

CAPÍTULO 5

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Violeta Arancibia

Universidad Católica
Santiago, Chile



INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, y en particular desde los años cincuenta, en América Latina se han producido notables avances en los objetivos de extender la educación y asegurar la universalidad del acceso al sistema escolar. Sin embargo, los estudios realizados constatan una diferencia en la calidad de la enseñanza y en los niveles de rendimiento entre los alumnos que asisten a diferentes escuelas. También se constatan altos índices de reprobación, repetición y deserción del sistema, sobre todo entre los alumnos de nivel socioeconómico más desfavorecido. Si consideramos que, en términos generales, en América Latina la mayoría de la población estudiantil pertenece a un nivel socioeconómico de escasos recursos, se comprende la importancia y urgencia que este tema demanda.

Por otro lado, la expansión de la educación no ha producido los efectos sociales esperados: por una parte, la importante inversión realizada no se ha logrado traducir de manera significativa en crecimiento económico y, por otra parte, los logros en educación tampoco se han expresado en una tendencia efectiva a la superación de las condiciones de desigualdad y extrema pobreza.

Las preguntas que surgen entonces son: ¿qué variables afectan esta situación? ¿Son variables factibles de alterar? ¿Qué elementos se manejan para explicar la escasa eficacia del sistema educativo?, y ¿qué experiencias o logros se han alcanzado en algún país o región, que reviertan esta situación y que puedan ser aplicados en otras regiones?

Las investigaciones que plantean este problema han considerado una serie de variables, tanto exógenas como endógenas al sistema educativo, que finalmente no logran mostrar toda la variabilidad en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha considerado que, dada la complejidad del problema, no es factible encontrar una sola variable explicativa, sino más bien la explicación se encontrará en las interrelaciones de varias de ellas.

En la actualidad, investigaciones realizadas principalmente en Estados Unidos y Europa, que buscan determinar cuáles son las variables determinantes de la eficacia escolar, destacan la importancia de estudiar “lo que sucede al interior del salón de clases”, o en qué forma el profesor maneja directamente el proceso instruccional, como un factor altamente determinante de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando lo anterior, el objetivo de este trabajo es realizar una reseña de investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años en América Latina, que informen cómo el profesor maneja la organización e instrucción en el salón de clases. Interesa en particular ver las distintas modalidades de manejo del salón de clases y la variabilidad en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, identificar aquellas variables que puedan modificarse directamente por acción, o políticas que regulen la acción, y también detectar los vacíos de información para diseñar futuras investigaciones sobre los interrogantes no respondidos. Para lograr este objetivo es necesario plantearse un modelo conceptual general que permita, por una parte, tener una referencia precisa a ciertos conceptos como proceso educativo, manejo instruccional, contexto social etc. y, por la otra, introducir las variables centrales así como las principales relaciones por ser exploradas.

Ya que esta reseña se enmarca en el Proyecto BRIDGES, nos pareció pertinente utilizar su modelo conceptual. Dentro de éste, se ubicará el “manejo instruccional” y, en la medida que sea necesario, se ampliarán las variables y las relaciones posibles. La explicitación de este marco conceptual constituye el primer capítulo de esta reseña.



La metodología utilizada para elaborar este estado del arte fue la siguiente: la fuente principal para la recolección de datos fue REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación de Educación), cuya sede se encuentra en el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo Educativo). Allí se revisaron más de 1000 resúmenes analíticos (RAE) correspondientes a investigaciones educativas realizadas entre 1975-1986. Además, se buscó información en tesis de licenciatura y/o posgrado de algunas universidades de Santiago de Chile. También se solicitó información a diversos centros de investigación y documentación de América Latina, desgraciadamente sin obtener respuesta positiva. Además, se tomó contacto con un grupo de personas que han trabajado en esta área, quienes nos facilitaron valiosa información.

De todas estas fuentes, se seleccionaron aproximadamente 60 investigaciones que pudieran entregar información relevante en alguno o en varios aspectos de esta reseña.

Es importante enfatizar que de los estudios revisados sólo muy pocos se referían específicamente al manejo instruccional del profesor, lo que pone en evidencia el gran vacío que existe en esta área en las investigaciones educativas de América Latina.

Los criterios que se consideraron para la selección de las investigaciones fueron los siguientes:

- a) Que se hubieran realizado en nivel de educación básica.
- b) Que se hubieran realizado en nivel socioeconómico bajo —rural y/o urbano— y/o que establecieran comparaciones entre distintos niveles socioeconómicos.
- c) Que se planteara en sus objetivos estudiar el comportamiento de algunas variables —consideradas en el marco conceptual del Proyecto BRIDGES— y su relación, explícita o implícita, con calidad de la enseñanza.

Dado que el tema de esta reseña es limitado, tanto en cantidad de investigaciones como en teorización, no se consideró apropiado tomar el enfoque metodológico del estudio como otro criterio de selección.

Por el contrario, se consideró que podía brindar mayor información tomar estudios que estimaran valores cuantitativos de las variables y aquellos que describieran relaciones y procesos.

En la segunda parte de este trabajo, y dada la diversidad de estudios encontrados, se entrega un análisis de la metodología empleada en las diferentes investigaciones incorporadas a la reseña. Este análisis, junto al cuadro que se presenta en el anexo, permite conocer ampliamente el tipo de estudio de cada investigación y el contexto real donde se llevó a cabo, lo que posibilitará calibrar el peso de las conclusiones provenientes de cada una de ellas.

La tercera parte del trabajo corresponde a la entrega de resultados. En esta sección se analizan tanto los factores indirectos del manejo institucional (características de los profesores) como los factores directos (el manejo instruccional propiamente tal). Se entregan también los resultados sobre estudios de diversas innovaciones metodológicas.

En la cuarta parte se encuentran las conclusiones de acuerdo con el marco conceptual y se presenta un esquema que resume los hallazgos con respecto a los factores del manejo instruccional que están relacionados con el rendimiento académico. A continuación se discuten los hallazgos, analizando las interrelaciones de variables, las preguntas que no se responden y las que surgen a partir de los datos. En el capítulo siguiente se expone un modelo teórico explicativo del manejo instruccional y su influencia en el rendimiento. Este modelo se deriva del análisis de los



resultados en función del marco conceptual general y se incluyen también ciertas relaciones planteadas en términos de hipótesis, que debieran ser contrastadas posteriormente a través de diferentes investigaciones.

Finalmente, a partir de los resultados de esta reseña, se sugieren líneas de investigación que puedan explicar, o sugerir explicaciones, con respecto a numerosas interrogantes que —en este campo— aún no tienen respuesta en América Latina. Además, se proponen políticas educacionales que puedan, a través de su implantación, generar cambios o resultados que afecten de manera positiva la eficiencia del sistema educacional en América Latina.

I. MARCO CONCEPTUAL GENERAL (Proyecto BRIDGES)

El Proyecto BRIDGES entiende la educación escolarizada (o escolaridad) como un proceso de transformación de individuos que media entre el contexto social del cual provienen los estudiantes (familia y comunidad) y el contexto social al cual entran ya maduros (sociedad). La eficacia interna y externa y la relevancia de la escolaridad está influida por ambos contextos. Ambos determinan el proceso de educación y su impacto en los niños.

El marco conceptual se refiere a atributos relacionales de los estudiantes, las familias, las comunidades y la sociedad. El Proyecto BRIDGES define *atributos relacionales* como aquellas conductas, creencias, habilidades y conocimientos que afectan a otras personas. La escolaridad, entonces, es concebida como una organización social que puede ser caracterizada en términos de las conductas de sus miembros, a medida que cambian con el tiempo.

Se señala la existencia de dos contextos sociales. El primero, se refiere al origen del estudiante, que determina los atributos de quienes entran a la escuela. Aquí interesa analizar, entre otras variables, las *condiciones económicas* y las tradiciones sociales de los estudiantes. Se señala que las comunidades y las familias determinan lo que los niños saben cuando llegan a la edad escolar y sus aspiraciones para la educación.

Además, el contexto social de origen determina el estado de *salud* y la *nutrición* del estudiante, que a su vez es reflejado en el aprendizaje de la escuela.

El contexto social (familia y comunidad) también delimita *estilos de aprendizaje*, que pueden confirmar o contradecir las expectativas del profesor con respecto a los estilos de enseñanza apropiados, e influye en aspectos tales como el nivel de competitividad o cooperación que manifiestan los alumnos.

En suma, según esta conceptualización la eficiencia y efectividad de la escuela depende en parte de lo que le pasa a los niños antes de que lleguen al salón de clases. Se parte de la hipótesis de que las tecnologías educacionales y los sistemas educativos variarán en eficiencia y efectividad a través de las culturas, aun cuando las condiciones de aplicación y niveles de recursos sean los mismos.

El segundo contexto social también moldea la eficiencia externa e interna del sistema educacional, pero además determina la relevancia del aprendizaje que ocurre. Se refiere a la concordancia entre lo que se produce y algunas demandas y necesidades expresas de la sociedad. Se espera que la escuela prepare a los estudiantes para su vida adulta, como trabajadores productivos y ciudadanos responsables. El sistema educacional es, entonces, un vínculo entre dos contextos sociales. Los niños son transformados, por la educación, en personas cuyos conocimientos y destrezas afectan a la sociedad.



Es importante destacar que este modelo hace especial énfasis en la acción interrelacionada de los atributos del contexto social del estudiante con la situación escolar y de ésta con los atributos de la sociedad. Es decir, que los efectos están conjuntamente determinados, y por lo tanto las acciones o las políticas educacionales no pueden estar aisladas de las políticas en otros sectores.

Por lo tanto, para el Proyecto BRIDGES, “la educación no es una simple máquina para producir seres humanos educados que respondan a ciertas necesidades sociales, sino una compleja organización inserta en una compleja sociedad, que afecta y es afectada por ésta”. Desde este punto de vista, el foco de atención debe estar en el proceso de transformación. El aprendizaje debe ser tratado como una variable cambiante, más que como una variable estática.

Lo importante (desde el punto de vista de la eficiencia externa e interna) es incrementar la tasa de transformación de los estudiantes (o la tasa de producción de aprendizaje) de modo que todos ellos adquieran más de las creencias, conocimientos y habilidades relevantes en menores periodos de tiempo y con menores costos. El objetivo del sistema educacional no será, entonces, seleccionar aquellos estudiantes cuyos niveles de conocimientos sean superiores en un momento, sino transformar a todos los estudiantes dentro del sistema, y hacerlo tan eficientemente como sea posible.

La eficiencia de los principales factores en la educación debería ser evaluada en términos de sus contribuciones a las tasas de cambio. Lo evaluado es el proceso por el cual varios factores interactúan con atributos del aprendiz, en un contexto organizacional dado en el tiempo, para producir transformaciones.

1. Estructura del modelo

En el modelo se consideran cinco categorías principales de factores o variables: facilidades físicas, “profesores”, materiales instruccionales, tecnologías de aprendizaje y contenido.

Facilidades físicas

Este bloque de variables engloba los atributos del contexto físico en el que toma lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí se consideran variables tales como número de alumnos, niveles de ventilación, luminosidad y espacio; también se han de estudiar variables como ubicación de la escuela (facilidad de acceso) y atributos físicos como facilidades sanitarias y equipamiento permanente (laboratorios) que condicionan el impacto de los profesores y las tecnologías de aprendizaje, y que dependen de la disponibilidad de materiales accesibles.

Materiales instruccionales

Estas variables son aquellas entradas (*inputs*) materiales al aprendizaje que son consumidas o transformadas durante el proceso. Incluyen textos tradicionales, materiales programados, cuadernos, tizas, lápices e implementos diversos. También puede incluir materiales del medio disponibles para el instructor.

Tecnologías de aprendizaje

Este concepto implica el conjunto de procedimientos y técnicas (basadas en teorías del aprendizaje) usado para transformar a los estudiantes.

Las tecnologías incluyen métodos, de manera que dentro de la tecnología general de la instrucción basada en el profesor, se encuentran varios métodos o estilos. El manejo instruccional del profesor variará de acuerdo con la tecnología empleada: será bajo para tecnología auto-instrumental, alto para salones de clases tradicionales.

Contenido

De acuerdo con este modelo, la relevancia del proceso de aprendizaje no depende de su eficiencia externa o interna, sino de las relaciones entre el *contenido* de las transformaciones y las expectativas (demandas, necesidades y requerimientos) de la sociedad. El contenido es el factor que permitirá unir el proceso de aprendizaje a la sociedad.

El contenido será, entonces, la variable mediatizadora de la eficiencia externa e interna de cada una de las otras variables de este modelo.

Profesores

Este conjunto de variables será el foco central de esta reseña, de modo que se explicará ampliamente.

Esta variable llamada “profesores” también puede denominarse “manejadores instruccionales” y, de acuerdo con el marco conceptual, puede ser llamada “manejo instruccional”. En este bloque de variables se incluyen tanto las políticas que influyen indirectamente en los atributos de los profesores, por ejemplo a través de selección y entrenamiento, como las influencias directas sobre la conducta de los profesores (su manejo instruccional).

El manejo instruccional es un proceso en el cual la asignación de recursos constituye un factor crítico. El profesor asigna recursos de acuerdo con objetivos, y realiza juicios acerca de la mejor combinación de actividades para lograr tales objetivos y la combinación de recursos necesarios para llevar a cabo tales actividades. Algunas de estas decisiones están determinadas situacionalmente; por ejemplo, el profesor que varía las acciones de acuerdo con atributos de los estudiantes, variaciones temporales en los recursos y atributos de otros miembros de las escuelas. Otras acciones de los profesores están condicionadas por factores más estables como contexto físico, reglas y políticas de las organizaciones educacionales. El énfasis que se quiere dar es que la conducta de los profesores, así como el aprendizaje de los estudiantes, están conjuntamente determinados. Los efectos de políticas externas son mediados por situaciones dentro de la escuela y del salón de clases.

El bloque de variables de manejo instruccional puede ser dividido en factores directos e indirectos.

Los indirectos incluyen entrenamiento, años de experiencia, sexo, edad, motivación por enseñar y otros atributos del profesor como persona. También incluyen atributos de la organización (escuela) y el contexto social, que interactúa con los atributos personales, entre los cuales se cuentan factores tales como condiciones del mercado laboral, apoyo público a la educación y los profesores, situación familiar y otros.



El modelo debe tener en cuenta estos factores indirectos, ya que interactúan con el contexto social, así como las interacciones entre los factores directos e indirectos.

Los factores directos del manejo instruccional se refieren a las prácticas pedagógicas e incluyen asistencia, utilización del tiempo, estilo de enseñanza, uso de materiales instruccionales, objetivos y otros. Una vez más, estos factores interactúan con otros para determinar la forma que adquiere el proceso de aprendizaje, de modo que las especificaciones de las políticas deben referirse a constelaciones de factores y contextos.

Teniendo en cuenta este marco conceptual se analizarán en esta reseña los aspectos relacionados con el manejo instruccional, considerando los siguientes aspectos:

- El manejo instruccional del profesor en el interior del salón de clases estará influido por una serie de variables indirectas, entre las cuales se cuentan: antecedentes del profesor, como sexo, edad, formación, años de experiencia, perfeccionamiento, rotación, jornada laboral, vínculo contractual, salario, y características psicológicas, tales como expectativas con respecto a sus alumnos; percepciones, actitudes y atribuciones del profesor con relación al alumno y a su familia; autoestima del profesor; motivación de logro; fluidez verbal; conocimientos de la asignatura; estilo de liderazgo; satisfacción laboral; percepciones de su institución, del director, y su apreciación de algunos aspectos más globales del proceso educativo.
- Se consideraron variables directas del manejo instruccional aspectos tales como: estrategias instruccionales, técnicas empleadas para entregar los contenidos, utilización del tiempo, medios y materiales, manejo disciplinario, técnicas de evaluación, etcétera.
- El modelo supone que otros aspectos como facilidades físicas, contenidos, tecnología educativa y materiales de instrucción, juegan un rol importante en la determinación del manejo instruccional por parte del profesor, pero no serán analizados por no corresponder al enfoque de este trabajo.

Antes de conocer los resultados de las investigaciones, se hará un análisis de las distintas metodologías utilizadas en los diferentes trabajos revisados.

II. ANÁLISIS METODOLÓGICO

La presente reseña contempla información proveniente de diversos estudios. Incorpora los resultados de estados del arte anteriores sobre los temas estudiados, otros trabajos que recopilan información de diversas fuentes y estudios empíricos que presentan una amplia gama de diseños de investigación.

En la revisión de investigaciones realizadas en América Latina no se encontraron trabajos que se plantearan estudiar directamente la forma en que las modificaciones del manejo instruccional por parte del profesor alteran la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, se estudian las variables tal como se presentan, o bien se introducen cambios metodológicos gruesos que no detallan modificaciones en las conductas que desarrolla el profesor con sus alumnos.

Antes de pasar al análisis general de las metodologías empleadas, consideramos relevante referirnos en particular a un grupo de trabajos que se inscriben dentro del marco de la metodología etnográfica.



1. Estudios de tipo etnográfico

A pesar de que representan un número reducido dentro del total de investigaciones incluidas en esta reseña, consideramos necesario describir brevemente las características de este tipo de estudios, ya que están basados en una concepción diferente a los restantes respecto a la investigación educativa.

Bajo esta clasificación pueden incluirse trabajos de diversas características; por esto es preciso señalar que cuando nos refiramos a estudios de tipo etnográfico estaremos considerando aquellos que se ajustan a la definición entregada por E. Rockwell en sus trabajos (1980, 1982), la cual se expone a continuación.

Este tipo de trabajos busca reconstruir las relaciones que se dan dentro del salón de clases y determinar la forma en que las variables de tipo cultural o socioeconómico se manifiestan al interior del contexto escolar. La metodología etnográfica, según esta autora, se asocia a una tradición de orientación antropológica o sociológica, donde destaca la reconstrucción cualitativa del proceso educativo. La forma de llevarlo a cabo es basándose en la observación intensiva de lo que sucede al interior del salón de clases y/o de otros eventos que forman parte del acontecer escolar; así como a través de la realización de entrevistas abiertas a profesores, directores, padres y a los mismos alumnos. Se pretende centrarse en la descripción de los procesos que se dan cotidianamente al interior del salón de clases e intentar comprenderlos en función del contexto histórico y social dentro del cual acontecen. Los datos que se obtienen son predominantemente cualitativos y si se incluyen análisis cuantitativos, éstos pasan a ser complemento de la descripción, ya que no se busca la comprobación de la relación estadística entre diferentes variables.

Finalmente, hay que destacar que este tipo de estudios muestra una realidad de lo que sucede al interior del salón de clases que es insustituible, en la medida que da cuenta de lo que realmente hace el profesor y entrega información importante respecto a la identificación de variables y procesos que, de no haber sido por las observaciones, no hubieran aparecido como relevantes.

2. Análisis general de las metodologías

A continuación, se realiza un análisis de las metodologías empleadas en los diferentes trabajos incorporados en la reseña. Cada investigación fue analizada en función de su objetivo, tipo de estudio, muestra, variables consideradas y su forma de medición y análisis de resultados (véase anexo).

Una gran cantidad de estudios son relacionales o comparativos (43%). Dentro de éstos los que tienen un mejor control de variables y análisis de datos, y por tanto entregan resultados más confiables y generalizables, son: Himmel y otros (1981), Covarrubias (1986), De Moura y otros (1984), Wolff (1978), Prieto (1983), Muñoz I. y otros (1979), Arriagada (1983), Ortiz (1980) y Filp y otros (1984). Los demás estudios comparativos y relacionales no tienen grandes muestras y los procedimientos empleados no nos parecen los más adecuados, o bien no están especificados, por lo cual deben considerarse los resultados dentro de la situación en que se dieron.

Los estudios experimentales constituyen un 18% de los trabajos que consideran el manejo instruccional y se refieren a cambios metodológicos o curriculares probados durante diferentes periodos. De ellos, siete son rigurosos, con grupos de control equivalentes al experimental y mediciones pre-post para evaluar cambios: Arellano y otros (1978), Cabezón y otros (1981), Chad-



wick y Tarky (1979), Milicic (1982), Miño (1984), Sánchez y otros (1982) y Towsend y Newman (1984). Los demás no tienen tanto control: uno es cualitativo (Chávez, 1980) y otro no está especificado (Sirio, 1984).

Estos trabajos modifican directa o indirectamente la gestión del profesor dentro del salón de clases, pero no se centran en buscar cuáles son los elementos que marcan la diferencia entre un manejo eficiente y uno ineficiente. Por otra parte, evalúan la eficiencia del programa de diversas maneras (logros instruccionales, logros cognitivos, etcétera).

La misma proporción de estudios corresponde a trabajos cualitativos de observación. Dentro de ellos los de Rockwell (1980), Rockwell y Gálvez (1981), López y otros (1984), y Paradise (1979) son intensivos, durante largos periodos y en profundidad. Los otros estudios de Alvarez y Mendoza (1984), De Tezanos (1984), Paulsen (1984), Ramírez (1978) y Schmelkes y otros (1979), también son cualitativos pero más extensivos, con muestras más amplias y de menor duración. Estos estudios entregan información de vital importancia para la comprensión del proceso que se da dentro del aula y son los únicos que se centran en la gestión específica que realiza el profesor cuando enfrenta el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, un 25% de los estudios es de carácter descriptivo, pero con información cuantificada. De ellos, los estudios de Arancibia y Roa (1986), Lima (1980), Namó de Mello (1985), Santana (1980), SEEP (1984a y b), Reteiro (1980) y Portela (1980) sólo describen la situación instruccional; los dos últimos incluyen información cualitativa adicional. Pero existen seis estudios: Barreto (1980), García (1979), Parra y Tedesco (1981), Petty (1982), Schmelkes y otros (1979) y Toro (1984) que, basándose en descripciones cuantitativas, establecen relaciones de variables, tendencias y diferencias, las cuales carecen de una base metodológica apropiada. Por lo tanto, se reúnen en este trabajo sólo los datos de carácter descriptivo de estas investigaciones y no las conclusiones que formulan en términos de comparación, relaciones y tendencias.

Se incluyen, además, siete estudios que recopilan información anterior: Avalos y Haddad (1981), Heyneman y otros (1978), Maia (1983), Magendzo y otros (1982), Schiefelbein (1984) y Schiefelbein y Simmons (1981), y el trabajo de Rockwell (1982), que es un ensayo con base en varios estudios etnográficos.

3. Formas de evaluación de la calidad de la enseñanza

A continuación se analizará lo que se ha considerado como variable dependiente en los trabajos revisados, y la forma en que ésta ha sido medida, considerando que esto refleja la manera de aproximarse a la calidad de la enseñanza que caracteriza cada uno de los estudios.

Al referirnos a la “calidad de la enseñanza”, la entenderemos como eficiencia del sistema educativo, de acuerdo con la forma en que ésta es definida en el modelo del Proyecto BRIDGES. Cabe destacar que sólo uno de los trabajos revisados (Paradise, 1979) considera en cierta forma la eficiencia externa del proceso educativo, en términos de la socialización para el trabajo que se daría dentro del ámbito escolar. En general, no nos encontramos con estudios que analizaran la forma en que el funcionamiento del sistema escolar, o más específicamente lo que realiza el profesor, favorece la preparación del alumno para su vida adulta, considerando además las necesidades de la sociedad en que se inserta. Es preciso señalar que en un buen número de los trabajos revisados (cerca del 25%) no hay aspectos que puedan ser considerados como variables dependientes, ya

sea porque se trata de estudios etnográficos o cualitativos, o porque solamente incluyen la medición de algunos factores del proceso educativo, sin evaluar su relación con la calidad de éste.

Lo primero que aparece como importante de destacar es que en la mayoría de los estudios que intentan establecer relaciones, la variable dependiente corresponde al rendimiento del alumno, entendido en términos de logros instruccionales. La forma en que se evalúa este rendimiento es predominantemente a través de la aplicación de pruebas externas, observándose en muy pocos estudios la utilización de las notas asignadas por el profesor. En cuanto al tipo de pruebas empleadas, cabe destacar que en la mayoría de los casos no se entrega información acerca de su validez o confiabilidad, y en general no han sido estandarizadas para la población a la que se aplican.

En algunos casos se observa el empleo de indicadores bastante gruesos para operacionalizar la variable rendimiento, tales como tasa de reprobación o incluso deserción.

En comparación con la cantidad de estudios centrados en la variable rendimiento, son muy pocos los que se refieren a la evaluación de otros logros en los alumnos, sean éstos de tipo afectivo o cognitivo, tales como autoimagen, desarrollo social, hábitos de estudio y trabajo, progresos en el desarrollo cognitivo, y desarrollo de habilidades específicas.

Por otra parte, destaca el hecho de que, en la mayoría de los casos, se tiende a considerar el rendimiento del alumno sólo en algunas áreas, específicamente lenguaje o lectura y matemáticas.

En términos generales, parecería que se entiende el concepto de calidad de la enseñanza de un modo bastante restringido. En primer lugar, se observa un énfasis en la evaluación de los resultados más que del proceso y, además, se tiende a asignar importancia únicamente a lo que el niño aprende en términos de los contenidos instruccionales que se le imparten, desconociéndose la relevancia de evaluar los progresos del niño en otros ámbitos.

III. RESULTADOS

A continuación se entregan los resultados de las diferentes investigaciones con relación al manejo instruccional, organizados de acuerdo con el marco conceptual en que se inscribe este trabajo. El manejo instruccional corresponde a aquellos factores y condiciones que influyen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y están mediados por y/o bajo el control de los profesores en el salón de clases. La forma en que el profesor maneja el proceso va a depender de ciertas características que él trae a la situación de clases, así como de las conductas que lleve a cabo allí.

Por eso, dentro de lo que se entiende por manejo instruccional, se consideran dos conjuntos de variables que conforman los factores indirectos y los factores directos.

En primer lugar, nos referiremos a los factores indirectos del manejo instruccional, que corresponden a las características de los profesores; pasaremos luego a reseñar los hallazgos relacionados con los factores directos, que conforman el manejo instruccional propiamente tal y, por último, daremos a conocer los resultados de la implantación, generalmente de modo experimental, de algunas alternativas metodológicas frente a lo que tradicionalmente se observa en los salones de clases.

1. Factores indirectos

Es importante señalar que varios de los estudios revisados tienen un carácter descriptivo y sólo algunos entregan información respecto a la forma en que ciertas características o antecedentes de los profesores influyen en su competencia como tales, evaluándola a través de los resultados que obtienen con sus alumnos.

En primer lugar, se analizan las características más generales de los profesores, que podrían denominarse antecedentes, entendiendo por éstas: características demográficas (edad, sexo, nivel socioeconómico, origen rural o urbano); tipo de formación recibida, años de experiencia, asistencia a cursos de perfeccionamiento; rotación, jornada laboral; vínculo contractual y salario.

Características demográficas

a) Nivel socioeconómico y origen rural-urbano del maestro

Se revisaron tres estudios que concuerdan con que los profesores tienden a alcanzar un nivel socioeconómico superior al de sus padres, indicando además que una cantidad considerable tiene padres que alcanzan apenas la educación básica (Chile: Covarrubias, 1986; Brasil: Namó de Mello, 1985; varios países: De Moura y otros, 1984).

A diferencia de lo reportado por Magendzo y otros (1982) en su revisión de investigaciones, respecto a la existencia de una asociación positiva entre status socioeconómico del profesor y el rendimiento del alumno, no se encontraron estudios que señalaran la existencia de alguna relación significativa entre estas variables, ni tampoco entre nivel socioeconómico del profesor y otras variables dentro del proceso educativo.

En Chile, Prieto (1983) señala que no se observa relación significativa entre el nivel socioeconómico del profesor y su comportamiento en el salón de clases, y Covarrubias (1986) comprueba que esta variable no tiene relación con el rendimiento escolar medido a través de una prueba externa.

Se ha estudiado en el medio rural la variable “origen del profesor” (urbano/rural). En Brasil, un estudio (SEEP, 1984b) indica que la mayoría de los profesores son del lugar y tienen su residencia en la comunidad donde trabajan. En cambio en Ecuador, Vecino y otros (1981) encontraron que gran parte de los profesores de escuelas rurales no viven en la comunidad y desean ir a zonas urbanas, lo cual explicaría la alta rotación. Por otra parte, en Colombia, Paulsen (1981) encuentra que al no ser del lugar donde trabajan, los profesores de escuelas rurales presentan gran ausentismo.

Un solo estudio relaciona el origen del profesor con el rendimiento de los alumnos (México: Schmelkes y otros 1979), e indica que cuando el profesor es originario de la comunidad donde trabaja se observa mayor rendimiento.

b) Sexo del profesor

Los estudios revisados revelan un predominio de profesores de sexo femenino en enseñanza básica en América Latina. Los datos fluctúan entre un 60% de profesores mujeres en algunos niveles en Perú y Bolivia (De Moura y otros, 1984) y 98% en zona rural en Brasil (SEEP, 1984b). En cinco trabajos revisados, la relación de esta variable con el rendimiento es poco concluyente. En uno se

señala que no se observa correlación significativa entre sexo del profesor y rendimiento del alumno (Perú: Arriagada, 1983); en los cuatro restantes, las relaciones que se han encontrado son leves, en algunos casos en favor de las mujeres (Chile: Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984), en otros, en favor de los hombres (Bolivia, Perú, Argentina y Brasil: De Moura y otros, 1984) y en el estudio de Ortiz (Chile: 1980) el efecto es variable de acuerdo con el curso estudiado.

c) Edad y experiencia docente del profesor

En tres estudios revisados se observa que la mayoría de los profesores tiene menos de 40 años (Chile: Covarrubias, 1986; Himmel y otros 1984; Brasil: SEEP, 1984), y se indica en dos de ellos un predominio del grupo entre 30 y 40 años (Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984). La relación de la edad del profesor con el rendimiento del alumno medido por prueba externa no es clara; los trabajos reportan: ninguna relación (Chile: Himmel y otros, 1984), mayor eficiencia por parte de los docentes más jóvenes (México: Schmelkes y otros, 1979; Argentina y Bolivia: De Moura y otros, 1984) o variable, según el curso (Perú: De Moura y otros, 1984).

En estrecha relación con la variable "edad", se ha estudiado la experiencia docente del profesor. En Chile y México, en medio urbano, los datos indican promedios que fluctúan entre 11 y 14 años de experiencia (Chile: Himmel y otros, 1984; Covarrubias, 1986; México: Muñoz y otros, 1979).

En zonas rurales de México, Muñoz y otros (1979) reportan un promedio de nueve años de experiencia, existiendo gran cantidad de profesores con cinco o menos años. Por otra parte, un estudio de escuelas marginales urbanas muestra que se asigna a 1° básico profesores que ingresan por primera vez a trabajar y que usualmente no han tenido formación en la enseñanza de la lectoescritura (Colombia: Parra y Tedesco, 1981).

Cuatro trabajos estudian la relación entre años de experiencia docente y rendimiento del alumno. En dos de ellos no se observa relación nítida entre ambas variables (Chile: Himmel y otros, 1984; Covarrubias, 1986). Otros, en cambio, encuentran que tiene efecto sobre el rendimiento, pero es variable de acuerdo con el curso y tipo de escuela; en términos generales, se asocia mayor rendimiento al grupo de profesores con diez años de experiencia (Brasil, Argentina, Perú, Bolivia: De Moura, 1984; Chile: Tatter y Méndez, 1984). Sin embargo, a través de un modelo de regresión múltiple (varios países: De Moura y otros, 1984) se comprueba que, junto a la variable socioeconómica, la experiencia docente aparece como una de las variables con mayor poder de predicción en el rendimiento escolar del alumno.

Por otra parte, se ha encontrado que no aparece una relación clara entre experiencia docente y grado de interacción con los alumnos (México: Muñoz y otros, 1979) o desempeño del profesor en el salón de clases (Chile: Prieto, 1983).

Se ha estudiado, además, la relación entre experiencia docente y actitud hacia la información científica, observándose que los profesores con mayor experiencia tienden a valorarla y usarla más en su trabajo que los recién egresados (Colombia: Toro, 1981).

d) Formación del profesor

Según el Estudio Eciel (Perú, Brasil, Argentina y Bolivia: de Moura y otros, 1984) la mayoría de los profesores tienen al menos educación secundaria, encontrándose profesores con mayor nivel de



escolaridad en los cursos superiores y variando la cantidad de docentes con formación pedagógica en los distintos países.

En Chile se ha encontrado que la mayoría tiene título profesional en pedagogía, ya sea universitario o normalista (las dos modalidades existentes en el país) (Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984). Para medio rural, se reportan datos diferentes, encontrándose en Perú que los profesores no suelen tener formación universitaria (Arriagada, 1983), en Brasil, que la mayoría sólo tiene educación primaria (SEEP, 1984b), y en Colombia (Paulsen, 1981) y Ecuador (Vecino y otros, 1981), que carecen de capacitación docente adecuada. En Brasil, también en medio rural, un estudio encuentra que esto es más severo aún, pues existen profesores que han cursado sólo hasta 4° grado de primaria (Maia, 1983).

Se revisaron ocho trabajos que buscan relacionar el tipo de formación recibido por el profesor con otras variables. Himmel y otros (Chile, 1984) señalan una tendencia en el sentido de que una mejor calificación del docente se asocia a colegios de mejor rendimiento. Varios estudios encuentran que no tienen relación con reprobación (Brasil: Wolff, 1978; Chile: Villarroel y Schiefelbein, 1984) ni con rendimiento (Chile: Covarrubias, 1986; Perú: Arriagada, 1983).

Tomando en cuenta otras variables se ha encontrado que cuando hay alta asistencia de los niños, los profesores con o sin formación universitaria obtienen los mismos rendimientos; en cambio, cuando hay alta inasistencia, los profesores universitarios obtienen mejores rendimientos (Chile: Clavel y Schiefelbein, 1984). Por otra parte, en el Estudio Eciel (De Moura y otros, 1984) se encontró que variaba de manera irregular en los distintos países de acuerdo con el curso: en Bolivia obtienen mejor rendimiento los profesores con formación universitaria; en cambio en Perú y Argentina, los normalistas más que los universitarios. Y en Brasil se halló que a mayor calificación, mayor rendimiento, y más aún si se habían formado en seminarios religiosos.

Al asociar la formación del docente con el conocimiento de técnicas específicas de las asignaturas, se encontró que en ciencias sociales tenían mayor conocimiento los docentes con título (Chile: Tatter y Méndez, 1984).

e) Perfeccionamiento del profesor

Desde el punto de vista descriptivo se señala, en trabajos realizados en Chile (Himmel y otros, 1984) y Argentina (Petty, 1982), que la mayoría de los profesores realizan cursos de perfeccionamiento. En el Estudio Eciel se encontró que en las escuelas públicas de Argentina, Perú y Bolivia (De Moura y otros, 1984) entre 20 y 30% de los profesores estaban realizando algún curso y en Brasil entre 50 y 60%. En el trabajo de Muñoz y otros (México, 1979) se indica que los maestros urbanos participan en todo tipo de cursos, pero los maestros rurales no suelen hacer lo mismo.

Se ha estudiado también las percepciones de los profesores respecto a los cursos de perfeccionamiento. Por una parte, se señala que éstos tienden a ser demasiado teóricos, con escasa posibilidad de aplicación de los contenidos. Pero, por otra, los profesores indican que los cursos de perfeccionamiento producen enriquecimiento personal (Argentina: Petty, 1982; Brasil: Maia, 1983).

No hay evidencia suficiente para afirmar que exista relación entre perfeccionamiento y rendimiento, según los datos que entregan los estudios (Chile: Prieto, 1983; Perú: Arriagada, 1983). Estos datos concuerdan con la revisión de Schiefelbein y Simmons (1981), y con la realizada por Avalos y Haddad (1982). Sólo un estudio llevado a cabo en medio rural (México: Schmelkes y



otros, 1979) comprueba un efecto positivo de las oportunidades de capacitación del profesor en el rendimiento del alumno.

Sin embargo, se ha encontrado que los cursos de perfeccionamiento tienen efectos favorables en cuanto generan mayor satisfacción laboral, los profesores perciben mayor interés en sus alumnos, adaptan más los programas a los niños (Argentina: Petty, 1982) o aumentan la valoración del uso práctico de la información científica (Colombia: Toro, 1981).

Se ha encontrado, además, un efecto de interacción entre formación, años de experiencia y cursos de perfeccionamiento, siendo mejor el rendimiento de los normalistas cuando tienen entre uno y cinco años de experiencia y tres cursos de perfeccionamiento, y para los universitarios cuando tienen de seis a diez años de experiencia y dos cursos de perfeccionamiento. Los rendimientos en ambos grupos han sido similares (Chile: Clavel y Schiefelbein, 1984).

Condiciones laborales

a) Rotación de profesores

En tres de los estudios revisados se alude a este problema, el cual parece ser más frecuente en los sectores rurales por la motivación a irse a centros urbanos (Ecuador: Vecino y otros, 1981). Schmelkes y otros (México, 1979) indican que la alta rotación de profesores en las zonas rurales, no permite el establecimiento de relaciones adecuadas con la comunidad. En el trabajo de Wolff (Brasil) se constata además que a mayor rotación de profesores disminuye el rendimiento en lenguaje. También Schiefelbein, en su revisión llevada a cabo en 1984, informa que la rotación de profesores tiene efectos negativos en el rendimiento.

b) Jornada laboral del profesor

Himmel y otros (Chile, 1984) señalan que 34.7% de los profesores de la muestra estudiada trabajan jornada completa. Covarrubias (Chile, 1986) indica que 25% de los profesores encuestados trabajan jornada completa, y 21% en dos establecimientos. Esta autora encontró que los maestros que tienen jornada completa obtienen mejores resultados de sus alumnos en castellano y matemáticas. Este hallazgo es semejante al reportado por Arriagada (Perú, 1983) con relación a que las horas de trabajo del profesor (tiempo que dedica al día a la labor docente) se correlacionan en forma positiva con el rendimiento en lectura.

Namo de Mello (Brasil, 1985) precisa que los maestros que trabajan menos dedican, como mínimo, 30 horas semanales a la profesión y constituyen la mitad del total; cerca del 44% de los profesores de 1° y 2° básico trabajan doble jornada (48 horas semanales). Entre los profesores de 5° básico predominan los que trabajan entre 34 y 44 horas semanales.

c) Vínculo contractual

En el Estudio Eciel (varios países: De Moura y otros, 1984) se encontró que el vínculo contractual del profesor con la escuela parece ser un factor importante en la determinación del rendimiento, sobre todo en los grados iniciales, en el caso de los profesores de lectura.



d) Salario del profesor

En el mismo Estudio Eciel, aquél aparece como una de las variables con mayor poder explicativo del rendimiento del profesor. En general, cuanto mayor es el salario del profesor, mejor es el rendimiento del alumno.

Los resultados son consistentes y significativos en Perú, Bolivia y Argentina, en todos los cursos investigados. Por su parte, Arriagada (Perú, 1983) señala que lo que ganan los profesores por hora es inferior entre los rurales que entre los urbanos.

Características cognitivas y afectivas del profesor

En esta parte se hace referencia a algunas características cognitivas y afectivas del profesor que se describen en los trabajos revisados y que se consideran importantes, pues afectan su desempeño en forma directa o indirecta y por ende los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) Expectativas con relación a sus alumnos

En el trabajo de García (Venezuela, 1979) se aprecia que las expectativas del profesor, respecto del nivel educacional y ocupacional que pueden alcanzar los niños, son similares al nivel que poseen los padres del mismo. Los resultados del estudio de Himmel y otros (Chile, 1984) indican que las expectativas educacionales son bajas, así como la atribución de capacidad de aprendizaje (más niños considerados bajo lo normal que sobre lo normal), y los profesores consideran que 50% de los niños se esfuerzan poco. Por otra parte, las expectativas de nivel educacional (Chile: Covarrubias, 1986; Himmel y otros, 1984) y la percepción del esfuerzo y capacidad de aprendizaje de 105 alumnos (Himmel y otros, 1984) aparecen asociadas positivamente al rendimiento.

En otro estudio se destaca que la efectividad del profesor está estrechamente ligada a sus expectativas respecto a los alumnos (Chile: Filp y otros, 1984); además, para Colombia (Toro y De Rosa, 1984) y Brasil (Gatti y otros, 1981) se señala que la predicción de repetición (fracaso) por parte de los profesores al término del primer semestre es acertada.

Con respecto a la relación entre expectativas del profesor y rendimiento, Namó de Mello (Brasil, 1985) apunta que es importante considerar la forma en que las características y comportamientos de los alumnos determinarían las expectativas de los profesores.

b) Percepciones, atribuciones y actitudes del profesor respecto al alumno y su familia

En dos estudios se comprueba que los profesores suelen tener una percepción inexacta del rendimiento real de sus alumnos, percibiendo mayor rendimiento que las notas obtenidas (Chile: Hermosilla y otros, 1980) o mayor rendimiento que la ejecución en prueba nacional externa (Chile: Himmel y otros, 1984).

Los trabajos revisados, al igual que sucede en la revisión de Ávalos y Haddad (1982), coinciden en señalar que el fracaso escolar es atribuido a condiciones de la familia o del niño y casi nunca a causa de la escuela (Chile: Filp y otros, 1984; López y otros, 1984; Brasil: Namó de Mello, 1985; Colombia: Parra y Tedesco, 1981). Al atribuir el bajo rendimiento y la repetición a características del alumno, se alude a las siguientes causas, según los diferentes estudios:



problemas psicológicos, en nivel socioeconómico alto (Venezuela: García, 1979) y nivel socioeconómico bajo: problemas materiales (Venezuela: García, 1979); escasa preparación técnica y cultural (Ecuador, Vecino y otros, 1981); menor capacidad de aprendizaje (México: Muñoz y otros, 1979), retardo, flojera, indisciplina o problemas psicológicos (Colombia: Toro y De Rosa, 1984).

Respecto a la familia, los maestros perciben preocupación por el alumno, pero la relación con el rendimiento desaparece al descontar el efecto del nivel socioeconómico (Chile: Himmel, 1984). Otra investigación encuentra que los docentes están aislados respecto al medio en que trabajan, poniéndose en evidencia un alto grado de desinformación y desconfianza mutua entre ellos y los padres, y una tendencia a generalizar las características de las familias de los alumnos (Colombia: Parra y Tedesco, 1981). Por otra parte se constata que, ante el fracaso del niño, el profesor habla con la familia para aconsejarla (México: Schmelkes y otros, 1979).

En cuanto a la actitud asumida por los profesores frente al bajo rendimiento de sus alumnos, Gatti y otros (Brasil, 1981) encontraron que existen marcadas diferencias entre nivel socioeconómico alto y bajo. En nivel alto se presentaba optimismo ingenuo (el fracaso está dentro del porcentaje esperado) y en nivel bajo, actitud de fatalismo y esperanza de solución mágica a los problemas.

Por otra parte, existen resultados contradictorios respecto a una serie de variables y su relación con rendimiento del alumno, o efectividad del profesor. García (Venezuela, 1979), comparando las características de profesores de escuelas de nivel socioeconómico alto y bajo con similar formación y experiencia, encuentra que los de nivel alto presentan mayor dominio verbal, uso de información educativa, satisfacción laboral, mayor fomento de actitudes creativas y participativas del alumno, y mayor calidad en la transmisión de conocimiento. Los profesores de este nivel obtienen mejores resultados de sus alumnos, como muestran además muchas otras investigaciones.

De las características del profesor en relación con el rendimiento, están la conciencia de la propia agresividad y del contacto con los sentimientos, que además generaría en los alumnos un menor temor al castigo, menor agresividad y mayor placer en las actividades escolares (Chile: Filp y otros, 1984). Sin embargo, se ha encontrado que no tienen relación con el rendimiento algunas variables afectivas tales como autoestima (Chile: Filp y otros, 1984; Covarrubias, 1986) y motivación de logro (Covarrubias, 1986), y cognitivas, como capacidad de comunicarse (Filp y otros, 1984), fluidez, razonamiento lógico y conocimiento de la asignatura (Covarrubias, 1986).

En dos estudios de tipo etnográfico realizados en México (Rockwell, 1980 y Paradise, 1978), así como en otros dos que recogen información a través de la observación del salón de clases (Brasil: Portela, 1980; Colombia: De Tezanos, 1981), se señala que el profesor maneja en forma insuficiente los contenidos que debe impartir a los alumnos. Más específicamente, se observaron errores en los conceptos entregados en la presentación de temas científicos y ordenamiento distorsionado de los contenidos (Rockwell, 1980), contradicciones y falta de lógica (Paradise, 1979), explicaciones incompletas o inadecuadas (Portela, 1980), y dificultades en la comprensión y transmisión de ciertos conceptos matemáticos (De Tezanos, 1981).



Por otra parte, se ha estudiado la percepción de los profesores con respecto a los resultados que obtienen, encontrándose, en la mitad de los casos, que consideran que éstos son acordes con su esfuerzo y no acordes en la otra mitad (Chile: Hermosilla y otros, 1980).

Estudiando estilos de autoridad se vio que un profesor que ejerce autoridad autocrática tiene alumnos con mayor heteronomía moral, intelectual y social y que, por otra parte, el profesor que ejerce autoridad democrática tiene alumnos con mayor autonomía en estas áreas (Colombia: Moreno y Quintero, 1983).

c) Satisfacción laboral

Los estudios que consideran esta variable reportan que se ha encontrado baja satisfacción laboral en los maestros (Chile: Covarrubias, 1986; Colombia: Parra y Tedesco, 1981; Brasil: Namó de Mello, 1985). Al analizar las causas de esta situación, en el trabajo de Namó de Mello (Brasil, 1985) se detecta que la insatisfacción de los profesores se relaciona con factores tales como: salario, relaciones con la dirección del establecimiento, asistencia técnica con la que cuentan, recursos materiales, estabilidad en el cargo, tareas no docentes que deben realizar. En los dos estudios que consideran el rendimiento del alumno, no se encontró relación significativa entre satisfacción laboral del profesor y esta variable (Chile: Covarrubias, 1986; Perú: Arriagada, 1983).

d) Percepción de los profesores respecto a la institución escolar y la situación educativa

En un estudio masivo se vio que los profesores creen que sus opiniones no influyen en decisiones de la escuela (Perú, Bolivia, Argentina, Brasil: De Moura y otros, 1984). En un trabajo realizado en Brasil (Lima, 1980) se señala que los directores son percibidos por los profesores como distantes y ausentes, y se desconocen sus exigencias. Por otro lado, Himmel y otros (Chile, 1984) encontraron que los profesores perciben como buenas las relaciones con los directores, y que esta variable no presenta relación con el rendimiento del alumno.

Según los resultados de Namó de Mello (Brasil, 1985), los profesores tienden a atribuir las dificultades del trabajo docente a condiciones pedagógicas adversas (clases numerosas, material didáctico escaso o inadecuado, falta de apoyo técnico) y, en segundo lugar, a condiciones del alumno. Otros hallazgos indican que también es percibida como problemática la indisciplina en clases (Perú, Bolivia, Argentina, Brasil: De Moura y otros, 1984), variable que aparece correlacionada negativamente con el rendimiento de los alumnos en el estudio de Himmel y otros (Chile, 1984).

Namó de Mello (Brasil, 1985) reporta que, según 105 profesores, las posibles soluciones para combatir el fracaso escolar pueden estar en la modificación de condiciones intraescolares como mejoría del proceso pedagógico y mejoría en la atención asistencial.

Desde este punto de vista, puede entenderse la aspiración de los profesores a mayor capacitación, atribuible a un cierto nivel de crítica respecto de su labor y la situación educativa (Colombia: Toro, 1981; México: Schmelkes, 1979; Rockwell, 1982).



2. Factores directos

Los factores directos del manejo instruccional se refieren a las prácticas de enseñanza e incluyen todos aquellos aspectos relacionados con lo que hace el profesor en el salón de clases como “conductor” del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto de las variables aquí analizadas adquiere gran importancia si se considera que éstas constituyen, en general, aspectos alterables dentro del proceso educativo y, por tanto, fuente de posibles cambios.

La información presentada en esta parte responde al enfoque central del trabajo, es decir, describir los tipos de gestión que hace el profesor dentro del salón de clases e intentar analizar las diferentes variables que lo conforman, para poder explicar las variaciones en la calidad del proceso educativo y, por ende, la eficiencia del sistema escolar.

Los datos usados en esta parte provienen principalmente de investigaciones basadas en la descripción de observaciones realizadas al interior del salón de clases, algunas con una metodología etnográfica y otras que presentan características diferentes en cuanto al tamaño de la muestra, duración de las observaciones, consideración del contexto en el análisis que se efectúa de lo observado, etc. Sin embargo, todos estos trabajos tienen en común que, si bien poseen la desventaja de su carácter más descriptivo que evaluativo, permiten captar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más global y así poder estudiar la forma en que interactúan, en las situaciones cotidianas, los elementos que lo constituyen.

Se consideran también trabajos que presentan resultados obtenidos a través de lo que el profesor reporta que hace en sus clases (en entrevistas o cuestionarios) y otros, que combinan los procedimientos de observación con entrevistas o cuestionarios para poder establecer comparaciones entre ambos datos.

Los estudios que aquí se incluyen fueron realizados en su mayoría en niveles socioeconómicos bajos, en medio urbano y/o rural, en los siguientes países: México, Colombia, Chile, Ecuador, Brasil, Perú, Argentina, Bolivia.

Considerando que el manejo instruccional adentro del salón de clases es un fenómeno complejo, pues está conformado por una serie de elementos interrelacionados, resulta difícil analizar cada uno de sus aspectos en forma aislada. Sin embargo, es necesario, con el fin de entregar los resultados de las diferentes investigaciones en forma más clara y sistemática, introducir separaciones entre estos elementos que permitan analizarlos más a fondo.

De este modo, los datos referentes a los factores directos del manejo instruccional se presentan ordenados de la siguiente forma:

- Estrategias instruccionales: a) Técnicas empleadas para entregar los contenidos; b) Manejo de la motivación y la retención; c) Utilización del tiempo; d) Medios y materiales utilizados por el profesor; e) Tareas y formas de evaluación.
- Estilo de relación profesor-alumno: a) Interacción profesor-alumno y clima afectivo; b) Manejo disciplinario.
- Caracterización general del estilo de enseñanza del profesor



a) Técnicas empleadas para entregar los contenidos

En general, los trabajos reportan un desconocimiento de recursos metodológicos por parte del profesor (Chile: Tatter y Méndez, 1984; México: Schmelkes y otros, 1979). Tanto a través de entrevistas y cuestionarios a profesores, como en la observación de su desempeño en el salón de clases, se ha apreciado la falta de preparación para la enseñanza de materias específicas (Colombia: Parra y Tedesco, 1981; Chile: Tatter y Méndez, 1984), el desconocimiento de metodologías alternativas para trabajar con niños con dificultades (México: Muñoz y otros, 1979) o el empleo de métodos inadecuados a la realidad de los alumnos con que trabajan (Ecuador: Vecino y otros, 1981).

En los estudios de tipo etnográfico se observa un predominio de las clases expositivas (México: Rockwell, 1982). Con respecto a las actividades realizadas por el profesor, Rockwell y Gálvez (México, 1981) señalan que al observar clases de ciencias encontraron mayor diversidad de actividades que las empleadas en la presentación de otras materias; sin embargo, cada profesor no emplea más de dos o tres tipos diferentes. Estas clases —indican los autores— le significan mayor preparación al docente y son poco frecuentes, pero producen mayor entusiasmo por parte de los alumnos, que preguntan y opinan con más frecuencia.

Con respecto a la ejercitación individual en clases, indica Paradise (México, 1979) que en los niveles iniciales de escolaridad se dedica gran parte del tiempo a la práctica de las “planas” (llenar mecánicamente un cierto número de hojas con figuras o dibujos siguiendo un modelo). El carácter mecánico y de escasa estimulación para el alumno se acentúa en turnos vespertinos, donde usualmente es la única actividad, no está supervisada continuamente, y suele quedar inconclusa y sin revisión; mientras que en turno matutino sirve para conectar las demás actividades de enseñanza, tales como: dictado, copia, dibujos, lecturas, ejercicios corporales y otras.

A partir de sus observaciones en salones de clases, Parra y Tedesco (Colombia, 1981) apuntan que la actividad más empleada es la formulación de preguntas por parte del profesor, quien espera “la” respuesta de parte del alumno, y luego de la explicación viene la copia Arancibia y Roa (Chile, 1986) encontraron entre los métodos más empleados las claves expositivas y el trabajo individual. Himmel y otros (Chile, 1984a) advirtieron como métodos más usados: escribir en el pizarrón, formulación de preguntas por parte del profesor, y destacan que es muy reducido el número de profesores que realiza actividades grupales.

A través de cuestionarios a los profesores, Hermosilla y otros (Chile, 1980) obtienen datos semejantes: los docentes usan preferentemente la técnica de formular preguntas y esperar la respuesta de los alumnos, la cual también es percibida por ellos como la más efectiva. Predominan las clases expositivas, donde la única técnica individual es la ejercitación en clases. Mediante encuestas a educadores, Burgos y Pérez (Chile, 1978) detectan que, con relación al aprendizaje de la lectoescritura, predomina la ejercitación de la lectura oral, una escasa discriminación acerca de contenidos de la lectura, diseños inapropiados de objetivos, aprendizaje centrado más en conocimientos que en comprensión, y mala ejercitación de técnicas instrumentales de escritura. Se señala, además, la existencia de una correlación significativa entre la forma en que el profesor maneja estos aspectos y el rendimiento escolar.

Si bien se señala en el estudio de Arriagada (Perú, 1983) que los programas remediales han probado tener efectos positivos en el rendimiento en lectura, por otra parte se advierte, a través de observaciones, que la tendencia de los profesores a hacer intervenciones que ayuden a los alumnos que lo necesitan es escasa, y se presenta sólo en zona urbana (México: Muñoz y otros, 1979).

b) Manejo de la motivación y la retención

En concordancia con los hallazgos descritos hasta aquí, Tedesco y Parra (Colombia, 1981), Arancibia y Roa (Chile, 1986), y Himmel y otros (Chile, 1984a), a partir de observaciones en salones de clases, resaltan que para manejar la motivación no suele haber más que una mención de temas o aclaración de lo que se va a hacer (instrucciones), o bien se entra directamente en la materia mostrando en forma insuficiente la significación de los contenidos para los alumnos. Arancibia y Roa (Chile, 1986) reportan, además, que también es escaso el control que el profesor hace de las interferencias, los intentos de llevar la materia a la práctica y otras formas de favorecer la retención.

Dos estudios coinciden en señalar que, a pesar del deficiente manejo que hace el profesor en esta área, se observa en los niños un alto nivel de motivación e interés (México: Rockwell, 1982, y Chile: Himmel y otros, 1984).

Con respecto al manejo de la motivación y la retención es importante considerar en qué medida lo que el profesor entrega al niño le resulta significativo, es decir, la vinculación que existe entre los contenidos y la experiencia del niño. En general todos los trabajos, tanto etnográficos (Chile: López y otros, 1982; México: Paradise, 1979; Rockwell, 1980, 1982) como los de observaciones más amplias (México: Schmelkes y otros, 1979; Chile: Arancibia y Roa, 1986; Filp y otros, 1982; Himmel y otros, 1984), señalan la escasa vinculación de los contenidos con la experiencia del niño, al que le resultan muchas veces inaccesibles. Por otra parte, Schmelkes y otros (México, 1979) señalan que hay una escasa integración entre los conocimientos teóricos entregados, y Parra y Tedesco (Colombia, 1981) califican de retóricas las explicaciones que dan los maestros a los alumnos.

Nunes y otros (Brasil, 1982) encontraron que al evaluar a un grupo de niños en una situación cotidiana informal, éstos fueron capaces de resolver un porcentaje significativamente mayor de problemas que en la situación formal de evaluación escolar. Según los autores, esto apoya la idea de que en general el conocimiento práctico del niño es desconocido por el profesor, lo cual explicaría en parte la desconexión entre lo que se enseña al niño en la escuela y sus experiencias.

c) Utilización del tiempo

Se ha estudiado la utilización efectiva del tiempo en la enseñanza y las actividades en que los profesores invierten parte de la jornada, para intentar conocer qué efectos tiene sobre el aprendizaje. No se ha aislado el efecto del tiempo utilizado efectivamente sobre el rendimiento. Una gran variedad de estudios con características metodológicas distintas, pero todos basados en observaciones de salones de clases (México: Schmelkes y otros, 1979; Muñoz y otros, 1979; Gálvez y otros, 1981; Rockwell, 1982; y Colombia: Parra y Tedesco, 1981), concuerdan en que sólo el 50% del tiempo, o incluso menos, se dedica a la instrucción y se pierde tiempo por ausencia del profesor al salón de clases, correcciones u otras actividades anexas como la preparación de festivales



o actos cívicos. De manera más específica, dos estudios de tipo etnográfico en México (Gálvez y otros, 1981, y Rockwell, 1982) destacan la gran cantidad de tiempo dedicado a actividades de organización y labores administrativas. En Chile, Filp y otros (1982) recogen información a través de encuestas y reportan que los profesores utilizan gran parte del tiempo en entregar instrucciones, hacer que los niños las repitan y controlar la disciplina a través de la constatación de conductas, dentro del tiempo de trabajo en salón de clases.

Se ha encontrado una gran diferencia entre escuelas públicas y particulares, en cuanto a la duración del periodo de clases, que es mucho más breve en las primeras (Brasil: Barreto, 1980) y, además, diferencias entre turno matutino y vespertino de hasta tres veces más tiempo de trabajo en los primeros (México: Ramírez, 1978), considerando que se tiende a asignar al turno vespertino a los alumnos más desfavorecidos económicamente.

Por otra parte, en México y Brasil se vio que los horarios de las distintas materias eran variables, dedicándose más tiempo a español (portugués en Brasil) y matemática (México: Schmelkes y otros, 1979; Gálvez y otros, 1981; Rockwell, 1982; y Brasil: SEEP, 1984).

En cuanto al tiempo empleado en diferentes actividades Schiefelbein (1984) reporta, a partir de la revisión de una serie de estudios de observación en el salón de clases, que los profesores dedican un tiempo excesivo a la entrega de información en forma expositiva y a actividades dirigidas a controlar el comportamiento de los alumnos.

En un estudio realizado en Chile se observó que más de la mitad de los maestros utilizan más de 9 minutos en iniciar la clase, y del tiempo efectivamente utilizado se observa que un 70% de éste se ocupa en ejercitación y aplicación de la materia; para presentar la materia y ejemplificarla se emplea un 10 y 15% respectivamente. Y en la mayoría de los casos no se da término a la clase con la finalización de la actividad sino que ésta se ve interrumpida (Himmel y otros, 1984).

En México se ha encontrado una discrepancia entre los tiempos reportados por los profesores en cada actividad y el tiempo real dedicado a cada una de ellas. En cuanto a la revisión de tareas reportan más tiempo del que emplean (30 minutos frente a 17 minutos) y, a la inversa, reportan mucho menos tiempo del que realmente invierten en corregir (60 minutos frente a 2 horas 25 minutos) (Muñoz y otros, 1979).

El tiempo asignado a los ejercicios, aunque su lapso varíe de un lugar a otro, se caracteriza por ser fijo y a veces utilizado por el profesor para hacer otras cosas mientras los niños trabajan (México: Paradise, 1979; Chile: Arancibia y Roa, 1986).

Existe un solo estudio que relaciona uso del tiempo con rendimiento, pero no se conoce qué actividad es la que contribuye más al rendimiento; sólo se sabe que el tiempo utilizado en explicaciones, en lectura y ciencia, se correlaciona negativamente con el rendimiento en esas asignaturas, es decir, a mayor tiempo invertido en explicaciones menor es el rendimiento (Perú: Arriagada, 1983).

En Brasil se ha estudiado en qué ocupan los profesores el tiempo fuera de clase, y se encontró que no se dedican a actividades curriculares sino a dar tareas para la casa, llenar el libro de clases, conmemorar fechas cívicas, recreo, organización de fiestas, deportes (SEEP, 1984b).

Por último, en México se encuentra un interesante resultado respecto a que los maestros que dedican mayor proporción de tiempo a actividades complementarias son los que más interactúan con sus alumnos (Muñoz y otros, 1979).

Con respecto al uso del tiempo cabe destacar que, al igual que lo señalado por Schiefelbein (1984), no aparecen en nuestra revisión estudios realizados en América Latina sobre el número

efectivo de días de clases, ni tampoco se cuenta con estudios del efecto del número de horas de clase por día.

d) Medios y materiales que utiliza el profesor

En cuanto a la disponibilidad de materiales, se ha visto que es muy baja en medio rural (Brasil: Maia, 1983; varios países: Heyneman y otros, 1983; México: Schmelkes y otros, 1979; Colombia: Paulsen, 1981). Al estudiar la relación entre disponibilidad de textos y otras variables se ha encontrado que se asocia a rendimiento y a nivel socioeconómico en algunos casos (Chile: Schiefelbein, 1973, 1974, 1977; Comber y Reeves, 1973; Purves, 1973; El Salvador: ODEPÓR, 1977; Brasil: Wolff, 1970, 1978; todos citados en Heyneman y otros, 1983), y en otros no (Ecuador: Lynch 1974, cit. en Heyneman y otros, 1983; México: Schmelkes y otros, 1979; Chile: Covarrubias, 1986). En la revisión llevada a cabo por Schiefelbein y Simmons (1981) también se indica la existencia de una relación entre disponibilidad de textos y rendimiento escolar.

A través de observaciones en salón de clases (Chile: Himmel y otros, 1984; Arancibia y Roa, 1986; México: Schmelkes y otros, 1979) así como por los datos obtenidos al utilizar cuestionarios (Chile: Hermosilla y otros, 1980; Covarrubias, 1986; Brasil: SEEP, 1984b), se constató pobreza en cuanto a variedad y cantidad de medios y materiales utilizados, siendo el medio más empleado el verbal (oral o escrito) y los materiales más usados pizarrón, texto y lápiz.

En los trabajos de tipo etnográfico realizados en México (Rockwell y otros, 1979; Rockwell, 1980; Gálvez y otros, 1981) se advierte que el uso de los textos varía de acuerdo con el profesor y que los contenidos de los textos que se entregan a los alumnos en forma gratuita no siempre corresponden a los programas y contenidos vistos en clases (México: Gálvez y otros, 1981).

Al recoger información mediante encuestas y cuestionarios a los profesores respecto a la forma en que utilizan los textos, se señala que: en Chile, no se utiliza efectivamente más del 75% del texto, siendo aún menor el porcentaje en el medio rural (Villarroyel y Schiefelbein, 1984) y el manejo que se hace de ellos es homogéneamente deficiente en cuanto a favorecer la comprensión de lectura en clases (Burgos y Pérez, 1978): en Brasil (SEEP, 1984b), un porcentaje considerable de profesores usan distintos textos en un mismo grado.

En Chile se atribuye la pobreza de medios y materiales a falta de creatividad de los profesores, más que a carencia, porque en el nivel socioeconómico medio-bajo se constata en un estudio que la mitad de las escuelas tienen mapas y otros implementos audiovisuales, pero no son usados (Covarrubias, 1986); sin embargo, en otro estudio en que se realizaron observaciones, se señala que cuando éstos se utilizan, son bien aprovechados, y se da el mejor aprovechamiento en colegios que presentan buen rendimiento (Himmel y otros, 1984).

e) Tareas y formas de evaluación

Sólo dos de los trabajos revisados hacen mención a las tareas, refiriéndose a la forma en que el docente las corrige (México: Muñoz y otros, 1979; Chile: Covarrubias, 1986); el primero, basado en observaciones y el otro, en respuestas a cuestionarios. Estas tareas constituirían una actividad cotidiana, periódicamente revisadas, pero evaluadas en contadas ocasiones. En el estudio hecho en Chile no se observa relación entre asignación y corrección de tareas y rendimiento aca-

démico, y en México se encontró que la corrección de tareas constituye una actividad eminentemente rutinaria en el salón de clases.

Cabe señalar que en una revisión anterior de las investigaciones respecto a este tema, Schiefelbein y Simmons (1981) encontraron que los alumnos que tienen “tareas para la casa” tienden a dar un mejor rendimiento en las pruebas.

No se encontraron referencias al tipo de tareas entregadas por el profesor a sus alumnos.

En cuanto a la forma que utilizan los profesores para evaluar a sus alumnos, en diferentes estudios destaca la realizada a través de la vía escrita: pruebas de contenidos entregados en clases, controles de lectura o dictado (Brasil: SEEP, 1984b), corrección de cuadernos o evaluación en el pizarrón (Colombia: Parra y Tedesco, 1981). Dos estudios informan deficiencias en cuanto al conocimiento que tienen los profesores respecto a la evaluación. En Chile (Tatter y Méndez, 1984) se indica que los docentes desconocen la forma de evaluación diagnóstica y la formativa, y que menos de 50% elabora las pruebas de acuerdo con objetivos y 869 desconoce procedimientos para asignar la nota en una prueba. En Colombia (Parra y Tedesco, 1981) se observa que, al evaluar al alumno, el maestro solamente le indica si lo hizo bien o mal, sin entregarle información más detallada o darle posibilidades de corregirse.

Cabe destacar que no se encontraron estudios que señalen el tipo de preguntas que suelen hacer los profesores cuando evalúan a los niños, los criterios de corrección más usados, o que hagan referencia a la autoevaluación.

Al respecto, en la revisión llevada a cabo por Schiefelbein y Simmons (1981) se indica que en las evaluaciones predominan las preguntas basadas en la memoria por sobre aquellas que requieren “aplicación” de conocimientos. Por otra parte, se señala que han tenido éxito las experiencias que enfatizan la evaluación formativa y la solución de problemas de aprendizaje.

Al considerar la frecuencia con que evalúan los profesores, se observa en un estudio en México (Muñoz y otros, 1979) que los profesores urbanos superan a los rurales. En términos más específicos, la información es muy variada, lo cual podría deberse a que existan entre los docentes diversas concepciones respecto a lo que significa evaluar. Las frecuencias que se mencionan son: entre seis y diez veces al mes, o más de diez veces al mes (México: Muñoz y otros, 1979); cada dos meses (Brasil: SEEP, 1984b); una vez a la semana o cada dos semanas (Chile: Covarrubias, 1986). En esta última investigación se indica además la existencia de correlación entre frecuencia de prueba y rendimiento en matemática y castellano.

Estilo de relación profesor-alumno

a) Interacción profesor-alumno y clima afectivo en el salón de clases

Con relación a este tema se revisaron 12 trabajos, 11 de los cuales incluyen alguna forma de observación en salón de clases.

En México, Rockwell (1982) señala que se observa el predominio de una interacción verbal entre profesores y alumnos, dirigida por aquel, quien constantemente imparte las instrucciones.

En términos generales, hay acuerdo con que existe una mayor frecuencia de interacciones verbales iniciadas por el profesor que por el alumno, y una tendencia a ignorar las emisiones es-



pontáneas de los niños (Brasil: Santana, 1980; Portela, 1980). Estas emisiones serían más escasas aún entre los alumnos del turno vespertino, según indica Ramírez en México (1978).

Datos obtenidos en Chile muestran que un poco más de la mitad de los profesores estimula a sus alumnos para que expresen sus dudas referidas al contenido, pero una parte importante se muestra impaciente ante las dificultades del niño. Otras veces, se presentan problemas de comunicación debidos a que el profesor utiliza un lenguaje que está fuera del alcance de los niños (Arancibia y Roa, 1986). Por otro lado, en otros estudios se ha encontrado que hay grupos muy atendidos por el profesor y otros aislados, acentuándose esto último en nivel socioeconómico bajo (Brasil: Santana, 1980). Además, las interacciones entre los alumnos son ignoradas por el profesor, imponiéndose una organización formal (México: Rockwell, 1980).

En Chile y en México se encuentra un predominio del estilo de relación formal, que se acentúa a medida que aumenta el curso; también existe una pequeña proporción de estilo informal, fácil y natural (Arancibia y Roa, 1986, y Paradise, 1979, respectivamente). Además, se encontró que a más formalidad mayor es la pasividad del alumno (Chile: Arancibia y Roa, 1986). Esto es confirmado por un estudio en Colombia que encuentra que el clima predominantemente rígido e impersonal fomenta la pasividad y el mutismo, siendo más evidente en nivel socioeconómico bajo (Álvarez y Mendoza, 1981). En Chile, en cambio, se observa en dos estudios un predominio de clima afectivo relajado y alegre, siendo tenso y restringido en un 25% de los salones observados. Además se indica que esta variable no presenta relación con el rendimiento (Arancibia y Roa, 1986; Himmel y otros, 1984).

Con relación a lo anterior, en la revisión llevada a cabo por Magendzo y otros (1982) se indica que existe una asociación entre una actitud más permisiva, humanista y menos autoritaria, y un mejor rendimiento y menor retraso escolar.

Por último, se ha encontrado un trato diferencial a los alumnos de acuerdo con ciertas características. En México, se advierte un trato diferencial de acuerdo con el rendimiento, recibiendo más refuerzos y más interacción con el profesor los niños de alto rendimiento, y menor frecuencia de interacción con predominio de indiferencia o amenaza, los niños de bajo rendimiento. Son escasos los profesores que refuerzan a estos últimos (México: Muñoz y otros, 1979; Schmelkes y otros, 1979; Ramírez, 1978). Esto se contradice con los resultados de Perú, Argentina, Brasil y Bolivia, donde los profesores de escuelas públicas dicen otorgar especial atención a los niños menos aplicados y los de escuelas privadas dicen no entregar especial atención a los más aplicados (De Moura, 1984).

En un estudio etnográfico en México se intenta conocer si el maestro se relaciona de manera preferencial con algunos niños y por qué; se encuentra que reciben trato preferencial los niños con características deseables desde el punto de vista de aquél, como: origen cultural, orden y presentación, cumplimiento, buenos modales y actitud positiva de los padres hacia la escuela (Ramírez, 1978).

b) Manejo disciplinario

Si consideramos tanto el reporte de los propios profesores (Eciel: Perú, Bolivia, Argentina, Brasil; De Moura, 1984) como datos de observaciones en salón de clases (Chile: Himmel, 1984), se aprecia una tendencia a adoptar soluciones individualizadas frente a los problemas de conducta don-



de predomina el acercamiento a los alumnos más indisciplinados, con la excepción de Bolivia, donde la mayoría de los profesores considera que es posible controlar la indisciplina mejorando la calidad de las clases (haciéndolas más interesantes).

Las gratificaciones más usadas son señalarle al alumno que está en lo correcto (Brasil: Santana, 1980) y, fundamentalmente, el elogio (Brasil: Santana, 1980; Chile: Arancibia y Roa, 1986, y Himmel y otros, 1984). También se observa en Chile un uso frecuente de la sonrisa, el contacto físico y el acercamiento, que a veces es usado más como forma de control que para establecer un contacto físico afectivo.

Diversos estudios (Chile: Filp y otros, 1982; Arancibia y Roa, 1986; Himmel y otros, 1984; Brasil: Santana, 1980) coinciden en que es frecuente el empleo del castigo y que la forma más usada es la sanción verbal o reprensión al niño; en segundo lugar, quitar la atención y, en raras ocasiones, el castigo físico —excepto en el estudio hecho en Brasil, donde éste alcanza un 25% (Santana, 1980).

Un estudio en Venezuela (García, 1979) encuentra que los comportamientos y actitudes reforzados varían de acuerdo con el nivel socioeconómico; en el alto se refuerzan conductas de crecimiento (participación, cooperación y disciplina), en cambio, en los niveles socioeconómicos bajo y medio se refuerzan cumplimiento de tareas, buen rendimiento y conducta, interés y responsabilidad. El castigo es muy usado para sancionar indisciplina e incumplimiento en el nivel socioeconómico bajo, no siendo frecuente en el alto. En cambio, en Brasil (Santana, 1980) el castigo es más frecuente en escuelas particulares y sobre todo en conductas de interacción verbal entre alumnos, interacción verbal con el profesor, conductas relacionadas con actividades “no académicas” y tareas en el salón. Además de ser menos frecuente, en el nivel socioeconómico bajo no aparece el castigo frente a actividades “no académicas”. Esto se confirma con otro estudio de Brasil (Lima, 1980), en el que se encuentra que aun cuando los profesores destacan la conducta de convivencia social, predomina un énfasis en la conducta de orden sin explicaciones claras a los alumnos.

De manera más específica, en México (Muñoz y otros, 1979) se encontró que los profesores confunden bajo rendimiento con indisciplina, mostrándose indiferentes o amenazantes, frente a lo cual algunos alumnos reaccionan portándose mal, siendo agresivos con los compañeros o manifestando desinterés en el estudio, y los más inhibidos intentan pasar inadvertidos por el profesor.

Es interesante el hallazgo de Himmel y otros (Chile, 1984) en torno a que el mayor uso de refuerzo positivo se asocia a mayor rendimiento del establecimiento, y a mayor nivel socioeconómico. En cambio, el refuerzo negativo no tiene relación significativa, pero es levemente menor en niños con alto rendimiento y de nivel socioeconómico medio y alto.

Por otra parte, en Brasil (Santana, 1980) los profesores opinan que el refuerzo negativo es una solución provisoria para corregir el comportamiento (ajuste al medio), ayudar al alumno a tomar conciencia y adquirir más responsabilidad.

Caracterización general del estilo de enseñanza del profesor

Para finalizar lo referente al manejo instruccional, se reseñan diferentes datos relacionados con las características generales de la forma en que el profesor organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas características definen los estilos de enseñanza de los docentes y se ponen de manifiesto en todos los aspectos mencionados anteriormente.



De los trabajos revisados, 12 aportan información sobre este tema. Estudios realizados con diversas metodologías en Chile, Ecuador, Colombia y México, entregan resultados que indican gran similitud entre escuelas de nivel socioeconómico bajo, de diversos países latinoamericanos.

En primer lugar haremos referencia a los datos que entregan los trabajos realizados con un enfoque etnográfico o estudios de campo. En México (Rockwell, 1980 y 1982; Paradise 1979), Chile (López y otros, 1982) y Ecuador (Vecino y otros, 1982) se señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en lo que realiza el profesor, destacando que él dirige la clase la mayor parte del tiempo, enfatiza el orden y la organización e invierte gran parte de la clase en aspectos formales más que de contenidos. Además, se describe una situación de aprendizaje rutinario, eminentemente repetitivo y carente de significado, que evidencia una excesiva ritualización en la realización de tareas específicas.

Estos datos coinciden con lo reportado por Ávalos y Haddad (1981) en su revisión, donde se menciona que la enseñanza es en gran parte memorística, mecánica y exposicional. En un estudio realizado en Colombia (De Tezanos, 1981), basado en observaciones, pero donde no se especifica la muestra empleada en el estudio, se resalta también el énfasis en la repetición mecánica.

Dos estudios realizados en Chile (Arancibia y Roa, 1986; Himmel y otros, 1984) que incluyen el examen sistemático de un gran número de salones de clases, y otro en Colombia (Álvarez y Mendoza, 1981), que no especifica la forma de recolección de la información, indican también una concentración mayor en la enseñanza que en el aprendizaje, es decir, que el proceso gira en torno a lo que hace el profesor, pasando a segundo plano la constatación de si el alumno aprende o no. Datos semejantes aportan otros trabajos que se basan en cuestionarios respondidos por los profesores (Chile: Filp y otros, 1984; Hermosilla y otros, 1980).

En una investigación de CERAL (Colombia, 1984) en que se comprueba, a través de cuestionarios, que no se fomenta en las clases la lectura voluntaria sino sólo la específica a la asignatura; se concluye que esto podría estar vinculado al énfasis puesto en la enseñanza y no en el aprendizaje, y a la negación de la relevancia de los intereses del niño.

Finalmente, es interesante relacionar lo anteriormente expuesto con lo que reportan dos estudios basados en observaciones respecto a las consecuencias que este estilo de enseñanza produciría en los alumnos. Paradise (México, 1979) observa que esto limita la creatividad del alumno ya que se tiende a suprimir la conducta de preguntar, dudar y plantearse problemas, resaltándose en cambio el memorizar y recordar. Por otra parte, Ribeiro (Brasil, 1980) indica que la mayoría de las condiciones proporcionadas en el área verbal y consideradas favorecedoras de la creatividad del alumno, se pierden como tales porque el profesor induce a los alumnos a llegar a lo que él desea.

En el estudio de López y otros (Chile, 1982) se explora la explicación que dan los maestros para justificar los hallazgos respecto a las prácticas pedagógicas utilizadas y se encuentra que aquellos reportan que se deben principalmente a las exigencias de cumplir con el programa.

3. Experiencias metodológicas

Frente a las prácticas pedagógicas predominantemente tradicionales y poco innovadoras observadas en la descripción del manejo instruccional dentro del salón de clases, nos encontramos con que existen también algunas experiencias diferentes realizadas, por lo general, en forma experimental.



Es importante tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, estas experiencias contemplan sólo innovaciones metodológicas específicas, dejando de lado otros aspectos importantes del manejo instruccional, como el manejo disciplinario o la relación profesor-alumno en general. Sin embargo, resulta interesante el análisis que se puede hacer de los resultados obtenidos a través de ellas, y buscar en qué radica el éxito alcanzado para poder plantearse, posteriormente, la posibilidad de masificarlas o aplicarlas en contextos diferentes.

En la página siguiente se presenta un cuadro resumen con las experiencias encontradas, alguna información básica y una breve reseña de sus resultados. Luego, éstos son descritos con más detalle.

Enseñanza de la matemática

Se han realizado investigaciones con diversas metodologías específicas para el aprendizaje de la matemática. En su mayoría fueron aplicadas por periodos limitados y para enseñar algunos contenidos específicos; sólo en un estudio de caso se trabajó durante todo el año sin texto y de acuerdo con el modelo de Piaget, en sector urbano-marginal.

Se presenta para cada tipo de metodología una breve descripción y los resultados obtenidos.

a) Metodología piagetiana¹

Un estudio de Sánchez y otros (1982), con metodología piagetiana para la enseñanza de la matemática en 1° y 2° básicos de sectores rurales y urbanos marginales en Perú, pretendía que los niños lograran un desarrollo cognitivo en las mismas áreas en que se realizó el trabajo. Las características básicas de esta metodología son:

- Carácter compensatorio (toma capacidades cognitivas que los niños por una u otra razón no lograron en sus primeros años).

¹ El número indicado al costado de cada metodología es el que le corresponde en el cuadro.



Área	Referencia	Curso(s)	Zona	Metodología	Resultados
Matemática	Perú: SANCHEZ, H. y otros (1982)	1º. y 2º. básico	Urbano-marginal y rural	Piagetiana (3 meses)	No hay logros en inteligencia general. Hay logros en noción de conservación de sustancia, orientación espacial y razonamiento en 2º. b sico solamente, zona urbano-marginal. No hay logros en zona rural.
Matemática	Chile: CHADWICK, M. e I. Tarky (1979)	1º. básico	Urbano-marginal	Piagetiana, sin texto (1er. año escolar)	Logro de objetivos del aprendizaje de matemáticas en la mayoría de los niños (salvo dos niños que presentaban retraso mental). Un año después, el rendimiento es, en la mayoría de los niños, muy bueno o bueno, y muy superior al de niños con metodología tradicional.
Matemática	GOIAS MIÑO, G. (1979)	5º. básico	Rural	Descubrimiento (duración no especificada)	Logros en comprensión lectora, matemáticas, socialización, hábitos de estudio, capacidad de generalizar y de abstraer, y seguridad respecto a la asignatura.
Matemática	Ecuador: SIRIO, H. (1979)	3º. básico	No especificada	Metodología activa, basada en módulos (25 clases consecutivas)	Mayor rendimiento instruccional. Actitud positiva hacia la asignatura. Mayor adecuación a la situación escolar (libertad y respeto en interacciones en el salón de clases).
Matemática	Perú: ARELLANO, T. y otros (1978)	5º. y 6º. básico	Urbana y Rural	Guías para profesor no especializado, y fichas para el alumno (duración no especificada)	Aprendizaje de los alumnos en medio rural, y aprendizaje de los profesores en medio urbano.
Matemática	Chile: CABEZON E. y otros (1981)	3º., 6º., y 8º., básicos	Urbano y Rural	Metodología para el dominio (duración no especificada)	Logros instruccionales en 3º y 8º básicos, Logros afectivos en 6º básico. Influencia de metodología coeficiente intelectual con relación al curso. Percepción de eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor.
Lectoescritura	Chile: CHADWICK, M. e I. Tarky (1979)	1º. básico	Urbano-marginal	Método Fónico-gestual. Participación: comunidad. Estilo: democrático (1er. año escolar)	Logros instruccionales en el corto y mediano plazos. Rendimiento muy superior a grupo control con método globalizado. Homogeneidad en rendimiento.

Lectoescritura	Chile: MILICIC, N. (1983)	1°. básico	Urbano	Tutorías por alumnos mayores (8 meses)	Logros instruccionales (lectoescritura). No hay logros de capacidades cognitivas. Logros afectivos en tutores.
Castellano	Chile: CABEZÓN, E. (1981)	3°, 6°. y 8°. básicos	Urbano y rural	Metodología para el dominio (duración no especificada)	Logros instruccionales en 3°, 6°. y 8°. básicos. Influencia: depende del curso. Logros afectivos en 6°. básico. Percepción de eficiencia de la enseñanza por parte de los profesores.
Diversas asignaturas	Honduras: CHÁVEZ DE AGUILAR, M. A. (1980)	No especificado	Rural y urbano	Currículo participativo (Tema elegido: se trata en todas las asignaturas en que sea adecuado) (duración no especificada).	Logros de organización. Participación de la comunidad. No especifica logros instruccionales.
Todas las materias	Colombia: LEÓN, J. (1981)	3°. básico a 6°. medio	Urbana	Personalización liberadora. Centrada en cambio actitudinal y en valores (7 años)	Logros en valores actitudinales y hábitos. Mejoramiento de clima organizacional. Aumento del rendimiento, variable de acuerdo con el curso.
Todas las materias	Guatemala: TOWNSEND, J. y B. Newman	Prebásico, 1°. y 2°. básicos	Rural	Aplicación de una estrategia de educación bilingüe	Disminuye la deserción. Grupo piloto: mejor rendimiento en todas las materias y mayor promoción. Logros en habilidad general y lectura.

- Carácter psicopedagógico (con base en características psicológicas del pensamiento y aspectos curriculares de la enseñanza de la matemática).
- Autoaprendizaje o interaprendizaje (motivar y orientar la atención del niño estimulándolo a descubrir o razonar en torno a situaciones que favorezcan el desarrollo cognitivo. Uso efectivo de las experiencias).
- Dirigida a procesos básicos de pensamiento, a partir de eventos y materiales del ambiente del educando.

Los resultados indican que no hay logros con relación a inteligencia general en ningún nivel, y en ninguna de las dos zonas estudiadas (urbano-marginal y rural). Sin embargo, se obtuvieron logros en el desarrollo cognitivo de los niños de 2° básico de zona urbana, no así en 1° básico y en zona rural. Los logros se dieron en las tres habilidades evaluadas: orientación espacial, conservación de sustancia y razonamiento. En zona rural se observó disminución del manejo de la orientación espacial en 2° básico.

Finalmente, haciendo un análisis por edades, se encontró que el programa es más efectivo en niños de 7 a 8 años con relación a niños menores y mayores, lo que sugiere que este tipo de programas de desarrollo cognitivo debe aplicarse en los periodos críticos correspondientes para lograr su mayor efectividad.

b) Aplicación de una metodología piagetiana, sin texto (2)

En otro estudio de aplicación de una metodología piagetiana sin texto a un curso (1° básico) durante todo el año, se evaluó el rendimiento cualitativo en matemática, y se encontró que el 93% alcanzó manejo de números y operaciones mínimas con números del 1 al 20 y un 6.6% sólo logró la noción de cantidad, pero dos (4.4%) de ellos presentaban retraso mental.

Un breve seguimiento, evaluado con prueba de diagnóstico de matemática en 2° básico y comparándolo con los resultados de tres cursos paralelos con la misma prueba, muestra que el rendimiento del grupo con metodología piagetiana es superior (Chile: Chadwick y otros, 1979).

Resultado del grupo experimental y grupo control

<i>Rendimiento</i>	<i>% de niños grupo experimental</i>	<i>% de niños grupo control</i>
<i>Muy bueno</i>	58.8%	22.69%
<i>Bueno</i>	31.8%	29.2%
<i>Suficiente</i>	6.8%	29.2%
<i>Insuficiente</i>	4.5%	19.0 %

Si consideramos que el rendimiento en matemática y castellano es uno de los puntos clave para la aprobación, puede pensarse que esta metodología favorece a que la mayoría de los niños alcance los objetivos instruccionales del primer año de educación general básica.



c) Metodología basada en fichas para profesores y alumnos (5)

Otro estudio —basado en fichas para el alumno y guías para el profesor—, que estaba destinado a profesores no especializados en enseñanza de la matemática y fue realizado en 5° y 6° básicos en ambiente urbano y rural, encontró diversos problemas, especialmente en la ejecución en medio rural, donde no se usó el material más que en las primeras sesiones, a las que no llegaban supervisores del trabajo. Usualmente, las fichas para los niños fueron utilizadas como material, pero no de acuerdo con lo programado sino de acuerdo con el profesor o con lo que se les ocurría a los niños. En este estudio se quiso averiguar si aprendían tanto los niños como los docentes. Se encontró que en medio rural sólo aprendieron los niños, aunque no se empleó la metodología planeada; en cambio en medio urbano sólo los profesores aprendieron los temas incorporados. Es muy posible que estos resultados estén mediados por otras variables no controladas.

De todas maneras, un logro común a ambos medios es la reacción positiva del niño y la percepción de las clases como más entretenidas (Perú: Arellano y otros, 1978).

d) Aprendizaje por descubrimiento (3)

En un estudio de aprendizaje de matemática por descubrimiento con fichas de actividades, realizado en zona rural, se vieron resultados positivos en varias áreas. En cuanto al profesor, esta metodología posibilita la atención diferencial para sus alumnos de acuerdo con las necesidades particulares de los mismos. Además, favorece la socialización por el trabajo en grupo que se realiza. Como efectos colaterales favorece la lectura; desarrolla comprensión y análisis crítico; se crea un “aprendizaje autónomo”; ejerce influencia sobre rendimiento y conducta; aumenta la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje; brinda seguridad respecto a la asignatura, y facilita pasar a conceptos más abstractos (Brasil: Miño, 1979).

e) Metodología basada en módulos (4)

En Ecuador, Sirio (1979) estudió el efecto de la aplicación de una metodología activa basada en módulos para 3° básico. A continuación se describe qué se entiende por “metodología activa”:

- Actividades con significado real: automotivadoras.
- Aprendizaje objetivo y natural: experimentar, cometer errores, pensar por sí mismo, escoger sus propios caminos y estrategias de aprendizaje.
- Toma en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo del alumno.
- Desarrolla interacción alumno-profesor y alumno-alumno.

En relación con rendimiento instruccional, el grupo sometido a metodología activa tiene puntajes significativamente superiores al grupo equivalente sin esta metodología.

Además de logros en la propia asignatura, se encontraron otros avances como que los alumnos sean más libres, utilicen un lenguaje propio y presenten mayor expresión verbal. También se ve aumentada la aceptación de las clases de matemática y la socialización de los niños. Desde el



punto de vista de la relación profesor-alumno, ésta mejora considerablemente y se respetan más las diferencias individuales por parte del profesor.

f) Metodología de aprendizaje para el dominio (6)

Por último, en una experiencia llevada a cabo en Chile con metodología para el dominio en 3° 6° y 8° básicos, se obtuvo mayor rendimiento en matemática para 3° y 8°. Algunas relaciones interesantes que se encontraron fueron: que a menor curso mayor incidencia del coeficiente intelectual y viceversa, a mayor curso, mayor incidencia de metodología. También se vio que a mayor periodo de uso de esta metodología, menor variabilidad presentaban las notas y mayor era el rendimiento en zona urbana. En zona rural esto sólo se cumple parcialmente. Esta metodología favorece un mejor autoconcepto en niños de bajo rendimiento en 6° básico. Desde el punto de vista del profesor, favorece la percepción de eficiencia de la enseñanza (Cabezón y otros, 1981).

Metodología para la enseñanza del castellano

a) Metodología del aprendizaje para el dominio (9)

En metodología de aprendizaje para el dominio, previamente mencionada, se examinó también el aprendizaje del castellano y se encontró que éste es mayor al utilizarla en todos los cursos examinados (3° 6° y 8° básicos). Tal como se dijo también anteriormente, la metodología tiene mayor influencia cuanto más avanzado es el curso; en cambio, el coeficiente intelectual influye más mientras más inferior es el curso. Se encontró, además de mejor rendimiento, menor variabilidad de notas mientras más tiempo se usara la metodología. Favorece tanto el autoconcepto de los niños con bajo rendimiento (6° básico) como la percepción de eficiencia de la enseñanza de los profesores (Chile: Cabezón y otros, 1981).

b) Método fónico-gestual (7)

En un pequeño estudio en Chile, se implementó —en un curso de 1° básico de zona urbano popular— una metodología de enseñanza de lectoescritura basada en el método fónico-gestual, con las siguientes características: incorporación de la familia, estilo democrático de enseñanza, relación profesor-alumno más cercana, compromiso del profesor con todos los niños, autonomía para cambiar el programa, uso de aportes científicos.

Uno de los cambios cualitativos más importantes es el enriquecimiento y aumento del aprendizaje (uso correcto de tres tiempos verbales y sintaxis más compleja). La mayoría (93%) logró escritura en letra cursiva fluida, caligráficamente correcta. Los logros en lectura fueron sorprendentes, alcanzando 71% de los niños un nivel de lectura fluida, rápida y de comprensión correspondiente a 2° básico; 22% un nivel de lectura fluida y comprensión correspondiente a 1° básico, y sólo 6.6% presentó retardo lector (del cual dos sujetos, o sea 4.4%, presentaban retraso mental).

Además, se hizo un seguimiento, comparándose el grupo estudiado con los otros tres cursos

del mismo grado al inicio de 2° año básico, a través de una prueba de diagnóstico uniforme para todos los cursos (Chadwick y otros, 1979).

Resultados	% de niños grupo experimental	% de niños grupo control*
Muy bueno	65.0%	26.6%
Bueno	29.%	14.5%
Suficiente	4.5%	30.4%
Insuficiente		23.2%

* El grupo control utilizaba metodología globalizada para enseñanza de lectoescritura.

c) Metodología basada en tutores (8)

En Chile, Milicic (1983) realizó un programa preventivo para niños en nivel socioeconómico bajo, con alto riesgo de presentar problemas de aprendizaje, consistente en una metodología de tutorías de alumnos de 8° básico a niños de 1° básico.

El trabajo es individual y flexible. En una primera fase se da instrucción a los tutores con un texto programado sobre enseñanza de la lectura inicial y técnicas operativas de enseñanza. La experiencia se realizó durante ocho meses con dos sesiones semanales de los tutores con los niños y una sesión de supervisión semanal. Se evaluó primero si había cambios cognitivos y encontraron diferencias nulas entre el grupo experimental y el de control en funciones básicas, precálculo y C.I. medido con WISC.

En el área enseñada (lectura) se encontraron diferencias altamente significativas, lo cual indica que el programa es efectivo en prevenir fracaso en lectura en primer año.

Además de esto, se encontraron cambios colaterales como aumento de autoestima en tutores, mayor interés en el proceso de aprendizaje y aumento de responsabilidad.

Melodología de desarrollo curricular (10)

En Honduras se puso en ejecución una metodología de desarrollo curricular con participación de padres, profesores, niños y comunidad.

Una primera fase fue la de diagnóstico. En ella participaron todos los agentes de la comunidad, y se encontraron cuatro problemas básicos: desnutrición, falta de higiene, falta de afecto, falta de interacción escuela-comunidad. Se eligió por su generalidad y accesibilidad la desnutrición, para la cual los agentes elaboraron unidades de aprendizaje integrado.

Este tema fue llevado a cabo en diversas asignaturas (matemáticas: técnicas y unidades de medición; ciencias naturales: valores nutritivos de los distintos tipos de alimentos).

Se reportaron resultados más bien cualitativos respecto a los profesores, padres y niños.

Al principio los profesores presentaron resistencia, dificultad para participar activamente con otros agentes (eran demasiado receptores o pasivos), dudas acerca de la funcionalidad de la experiencia (ya que interrumpe la programación previa). Con el transcurso de la experiencia los



maestros fueron superando esto y se logró desarrollar la metodología adecuadamente.

Por parte de los padres se observó mayor participación cualitativa y cuantitativamente y la expresión de lo que ellos consideraban importante para que sus hijos aprendieran. Se observó mayor participación de los padres que de las madres.

Por último, respecto a los niños se produjo una reacción positiva ante todas las actividades. Se observaron actitudes de cooperación, receptividad, entusiasmo, confianza, interés, reducción de agresividad, disminución de temor a padres y profesores.

Esto demuestra no sólo un cambio actitudinal de los agentes menos participativos en el proceso curricular tradicional, sino que son capaces de organizarse y enriquecer la situación de aprendizaje (Chávez, 1980).

Metodología para la personalización liberadora (II)

En Colombia, se aplicó un sistema de educación para la personalización liberadora. Ésta es la única experiencia llevada a cabo durante un periodo prolongado (siete años).

A través de este enfoque se orienta al alumno para que penetre en su mundo personal. Intenta que éstos, progresivamente, manifiesten a través de su comportamiento, que al elegir, decidir, aceptar, crear o rechazar esto o aquello, se eligen indirectamente a sí mismos y se construyen en la elección. Se pretende que los alumnos lleguen a comprometerse con su realización humana y trascendente, mediante la interacción con los “otros” en la transformación del medio, siendo “agentes de cambio”. Por último, se busca que lleguen a vivenciar que su naturaleza está fundamentada en la relación trascendental de la persona y remite más allá de sí mismo, “a la comunidad personal del hombre con Dios que es persona”.

Dado que la base de esta metodología es la formación de la persona, se enfoca la evaluación en los logros en valores, cambios de actitudes y hábitos, además del rendimiento.

Un primer gran avance detectado corresponde a la determinación de ciertos conceptos —libertad, compañerismo, metodología, comunicación, autoridad y responsabilidad—, que al comenzar la experiencia eran negativos y confusos, y al evaluarlos siete años después fueron positivos y claros. Esto quiere decir que hubo cambios tanto de criterio como de comprensión respecto a los conceptos mencionados.

Se advirtieron cambios positivos en relación con la valoración de la enseñanza personalizada en alumnos y profesores del colegio.

Este sistema tiende a subir la curva de aprendizaje asimilado en sólo algunos casos, pero de todas maneras en ningún momento está bajo el promedio regional en las mismas pruebas. Algo similar a lo que se observa en rendimiento se da también para hábitos de trabajo, de estudio, actitudes hacia la enseñanza (método) y hacia el profesorado, que son sistemáticamente superiores a los promedios regionales.

Estos resultados indicarían que con esta metodología se están creando hábitos de disciplina frente a la distribución del tiempo y sistema de estudio que el colegio tiene. También mejora la actitud hacia profesores y la situación instruccional por actitud comprensiva de los profesores frente a sus alumnos, ausencia de autoritarismo, acuerdo y aceptación de exigencias, y formas de evaluación por parte de los alumnos. En cuanto a los factores que favorecen la sociabilidad se



encuentran: trato agradable y ánimo abierto que prevalece en la escuela, cultivo de relaciones sociales, espíritu de colaboración y tendencia a la animación.

En relación con la evaluación de actitudes y valores, la mayoría de los alumnos (entre 91.6 y 97.4%) está de acuerdo con que: necesitamos de los demás para realizarnos como personas; el plan de trabajo orienta al estudio y actividades durante la quincena: el estudiante es capaz de autoevaluarse, y el trabajo personal facilita la concentración y un mayor aprendizaje. Una mayoría menos marcada está en desacuerdo con la afirmación de que es mejor que los profesores dicten clases y no tengan que realizar trabajo personal (38.3%), y con que el trabajo personal contribuye a la indisciplina en el salón de clases (76.39) (León, 1981).

Estrategia de educación bilingüe (12)

En Guatemala se aplicó un programa de educación bilingüe en una zona rural indígena. La muestra estuvo constituida por 480 salones de clases de nivel prebásico, 1° y 2° básicos. La mitad conformaba el grupo piloto con que se realizó la experiencia durante un año escolar, y el resto correspondía al grupo control. El objetivo era analizar el impacto de la educación bilingüe en la efectividad y eficiencia de la escuela.

Se seleccionó a los profesores que participaron en la experiencia piloto básicamente por su dominio de la lengua indígena y se los capacitó.

Para evaluar el rendimiento de los alumnos se consideraron las notas de la escuela y se realizaron además pre y posevaluaciones a través de tres pruebas: el *Inter-American Series*; Test de Habilidad General; Test de Lectura.

4. Resultados

- En cuanto a la asistencia, la diferencia fue estadísticamente significativa sólo en 2° básico, favoreciendo al grupo piloto.
- La deserción es significativamente más baja en todos los niveles del grupo piloto.
- El rendimiento evaluado en la escuela es sustantivamente más alto en todas las materias y en todos los niveles del grupo piloto.
- Se observa una mayor promoción en los salones con educación bilingüe.
- Con relación a las diferencias entre los puntajes pre y post test, se observan efectos significativos que favorecen a las escuelas piloto en habilidad general, en prebásica y 1° básico, y lectura en 1° y 2° básicos.

Se concluye que la educación bilingüe mejora significativamente casi todos los indicadores de efectividad y eficiencia de la escuela en las áreas rurales indígenas.

En síntesis, la implementación de metodologías más activas, aun cuando se reportan datos contradictorios en cuanto al rendimiento, hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo, interesante y centrado en lo que el alumno aprende, más que en lo que enseña el profesor. Se producen también cambios efectivos que favorecen el aprendizaje.

Una de las limitaciones de estos estudios es que no se controla en ellos la variable “característica del profesor”. Solamente en algunos se menciona que eran voluntarios y que contaban con seguridad laboral mínima para innovar en el salón de clases. Sin embargo, la disposición inicial del

profesor y su conocimiento de la metodología pueden estar afectando los logros de la misma. Sólo una propuesta metodológica asumía que con ella podía especializarse el profesor en la materia a tratar en el curso.

Por otra parte, no se controla la variable “novedad de la metodología” para los niños. Varios estudios tuvieron duraciones menores de seis meses, por lo que no se sabe si un uso prolongado de la metodología seguirá brindando los mismos logros que los observados en las investigaciones. El estudio sobre la “metodología de dominio” corroboró que mientras más tiempo se aplique, mayor es el rendimiento y hay menor variabilidad entre los alumnos. La educación para la personalización liberadora, que fue evaluada siete años después de iniciarse, también confirma que los logros son permanentes y esto puede ser fundamental para el alcance de objetivos morales (adopción de valores).

En todos aquellos trabajos en que se describe con mayor detalle la metodología implantada, destacan aspectos en los cuales la forma en que el profesor entrega los contenidos, o el tipo de relación que establece con los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, son diferentes a lo observado tradicionalmente en la mayoría de las escuelas. Algunos de los elementos que destacan son:

- Variedad y novedad en la forma de presentación de la materia en oposición a lo rutinario.
- Posibilidad de atención diferencial de acuerdo con necesidades particulares de los alumnos.
- Énfasis en el aprendizaje autónomo, el análisis crítico, el desarrollo de los procesos de pensamiento sobre la repetición mecánica.
- Uso efectivo de las experiencias en lugar de la entrega de información en forma abstracta. Realización de actividades con significado real y no ajenas a la realidad del alumno.
- Aceptación de los errores que el alumno comete y estimulación de la experimentación, en contraposición a esperar respuestas predeterminadas, dar soluciones elaboradas y sancionar los errores.
- Mayor incorporación de la familia y otros agentes al proceso educativo.
- Estilo de enseñanza más democrático y flexible.
- Énfasis en el desarrollo personal del alumno.
- Adecuación del lenguaje a las características culturales del alumno.

IV. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue realizar una reseña de las investigaciones llevadas a cabo en América Latina en los últimos diez años, acerca de uno de los elementos centrales del proceso de escolaridad: el manejo instruccional del profesor. La información recopilada da cuenta de aspectos indirectos y factores directos de este manejo instruccional, estableciendo en algunos casos la relación entre ambos y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones más importantes, de acuerdo con el modelo conceptual presentado en la primera parte de este trabajo, son las siguientes:

1. Con respecto a los *factores indirectos* o atributos del profesor, las características más relevantes de éste con relación a su eficiencia en el sistema serían experiencia, edad, salario y



horas de trabajo. Se destacan también las ventajas que se observan cuando el maestro es originario de la comunidad donde trabaja. Esto implicaría menor rotación y menor ausentismo por parte de los profesores y mayor rendimiento de los alumnos. Estos resultados deben tenerse presentes para la implementación de políticas que favorezcan esta situación, especialmente en zona rural.

Con respecto a la formación y el perfeccionamiento de los docentes, un hallazgo importante se refiere a que *no* aparece una relación directa de estas variables con la eficiencia del profesor. Si este hallazgo es sistemáticamente confirmado, debe llevar a una profunda revisión de los currículos de formación docente y del tipo de contenido entregado en los cursos de capacitación y perfeccionamiento. Sin embargo, se han encontrado efectos de interacción de las variables: formación, perfeccionamiento y años de experiencia del profesor sobre el rendimiento del alumno.

Otros atributos que presentan los profesores, y que se encuentran muy asociados a su eficiencia, se refieren a las expectativas que éstos tienen de sus alumnos. En estas expectativas tendría gran influencia el nivel socioeconómico de los alumnos. Mientras más bajo es el nivel del alumno, más bajas resultan las expectativas de los profesores. No se encontraron datos concluyentes con respecto a las características afectivas y cognitivas del profesor y la influencia en su efectividad. Sin embargo, los estudios que hacen referencia a estas características son muy pocos, lo que indica un vacío de conocimientos en esta área.

2. Con relación a los *factores directos* del manejo instruccional, las variables que aparecen como más relevantes para la eficiencia del manejo instruccional en los estudios predominantemente “cuantitativos” son la percepción que el profesor tiene de la disciplina de los alumnos y su capacidad para entregar refuerzos positivos.

A partir de los estudios predominantemente “cualitativos”, se advierte que existiría una gran similitud en los resultados, producto de observaciones al interior de salones de clases de escuelas públicas que atienden a niños pobres, en diferentes países latinoamericanos. Incluso, sugeriríamos la existencia de una “cultura escolar latinoamericana” cuyas bases podrían estar en los condicionamientos históricos previos. Si bien esta similitud no es alentadora en cuanto a la calidad de la enseñanza impartida, ni tampoco eficiente en cuanto al aprendizaje adquirido, abre la posibilidad de enfrentar el desafío de su mejoramiento a través de acciones conjuntas de todos los países latinoamericanos.

Las conclusiones más importantes de estos estudios son:

- a) El *proceso de enseñanza*: podría calificarse como absolutamente tradicional, centrado en el profesor y con un aprendizaje mecánico, repetitivo y sin sentido para los alumnos.
- b) Se constata el *desconocimiento*, o por lo menos el no uso de otras metodologías que no sean las clases “expositivas” y el trabajo individual de los alumnos. También hay escasa utilización de técnicas motivacionales y estrategias que ayuden a los alumnos a mejorar la retención.
- c) *Contenidos*: se puede concluir que los docentes presentan un manejo insuficiente de la materia que deben transmitir a los alumnos, sobre todo en temas científicos. Además, exis-

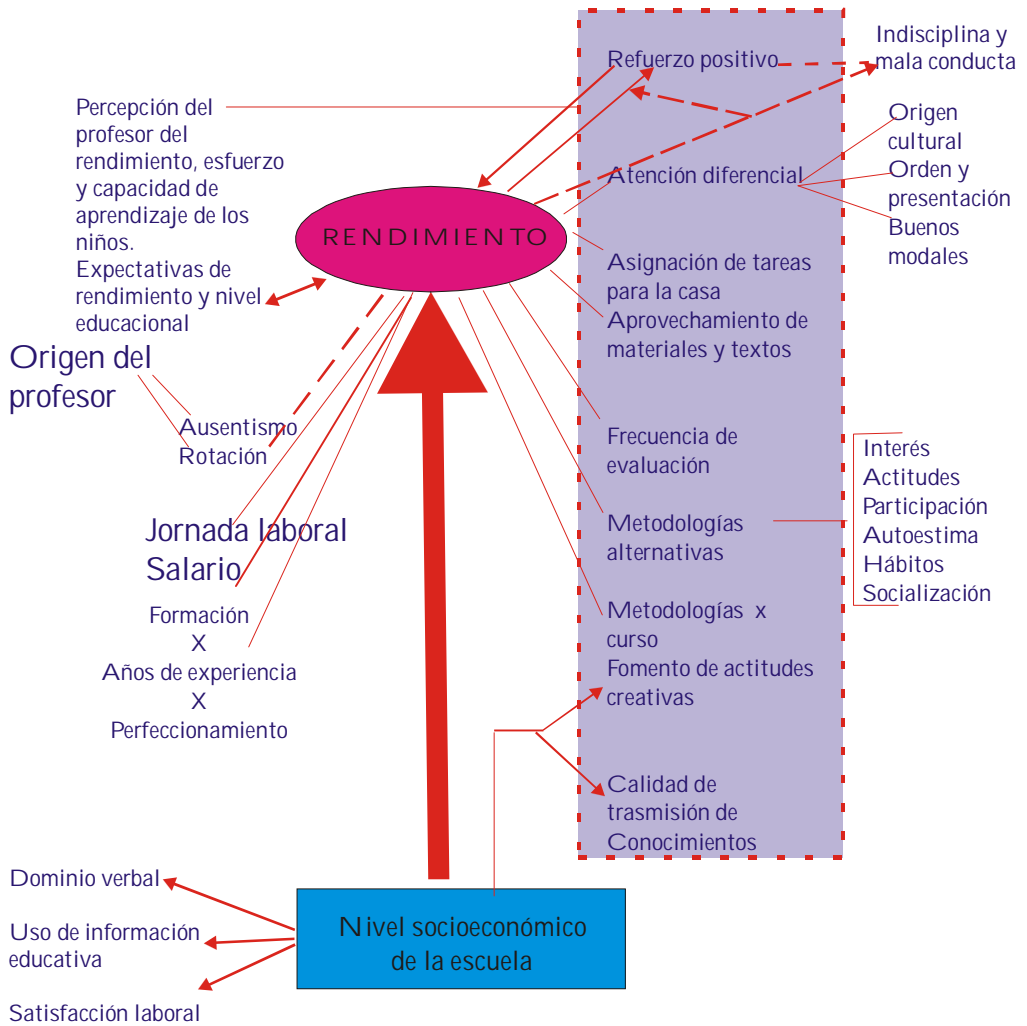
- tiría una desvinculación entre los contenidos de la escuela y la experiencia vital del niño. Es decir, en términos del modelo BRIDGES, habría problemas de relevancia en la escuela.
- d) *Asignación de tareas para la casa*: se encontró una relación positiva con el rendimiento. A pesar de la importancia asignada a esta variable en investigaciones de países desarrollados, en América Latina se aprecia un vacío importante de estudios en esta área.
 - e) *Utilización del tiempo*: la conclusión más importante se refiere a que el tiempo efectivo de trabajo propiamente académico, es bastante escaso (menos del 50% del tiempo de una hora de clase). Es interesante señalar que se observaron discrepancias entre lo que el profesor reporta en encuestas acerca del uso del tiempo y lo observado en salones de clases; esto significa que el profesor tiene muy poca conciencia del uso que da a su tiempo. Faltan investigaciones con relación al uso del tiempo, su distribución en distintas actividades en el proceso educativo y los cambios en la eficiencia del aprendizaje de los alumnos.
 - f) *Medios y materiales que utiliza el profesor en su manejo instruccional*: se puede concluir que, en general, se encontró pobreza y poca variedad. Es muy escasa la utilización de medios y materiales aparte de lápiz y cuaderno, pizarrón y texto. La disponibilidad de textos tendría influencia en el rendimiento de los alumnos.
 - g) *Manejo disciplinario*: los profesores utilizarían más refuerzos (o premios) con alumnos de mejor rendimiento y de nivel social y económico más alto, no sólo en frecuencia sino en calidad y en el tipo de conducta que se tiende a reforzar. Se señala en los trabajos un exceso de castigos psicológicos (humillar, ridiculizar, etc.) y la presencia de castigo físico en las escuelas de niños más pobres.
 - h) *Interacción profesor-alumno y clima afectivo*: los datos no permiten ser muy concluyentes y debieran realizarse más estudios en esta área. La tendencia de los resultados indicaría que los profesores establecerían interacciones diferenciales con los alumnos de acuerdo con el nivel socioeconómico, y rendimiento de éstos.
- Un hallazgo interesante de los estudios etnográficos, y que debiera retomarse para futuras investigaciones, se refiere a la existencia de una red de interacciones sociales al interior del curso, de la cual el profesor muchas veces está ajeno. Un buen manejo instruccional por parte del profesor debería considerar este tipo de relaciones.
- i) *Innovaciones metodológicas*: podemos concluir que cuando el profesor incorpora a su manejo instruccional otras alternativas metodológicas, los resultados son positivos. Estas experiencias se mantienen en su mayoría en un estado “experimental”, de modo que sus resultados son provisionales.

Finalmente, mostraremos una esquematización de los hallazgos donde se destacan las relaciones encontradas entre los diferentes factores del manejo instruccional y el rendimiento.

El esquema de la página siguiente resume las relaciones que se han encontrado, en las investigaciones revisadas en este estado del arte, entre variables del manejo instruccional y rendimiento, así como interrelaciones entre ellas.

El esquema está organizado de tal modo que los factores indirectos del manejo instruccional se agrupan en la primera columna, los factores directos en la segunda columna, y aparece una tercera columna que agrupa factores del niño que afectan al manejo instruccional o que son influidos por éste.

ESQUEMA DE LOS RESULTADOS



Se graficaron con línea continua las relaciones positivas, es decir, que al aumentar una variable también aumenta la otra, y con línea discontinua las relaciones negativas en las cuales el aumento en una variable se asocia con disminución en la otra variable. Por último, las que llevan uno o dos asteriscos son relaciones de rendimiento, con una combinación de variables y se describen a continuación.

*Efecto de interacción:

Metodología X curso: la interacción del efecto de estas dos variables sobre el rendimiento se da considerando que a mayor curso, mayor efecto de la metodología y a menor curso, mayor efecto de las diferencias individuales sobre el rendimiento.

Formación: años X experiencia X perfeccionamiento: varía de un país a otro, y ciertas combinaciones de estas tres variables producen mejores rendimientos que otras.

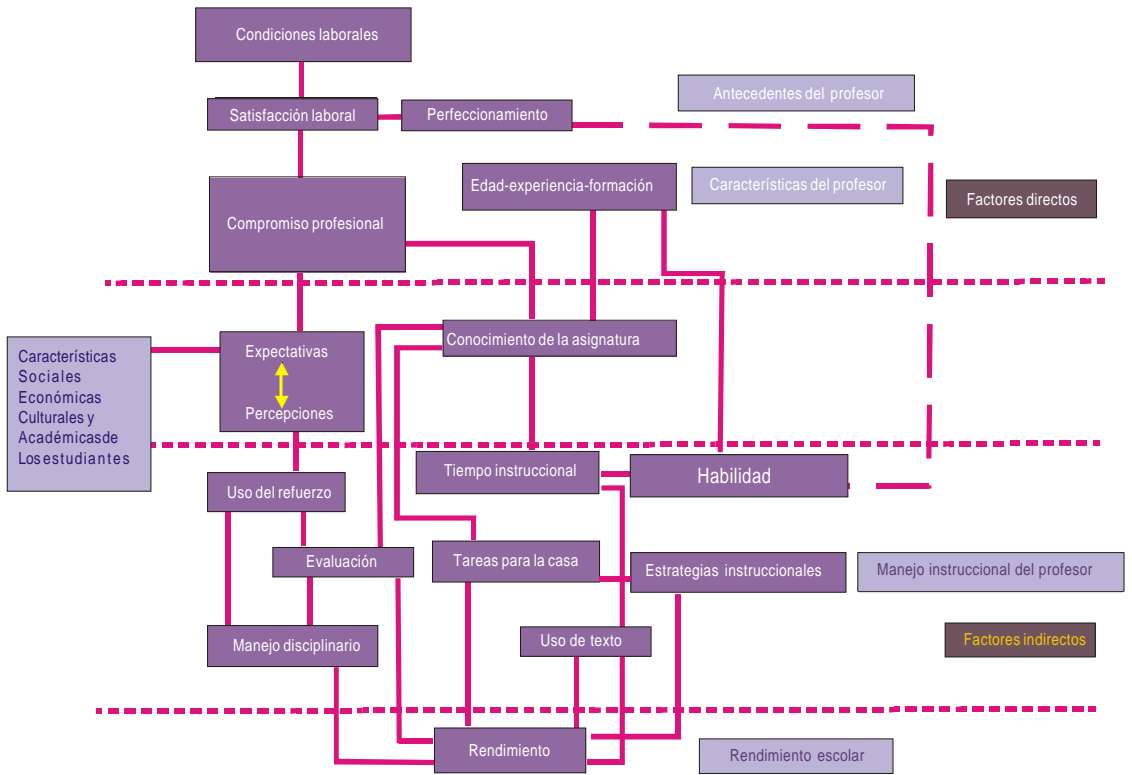
**Las metodologías alternativas estudiadas tienen las siguientes características comunes, que pueden estar contribuyendo a la efectividad de las metodologías en sí:

- Atención diferencial de acuerdo con las necesidades de los niños.
- Variedad y novedad en la forma de presentación.
- Énfasis en aprendizaje autónomo frente a repetición mecánica.
- Uso de la experiencia (significativas).
- Aceptación de errores.
- Incorporación de la familia.
- Estilo democrático y flexible.
- Adecuación del lenguaje a las características del alumno.
- Énfasis en el desarrollo personal del alumno.

En este esquema destacan dos importantes hallazgos: por una parte, los estudios se centran primordialmente en el rendimiento académico del alumno, dejando en segundo plano otros logros en el desarrollo del niño y, por otra parte, hay escasos estudios que investiguen la influencia de los factores indirectos sobre los factores directos del manejo instruccional, lo que implica un desconocimiento del modo en que actúan los factores indirectos en el logro de los objetivos educativos.

El modelo de manejo instruccional que presentamos pretende mostrar las relaciones multiterminadas entre los factores indirectos y los factores directos, que explican su efecto en el rendimiento escolar.

V. MODELO DE MANEJO INSTRUCCIONAL



1. Factores indirectos

Para éstos, el modelo contempla dos niveles:

Los antecedentes del profesor

De éstos, las variables que tendrían mayor relevancia son:

- Condiciones laborales: incluye jornada laboral del profesor, contrato de trabajo y salario. Además, se consideran las condiciones materiales (disponibilidad de textos, bibliotecas, mobiliario escolar).
- Satisfacción laboral: está influida por condiciones laborales y perfeccionamiento, el cual es, a su vez, afectado por la satisfacción laboral.
- Compromiso profesional: es la expresión de la satisfacción laboral, y apunta a la responsabilidad y compromiso que expresa el docente en y por su quehacer educativo.
- Edad, experiencia y formación.

Las características del profesor

Los antecedentes anteriores influyen directamente en tres características del profesor que afectan su desempeño en el manejo instruccional.

- Expectativas y percepciones: se refiere a lo que el profesor espera y percibe en los niños con respecto a su capacidad de rendimiento, de aprendizaje y de logros en general. Estas variables están mutuamente determinadas y también se ven afectadas por las características sociales, económicas, físicas y académicas de los niños. Además, están influidas por la edad, experiencia y formación del profesor.
- Conocimiento de la asignatura: se refiere al nivel de conocimientos específicos y/o técnicos de la asignatura que el profesor enseña. Está influida por la edad, experiencia y formación, y también se ve determinada por el compromiso profesional que lleva al docente a mantener un buen nivel de actualización de conocimientos a través del perfeccionamiento.
- Habilidad pedagógica: se refiere a un conjunto de destrezas del profesor que afectan un buen manejo instruccional. Algunas de éstas son: dominio verbal, flexibilidad, fluidez y razonamiento lógico. Se ve afectada por edad, experiencia y formación y podrían desarrollarse estas habilidades por programas específicos de perfeccionamiento.

2. Factores directos

Estos se refieren a las variables que maneja el profesor directamente en su relación con los alumnos en los salones de clases y que tienen efecto en el rendimiento general de ellos.

Estas variables son siete; tres de ellas: uso del refuerzo positivo, evaluación y manejo disciplinario se ven más afectadas por las expectativas y percepciones que el profesor tiene de cada uno de sus alumnos, y en este sentido hacen referencia a una relación profesor-alumno más individual



que colectiva. En cambio las otras cuatro: tiempo instruccional, estrategias instruccionales, asignación de tareas para la casa y uso de texto escolar, se refieren más al manejo que hace el profesor de todo el curso.

- **Uso del refuerzo positivo:** se refiere al reconocimiento positivo, explícito y personal que el profesor realiza de las conductas académicas y sociales de los niños. El uso del refuerzo positivo está influido por las expectativas y percepciones que tiene de los niños.
- **Evaluación:** uso de evaluaciones frecuentes y de tipo formativo, es decir, con retroalimentación sobre los aciertos y errores del aprendizaje del niño. Se ve influida por el conocimiento que el profesor tiene de la asignatura.
- **Manejo disciplinario:** se refiere al control que ejerce el profesor sobre las conductas de los alumnos, en función de objetivos instruccionales. Está directamente influido por el uso del refuerzo positivo que aplique el maestro y de su habilidad pedagógica.
- **Tiempo instruccional:** se refiere a cómo el profesor utiliza el tiempo de clases para tener comprometidos a los estudiantes en actividades instruccionales o de aprendizaje. Está influido por el conocimiento de la asignatura y por su habilidad pedagógica.
- **Estrategia instruccional:** se refiere a las características que debe presentar la entrega de contenidos, que incluye realizar actividades grupales; destacar el uso de la experimentación; enfatizar la resolución de problemas; mostrar la significación de los contenidos y evitar las interferencias en la entrega de éstos, y un estilo no formal de relaciones del profesor con sus alumnos. Está determinada por el conocimiento de la asignatura y la habilidad pedagógica del profesor.
- **Tareas para la casa:** la asignación de tareas para la casa es una variable complementaria del manejo instruccional que el profesor realiza en el salón de clases. Estas tareas están afectadas por el conocimiento de la asignatura que el profesor posee, de tal modo que resulten realmente significativas para el aprendizaje.
- **Textos escolares:** el uso y aprovechamiento de los textos escolares es una variable complementaria y determinada por las estrategias instruccionales que el profesor utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el modelo pretende superar las deficiencias encontradas en la mayoría de las investigaciones revisadas en este estado del arte, ya que, en general, sólo se ha estudiado la relación directa de algunas variables del profesor en el rendimiento del alumno. Por el contrario, el modelo plantea que el manejo que el profesor realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje (factores directos) está mediatizado por sus antecedentes y características (factores indirectos).

Y, por último, este modelo considera como "rendimiento" no sólo el aprendizaje cognitivo, sino también lo que se refiere a aspectos afectivos y sociales del alumno.

VI. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES Y ORIENTACIONES SOBRE POLÍTICAS

Es evidente que el manejo instruccional en América Latina debe cambiar. Para ello, es preciso conocer mejor cómo se relacionan los elementos del sistema y así poder predecir cómo lo afecta-



rán las modificaciones que se implantan: Es esencial sobrepasar un supuesto generalizado en América Latina acerca de la importancia de las variables exógenas, para ver de qué manera el manejo instruccional determina la eficiencia del sistema. No queremos decir que las variables exógenas no sean importantes, el problema es su sobrevaloración para explicar todos los problemas del sistema educacional. En primer lugar, sería necesario estudiar cómo los distintos elementos del manejo instruccional (uso del refuerzo, manejo disciplinario, evaluación, tareas para la casa, tiempo dedicado a instrucción, estrategias instruccionales y uso de textos) afectan la eficiencia del sistema, a través de estudios experimentales que consideren el efecto de varias variables y sus interacciones, con un adecuado control de variables y del error (por ejemplo aquéllas del contexto social) (v.gr.: MANOVA, ANCOVA).

Estos estudios deberían incorporar, a su vez, cómo la gestión que hace el profesor al interior del salón de clases (factores directos) se ve afectada por sus características (percepciones y expectativas, conocimiento de la asignatura y habilidad pedagógica) y sus antecedentes (condiciones laborales, satisfacción laboral, perfeccionamiento, compromiso profesional, edad, experiencia y formación). Junto con estas variables, deberían incorporarse el rol social del profesor y su conciencia de las acciones que lleva o que debería llevar a cabo para un eficiente manejo instruccional.

Otra importante línea de investigación que puede incorporarse en los estudios que modifican el proceso es la evaluación de la permeabilidad y resistencia al cambio de los sistemas escolares en América Latina, especialmente en términos del profesor y la institución.

Por otra parte, una tercera línea de investigación debería llevar a definir alternativas instruccionales (ej., metodológicas) especialmente diseñadas para sectores más desfavorecidos, aprovechando su propio contexto, y evaluar el impacto de éstas en resultados inmediatos (eficiencia interna y externa) y en el largo plazo (inserción del producto educativo en la sociedad).

Por último, debería estudiarse la familia y el niño, procurando entender sus motivaciones, expectativas, atribuciones, actitudes y conductas respecto al mundo escolar, ya que son elementos de gran importancia dentro del sistema y que influyen en la eficiencia de la educación. Por otro lado, y también relacionado con la familia y el niño, conocer qué es lo que hace significativo un aprendizaje para un niño, en función del contexto, historia personal, etcétera.

Luego de una importante etapa de expansión cuantitativa de la educación en América Latina, corresponde adjudicar una atención prioritaria al problema de la calidad de esa educación.

Hemos visto, a través de los resultados que entrega esta reseña —y por cierto muchos otros estudios realizados en otras regiones—, que en los sistemas educativos existe una tendencia a la certificación que transforma el papel de la educación en eminentemente ritual, pues no asegura el desarrollo de capacidades intelectuales ni afectivas, funciones primordiales en la acción educativa. En otras palabras, no asegura el aprendizaje.

La transformación cualitativa, especialmente aquella dirigida a la educación básica, implicaría una atención destacada a la formación de profesores en lo referente al manejo instruccional, con especial énfasis en nuevas metodologías que respondan a las necesidades prioritarias del contexto de donde provienen los niños.

Esta formación de profesores debería destacar el rol social, el psicológico y el educativo que ejercen y las consecuencias que de ello derivan para los niños, familia y comunidad.

Supondría igualmente una reconsideración del equipamiento educativo para el desarrollo del conocimiento y de la ciencia. Esto no implica necesariamente la idea de altos costos, sino la de contar con aquellos elementos que pueden ser construidos por métodos fáciles y que son indispensables para una enseñanza activa. Implica una concepción de la educación vinculada a *la realidad* que, a partir de las condiciones sociales y de la interpretación del mundo inmediato, pueda establecer el punto para la comprensión de la sociedad más amplia nacional e internacional.

Ciertamente, esto supone una mayor exigencia al profesor, por lo que estas medidas deben necesariamente ir acompañadas de beneficios económicos y profesionales para ellos.

Dichas medidas también demandarían un cambio en la concepción tradicional “del maestro por vocación”, hacia un aumento en la profesionalización.

Por otra parte, en América Latina se requiere un fuerte impulso en torno al manejo de la “información científica en el área educativa”. Nuestra sugerencia es que de algún modo se “valide” el conocimiento y la experiencia cotidiana de los profesores. Éstas deberían ser las fuentes experimentales básicas para futuros trabajos. Los profesores deberían poder entregar información sobre sus éxitos y fracasos docentes, la cual constituiría un elemento básico para considerar sus planificaciones y evaluaciones de sistemas.

Esta información sería indispensable para los modelos de simulación en microcomputadores. Su uso, alcance, evaluación y proyecciones estarían dados por el mismo uso de los programas de simulación.

En la perspectiva de poder implementar estos modelos de simulación, es indispensable considerar la organización escolar como un sistema, y trabajar sus interrelaciones permanentes. Ninguna política dirigida a mejorar los cursos de perfeccionamiento de los profesores —por ejemplo— tendrá éxito, si cuando el profesor vuelve a la escuela, el director no permite implementar nuevas tecnologías o cambios, o el resto de los profesores se siente desplazado y/o amenazado por la incorporación de nuevas metodologías.

El desarrollo de políticas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza supone —además— atacar los problemas de salud y alimentación de los niños.

Finalmente, quisiéramos señalar que la expansión educacional en América Latina no ha estado acompañada de una reformulación de las relaciones entre la educación y la familia. Hoy, al enfrentarnos al problema de mejorar la eficiencia del sistema, es urgente llevar esto a cabo. Básicamente, se sigue pensando en la complementación escuela-familia cuando, para las grandes masas, los contenidos socioculturales de las familias son opuestos a los que ofrece la escuela. Lo que recibe el niño en la escuela es distinto al lenguaje y al tipo de socialización predominante en la familia; ello limita el resultado escolar y separa la condición del niño de la de su grupo familiar.

Deberían realizarse esfuerzos para que las acciones sociales y educativas cubrieran simultáneamente a la familia y al niño. Por ejemplo, a través de programas de educación y salud aplicados a las comunidades y no sólo a los niños, que —según los países y regiones— podrían ser ejecutados por el sistema educacional formal o ser una de las actividades de la educación no formal.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ B. y N. Mendoza, “De la familia a la escuela”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia*, 1981, Ottawa, Canadá, CIID, IDRC, 1984, pp. 31-42, RAE-3315.

ARANCIBIA, V. y M. Roa, “Interacción profesor-alumno: observaciones en salas de clases de escuelas básicas de sectores de extrema pobreza”, en M. Chadwick e I. Tarky (eds.), *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*, Santiago, Ediciones U. Católica de Chile, 1986.

ARELLANO, T.; V. Argos; S. Vargas; E. Guzmán y G. Contreras, “Elaboración y Experimentación de Material Educativo para Algunas Nociones del 2º Ciclo de Educación Básica Regular”, Lima, Perú, INIDE, Unidad de Investigación Curricular, mimeo, 1978, RAE-1671.

ARRIAGADA, A.M., *Determinants of Sixth Grade Student Achievement in Peru*, EUA, Banco Mundial, 1983, RAE-2792.

ÁVALOS, B. y W. Haddad, *Reseña de la Investigación sobre Efectividad de los Maestros en Africa, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: Síntesis de Resultados*, Ottawa, Canadá, CIID, 1981, RAE-2410.

BARRETO, E., “Interação Verbal Professor-Aluno”, en G. Santana (Coord.), *Pesquisa e Realidade de no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. II, São Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.

BURGOS, J. y M. Pérez, “Estudio de Interrelaciones en Torno a la Lectura Comprensiva en Cuarto Año de Enseñanza Básica”, en *Estudios Pedagógicos*, N°. 2, Valdivia, Chile, 1977-1978, pp. 13-27, RAE-1453.

CABEZÓN, E.; C. Rimasa; F. Ríos y F. Vergara, “Los Efectos de la Aplicación de una Estrategia de Dominio de Aprendizaje en el Rendimiento de los Alumnos, sus Profesores y sus Padres”, Santiago, Chile, Ministerio de Educación Pública, 1981, mimeo, RAE-2315.

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CERLAL), *Los Escolares y la Lectura. El Comportamiento Lector de los Niños en la Escuela Primaria en Colombia*, Bogotá, Colombia, CERLAL, 1984, RAE-3507.

CLAVEL, C. y E. Schiefelbein, *Efectos de las Características del Profesor en el Rendimiento del Alumno de Nivel Básico*, Santiago, Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Serie de Estudios No. 112, 1984.

COVARRUBIAS, A.L., “Efectos de Política Educacional en el Rendimiento Escolar en Chile”, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Tesis de Maestría en Ciencias de la Ingeniería, 1986.



CHADWICK, M. e I. Tarky, “Elementos de Análisis para Abordar el Fracaso Escolar”, Santiago, Chile, CESPO, mimeo, 1979, RAE-1619.

CHÁVEZ, M.A., “Aplicaciones de un Currículo Flexible en un Proyecto en Honduras”, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, mimeo, 1980, RAE-2149.

DE TEZANOS, A., “Escuela y Comunidad: Un Problema de Sentido”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia*, 1981, Ottawa, Canadá, CIID-IDRC, 1984, pp. 57-68, RAE-3315.

DE MOURA CASTRO, C.; J. Sanguinety; E. Márquez; E. Rodríguez; M.A. Ciavatta y M.A. Silva, *Determinantes de la Educación en América Latina: Acceso, Desempeño y Equidad*, Río de Janeiro, Brasil, ECIEL, 1984, RAE-3653.

FILP, J.; C. Cardemil y P. Valdivieso, *Profesoras y Profesores Efectivos en Chile*, Santiago, Chile, CIDE, 1984, RAE-3772.

FILP, J.; C. Cardemil; S. Donoso; E. Dieguez; J. Torres y E. Schiefelbein, “La Escuela ¿Cómplice del Fracaso Escolar?”, en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 7 (4), Chile, 1982, pp. 340-358, RAE-2947.

GALVEZ, G.; E. Rockwell; R. Paradise y S. Sobrecasas, “El uso del Tiempo y de los Libros de Texto en Primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, México, DIE, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 1981, RAE-2771.

GARCÍA, C., “Acción Educativa de la Escuela Primaria en Venezuela”, Caracas, Venezuela, CENDES, 1979, mimeo.

GATTI, B.; M.M. Patto; M. Da Costa; M. Kopit y R. Almeida, “A Reprovação na 1ª. Serie de 1er. Grau: Um Estudo de Caso”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 38, São Paulo, Brasil, Fundação Carlos Chagas, 1981, pp. 3-13, RAE-2091.

HERMOSILLA, G. y otros, “Estudio sobre Metodología y Rendimiento Escolar”, en *Estudios Pedagógicos*, No. 5, Valdivia, Chile, Austral, 1980, pp. 81-91.

HEYNEMAN, S.; J. Farrel y M. Sepúlveda-Stuardo, *Los Textos Escolares y el Rendimiento Académico: Lo que Sabemos*, No. 298, Washington, D.C., Banco Mundial, 1978, RAE-2241.

HIMMEL, E.; S. Maltes; L. Majluf; P. Gazmuri y V. Arancibia, *Análisis de la Influencia de Factores Alterables del Proceso Educativo Sobre la Efectividad Escolar*, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Documento PER, No. 4, 1984.

LEÓN, J. (Hna.), *Personalización Liberadora, Experiencia Educativa*, Medellín, Colombia, Susaeta Ediciones, 1981.



LIMA, C.L., “Comportamentos Sociais Na Escola”, en G. Santana (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. VI, Sao Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE1983.

LÓPEZ, G.; J. Assael y E. Newman, *La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?*, Santiago, Chile, PIIIE, 1984, RACH- 262.

MAGENDZO, A.; R. Hevia y C. Calvo, “La eficiencia del docente en América Latina: revisión de las investigaciones realizadas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 12, No. 2, México, CEE, 1982, pp. 45-79, RAE-3682.

MAIA, E.M., “La calidad de la educación básica en zona rural: problemas de administración descentralizada en el contexto autoritario”, en *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1983, pp. 16-22, RAE-3306.

MILICIC, N., “The design and evaluation of a compensatory education for psychosocially deprived children in Chile”, Gran Bretaña, tesis de doctorado en Educación, University College of Wales, 1982.

MIÑO, G., “Uma Alternativa Metodologica para o Melhoramento do Ensino de Matematica”, en D’ Ambrosio Ubiratam (Coord.), *O Ensino de Crianças e Matematica na América Latina*, Brasil, Papyrus, 1984, pp. 28-33, RAE-3455.

MORENO, A y A. Quintero, *Relaciones entre la Autoridad del Maestro y la Autonomía Infantil*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquía, 1983, RAE-3429.

MUÑOZ, Izquierdo C.; P. Rodríguez; P. Restrepo y C. Borrani, “El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, México, CEE, 1979, pp. 1-60, RAE-1654.

NAMO DE MELLO, G., *Magistério de 1o. Grau da Competencia Técnica ao Compromisso Político*, São Paulo, Brasil, Cortez/Autores Associados, 1985, RAE-3720.

NUNES, T.; D. Carraher; A. Schliemann y Na Vida Dez, “Na Escola Zero: Os Contextos Culturais da Aprendizagem da Matematica”, en *Cadernos de Pesquisa*, No. 42, São Paulo, 1982, pp. 79-86.

ORTÍZ, C., “Incidencia de Algunas Variables en la Reprobación de los Alumnos de Enseñanza Básica”, en *Anales de la Escuela de Educación*, No. 3, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1980, pp. 105-128, RAE-2129.

PARADISE, R., “Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 5, México, DIE Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1979.



PARRA, R. y J.C. Tedesco, *Marginalidad Urbana y Educación Formal, Planteo del Problema y Perspectiva de Análisis*, Buenos Aires, Argentina, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981, RAE-3330.

PAULSEM DE CÁRDENAS, A., “Costo Escolar y Mejoramiento Cualitativo de la Educación”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Rural en Colombia*, Ottawa, Canadá, CIID-IDPC, 1981, pp. 69-88, RAE-3315.

PETTY, M., *Perfeccionamiento Docente y Educación Rural en la Provincia de Córdoba*, Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, 1982, RAE-3302.

PORTELA de Magalhaes, A., “Ensino de conceptos: Uma analice de situaçoe de ensino aprendizagem ocorridas em sala de aula”, en G. Santana, (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. III, São Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.

PRIETO, M., “El proceso de enseñanza-aprendizaje en colegios de enseñanza media de la V región. Un estudio acerca de las relaciones existentes entre los profesores, el contexto y los logros de los estudiantes”, en *Perspectiva Educacional*, No. 6, Viña del Mar, Chile, 1983, pp. 55-60, RAE-3368.

RAMÍREZ, C.B., “La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y sus relaciones con factores socioeconómicos”, México, Trabajo de Tesis, Departamento de Investigaciones Educativas, Maestría de Ciencias de la Educación, 1978.

RIBEIRO, J.M., “Criatividade na Escola”, en G. Santana, (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. V, Sao Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.

ROCKWELL, E., “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 3, México, DIE, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1982.

_____, “La Práctica Docente en Primaria y su Contexto Institucional y Social”, México, Documento de Trabajo, DIE, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1980.

ROCKWELL, E. y G. Galvez, “La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, México, DIE, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1981, RAE-2771.

SÁNCHEZ, H.; S. Vergara y V. Salazar, *Experimentación de un programa para el desarrollo de los procesos intelectuales a través de la educación matemática, informe final*, Lima, Perú, INI-DE, Dirección de Investigación, 1982.

SANTANA, M.H., “O poder na escola. Um Estudo sobre Punições”, en G. Santana, (Coord.), *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, Cap. IV, São Paulo, Brasil, Ed. Cortez, 1980, RAE-1983.



SCHMELKES, S.; M. Cervantes; P. Spravkin; P. González y M. Márquez, “Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela básica formal”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. IX*, No. 4, México, CEE, 1979, pp. 31-70, RAE-1789.

SCHIEFELBEIN, E, “Investigación sobre calidad de la enseñanza en América Latina”, en *La Educación*, No. 96, Año XXVIII, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Washington, D.C., Departamento de Asuntos Educativos, Secretaría de la OEA, RAE-3472.

SCHIEFELBEIN, E. y J. Simmons, *Los determinantes del rendimiento escolar. reseña de la investigación para los países en desarrollo*, Ottawa, Canadá, CIID, 1981, RAE-1398.

SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DE PERNAMBUCO (SEEPMEC, IICA), “Currículo participativo: a experiencia de agreste septentrional”, en *Educação no meio rural.: experiencias curriculares em Pernambuco*, São Paulo, Brasil, Edit. Brasiliense, 1984a, RAE-3500.

_____, “Pesquisa de Contenido Curricular Junto a Professores Rurais”, en *Educação no meio rural: experiencias curriculares em Pernambuco*, São Paulo, Brasil, Edit. Brasiliense, 1984b, RAE-3500.

SIRIO, M., “Uma Alternativa para Melhorar o Processo Ensino-Aprendizagem de Matemática Atraves do Método da Descoberta”, en D’Ambrosio Ubiratam (Coord.), *O Ensino de Ciências Matemáticas na América Latina*, Brasil, Papirus, 1979, pp. 123-129, RAE-3455.

TATTER, H. y G. Méndez, “La Enseñanza de las Ciencias en Educación Básica en las Escuelas Urbanas y Rurales de la Provincia de Valdivia”, en *Estudios Pedagógicos* No. 10, Valdivia, (Chile, 1984, pp. 75-80, RAE-3563.

TORO, J.B. e I. De Rosa, “Papilo ¿Yo por qué tengo que repetir el año? Los patrones de atribución de la repitencia (Una Aproximación Antropológica)” en *Educación Hoy*, No. 29, Bogotá, Colombia, 1984, RAE-3332.

_____, “La Información y el Mejoramiento Cualitativo de la Educación: Posibilidades y Estrategias de la Difusión de Información Científica entre los Estudiantes”, en *Seminario de Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia*, Ottawa, Canadá, CIIDE, IDRC. 1981, pp. 17-29, RAE-3315.

TOWSEND, J. y B. Newman, *Bilingual Education Project in Guatemala: preliminary results on the test of priincipal hypothesis during 1983*, Guatemala, InterAmerica, 1984, RAE-3167.

VECINO, S.; J. C. Tedesco e I. Hernández, “Proceso pedagógico y aprendizaje en contextos de heterogeneidad cultural: El caso de la sierra ecuatoriana”, en UNICEF (Ed.), *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, 1981, pp. 215-231, RAE-2143.



VILLARROEL, R. y E. Schiefelbein, *Relación entre cantidad anual de lectura y rendimiento escolar en primer grado de la educación básica*, Santiago, Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Serie Estudios No. 106, 1984.

WOLFF, L., “Um estado das causas de reprovação no primeiro año das escolas primarias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais”, en *Educação e Realidades*, No. 3, Porto Alegre, Brasil, 1978, pp. 67-105, RAE-1586.



ANEXO

Cuadro del análisis metodológico de las investigaciones realizadas

Identificación	Objetivo	Tipo de estudio	Muestra	Variables y formas de medición	Análisis de resultados
Colombia ÁLVAREZ, B. y N. Mendoza, 1981	Identificar algunas características de la escuela primaria, en comparación con la educación prebásica, y su impacto en el niño de primero básico.	Estudio exploratorio, descriptivo.	Muestra estratificada con afijación proporcional por tres niveles, (NSE) (alto, medio, bajo), conformada por 1 422 niños de primero básico en tres establecimientos.	Clima al interior del salón de clases. Disciplina. Infraestructura escolar. Rendimiento. No se especifica la forma de obtención de la información.	Análisis cualitativo.
Chile ARANCIBIA, V. y M. Roa, 1986.	Describir y analizar el manejo de variables del proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesor; variables de la personalidad del profesor y su relación con otras variables del proceso educativo; describir algunos elementos curriculares.	Estudio exploratorio, descriptivo.	Muestra intencionada, urbana de NSE bajo: 19 establecimientos, 152 salones de clases de 1°. a 8°. básico.	Manejo de la motivación y la retención. Uso del refuerzo. Interacción profesor-alumno, estilo de comunicación y clima afectivo. Los datos se corrigieron a través de observación no participante (dos observadores cada vez) y se registraron con base en una pauta preestablecida.	Frecuencia Promedios.
Perú ARELLANO, T. y otros, 1978	Efecto del uso de material educativo (fichas y guías de trabajo) en el aprendizaje del alumno y del docente.	Estudio experimental con grupo control.	Grupo experimental: 14 cursos (de 4°. y 5°. básicos, zonas urbana y rural). Grupo control: 6 cursos (de 4°. y 5°. básicos, zonas urbana y rural). Muestra intencional: 1 profesor por curso y 218 alumnos; los alumnos de cada curso que cumplieran los siguientes requisitos: edad promedio, NSE seleccionado, no tener problemas de conducta, asistencia mayor o igual al 70%, haber rendido pruebas en las 2 evaluaciones.	Aprendizaje del alumno (prueba pedagógica del educando, validez de contenido solamente pre-post). Aprendizaje del profesor (prueba pedagógica del docente, validez contenido solamente pre-post). Material educativo fichas para el alumno, guía para el profesor no especializado.	"t" de student.
Perú ARRIAGADA, A.M. 1983	Estudiar el efecto de variables del profesor y del establecimiento en el rendimiento del alumno.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	No se especifica el tipo de muestra, la cual corresponde a medios urbano y rural y diferentes niveles socioeconómicos. Se tomaron 43 establecimientos y un total de 709 alumnos, de 6°. básico.	Facilidades físicas del establecimiento. Organización de la escuela. Características del profesor. Variables demográficas: sexo, edad, NSE del alumno y localización de la escuela. No se especifica forma de obtención de los datos de las variables independientes. Rendimiento del alumno en lectura y ciencias (prueba estandarizada.)	Porcentajes. Regresión múltiple.
ABALOS, B y W. Haddad, 1981	Explorar las variables que influyen en la efectividad de los docentes en países en desarrollo.	Revisión de estudios sobre efectividad del docente en: África, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia.	No procede.	Formas de investigar la efectividad del docente en el Tercer Mundo. Capacitación de profesores, rasgos de personalidad de los maestros, estilo de enseñanza. Rendimiento Escolar.	No procede.
Brasil BARRETO, E., 1980	Caracterizar la interacción verbal profesor-alumno dentro del salón de clases.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencionada, urbana, dos escuelas particulares y dos públicas (cuatro profesores), 138 alumnos de 1° de básico.	interacción verbal profesor-alumnos: situaciones de interacción, cadenas de interacción. Se realizaron seis sesiones de observación y registro en cada uno de los cuatro salones de clases.	Frecuencia Porcentaje

Chile BURGOS, J. y H. Pérez, 1978	Descripción y relación de conductas del profesor habilitantes de la lectura con variables socioeconómicas, geográficas y comprensión lectora del niño.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra aleatoria estratificada con afijación óptima constituida por 361 alumnos de 4º básico de 20 escuelas de zonas urbanas, suburbana y rural.	Conductas habilitantes de lectura (encuesta del profesor acerca de metodología, objetivos y evaluaciones). Variables socioeconómicas (encuesta al alumno). Comprensión lectora (Prueba, confiabilidad =0.50 validez predictiva con rendimiento =0.90, grado de dificultad =0.50, discriminación =0.62). Geográficas (localización de la escuela).	*t de student Correlación simple (f)
Chile CABEZON, E., 1981	Evaluar los efectos de la aplicación de una estrategia de aprendizaje para el dominio en el rendimiento de los alumnos y en sus padres y profesores.	Estudio experimental con grupo control.	No se cuenta con datos sobre el tipo de muestra. El total de alumnos fue 4500 de 3º, 6º, y 8º. básicos.	Aplicación de la estrategia de aprendizaje para el dominio. Rendimiento del alumno (notas). Conocimientos del alumno en castellano y matemáticas (pruebas). Nivel intelectual del alumno (Raven). Autoestima del alumno (cuestionario). Expectativas de los padres (cuestionario). Nivel socioeconómico de los padres. Estimaciones del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos y de su rol como profesionales.	Promedios. Desviaciones estándar. Análisis de varianzas y covarianza.
Colombia CERLAL, 1984.	Conocer y relacionar las variables del establecimiento, del docente, de la familia y de la lectura.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra aleatoria proporcional por curso (3º, 4º y 5º básicos) con 4 alumnos por curso, constituyendo 1920 niños de 166 establecimientos urbanos.	Habilidad lectora (prueba de velocidad y comprensión). Hábitos lectores (Entrevista-cuestionario). Variables de la familia (cuestionario para madres o tutores). Variables del docente (cuestionario docente). Variables del establecimiento (registro institucional).	Porcentajes.
Chile CLAVEL, C. y E. Schiefelbein, 1984.	Diferencias en rendimiento considerando variables del docente, de la escuela y del niño.	Estudio exploratorio, comparativo y relacional.	No especificada.	Rendimiento (Prueba de Castellano TEST I, Prueba C. Naturales, TEST A). Antecedentes del docente, antecedentes de la escuela. Educación de los padres, asistencia del niño y uso de diccionario (encuesta PER).	No especificado.
Chile COVARRUBIAS, A., 1986	Explorar la influencia de variables del hogar y del alumno, del profesor y el salón de clases, y del director y del colegio, sobre el rendimiento escolar.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra seleccionada aleatoriamente, de NSE medio bajo y localización urbana. 184 establecimientos (en cada uno se eligió al azar un curso de 4º. de básico).	Variables alterables y variables condicionales. *del hogar y del alumno. *del profesor y del salón de clases. *del director y del colegio. Medidas a través de cuestionarios. Efectividad escolar. grado de cumplimiento de objetivos en castellano y matemáticas. Evaluado a través de los resultados obtenidos por los alumnos en PER de castellano y matemáticas.	Regresión múltiple. Porcentajes.

Chile CHADWICK, M. e I. Tarky, 1979	Aplicación de nuevas metodologías para desafiar el fracaso escolar.	Estudio experimental con grupo control.	Un curso experimental de 45 alumnos, urbano-marginal, 1° básico, 3 cursos urbano-marginales de control, 1° básico.	Rendimiento en castellano y matemáticas (evaluación de logros obtenidos al finalizar el 1er. año básico, prueba de diagnóstico al inicio de 2° año básico). Aplicación de metodologías con nuevo enfoque (fónico-gestual para castellano, piagetiano para matemáticas).	Porcentajes.
Honduras CHÁVEZ, M., 1980	Aplicación de nuevas metodologías para vincular la escuela con la comunidad.	Estudio experimental sin grupo control.	No especificada.	Actitudes de profesores, padres y niños (no especifica forma de evaluación).	Cualitativo.
Colombia DE TEZANOS, S.A., 1981	Conocer la forma en que el profesor se relaciona con las teorías pedagógicas y las políticas educativas.	Estudio exploratorio descriptivo.	No aparece especificada en la publicación revisada.	Conocimiento del profesor respecto a las políticas educativas nacionales. Enseñanza de conceptos por parte del profesor. Relación de supervisores y directores con el profesor. Efectos de los cursos de capacitación. La información se obtuvo a través de observación participantes en los establecimientos y entrevistas abiertas.	Cualitativo.
Brasil, Argentina, Perú y Paraguay DE MOURA, C. y otros, 1984	Estudiar el efecto de algunas características del profesor, del establecimiento, y del alumno y su familia, sobre el rendimiento.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	No se cuenta con información sobre el tipo de muestra. En total fueron 302 establecimientos, 1046 docentes, 302 directores y 13804 alumnos pertenecientes a 1°, 4°, y 6°. grados y último año de secundaria.	NSE del alumno. Antecedentes del alumno. Aspiraciones y actitudes con relación al proceso escolar (cuestionario). Rendimiento del alumno en el periodo académico anterior (notas). Características físicas del alumno (exámenes). Actitudes del alumno (Escala de modernismo-tradicionalismo de Inkeler-Holsingel). Antecedentes del profesor. NSE. Aspiraciones y actitudes con relación al proceso escolar. (cuestionario). Actitudes del profesor (escala de actitudes de Kerlinger). Rendimiento del alumno, evaluado con: examen de comprensión lectora y tests de ciencias, basados en los tests del IEA. Variables de la escuela (rural/urbana, pública/privada).	Porcentajes. Análisis multivariado. Regresión y correlación múltiple.
Chile FILP, J. y otros, 1982.	Estudiar si hay diferencias en calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con calidad infraestructura de la escuela, materiales didácticos disponibles y antecedentes profesionales del profesor.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Los cursos del 1°. básico de 25 establecimientos de sectores urbano y rural de niveles socioeconómico medio, medibajo y bajo.	Calidad infraestructura de la escuela (inventario). Antecedentes profesionales del profesor (cuestionario). Calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (observación no participante de técnicas pedagógicas, orientación en valores y medidas disciplinarias).	Cuartiles. Covarianza para control estadístico de variables.

Chile FILP, J. y otros, 1984.	Diferencias de profesores efectivos y no efectivos en cuanto a actitud, dimensiones de personalidad y clima en salón de clases.	Estudio exploratorio y comparativo.	Muestra intencional con profesores efectivos (18) y no efectivos (10) de establecimientos urbano-marginales, con sus respectivos cursos (1º. básico).	Efectividad (diferencias entre puntaje en rendimiento en lectura al final del período académico y puntaje en prueba de funciones básicas estandarizada) (2 lecturas ZPFB). Clima salón de clases (prueba de frases incompletas para el niño, 0.80 de confiabilidad). Dimensiones de personalidad del profesor (inventario de orientación personal de Smostrom y Rogers con normas universitarias). Actitud del profesor (entrevista abierta).	"t de student de "G Coeficiente de correlación por rango "Tau" de Kendall.
México GÁLVEZ, G. y otros, 1981.	Describir y analizar el manejo de variables del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencionada, 4 profesores de 2º. y 5º. grados de NSE bajo.	Interacción profesor-alumno. Actividades desarrolladas por el profesor. Uso del tiempo. Se realizaron observaciones en salón de clases.	Análisis cualitativo. Porcentajes.
Venezuela GARCÍA, C. 1979.	Caracterizar los modelos pedagógicos existentes en las escuelas estudiadas y su relación con el nivel socioeconómico.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Muestra estratificada por nivel socioeconómico con afijación proporcional. 9 establecimientos (2 de NSE alto, 2 de NSE medios, 2 de NSE medio-bajo, 3 de NSE bajo). 26 profesores de 1º., 3º., y 6º. básicos.	Nivel socioeconómico de las escuelas. Modelos pedagógicos de las escuelas (dotación del plantel. características del personal docente, tipo de prácticas pedagógicas). Características psicosociales de los alumnos (cuestionario). Acumulación de conocimientos en matemáticas, lenguaje y estudios sociales; rendimiento (cuestionario de conocimientos previos sobre estas áreas.) Para la caracterización de las escuelas y profesores se empleó: guía de caracterización de la escuela; cuestionario de características psicosociales del docente; cuestionario sobre textos usados por el maestro y análisis de contenido de los textos de estudios sociales y de los programas.	Frecuencias. Porcentajes.
Brasil GATTI, B. y otros, 1981.	Comparar grupos repetidores y no repetidores en función de características del alumno, interacción profesor-alumno y características familiares y sociales.	Estudio exploratorio y comparativo.	Muestra estratificada de 168 alumnos de 1º. básico equiparando número de niños pronosticados como reprobadores, aprobadores y desconocido pronóstico, en 2 escuelas de NSE bajo y medio-alto.	Rendimiento (aprobación-reprobación). Características del alumno (examen clínico, oftalmológico, audiométrico tonal aéreo, fonoaudiológico abreviado, pruebas psicológicas, Test de Metropolitano, WISC, Test de Apercepción Temática (TAT), Test de Apercepción de Situación escolar). Características interacción profesor-alumno (observaciones durante una semana completa). Características familiares y sociales (entrevistas a madres, tutores, profesores, directores, personal técnico y administrativo). Análisis detallado de procedimientos didácticos.	Porcentajes.

Chile HERMOSILLA, J. Y otros, 1980.	Describir y relacionar metodología utilizada por profesor con rendimiento.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Muestra con asignación proporcional de acuerdo con tipo de escuela y asignatura. Constituida por 61 profesores de 1° a 4° básicos.	Rendimiento (notas semestrales en promedio). Metodología (encuesta a 3 áreas: formas metodológicas y frecuencia de uso, motivos para su uso, opiniones relativas a rendimientos).	Prueba de Kolmogorov-Smirnov (= 0.5) con transformación de notas a puntaje T y luego a escala ordinal con 4 categorías.
HEYNEMAN, S. y otros, 1978	Estudiar los efectos de la disponibilidad y uso de textos escolares en el rendimiento escolar.	Recopilación de la información proveniente de trabajos realizados en 10 países poco industrializados.	No procede.	Disponibilidad de textos. Uso de textos escolares. Rendimiento escolar.	No procede.
Chile HIMMEL, E. y otros, 1984.	Analizar los factores que afectan la efectividad escolar.	Estudio exploratorio, descriptivo, relacional y comparativo.	Muestra estratificada por NSE y rendimiento. Zona urbana, 48 establecimientos de todos los niveles socioeconómicos, 48 cursos de 4° básico. En cada colegio se seleccionó al azar un 4° básico para las observaciones.	Efectividad escolar (logro de objetivos en castellano y matemáticas planteados por el sistema educacional) (Prueba Nacional, PER: castellano y matemáticas). Variables condicionales y alterables del hogar y del alumno. Variables del colegio: condicionantes y alterables.	Porcentaje, Correlación y regresión múltiple.
Colombia LEÓN, J., 1981	Evaluar los resultados de la aplicación de un sistema de educación para la personalización liberadora.	Estudio experimental, sin grupo control. Con evaluación previa a la aplicación de la experiencia y 6 años después.	Se aplicó en un colegio religioso en Bogotá, quedando conformada por 560 alumnos, 60 profesores, 980 padres y 9 cursos (3°, 4° y 5° básicos y de 1° a 6° de enseñanza media).	Aplicación del sistema de enseñanza personalizada. Valores y actitudes (escala). Rendimiento académico (prueba nacional). Hábitos y actitudes escolares (Test Alfa). Hábitos de estudio y de trabajo. Actitudes hacia la enseñanza y el profesorado.	Promedios. Porcentajes.
Brasil LIMA, C., 1980.	Estudiar las actitudes y comportamientos de los profesores frente a los comportamientos sociales en el salón de clases.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencionada, urbana, dos escuelas particulares y dos públicas, 128 alumnos de 1° básico. Además se tomó una muestra (no se especifica el tipo) de 50 profesores de 1° básico de escuelas públicas y particulares.	A través de entrevistas a 50 profesores se evaluaron: opiniones de los profesores acerca de la función de la escuela: actitudes y comportamientos del profesor respecto a los comportamientos no deseados y el desarrollo de comportamientos sociales en los alumnos; relación profesor-director. A través de las observaciones se estudiaron: recursos empleados por los profesores para manejar comportamientos sociales de los alumnos.	Frecuencias. Porcentajes.

Chile LÓPEZ, G. y otros, 1984-	Descripción de la interacción profesor-alumno, proceso enseñanza-aprendizaje y características del niño "fracaso".	Estudio etnográfico exploratorio.	Se estudiaron los 1° y 4° básicos de 2 escuelas (6 cursos en una, y 2 en otra) urbanas de NSE bajo.	Variables de la interacción profesor-alumno, características del niño "fracaso", y proceso enseñanza-aprendizaje (observación directa en salón de clases durante 1 año y entrevista en profundidad).	Cualitativo.
MAGENDZO, A. y otros, 1982	Explorar las variables que influyen en la eficiencia del docente en América Latina.	Revisión de 26 estudios en América Latina.	No procede.	Eficiencia del docente, generalmente evalúa a través de los logros de los alumnos en el aspecto intelectual. Características del profesor y su relación con la promoción y reprobación de los alumnos. Características de los profesores y del sistema escolar con relación al rendimiento escolar. Características de los profesores y su relación con la situación de enseñanza. Interacción profesor-alumno, actitudes y percepciones del profesor y resultados de la enseñanza.	No procede.
Chile MILICIC, N., 1982	Diseñar y evaluar un programa de tutorías para niños de 1° básico que presentaran alto riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura por privación psicosocial.	Estudio experimental con grupo control.	Muestra intencional de NSE bajo. 25 alumnos de 1° básico y 25 tutores de 8° básico.	Se realizaron evaluaciones pre y post test en las siguientes áreas: Funciones básicas (prueba de funciones básicas). Aspecto para el cálculo (prueba de Precálculo). Aspecto intelectual (escala de Wichsler, WISC). Lectura (prueba de dislexia específica).	Kolmogorov, Smirnov. Análisis de varianza. Coeficiente Kruskal-Wallis.
Ecuador MIÑO, G., 1984.	Experiencia metodológica y su efecto en rendimiento y otras variables de los alumnos y el profesor.	Estudio experimental con grupo control.	No se especifica el tipo, considerada 3° básico de 3 colegios, durante 25 clases consecutivas.	Metodología activa (aplicada durante un tiempo y para cubrir materias específicas). Rendimiento instruccional (no especifica forma de evaluación). Actitud hacia la asignatura (Id.). Clima en el salón de clases (Id.).	No especificado.
Colombia MORENO, A. y otros, 1983	Influencia del tipo de autoridad del profesor en la autonomía de los niños.	Estudio exploratorio comparativo.	120 alumnos y 30 profesores de 15 escuelas particulares y fiscales de 1°, 2°, y 3° básicos de NSE medio-alto y medio-bajo.	Autoridad del profesor (cuestionario para el profesor). Autonomía del niño (cuestionarios y entrevistas).	Porcentaje Mediana y Xi cuadrada (χ^2). Coeficiente de contingencia "C".
México MUÑOZ I. Carlos y otros, 1979	Estudiar la forma en que algunas variables del alumno y su familia de la escuela y del profesor se relacionan con el atraso escolar y la deserción.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra aleatoria de escuelas urbanas y rurales, diferentes NSE 23 escuelas; 318 profesores; 1840 alumnos de 1° a 5° básicos. Del total fueron observados 49 maestros, en 12 escuelas.	Actitudes del profesor. Experiencia y estudio del profesor. Nivel socioeconómico del alumno. Estado nutricional del alumno. Actitudes del alumno. Interacción profesor-alumno. Rendimiento, atraso escolar y deserción. Se realizaron entrevistas a los sujetos (alumnos reprobados, repetidores y desertores); a los alumnos regulares; a los maestros, directores, supervisores, de los alumnos y observaciones de clases durante una semana en la submuestra.	ANOVA multifactorial. χ^2 para tablas de contingencia. Porcentajes. Correlaciones.

Brasil NUNES, T. y otros, 1982	Evaluar la forma en que el contexto cultural (formal o informal) influye en el aprendizaje y rendimiento del niño en matemáticas.	Estudio exploratorio y comparativo.	Muestra intencional, de NSE bajo, urbana. Se tomaron 5 niños cuyo nivel de escolaridad estaba entre 3º y 8º básicos.	Rendimiento en matemáticas, según el contexto cultural (informal-formal). En total fueron respondidas por los alumnos 63 preguntas de matemáticas de una prueba informal y 99 preguntas en un test formal.	Frecuencias. Porcentajes ^{X2} .
Brasil NAMO DE MELLO, G., 1985	Estudiar los mecanismos de selectividad de los alumnos al interior de la escuela, básicamente el rol del profesor en este proceso.	Estudio exploratorio y descriptivo.	No se cuenta con datos acerca del tipo de muestra. Muestra total: 564 profesores de 1º, 2º y 5º básicos de escuelas públicas. (Algunas variables se estudiaron en una submuestra de 172 docentes).	Se recogieron datos sobre antecedentes del profesor y sobre sus representaciones (opiniones, expectativas, percepciones) respecto a los niños de sectores desfavorecidos, las causas del fracaso escolar, el magisterio, la escuela, la sociedad. También se exploró la predisposición a actuar y soluciones sugeridas, la satisfacción laboral y formas de organización. Se usaron entrevistas, escalas y cuestionarios.	Frecuencias. Porcentajes.
Chile ORTIZ, C., 1980	Descripción y relación de rendimiento con asistencia del alumno y profesor, sexo de los mismos, educación de los padres y condición laboral del alumno.	Estudio exploratorio, descriptivo y relacional.	Muestra intencional de 11 escuelas urbanas y rurales de 1º a 4º básicos.	Rendimiento (aprobación-reprobación). Asistencia (dicotomizada en 80%). Sexo alumno y profesor. Asistencia del profesor. Educación de los padres. Condición laboral-alumno.	Porcentajes. Correlación simple. Correlación múltiple (contrastaciones no especificadas).
México PARADISE, R., 1979	Identificar el contenido de la enseñanza implícita, a través de la cual los alumnos se prepararían para adecuarse a un cierto tipo de trabajo en la sociedad. Caracterizar la forma en que esta enseñanza se lleva a cabo a través de la interacción profesor-alumno.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencional, urbana, de NSE bajo el 2º y 5º básicos de un establecimiento.	Interacción maestro-alumnos. Contenido de enseñanza implícita. Observaciones en salón de clases.	Análisis cualitativo.
Colombia PARRA, R. y J.C. Tedesco, 1981	Descripción del sistema educativo en situación de marginalidad urbana con relación a docentes, relación escuela-comunidad, proceso pedagógico y aprendizaje de los niños.	Estudio exploratorio y descriptivo.	2 escuelas de barrio urbano marginal, 4º y 5º básicos.	Rendimiento (Prueba comprensión verbal). Proceso pedagógico (Observación sistemática). Relación escuela-comunidad (encuestas, entrevistas). Características del profesor (entrevistas).	Porcentajes.
Colombia PAULSEN, A. (s/f)	Analizar los factores del sistema escolar y el contexto que condicionan la eficiencia de la escuela y su costo de operación.	Estudio de casos, exploratorio y descriptivo.	No se cuenta con datos sobre el tipo de muestra. Se tomaron 6 escuelas de nivel básico de localización rural.	No se especifica la forma en que se llevó a cabo el estudio de casos. Se describen las siguientes variables: capacitación docente, calidad de las instalaciones en las escuelas, disponibilidad de materiales y ayuda educativa; ausentismo de los maestros.	Análisis cualitativo.

Argentina PETTY, M., 1982	Estudiar influencia de perfeccionamiento del profesor en la calidad de la enseñanza.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra estratificada por zona Norte, Centro y Sur de NSE medio-bajo y bajo. Considera 1° a 7° básicos en 60 escuelas (20 de cada zona geográfica).	Calidad del procesos educativo a través de deserción y repetición. Perfeccionamiento educativo y opinión del profesor a través de encuesta inestructurada y encuesta estructurada válida, confiable y objetiva.	Porcentajes.
Brasil PORTELA, A., 1980	Analizar los procedimientos usados por los profesores para enseñar conceptos académicos.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencionada, urbana, dos escuelas particulares y dos públicas, 128 alumnos de 1° básicos.	Interacción verbal profesor-alumno. Enseñanza de conceptos académicos. Se realizaron 6 sesiones de observación y registro en cada una de las 4 salas.	Frecuencias. Porcentajes. Test Z. An lisis descriptivo y cualitativo.
Chile PRIETO, M., 1983	Estudiar la relación entre las competencias profesionales del profesor y los logros cognitivos y no cognitivos en los alumnos.	Estudio exploratorio relacional.	Muestra aleatoria, compuesta por 53 alumnos de 15 establecimientos de enseñanza media. Se incluyó a un 10% de los alumnos en cada curso estudiado.	Competencias profesionales del profesor, evaluadas a través de un inventario de observación de su conducta en clases. Aspectos cognitivos y afectivos de los alumnos evaluados a través de un inventario de observación de sus conductas. Actitud de los alumnos hacia la biología, a través de una escala de actitudes tipo Likert. Antecedentes del profesor (NSE; cursos de perfeccionamiento; años de experiencia profesional). Implementación pedagógica de los colegios. Logros de los alumnos respecto al aprendizaje de los contenidos. (Pre y Post test acerca de conocimientos de la unidad instruccional).	Correlación. Regresión múltiple.
México RAMÍREZ, B., 1978	Estudiar la forma en que se enseña la lecto-escritura y la relación entre percepción que tiene el profesor de la condición socioeconómica del niño y las expectativas que se forma acerca de sus posibilidades de aprendizaje de la lecto-escritura.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencional, urbana, de NSE bajo. Cuatro salones de clases (2 de turno matutino y 2 vespertino) de 1° de básico, en un establecimiento.	Relación maestra-alumno. Actividades realizadas en el salón. Uso del tiempo. Asignación a turnos (vespertino/matutino). Se realizaron 15 observaciones de la jornada completa de clases en cada curso y una entrevista semiestructurada a cada maestra.	Análisis cualitativo.
México ROCKWELL, E., 1980	Describir y analizar los procesos que se dan al interior del salón de clases.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	No se especifica el tipo de muestra. Se estudiaron 15 establecimientos de nivel básico, de sector urbano y rural y diferente NSE.	La información se obtiene a través de: Entrevistas abiertas con el personal educativo y habitantes de la comunidad. Observaciones de clases y otros eventos. Variables. Relación entre jerarquía institucional y desempeño del maestro en el salón de clases; procedencia del contenido académico; relación escuela-comunidad; relaciones al interior del salón de clases; "currículum oculto"; uso del tiempo; uso de materiales; aspectos metodológicos.	Análisis cualitativo.

México ROCKWELL, E., 1982	Analizar las dimensiones formativas de la cotidianidad escolar.	Ensayo basado en estudios exploratorios de carácter etnográfico.	No se especifica el tipo de muestra. Se tomaron dos escuelas vespertinas del Distrito Federal y 15 escuelas de provincia.	Dimensiones formativas de la cotidianidad: 1. La estructura de la experiencia escolar. 2. La definición escolar de la práctica docente. 3. La presentación del conocimiento escolar. 4. La definición escolar del aprendizaje. 5. La transmisión de concepciones del mundo. La información proviene de observaciones en salón de clases.	Análisis cualitativo.
México ROCKWELL, E., y E. Gálvez, 1981	Describir y analizar procesos y relaciones que se dan al interior del salón de clases.	Estudio exploratorio de carácter etnográfico.	Muestra intencionada, 4 profesores, 2 escuelas, 2º y 5º básicos.	Actividades de enseñanza realizadas por el profesor. Uso de textos. Interacción profesor-alumno. Observaciones en salón de clases durante la asignatura de ciencias naturales.	Análisis cualitativo.
Perú SÁNCHEZ, H., y otros, 1982	Se postula que el aprestamiento matemático y aprendizaje de las mismas favorecen el desarrollo cognitivo y la autonomía.	Estudio experimental con 2 grupos control.	Grupo experimental: 3 cursos de 1º básico y 3 cursos de 2º. Grupo control: 2 cursos de 1º básico y 2 cursos de 2º básico. Grupo Placebo: 2 cursos de 1º básico y 2 cursos de 2º básico.	Metodología matemática. Procesos cognitivos (Raven, Bender, Test de Madurez Mental California, Evaluación orientación derecha-izquierda, conservación de sustancia).	"t" de student para evaluación prepost e inter-grupos.
Brasil SANTANA, M., 1980	Estudiar las interacciones de carácter punitivo en la relación profesor-alumno.	Estudio exploratorio y descriptivo.	a) Muestra intencionada urbana, dos escuelas particulares y dos públicas (4 profesoras). 128 alumnos de 1º básico. b) Se tomó otra muestra (no se especifica el tipo) de 60 profesores de básica de escuelas públicas y privadas.	Tipo de interacciones de carácter punitivo, tipo de comportamientos castigados. Se realizaron 6 sesiones de observación de salón de clases en cada salón de la muestra a. Se aplicó un cuestionario a las profesoras de la muestra b.	Promedios. Porcentajes.
SCHIEFELBEIN, E., 1984	Analizar los determinantes de la calidad de la enseñanza en América Latina.	Revisión de estudios latinoamericanos que se refieren a la calidad de la educación (en términos de rendimiento cognoscitivo) y sus determinantes.	No procede.	Las áreas que se analizan y algunas variables incluidas en cada una son: a) Incrementar la capacidad general para aprender nuevos conocimientos: nutrición del alumno, estimulación psicológica, bilingüismo. b) Estimular la perseverancia para participar en las experiencias de aprendizaje: ausentismo, sistemas de apoyo de otros alumnos en actividades de enseñanza. c) Incrementar el grado de atención con que se estudia: uso de libros de texto, cambios curriculares, manejo de la motivación, relación currículo-necesidades, uso del tiempo en clases. d) Incrementar el tiempo durante el cual los alumnos puedan aprender, adecuación del sistema a cada región, atención remedial, entrenamiento de profesores. e) Elevar la calidad de la educación de los alumnos; uso del tiempo, formas de evaluación, formación y perfeccionamiento del profesor.	No procede.

SCHIEFELBEIN, E., y J. Simmons, 1981	Estudiar los determinantes del rendimiento escolar.	Revisión de 26 estudios que utilizan análisis multivariado, realizados en 20 países en desarrollo.	No procede.	Rendimiento estudiantil. Recursos y procesos escolares. Atributos del maestro rasgos del alumno.	No procede.
México SCHMELKES, S. y otros, 1979	Caracterizar la involucración comunitaria y la calidad de la educación en la escuela rural.	Estudio exploratorio, descriptivo (estudio de casos).	Muestra intencional, escuelas con participación comunitaria en medio rural. Se tomaron los últimos grados en 5 establecimientos.	Vinculación escuela-comunidad. Institución: características físicas, disponibilidad de material didáctico, forma de funcionamientos, características del director. Profesores: características, opiniones, aspiraciones, aspectos pedagógicos (uso del tiempo, adaptación de los contenidos al medio). Rendimiento escolar. La información se obtuvo a través de: Pruebas de rendimiento (comprensión de lectura y matemáticas). Observación de recursos físicos y materiales de la escuela, y material didáctico recibido. Observación de un día de labores en salón de clases en el último grado de cada escuela. Fichas socioeconómicas y académicas de los alumnos. Entrevistas a profesores, directores, padres, alumnos y autoridades de la comunidad.	Análisis cualitativo. Porcentajes.
Brasil SEEP, 1984a	Implementación del sistema de desarrollo curricular participativo.	Estudio exploratorio de la acogida y funcionamiento de una propuesta curricular (no se analizaron logros educacionales).	Niveles de 1° a 4° básicos de 2 comunidades rurales de NSE bajo.	No especificado.	Cualitativo.
Brasil SEEP, 1984b	Conocer el currículo real en zona rural.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra aleatoria, estratificación proporcional, con 381 profesores rurales.	Características demográficas, pedagógicas, económicas y otras (cuestionarios y entrevistas). Contenidos (revisión de cuadernos).	SPSS (computacional).
Brasil SIRIO, H., 1979	Experiencia metodológica de aprendizaje por descubrimiento para matemáticas.	Estudio experimental sin grupo control.	No se especifica el tipo de muestra. Constituida por 64 alumnos de 2 cursos de 5° básico de zona rural.	Rendimiento (pre-post test en "fracciones"). Clima y actitud (encuesta de opinión).	No especificado.
Chile TATTER, H. y G. Méndez, 1984	Describir la metodología usada en la enseñanza de ciencias sociales.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	Muestra aleatoria sistemática con 215 profesores de 5° y 6° básicos en áreas urbanas y rural.	Metodología (cuestionario para conocer el dominio y uso de técnicas específicas para la enseñanza de ciencias sociales).	Porcentaje. Contraste Kruskal-Wallis.
Colombia TORO, J., 1981	Conocer el acceso a la información científica por parte de los profesores, recepción y uso de esta información.	Estudio exploratorio y descriptivo.	No se especifica tipo de muestra. Corresponde a medios urbano y rural, de diferentes niveles socioeconómicos y todos los grados. En total fueron 4166 educadores de todos los niveles (1194 de primaria).	Percepción de la información científica. Preferencias con relación a la información. Estrategias para la educación en el uso de la información. Dificultades en la forma de adquisición de la información. Posibles usos de la información. El comportamiento de estas variables se estudió a través de "observación libre".	Porcentajes. Análisis cualitativos.

Colombia TORO, J. e I. De Rosa, 1984	Identificar las causas a que atribuyen la repetición: el niño repetidor, sus padres y el profesor.	Estudio exploratorio y descriptivo.	Muestra intencional, urbana, de NSE bajo, 280 niños repetidores de 1° a 3° básicos, 278 madres, 52 padres y 51 profesores.	Atribuciones de padres, profesores y alumnos repetidores. Categoría: al niño, al maestro, a la familia, a la escuela. Evaluado a través de encuestas.	Frecuencias Porcentajes.
Guatemala TOWSEND, J. y B. Newman, 1984.	Evaluar los resultados de la aplicación de una estrategia de educación bilingüe.	Estudio experimental con grupo control.	No se especifica el tipo de muestra. Estuvo constituida por 480 salones de clase en medio rural indígena. Los alumnos eran de prebásica, 1° y 2°. básicos: 4488 en el grupo piloto y 4509 en el grupo control.	Impacto de la aplicación de la estrategia de educación bilingüe en la efectividad y eficiencia de la escuela, considerando: matrícula, asistencia, promoción, deserción, rendimiento. Relación entre asistencia y rendimiento. La información se obtuvo a través de los libros de clase del profesor y los resultados de evaluación pre y post test a los alumnos, a través de: The Inter-American Series; Test de Habilidad General; Test de lectura.	Promedios. Porcentajes X ² Correlaciones ANOVA.
Ecuador VECINO, S. y otros, 1980	Descripción de ambiente rural bilingüe con relación a formación del docente, condiciones de empleo del mismo, definición del rol profesor-alumno y contenidos y resultados del aprendizaje.	Estudio exploratorio, descriptivo y comparativo.	No especificada (rural básico, 4°, 5° y 6°).	Aprendizaje lectura (prueba de lectura con 2 versiones de un mismo texto, preguntas abiertas y colectivas). Variables del profesor (encuesta). Definición de rol (observación).	Porcentajes.
Chile VILLARROEL, R.V. y E. Schiefelbein, 1984	Influencia de lectura del alumno sobre el rendimiento y variables del profesor y de la escuela sobre ambas.	Estudio exploratorio y comparativo.	No se especifica el tipo. Constituida por 30 cursos de 1° básico urbano y rural.	Rendimiento general (aprobación-reprobación). Lectura (encuesta).	No especificada.
Brasil WOLFF, L., 1978	Influencia de características escolares y familiares en rendimiento en lenguaje.	Estudio exploratorio y relacional.	Muestra proporcional en categoría estatal urbana, estatal rural, municipal y particular, constituida por el 5% del total de la población de 1° básico del Estado.	Características escolares (cuestionario CPOE). Características familiares (id.). Rendimiento en lenguaje (apreciación del profesor).	Correlación simple (Pearson). Regresión múltiple (por etapas). Tablas de contingencia.