisco (25%). Por el contrario, en Aguascalientes ninguna alumna de la muestra ha tomado ningún curso complementario.

4. Por lo que se refiere al tipo de jardín donde desearían trabajar las estudiantes, también encontramos diferencias importantes entre los estados ( $f = 7.25$ ,  $\alpha = .01$ ). La propensión a trabajar en jardines federales rurales es notablemente mayor (46%) en el caso de los estudiantes de Michoacán y menor (16%) en el de las estudiantes del Distrito Federal. Por el contrario, la propensión a trabajar en jardines federales-urbanos es mayor en Aguascalientes (76%) y menor en Michoacán (54%) y en el Distrito Federal (55%). Resulta interesante notar que las estudiantes del Distrito Federal tienden más a desear trabajar en jardines particulares (6%) que las estudiantes de provincia (0.7%).

5. El motivo que dan las estudiantes para haber seleccionado la carrera de educadoras también difiere significativamente entre los estados ( $f = 17.7$ ,  $\alpha = .01$ ). Las diferencias más importantes son las siguientes: las alumnas del Distrito Federal y de Jalisco (las dos metrópolis incluidas en la muestra) tienden a ofrecer razones más referidas a un interés por conocer los aspectos teóricos aplicados en la carrera (desarrollo del niño, pedagogía) que las de los otros estados, que más bien se refieren a que “les gustan los niños”. Por otro lado, en esas dos entidades hay una mayor propensión (10% y 7% respectivamente) a aducir motivos de índole social: “es una forma de servir a la educación del país”, “puedo trabajar por los más necesitados”, etc. En Aguascalientes el 10% de las alumnas proporciona motivos de tipo económico, en el sentido de que la educadora es mejor remunerada que la maestra de primaria (la proporción de esta respuesta en el resto de la muestra es nula).

6. El hecho de contar o no con plaza asegurada al salir de la normal y el tipo de plaza que se asegura, también difiere significativamente entre los estados ( $f = 13.2$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, si bien en Aguascalientes el 77% de las estudiantes cuentan ya con su plaza asegurada; esto sólo es cierto del 9% de las estudiantes de Tamaulipas y del 19% de Jalisco. Estos datos nos indican, hasta cierto punto, la realidad del mercado de trabajo actual en cada uno de los estados. De lo que podemos observar en ellos, puede decirse que los estados de Aguascalientes y Michoacán están en disponibilidad de absorber prácticamente a todas las egresadas de las normales. Los estados de Tabasco, San Luis Potosí y el Distrito Federal están en capacidad de absorber entre el 50 y 60% de las que pueden absorber en forma inmediata. Estos son los estados que exportan educadoras a otras entidades federativas.

Respecto al tipo de plaza que tienen aseguradas las educadoras, también encontramos diferencias importantes. En el estado de Tabasco, son inexistentes las plazas federales para las estudiantes; predominan las estatales. Por el contrario, el 77% de las estudiantes de Aguascalientes y el 60% de las de Michoacán cuentan con plaza federal.

7. El constructo que mide la actitud de las estudiantes hacia la profesión de educadora tiene también diferencias importantes entre los estados incluidos en el estudio ( $f = 23.9$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, podemos ver que en términos generales las estudiantes menos convencidas del valor de su profesión y de su vocación profesional se concentran en el Distrito Federal y, en menor medida, en Aguascalientes y Michoacán. Por el contrario, las estudiantes más seguras de su elección profesional y del valor de la carrera se concentran marcadamente en San Luis Potosí y Tabasco.

8. La opinión sobre el trabajo también difiere significativamente entre las estudiantes de las diversas entidades consideradas en este estudio ( $f = 0.11$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, resaltan por su actitud muy positiva ante el trabajo las alumnas de Tabasco y, en menor medida, las de San Luis Potosí. En cambio, la actitud menos clara con respecto a lo favorable del trabajo procede de las alumnas de Jalisco.

9. Las opiniones con respecto a la directora del jardín en el que trabajan las estudiantes también difieren significativamente entre las entidades federativas ( $f = 20.6$ ,  $\alpha = .01$ ). En este caso, notamos una marcada tendencia a tener una opinión muy favorable con relación a las directoras en el estado de Tabasco. En el otro extremo, nos encontramos con que las opiniones que tienden hacia una mayor indiferencia o hacia la aprobación menos entusiasta de las directoras se concentra en el estado de Michoacán (las medias son de 23.4 y de 8.6 respectivamente, en un rango que va desde -33 hasta +33).

10. También en el caso de la opinión de las estudiantes sobre sus alumnos, encontramos diferencias significativas entre los estados ( $f = 11.6$ ,  $\alpha = .01$ ). Nuevamente, las opiniones más favorables se concentran entre las estudiantes de Tabasco, y las menos entusiastas entre las normalistas de Michoacán.

11. La opinión sobre las compañeras de trabajo es también significativamente diferente entre los estados ( $f = 8.12$ ,  $\alpha = .01$ ). En este caso, son las estudiantes de San Luis Potosí y de Tabasco las que tienden a proporcionar las opiniones más favorables sobre sus compañeras, y las del Distrito Federal y de Tamaulipas, las menos entusiastas.

Este análisis por estado nos permite afirmar, dado el gran número de diferencias significativas encontradas entre los estados, que la problemática relativa a la formación y al futuro trabajo de las alumnas de normal tiene características marcadamente regionales. Intentando sintetizar las diferencias encontradas, podemos decir lo siguiente:

### *1. En relación con las expectativas de trabajo*

Los datos nos parecen indicar que las egresadas de escuelas normales del Distrito Federal y de Michoacán podrían tender más, por sus expectativas de residencia y de trabajo futuro, a responder a las exigencias de un mercado de trabajo en expansión. En cambio, es posible que la apertura de plazas en zonas rurales y lejanas encontrará su mayor resistencia entre las egresadas de normales de Aguascalientes y Tamaulipas. Los estados restantes tienden más a concentrarse en torno a la media.

### *2) En relación con las condiciones de estudio*

Si la posibilidad de complementar la formación obtenida en la normal a través de cursos relacionados con la profesión puede ser considerado como un indicador de calidad de la formación recibida, podemos decir que las alumnas mejor formadas egresan de las normales de Michoacán, Tabasco y Jalisco. En cambio, tendríamos que suponer que en Aguascalientes la formación recibida es cualitativamente inferior.

### *3) Con respecto a las condiciones de trabajo futuro*

La situación de estabilidad entre el egreso y la demanda de trabajo se encuentra únicamente en el estado de Aguascalientes. En situación de franca desproporción entre el egreso y la demanda se encuentran los estados de Tamaulipas y Jalisco. Es interesante resaltar el hecho de que estos índices parecen no tener nada que ver con el índice de satisfacción de la demanda de preescolar para cada uno de los estados, aunque debemos tomar en cuenta que los datos desagregados de matrícula de preescolar más recientes a los que tuvimos acceso se refieren al ciclo 1979-1980. En estos años, Aguascalientes, estado actualmente en equilibrio, contaba con un índice de satisfacción de la demanda potencial superior a la media nacional. Por el contrario, los estados de Tamaulipas y Jalisco se encontraban, el primero, un poco por encima de la media nacional y el segundo por debajo de la misma. Esta situación parece no depender tanto de necesidades estatales, cuanto de las políticas de inversión en educación preescolar a nivel tanto federal como estatal.

### *4) Referente a las actitudes y opiniones de las estudiantes*

En los datos proporcionados aparece claramente una diferencia marcada entre los estados de Tabasco y Michoacán con respecto a las actitudes y opiniones hacia el trabajo. Mientras las estudiantes de aquel estado se muestran seguras

de su elección de carrera, del valor de su profesión, y opinan muy favorablemente sobre su trabajo, sus alumnos, sus directoras y sus compañeras, las de Michoacán se muestran menos entusiastas, más críticas en relación con el ejercicio de su profesión, de sus autoridades y de sus alumnos. En menor medida, esto último puede hacerse extensivo a las estudiantes del Distrito Federal y de Aguascalientes.

### **G) Los diferentes tipos de normales**

Entre los distintos tipos de sostenimiento de las normales de preescolar (federal, estatal, particular) encontramos menos diferencias que entre los estados. Las diferencias significativas por tipo de sostenimiento son las siguientes:

1. Existe una diferencia significativa ( $f = 78.8$ ,  $\alpha = .05$ ) entre los diferentes tipos de normales con respecto al lugar donde las estudiantes del 4o. de normal se encuentran actualmente trabajando. De esta forma, aunque la mayoría de las estudiantes (54%) trabaja en jardines federales-urbanos, una proporción mayor de éstas procede de normales federales. De la misma manera, las alumnas de las normales federales se encuentran trabajando en jardines federales-rurales en cantidad proporcionalmente mayor a la de las alumnas de otro tipo de normales. Los jardines estatales-urbanos concentran a las alumnas de normales estatales. Prácticamente, ninguna alumna trabaja en jardines estatales-rurales.

2. También encontramos diferencias significativas entre los tipos de normales de acuerdo con su sostenimiento y el hecho de que las estudiantes cuenten o no con la plaza asegurada ( $f = 69.9$ ,  $\alpha = .05$ ). De esta forma, es mucho mayor la proporción de alumnas que estudian en normales federales que cuentan con plaza (9%), que la de alumnas de normales particulares (13%). En lo que concierne al tipo de plaza, la gran mayoría de las plazas federales son otorgadas a las alumnas de normales federales, y las plazas estatales corresponden, sobre todo, a las alumnas de normales estatales. Aunque no hay una estricta correspondencia entre tipo de normal y tipo de plaza, los datos nos permiten afirmar que existe una tendencia a que los sistemas se manejen como sistemas cerrados (de normal federal a plaza federal, con una probabilidad del 85%; de normal estatal a plaza estatal, con probabilidad media de obtenerla; y de normal particular a entrar en el mercado, con una probabilidad de sólo el 13% de contar con plaza).

3. Existe una diferencia significativa en la actitud profesional entre las estudiantes de los diversos tipos de normales ( $f = 38.13$ ,  $\alpha = .05$ ). Esta diferencia es

en el sentido de que las alumnas de normales estatales tienden a mostrarse muy seguras de su elección profesional y del valor social de su carrera, significativamente más que las alumnas de normales federales, que no son tan entusiastas, aunque tampoco indiferentes con respecto a su profesión.

4. Existe también una diferencia entre las actitudes de las estudiantes de los diversos tipos de normal hacia su directora ( $f = 28.15$ ,  $\alpha = .05$ ). Así, las alumnas de normales particulares son más entusiastas en su opinión favorable de la directora, y significativamente menos entusiastas, aunque también con actitudes favorables, las alumnas de las normales federales.

Resulta interesante también notar en qué aspectos no se encontraron diferencias significativas por tipo de sostenimiento de las normales. Los indicadores de nivel socioeconómico de las familias de las educadoras no son diferentes entre los distintos tipos de normales (ocupación y escolaridad del padre). Tampoco encontramos diferencias entre las alumnas por tipo de sostenimiento de la normal donde estudian, con respecto a la disponibilidad de cambiar su actual lugar de residencia y con respecto al tipo de localidad donde desearían vivir. La disponibilidad de cursos adicionales relacionados con la carrera de educadora es también independiente del tipo de sostenimiento de la normal, y las expectativas de permanecer en el mercado de trabajo son equivalentes para las alumnas de los diversos tipos de normales. Las opiniones de las educadoras sobre su trabajo, sus alumnos y sus compañeras son estadísticamente equivalentes entre los diversos tipos de normales.

## **II. EDUCADORAS NO INCORPORADAS**

Entrevistamos a 104 educadoras (86% tituladas) que nunca se han incorporado al mercado de trabajo.

El primer dato relevante sobre la realidad de la no incorporación al mercado de trabajo lo obtuvimos en el proceso de intentar cubrir la cuota establecida en el diseño del proyecto de 200 educadoras no incorporadas. El primer paso que se dio para conseguir información de las educadoras no incorporadas fue recurrir a las normales de preescolar en cada uno de los ocho estados que cubre nuestra muestra, para solicitar información del paradero de las exalumnas que no se habían incorporado al mercado de trabajo. Otra fuente consistió en la información proporcionada a nivel informal por las estudiantes normalistas y por las educadoras de los jardines de niños. Por último, acudimos a la Dirección de Educación Preescolar de la SEP en cada estado, para obtener datos del archivo de filiación, y determinar quiénes se habían quedado sin plaza o no la habían aceptado.

La información obtenida por estas fuentes fue muy particular en cada estado, debido a la diferencia que existe en la demanda y oferta de trabajo entre ellos.

En los estados de Tabasco y Jalisco se obtuvo información en las normales particulares, las cuales nos facilitaron los nombres y las direcciones de las educadoras que no habían obtenido plaza al salir de la normal. En el caso de Tabasco, nos encontramos con que ha habido un gran crecimiento de jardines de niños en los últimos años. Por esta razón, la demanda de educadoras es mayor. En este estado, no sólo se ofrecen plazas a educadoras recién egresadas, sino que se requiere importar educadoras de otros estados, principalmente de Tamaulipas. Por esta razón, de una muestra estipulada de 22 educadoras, solamente logramos hacer cuatro entrevistas.

En el caso de Jalisco sólo se realizaron tres de las 22 entrevistas previstas. Aquí también existe una gran demanda de educadoras por el crecimiento en el número de jardines de niños. Aunque la cantidad de egresadas de las normales de preescolar es alta (existen cuatro normales de preescolar en el estado), un alto porcentaje es absorbido por el propio estado.

La situación de Tamaulipas es muy distinta. En este estado existen seis normales de preescolar. Por lo tanto, muchas de las educadoras no pueden encontrar trabajo dentro del estado. Tamaulipas exporta educadoras a otros estados en los que se les asignan plazas. Estas plazas muchas veces son rechazadas por las educadoras, que prefieren dedicarse a otra actividad. Por este motivo, en este estado sí pudimos cubrir la cuota muestral establecida de 30 entrevistas.

El caso de San Luis Potosí presenta características similares a las de Jalisco, pues se ha estancado el crecimiento de los jardines estatales. Sin embargo, la federación ha asumido la expansión de este nivel. Por esta razón, si bien el estado tiene cubierta su demanda de educadoras, la federación sí requiere el apoyo de otros estados para lograr cubrirla. En San Luis Potosí, todas las educadoras que solicitan plaza la obtienen, y son muy pocas las educadoras que no se incorporan al mercado de trabajo. Sólo lograron hacerse 12 de las 30 entrevistas previstas en esa entidad.

La situación en el estado de Aguascalientes es similar a la de San Luis Potosí. Pudimos realizar 20 de las 22 entrevistas previstas para esta entidad, pero la mitad se aplicó a educadoras que, si bien no se habían incorporado establemente al mercado de trabajo, sí habían cubierto, en alguna ocasión, un interinato durante uno o dos meses.

En el estado de Michoacán nos encontramos con una realidad de exportación de educadoras a otros estados. Fue posible, por tanto, entrevistar a algunas educadoras que, no habiendo encontrado plaza en su estado de origen, rechazaron la que se les ofrecía en otra entidad. Aun así, sólo fue posible entrevistar a 10 de las 22 educadoras previstas.

En el Distrito Federal, las educadoras que no consiguen plaza son muchas, pero generalmente terminan aceptando un trabajo en un jardín particular. Por este motivo, fue muy difícil localizar a educadoras que cumplieran con nuestra definición de “no incorporadas”. Sólo se lograron aplicar 23 de las 52 entrevistas previstas en la capital de la República.

Así las cosas, la distribución definitiva de la muestra quedó como sigue:

<i>Entidad federativa</i>	<i>Absolutos</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>Porcentaje del previsto</i>
Ciudad de México	23%	20%	44%
Aguascalientes	20%	20%	91%
Tamaulipas	30%	29%	100%
San Luis Potosí	12%	12%	40%
Jalisco	3%	5%	14%
Michoacán	12%	11%	50%
Tabasco	4%	4%	18%
<b>Total</b>	<b>104%</b>	<b>101%</b>	<b>52%</b>

Aunque la muestra fue accidental y, por tanto, no representativa, los porcentajes señalados arriba indican, tanto las dificultades que tuvimos para ubicar a las educadoras no incorporadas, como para caracterizar la realidad del mercado de trabajo en cada entidad.

Podemos plantear como hipótesis que, en términos generales, es poco significativo el fenómeno de la no incorporación al mercado de trabajo de las educadoras, y que éste parece aumentar o disminuir en función del estado de la demanda de educadoras en cada entidad federativa.

## **A) Características personales de las educadoras no incorporadas**

### *1) Edad*

La mayoría de las educadoras no incorporadas entrevistadas se encuentra entre los 21 y los 25 años de edad (60.5%). El 10% son mayores de 35 años. Estos datos, más que reflejar la realidad de las educadoras no incorporadas, obedecen al hecho de que nuestra principal fuente de información sobre las educadoras no

incorporadas fueron las alumnas y el personal de las normales estudiadas. Lo mismo sucede con el año de egreso de las educadoras. La gran mayoría de las entrevistadas (65%) tiene cinco años o menos de haber egresado.

Es interesante notar que la edad de las educadoras se encuentra significativamente asociada al hecho de que la educadora trabaje o no actualmente. De hecho, el 77% de las educadoras no incorporadas menores de 25 años no trabajan actualmente, y el 66% de ellas no han buscado trabajo. Un porcentaje igual (77%) de las educadoras mayores de 26 años sí trabaja en la actualidad ( $\chi^2 = 11.90$ ,  $\alpha = .01$ ). Esto significa, por un lado, que las educadoras mayores tienen mayor necesidad de trabajar. Por otro lado, puede estar indicando que el fenómeno de la no incorporación, por el hecho de no haber encontrado trabajo como educadora, es mayor para el caso de las educadoras de 26 años de edad en adelante, y que este fenómeno ha tendido a desaparecer en los años recientes. Esta interpretación se encuentra reforzada por la asociación significativa encontrada entre la edad de la educadora y la razón por la cual se dedica a otro tipo de actividades remuneradas ( $\chi^2 = 20.69$ ,  $\alpha = .01$ ). Es mayor el porcentaje de las educadoras mayores (29%) que las menores (18%) que lo hacen porque no encontraron trabajo como educadoras.

## 2. *Lugar de nacimiento*

La inmensa mayoría de las educadoras no incorporadas (87%) son de origen urbano (67% de ciudades medianas y 20% de ciudades grandes). Únicamente el 8% proviene de poblaciones rurales menores de 5 000 habitantes.

## 3. *Estado civil*

La mitad de las educadoras no incorporadas son solteras, el 46% son casadas y el 4% son viudas o separadas. Nuevamente, esto no refleja la realidad sino la composición de la muestra accidental a la que tuvimos acceso.

## 4. *Ocupación del padre*

El 67% de los padres de estas educadoras desempeña o desempeñaba actividades no manuales (altos cargos políticos o administrativos, 11%; posiciones de supervisión o inspección de actividades no manuales, 29%, y ocupaciones no manuales de rutina, 27%). El 26% de los padres se dedicaba o se dedica a actividades manuales en puestos de relativa estabilidad laboral, y únicamente

el 6% se dedicaba o se dedica a actividades agrícolas. Por tanto, estas educadoras provienen en general de un sector de ingresos superior en relación con la estratificación socio-económica del país.

#### 5. *Escolaridad de los padres*

Los padres de estas educadoras se distribuyen de acuerdo con su escolaridad, como sigue:

<i>Escolaridad</i>	<i>% Padres</i>	<i>% Madres</i>
0 - 3 primaria	21	17
4 - 6 primaria	31	45
1 - 3 secundaria	10	6
Preparatoria o subprofesional	23	29
Universitarios	15	3
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

El cuadro anterior nos indica que el promedio de escolaridad de los padres de estas educadoras está muy por encima del promedio de escolaridad a nivel nacional.

#### 6. *Ocupación de la madre*

El 81% de las madres de estas educadoras se dedican al hogar. Del total de las que trabajan, sin embargo, la gran mayoría se dedica a actividades no manuales, y ninguna pertenece al sector informal de la economía.

#### 7. *Número de hijos*

Debido nuevamente a la composición peculiar de esta muestra, la gran mayoría de las educadoras entrevistadas no tiene hijos. No obstante podemos suponer que, al menos en estos casos, no es la carga familiar el motivo por el cual las educadoras no se incorporan al mercado de trabajo.

### 8. *Contribución al sostenimiento del hogar*

La mayoría de estas educadoras (64%) no contribuye al sostenimiento de su hogar. Sin embargo, en el resto de los casos la educadora contribuye parcialmente (29%) o representa el sostén principal de su familia (7%). Este aporte económico se deriva de actividades ajenas al ejercicio de su profesión.

### 9. *Trabajo actual de la educadora*

En efecto, el 66% de las educadoras no trabaja en la actualidad. Para esta proporción mayoritaria de educadoras, la razón para no ejercer como tales no puede encontrarse en la competencia que pudieran representar demandas de trabajo de otras ramas de actividad económica. Pero esto sí sucede en el 34% de la muestra, y es interesante notar que prácticamente la totalidad de las que trabajan, lo hacen en actividades no manuales (altos cargos, 6%; supervisión de ocupaciones no manuales, 19% y ocupaciones no manuales de rutina, 64%). Únicamente el 3% se encuentra desempeñando actividades de nivel inferior (manuales) a las que podría desempeñar la educadora en función de sus estudios profesionales.

### 10. *Tipo de normal en que estudió*

Más de dos terceras partes de las educadoras no incorporadas entrevistadas (68%) estudió en normales particulares. Esto nos permite plantear dos hipótesis explicativas:

- Las alumnas que ingresan a normales particulares tienden menos, de antemano y por un fenómeno de selección natural, a incorporarse al mercado de trabajo. Sin embargo, cabe recordar que no se encontraron diferencias significativas entre las expectativas de incorporación o de permanencia en el mercado de trabajo entre las alumnas de 4o. de normal de los diversos tipos de normales.
- Las egresadas de normales particulares se enfrentan a dificultades muy fuertes para incorporarse al mercado de trabajo.

Es posible que en la realidad se dé una combinación de estas dos hipótesis, y que ambas expliquen buena parte de la realidad de la no incorporación.

## 11. Estudios

Únicamente el 8% de las estudiantes cuenta con estudios superiores o adicionales a los de normal preescolar. Esto parece indicarnos que la continuación de estudios no es un factor que nos explique el fenómeno de la no incorporación.

## 12. Razones por las que no se incorpora al mercado de trabajo como educadora

Podemos agrupar las respuestas proporcionadas por las educadoras por no haberse incorporado al mercado de trabajo como sigue:

<i>Motivo de la no incorporación</i>	<i>Absolutos</i>	<i>%</i>
Motivos personales (familiares, enfermedad, embarazo, cambio de residencia)	45	43
Estudios	6	6
Otros trabajos	8	8
Dificultades para encontrar plaza cercana	5	5
No encontró empleo como educadora	40	39
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>101</b>

Este cuadro tiene especial interés porque nos indica que más de una tercera parte de la muestra de educadoras no incorporadas no ejerce su profesión porque no encontró trabajo como educadora. Por otro lado, nos permite suponer que la competencia de otro tipo de trabajos, o los estudios futuros de las educadoras, representan una mínima parte de la problemática de la no incorporación. El 43% de las educadoras no incorporadas son personas que no tienen orientación hacia la PEA. Resulta interesante también el dato de que las plazas lejanas no representan un problema significativo en la determinación de la no incorporación. En cambio, resulta importante la ausencia de plazas en la explicación de este fenómeno. Como ya indicábamos, esta razón parece haber tenido más peso hace algunos años que en la actualidad.

### *13. Otras actividades profesionales*

La mayoría de las educadoras no incorporadas no trabajan ni han trabajado en otras actividades (57%), o sea, no se han incorporado al mercado de trabajo. De las que se han incorporado al mercado de trabajo en actividades ajenas a su profesión, el 42% lo tuvo que hacer porque no encontraron trabajo como educadoras; el 19%, porque le ofrecieron un trabajo mejor remunerado; el 27%, porque la plaza que le ofrecieron estaba demasiado lejos de su lugar de residencia, y el 6%, porque cambiaron de nivel ocupacional gracias al hecho de haber cursado estudios posteriores o por haber cambiado de lugar de residencia. Estos datos nos indican que no es despreciable el grado de expulsión de la profesión que sufren estas educadoras hacia otros mercados de trabajo por problemas de la demanda de trabajo de las educadoras. Otra vez, sin embargo, nos encontramos con un porcentaje mayoritario de educadoras no incorporadas que simplemente no trabaja ni han trabajado. De hecho, dos terceras partes de la muestra no trabaja en la actualidad.

### *14. Tipo de jardín en el que le gustaría trabajar*

Es interesante notar que el 94% de las educadoras no incorporadas todavía manifiesta su deseo de trabajar en un jardín de niños. Como era de esperarse, la gran mayoría se orienta hacia jardines federales urbanos (73%). Le siguen en importancia de preferencia los jardines federales rurales (12%). El hecho de que las educadoras prefieran un jardín rural a uno urbano cuando el primero es federal y el segundo no, podría indicar que las condiciones de trabajo se perciben como mejores en los jardines federales, y que este hecho influye fuertemente sobre la orientación de estas educadoras a trabajar en un tipo de jardín determinado.

### *15. Prestigio que le atribuye a la carrera de educadora*

Al pedirle a la educadora que indicara el número ordinal que le asignaría a la carrera de educadora desde el punto de vista de su prestigio entre diez profesiones, nos encontramos con una gran dispersión de respuestas. No obstante, la mayoría de ellas le asigna un alto prestigio (1o., 2o. o 3er. lugar, 47%), y una quinta parte le asigna un bajo prestigio (8o., 9o., 10o. lugar). Esto nos indica que para la mayoría de las educadoras no incorporadas, la carrera que eligieron tiene un alto valor de reconocimiento social.

## **B. Las diferencias regionales en las características de las educadoras no incorporadas**

No encontramos diferencias entre las educadoras no incorporadas de los diversos estados considerados para ninguna de las variables seleccionadas. De esta forma, podemos afirmar que no hay diferencias regionales por lo que toca al tipo de jardín donde desearían trabajar si se incorporaran al mercado de trabajo, a su actitud profesional, al prestigio que le atribuyen a la carrera de educadora, a la razón por la cual no se incorporaron al mercado de trabajo. Su problemática y sus actitudes son equivalentes entre las diversas entidades.

## **C. Las diferencias por tipo de normal de procedencia**

Tampoco encontramos diferencias significativas entre las educadoras no incorporadas egresadas de los distintos tipos de normales con respecto a las variables consideradas: prestigio que le atribuye a la carrera de educadora y razón por la cual no se incorporó al mercado de trabajo.

## **D. Razón por la cual no se incorporó al mercado de trabajo**

Efectuamos cruces entre esta variable y otras de interés incluidas en el instrumento, con el fin de poder determinar los factores que influyen en el motivo por el cual las educadoras no se incorporan al mercado de trabajo.

Al parecer, el motivo por el cual estas educadoras no se han incorporado al mercado de trabajo es independiente de sus características personales previas, ya que no encontramos asociación entre esta variable y el lugar de nacimiento de la educadora, la ocupación de su padre, la escolaridad de él, el grado en que contribuye a la economía de su hogar, el tipo de normal en la que estudió y el tiempo que lleva de haber egresado.

En cambio, sí encontramos asociación significativa entre el estado civil de la educadora y la razón por la cual no se incorporó al mercado de trabajo ( $\chi^2 = 48.88$ ,  $\alpha = .01$ ). Es mucho mayor la proporción de solteras que buscaron trabajo como educadoras y no lo encontraron, así como de solteras que no se incorporaron porque continuaron sus estudios.

De la misma manera, encontramos una asociación significativa entre la cantidad de hijos y la razón que ofrecen las educadoras por no haberse incorporado al mercado, en el mismo sentido que en el caso anterior ( $\chi^2 = 46.86$ ,  $\alpha = .01$ ).

Estos datos nos permiten concluir que las educadoras que no se incorporan y que son casadas y tienen hijos, no buscan trabajo como educadoras tanto como las solteras. Tampoco continúan sus estudios, como es el caso de las solteras.

Fuera del motivo del matrimonio y del número de hijos, no encontramos otra explicación a las diferencias entre los motivos que dan las educadoras al hecho de no incorporarse al mercado de trabajo.

### **E. Las actitudes de las educadoras no incorporadas**

Tomamos en cuenta dos medidas de actitudes: el prestigio atribuido a la carrera de educadora y la actitud hacia su profesión. Pero los cruces efectuados con estas variables no nos permiten explicar las diferencias encontradas en las actitudes de las educadoras no incorporadas, ya que éstas no varían en función del estado, ni del tipo de normal en la que estudiaron; tampoco de su lugar de nacimiento, ni de su estado civil, ni de la ocupación o escolaridad de su padre, ni del tiempo que llevan de egresadas. La única excepción es la asociación significativa encontrada entre la actitud profesional y la contribución monetaria al hogar ( $\chi^2 = 44.10$ ,  $\alpha = .05$ ). En este caso, encontramos que las educadoras con una media más alta en relación con la actitud favorable hacia su profesión, son las que no contribuyen al sostenimiento de su hogar (no trabajan), y la media menor (aunque también denota una actitud favorable) pertenece a las educadoras que aportan la mayor parte del sostén de su hogar (que se dedican a actividades remuneradas). Es posible que algunas de estas últimas hayan tenido que dedicarse a otras actividades por restricciones del mercado de trabajo de educadoras, y que sea por eso que tiendan a ser un poco más críticas sobre su profesión.

### **III. EDUCADORAS EN EJERCICIO**

La muestra incluyó 238 educadoras que se encuentran ejerciendo su profesión en los jardines visitados. En todos los jardines se entrevistó a una educadora, salvo en los casos (34) en los que el jardín era unitario, es decir, en donde el personal consta de una educadora única que funge, a la vez, como directora y docente. En estos jardines sólo se aplicó la encuesta a directoras. La distribución de las educadoras por estado es, por esto, muy semejante, aunque no idéntica a la distribución de las directoras por estado:

<i>Entidad federativa</i>	<i>Absolutos</i>	<i>%</i>
Distrito Federal	52	22
México	14	6
Tamaulipas	46	19
San Luis Potosí	26	11
Jalisco	19	8
Michoacán	36	15
Tabasco	45	19
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100</b>

El 76% de los jardines en los que trabajan estas educadoras son urbanos. Este porcentaje es mayor que en el caso de las directoras, porque los jardines unitarios se localizan precisamente en las zonas rurales.

Por tamaño de la localidad, el 8% de las educadoras ejercen en comunidades menores de 2 500 habitantes. El 14% ejercen en comunidades que se encuentran entre los 2 500 y los 5 000 habitantes. El 12% de ellas ejerce en localidades entre 5 001 y 15 000 habitantes. El 29% trabaja en localidades entre 15 001 y 100 000 habitantes. El 38% restante ejerce su profesión en ciudades mayores de 100 000 habitantes.

Por tipo de sostenimiento del jardín, el 55% de las educadoras trabaja en jardines federales, 26% en jardines estatales y 18% en jardines particulares. Esta distribución es muy parecida a la nacional para el ciclo 1979-1980, en el que el 64% de los jardines eran federales, el 24% estatales y el 12% particulares. La federación ha sido la principal responsable de la expansión en los últimos dos años, pues según datos preliminares proporcionados por la SEP, en el ciclo escolar 1981-1982, el 76% de los jardines eran federales (incluyendo castellanización), el 13% eran estatales y el 12% eran particulares.<sup>12</sup>

Los datos recabados a partir de las encuestas a las educadoras en ejercicio nos permiten describirlas de la siguiente manera:

<sup>12</sup> En SEP. *Revisión de las Series Históricas...*, op. cit., p. 17.

## **A) Características personales de las educadoras en ejercicio**

### *1. Edad*

El mayor porcentaje (41%) de las educadoras en ejercicio que fueron entrevistadas (238), tiene entre 21 y 25 años. El 14% tiene menos de 20 años, y el 31% se encuentra entre los 26 y los 35 años de edad. Sólo el 13% de la muestra es mayor de 36 años.

### *2. Lugar de nacimiento*

Como es el caso de los demás tipos de educadoras entrevistadas, la gran mayoría (76%) de las educadoras en ejercicio es de origen urbano (58% de ciudades medianas y 18% de ciudades grandes). Únicamente el 15% de las educadoras procede de comunidades rurales menores de 5 000 habitantes.

### *3. Estado civil*

La proporción mayoritaria (62%) de las educadoras en ejercicio son solteras; el 34% son casadas y el 4% viudas o separadas. Este dato, al igual que la edad, parece indicarnos que una proporción importante de educadoras abandona la profesión cuando se casa.

El dato de la cantidad de hijos que tienen las educadoras, refuerza la interpretación anterior. Más de dos terceras partes de la muestra no tienen hijos. Únicamente el 12% tiene un hijo, el 13% dos hijos y el 7% más de dos hijos. Es baja, por tanto, la representatividad de las educadoras con hijos dentro de la muestra de educadoras en ejercicio.

### *4. Contribución monetaria al hogar*

El 48% de las educadoras aporta una parte sustancial del sostenimiento de su hogar. No obstante, para el 52% de las entrevistadas, el sueldo que reciben como educadoras no es esencial para el mantenimiento de su familia. El 13% utiliza su salario exclusivamente para sus necesidades personales.

### *5. Escolaridad de las educadoras*

El 76% de las educadoras entrevistadas se encuentra titulado. Sin embargo, el 10%, además de contar con este título, tiene estudios adicionales o superiores a los de normal preescolar. De esta forma, del total de la muestra, el 6% estudia o

ha terminado la normal primaria; el 3% cuenta con preparatoria completa y el 14% cursa o ha terminado ya una carrera profesional. El 11% de la muestra no se ha titulado como educadora, pero ha estudiado para ello. Y el 6% ha sido capacitado para la docencia. Estos datos nos indican que si bien el mercado de trabajo de las educadoras absorbe fundamentalmente a educadoras tituladas, se presentan en la realidad dos fenómenos adicionales:

- El mercado de trabajo absorbe a una porción importante (22%) de maestras que se encuentran preparadas a nivel superior para otro tipo de actividades profesionales. La mayor parte de estas maestras son personas que estudian o han estudiado estas profesiones al mismo tiempo que han ejercido su trabajo como educadoras y han sido preparadas también como educadoras. En efecto, el 30% de las educadoras en ejercicio sigue estudiando. El 18% lo hace a nivel universitario, el 10% estudia normal primaria y el resto toma cursos sueltos. Es interesante notar que el 44% de las que cursan estudios universitarios lo hacen en carreras no relacionadas a la profesión de educadoras. En un 7% de los casos, las maestras se encuentran preparadas para ejercer profesiones a la docencia de preescolares.
- El mercado de trabajo absorbe también a una porción pequeña de maestras que cuentan con niveles de escolaridad inferiores y que no han sido formadas, sino capacitadas como educadoras. Esto sucede con el 6% de las educadoras en ejercicio; y es muy probable que se concentren en aquellas entidades que en algún momento han expandido el nivel preescolar más rápidamente de lo que han podido expandir sus normales.

## *6. Ocupación de los padres*

El 43% de las educadoras en ejercicio procede de familias cuyo padre se dedicaba o se dedica a actividades no manuales (13% a altos cargos políticos o administrativos, 19% a actividades de supervisión de ocupaciones no manuales, 28% a actividades no manuales de rutina). El 25% procede de familias cuyos padres se dedicaban o se dedican a actividades manuales relativamente estables. El 11% procede de familias campesinas.

## *7. Ocupación de la madre*

La inmensa mayoría de las madres de las educadoras se dedican o se dedicaban al hogar (83%). De las que sí trabajan o trabajaban, la gran mayoría (68%) realiza o realizaba actividades propias de ocupaciones no manuales de rutina.

## 8. Escolaridad de los padres

La escolaridad de los padres de las educadoras se distribuye como sigue:

<i>Escolaridad alcanzada</i>	<i>% Padres</i>	<i>% Madres</i>
0 - 3 de primaria	14	17
4 - 6 de primaria	37	41
1 - 3 secundaria	18	14
Preparatoria o subprofesional	14	25
Universidad	16	2
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

## 9. Normal de procedencia

El 25% de las educadoras muestreadas procede de normales federales, el 20% de normales estatales y el 43% de normales particulares. El 11% no ha estudiado normal preescolar.

## 10. Año de egreso

El 34% de las educadoras entrevistadas tiene entre uno y tres años de haber terminado la carrera; el 18% la terminó desde hace cuatro a seis años, y el 31% tiene entre siete y 15 años de haber egresado de la normal. Sólo 36 de las 238 educadoras entrevistadas dijeron tener 16 años o más de haber terminado la normal preescolar.

Estos datos nos indican que en la muestra de educadoras el 73% tiene entre uno y diez años de haber egresado, mientras que sólo el 25% tiene mas de diez años de haber terminado sus estudios de normal preescolar.

## 11. Tiempo que tardó en incorporarse al mercado de trabajo

De las educadoras entrevistadas, el 36% se incorporó al mercado de trabajo inmediatamente después de haber terminado sus estudios. El 49% tardó hasta un año en hacerlo. El 10% se incorporó de uno a dos años después de haber terminado, y sólo el 5% se incorporó después de dos años de haber finalizado sus estudios.

Por esta información sabemos que la educadora, por lo general, no tarda mucho tiempo en incorporarse al mercado de trabajo una vez que termina sus estudios.

## *12. Tiempo de trabajo como docente*

De las educadoras entrevistadas, el 35% ha trabajado de uno a dos años como docente, el 17% lo ha hecho de dos a cuatro años. La experiencia en la docencia de cuatro a diez años corresponde al 25% de las educadoras, y un alto porcentaje (22%) tiene 11 años o más trabajando en la educación preescolar.

El porcentaje mayor de educadoras de la muestra (52%) tiene menos de cuatro años de experiencia docente.

## *13. Desempeño de otros trabajos remunerados*

El 22% de las educadoras en ejercicio ha desempeñado otros trabajos remunerados. El 80% de estos casos lo hizo como trabajo adicional al de educadoras “porque le quedaba tiempo disponible para otras actividades”. Es mínimo el porcentaje (2% del total de la muestra) que tuvieron que hacerlo por restricciones del mercado de trabajo de educadoras.

En la actualidad, sólo el 12% de las educadoras en ejercicio desempeña además otras actividades remuneradas aparte de la docencia.

## **B) Realidad laboral de las educadoras**

### *1) Lugar de residencia*

Poco más de la mitad de las educadoras (54%) vive en el lugar donde trabaja. El 46% restante tiene que viajar diariamente (en algunos casos, semanalmente) a su sitio de trabajo.

### *2) Nivel socioeconómico de los alumnos*

Según información de las propias educadoras, el 18% trabaja con niños que son hijos de campesinos, la mayoría de ellos con tierra; el 29% (la mayor frecuencia) atiende a hijos de trabajadores que en su mayoría son manuales no especializados; el 21% atiende a hijos de trabajadores especializados; el 19% atiende a niños que en su mayoría son hijos de trabajadores no manuales (12%), y un porcentaje muy elevado (12%) atiende a los hijos de la élite socioeconómica y política del país.

### *3) Retiros temporales del trabajo*

A pesar de que por las características propias del sexo de las educadoras se esperaría que fuera reiterativa su presencia en el mercado de trabajo, esto sólo

es cierto para el 20% de las mismas. De éstas, la inmensa mayoría (63%) se ha retirado del mercado de trabajo sólo en una ocasión; el resto lo ha hecho en dos y hasta en tres ocasiones.

Ahora bien, en la inmensa mayoría de los casos, no se trata propiamente de un retiro, sino de ausencia con permiso por gravidez (65% de las razones de la primera ocasión, 87% de las razones de la segunda ocasión y 80% de las razones de la tercera ocasión del retiro). Las otras razones que se ofrecen reciben frecuencias muy bajas: porque contrajo matrimonio, porque se cambió de lugar de residencia, por problemas familiares, por enfermedad, porque continuó sus estudios o porque estaba como interina. La presencia de motivos personales o de razones concernientes a la situación laboral de las educadoras es despreciable.

En lo relativo al tiempo que duran los retiros, el 83% de las educadoras se retira del trabajo sólo por tres meses. Únicamente el 11% lo hace de cuatro a seis meses. El 6% restante por más de siete meses.

Los datos anteriores nos permiten afirmar que los retiros temporales de la profesión de educadora no son frecuentes; para un 20% de ellas hay retiros por gravidez que duran sólo tres meses. De esta forma, únicamente dos educadoras afirman haberse enfrentado a problemas para reincorporarse al mercado de trabajo. En todos los demás casos, su reincorporación fue automática o sin problemas.

#### *4. Salario que perciben las educadoras*

El salario de la mayoría de las educadoras (47%) fluctúa entre \$15 000 y \$20 000 mensuales. Sólo el 12% percibe entre \$20 000 y \$25 000 mensuales. Existe un 8% de educadoras que dijo ganar menos de \$5 000 mensuales, y el 11% tiene un ingreso mensual entre \$5 000 y \$10 000. Se puede decir que el salario mensual de la mayoría de las educadoras (68%), sin tomar en cuenta el tipo de jardín, fluctúa entre \$10 000 y \$20 000.

#### *5. Prestaciones que ofrece el jardín donde trabaja*

Aparte de las prestaciones legales el 95% de las educadoras afirma que en su jardín no se ofrecen prestaciones adicionales.

#### *6. Tipo de plaza con la que cuenta*

La inmensa mayoría de las educadoras entrevistadas (94%) cuenta con plaza en el trabajo (49% con plaza federal, 28% con plaza estatal, 16% con plaza particular o empleo seguro en el jardín particular). Únicamente el 4% se encuentra cumpliendo interinatos, y el 2% está realizando sus prácticas profesionales. Estos

datos nos indican que el problema de la inseguridad laboral es prácticamente inexistente en el mercado de trabajo de las educadoras.

### *7. Oportunidades de tomar cursos relacionados con la profesión*

El 53% de las educadoras en ejercicio afirma que el jardín donde trabaja sí le brinda oportunidades de tomar cursos de capacitación relacionados con su profesión.

### *8. Promoción en el jardín*

No hay promoción en los jardines de acuerdo con el 63% de las educadoras entrevistadas. El 11% afirma que la promoción en su jardín se da por ascenso de categoría. Un porcentaje igual afirma que la promoción consiste en ofrecer mejores condiciones de trabajo. El aumento salarial (5%) y los créditos escalafonarios (6%) son mencionados también como formas de promoción. Las felicitaciones verbales y escritas (2%) y las calificaciones de las fichas de trabajo (2%) reciben frecuencias despreciables. Por tanto, puede decirse que las oportunidades de promoción dentro de los jardines en los que trabajan las educadoras son percibidos por ellas mismas como bastante limitadas.

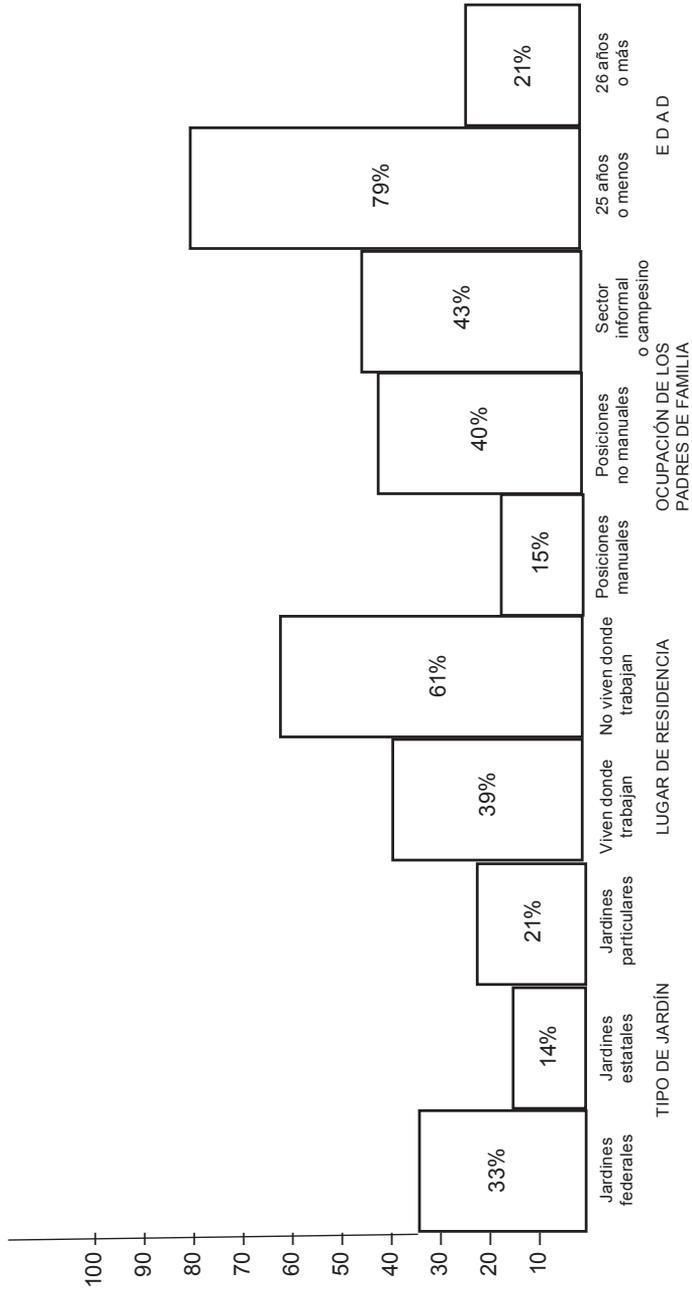
Estos datos nos indican que aunque no es demasiado común la insatisfacción con el tipo de jardín donde trabajan las educadoras, ésta sí se da para una cuarta parte de la muestra, y los motivos de insatisfacción son fundamentalmente debidos a la ubicación geográfica del jardín. Por tanto, es posible plantear la hipótesis de que la ampliación del nivel preescolar a zonas hasta la fecha poco atendidas va a encontrarse con resistencias e insatisfacciones, siempre y cuando las características de las educadoras y el tipo de formación que reciban permanezcan constantes.

### *9. El tipo de jardín en el que les gustaría trabajar*

Dos terceras partes de las educadoras entrevistadas están satisfechas en su trabajo actual y no desearían cambiarse. De las que no están satisfechas, la mayoría (23% del total de la muestra) preferiría trabajar en un jardín federal urbano; el 6% en un jardín estatal urbano, el 3% en un jardín federal rural y sólo el 2% en un jardín particular (cuadro 9).

Sólo el 26% de las educadoras indica que le gustaría cambiarse del jardín donde trabaja. De las que sí desean su cambio, a la mayoría (21%) no le gusta o no se acomoda a la zona donde está ubicado el jardín (motivos más bien geográficos). El 3% afirma que el jardín donde actualmente trabaja no le ofrece libertad para desarrollar su trabajo. El resto de las respuestas proporcionadas (3%) se refieren más bien a motivos personales.

## EDUCADORAS EN EJERCICIO. DESEO DE CAMBIO DE JARDÍN



## 10. Opinión sobre el tamaño de los grupos

Las opiniones sobre el tamaño de los grupos atendidos se encuentran totalmente polarizadas entre las educadoras entrevistadas: el 52% piensa que deberían ser menos numerosos, y el 48% piensa que sus dimensiones actuales son las adecuadas.

## 11. Opinión sobre la ayuda que ha recibido del sindicato

También en este caso las opiniones de las educadoras se encuentran divididas. El 51% afirma que el sindicato sí les ha ayudado en su trabajo para conseguir plaza o cambio; el 44% afirma que no ha recibido ayuda del sindicato. Para el 4% de las educadoras, el sindicato no existe.

## C) Actitudes de las educadoras en ejercicio

### 1. Actitud profesional

La opinión de las educadoras en ejercicio referente a la enseñanza es bastante positiva. El 90% de ellas piensa que enseñar es el mejor trabajo en el que pueden pensar; el 34% de las educadoras entrevistadas no está de acuerdo en que cualquier persona pueda desempeñar adecuadamente la profesión de educadora. El 92% de las entrevistadas opina que la educación preescolar es indispensable para un buen desarrollo en los niños.

La mayoría piensa que la profesión de educadora tiene muchas ventajas, tanto a nivel de satisfacción personal como de condiciones laborales favorables (90%).

Sólo el 8% de las educadoras de la muestra piensa que debería haber invertido su tiempo en estudiar otra carrera, ya que el desempeño de la educación preescolar no le representa ninguna satisfacción profesional.

El 30% de las educadoras muestreadas dejaría el trabajo por aceptar algún otro que incremente sus ingresos. Esto indica que la mayoría ve su trabajo más como un medio de realización profesional que como un medio de ingreso para vivir.

La mayoría de las educadoras (93%) escogería la carrera de educadora si fuera a iniciar por primera vez sus estudios, lo cual nos demuestra que su trabajo actual no difiere en mucho de sus expectativas antes de graduarse.

El 83% de la muestra piensa que aceptaría cualquier otro trabajo relacionado con la enseñanza. Con este dato se puede suponer que existe disponibilidad de las educadoras para dar clases en otro nivel de enseñanza, como también el desplazarse a otros lugares a fin de trabajar en la enseñanza.

## 2. Prestigio de la carrera de educadora

Se le pidió a la educadora que otorgara un lugar de mayor a menor prestigio a varias profesiones u ocupaciones existentes en México, dentro de las cuales se incluyó la de maestra de jardín de niños. En términos generales, el 31% de las educadoras opinó que la profesión de maestra de preescolar goza de mucho prestigio, ya que sus respuestas la colocaron entre los tres primeros lugares de importancia. La opinión contraria fue dada por el 23% de las educadoras, mientras que el 46% de ellas opina que la carrera goza de un prestigio medio, similar al de otras profesiones.

En conclusión, las educadoras le otorgan a su profesión un valor medio de reconocimiento en la sociedad.

### D) La edad y algunas características de las educadoras en ejercicio

Con el fin de analizar las variaciones en las características personales, profesionales y laborales de las educadoras en ejercicio a lo largo del tiempo, efectuamos una serie de cruces entre la edad de las mismas y algunas de estas características.

Encontramos una asociación significativa entre la edad de las educadoras en ejercicio y el tamaño de la localidad donde se encuentra el jardín donde trabajan ( $\chi^2 = 14.34$ ,  $\alpha = .01$ ). Las educadoras más jóvenes trabajan en localidades más pequeñas. El 68% de las que trabajan en comunidades menores de 5 000 habitantes son menores de 26 años. Esto sólo es cierto del 5% de las mayores de 40 años. Por el contrario, sólo el 47% de las educadoras que trabajan en ciudades (mayores de 15 000 habitantes) son menores de 26 años.

Este dato se confirma por la asociación encontrada entre tipo de jardín (rural o urbano) y edad de la educadora ( $\chi^2 = 26.94$ ,  $\alpha = .01$ ). En este caso, el 79% de las educadoras que trabajan en jardines rurales son menores de 26 años. Esto sólo es cierto del 49% de las que trabajan en jardines rurales.

Los datos anteriores parecen indicarnos que al medio rural se envían educadoras jóvenes y sin experiencia, y que después de un tiempo se las *promueve* a zonas urbanas.

También encontramos una asociación significativa entre la edad de la educadora y el tipo de control del jardín en el que trabaja ( $\chi^2 = 18.20$ ,  $\alpha = .01$ ). Las educadoras más jóvenes muestran una tendencia a concentrarse en los jardines particulares, seguidos por los federales. Por el contrario, la mayor frecuencia de educadoras mayores de 40 años está en los jardines estatales.

Existe una asociación significativa entre la edad de las educadoras en ejercicio y la medida en la que éstas contribuyen al sostenimiento del hogar ( $\chi^2 = 34.89$ ,  $\alpha = .01$ ).

Las educadoras que menos contribuyen al sostenimiento de su hogar son las más jóvenes (70% de ellas contribuye poco o nada). Son, quizá por este motivo, las más inestables laboralmente.

Encontramos también una asociación significativa entre la edad de la educadora y la escolaridad más alta de la misma ( $\chi^2 = 41.57$ ,  $\alpha = .01$ ). Hay una mayor frecuencia de educadoras mayores que no cuentan siquiera con normal preescolar, pero también es mayor el porcentaje de estas educadoras (mayores de 40 años) con estudios de normal primaria. De la misma manera, es mayor el porcentaje de educadoras mayores de 40 años con estudios universitarios.

Encontramos una asociación significativa entre la edad de las educadoras en ejercicio y el tipo de normal en la que estudió ( $\chi^2 = 193.88$ ,  $\alpha = .01$ ). Hay una proporción mayor de educadoras mayores de 40 años que han estudiado en normales estatales. Se observa también un mayor porcentaje de educadoras entre los 26 y los 40 años, egresadas de normales particulares. La mayor presencia de educadoras jóvenes procedentes de normales federales denota la expansión de las normales sostenidas por la federación en años recientes.

Encontramos también una asociación significativa entre la edad de las educadoras y el desempeño de otras actividades adicionales a las de docencia ( $\chi^2 = 21.66$ ,  $\alpha = .01$ ). Es mayor la proporción de educadoras mayores de 40 años (67%) que sí se dedica a actividades adicionales a las propias de educadora de jardín de niños. Esto sólo es cierto del 15% de las educadoras menores de 26 años. Quizá en parte el fenómeno se explique debido a la mayor necesidad sentida por las educadoras mayores de contribuir al sostenimiento de su hogar.

Por el contrario, la edad se comporta de manera independiente del estado donde trabaja la educadora, de su lugar de nacimiento (no ha habido variaciones en el tiempo respecto al lugar de origen de las educadoras que captan las normales) y del hecho de que la educadora continúe o no sus estudios.

## **E) Las educadoras que desean cambiar de jardín**

Con el objeto de poder determinar los factores que influyen a las educadoras que deseen, por tanto, cambiarse de jardín donde trabajan, efectuamos una serie de cruces entre esta variable y otras que explican hipotéticamente el fenómeno.

1. Encontramos una asociación significativa entre la edad de la educadora y el hecho de que desee o no cambiarse de jardín ( $\chi^2 = 29.77$ ,  $\alpha = .01$ ). Las educadoras más jóvenes expresan mayores deseos de cambiarse de jardín. Así, el 79% de las educadoras que desean su cambio son menores de 25 años. Únicamente el 47% de las que no desean su cambio son de esta edad. Todo parece

indicar que de los 26 años las educadoras tienden a establecerse en un jardín determinado.

2. También existe una asociación entre el deseo que expresan las educadoras de cambiarse de jardín y su lugar de nacimiento ( $\chi^2 = 19.64$ ,  $\alpha = .05$ ). Las educadoras que nacieron en ciudades tienden menos a desear su cambio que las que nacieron en poblados grandes o en zonas rurales. Así, mientras el 65% de las que desean su cambio son de origen urbano, el 80% de las que no lo desean proceden de zona urbana.

3. Existe una asociación entre el hecho de que la educadora desee o no cambiarse de jardín y la ocupación de los padres de la mayoría de los alumnos en el jardín ( $\chi^2 = 38.32$ ,  $\alpha = .01$ ). Esta asociación es en el sentido de que las educadoras que trabajan en jardines de bajo nivel socioeconómico (sector informal, campesino) tienden más a desear su cambio que las que trabajan en jardines de niños de familias cuyo jefe tiene una ocupación no manual. Así, el 84% de las educadoras que desean su cambio se encuentran trabajando en jardines en los que los padres de los niños se dedican a actividades manuales, informales o agrícolas. El 64% de las que no desean su cambio trabajan en este tipo de jardines. El 60% de las que trabajan en jardines rurales o suburbanos desean su cambio y sólo el 13% de las que trabajan en jardines de clase media alta y alta desean cambiarse.

4. La relación anterior se confirma al cruzar esta variable con la zona (rural o urbana) en la que se encuentra el jardín ( $\chi^2 = 32.65$ ,  $\alpha = .01$ ). Así, el 86% de las educadoras que trabajan en el medio rural desean su cambio. Esto sólo es cierto del 50% de las que trabajan en jardines urbanos.

5. Existe una diferencia significativa entre los estados considerados con respecto al hecho de que las educadoras deseen o no su cambio ( $f = 8.32$ ,  $\alpha = .01$ ). Las educadoras más conformes con el lugar donde trabajan se encuentran en San Luis Potosí y en el Distrito Federal (7% de las educadoras de estas entidades desean cambiarse de jardín). Por el contrario, las educadoras más inconformes se concentran en Michoacán, donde el 60% desea su cambio, y en Tamaulipas, donde el 41% también lo desea.

Por el contrario, no encontramos diferencias significativas por tipo de sostenimiento de jardín respecto al deseo de cambio o no del jardín donde actualmente trabajan las educadoras. Contrario a lo que podría esperarse, las muestras son estadísticamente equivalentes en este sentido, aunque las educadoras del sistema federal (33%) desean más su cambio de jardín que las del estatal (14%).

Esta variable tampoco se encontró asociada con el hecho de que la educadora no viva en la misma localidad donde trabaja. Aunque la asociación no resulta significativa, sí puede observarse cierta tendencia entre las que no viven en la localidad donde trabajan, de cambiar más que aquellas que sí lo hacen (60 y 40%, respectivamente).

No encontramos asociación entre el tipo de normal en el que estudió la educadora y el deseo o no de cambiarse de jardín.

Como puede verse, es la ubicación del jardín y la clase social a la cual sirve, junto con algunas características personales de las educadoras, lo que nos ayuda a explicar el deseo de cambiar de jardín.

## **F. El trabajo en otros jardines**

La única variable que se asocia con el hecho de que las educadoras hayan trabajado en otros jardines es precisamente el tipo de jardín donde actualmente trabaja ( $\chi^2 = 28.95$ ,  $\alpha = .01$ ). Así, el 67% de las educadoras de jardines particulares no ha trabajado antes en otro jardín. Esto sólo es cierto del 40% de las educadoras de jardines federales y el 33% de jardines estatales. Por tanto, parece que los jardines particulares tienden a absorber a las educadoras menos experimentadas pero, por otro lado, representan el mercado de trabajo más estable. Una interpretación alternativa pudiera ser que es más difícil entrar al mercado de trabajo de los jardines de niños federales. El mercado de trabajo menos estable parece ser el del sistema estatal.

Esta variable no varía en función de la entidad federativa donde vive la educadora, de la zona donde está el jardín donde trabaja (rural-urbana), ni del tipo de normal en el que estudió.

## **G. Las actitudes de la educadora**

Ni la actitud de la educadora hacia su profesión, ni el prestigio que le atribuye a la carrera de educadora, varían en función de ninguna de las siguientes variables consideradas: la zona en la que trabaja, el tipo de sostenimiento del jardín donde trabaja, la entidad federativa donde vive y el salario mensual que percibe.

## **H. Las diferencias regionales**

### *1. Diferencias rural-urbanas*

Contrariamente a lo que encontramos con respecto a las condiciones de trabajo entre los jardines de zonas rurales y de zonas urbanas, no encontramos

mayores diferencias entre las educadoras en función de la zona donde trabajan. De esta forma, las educadoras no difieren, según el lugar donde se encuentra su jardín, en su estado civil, sino en el grado en que contribuya al sostenimiento de su hogar, en el hecho de haberse retirado o no temporalmente del ejercicio de la profesión, en el tipo de normal de procedencia, en el salario mensual que perciben y en el nivel de estudios con el que cuentan. Sólo encontramos diferencias, como ya vimos, en el hecho de desear o no su cambio y en la edad entre las educadoras de jardines urbanos y rurales.

## 2. Las diferencias por estados

a) Encontramos diferencias significativas entre los estados con respecto al tamaño de la localidad en que se encuentran los jardines ( $f = 18.89$ ,  $\alpha = .01$ ). Aunque el tamaño de la  $f$  se pueda encontrar inflado por la presencia del Distrito Federal en la muestra, sí puede observarse que hay una proporción mayor de jardines en comunidades pequeñas en Michoacán y Tabasco y en el Estado de México, mientras que en Tamaulipas y en San Luis Potosí los jardines tienden a concentrarse en ciudades medianas (cuadro 10).

**CUADRO 10**  
**JARDINES DE NIÑOS POR ESTADO, SEGÚN TAMAÑO DE LA LOCALIDAD**

100		De 2 000	De 2 500 4%	2 501 5 000	De 2 500	De 2 501
90	2 000 5 000 43%	11%		11%	17%	16%
80		2 501 5 000 17%	5 001 150 000 11%	5 001 15 000 17%	2 501 5 000 29%	2 501 5 000 16%
70		5 001 15 000 13%	15 001 100 000 85%	15 001 100 000 28%	5 001 15 000 26%	5 001 15 000 13%
60	5 001 15 000 7%	15 001 10 000 48%				15 001 100 000 22%
50	15 001 100 000 14%			más de 100 000 44%	15 001 100 000 17%	más de 100 000 33%
40	más de 100 000 36%				más de 100 000 11.4%	
30		más de 100 000 10.9%				
20						
10						
	México	Tamps.	S.L.P.	Jalisco	Michoacán	Tabasco

b) También hay diferencias entre los estados con relación al hecho de que la educadora viva o no en la localidad donde trabaja ( $f = 3.95$ ,  $\alpha = .05$ ). El 77% de las educadoras de San Luis Potosí vive donde trabaja, y esto mismo es cierto para el 65% de las educadoras de Tamaulipas. En cambio, en el Estado de México sólo el 29% de las educadoras vive en la misma localidad donde trabaja y, en Michoacán, el 37% está en dicha situación.

c) Existen diferencias entre los estados con respecto al tipo de alumnos que atienden las educadoras ( $f = 10.36$ ,  $\alpha = .01$ ). Las diferencias fundamentales se encuentran entre San Luis Potosí y Michoacán. En el primer caso, el 56% de las educadoras atiende hijos de padres ocupados en actividades no manuales. Esto sólo es cierto del 9% de los jardines de Michoacán. En general, San Luis Potosí, el Distrito Federal, el Estado de México y Tabasco atienden más, proporcionalmente, a este tipo de niños. En cambio, Tamaulipas, Jalisco y Michoacán muestran una distribución un poco más equitativa de sus jardines (cuadro 11).

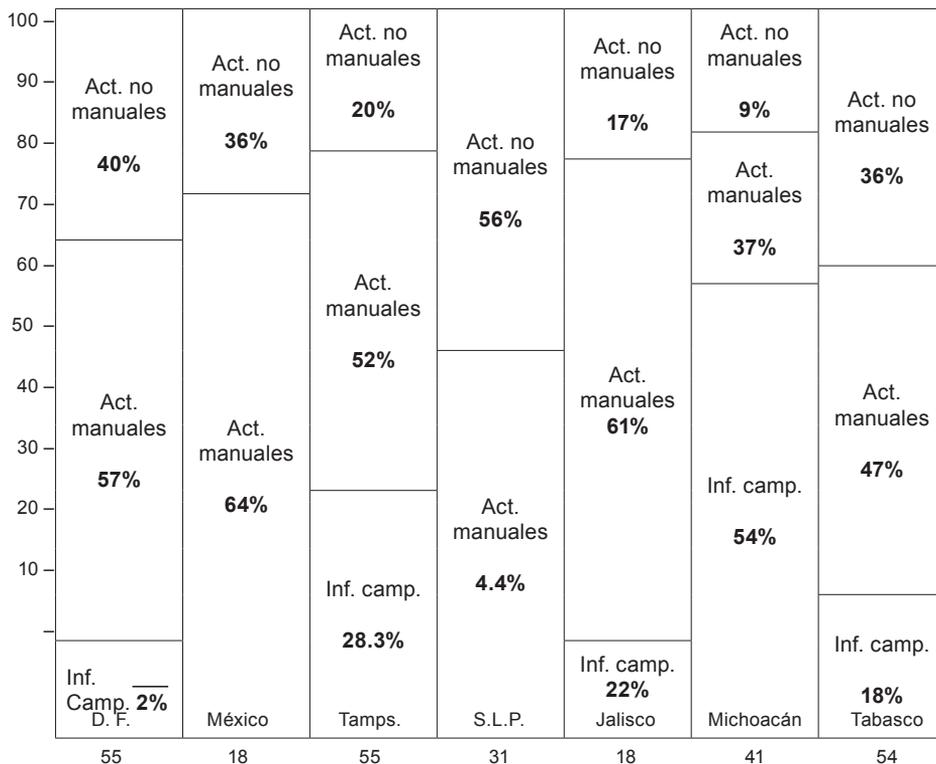
d) El tipo de normal en que estudiaron las educadoras entrevistadas también difiere entre los estados ( $f = 5.62$ ,  $\alpha = .05$ ). En el Distrito Federal es donde existe menor proporción de educadoras que no estudiaron la normal preescolar. Este porcentaje es mayor en San Luis Potosí. El 74% de las educadoras de Michoacán procede de normales federales; en cambio, el 72% de las educadoras de Jalisco procede de normales estatales y el 70% de las educadoras de Tamaulipas procede de normales particulares. Esto indica que la política federal de formación de personal para la educación preescolar ha sido muy desigual entre los estados.

e) Aunque el análisis de varianza no resulta significativo, hemos encontrado una asociación significativa entre el estado y el hecho de que la educadora se haya retirado temporalmente o no del mercado de trabajo ( $\chi^2 = 17.41$ ,  $\alpha = .01$ ). El 39% de las educadoras de Jalisco se ha retirado alguna vez. Esto, sin embargo, sólo es cierto para el 7% de las educadoras del Estado de México y el 11% de las de Michoacán.

f) Aunque el análisis de varianza no resulta significativo, se encontró asociación entre el estado y el salario de la educadora ( $\chi^2 = 136.57$ ,  $\alpha = .01$ ). Los estados donde la educadora es mejor pagada son Jalisco (\$16 389 mensuales) y Michoacán (\$16 214 mensuales). En cambio, el estado donde las educadoras perciben el salario más bajo en promedio es San Luis Potosí (\$11 852 mensuales).

Por el contrario, las educadoras no muestran diferencias en función del estado donde viven con respecto a su estado civil, a su nivel de estudios, o al hecho de dedicarse o no a otras actividades remuneradas.

**CUADRO 11**  
**JARDINES DE NIÑOS POR ESTADO**  
**SEGÚN LA OCUPACIÓN DE LOS PADRES**



## I. Las diferencias entre las educadoras según el sostenimiento del jardín

a) Encontramos diferencias entre las educadoras según el sostenimiento del jardín donde trabajan en lo que se refiere a su salario ( $f = 58.02$ ,  $\alpha = .05$ ). De esta forma, las educadoras de los jardines particulares perciben \$7 384 mensuales en promedio. En cambio, las de los jardines federales y estatales duplican esta cantidad (\$16 080 las primeras y \$15 873 las segundas).

b) Aunque el análisis de varianza no resulta significativo, encontramos una asociación entre el tipo de sostenimiento del jardín y el estado civil de las educadoras ( $\chi^2 = 9.94$ ,  $\alpha = .05$ ). En los jardines particulares, el 79% de las educadoras son solteras. La proporción de las educadoras casadas es mucho mayor en el sistema estatal (46%) que en los demás sistemas.

c) También encontramos asociación entre el tipo de jardín y el grado en que las educadoras contribuyen al sostenimiento de su hogar ( $\chi^2 = 26.51$ ,  $\alpha = .01$ ). Las educadoras de jardines particulares son las que menos contribuyen al sostenimiento de su hogar (35% no contribuye nada, y esto sólo es cierto para el 8% de las educadoras del sistema federal y del estatal).

d) Existen diferencias significativas entre el tipo de jardín y la clase social a la que atienden ( $f = 35.29$ ,  $\alpha = .05$ ). El sistema federal trabaja más proporcionalmente, con las clases marginadas y los hijos de familias campesinas (30% de los jardines federales están en este caso, contra el 10% de los estatales). Ningún jardín particular trabaja con niños de esta última clase social. Como era de esperarse, el 72% de los jardines particulares atiende a la clase alta y media alta.

Existe una relación significativa entre el tipo de jardín y el tipo de normal de procedencia. Así, el 40% de las educadoras federales procede de normales federales (esto sólo es cierto del 6% de las estatales y del 5% de las particulares). El 52% de las educadoras estatales procede de normales estatales. Y el 65% de las educadoras en jardines particulares procede de normales particulares. Aunque se observa que hay una tendencia a que los sistemas se retroalimenten a sí mismos, existe también permeabilidad entre ellos, sobre todo del particular al federal (el 44% de las educadoras federales y el 25% de las estatales proceden de normales particulares).

#### IV. LAS DIRECTORAS DE JARDINES DE NIÑOS

La muestra de directoras de jardines de niños estuvo constituida por las directoras de 272 jardines distribuidos por estados como sigue:

Distrito Federal	20%
México	7%
Aguascalientes	0%
Tamaulipas	21%
San Luis Potosí	11%
Jalisco	7%
Michoacán	15%
Tabasco	20%

Por tipo de sostenimiento del jardín de niños que dirigen, la distribución es como sigue:

Jardines federales	56%
Jardines estatales	28%
Jardines particulares	17%

De acuerdo con la clasificación que hace la SEP en cada estado, el 69% de los jardines visitados se encuentran en zona urbana, el 31% son rurales. Su distribución según el tamaño de la localidad donde se encuentran es como sigue:

Localidades menores de 2 500 habitantes	13%
Localidades de 2 501 a 5 000 habitantes	15%
Localidades de 5 001 a 15 000 habitantes	13%
Localidades de 15 001 a 100 000 habitantes	38%
Localidades de más de 100 000 habitantes	23%

#### A) Características personales de las directoras

##### 1. Edad

De la muestra de directoras de jardines de niños que se visitaron, encontramos que el mayor porcentaje de ellas (36%) tiene menos de 25 años de edad. La edad del 53% de las directoras fluctúa entre 26 y 50 años.

Un dato interesante es que el 11% de las directoras entrevistadas tiene entre 51 y 70 años.

## 2. *Estudios*

La mayoría (64%) de las directoras cuenta con estudios completos de normal preescolar. El 14% de las directoras ha estudiado normal primaria o preparatoria, en forma sustitutiva o complementaria a la normal preescolar. El 17% cuenta con estudios superiores (de normal superior o universitarios). Únicamente, en el 5% de los casos no encontramos directoras sin educación normal preescolar completa ni estudios equivalentes o superiores.

### **B) Condiciones laborales de las directoras**

#### 1) *Tipo de dirección*

La mitad de las directoras entrevistadas (51 %) cuenta con nombramiento como tal. Un porcentaje sorprendentemente alto (38%) funge como directora interina del jardín, y el 11% tiene el cargo como “directora encargada”.

#### 2) *Tiempo que lleva en la dirección*

De los 272 jardines visitados encontramos que el 31% de las directoras tienen un año o menos en la dirección de los mismos. Un 34% ha trabajado como directora, de uno a cuatro años, en ese mismo jardín. Un alto porcentaje (20%) tiene entre cuatro y diez años en la dirección, y existe un 15% de la muestra que tiene ya más de diez años dirigiendo el mismo jardín.

#### 3) *Trabajo docente*

El 63% de las directoras, aparte de desempeñar las funciones propias de su cargo, ejercen la docencia en el jardín que dirigen. El 37% restante se dedica exclusivamente a las funciones de dirección y no tiene grupo.

#### 4) *Cursos de perfeccionamiento*

La inmensa mayoría de las directoras (79%) ha tomado cursos de perfeccionamiento profesional, y la mayoría de éstas en más de una ocasión.

## 5) *Otras actividades profesionales*

Únicamente el 18% de las directoras desempeña otras actividades económicas adicionales a su trabajo en el jardín. Casi todas éstas son actividades manuales, y la mayoría implica cargos de supervisión o inspección.

### **C) Situación de los jardines de niños**

Los jardines de niños que dirigen las entrevistadas se pueden describir como sigue:

#### 1) *Número de educadoras*

El 14% de los jardines cuenta con una sola educadora. El 24% de ellos cuenta con dos y el 18% cuenta con tres. El 31% cuenta entre cuatro y seis educadoras, y el 12% restante tiene entre seis y 10. Por tanto, podemos decir que la mayoría de los jardines son pequeños (56%), ya que cuentan con tres educadoras (una por grado) o menos.

El 80% de los jardines cuenta con educadoras que en su mayoría han completado la normal preescolar. En el caso del 10% de los jardines, la escolaridad promedio de las educadoras es menor.

Las directoras ofrecen tres razones fundamentales por las cuales las educadoras de su jardín se han retirado de su trabajo. Lo que la mayoría de las directoras (85%) pone en primer lugar es el desempeño de otras actividades por parte de las educadoras. En segundo lugar aparece con mayor frecuencia el cambio de lugar de residencia. Y en tercer lugar las directoras mencionan que las educadoras se van porque contraen matrimonio. Como podrá apreciarse, esta percepción de las directoras respecto a los motivos de retiro de las educadoras se encuentra hasta cierto punto confirmada por las razones que dan las propias educadoras retiradas (ver apartado correspondiente).

#### 2) *Promoción*

El 35% de las directoras afirma que en su jardín no hay ningún tipo de promoción para las educadoras. En el 10% de los jardines el aumento salarial es considerado como una forma de promoción. En el 15% de ellos se menciona el ascenso de categoría como forma de promoción. En el 11% se mencionan las mejores condiciones de trabajo. Por último, en el 43% de los jardines (lo que representa la mayor frecuencia) se menciona como forma de promoción el crédito escalafonario.

### 3) *Prestaciones*

El 90% de las directoras afirma que en sus jardines no hay ningún tipo de prestación adicional a las previstas por la ley.

### 4) *Cursos de capacitación*

El 53% de las directoras afirma que en su jardín sí se brindan oportunidades para que sus educadoras tomen cursos de capacitación.

### 5) *La educadora y el programa*

La mitad de las directoras considera que en su jardín la educadora tiene libertad para organizar su programa dentro de otro ya establecido. En el 15% de los jardines, la educadora espera la asesoría de la directora para organizar el programa. En un porcentaje igual de jardines, la directora y la educadora organizan y diseñan juntas el programa. El 12 % de las directoras no sabe cómo organizan su programa las educadoras.

### 6) *El número de alumnos*

De los 272 jardines visitados, el 41% tuvo una inscripción de 100 a 250 alumnos en el periodo 1981-1982, mientras que el 48% de ellos tuvo una inscripción menor de 100 niños. El 11% de los jardines tuvo una inscripción mayor a los 250 alumnos, en el último ciclo escolar.

La mayoría de los jardines de niños inscriben cada año a no más de 100 niños, aunque no deja de ser representativo el porcentaje de jardines cuya inscripción anual es de entre 100 y 250 alumnos.

En más de la mitad de los jardines (56%) hay tres grupos o menos. El resto son jardines grandes, desde cuatro hasta 14 grupos.

### 7) *Ocupación de la mayoría de los padres*

El 26% de los jardines atiende a niños que en su mayoría provienen de familias cuyos padres se dedican a actividades manuales especializadas. El 25% atiende a hijos de campesinos, la mayoría con tierra. El 17% atiende a hijos de trabajadores manuales no especializados. Un número elevado de jardines (17%) atiende a hijos de padres que se dedican a actividades no manuales de rutina, y el 9% de los jardines atiende a los hijos de la élite socioeconómica y política del país.

## 8. Fuentes de financiamiento

Las principales fuentes de financiamiento de los jardines son los fondos y las aportaciones de los padres de familia.

## 9. Salarios

El ingreso percibido por las directoras de los jardines de niños que visitamos fluctúa entre \$5 000 y \$30 000 mensuales. El 39% de las directoras recibe entre \$15 000 y \$20 000 al mes. El 27% recibe un salario hasta de \$15 000; el resto de las directoras (30%) dijo tener un salario superior a los \$20 000 mensuales.

### **D) Las actitudes de las directoras**

La mayoría de las directoras encuestadas (77%) opina que para que el jardín de niños funcione en forma adecuada, es necesario que ellas revisen y aprueben las actividades programadas por las educadoras en sus clases. Un alto porcentaje de las directoras (87%) está de acuerdo en que es necesario e importante planear frecuentemente reuniones con las educadoras que trabajan en su jardín, y así conocer sus opiniones y tomar en cuenta sus sugerencias con respecto al trabajo.

La mayoría de las directoras entrevistadas opina que el jardín de niños que dirigen no funcionaría adecuadamente si ellas se ausentaran por un tiempo, mientras que el resto opina que las educadoras pueden encargarse de sus funciones durante su ausencia.

La mayor parte de las directoras (63%) opina que la dirección del jardín no se altera cuando las educadoras introducen innovaciones en sus actividades.

El 85% de las directoras recibe toda la colaboración del personal docente, cuando así lo requiere.

En general, la actitud que manifiestan las directoras de los jardines de niños visitados es muy favorable, ya que la mayoría recibe apoyo y colaboración de su personal docente. A aquellas les gusta que la educadora sea creativa y tenga iniciativa. Encontramos, sin embargo, una diferencia de actitud en lo que respecta a su participación activa dentro del jardín, ya que el 50% de ellas piensa que en su ausencia el jardín de niños no funcionaría adecuadamente.

## E) Características del trabajo de las directoras

### 1. Tipo de dirección

Encontramos una asociación altamente significativa entre la edad de la directora y el tipo de nombramiento con el que cuenta ( $\chi^2 = 88.84$ ,  $\alpha = .01$ ). Como era de esperarse, las directoras mayores (de 31 años en adelante) tienden a contar con un nombramiento, mientras que las menores se encuentran proporcionalmente, en su mayoría, cumpliendo un interinato o con nombramiento como “directoras encargadas”.

También encontramos una asociación significativa entre el nivel de estudios de la directora y el tipo de nombramiento con el que cuenta ( $\chi^2 = 33.74$ ,  $\alpha = .01$ ). Así vemos que son más las directoras con nombramiento que cuentan con estudios superiores, y menos, con este tipo de estudios, las directoras interinas o encargadas.

El tipo de nombramiento está también asociado con la cantidad de educadoras que trabajan en el jardín que dirige ( $\chi^2 = 43.99$ ,  $\alpha = .01$ ), en el sentido de que las educadoras encargadas o con interinato se concentran, en su mayoría, en jardines más pequeños (de cero a tres educadoras), mientras que las directoras con nombramiento están mayormente representadas en los jardines mayores (de cuatro a 10 educadoras). Lo mismo sucede cuando la variable considerada es la cantidad de niños inscritos en el jardín ( $\chi^2 = 51.70$ ,  $\alpha = .01$ ). Además, encontramos asociación entre esta variable y la zona en la que está ubicado el jardín ( $\chi^2 = 63.10$ ,  $\alpha = .01$ ), pues las educadoras que tienen nombramiento se concentran en las zonas urbanas, mientras que en las rurales prevalecen las directoras interinas.

Por el contrario, el tipo de nombramiento no se relaciona con la opinión de las directoras acerca de su trabajo ni con la forma como conciben el funcionamiento del jardín. Tampoco se encontró asociación entre esta variable y la presencia o no de oportunidades para tomar cursos de perfeccionamiento por parte del jardín a su cargo.

### 2. Desempeño de la docencia

Las directoras que, además de ejercer sus funciones como tales, tienen a su cargo grupos de alumnos:

- se concentran en las zonas rurales ( $\chi^2 = 41.65$ ,  $\alpha = .01$ );
- son en general menores de 30 años ( $\chi^2 = 75.94$ ,  $\alpha = .01$ );

- tienden a poseer un menor nivel de estudios que el que tienen las directoras sin carga docente ( $\chi^2 = 18.86$ ,  $\alpha = .05$ );

El hecho de no ejercer la docencia, sin embargo, parece no afectar sus actitudes hacia el trabajo y funcionamiento del jardín.

## **F) Características de su gestión como directora**

La forma como la directora conduce su jardín se encuentra asociada con el hecho de que la misma ejerza o no la docencia ( $\chi^2 = 28.25$ ,  $\alpha = .01$ ). Esta asociación resalta puesto que si ejercen la docencia tienden más a dejar en libertad a las educadoras en la organización de sus programas. En cambio, en el caso contrario, tienden mayormente a exigir que las educadoras sigan un programa preestablecido.

Esta variable también se asocia con la zona en la que opera el jardín ( $\chi^2 = 38.73$ ,  $\alpha = .01$ ). En las zonas rurales las directoras, en su mayoría, tienden a dejar a las educadoras en libertad para elaborar su programa; en zonas urbanas, en cambio, exigen más seguir el programa oficial en forma estricta.

El tipo de gestión de la directora, sin embargo, tiene poco que ver con la edad, nivel de estudios, tipo de plaza y con el hecho de haber o no tomado cursos de perfeccionamiento. Por tanto, son las características del trabajo de la directora las que nos ayudan a explicar las diferencias de gestión, y no sus características personales.

## **G) Las actitudes de las directoras**

La opinión de la directora acerca de su trabajo se encuentra asociada significativamente a su nivel de estudios ( $\chi^2 = 47.45$ ,  $\alpha = .01$ ). Las directoras no tituladas se polarizan entre las que tienen opiniones muy favorables y las que las tienen menos entusiastas sobre su trabajo. En cambio, las directoras con estudios superiores al de la normal preescolar tienden a opinar positivamente de su trabajo.

La forma en que la educadora percibe el funcionamiento de su jardín (si tiende al autoritarismo o tiene una actitud democrática) también varía en función de su nivel de estudios ( $\chi^2 = 33.84$ ,  $\alpha = .01$ ). Las directoras no tituladas tienden a ser mucho más directivas y/o a tener actitudes más negativas sobre la forma en que funciona su personal. Hay una leve tendencia a que las directoras que cuentan con estudios superiores sean más democráticas y perciban más favorablemente el funcionamiento de su jardín.

El desempeño de la docencia no se encuentra asociado con la opinión de la directora sobre su trabajo pero sí con su actitud respecto al funcionamiento del jardín ( $\chi^2 = 33.49$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, las educadoras con docencia tienen

actitudes menos favorables (autoritarias) respecto al funcionamiento del jardín. Lo contrario, aparece en las directoras sin docencia.

Haber tomado o no cursos de perfeccionamiento no se asocia con la actitud de la directora hacia su trabajo, pero sí con su opinión sobre el funcionamiento del jardín ( $\chi^2 = 12.31$ ,  $\alpha = .05$ ). La opinión de las directoras que han tenido la oportunidad de tomar cursos de perfeccionamiento es más favorable respecto al funcionamiento del jardín que la opinión de las que no han contado con esta oportunidad.

El hecho de que la directora se dedique o no a otras actividades no se encuentra asociado con la opinión de la misma sobre el trabajo, pero sí con su actitud respecto al funcionamiento del jardín. Nos encontramos con que las directoras dedicadas a otras actividades tienen en general una actitud más favorable respecto al funcionamiento del jardín que las que no lo hacen.

La zona en que se encuentra el jardín (rural o urbana) tampoco se encuentra significativamente asociada con la opinión de las directoras sobre su trabajo, pero sí con su actitud respecto al funcionamiento del jardín ( $\chi^2 = 24.99$ ,  $\alpha = .01$ ). Las directoras de jardines urbanos tienen una actitud más favorable hacia el funcionamiento de su jardín que las de establecimientos rurales.

Por el contrario, las actitudes de las directoras se comportan en forma independiente de su edad y del tipo de plaza que tienen.

## **H) Las diferencias regionales entre los jardines de niños**

### *1. Diferencias entre zona rural y zona urbana*

Encontramos fuertes diferencias entre las zonas rurales y las urbanas en lo que respecta a las características de la directora y de los jardines de niños:

a) En función del tipo de nombramiento que tiene la directora.

b) Con respecto a la edad de la directora ( $\chi^2 = 61.42$ ,  $\alpha = .01$ ), ya que el 65% de las que trabajan en el medio rural son menores de 25 años, mientras que esto sólo es cierto del 21% de las empleadas en el medio urbano. Las directoras mayores de 30 años predominan en el medio urbano.

c) Con relación al nivel de estudios de la directora, siendo éste más alto en el caso de las directoras de medios urbanos ( $\chi^2 = 11.69$ ,  $\alpha = .05$ ).

d) Como ya habíamos notado, referente al hecho de que la directora ejerza o no la docencia en el jardín.

e) Varía con relación a la experiencia de la directora como tal ( $\chi^2 = 57.09$ ,  $\alpha = .01$ ). El 56% de las directoras del medio rural tienen, como tales, menos de un año. Esto sólo es cierto para el 19% de las directoras del medio urbano. El 41% de las directoras del medio urbano tienen más de cinco años de experiencia. Sólo el 4% de las directoras del medio rural están en esta situación.

f) Con respecto a la experiencia de la directora como educadora ( $\chi^2 = 72.13$ ,  $\alpha = .01$ ). Las directoras que ejercen la docencia en el medio rural tienen menos experiencia como docentes que las del medio urbano que ejercen la docencia.

g) Con relación a la dedicación a otras actividades por parte de la directora ( $\chi^2 = 10.77$ ,  $\alpha = .05$ ). Las directoras que laboran en el medio urbano tienden más que las del medio rural a desempeñar actividades remuneradas adicionales a las de directora.

h) Difieren, como es evidente, con relación al número de educadoras que tienen a su cargo ( $\chi^2 = 65.51$ ,  $\alpha = .01$ ).

i) Con respecto al salario mensual que perciben las educadoras ( $\chi^2 = 23.01$ ,  $\alpha = .01$ ). La media del salario en los jardines urbanos es de \$13 778 mensuales, mientras que en los jardines rurales es de \$11 923 mensuales.

j) Con relación a si los jardines ofrecen o no prestaciones adicionales a las legales ( $\chi^2 = 5.2$ ,  $\alpha = .05$ ). Son menos, proporcionalmente, los jardines rurales que reciben mayores prestaciones (3.5% contra 12.3% de los urbanos).

k) Con respecto al estilo de trabajo de la educadora en el jardín (al tipo de gestión de la directora), como ya lo habíamos indicado.

l) Finalmente, difieren con respecto a la actitud de la directora en cuanto al funcionamiento del jardín, como ya veíamos.

Únicamente dos de las variables consideradas no se asocian con la zona donde se ubica el jardín. Éstas son: si el jardín ofrece o no oportunidades de tomar cursos de capacitación, y las actitudes de la directora hacia su trabajo.

Como puede observarse, tanto las directoras como las condiciones de trabajo en los jardines son muy diferentes entre el medio urbano y el rural.

## 2. *Diferencias entre los estados*

a) Encontramos diferencias significativas en el nivel de estudios de las directoras de los jardines entre los diferentes estados incluidos en la muestra ( $f = 8.95$ ,  $\alpha = .01$ ). Proporcionalmente cuentan con estudios superiores mayormente las directoras de Michoacán, Tabasco y Tamaulipas. En el primer estado, el 81% de las directoras cuenta con estudios superiores. En el segundo y tercero, el 61% de las directoras está en esta situación. En cambio, en San Luis Potosí, el 90% de las directoras cuenta únicamente con estudios de normal preescolar, y esto es cierto del 76% de las directoras del Distrito Federal.

b) Encontramos diferencias en los jardines de los diversos estados con respecto a la edad promedio de sus directoras ( $f = 19.84$ ,  $\alpha = .01$ ). Así, la media de edad de las directoras del Distrito Federal, San Luis Potosí y Jalisco es de 42 años, mientras que la media en Michoacán es de 26, y de 27 en Tabasco y en el Estado de México.

c) Difieren los jardines de los diversos estados respecto al desempeño de la docencia por parte de sus directoras ( $f = 6.08$ ,  $\alpha = .01$ ). En los extremos se encuentran el Distrito Federal y Jalisco (donde están las dos grandes ciudades de la muestra), estados en los que la mayoría (65-70 %) de las directoras no ejerce la docencia. Del otro lado tenemos a Michoacán y Tamaulipas, donde la mayoría (80%) de las directoras tiene un grupo a su cargo.

d) El hecho de que las directoras desempeñen o no actividades profesionales adicionales a las de directora, también difiere entre los estados ( $f = 4.16$ ,  $\alpha = .05$ ). En San Luis Potosí y Jalisco es mucho más frecuente el desempeño de otras actividades remuneradas por parte de las directoras.

e) Aunque el análisis de varianza no resulta significativo entre el estado y el salario de la directora, la  $x^2$  sí reporta una asociación significativa ( $x^2 = 126.87$ ,  $\alpha = .01$ ). Así, el promedio de salario de las directoras de San Luis Potosí es de \$14 800 mensuales, mientras que las directoras del Distrito Federal perciben en promedio \$19 500 mensuales.

f) Existen diferencias entre los estados con respecto al número promedio de educadoras en los jardines ( $f = 12.79$ ,  $\alpha = .01$ ). Pero esta diferencia está dada por el Distrito Federal, donde el promedio de educadoras por jardín es obviamente alto (6.2), mientras que en los otros estados oscila entre 2.7 y 4.3.

g) El salario de las educadoras se encuentra significativamente asociado con la variable estado ( $\chi^2 = 167.29$ ,  $\alpha = .01$ ), aunque el análisis de varianza para esta variable efectuado entre los estados no resulta significativo. Las diferencias más fuertes están entre el Estado de México, donde el salario promedio es de \$10 300 mensuales y Jalisco, donde el salario promedio es de \$15 000 mensuales.

h) Encontramos una asociación significativa entre el estado y el tipo de gestión de la directora ( $\chi^2 = 53.45$ ,  $\alpha = .05$ ). En el Estado de México y en Tamaulipas hay una proporción mayor de directoras que dan libertad a sus educadoras para organizar su programa. En cambio, las directoras de Tabasco y del Distrito Federal tienden a ser más autoritarias que el promedio.

i) Sobre la oportunidad que brinda el jardín de tomar cursos de capacitación, encontramos una asociación significativa en el estado ( $\chi^2 = 20.76$ ,  $\alpha = .01$ ). Los jardines de Jalisco y Michoacán brindan más oportunidades a las educadoras de tomar cursos. El estado que menos oportunidades ofrece es San Luis Potosí.

Las variables que son estadísticamente equivalentes entre los estados son: el nivel de estudios de las directoras, las prestaciones que ofrece el jardín y las actitudes de las directoras hacia su trabajo y hacia el funcionamiento del jardín.

Como puede verse, la realidad de los jardines difiere marcadamente entre los estados.

### *3. Diferencias entre los jardines de diversos tipos de sostenimiento*

a) Encontramos una asociación significativa entre el tipo de sostenimiento del jardín (federal, estatal, particular) y la edad de su directora ( $\chi^2 = 28.87$ ,  $\alpha = .01$ ). El 45% de las directoras de jardines federales tiene menos de 25 años de edad. Las directoras de jardines particulares tienden más a la media (26-35), y hay una proporción mayor de directoras mayores de 40 años en los jardines estatales. Este dato puede estar reflejando la expansión reciente de jardines federales.

b) También encontramos una asociación significativa entre el tipo de jardín y el nivel de estudios de la directora ( $\chi^2 = 28.10$ ,  $\alpha = .01$ ). Como puede verse en el cuadro 12, es mayor la proporción (75%) de directoras que cuenta con sólo normal preescolar en los jardines federales. Las directoras de jardines estatales y particulares cuentan en un 40% con estudios superiores. Este dato, sin embargo, puede estar reflejando la asociación encontrada entre esta primera variable y la edad de las directoras.

c) Existe una diferencia significativa entre el tipo de sostenimiento del jardín y el tipo de plaza que tiene su directora ( $f = 22.73$ ,  $\alpha = .05$ ). Son más las directoras con nombramiento en los jardines estatales (y obviamente en los particulares) que en los federales. Los interinatos y las directoras encargadas son más frecuentes, proporcionalmente, en los jardines federales. Esto nos puede estar indicando la presencia de un mercado más competitivo y menos estable en el sistema federal que en el estatal.

d) Existe una asociación significativa entre el tipo de sostenimiento y el hecho de que la directora ejerza o no la docencia ( $\chi^2 = 9.92$ ,  $\alpha = .05$ ). Nuevamente, es en jardines federales donde se concentran las directoras con un grupo a su cargo.

e) El trabajo adicional de las directoras también se asocia significativamente con el tipo de sostenimiento del jardín de que se trate ( $\chi^2 = 21.09$ ,  $\alpha = .01$ ). Son las directoras de jardines federales las que más desempeñan otro tipo de trabajo (32%). Las que menos lo hacen (11%) son las directoras de jardines estatales.

**CUADRO 12**  
**TIPO DE JARDÍN Y NIVEL DE ESTUDIOS DE LA DIRECTORA**

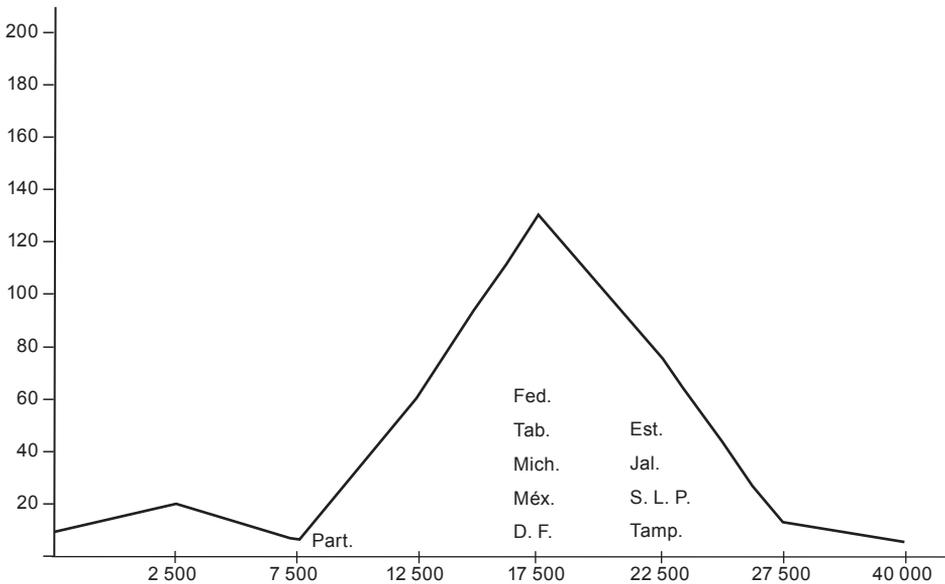
100	Otros preprof. completos <b>16%</b>	Otros preprof. completos <b>20%</b>	Otros preprof. completos <b>13%</b>
80	Otros preprof. incompletos <b>8%</b>	Otros preprof. incompletos <b>20%</b>	Otros preprof. incompletos <b>28%</b>
60	Normal preescolar <b>75%</b>	Normal preescolar <b>50%</b>	Normal preescolar <b>50%</b>
40	— Sin normal <b>-13%</b> —	Sin normal <b>10%</b>	Sin normal <b>9%</b>
20			
10			
—			
	Federal	Estatal	Particular

f) Existe una diferencia significativa en el salario de las directoras de los diversos tipos de jardines ( $f = 28.20$ ,  $\alpha = .05$ ). De esta manera, mientras el salario promedio de las directoras de jardines particulares es de \$10 000 mensuales, el de las directoras de jardines federales es de \$18 000 mensuales (cuadro 13).

Esto mismo sucede con el salario de las educadoras, según información proporcionada por las directoras. El promedio del salario de las educadoras de jardines particulares es de sólo \$7 000 mensuales. El de las educadoras federales es más del doble (\$15 000). Las diferencias entre las directoras y educadoras federales y estatales no son tan fuertes, pues las directoras estatales perciben en promedio \$18 000; las educadoras, \$13 500.

**CUADRO 13**

**SALARIOS DE LAS DIRECTORAS POR ESTADO Y TIPO DE CONTROL**



g) Por último, encontramos una asociación significativa entre el tipo de sostenimiento del jardín y la oportunidad que éste brinde a su personal de tomar cursos de perfeccionamiento ( $\chi^2 = 6.38$ ,  $\alpha = .05$ ). Los jardines federales cuentan con más oportunidades de este estilo; los jardines estatales, con menos.

Por el contrario, las siguientes variables son estadísticamente equivalentes entre los distintos tipos de jardines:

- Tamaño del jardín.
- Prestaciones con que cuenta el personal del jardín.<sup>13</sup>
- Tipo de gestión de la directora.
- Actitud de la directora hacia su trabajo.
- Actitud de la directora hacia el funcionamiento de su jardín.

Los datos anteriores parecen indicarnos que los diversos sistemas que tienen a su cargo la administración y sostenimiento de jardines de niños, operan con criterios y políticas poco armonizados y coherentes entre sí. Esta realidad está configurando tres sistemas de educación preescolar muy diferentes entre sí por lo que toca a su situación con respecto al mercado y a las condiciones de trabajo.

## **V. EDUCADORAS RETIRADAS**

La muestra de educadoras retiradas estuvo compuesta por 200 educadoras (85% tituladas) que alguna vez ejercieron su profesión pero que en la actualidad no trabajan como educadoras. Se distribuyen entre los estados comprendidos en este estudio como sigue:

---

<sup>13</sup> Es necesario indicar que la pregunta inquiría sobre las prestaciones adicionales a las legales, porque supusimos de inicio que al menos éstas estaban presentes en todos los jardines. Sin embargo, la observación nos permitió constatar que un buen número de jardines particulares no ofrecen prestaciones siquiera legales. De ahí que, aunque seguramente sí existen diferencias importantes respecto a esta variable entre los tipos de jardines, éstas no pudieron ser captadas por los instrumentos.

<i>Entidad federativa</i>	<i>Absolutos</i>	<i>%</i>
Distrito Federal	39	20
Estado de México	14	7
Tamaulipas	42	21
San Luis Potosí	16	8
Jalisco	13	7
Michoacán	27	14
Tabasco	45	23
Sin dato	4	2
<b>Total:</b>	<b>200</b>	<b>102</b>

Las fuentes principales para localizar a las educadoras retiradas fueron las siguientes:

- Archivos de los jardines de niños.
- Delegación de la Secretaría de Educación Pública en cada estado.
- Educadoras en ejercicio entrevistadas.

Entre las educadoras retiradas entrevistadas, el 35% se encuentra trabajando en algún tipo de ocupación relacionado con el trabajo preescolar, pero que no implica el ejercicio estricto de su profesión (puesto administrativo o técnico en oficina, trabajo en guarderías o en centros de educación inicial).

## **A) Características personales de las educadoras retiradas**

### *1. Edad*

La mayoría de las educadoras entrevistadas (40%) se encuentra entre los 26 y los 35 años de edad. El 30% es menor de 26 años, el 18% tiene entre 36 y 45 y el 10% tiene de 46 años en adelante. Al contrario de lo que sucedió con la muestra de educadoras no incorporadas, en este caso obtuvimos mayor heterogeneidad en la representación de los diversos grupos de edad.

## 2. Lugar de nacimiento

El 82% de las educadoras retiradas incluidas en la muestra es de origen urbano (52% de ciudad mediana, 30% de ciudad grande). Únicamente el 9% procede de localidades rurales menores de 5 000 habitantes.

## 3. Estado civil

La gran mayoría de las educadoras retiradas son casadas (65%). El 29% son solteras.

## 4. Ocupación del padre

La inmensa mayoría (83%) de estas educadoras procede de familias cuyo jefe se dedicaba o se dedica a actividades no manuales (26% ocupa altos cargos políticos o administrativos, 28% desempeña ocupaciones no manuales de rutina). Únicamente el 4% de los padres de estas educadoras son o fueron campesinos. El resto desempeña o desempeñaba actividades manuales en puestos de relativa estabilidad.

## 5. Ocupación de la madre

La inmensa mayoría de las madres de las educadoras se dedican o se dedicaban al hogar (71%). De las que sí trabajan o trabajaban, sin embargo, prácticamente la totalidad (87%) ocupa u ocupaba puestos en actividades no manuales.

## 6. Escolaridad de los padres

Los padres de estas educadoras se distribuyen en función de la variable escolaridad como sigue:

<i>Escolaridad alcanzada</i>	<i>% Padres</i>	<i>% Madres</i>
0 - 3 primaria	14	19
4 - 6 primaria	27	30
1 - 3 secundaria	9	19
Preparatoria o subprofesional	23	28
Universitaria	29	4
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

### *7. Cantidad de hijos*

Una tercera parte de las educadoras retiradas no tiene hijos conviviendo con ellas. El resto de la muestra (dos terceras partes) está compuesta por madres de familia.

### *8. Tipo de normal en la que estudió*

La mayoría de las educadoras retiradas entrevistadas cursó sus estudios de normal en establecimientos particulares (56%), el 25% estudió en normales federales y el 12% en normales estatales.

### *9. Nivel de estudios*

El 30% de las educadoras retiradas cuenta con estudios profesionales superiores o adicionales a los de maestra de preescolar. El 8% tiene estudios de normal primaria, el 16% estudios universitarios y el 5% tiene estudios de normal superior. Esto nos conduce a suponer que para una tercera parte de las educadoras que se retiran, el retiro significa más bien un cambio de profesión.

### *10. Contribución al sostenimiento del hogar*

El 41% de las educadoras retiradas no asume ninguna porción de la carga del sostenimiento familiar. Por el contrario, el 29% contribuye con la mitad o más de este sostenimiento, y lleva por tanto el peso principal de la carga económica del hogar. El resto contribuye sólo parcialmente. Esto significa que para el 70% de las educadoras retiradas el trabajo no es una necesidad, y éste puede ser un factor importante para explicar el retiro.

### *11. Retiros del trabajo*

La mayoría de las entrevistadas (79%) se retiró del mercado de trabajo como educadora una sola vez, y no se ha vuelto a incorporar hasta la fecha. Sin embargo, una quinta parte de la muestra se había retirado alguna vez en el pasado y se volvió a incorporar, para salir nuevamente del mercado.

### *12. Razón por la que se retiró del trabajo*

Es sorprendente el hecho de que una tercera parte de la muestra se retiró del mercado de trabajo como educadora para dedicarse a otras actividades profesionales. Este dato coincide con el de los estudios de las educadoras retiradas,

y refleja el fenómeno de que las educadoras que continúan estudiando mientras ejercen como tales, al terminar sus estudios adicionales, se retiran del ejercicio de su primera profesión. Lo interesante es que esto es cierto para la tercera parte de la muestra, aunque es posible que esto se deba a la presencia en la muestra de un 35% de educadoras que no se han desvinculado enteramente del mundo preescolar.

El 48% de las educadoras entrevistadas dice haberse retirado del ejercicio de su profesión por motivos personales. La mayoría de éstas ofrece razones relativas a su condición de casadas o de madres de familia (18% por matrimonio, 16% por parto). Las otras razones (enfermedad, motivos familiares, no le gustó el trabajo) tienen frecuencias menores. Por tanto, podemos afirmar que una tercera parte o más de las educadoras que se retiran lo hacen porque encuentran incompatible el trabajo con su situación de amas de casa o de madres de familia.

Para el 17% de las educadoras, los motivos de retiro se refieren específicamente a las condiciones laborales y a las restricciones del mercado de trabajo. Entre las razones proporcionadas están: salario bajo y malas prestaciones, problemas laborales, cambio de residencia e imposibilidad de conseguir trabajo ahí, término de interinato y cambio de nivel en el trabajo.

Por tanto, podemos decir que las educadoras se retiran del ejercicio de su profesión por tres motivos fundamentales. En orden de importancia, éstos son:

Personales y/o familiares	48%
Desempeño de otras actividades profesionales	32%
Condiciones laborales o de mercado de trabajo	17%

Es interesante resaltar que el tercer grupo de razones tiene poca importancia en la determinación del retiro de las educadoras del ejercicio de su profesión. Pero también debe destacarse el hecho de que, por lo menos, una tercera parte de la muestra abandona su profesión, pero no el mercado de trabajo.

De hecho, el 52% de las educadoras retiradas se encuentra actualmente trabajando, y de éstas, dos terceras partes desempeñan actividades de nivel superior al de educadora. Un porcentaje similar (50%) ha desempeñado alguna vez, o desempeña actualmente, otras actividades profesionales. Las razones que alegan las educadoras para dedicarse a actividades diferentes son las siguientes:

Una tercera parte de ellas ejercía otras actividades porque, además de ejercer la docencia, le quedaba tiempo disponible para realizarlas. Casi una quinta parte lo hizo porque cambió (superó) el nivel de trabajo como educadora.

Un porcentaje similar afirma que le ofrecieron un trabajo mejor remunerado. El resto (23% de las que trabajan o trabajaban en otras actividades) lo hizo por problemas laborales o por restricciones del mercado de trabajo. Es decir, la gran mayoría (75%) de las educadoras que actualmente trabajan se cambiaron voluntariamente de trabajo. Sólo en el 23% de los casos puede decirse que el cambio fue producto de una expulsión del mercado de trabajo de educadoras.

### *13. Condiciones de trabajo como educadora*

El 96% de las educadoras retiradas afirma que en el jardín donde trabajaba no existían prestaciones más allá de las legales. La mitad de ellas (49%) dice que el jardín donde trabajaba no ofrecía cursos relacionados con la docencia.

### *14. Egreso de la normal, ingreso al mercado de trabajo y retiro del mismo*

Como en el caso de la edad, las educadoras retiradas incluidas en la muestra representan con bastante homogeneidad los últimos 20 años de egreso de la normal. De esta forma, el 27% egresó hace cinco años o menos, el 25% egresó hace seis a diez años, el 15% egresó hace 16 a 20 años y el 10% restante tiene más de 21 años de haber egresado.

La misma representatividad en la distribución se aplica al año de ingreso al mercado de trabajo.

En lo que toca al año de retiro, esta representatividad se pierde, debido al hecho de que nuestras fuentes de información principales fueron las educadoras en ejercicio de los jardines estudiados, cuya memoria de compañeras retiradas cubría más fácilmente a las que lo han hecho más recientemente. De esta forma, el 30% tiene un año de haberse retirado, el 27% tiene de dos a tres años de haberlo hecho, el 28% se retiró hace cuatro a diez años, y el porcentaje restante (14%) tiene más de diez años (hasta 35) de haberse retirado.

### *15. Actitudes de las educadoras retiradas*

El 37% de las educadoras entrevistadas considera que la profesión de educadora ocupa uno de los primeros tres lugares en una lista de diez profesiones en cuanto a su reconocimiento social. El 19% considera que ocupa entre el 8o. y el 10o. lugar. El resto (43%) ubica su prestigio hacia el centro. Resulta interesante saber que, a pesar de haber abandonado la profesión, estas educadoras siguen otorgándole un valor y un reconocimiento social medio y alto.

## B) Características de las educadoras retiradas, por edades

Con el fin de analizar las diferencias entre las educadoras retiradas de diferentes edades, efectuamos una serie de cruces entre esta variable y otras relativas a sus características personales y a sus condiciones de retiro. Como resultado de estas pruebas, encontramos lo siguiente:

1. Existe una relación significativa entre la edad de la educadora y la contribución que ésta hace al sostenimiento de su hogar ( $\chi^2 = 37.05$ ,  $\alpha = .01$ ). Claramente, las educadoras mayores de 40 años contribuyen más al sostenimiento de su hogar (67%) que las menores de 26 años (10%). Este dato parece estar indicando que una buena proporción de las educadoras que se retiran jóvenes no lo hacen para incorporarse a otros mercados de trabajo. Esta interpretación se refuerza con la asociación significativa encontrada entre la edad de las educadoras retiradas y el desempeño actual de actividades remuneradas ( $\chi^2 = 12.02$ ,  $\alpha = .05$ ). El 55% de las educadoras menores de 26 años no se dedica a ninguna actividad económica. Por el contrario, el 73% de las mayores de 40 están incorporadas al mercado de trabajo.

2. Existe también una asociación significativa ( $\chi^2 = 24.67$ ,  $\alpha = .01$ ) entre la edad de las educadoras retiradas y el tipo de sostenimiento de la normal donde estudiaron. Las educadoras retiradas jóvenes provienen, mayoritariamente, de normales particulares. La mayoría de las educadoras retiradas de mayor edad proceden, proporcionalmente, de normales federales. Este dato podría estar indicando una cierta influencia de las condiciones del mercado de trabajo sobre el retiro, pues las egresadas de normales particulares tienen mayor dificultad para obtener empleo como educadoras en condiciones laborales satisfactorias y son, por tanto, las que más rápidamente son expulsadas del mercado de trabajo. Por el contrario, las egresadas de normales federales y, en menor medida, de las estatales, parecen tener mayor apego a su trabajo.

Esta interpretación se encuentra reforzada por la asociación significativa encontrada entre la edad de las educadoras retiradas y el tipo de jardín donde trabajaban cuando se retiraron ( $\chi^2 = 36.14$ ,  $\alpha = .01$ ). Las más jóvenes son expulsadas, en primer lugar, de los jardines rurales; en segundo lugar, de los jardines particulares y, por último, de los jardines federales urbanos. En cambio, las mayores de 40 años han salido mayoritariamente (60%) de jardines federales-urbanos.

3. También encontramos una asociación significativa entre la edad de las educadoras retiradas y el nivel de estudios más alto con el que cuentan ( $\chi^2 = 44.18$ ,  $\alpha = .01$ ). Aparece claramente que las educadoras con niveles de estudio

más altos que la normal preescolar son mayores de 40 años en frecuencias mayores a las proporcionales. El 74% de las educadoras menores de 26 años se han retirado, al parecer, no por contar con mayores estudios, pues dicha proporción sólo cuenta con normal preescolar.

Con base en los datos anteriores podemos plantear, a nivel de hipótesis, que las educadoras jóvenes son expulsadas principalmente de los jardines de niños con condiciones laborales menos satisfactorias. Éstas, en su mayoría, no pasan a formar parte de la población económicamente activa, sino que se retiran a su hogar.

Por el contrario, las educadoras mayores tienden a retirarse porque cuentan con estudios superiores y porque tienen mejores oportunidades de trabajo.

### **C) Razón del retiro**

Para determinar los factores que intervienen en el motivo por el cual las educadoras se retiran del mercado de trabajo, efectuamos una serie de cruces entre esta variable y otras que, hipotéticamente, explican el fenómeno.

Encontramos una asociación significativa entre la contribución monetaria al hogar y la razón por la cual se retiran las educadoras del mercado de trabajo ( $\chi^2 = 46.53$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, encontramos que un porcentaje significativamente mayor de educadoras que sí contribuyen al sostenimiento del hogar se retiraron por desempeñar otras actividades profesionales, mientras que la inmensa mayoría de las que no contribuyen al sostenimiento del hogar se retiraron por motivos personales (problemas familiares, parto, enfermedad, cambio de lugar de residencia, matrimonio). Los motivos de trabajo (salarios bajos, falta de prestaciones, problemas en el trabajo, cambio de nivel en el trabajo, no encontró trabajo cerca de su residencia) son causas poco frecuentes del retiro, pero son mayores entre quienes aportan una parte sustancial al gasto familiar.

Ninguna de las demás variables consideradas se encuentra asociada con la razón del retiro del mercado de trabajo. De esta forma, el retiro del mercado es independiente de la opinión que tiene la educadora sobre su trabajo, de la ocupación de su padre, del estado civil de la educadora, de su edad, de su lugar de nacimiento, del tipo de normal en la cual estudió y del tipo de jardín donde trabajaba cuando se retiró.

Por tanto, de acuerdo con estos datos sólo podemos explicarnos las diferencias entre los motivos por cuya razón las educadoras se retiran del mercado, bien sea por la necesidad o bien por la oportunidad de contribuir al sostenimiento de su hogar con otros trabajos. Por éste y otros datos ya analizados, nos inclinamos a pensar que esta asociación significativa está reflejando la realidad de que el cambio de actividad profesional es un motivo importante para retirarse del mercado de trabajo, así como la problemática familiar de las educadoras.

## D) Tiempo de permanencia en el mercado de trabajo

Con el fin de poder determinar los factores que influyen sobre el periodo de tiempo que las educadoras retiradas permanecen en el mercado de trabajo, efectuamos una serie de cruces entre esta variable y otras consideradas en el estudio.

Encontramos una asociación significativa ( $\chi^2 = 53.52$ ,  $\alpha = .01$ ) entre la cantidad de hijos de las educadoras que se retiran del mercado de trabajo, y el tiempo que permanecieron en el trabajo. En este caso, es interesante notar lo siguiente:

- El número de las educadoras que se retiran sin haber cumplido ni un año de trabajo es proporcionalmente mayor al de las que no tienen hijos. Este dato quizás refleje la continuación de los estudios por parte de las educadoras.
- Una proporción mayor de las educadoras que se retiran entre uno y cinco años después de haber empezado a trabajar, corresponde a las educadoras que tienen sólo un hijo.
- Un porcentaje mayor de educadoras sin hijos se retira entre los seis y los diez años de ejercicio. Quizás es aquí cuando se producen los cambios de nivel o de actividad profesional.
- Entre las educadoras que se retiran entre los 11 y los 20 años de trabajo es mayor el porcentaje de quienes tienen dos o más hijos.
- Las educadoras sin hijos tienden más a retirarse sin haber cumplido ni un año de ejercicio, después de cinco años de trabajo (entre los seis y los 11) o después de 21 años de ejercicio. Las educadoras con más hijos tienden a retirarse después de los diez años de trabajo.

Por tanto, aunque sí hay una proporción importante de educadoras que se retiran cuando tienen el primer hijo, probablemente el número de hijos no sea un motivo suficiente para abandonar el trabajo entre una proporción considerable de educadoras retiradas. Tanto es así que la asociación nos está indicando que las educadoras que tienen más hijos permanecen, generalmente, durante más tiempo en el ejercicio de su profesión. Quizá esta realidad nos muestre que las educadoras sin hijos o con pocos hijos, son las que tienden a retirarse del mercado de trabajo para incorporarse a la realización de otras actividades remuneradas.

También encontramos una asociación significativa entre el tiempo en que permanecen las educadoras en el mercado de trabajo y su opinión sobre sus alumnos ( $\chi^2 = 73.84$ ,  $\alpha = .01$ ). Esta relación nos indica que las educadoras que permanecen menos tiempo en el mercado de trabajo (0-2 años) tienen una actitud menos favorable (aunque también favorable) con respecto a sus alumnos que las que permanecen entre seis y diez años. Este dato nos indica que un posible motivo de retiro es el advertir que no les gusta el trabajo con los niños. Este enfrentamiento con el trabajo conduce a las educadoras que no les gustan los niños a abandonar rápidamente el ejercicio educativo o a cambiar de profesión.

El hecho de que sea el trabajo con los niños lo que no les guste, y no otros aspectos del trabajo, se confirma al observar la independencia entre la variable tiempo de permanencia en el mercado de trabajo y otras variables actitudinales. Así, el tiempo que permanece la educadora en el mercado de trabajo no tiene que ver con su opinión sobre la directora, sobre el trabajo y sobre sus compañeras, con el prestigio que le atribuye a la carrera de educadora y con su actitud hacia la profesión.

Éstas son las únicas dos variables que nos permiten explicar la duración de la permanencia en el trabajo de las educadoras que se retiran. Las variables actitudinales consideradas y el estado civil de la educadora no se encuentran asociados significativamente con la duración del periodo de trabajo de la educadora.

## **E) Otras actividades de las educadoras**

Debido al hecho de que una proporción importante de las educadoras retiradas trabaja en la actualidad, efectuamos una serie de cruces entre esta variable y otras que podrían ayudarnos a explicar este cambio.

Encontramos una asociación significativa entre esta variable y el estado civil de la educadora ( $\chi^2 = 28.13$ ,  $\alpha = .01$ ). Como podría haberse supuesto, es mayor la proporción de educadoras casadas que no trabaja en la actualidad.

Existe una asociación significativa entre la ocupación del padre de las educadoras y la actividad actual de la educadora ( $\chi^2 = 19.50$ ,  $\alpha = .05$ ). Es interesante notar que la totalidad de las educadoras retiradas cuyo padre era campesino o pertenecía al sector informal de la economía, no trabaja en la actualidad. El porcentaje de educadoras que trabaja es ligeramente mayor para el caso de las educadoras cuyo padre se dedicaba o se dedica a actividades no manuales.

Como ya indicábamos, la actividad actual de la educadora se asocia también significativamente con su edad, siendo mayor la proporción de educadoras mayores de 40 años que sí trabaja.

La actividad actual de la educadora retirada se comporta en forma independiente de su lugar de nacimiento.

## **F) Diferencias estatales en las características de las educadoras retiradas**

Encontramos una asociación significativa entre la entidad federativa donde actualmente vive la educadora retirada y la razón por la cual se retiró del ejercicio profesional ( $\chi^2 = 67.10$ ,  $\alpha = .01$ ). De esta forma, se infiere lo siguiente:

- En el estado de Michoacán es mucho mayor la proporción de educadoras que abandona el ejercicio de su profesión por el desempeño de otras actividades. Este porcentaje también es alto –aunque menor– en Tabasco y en el Distrito Federal.
- Por el contrario, en el Estado de México y en Tamaulipas es mucho mayor el porcentaje de educadoras que se han retirado por motivos personales.

Sin embargo, al efectuar este mismo cruce únicamente para las educadoras que no trabajan actualmente en actividades relacionadas con el trabajo pre-escolar, se pierde la significación de la asociación. Esto nos dice que el factor determinante de la diferencia entre los estados es la presencia de oportunidades de trabajo en algo relacionado a, pero diferente de, el ejercicio de la profesión de educadoras. Parece ser que en estos estados se está abriendo un mercado de trabajo paralelo para las educadoras.

También encontramos una diferencia significativa entre los estados con respecto a la actividad actual de las educadoras retiradas ( $f = 4.43$ ,  $\alpha = .05$ ). En este caso, las educadoras retiradas que no trabajan se concentran en el estado de Tamaulipas y, un poco menos, en Jalisco. Las que trabajan en puestos altos se localizan fundamentalmente en Tabasco, y las que ocupan puestos de nivel similar al de educadoras se concentran en Michoacán.

Es interesante advertir que en este caso también se pierde la significación de la diferencia al efectuar el cruce sólo para las educadoras retiradas que no trabajan actualmente en alguna actividad relacionada con el trabajo de educadora. Este mismo dato nos indica también que lo que determina la diferencia entre los estados es la presencia de oportunidades para cambiar de actividad dentro del mismo sector y nivel educativo.

Por el contrario, no encontramos asociaciones significativas entre la variable estado y el tiempo en que las educadoras retiradas permanecieron en el mercado de trabajo.

## **G) El tipo de normal de procedencia y las características del retiro de las educadoras**

Fuera de la relación encontrada entre esta variable y la edad de las educadoras retiradas, no encontramos relaciones significativas con otras características

consideradas: razón por la que se retira, actividad actual, duración del periodo de ejercicio profesional.

#### **H) El tipo de jardín donde trabajaba cuando se retiró y las características del retiro de las educadoras**

Tampoco se asocia el tipo de jardín donde trabajaba la educadora cuando se retiró, con las variables que nos dicen algo sobre las características de su retiro: razón por la cual se retiró, actividad a la que se dedica actualmente y duración del periodo durante el cual permaneció ejerciendo su profesión. La ausencia de relaciones parece indicarnos que las condiciones de trabajo no son el motivo para abandonar la profesión de educadora.



# DIFERENCIAS ENTRE LAS MUESTRAS



## I. LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS MUESTRAS

En función de las características personales de las educadoras, encontramos algunas diferencias importantes entre las muestras.

### 1. *Diferencias entre las educadoras en ejercicio y las educadoras no incorporadas*

¿Cuáles son las diferencias entre las educadoras que sí se incorporan al mercado de trabajo y las que no lo hacen?

Las educadoras no incorporadas difieren significativamente de las que se encuentran ejerciendo su profesión, en el nivel de estudios que hayan logrado ( $t = 2.00$ ,  $\alpha = .05$ ). Al contrario de lo que podría suponerse, las educadoras en ejercicio tienen un nivel de estudios significativamente mayor que las educadoras no incorporadas. Esto significa que el motivo de seguir estudiando no es una razón suficiente para no incorporarse al mercado de trabajo. Más bien parece suceder lo contrario: las educadoras que no se incorporan al mercado de trabajo tampoco continúan sus estudios.

También encontramos una diferencia significativa ( $t = -10.27$ ,  $\alpha = .01$ ) en el grado de contribución al sostenimiento del hogar entre las dos muestras. Al controlarla por edad, sin embargo, esta diferencia sólo resulta cierta para las educadoras menores de 25 años. Las educadoras en ejercicio contribuyen proporcionalmente más al sostenimiento del hogar que las no incorporadas. Conforme mayor es el grupo de edad, mayor es el porcentaje de educadoras no incorporadas que también contribuyen al sostenimiento de su hogar.

Ambas muestras difieren significativamente con respecto al lugar de nacimiento de las educadoras ( $t = 4.25$ ,  $\alpha = .01$ ). Es significativamente menor la proporción de educadoras no incorporadas de origen rural. Este dato parece indicar que es más probable la incorporación al mercado de trabajo de las pocas educadoras de origen rural que egresan de las normales, que de las educadoras de origen urbano.

Existe también una diferencia significativa entre ambas muestras ( $t = 2.72$ ,  $\alpha = .01$ ) con respecto al tipo de normal de procedencia. Esta diferencia se mantiene cuando se controlan todos los grupos de edad. Es mucho más alta la representación de las educadoras no incorporadas procedentes de normales particulares (68%) que las educadoras en ejercicio (43%).

Existe una diferencia significativa entre ambas muestras ( $t = 9.9$ ,  $\alpha = .01$ ) con respecto al número de hijos que conviven actualmente con la educadora. Esta diferencia se mantiene en los tres grupos de edad considerados. Las educadoras no incorporadas tienen más hijos en promedio (1.17) que las educadoras en ejercicio (.58).

Por el contrario, ambas muestras son equivalentes con respecto a la ocupación y la escolaridad del padre, así como el estado civil de la educadora. El estado civil de las educadoras difiere únicamente para el caso del grupo de edad menor de 25 años ( $\chi^2 = 25.38$ ,  $\alpha = .01$ ). En ese grupo de edad, es mayor la proporción de educadoras no incorporadas casadas (36%) que de educadoras en ejercicio casadas (15%). Esa diferencia no desaparece, pero disminuye y pierde significación en los demás grupos de edad. Este dato parece indicarnos que un porcentaje importante de educadoras que no se incorporan al mercado de trabajo se casan jóvenes; ésta es la razón por la cual no se incorporan.

## *2. Diferencias entre las educadoras en ejercicio y las educadoras retiradas*

¿En qué difieren las educadoras que actualmente ejercen su profesión de las que ya se retiraron del mercado de trabajo?

Encontramos diferencias significativas entre las dos muestras en lo que respecta a la escolaridad del padre ( $t = 4.57$ ,  $\alpha = .01$ ), en el sentido de que las educadoras retiradas proceden de familias cuyo padre tiene o tuvo una escolaridad significativamente mayor a la de los padres de las educadoras en ejercicio. De la misma manera, existe una diferencia entre la ocupación del padre de las educadoras en ejercicio y de las no incorporadas ( $t = 5.89$ ,  $\alpha = .01$ ). Es significativamente mayor la proporción de educadoras no incorporadas cuyo padre trabaja o trabajaba en actividades no manuales.

Aunque la escolaridad de la madre es equivalente para las dos muestras, los datos anteriores parecen indicar que las educadoras retiradas proceden en forma significativamente mayor de familias de estratos socioeconómicos y culturales superiores a los de las familias de las educadoras en ejercicio.

También encontramos una diferencia significativa ( $t = 6.47$ ,  $\alpha = .01$ ) entre las educadoras de las dos muestras con relación a su estado civil. Esta diferencia, al controlarla por edad, sólo se mantiene para el grupo de las educadoras menores de 25 años. Este dato nos podría estar indicando, al igual que en el caso de las educadoras no incorporadas, que las educadoras que se retiran siendo jóvenes, en la mitad de los casos (47%), lo hacen porque se casan siendo jóvenes. Por tanto, el matrimonio representa un motivo importante para el abandono del ejercicio profesional entre las educadoras.

Otra diferencia importante encontrada entre estas dos muestras es el lugar de nacimiento ( $t = -6.27$ ,  $\alpha = .01$ ), ya que la proporción de educadoras retiradas, nacidas en grandes ciudades, es mucho mayor que las de educadoras en ejercicio, nativas también de las grandes urbes. Por el contrario, es mayor la proporción de educadoras en ejercicio que de educadoras retiradas cuando el origen de unas y otras es rural.

El nivel más alto de estudios alcanzado es también significativamente diferente entre ambas muestras ( $t = 2.44$ ,  $\alpha = .02$ ), pero en este caso encontramos que las educadoras retiradas tienen, en promedio, mayor nivel de estudios que las que se encuentran en ejercicio. Este dato parece indicarnos que otro motivo importante para el retiro del ejercicio de la profesión de educadora es el cambio de profesión por la realización de estudios superiores.

El grado de contribución al sostenimiento del hogar es significativamente mayor entre las educadoras en ejercicio que entre las retiradas ( $t = 5.46$ ,  $\alpha = .01$ ). Esto, sin embargo, sólo es cierto para el caso de las educadoras menores de 25 años. Esto significa que las educadoras que se retiran siendo jóvenes no se incorporan a otros mercados de trabajo, sino que se dedican al hogar o prosiguen, a tiempo completo, sus estudios.

Hay una diferencia significativa entre las dos muestras ( $t = 3.38$ ,  $\alpha = .01$ ) con respecto al tipo de normal de procedencia. Esta diferencia se mantiene en los tres grupos de edad considerados (0-25, 26-40, 41 y más). Es más probable que las educadoras retiradas procedan de normales particulares.

### *3. Diferencia entre las educadoras en ejercicio y las directoras de jardines de niños*

Únicamente pudimos establecer comparaciones entre estas dos muestras con respecto al nivel de estudios. Como era de esperarse, las directoras tienen un nivel de estudios significativamente superior al de las educadoras en ejercicio ( $t = 2.59$ ,  $\alpha = .02$ ), aunque equivalente al de educadoras retiradas.



## CONCLUSIONES GENERALES



## I. CONCLUSIONES GENERALES

### A. Los factores determinantes de la propensión a participar en el mercado de trabajo

El primer objetivo planteado para este estudio fue el de investigar los factores determinantes de la propensión a participar en el mercado de trabajo de las educadoras de preescolar, así como las características de los jardines de niños hacia los que se inclinan los diversos grupos de educadoras que actualmente se están formando.

Para dar respuesta a este objetivo, planteamos una serie de hipótesis. A continuación, trataremos de concluir con base en los datos recopilados y analizados con relación a cada una de estas hipótesis.

#### *Hipótesis 1*

Se espera que la propensión a participar en el mercado de trabajo dependa de los antecedentes socioeconómicos de las educadoras, del tipo de escuela normal en la que estudiaron y de la ubicación geográfica de la misma.

a) *La influencia de los antecedentes socioeconómicos de las educadoras en su propensión a participar en el mercado de trabajo.* Por lo que se puede inferir de los análisis efectuados para comparar las muestras de educadoras consideradas en este estudio, es posible concluir que no hay relación entre los antecedentes socioeconómicos y la propensión a participar en el mercado de trabajo. Esto se deriva del hecho de que no encontramos diferencias significativas entre las educadoras que no se incorporan y las que están actualmente en ejercicio con respecto a la escolaridad y la ocupación de sus padres.

Tampoco parecen influir estas variables en la razón por la cual no se incorporan las educadoras al mercado de trabajo, pues no encontramos asociación entre los motivos para no incorporarse y los antecedentes socioeconómicos de las mismas.

Sin embargo, sí existe una diferencia importante entre las medias de las muestras por lo que respecta a su lugar de nacimiento. Aunque éste puede no ser, necesariamente, un indicador de nivel socioeconómico, sí nos permite concluir que las pocas estudiantes tienen altas probabilidades de incorporarse al mercado de trabajo.

b) *La influencia del tipo de normal en que estudiaron las educadoras sobre su propensión a incorporarse al mercado de trabajo.* Es un hecho que la probabilidad de no incorporación entre las educadoras procedentes de normales particulares es mucho mayor que entre las procedentes de normales estatales o federales, según podemos deducir de los análisis efectuados entre las diferentes muestras.<sup>14</sup> Ahora bien, es importante hacer resaltar que este fenómeno se debe únicamente en parte a las características personales de las educadoras que estudiaron en este tipo de normales. Según podemos deducir de las razones que proporcionan las educadoras no incorporadas para explicar el hecho de no ejercer como tales, en el caso de más de una tercera parte el motivo proporcionado se refiere a las restricciones del propio mercado de trabajo (no encontró empleo como educadora). Y, si bien es cierto que las educadoras no incorporadas poseen en promedio un nivel de estudios inferior al de las educadoras en ejercicio, una tercera parte de ellas trabajan en actividades ajenas a su profesión. Por tanto, no parece demasiado aventurado concluir que una tercera parte de las educadoras que nunca ejercieron su profesión, no lo hizo debido a las restricciones del mercado de trabajo, y a que una buena parte de éstas se vio forzada a dedicarse a actividades ajenas a su profesión.

Este dato se refuerza por las diferencias encontradas en la muestra de normalistas de 4o. grado, entre el tipo de normal donde estudiaron y el hecho de contar o no con la posibilidad de incorporarse en forma inmediata al mercado. La diferencia en el hecho de contar o no con plaza asegurada al salir, entre los diferentes tipos de normales, es muy fuerte.<sup>15</sup>

c) *La influencia de la ubicación geográfica del lugar donde vive actualmente la educadora sobre su propensión a participar en el mercado de trabajo.* Por el tipo de localidades donde encontramos a las educadoras no incorporadas incluidas en la muestra (la totalidad de ellas vive en ciudades medianas o grandes), puede suponerse que el tipo de localidad donde reside la educadora sí tiene influencia en su propensión a participar en el mercado de trabajo, en el sentido de que es menos probable que las educadoras residentes en localidades pequeñas (15 000 habitantes o menos) no se incorporen al mercado. Las educadoras que no ejercen su profesión y viven en ciudades grandes tienden más, aparentemente, a rechazar una plaza lejana a su lugar de residencia.

Por otra parte, es necesario afirmar la influencia de las características de la demanda de trabajo en los diferentes estados sobre la propensión a participar

---

<sup>14</sup> Recuérdese que el 68% de las educadoras no incorporadas procede de normales particulares. De las educadoras en ejercicio, el 43% procede de normales particulares.

<sup>15</sup> Recuérdese que el 91% de las estudiantes de normal federal no tendrán problemas de incorporación, mientras que el 87% de las estudiantes de normales particulares sí los tendrán.

en el mercado de trabajo. Esta influencia se deja ver en la proporción de educadoras no incorporadas de cada entidad federativa incluida en la muestra. Así, la proporción fue mayor en Tamaulipas porque esta entidad cuenta con seis normales de preescolar y es mayor el número de egresadas que de nuevas plazas. A estas educadoras se les asignan plazas en otros estados, pero éstas, muchas veces, son rechazadas. La realidad de los demás estados es de desequilibrio o de equilibrio, y esto se refleja en la muestra.

Por tanto, puede afirmarse que la realidad del mercado laboral en los diferentes estados influye de manera importante en la propensión de las educadoras a incorporarse en el mismo.

Con todo, es necesario resaltar que, contra lo que podría esperarse, el fenómeno de la no incorporación al mercado de trabajo de las educadoras de preescolar es realmente poco frecuente. Esta afirmación se basa en la dificultad que encontramos para localizar al 50% de las educadoras no incorporadas previstas en el diseño original de la muestra. La realidad de la no incorporación no es un fenómeno estadísticamente importante para la determinación de la ampliación del egreso de las normales de preescolar.

## *Hipótesis 2*

Se espera que los antecedentes socioeconómicos de las educadoras, el tipo de escuela normal en la que estudiaron y la ubicación geográfica de la misma influyan sobre la duración del periodo durante el cual las educadoras desean permanecer en el mercado de trabajo.

Esta segunda hipótesis se puso a prueba a partir de dos muestras: la de normalistas y la de educadoras retiradas.

a) *La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre la determinación del periodo de permanencia (real o deseado) de las educadoras.* El 50% de las normalistas piensa incorporarse al mercado de trabajo y dedicarse en forma exclusiva al ejercicio de su profesión. Éstas son las educadoras que permanecerán más establemente y por mayor tiempo en el mercado de trabajo. Poco menos de la mitad (47%) piensa continuar sus estudios, aunque al mismo tiempo ejercerá la carrera. Éstas permanecerán en el mercado hasta concluir sus estudios posteriores (tres a cinco años). Y para reforzar nuestra conclusión relativa a lo reducido del fenómeno de la no incorporación, sólo el 3% de las normalistas piensa retirarse tan pronto se case o, definitivamente, no se incorporará.

Ahora bien, sobre estos deseos de permanencia en el mercado de trabajo no parecen influir los antecedentes socioeconómicos de las normalistas, ya que no encontramos asociación entre estas expectativas y la ocupación del padre o el lugar de nacimiento de la normalista. Por tanto, en la expresión de los deseos

de permanencia en el mercado, podemos afirmar que no influyen los antecedentes socioeconómicos.

Pero en la realidad las cosas son distintas. A partir del análisis efectuado para la muestra de las educadoras retiradas, se encontraron diferencias significativas entre las educadoras que se retiran y las que están en ejercicio con respecto a nuestros indicadores de antecedentes socioeconómicos (ocupación del padre, escolaridad del padre, lugar de nacimiento). En consecuencia, podemos afirmar que las educadoras que permanecen menos tiempo en el mercado de trabajo proceden de familias pertenecientes a estratos socioeconómicos y culturales superiores a los de las educadoras que permanecen mayor tiempo en el mercado.

*b) La influencia del tipo de normal de procedencia sobre la determinación del periodo de permanencia (real o deseado) de la educadora en el mercado de trabajo.* No existe relación entre el tipo de normal donde estudia actualmente la futura educadora y la expresión de su deseo de participar y permanecer en el mercado de trabajo. Sin embargo, sí existen diferencias importantes entre el tipo de normal donde estudia y la posibilidad inmediata de conseguir trabajo, como ya indicábamos al analizar la hipótesis anterior; esta realidad puede influir sobre la participación y permanencia futura de las educadoras en el mercado.

El análisis de la muestra de educadoras retiradas nos indica que el tipo de normal sí afecta las posibilidades de permanencia en el mercado, como nos permite concluir la diferencia encontrada en relación con el tipo de normal de procedencia entre la muestra de educadoras retiradas y de educadoras en ejercicio. Es mucho más probable el retiro temprano de una educadora que procede de una normal particular.

No es posible determinar la forma en que el tipo de normal influye sobre el retiro de las educadoras del ejercicio profesional, pues no existen relaciones entre esta variable y las razones por las cuales aquéllas se retiran, la actividad actual de la educadora y la duración del periodo profesional.

*c) La influencia de la ubicación geográfica de la educadora sobre la determinación del periodo de permanencia (real o deseado) en el mercado de trabajo.* La entidad federativa donde vive la normalista tiene influencia sobre la determinación de sus expectativas de trabajo futuro. La propensión a permanecer más tiempo en el ejercicio profesional se encuentra entre las normalistas de San Luis Potosí. En cambio, una proporción mayor de las normalistas de Michoacán y Aguascalientes permanecerán en el mercado hasta determinar otros estudios.

Ahora bien, los datos que hemos analizado, referentes a las diferencias por estados entre las normalistas, parecen indicar que las egresadas de las escuelas normales del Distrito Federal y de Michoacán podrían tender más, por sus expectativas de residencia y de trabajo futuro, a responder a las exigencias de un mercado de trabajo en expansión. En cambio, es posible que la apertura de plazas

en zonas rurales y lejanas encuentre su mayor resistencia entre las egresadas de las normales de Aguascalientes y Tamaulipas.

Estos datos nos indican que las diferencias estatales deberán ser tomadas en cuenta al planificar la expansión de las normales de preescolar, en función de las necesidades de satisfacción de la demanda de preescolar. Recordemos que San Luis Potosí es un estado que importa recursos humanos para la educación preescolar. Por el contrario, el estado de Aguascalientes se encuentra en equilibrio en este sentido, y el estado de Tamaulipas exporta educadoras a otros estados porque egresan en número mayor al de las plazas que se crean.

Para el caso de las educadoras que ya se han retirado, encontramos también notables diferencias entre las entidades federativas donde viven.

La entidad federativa influye sobre la razón por la cual las educadoras se retiran del mercado. Pero esto parece obedecer a la presencia, en ciertos estados (Michoacán y Distrito Federal), de otras oportunidades de trabajo en actividades relacionadas con –pero diferentes de– el ejercicio de la profesión de educadora. En efecto, en el mismo estado de Michoacán se concentran las educadoras retiradas que trabajan en puestos de nivel similar al de educadora. Es posible suponer que en estas entidades se está abriendo un mercado de trabajo paralelo para las educadoras, y que esto influye en el retiro de su profesión, considerada esta última en sentido estricto.

Por el contrario, el estado donde vive la educadora no influye sobre el tiempo en que ésta permaneció en el mercado de trabajo, pues el mismo resulta ser estadísticamente equivalente entre los diversos estados.

### *Hipótesis 3*

Se espera que las tasas efectivas de participación y de permanencia en el mercado estén determinadas por la coincidencia entre los tipos de jardines hacia los que se inclinan las educadoras y los que ofrecen plazas.

a) *La influencia del tipo de sostenimiento del jardín sobre la participación y la permanencia de las educadoras en el trabajo.* El tipo de plaza (federal, estatal, particular) que les ha sido asignada a las normalistas del 4o. grado no influye sobre sus expectativas de permanencia en el mercado de trabajo. Sin embargo, es necesario destacar que si bien la plaza con la que de hecho cuenta la normalista no influye sobre esta variable, en realidad no existe coincidencia entre el tipo de plaza que tiene asegurada y el tipo de jardín en que desearía trabajar. Este hecho puede, en el futuro, determinar una reducción en el tiempo de permanencia en el mercado, o bien, en el peor de los casos, determinar la no participación de las normalistas en el mismo. Cabe recordar que el 88% de las normalistas del 4o. grado aspira a contar con una plaza federal.

Sin embargo, las educadoras que no se incorporaron al mercado de trabajo nunca ofrecen como motivo de su no incorporación el hecho de que el *tipo* de plaza con la que contaban no coincidía con la plaza esperada; los motivos atribuibles al mercado de trabajo no se refieren al tipo de plaza asignada, sino más bien a la ausencia de plaza.

En el caso de las educadoras retiradas tampoco aparece como motivo del retiro la no coincidencia entre el tipo de plaza con la que contaban y el tipo de plaza a la que aspiraban. Más aún, no existe relación entre el tipo de jardín donde trabajaban y el motivo de su retiro.

Por tanto, el tipo de plaza con la que cuentan las educadoras no influye sobre sus expectativas de permanencia en el mercado ni sobre la no incorporación o el retiro.

El tipo de plaza con la que cuentan las educadoras tampoco influye sobre los deseos de cambio de jardín de las educadoras en ejercicio. Sin embargo, el tipo de plaza sí influye sobre la estabilidad de las educadoras en un sistema o en un jardín determinado. Las educadoras que más cambios de jardín tienen son las del sistema estatal. Las que menos cambios presentan son las de jardines particulares.

Lo anterior nos permite afirmar que el tipo de plaza no influye sobre la participación o la permanencia en el mercado de trabajo, pero sí sobre la estabilidad de las educadoras en los jardines.

*b) La influencia de la ubicación geográfica del jardín sobre la participación y la permanencia de las educadoras en el trabajo.* El 71% de las normalistas desea trabajar en jardines urbanos. Sin embargo, tampoco existe coincidencia entre los deseos de lugar de trabajo de las normalistas y el lugar donde les han asignado plaza, aunque la mayoría de las que saben qué tipo de jardín será en el que trabajarán acepta de conformidad esta asignación. Pero el mayor porcentaje de inconformidad se centra entre quienes tienen asignada una plaza rural.

Es interesante el hecho de que el tipo de jardín donde les han dado la plaza a las normalistas influye, desde ahora, sobre sus expectativas de trabajo. Las que cuentan con una plaza asignada en un jardín rural tienden menos a desear continuar sus estudios al mismo tiempo que trabajan como educadoras, quizás porque saben que no podrán hacerlo.

Cabe señalar aquí los motivos que influyen sobre el lugar donde las normalistas desean trabajar o residir. Nos encontramos con el hecho de que las normalistas de origen urbano muestran una preferencia mayor por trabajar en jardines federales-urbanos. Quizás sean éstas (72%) las que pongan mayor resistencia a trabajar en comunidades rurales.

Podemos suponer, entonces, que si bien las estudiantes tienden a aceptar y a responder de igual manera ante los diversos tipos de plaza, el hecho de que el jardín al que se les asigna sea rural o urbano tiene mucho mayor peso en su respuesta y en la definición de sus expectativas.

Es importante recordar que el 5% de las educadoras no incorporadas rechazó la plaza ofrecida porque ésta quedaba lejos de su lugar de residencia. Aunque poco significativo, este dato indica que la ubicación geográfica del jardín asignado sí influye, en alguna medida, sobre la decisión de no incorporación al mercado de trabajo. En el caso de las educadoras retiradas, sucede lo mismo. En algunos casos, el motivo del retiro fue el cambio de lugar de residencia y la imposibilidad de conseguir trabajo como educadora cerca de ella.

Ya dentro del mercado de trabajo, el lugar donde se encuentra ubicado el jardín influye fuertemente sobre la estabilidad y satisfacción de la educadora en su trabajo. Recordemos que el 86% de las educadoras que trabajan en jardines rurales desea su cambio. Si este dato lo relacionamos con el hecho de que la edad promedio de educadoras y directoras de los jardines rurales está muy por debajo de la edad promedio de las de jardines urbanos, tendremos bases para afirmar que el trabajo de las educadoras en el medio rural es muy inestable. La inconformidad de las educadoras en el trabajo rural hace inestable su permanencia en este tipo de jardines.

Es necesario resaltar que el sistema de educación preescolar contribuye a reforzar la no deseabilidad del trabajo en la zona rural. Los datos proporcionados por las directoras de los jardines nos indican que es precisamente en los jardines rurales donde las directoras cuentan con menos experiencia y estudios, donde el salario de las educadoras es menor y donde menos prestaciones se ofrecen. Mientras el sistema de educación preescolar no tome medidas para hacer más atractivo el trabajo en las zonas rurales, la dificultad de conseguir educadoras estables y satisfechas con su trabajo no podrá reducirse.

*c) La influencia de la clase social de los alumnos a los que atiende el jardín sobre la permanencia de las educadoras en el mercado de trabajo.* Únicamente contamos con datos sobre las educadoras en ejercicio para poner a prueba esta hipótesis. Los datos parecen confirmarla en el sentido de que las educadoras que trabajan en jardines que atienden a niños procedentes de clases sociales inferiores tenderán a permanecer menos tiempo en los mismos. Recordemos que el 84% de las educadoras que desean su cambio, o sea, que no están contentas en su trabajo actual, trabajan en jardines que atienden a niños de estas clases sociales (sector informal y agrícola).

#### *Hipótesis 4*

Se espera que las tasas de participación y permanencia en el mercado de trabajo de las educadoras dependan de la coincidencia entre las expectativas de las educadoras y las condiciones laborales que se les ofrezcan.

Es aquí donde puede hablarse de las diferencias encontradas dentro del mercado de trabajo de las educadoras, las cuales nos pueden indicar la segmentación de dicho mercado.

a) *Diferencias rural-urbanas.* En el apartado anterior mencionamos las más importantes. Cabe decir que el sistema federal trabaja más, proporcionalmente, en zonas rurales, y que es en dicho sistema donde se encuentran, principalmente, las diferencias detectadas. Puede concluirse que el mercado de trabajo en la zona rural se rige por normas propias, diferentes a las del mercado de trabajo en zonas urbanas. En el primero se cuenta con personal egresado de normales de provincia. Este personal es joven en su mayoría y desea cambiarse a zonas urbanas. El sistema es complaciente y después de unos cuantos años de “prueba” o “iniciación” (en efecto, son inferiores las condiciones laborales), les concede su cambio a las zonas urbanas. Suple aquellas plazas otra vez con personal joven y sin experiencia, que está dispuesto a permanecer ahí el tiempo necesario para poder obtener una plaza urbana. Sin embargo, no puede olvidarse que aún es pequeño el porcentaje de jardines rurales existentes y que esto permite que se repongan las bajas urbanas con personal en jardines rurales a un buen ritmo. La expansión del nivel preescolar se ubicará durante los próximos años en comunidades cada vez más pequeñas y alejadas y –conforme evolucione esta expansión– será mucho más difícil reponer tan rápidamente a las educadoras del medio rural.

Como ya vimos, las educadoras perciben claramente las diferencias entre el mercado de trabajo rural y el urbano y prefieren, en la inmensa mayoría de los casos, un trabajo en zonas urbanas.

b) *Diferencias entre los tipos de sostenimiento.* Los datos proporcionados por las directoras de los jardines y por las educadoras en ejercicio nos permite inferir que se trata de tres sistemas que operan con criterios y políticas poco armonizados y coherentes entre sí. Esta realidad está configurando tres sistemas de educación preescolar diferentes, en lo que toca a su situación con respecto al mercado y a las condiciones de trabajo. Como puede recordarse a partir de los análisis presentados, las condiciones de trabajo son diferentes entre los diversos tipos de sistemas. El sistema particular se encuentra en una situación lamentable con relación a dichas condiciones. A pesar de que los jardines cobran colegiaturas a sus alumnos, las educadoras reciben salarios que están sólo un

poco por encima del salario mínimo para trabajadores manuales no calificados y, en algunos casos, ellas son francamente explotadas.

El sistema estatal se caracteriza por una alta inestabilidad interna. El sistema federal es altamente competitivo, a pesar de su rápida y reciente expansión.

En cuanto a condiciones laborales, aunque el sistema federal ofrece en general mejores condiciones, las diferencias entre el sistema federal y el estatal no son muy fuertes.

Los sistemas tienden a operar en forma cerrada, formando al personal que van a ocupar. Sin embargo, existen diferencias importantes relacionadas con el equilibrio entre la oferta y la demanda de trabajo dentro de cada sistema, y son precisamente estas diferencias (dadas, fundamentalmente, porque el sistema federal necesita más gente de que forma y el sistema particular forma más gente de la que necesita) las que permiten que el sistema federal y, en menor medida, el estatal, cuenten con un importante ejército de reserva de mano de obra constituido por las egresadas de normal preescolar. Sobra recalcar que la resultante de esta realidad es la explotación del trabajo de las educadoras del sistema particular en los jardines particulares.

Estas realidades diferenciadas entre los sistemas de educación preescolar también son claras para las educadoras, que orientan sus preferencias hacia el sistema que ofrezca las mejores condiciones.

c) *Las diferencias entre los estados.* Es necesario hacer notar que existen importantes diferencias entre los mercados de trabajo de las diversas entidades federativas consideradas en este estudio, y deben ser analizadas como indicativas de las diferencias regionales existentes a nivel nacional.

La primera diferencia regional importante encontrada se refiere al estado de equilibrio entre la oferta y demanda de trabajo entre las entidades. En los ocho casos considerados, encontramos tres situaciones: equilibrio (Aguascalientes), grave desequilibrio (Tamaulipas y Jalisco) y desequilibrios menores (en las demás entidades). Lo que resalta en este análisis es que dicha realidad parece guardar poca relación con los índices de satisfacción de la demanda por educación preescolar dentro de cada entidad. Esto refleja una caótica evolución de los diversos sistemas dentro de cada entidad federativa.

Otra diferencia regional importante encontrada se refiere al grado de equidad en la oferta de oportunidades de cursar el nivel preescolar. Hay estados que tienden a ser muy elitistas al determinar los sitios donde se abren jardines de niños (que tienden a responder mayormente a las capas sociales más capaces de ejercer presión). Otros, en cambio, han iniciado ya un proceso de democratización.

En tercer lugar, encontramos diferencias regionales en lo que toca a las condiciones de trabajo. Estas diferencias tienen menos que ver con las prestaciones y más con los salarios. Estas diferencias no guardan relación con las diferencias de poder adquisitivo entre los estados.

Recordemos, por último, la presencia de los “mercados de trabajo paralelos” en algunos estados (Michoacán y Distrito Federal).

### *Hipótesis 5*

Se espera que las tasas de participación y permanencia en el mercado de trabajo de las educadoras dependan del tipo de dirección en los jardines de niños.

La libertad que las educadoras puedan tener para desarrollar programas educativos, fue el motivo que más frecuencias de respuestas obtuvo por parte de las estudiantes del 4o. grado de normal para orientar las preferencias de trabajo. Y esta libertad se percibe como mayormente presente en los jardines federales urbanos y en los particulares.

Puesto que esto es así, resulta interesante analizar cuáles son las directoras que ofrecen oportunidades para que las educadoras ejerzan esta libertad en su trabajo:

- Son las directoras de mayor nivel educativo.
- Son las directoras que sí ejercen la docencia.
- Son las directoras que desarrollan actividades adicionales.
- Son las directoras de jardines urbanos.

Si éste es un motivo para propiciar la mayor permanencia de las educadoras en el mercado, habría que fomentar la capacitación de las educadoras en este sentido.

### *Hipótesis 6.*

Se espera que las tasas de participación y de permanencia en el mercado de trabajo de las educadoras, dependa de que las educadoras no perciban la posibilidad de obtener trabajos fuera del ámbito de la educación preescolar, dotados de condiciones laborales más satisfactorias.

En lo concerniente a esta hipótesis, los datos parecen indicarnos que otros mercados profesionales empiezan a ser altamente competitivos con el mercado de trabajo de las educadoras, sobre todo cuando éstas han cursado estudios superiores. Esta conclusión se sustenta en el dato de que las educadoras retiradas cuentan con un nivel de estudios significativamente mayor que el de las educadoras en ejercicio.

Sin embargo, lo que no debe dejar de tomarse en cuenta es que para el 47% de las normalistas, la normal preescolar representa un paso previo para la realización de estudios superiores. La mayor parte de éstas trabajarán como educadoras mientras estudian, pero muchas abandonarán la profesión entre tres y cinco años después de haber iniciado su ejercicio, para dedicarse a las actividades profesionales correspondientes a los estudios superiores cursados. Toda planificación de la formación de educadoras debe tomar este dato en cuenta.

Además de esto, cabe recordar que la reciente apertura de instituciones dedicadas a la educación inicial (guarderías o centros de cuidado infantil para niños de 0 a 3 años de edad) representa una importante competencia para el mercado de trabajo de las educadoras. Esto es así porque dichas instituciones absorben educadoras, y como tales centros de educación inicial se están abriendo principalmente en los centros urbanos, las educadoras no satisfechas con el sitio en que trabajan, gustosamente, abandonan su plaza para ingresar a estas instituciones. Es, pues, necesario estar al tanto de toda creación o expansión del nivel de educación inicial, al planificar la formación de recursos humanos para el nivel preescolar.

### *Hipótesis 7*

Se espera que las tasas de participación y de permanencia de las educadoras en el mercado dependan también de algunos factores personales de las mismas.

a) *La influencia de la edad sobre la permanencia (real y deseada) en el mercado de trabajo.* La edad sí tiene alguna influencia sobre las aspiraciones de las normalistas en la permanencia en el mercado de trabajo. De esta forma, las más jóvenes prefieren trabajar al mismo tiempo que continúan sus estudios (y, por tanto, posiblemente permanezcan menos tiempo dentro del mercado de trabajo), mientras que las mayores se inclinan más al ejercicio exclusivo de su profesión.

La edad también influye sobre las perspectivas de las normalistas con respecto al tipo de jardín donde les gustaría trabajar, de tal manera que las más jóvenes muestran una preferencia mayor por los jardines federales-urbanos.

Los datos anteriores nos permiten concluir que, entre mayor es la edad de las normalistas, mayor será la probabilidad de que respondan efectivamente a los requerimientos del mercado de trabajo.

En el caso de las educadoras retiradas, podemos decir que la edad tiene una influencia sobre los motivos del retiro de la profesión. Así, las educadoras que se casan siendo muy jóvenes se retiran siendo jóvenes del ejercicio profesional. Además, recordemos la asociación encontrada entre la edad de la educadora retirada y su dedicación a otras actividades: las educadoras retiradas más jóve-

nes no trabajan. Esto nos indica que las educadoras con poca inclinación a participar en la PEA son las que se retiran más pronto. En otras palabras, es más probable que las educadoras que se van a retirar para dedicarse a su hogar, abandonen el trabajo con bastante prontitud.

Ahora bien, entre las educadoras que se encuentran en ejercicio encontramos que la edad sí influye sobre su deseo de cambiarse de jardín, en el sentido de que las menores son las que más desean su cambio. Esto nos indica que, al llegar a cierta edad (de 26 años en adelante), las educadoras tienden a estabilizarse laboralmente y a encontrarse más satisfechas con el lugar y el jardín donde trabajan.

Todo lo anterior nos permite concluir que las educadoras mayores son las más estables dentro del mercado laboral. El sector estable de las educadoras está constituido, fundamentalmente, por las que tienen de 26 años de edad en adelante.

*b) La influencia del estado civil de las educadoras sobre su participación y su permanencia en el mercado de trabajo.* No existen diferencias significativas entre el estado civil de las educadoras no incorporadas y de las educadoras en ejercicio más que para el caso del grupo de edad de las educadoras más jóvenes. En este caso, vemos que la proporción de educadoras no incorporadas jóvenes y casadas es mayor, significativamente, que la de no incorporadas. Esta relación desaparece con los grupos de edad mayores de 26 años, por lo que podemos suponer que después de esta edad, el hecho de ser casada no influye determinantemente sobre la participación de la educadora en el mercado de trabajo.

El estado civil sí parece influir sobre el motivo de la no incorporación. Es mucho mayor la proporción de solteras que buscaron trabajo como educadoras y no lo encontraron, así como de solteras que no se incorporaron por continuar sus estudios.

El estado civil de la educadora sí influye de manera importante sobre su permanencia en el mercado de trabajo, según podemos concluir a partir de las diferencias encontradas entre la situación marital de las educadoras en ejercicio y de las educadoras retiradas. Nuevamente, sin embargo, esta influencia se da sobre las educadoras del grupo de edad más joven (menores de 25 años), y se pierde con las educadoras mayores. Además, el estado civil no influye sobre el periodo de tiempo que permanecen las educadoras que se retiran del mercado laboral, así como tampoco sobre el motivo por el cual se retiran.

Los datos anteriores nos permiten concluir que el estado civil influye sobre las tasas de participación y de permanencia en el mercado de trabajo únicamente en el caso de las educadoras menores de 26 años de edad. A partir de entonces, el estado civil pierde fuerza para explicar el retiro del ejercicio de la profesión.

c) *La influencia de la cantidad de hijos que tienen las educadoras sobre su participación en el mercado de trabajo.* La cantidad de hijos que tienen las educadoras no es motivo para no participar en el mercado de trabajo, ya que no encontramos diferencias entre las educadoras no incorporadas y las educadoras en ejercicio con respecto a esta variable. No obstante, sí influye sobre el motivo de su no incorporación, por lo que podemos suponer que las educadoras que no se incorporan, que son casadas y tienen hijos no buscan trabajo como educadoras tanto como las solteras; tampoco continúan estudiando tanto como las solteras.

En cambio, la cantidad de hijos sí parece influir de manera importante sobre la permanencia de las educadoras dentro del mercado de trabajo, ya que las retiradas difieren significativamente de las que están en ejercicio con relación al número de hijos que tienen. También influye el número de hijos sobre la duración del periodo en que las educadoras permanecen en el mercado de trabajo. Sin embargo, el análisis de la tabla de contingencia que nos da esta relación, permite concluir que aunque sí hay una proporción importante de educadoras que se retiran con un hijo, éstas son en general menores de 26 años. Para los grupos de edad mayores, el número de hijos no parece ser un motivo importante para dejar de trabajar. Tanto es así que la asociación parece indicarnos que las educadoras con más hijos permanecen, por lo regular, más tiempo en el ejercicio de su profesión. Quizás esto esté indicando que las educadoras sin hijos o con pocos hijos son las que tienden a retirarse del mercado de trabajo para incorporarse a otras actividades profesionales.

En síntesis, puede decirse que el número de hijos con que cuentan las educadoras es más importante en la determinación del abandono de la profesión –y esto del grupo más joven– que el estado civil de las mismas. Sin embargo, su peso no es tan fuerte como para explicar el retiro o el periodo de permanencia de las educadoras mayores de 26 años.

## **B) Las tasas de participación, permanencia e incorporación de las educadoras de preescolar en el mercado de trabajo**

Ya hemos mencionado algunos de los datos que nos dan indicaciones acerca de las tasas de participación de las educadoras de preescolar en el mercado de trabajo.

En primer lugar, contamos con los datos relativos a las expectativas de trabajo de las normalistas de 4o. grado. Como se recordará:

- Alrededor del 50% de las normalistas que están próximas a egresar tienen expectativas en forma inmediata y de ejercer con permanencia su carrera profesional, aunque el 6% de éstas desearía en algún momento establecer su propio jardín de niños.

- El 47% de las normalistas de 4o. grado desea continuar sus estudios y al mismo tiempo ejercer su carrera. Si se cumplen sus expectativas, puede suponerse que una buena proporción de éstas abandonarán el ejercicio de su profesión al terminar estos estudios para incorporarse a otras ramas de la actividad profesional. La permanencia de estas educadoras en el mercado de trabajo podría estimarse entre tres y cinco años.
- A nivel de la expresión de sus expectativas, es despreciable la proporción de normalistas que ya tiene definida su no incorporación al mercado de trabajo (2% que continuará sus estudios sin ejercer la carrera), así como de normalistas que claramente han decidido abandonar la profesión al casarse (1%).

**CUADRO 14**  
**TASAS MEDIAS DE PARTICIPACIÓN DE LAS EDUCADORAS**  
**RETIRADAS EN EL MERCADO DE TRABAJO SEGÚN**  
**LAS EDADES DE LAS EDUCADORAS**

<i>Edades</i>	<i>Años adicionales</i>	<i>Años de permanencia*</i>		<i>Tasas de participación**</i>
		<i>Promedio</i>	<i>Marginales</i>	<i>Promedio</i>
19.0				
22.0	3.0	2.807	2.807	.936
25.5	6.5	3.150	0.343	.485
29.0	10.0	5.220	2.070	.522
33.0	14.0	6.943	1.723	.496
38.0	19.0	8.289	1.346	.436
43.0	24.0	13.500	5.211	.563
48.0	29.0	14.100	0.600	.486
55.5	36.5	17.857	3.757	.480
65.5	46.5	23.667	5.810	.509

\* Años de permanencia (marginales acumulados) 23.667.

\*\* Tasa promedio de participación (22-65.5 años) = .509.

**CUADRO 15**  
**TASAS MEDIAS DE PARTICIPACIÓN DE LAS EDUCADORAS**  
**RETIRADAS EN EL MERCADO DE TRABAJO SEGÚN**  
**LAS FECHAS DE INCORPORACIÓN AL MERCADO**

<i>Fechas de incorporación</i>	<i>Años transcurridos</i>	<i>Años de permanencia</i>		<i>Tasas de participación</i>
		<i>Promedio</i>	<i>Marginales</i>	<i>Promedio</i>
1980	2.0	2.000		1.000
1978 - 79	3.5	2.000	2.000	0.571
1976 - 77	5.5	3.316	1.316	0.612
1974 - 75	7.5	4.040	0.724	0.538
1972 - 73	9.5	5.500	1.460	0.578
1967 - 71	13.0	6.694	1.194	0.515
1962 - 66	18.0	11.056	4.362	0.614
1957 - 61	23.0	13.286	2.230	0.577
1952 - 56	28.0	16.500	3.214	0.589

Años de permanencia (marginales acumulados) 16.500. Tasa promedio de participación (1956-1978) = 0.589.

Ahora bien, es claro que las educadoras cuyas expectativas son de continuar sus estudios (47%) van a preferir claramente ejercer su profesión en localidades que ofrezcan estudios superiores de educación. Así, únicamente el 47% de las estudiantes cambiará su lugar de residencia por motivos de trabajo (porque donde actualmente reside no hay oportunidades de trabajo en un jardín de niños, porque le ofrecen plaza en otro sitio o porque quiere ejercer su profesión en un lugar donde se necesite mayormente de sus servicios). Por tanto, podemos suponer que la ampliación de la atención a la demanda de educación preescolar a los lugares más pequeños y apartados encontrará obstáculos para asegurar personal en alrededor del 50% de las normalistas.

En segundo lugar, tenemos la información proporcionada por las propias educadoras en ejercicio, la cual indica que el 30% de ellas sigue estudiando. El 18% lo hace a nivel universitario y, de éstas, la mitad en carreras no relacionadas con la profesión de educadoras. Es posible esperar que una buena parte de ellas abandonen la profesión al concluir sus estudios. En conclusión, sólo por motivo de estudios, entre un 20 y un 30% de las educadoras en ejercicio abandonará su profesión después de tres a cinco años de haberse incorporado al mercado de trabajo.

Por último, el análisis de las tasas de permanencia de las educadoras que se han retirado del ejercicio de la profesión, que se resumen en los cuadros 14 y 15, nos indica que las tasas de participación oscilan entre .509 (con base en el

cálculo a partir de las edades de las educadoras) y .589 (con base en el cálculo realizado a partir de la fecha de incorporación de las educadoras al mercado de trabajo).

Efectuamos una serie de cruces, controlando la edad, entre la variable tasa de participación de las educadoras retiradas y algunas de sus características: comunidad de origen, estado civil, escolaridad de su padre, cantidad de hijos, contribución al sostenimiento del hogar. De éstos, únicamente resultaron significativos los siguientes:

- La tasa de participación contra el estado civil de la educadora, para el grupo de edad de 26 a 40 años ( $\chi^2 = 5.01$ ,  $\alpha = .05$ ), indicándonos que las educadoras solteras o separadas tienden a permanecer más tiempo en el mercado de trabajo.
- La tasa de participación contra el número de hijos de la educadora, en el mismo grupo de edad ( $\chi^2 = 9.91$ ,  $\alpha = .01$ ).

Los datos anteriores nos permiten decir que, para este grupo de edad (el mayoritario), el hecho de ser casada y tener hijos influye de manera importante sobre el tiempo que la educadora permanece en el mercado de trabajo.

Los datos anteriores nos permiten concluir que la planificación de la formación de recursos humanos debe proyectarse sobre la base de una tasa actual de permanencia en el mercado de trabajo del .50 ( $\pm 10\%$ ) para todos los grupos de edad a partir de los 25 años.

En lo tocante a los retiros temporales de trabajo, la muestra de educadoras en ejercicio nos indica que únicamente el 20% de ellas se ha retirado en alguna ocasión del ejercicio de la profesión. De éstas, la gran mayoría lo ha hecho en sólo una ocasión; el resto lo ha hecho en dos y hasta en tres ocasiones. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, no se trata propiamente de retiros del ejercicio profesional, sino de ausencias con permiso por motivos de gravidez (65 % de las razones de la primera ocasión, 87% de las razones de la segunda ocasión y 80% de las razones de la tercera ocasión del retiro). Las otras razones que se ofrecen reciben frecuencias muy bajas: porque contrajo matrimonio, porque se cambió de lugar de residencia, por problemas familiares, por enfermedad, porque continuó sus estudios o porque estaba como interina. La presencia de motivos personales es despreciable, así como de los motivos que tienen relación con la situación laboral de las educadoras.

Ahora bien, el 83% de las educadoras que se retiran del trabajo temporalmente lo hacen por sólo tres meses. Únicamente el 11 % lo hace de cuatro a seis meses. El 6% restante lo hace por más de siete meses.

Por tanto, los retiros temporales del ejercicio de la profesión no son frecuentes. Para un 20% hay retiros, la mayoría de los cuales son por gravidez y duran sólo tres meses. Únicamente dos educadoras afirman haberse enfrentado a problemas para incorporarse al mercado de trabajo. En todos los demás casos, su incorporación fue automática o sin problemas.

Efectuamos una serie de cruces entre la variable tasa de permanencia de las educadoras en ejercicio y algunas de sus características personales, controlando la edad. Ninguna de éstas resultó significativa.

Ahora bien, en el corte temporal realizado por este estudio, encontramos que únicamente el 4% de las educadoras en ejercicio entrevistadas se encontraba cumpliendo interinatos. Además, puesto que sólo el 20% de estas educadoras se han retirado temporalmente del ejercicio profesional, y la gran mayoría de ellas lo ha hecho sólo por tres meses, podríamos suponer que se requiere alrededor de un 5% de educadoras en reserva para suplir las ausencias.

Por otra parte, se analizó la relación existente entre el tiempo que las educadoras en ejercicio han dedicado efectivamente al trabajo, y el que ha transcurrido desde que se incorporaron al mercado laboral. Se observó que el tiempo trabajado representa, en promedio, el 57.1% del total. Su distribución entre los grupos de edades es como sigue: 50.4% para el grupo de 20 a 25 años; 68.0% para el de 25 a 30; 67.3% para el de 31 a 35; 87.0% para el de 36 a 40 y 18.3% para el de más de 40 años. Los resultados de este análisis apoyan, en términos generales, el que se hizo sobre las tasas de participación laboral —a partir de la muestra de educadoras retiradas—. Además, señalan que los lapsos cubiertos por los interinatos (los cuales representan en promedio un 5% del tiempo que se paga a las educadoras en ejercicio) son distintos de los que estas educadoras no dedican al trabajo. Ello puede significar que este tiempo no sólo incluye el correspondiente a ausencias temporales (como las de maternidad), sino también abarca otros periodos, durante los cuales las educadoras permanecen inactivas por otras razones.

Por último, en lo relativo al fenómeno de la no incorporación, los resultados del estudio parecen demostrar lo siguiente: en la medida en que las condiciones laborales (y las características de los jardines de niños y de su ubicación geográfica) permanezcan constantes y haya oferta suficiente de plazas en cada entidad federativa, el fenómeno de la no incorporación será despreciable (3-5%).

## **II. RECOMENDACIONES GENERALES**

De los análisis presentados en este estudio, así como de las conclusiones generales que expusimos en el apartado anterior, se derivan las recomendaciones que sintetizamos a continuación:

## **A. Sobre la planeación de la formación de recursos humanos para el nivel preescolar**

En función de la realidad actual de las educadoras y de las estudiantes de normal preescolar, consideramos que los siguientes factores tienen un papel importante en la planificación de la formación de recursos humanos:

1. No es necesario tomar previsiones de no incorporación de normalistas al mercado de trabajo en la medida en que existan plazas disponibles, pues es despreciable la proporción de educadoras de trabajo por motivos personales. Aunque es un hecho que a partir del ciclo escolar 1980-1981 existen suficientes plazas disponibles para cubrir la demanda de las normalistas, e incluso hay un excedente de las mismas, es necesario recalcar que esta situación presenta desequilibrios especiales en las diferentes entidades federativas. Son precisamente estos desequilibrios los que explican la mayor parte del fenómeno de la no incorporación, pues las normalistas presentan mayor dificultad para aceptar plazas fuera de su estado natal o de residencia. Por tanto, es necesario que la federación asuma el logro del equilibrio entre oferta y demanda de trabajo dentro de cada entidad federativa.

2. Alrededor del 50% de las educadoras abandonaron el mercado de trabajo después de tres a cinco años de haberse incorporado al mismo, ya sea para dedicarse a otras actividades profesionales o para dedicarse a su hogar. A partir de los 25 años de edad, es necesario tomar en cuenta que la tasa de permanencia en el mercado de trabajo de las educadoras de preescolar es de alrededor del .50.

3. Es importante tomar en cuenta la inestabilidad laboral de las educadoras entre los 19 y los 25 años de edad. Recordemos que éstas son las educadoras que, cuando se casan siendo jóvenes, se retiran siendo jóvenes. Además, recordemos que son las educadoras que se muestran más inconformes con el jardín donde se encuentran trabajando y desean un cambio.

4. Es básico tomar en cuenta que las bajas urbanas tendrán que ser suplidas con personal de jardines rurales y menos con personal de nuevo ingreso, si se quiere evitar la insatisfacción en el trabajo y el retiro temprano de las educadoras que actualmente trabajan en zonas rurales.

5. El personal que debe estar disponible como reserva para suplir las ausencias temporales de las educadoras en ejercicio es de alrededor del 5% del total, y debe estar dispuesto a cubrir, fundamentalmente, periodos de tres meses de incapacidad por embarazo. Asimismo, es necesario una mejor captación de la información sobre las ausencias temporales con el fin de que éstas puedan ser

debidamente suplidas, pues no corresponde la proporción de interinatos con la de periodos de ausencia.

## **B) Sobre la selección de alumnos de las normales de preescolar**

Los datos recogidos en el presente estudio nos permiten recomendar que, en las futuras selecciones de alumnos en las normales preescolares, se dé preferencia:

1. A las alumnas mayores. Sería ideal poder instaurar gradualmente la profesionalización de la carrera de educadora, de forma tal que las futuras educadoras ingresaran a la carrera después de haber terminado la preparatoria. Mientras esto no sea posible, conviene dar preferencia de ingreso a las alumnas mayores de 18 años. En este aspecto, es necesario señalar que la instauración reciente del bachillerato pedagógico es un paso acertado en esta dirección.

2. A las alumnas que provengan de ciudades o poblados menores de 15 000 habitantes y de zonas rurales.

3. A las alumnas que proceden de familias de clase social media y baja. Para estos últimos dos casos, convendría que se considerara la conveniencia de establecer un sistema de becas o de créditos estudiantiles para cubrir el mantenimiento de las alumnas que no pueden costearse sus estudios, pues los datos nos indican que éstas son las que tienden a permanecer más tiempo en el mercado de trabajo y a aceptar las plazas en los sitios donde les son asignadas.

Si lo que se prevé, sin embargo, es una ampliación del nivel preescolar a corto y mediano plazo, habría que tomar decisiones de mayor envergadura con respecto a la formación de los recursos humanos. Nos parece necesario que las nuevas normales se abran en zonas rurales y, especialmente, en aquéllas donde la demanda de educación media básica se encuentre ya suficientemente cubierta. Sería conveniente que estas normales contaran con internados para facilitar la estancia de las estudiantes provenientes de las comunidades rurales alejadas.

Podría considerarse la conveniencia de abrir el ingreso a las normales de preescolar al sexo masculino. No hay ningún motivo psicoeducativo o pedagógico por el cual los hombres no deban dedicarse a esta profesión. De hecho, hay normales que ya admiten varones. Sin embargo, tuvimos la oportunidad de sondear esta posibilidad entre las actuales directoras de las normales, y tenemos bases suficientes para afirmar que una decisión de tal estilo encontraría fuerte resistencia. Aun así, sabiendo que el embarazo o el hecho de contar con hijos es uno de los principales motivos de deserción entre las educadoras, recomendamos permitir el ingreso de alumnos varones a las nuevas normales rurales.

### **C) Sobre la necesidad de equilibrar las diferencias encontradas entre los diferentes segmentos del mercado de trabajo**

A través de la apertura de plazas y de la expansión de la educación normal preescolar es mucho lo que la federación puede hacer, en combinación con los gobiernos estatales, para reducir los desequilibrios y las diferencias encontradas entre los segmentos del mercado de trabajo (entre los tres sistemas: federal, estatal, particular; entre las zonas rural y urbana; entre las entidades federativas en función del grado de equilibrio que guardan la oferta y la demanda de trabajo de educadoras de preescolar). En este sentido, recomendaríamos lo siguiente:

1. Ofrecer plazas a las egresadas de las normales particulares, en la medida en que éstas cumplan con los requisitos de calidad académica actualmente vigentes en la federación y en los estados, antes de ampliar el egreso oficial.

Por otro lado, conviene estar al tanto de los desequilibrios entre oferta y demanda de trabajo en los diversos estados, de tal forma que se abran normales federales o estatales en aquellos estados que tengan mayor demanda que oferta de trabajo. Dada la realidad aquí descrita, habría que evitar la expansión del sistema particular de educación normal en la medida en que no se pueda asegurar que éste ajuste su egreso a las posibilidades de la demanda oficial de educadoras.

2. La Dirección General de Educación Preescolar deberá seguir su programa de atención a las diferencias que existen entre los estados, mismo que se ha venido ejecutando en los últimos dos ciclos escolares con respecto a:

- el equilibrio entre la oferta y demanda de trabajo por estados;
- la relación entre la apertura de nuevas plazas y los índices de satisfacción a la demanda de educación preescolar por estado, y
- la determinación de los lugares en los cuales deben abrirse las nuevas plazas en cada estado.

3. Recomendar a las instancias correspondientes el impulso de los acuerdos con respecto a criterios y políticas salariales y de condiciones de trabajo entre los diversos estados y entre el sistema federal y el estatal.

4. Es urgente que se considere, tanto a nivel estatal como federal, la conveniencia de ofrecer incentivos salariales y laborales a las educadoras de los jardines federales y estatales ubicados en zonas rurales. Junto con estos incentivos, deberá ofrecérseles a estas educadoras la oportunidad de continuar sus

estudios. Lo anterior se haría con la finalidad de ampliar las probabilidades de que las egresadas de las normales acepten plazas en el medio rural.

5. Informar a las instancias correspondientes sobre la necesidad y conveniencia de legislar sobre el funcionamiento de los jardines particulares, así como de impulsar y vigilar el cumplimiento de estas disposiciones legales.

#### **D) Otras recomendaciones**

1. Enfatizamos la importancia de estar al tanto de la ampliación del nivel de educación inicial, pues sin duda éste representará un mercado competitivo de mucha importancia para las educadoras de preescolar.

2. Reforzar el programa de cursos de capacitación para las educadoras en ejercicio y de sistemas de coordinación y supervisión para las directoras, que la Dirección General lleva a cabo dentro de sus funciones permanentes en el Distrito Federal y en los estados a través de las Delegaciones Generales.

3. Se considera necesario informar a las autoridades correspondientes sobre la urgencia de revisar la calidad de la formación de las educadoras del nivel preescolar.

4. Recomendamos informar a las autoridades correspondientes sobre la conveniencia de hacer una revisión del Plan de Estudios de las normales de preescolar, ya que en la experiencia en el trabajo de campo se detectó que, en general, las normalistas manejan un vocabulario muy reducido y tienen mala ortografía.

5. Se recomienda que las prácticas profesionales y el servicio social de las estudiantes se lleve a cabo en un jardín de niños de las mismas características de aquel donde se les otorgará plaza.



Esta obra terminó de imprimirse  
el mes de junio de 1983 en los  
talleres de Lito Arte, S. de R. L.,  
Ferrocarril de Cuernavaca 683,  
Ampliación Granada, México, D. F.  
La edición consta de 3 000 ejemplares,  
más sobrantes para reposición.

