
Education Development Discussion Papers

REPITENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Un Estudio de la Escuela Rural en Honduras

Noel McGinn
Fernando Reimers
Armando Loera
María del Carmen Soto
Sagrario López

Agosto de 1992



B • R • I • D • G • E • S

Basic Research and Implementation in Developing Education Systems

The Basic Research and Implementation in Developing Education Systems Project (BRIDGES) is directed by the Harvard Institute for International Development and the Harvard Graduate School of Education, under Cooperative Agreement No. DDP-5824-A-5076 with the Office of Education, Bureau for Science and Technology, United States Agency for International Development. Also participating in the Project are the Institute for International Research, Michigan State University, the Research Triangle Institute, and Texas Southern University.

The BRIDGES Group includes educators, researchers, planners and policy makers committed to improving opportunity and quality in Third World schools. The goal of their collaborative effort is to identify policy options that will increase children's access to schooling, reduce the frequency of early school leaving and repetition, improve the amount and quality of what is learned, and optimize the use of fiscal and educational resources.

The *Education Development Discussion Papers* are a collection of research reviews and original research papers written by BRIDGES researchers. These papers are prepared for dissemination to educational policy makers, planners, managers, and researchers in the BRIDGES participating countries.

Agradecimiento.

Este estudio es el resultado de colaboración entre BRIDGES, el Ministerio de Educación de Honduras y de USAID/Honduras.

Agradecemos las contribuciones de Tom Cassidy y de Ernesto Schiefelbein al diseño de este estudio y a un informe preliminar en el que se basa parte de la sección III de este documento.

Agradecemos también la colaboración de muchos funcionarios del Ministerio de Educación y de USAID en Honduras. Nadine Dutcher, Emily Leonard, Marco Tulio Mejía y Ned Van Steenwyk de USAID fueron muy generosos en discusiones preliminares y en aportar comentarios a un informe preliminar. El Señor Ministro de Educación Jaime Martínez Guzmán y el Señor Vice-Ministro Omar Roussell apoyaron también muy generosamente el estudio. Josefina Gamero, del Instituto de Investigación Internacional en Honduras fue especialmente generosa contribuyendo con ideas y en la coordinación de aspectos logísticos de la recolección de datos. Estamos particularmente en deuda con todos los entrevistadores que ayudaron en la recolección de datos, y con todos los maestros, alumnos y padres que nos brindaron una oportunidad de aprender sobre sus vidas.

CONTENIDOS

Página

RESUMEN EJECUTIVO

Argumento Central del Estudio.....	i
Metodología.....	ii
Los Resultados más Importantes de este estudio.....	ii
Recomendaciones.....	iv

INFORME DEL ESTUDIO

PARTE I. Introducción.....	1
PARTE II. CONCLUSIONES DE ESTUDIOS PREVIOS	
2.1. Antecedentes.....	3
2.2. Revisión de la literatura.....	9
2.3. Factores Asociados con la Repitencia.....	9
2.4. Factores Asociados con Desertores.....	6
2.5. Fracaso Escolar como un Factor Fundamental....	10
2.6. La Significación del Fracaso Escolar.....	11
2.7. La Promoción Automática como Alternativa.....	12
2.8. Factores Asociado con el Fracaso Escolar.....	14
2.9. Programas Para Enfrentar el Fracaso.....	15
PARTE III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL	
3.1. Estructura Conceptual.....	17
3.2. Diseño.....	18
3.3. Trabajo de Campo.....	20
PARTE IV. RESULTADOS	
4.1. Ferspectivas sobre las Causas de la Repitencia	23
4.2. Evaluación del Aprendizaje de los Alumnos.....	27
4.3. Características de los Alumnos.....	29
4.4. Características de los Maestros.....	35
4.5. Características de los Maestros que Promueven.	39
4.6. Resumen de la Primera Etapa del Análisis.....	44
4.7. Análisis Multivariado.....	45
PARTE V. ESFUERZOS POR AUMENTAR UTILIDAD DEL ESTUDIO...	47
PARTE VI. RECOMENDACIONES.....	51
REFERENCIAS.....	54

REPITENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA
Un Estudio de la Escuela Rural en Honduras¹

Resumen Ejecutivo

El propósito del estudio, en el que se basa este reporte preliminar, es identificar los factores más importantes que se asocian con la repitencia de grado en las escuelas primarias Hondureñas. Con base en esta identificación, se propondrán acciones que el Ministerio de Educación puede tomar para reducir este problema.

ARGUMENTO CENTRAL DEL ESTUDIO

La repitencia es un problema serio en Honduras. Consume recursos escasos y es la razón principal por la cual algunos niños abandonan la escuela antes de haber terminado la primaria. La reducción de la repitencia reducirá la deserción y aumentará los recursos disponibles para mejorar la calidad de la educación. Esta conclusión se basa en las siguientes premisas:

1. La demanda por la educación es alta y aumentará aún más. Los padres de familia asignan un alto valor a la educación y reconocen que ella aumenta las oportunidades que sus hijos tendrán en la vida.
2. Los niños que repiten grado aumentan el tamaño de los grupos, reducen la calidad de la educación y contribuyen a que el índice de fracaso escolar aumente.
3. Los niños repiten grados porque no aprenden lo suficiente durante un año, en un determinado grado, como para satisfacer las expectativas de sus maestros o sus padres.
4. Los niños que desertan lo hacen cuando han experimentado varias experiencias de fracaso y cuando han llegado a una edad en la cual los padres ya no creen que "sirvan para la escuela" y los ponen a trabajar.
5. Los factores que más contribuyen a la repitencia son, por lo tanto, los que están relacionados con el aprendizaje escolar.

¹ Las opiniones que se expresan en el informe son las de los autores y no necesariamente reflejan las del Ministerio de Educación Pública de Honduras o de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

METODOLOGÍA

La preparación para este estudio se inició en Febrero de 1991 con entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación, directores de escuelas y maestros, tanto del área urbana como rural. Un análisis de las estadísticas del Ministerio sugirió que el problema de la repitencia era más severo en las escuelas rurales, que es donde se localiza la mayor parte de las escuelas. Basándose en esta información se seleccionaron 4 departamentos para llevar a cabo el estudio. Las guías de entrevista se diseñaron y probaron con colaboración del Ministerio de Educación.

La recolección de datos se realizó en Marzo de 1991, al comienzo del año escolar, en una muestra de 40 escuelas en los departamentos seleccionados. Estas escuelas fueron seleccionadas al azar de dos listados: uno con las escuelas con los índices más altos de repitencia (de ahí se seleccionaron 20) y el resto se seleccionó del listado con los índices más bajos de repitencia.

Al visitar las escuelas, los entrevistadores usaron los registros escolares para obtener toda la información de los niños inscritos en el primer y el tercer grado del año académico 1990. Con este procedimiento se identificaron 1894 estudiantes de ese año. La mayoría, es decir un 88% de estos estudiantes, estaban inscritos en la misma escuela en Marzo de 1991 en relación con 1990. Cerca de un 6% había abandonado la escuela. Cerca de un 25% de los estudiantes no asistieron el día que los investigadores visitaron la escuela.

A los 1255 estudiantes que asistieron a las escuelas seleccionadas se les entrevistó y administró una prueba de Español diseñada por el Ministerio de Educación. También se entrevistó a los 65 maestros de estas escuela que enseñaron en primer y tercer grados en 1990. La mitad de los estudiantes (640) fueron seleccionados al azar y acompañados a sus casas por los entrevistadores, quienes visitaron a sus madres.

RESULTADOS MAS IMPORTANTES DE ESTE ESTUDIO

1. Hacer que los estudiantes repitan no les enseña las destrezas que no aprendieron la primera vez en ese grado.

Los estudiantes que repiten un grado, tienen mayor probabilidad de repetirlo en el futuro. Esto indica que los factores que hacen que un estudiante no apruebe grado no se diluyen al repetir.

2. La principal causa de la repitencia es el bajo rendimiento académico del alumno.

Las calificaciones bajas puestas por los maestros son el factor que más contribuye a la repitencia. Lo que significa que

la mayoría de los estudiantes repite porque no aprende tanto como el maestro espera.

3. Los maestros aplican inconsistentemente las normas del Ministerio de Educación respecto a las calificaciones y los criterios sobre la reprobación escolar.

No todos los estudiantes que obtuvieron calificaciones superiores al 60%, considerado como mínimo por el Ministerio de Educación para aprobar el grado, fueron aprobados. El 72% de los estudiantes repitientes tenían una calificación promedio final or encima de 60. Algunos maestros siguieron las normas del ministerio mientras que otros no lo hicieron.

4. En el proceso de evaluación, los maestros dan más importancia al Español y Matemáticas que a Ciencias Naturales y Estudios Sociales.

Las calificaciones finales en Español y en Matemáticas tienen más peso en la decisión del maestro sobre si un niño es promovido o no de grado.

5. El tiempo dedicado al aprendizaje varía mucho entre las escuelas.

La longitud del día escolar y el número de días aprovechados por la escuela por año, varía de escuela a escuela. Los maestros se ausentan un promedio de 15 días por año y, además, los estudiantes pierden clases por enfermedad y otras causas.

El tiempo que los estudiantes dedican a asistir a la escuela varía de un mínimo de 170 horas a 1800 horas en un año, con un promedio de 900 horas, lo que equivale a 150 días de un día escolar compuesto de 6 horas. Algunos estudiantes fracasaron por su baja asistencia, aunque sus calificaciones estaban por encima del 60%, el mínimo oficial para pasar de un grado a otro. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes se pudo identificar una clara relación entre asistencia y aprendizaje. Mientras más días asisten a la escuela, más altas son sus calificaciones.

6. Las expectativas de los maestros contribuyen al aprendizaje, pero son condicionadas por el nivel socioeconómico del alumno.

Mientras más capacidad para aprender consideren los maestros que tienen sus estudiantes, éstos aprenden más y repiten menos. En otras palabras, los maestros que mucho esperan de sus estudiantes, y se lo hacen saber, tienen estudiantes que aprenden más.

Los maestros esperan más de los niños cuyas familias cuentan con padres más educados, que viven en casas más grandes y mejor construidas, que son limpios, visten bien y usan zapatos.

7. El impacto de los libros de texto es afectado por la presencia de materiales complementarios.

La influencia del uso del libro de texto en el aprendizaje es mayor en las salas de clase de un solo grado, y donde los maestros tienen materiales como tiza y papel para escribir.

8. Hay mayor repitencia en los grupos multigrado.

Los estudiantes de grupos multigrado aprenden menos, y tienden más a repetir grado, que los estudiantes de grupos donde todos los estudiantes pertenecen al mismo grado.

9. Haber tenido alguna experiencia de pre-escolar está asociado con mejores calificaciones.

Asistir a jardín de niños o a la escuela, o haber tenido una experiencia pre-escolar, antes de estar en primer grado, facilita el aprendizaje de primer grado.

10. Las madres aceptan las decisiones de la escuela.

La mayor parte de las madres afirman que la decisión de que sus hijos repitan grado fue de ellas mismas. Ellas tienen cierta idea de lo que sus hijos deben de aprender en la escuela. Además aceptan las calificaciones que los maestros le asignan a sus hijos.

RECOMENDACIONES

1. **Aumentar los cursos de actualización de los maestros en Estrategias Docentes.**

El estudio demuestra que mientras más variadas sean las prácticas instruccionales utilizadas por el maestro, menos probable es el fracaso del alumno.

Los cursos de actualización podrían concientizar a los maestros sobre el impacto de sus actitudes y expectativas para con los alumnos sobre su aprendizaje, y ayudarles a reconocer los orígenes de sus apreciaciones.

2. **Aumentar el número de maestros en las escuelas pequeñas, con el objetivo de reducir el número de aulas multigrado.**

En 1991 hubo un promedio de 32 alumnos por maestro en las escuelas urbanas, y un promedio de 41 alumnos por maestro en escuelas rurales. La política que se recomienda tendería a rectificar esta desigualdad.

El estudio demuestra claramente que el fracaso escolar, es más frecuente en aulas multigrado. Son los alumnos del primer grado los más perjudicados con el uso del sistema de aulas multigrado. El aumentar el número de maestros en escuelas rurales podría permitir la implementación de una política de un maestro solamente para el primer grado.

3. **Desarrollar materiales instruccionales que permitan a los maestros ofrecer instrucción individualizada y mayor uso de grupos.**

Esta recomendación se relaciona con la anterior. La instrucción individualizada y el uso de grupos es una manera de facilitar el trabajo de los maestros en aulas multigrado. Estudios han demostrado que con el uso de materiales que

facilitan el trabajo por los alumnos sin requerir la supervisión directa del maestro se puede mejorar el aprendizaje.

4. **Mejorar la habilidad de los maestros para identificar a aquellos estudiantes que tengan dificultades de aprendizaje y establecer programas remediales que permitan reducir el índice de fracaso de ellos.**

Los resultados del estudio sugieren que los maestros no están bien capacitados con respecto a la evaluación de los alumnos. Varían en los criterios de evaluación y sobre-califican a alumnos que de hecho están experimentando dificultades de aprendizaje. Un programa de capacitación podría ayudar a los maestros a reconocer tempranamente a los niños con dificultades y aplicar programas diseñados a 'rescatarles' del fracaso escolar.

La institucionalización de programas remediales para alumnos con dificultades de aprendizaje permitirá rescatar a los alumnos con posibilidades de fracaso. No obstante, recomendamos no adoptar una política de promoción automática puesto que tiene efectos negativos sobre la calidad de la educación y por tanto, incrementa el fracaso escolar en grados superiores.

5. **Motivar a los maestros para aumentar sus expectativas respecto a todos sus estudiantes.**

El papel de las expectativas es claro, mientras más éxito espera el maestro de sus alumnos mayores son los logros de estos. Este, y otros estudios demuestran que los maestros se empeñan más en la enseñanza de aquellos alumnos a quienes consideran más capaces. Otras investigaciones demuestran que los alumnos responden a las expectativas del maestro, y estudian más. El efecto es tanto en los alumnos menos capaces como en los más. Es decir, si el maestro cree que todos los alumnos son capaces de aprender, y comunica a todos sus expectativas respecto al aprendizaje, aumenta el aprendizaje de todos.

6. **Ofrecer más educación pre-escolar que mejore la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.**

El estudio actual indica que la experiencia escolar, antes de comenzar en primer grado, favorece el aprendizaje. Aun con recursos limitados se pueden desarrollar programas sencillos y prácticos sobre todo para aquellos niños en situaciones de menor estimulación intelectual.

7. **Realizar más investigación para identificar las áreas problemáticas que pueden ser resueltas con acciones del Ministerio de Educación.**

El estudio reportado aquí se realizó en poco tiempo con recursos limitados. Por tanto, no cubre todos los factores

que inciden en el aprendizaje en la escuela primaria, ni representa a todos tipos de escuelas en Honduras. Aun así, brinda información de utilidad en el diseño de políticas orientadas a mejorar la eficiencia y la calidad de la educación primaria, mediante mejoras en las escuelas con altas tasas de repitencia. Con más investigación se podría avanzar aún más.

REPITENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA
Un Estudio de la Escuela Rural en Honduras²

Noel McGinn, Fernando Reimers, Armando Loera,
María del Carmen Soto, Sagrario López

PARTE I. INTRODUCCIÓN.

Honduras, al igual que muchos otros países, no ha destinado suficientes recursos para ofrecer la educación a la que tienen derecho los niños y niñas, y que contribuiría al desarrollo futuro del país. El gobierno hondureño busca, por lo tanto, obtener los máximos beneficios posibles de la educación dentro de las limitaciones económicas actuales. Con esta meta el Ministerio de Educación, con la asistencia de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), comisionó al proyecto BRIDGES la ejecución de un estudio pequeño sobre las causas de la repitencia y la deserción en escuelas primarias rurales. Este informe describe la metodología y resultados de ese estudio, y las recomendaciones de políticas que se infieren de él.

El estudio que aquí se reporta, estuvo motivado por las siguientes preocupaciones:

1. USAID solicitó una evaluación de los factores que identificarán las causas de la repitencia y la deserción en las escuelas primarias de Honduras. USAID está financiando inversiones con el Ministerio de Educación para mejorar la educación primaria. Por esta razón el Ministerio de Educación y USAID estaban interesados en opciones programáticas que tuviesen el impacto más positivo.
2. El proyecto BRIDGES, del Grupo de Educación del Instituto para el Desarrollo Internacional de Harvard (HIID), buscaba una oportunidad para probar un método que permitiera llevar a cabo investigación aplicada a políticas bajo las limitaciones de contar con un presupuesto bajo y poco tiempo. Específicamente, necesitaba saber si se podía hacer investigación a corto tiempo que permitiera apoyar recomendaciones de políticas concretas.

² Las opiniones que se expresan en el informe son las de los autores y no necesariamente reflejan las del Ministerio de Educación Pública de Honduras o de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

Se buscaba realizar un estudio que:

- a) permitiera la generación de recomendaciones de políticas,
- b) dentro de un período relativamente corto,
- c) a un costo relativamente bajo,
- d) administrado por investigadores locales y
- e) que contribuyera a desarrollar la capacidad de investigación dentro del Ministerio de Educación.

3. Además, se esperaba que esta investigación contribuyera a la discusión acerca de dos problemas:

- a) ¿Qué tanta repitencia realmente existe?
- b) ¿Cómo debe ser entendida la repitencia: como fracaso del sistema escolar, como un indicador de baja eficiencia o, más bien, como una decisión racional de los estudiantes y sus padres, tratando de maximizar el tiempo y recursos invertido en la educación primaria?

PARTE II. CONCLUSIONES DE ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1. Antecedentes

Cada año algunos alumnos son matriculados en el mismo grado que cursaron el año anterior, estos alumnos son repiteintes. La repitencia es alta en muchos, pero no en todos, los países. El cuadro 1 muestra amplias variaciones en las tasas de repetición por grado de varios países. Esta variación sugiere que el fenómeno no es algo 'natural' sino que es el resultado de políticas y prácticas educativas.

Cuadro 1. Tasas Reportadas de Repitencia en varios países por Grado.

País	Año	Grado					
		1	2	3	4	5	6
ALGERIA	1989	6%	6%	6%	6%	6%	10%
BOTSWANA	1990	1	1	1	1	1	2
BURUNDI	1987	14	14	15	18	26	31
CHAD	1989	38	32	33	27	26	37
COLOMBIA	1989	18	12	10	8	5	ni
CUBA	1988	-	13	3	9	9	2
EGIPTO	1986	-	5	-	5	-	7
GAMBIA	1988	14	11	11	13	17	37
INDIA	1986	4	3	4	5	4	ni
IRAQ	1988	14	14	12	14	27	18
JAMAICA	1989	3	2	2	2	7	ni
MADAGASCAR	1989	44	30	30	25	33	ni
MARRUECOS	1988	15	15	24	16	12	22
FILIPINAS	1989	4	2	2	1	1	1
TURQUIA	1989	13	7	7	4	3	ni
ZIMBABWE	1984	1	1	1	0	0	0

ni= No hay Información para sexto grado
 - = Promoción Automática

Fuente: UNESCO. Anuario Estadístico. 1991.

Hay al menos tres patrones en el grupo de países representados en el cuadro 1. Algunos (p.ej. el patrón de Colombia, típico de la mayoría de los países Latinoamericanos) muestran altas tasas de repitencia en los grados inferiores, y tasas menores en los grados superiores. Otros países (p. ej. Gambia) tienen tasas de repitencia relativamente altas en todos los grados, con las más altas en los grados más altos. Esto se encuentra en países que utilizan un examen de admisión para limitar el acceso a la escuela secundaria. Otros países,

finalmente, tienen tasas muy bajas de repitencia en todos los grados (p.ej. Zimbabwe).

Cada año algunos alumnos que no han aún completado el ciclo primario desertan de la escuela. En América Latina esta cifra es de 8% en el primero y segundo grado, y disminuye hacia menos de 1% hasta llegar a quinto grado. La mayoría de los alumnos que repiten lo hacen en primer grado, mientras que la mayoría de los alumnos que desertan han repetido primero o segundo grado. Muy pocos alumnos abandonan la escuela sin haber repetido antes.

Como resultado de la repitencia y la deserción el porcentaje de niños que completa la primaria varía mucho entre países. Mientras que en algunos países como Algeria, Egipto y Corea más del 90% de los niños completan la primaria, en otros países como Guatemala, Haití y Mali menos del 40% de los niños completan este ciclo. Esto se ilustra en el cuadro 2. Nótese que el porcentaje de niños que completan el ciclo primario es independiente del tamaño de la población del país o del nivel relativo de riqueza, indicado por el ingreso per capita. Hay países altamente poblados en los que la mayoría de los niños completan la primaria, y otros en los que pocos niños la completan, de igual modo que hay países poco poblados en los que muchos niños completan la primaria y otros en los que pocos la completan. Hay también países con ingresos elevados en los que muchos niños completan la primaria, y otros en los que pocos lo hacen, y hay de igual modo países con ingresos bajos en los que muchos niños completan la primaria y otros en los que pocos lo hacen.

Cuadro 2. Población, Producto Nacional Bruto y Tasas de Graduación de la Escuela Primaria en varios países.

País	Población 1988 (millones)	GNP 1988 per Capita	Tasas de Graduación 1985
ALGERIA	23.81	\$ 2,450	90.2
BOTSWANA	1.16	\$ 1,030	89.3
BURKINA FASO	8.55	\$ 210	73.8
BURUNDI	5.15	\$ 230	86.7
CENTRAL AFRICAN REP	2.79	\$ 390	16.9
CONGO	2.10	\$ 930	70.7
COREA	42.59	\$ 3,550	99
COSTA RICA	2.67	\$ 1,690	80.5
EGIPTO	51.45	\$ 640	93.4
ETIOPÍA	46.14	\$ 120	49.6
GRECIA	10.03	\$ 4,790	98.5
GUATEMALA	8.69	\$ 900	35.5
HAITÍ	6.25	\$ 380	32.1
LESOTHO	1.67	\$ 420	51.7
MALAWI	8.16	\$ 160	46.3
MALI	7.99	\$ 220	39.6
MAURITIUS	1.05	\$ 1,810	95.9
MÉXICO	83.59	\$ 1,770	71.4
MARRUECOS	23.92	\$ 830	68.9
PANAMÁ	2.32	\$ 2,130	81.6
RUANDA	6.66	\$ 320	61.7
SENEGAL	7.15	\$ 630	82.9
SIRIA	11.67	\$ 1,670	93.4
TANZANIA	24.74	\$ 160	80.8
TOGO	3.36	\$ 370	59.2
TUNISIA	7.80	\$ 1,230	77.1
TURQUÍA	53.77	\$ 1,280	95.9
URUGUAY	3.00	\$ 2,510	85.9
VENEZUELA	18.76	\$ 3,250	73.1
ZAMBIA	7.49	\$ 300	80.1

Fuentes: World Bank Tables 1990 y UNESCO 1990.

Las estimaciones del porcentaje de estudiantes que repiten y desertan cada año son distintas de las estadísticas oficiales en varios países. En muchos casos las estadísticas oficiales reportan índices de repitencia que llegan a la mitad de su valor probable, por lo que se sobreestiman los índices de deserción. Los valores probables para la repitencia y la deserción pueden ser estimados reconstruyendo la historia académica de los estudiantes. Esto puede hacerse ya sea entrevistando a padres y madres o usando los registros escolares en los que los niños están inscritos por su nombre.

Ya que los índices de deserción normalmente son calculados como la diferencia entre el número de estudiantes inscritos el año anterior, y el número promovido o repitiente en el año en curso, se subestima el número de repitientes y se tiende a sobreestimar el número de los desertores.

Para evaluar esto, Cuadra (1989) realizó un estudio de campo en Honduras en el que entrevistó a padres de familia acerca de la historia escolar de sus niños, comparando lo que decían los padres con las estadísticas que mantienen las escuelas sobre los alumnos. Concluyó que:

" La información que envían las escuelas al Ministerio de Educación es más o menos fiel respecto al grado de asistencia y edad de los alumnos. [Sin embargo] los informes que envían las escuelas al Ministerio de Educación no son válidos. Por tanto, el método de proyección que emplea el Ministerio subestima los repitientes y sobrestima desertores y a los alumnos que ingresaron a un grado por primera vez." (Cuadra, 1989, p. 20).

El estudio de Cuadra encontró que las tasas de repitencia eran más altas utilizando un algoritmo basado en la matrícula por edad y grado que las tasas calculadas por el Ministerio de Educación, estos resultados se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Comparación de los estimados de repetición en primer grado en Honduras

Año	Cifras del Ministerio de Educación	Metodo de Edad/ Grado
1979	27.3%	51.8%
1980	26.7%	54.1%
1981	26.1%	57.6%
1982	28.0%	50.1%
1983	27.3%	50.7%
1984	27.3%	51.7%

Fuente: Cuadra, 1989.

Schiefelbein (1991) presenta cuatro razones por las que las estadísticas oficiales subestiman, en muchos casos, la magnitud de la repitencia:

1. Algunos maestros asignan calificaciones aprobatorias a los estudiantes, pero éstos en realidad repiten los grados.

2. Los estudiantes que abandonan la escuela antes del fin del año académico son reportados como desertores, pero muchos regresan al siguiente año repitiendo el mismo grado.
3. Los maestros frecuentemente no tienen la información ni el tiempo para identificar los estudiantes que estuvieron en el mismo grado durante el año anterior, y cuando se les pregunta a los estudiantes no todos se identifican a sí mismos como repitientes.
4. En el primer grado usualmente no hay forma por la que los maestros puedan determinar si un estudiante ha asistido a otra escuela durante el año anterior.

Los índices de repitencia y deserción son usados muy frecuentemente por planificadores y analistas como medidas de eficiencia interna de los sistemas educativos (Windham, 1989). Un sistema se define como perfectamente eficiente cuando todos los estudiantes que entran en él dedican sólo un año en cada grado y todos los estudiantes completan el ciclo. Este nivel ideal de retención de los estudiantes es utilizado en algunos países (por ejemplo, Japón y Corea) en los cuales casi todos los niños son promovidos de un grado al siguiente, y muy pocos estudiantes abandonan la escuela antes de terminar el nivel primario.

El cuadro 4 muestra que hay países en los que en promedio los alumnos completan el ciclo primario en el mismo número de años que dicho ciclo dura, o un poco más, este es el caso de Algeria, Egipto, Corea, Turquía y Zambia. En otros países en promedio los alumnos requieren más años para culminar la primaria; Por ejemplo en Guatemala y Haití los estudiantes emplean más de 10 años, en promedio, para completar el ciclo de primaria que es de 6 años. En Nicaragua los estudiantes emplean 17 años en promedio para completar los 6 grados de primaria.

De acuerdo a cifras del Ministerio de Educación, en Honduras un alumno emplea 10.6 años para completar el ciclo de primaria que es de 6 años.

Cuadro 4. Comparación entre el número de años requeridos para la escuela Primaria y el número de años que en promedio emplean los alumnos para culminar el ciclo primario en varios países en 1985.

Pais	Numero de Años de la Primaria 1985	Numero de años promedio que usan los alumnos para completar la primaria en 1985
ALGERIA	6	6.6
BOTSWANA	7	7.7
BURKINA FASO	6	9
BURUNDI	6	8.4
CONGO	6	10.8
COREA	6	6
COSTA RICA	6	7.8
EGIPTO	6	6.6
ETIOPÍA	6	8.4
GUATEMALA	6	10.2
HAITÍ	6	10.2
LESOTHO	7	12.6
MALAWI	8	14.4
MALI	6	15
MÉXICO	6	7.8
MARRUECOS	5	7.5
NICARAGUA	6	17.4
PANAMÁ	6	7.2
RUANDA	8	12
SENEGAL	6	7.8
SIRIA	6	6.6
TANZANIA	7	7.7
TOGO	6	13.2
TURQUIA	5	5.5
URUGUAY	5	7.2
ZAMBIA	7	7.7

Fuente: Ibid.

En 1986 aproximadamente 20 millones de niños en Latinoamérica repiteron, es decir, se inscribieron en el mismo grado de la escuela primaria en el que se habían inscrito en 1985. El costo de proveer por segunda vez educación en el mismo grado se estima que es alrededor de 3 mil millones de dólares (US\$ 3.000.000.000), asumiendo un costo por estudiante inscrito de \$161 dólares. Los índices de repitencia más altos corresponden al primer grado, donde se estima que son de más del 40% de los estudiantes inscritos, bajando a cerca de un 20% en el quinto grado (Schiefelbein y Heikinnen, 1991).

En Latinoamérica, cerca del 70% de los estudiantes

eventualmente terminan su nivel primario, pero muchos (cerca del 44%) de ellos han repetido grado tres o más veces. De esta manera el egresado promedio de primaria requiere de 9.9 años, en vez de los 6 años que dura normalmente ese nivel. Por otra parte, el estudiante promedio está 7 años en la escuela, pero solo llega a terminar el cuarto grado.

2.2. Revisión de la Literatura

La preocupación por los altos índices de repitencia no es nueva, ni se limita a Honduras o Latinoamérica. Holmes (1989) reporta un estudio sobre repitencia llevado a cabo en la ciudad de Nueva York en 1904. Hacia 1970 ya era posible compilar numerosos estudios sobre las causas y consecuencias de la repitencia y deserción en los países en desarrollo (Bairne, Kinsey y McGinn, 1968).

Desde la década anterior ha aumentado el interés por identificar estrategias que mejoren la eficiencia interna de la educación. Acontecimientos como los altos niveles de endeudamiento exterior y las políticas de ajuste económico de algunos gobiernos han llevado a reducciones de los gastos en educación, lo cual a su vez ha reducido tanto el acceso como la calidad de la educación (Reimers, 1991). Un aumento en la eficiencia interna permitiría contar con recursos que ahora se disipan en los repitentes de primaria. De esta manera, si todos los estudiantes completaran la escuela primaria en 6 años, en vez de 9,9 años, los gastos por estudiante pudieran aumentarse a más del 60%, sin necesidad de aumentar el financiamiento total del sistema.

El reconocimiento que se le ha dado a la importancia de la eficiencia interna ha estimulado la investigación sobre la repitencia y la deserción. Muñoz y Arrivé (1987) han revisado 105 estudios realizados en Latinoamérica, desde finales de los sesenta sobre acceso, repitencia y deserción. Schiefelbein (1991) actualiza la revisión agregando los estudios más recientes en Latinoamérica. Holmes (1989) reporta 850 estudios llevados a cabo en Estados Unidos y Gran Bretaña. Finalmente, un documento de la UNESCO (1984) revisa los estudios sobre deserción en Asia y en el Pacífico.

2.3. Factores Asociados con Repitencia

La repitencia es en la mayoría de las veces, el resultado de una decisión de que la capacidad académica de un estudiante, al finalizar el año, no es la suficiente como para garantizar que el estudiante se beneficie de la enseñanza que se le impartiría en el siguiente grado. En algunos casos la decisión de que un estudiante debe repetir es hecha solamente por el maestro. En otros casos los padres pueden pedir que el niño repita a pesar de que el maestro lo haya aprobado. En ambos casos el supuesto es

que repetir el grado permitirá que el estudiante adquiriera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aprender efectivamente en los siguientes grados³.

En algunos casos, señala Schiefelbein (1991), los estudiantes repiten porque las escuelas a las que asisten ya no cuentan con más grados. Muchas de las escuelas de Honduras, así como del resto de Latinoamérica y de otras regiones del mundo, son "incompletas", es decir, no cuentan con todos los grados del nivel primario. Si la escuela más cercana con el siguiente grado está a alguna distancia o no admite nuevos estudiantes lo más probable es que los estudiantes permanezcan en la misma escuela, aún en el mismo grado, con el fin de aprender más. De nuevo, el resultado esperado es que la repitencia del grado permitirá aprender. En otras palabras, que repetir el grado es preferible a no recibir ninguna instrucción.

2.4. Factores Asociados con la Deserción

La ausencia de un grado más alto al cual asistir es también una de las causas de la deserción. Los estudiantes que no pueden continuar en la escuela hasta completar su nivel primario, porque la escuela es incompleta, son considerados desertores. Sin embargo, la razón más importante de la deserción es que el estudiante (o más probablemente su familia) considera que tiene menos valor continuar en la escuela que realizar otras actividades. En algunos casos los padres sacan a sus hijos de la escuela, aunque estén aprendiendo, cuando estiman que su contribución a la economía hogareña (ya sea con actividades en la casa o con actividades fuera de ella que permiten ganar dinero) es igual o mayor de lo que podrían contribuir si continuaran en la escuela y después trabajaran.

El cálculo que realizan los padres del valor esperado de la educación se compone de las siguientes variables. Primero, los padres deben estimar la capacidad de educación de su hijo. Esto es, que tan lejos se puede esperar que llegue su hijo en la escuela. Segundo, los padres consideran los costos directos de la escuela que incluye cuotas impuestas por los maestros, libros de texto, cuadernos, lápices y otros materiales de aprendizaje. Además, se incluye la ropa, el transporte y la comida. Tercero, los padres tienen que calcular el costo de oportunidad inmediato, es decir, el beneficio económico no percibido si el hijo continúa en la escuela. Se pregunta, ¿cuánto ganaría el estudiante si fuera a trabajar ahora? Por último, los padres deben estimar el beneficio económico probable en un cierto tiempo futuro. ¿Qué tanto podría ganar el niño en el futuro, dado los trabajos

³ En ocasiones los alumnos repiten al fracasar en una prueba de admisión a un grado superior. Para un ejemplo sobre África véase Schwille et al. (1991).

disponibles en su actual nivel educativo, y hasta qué nivel podría llegar?'

¿Cuál de estos factores debería tomarse en consideración para explicar la deserción en el primer grado, donde se presenta de manera más frecuente? Primero, el fracaso constante reduce las expectativas de los padres acerca de qué tan lejos llegarán sus hijos en la escuela. El fracaso repetido aumenta los costos de cada grado. El beneficio económico de los niños a la edad (típicamente los 6 años de edad) en que entran a la escuela es probablemente pequeño en todas las sociedades. En cuanto el niño crece, su potencial de ganancias también aumenta. Esto es más probable en el caso de las áreas rurales agrícolas, donde los niños y niñas pueden contribuir a la producción desde que son pequeños. Es el mismo caso en muchas de las áreas rurales donde los oficios requieren de poca educación formal. Ahí, los réditos económicos que resultan de tener mayor educación son menores que los propios de las áreas urbanas, donde se emplean personas de todos los niveles de educación. Un grado adicional de escuela tendría menos impacto en los ingresos futuros de un joven que habite áreas rurales, que en uno que viva en áreas urbanas. Por otra parte, la diferencia entre un grado de escuela y la terminación del nivel primario marcaría una gran diferencia en cuanto a las oportunidades de empleo de los jóvenes rurales, pero menos en relación a los jóvenes urbanos. Es relevante notar que, en el caso de Honduras, el promedio de ingreso mensual de una persona económicamente activa que ha terminado 5to o 6to grado, es aproximadamente el 70% superior al de las personas sin educación primaria (basado en Encuestas de Hogares realizadas por la Secretaría de Planificación).

2.5. La Significación del Fracaso Escolar

Lo que señala este análisis es que el factor crítico de la mayoría de las deserciones es el fracaso escolar, y no las oportunidades económicas inmediatas que se presentan por fuera de la escuela. En consecuencia podría esperarse que la mayor parte de los niños que no fracasen, no deserten (ni sean retirados de la escuela por sus padres).

En los sistemas escolares donde los niños fracasan, la política más común es hacer repetir a los estudiantes. Como se señaló anteriormente, los padres y los maestros presumen que la repitencia de un grado dará al estudiante los conocimientos,

⁴ En algunas sociedades los padres también calculan el probable impacto de la educación en las posibilidades de matrimonio de sus hijos (Anderson, 1988). Las estudiantes pueden ser sacadas de las escuelas cuando llegan a cierta edad (sin importar los grados que haya cursado), porque estar en presencia de compañeros varones reducen sus posibilidades de matrimonio.

habilidades y actitudes necesarios para cursar exitosamente grados superiores. Pero, ¿tiene fundamento esta presunción? Grissom y Shepard (1989) examinaron estudios realizados en Estados Unidos que dieron seguimiento a estudiantes de escuela secundaria que habían fracasado y repetido uno o más grados. En uno de los estudios, dos terceras partes de los desertores habían repetido uno o más grados, contrastando con los que se graduaron, de los cuales solo un 3 % había repetido. En otro estudio el más fuerte predictor de la deserción de la secundaria fue repetir grados en el nivel primario.

Sin embargo permanece el problema de si la deserción puede ser atribuida a haber repetido, o por haber fracasado, es decir, por bajo rendimiento en general. Si tanto la repitencia como la deserción pueden ser explicadas por rendimiento pobre, se esperaría que se redujera con programas remediales. Grissom y Shepard demostraron que aun cuando el rendimiento es tomado en cuenta, la repitencia contribuye a la deserción por el hecho de que repetir baja la autoestima de los estudiantes y les aleja de sus compañeros de grupo.

Los estudios llevados a cabo en Latinoamérica sobre la deserción escolar se enfocan al nivel de primaria pero las conclusiones obtenidas son similares. Bravo y Morales (1983) dieron seguimiento a un grupo de 696 estudiantes desde su inscripción en el primer grado. Concluyeron que repetir es el primer paso para la deserción. Muñoz (1979) afirma que desertar es una de las consecuencias de "quedarse atrasado" en la escuela. Lambert (1985) demostró que los estudiantes reaccionan mejor en escuelas donde las madres tienen altas expectativas acerca del desempeño de sus hijos. Repetir un grado disminuye las expectativas de las madres y contribuye a que eventualmente deserte. Los maestros tienen también bajas expectativas hacia sus estudiantes repitentes (Bonamigo y Pennafirme, 1980). Los maestros dedican más tiempo a trabajar con los estudiantes hacia los cuales se tienen altas expectativas (Muñoz, 1979).

Los estudiosos del problema del fracaso y la repitencia argumentan que los maestros y los padres no son buenos jueces de la capacidad de aprendizaje futuro de los estudiantes. Especialmente cuando se trata de evaluar a niños en los primeros grados, que es cuando más varía la capacidad de aprendizaje entre los niños. Por lo que:

Los estudiantes son retenidos de forma más bien arbitraria e inconsistente, y es más probable que los que repitan sean los más pobres, varones y pertenecientes a alguna minoría racial...
(House, 1989:p.209)

2.6. La Promoción Automática como Alternativa a la Repitencia

Si repetir no es bueno para los estudiantes, ¿debe concluirse que los estudiantes que fracasan deben ser promovidos al siguiente grado? Un argumento importante para esta política, llamada "promoción automática" (algunas veces se la llama "promoción social"), es que aumenta el número de años que los estudiantes de bajo rendimiento permanecen en la escuela, aumentando su aprendizaje total antes que deserten. La promoción automática también libera a los primeros y segundos grados de repitientes, aumentando la oferta a nuevos estudiantes.

Chile tiene como política promover a todos los estudiantes hasta el cuarto grado. Egipto y El Salvador tienen como políticas promover automáticamente en primero, tercero y quinto grados. Los niños que fracasan en segundo y cuarto grado se supone que sólo se les hace repetir durante un sólo año y después se les promueve o se les saca del sistema. Colombia desde 1987 ha aplicado la política de promoción automática para toda su primaria urbana. Sin embargo, mantiene una política de promoción flexible en las escuelas rurales que están bajo el programa nacional llamado "Escuela Nueva".

La política de promoción flexible se distingue de la de promoción automática en cuanto que requiere un nivel satisfactorio de aprovechamiento de módulos por materia⁵. Es decir, no se promueve por grados sino por módulos curriculares. Esta política presupone, por lo tanto, la existencia de un currículum dividido en módulos, estrategias de enseñanza individualizada y enseñanza multigrado (ya que en teoría un alumno puede estar en distintos grados cursando diversos módulos de materias, por ejemplo módulo 3 de español de segundo grado y módulo 6 de matemáticas de tercero).

Las anteriores son políticas de promoción, más que prácticas, porque en cada país, aún de acuerdo a las estadísticas oficiales, más estudiantes repiten cada grado de lo que se esperaría de acuerdo con esas políticas. En algunos países la promoción si es efectivamente "automática". En Colombia, por ejemplo no existe evidencia de que la repitencia haya disminuido drásticamente como consecuencia de la implantación de la política de promoción automática. Por el contrario el fracaso escolar tiene implicaciones más negativas para los estudiantes. Las mejores escuelas (tanto privadas como públicas) impiden que sus estudiantes reprobados se matriculen en el siguiente grado en la misma escuela, fomentando la deserción. Otra práctica que se presenta es que se reúne a los "peores" alumnos de los diversos grados en grupos especiales para situarles en un proceso remedial. Sin embargo, al no contar con los recursos necesarios para ello, se les confina a experiencias académicas de más baja

⁵ Estos módulos pueden ser unidades temáticas basadas en objetivos y rendimientos básicos.

calidad que sus compañeros. En general, los maestros y padres de familia perciben que la promoción automática ha bajado la calidad de la educación primaria colombiana. Este no es el caso con la promoción flexible en las escuelas rurales, donde existen evidencias de que la política de promoción flexible ha ayudado a subir la calidad educativa.

Siendo ésto así es válido preguntarse ¿bajo qué circunstancias puede ocurrir tal discrepancia entre política y práctica? Si se lleva a cabo una política de promoción automática, sin considerar la eliminación de los factores asociados con el fracaso escolar, solamente se conseguirá que los problemas de aprendizaje sean trasladados, reduciéndose la eficiencia de la enseñanza en los grados superiores. La promoción automática por sí misma, aumenta el rango de las diferentes habilidades de los estudiantes, haciendo más difícil la tarea del maestro. Es probable que los maestros de los grados superiores comuniquen sus dificultades a los maestros de los primeros grados quienes, en apoyo de sus colegas, pueden revertir la política tratando de no promover a aquellos estudiantes que ellos no consideren tienen el nivel de conocimiento y las habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en el siguiente grado.

Panamá y Puerto Rico dieron marcha atrás a la política de promoción automática al encontrar que había aumentado el número de graduados de primaria que no sabían leer ni escribir. (Muñoz y Arrivé, 1987). En Colombia se está considerando la revisión o eliminación de su política sobre la promoción automática debido a la oposición de los maestros y porque hay evidencias de que la política no se ha seguido tal como estaba prevista. Ellwein y Glass (1989) describen los esfuerzos de uno de los distritos escolares de Estados Unidos para "elevar la calidad" eliminando la promoción automática en jardines de niños y los grados segundo, quinto y séptimo del nivel básico. Una política de promoción automática puede dar la impresión de mejorar la eficiencia interna, sin embargo una mejoría real necesita afectar las causas que provocan aprendizaje bajo en las escuelas.

2.7. Factores Asociados con el Fracaso Escolar

El factor más comúnmente asociado con el fracaso escolar en la escuela es el nivel de ingreso, estatus socio-económico o clase social de la familia del estudiante. Los estudiantes de las familias más pobres fracasan más frecuentemente. La relación entre el nivel de ingreso y el fracaso resulta, en parte, de la poca salud y de las menores oportunidades de aprendizaje que existen en las familias pobres. En los grados superiores, es decir, cuando el alumno se acerca a la edad del trabajo, la familia pobre tiene que elegir entre mantener al niño en la escuela o ponerlo a trabajar para ayudar a mantener el hogar.

Pero también es la relación entre nivel socioeconómico y

fracaso escolar un resultado de las expectativas que tienen los maestros en relación con los niños pobres. Muñoz y Arrivé (1987) resumen la investigación llevada a cabo en Latinoamérica de la siguiente manera:

- a) No sólo son los niños más pobres los que probablemente tengan más bajo rendimiento, sino que también es más probable que fracasen aunque su rendimiento sea comparable al de los niños con mayor bienestar.
- b) En general, los factores educativos son más determinantes en el rendimiento, de lo que es el nivel de ingreso de la familia.
- c) Los niños pobres provenientes de familias estables y que los motivan, rinden más que los niños pobres de familias menos estables.
- d) El estado nutricional del niño afecta el aprendizaje, pero la mayor parte de los programas nutricionales tienen poco impacto en disminuir los efectos más duraderos de la pobreza.
- e) Los niños pobres recibe una enseñanza de menor calidad que la que reciben los niños de más alto nivel socio-económico.
- f) En la sala de clase los maestros dan más tiempo a la enseñanza de los niños de las familias más ricas que el que dedican a los niños pobres.
- g) Factores tales como el tamaño de la clase y la cantidad de cursos de capacitación que han recibido los maestros tienen escasa relación con el rendimiento de los estudiantes.
- h) Los maestros más "efectivos" son aquellos que tienen más altas expectativas acerca del rendimiento de sus estudiantes.
- i) Existen pocos estudios acerca de las conductas específicas de los maestros que contribuyen al rendimiento de los estudiantes.

2.8. Programas para Enfrentar el Fracaso

Se han identificado tres tipos de estrategias como respuestas al fracaso escolar: programas preventivos, programas compensatorios y programas que involucran a la comunidad en el proceso educativo. Programas para mejorar la salud y el estado nutricional de los niños pobres pueden ser efectivos pero son

caros dada la gran proporción de niños pobres. Los programas compensatorios son efectivos con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje y han demostrado su efectividad en reducir el fracaso. Especialmente efectivo es la adaptación del programa escolar y del calendario a las características de los estudiantes y sus comunidades. Esto trabaja mejor a través de programas de desarrollo rural integral, de escuelas organizadas en núcleos y de microplanificación (mapa escolar). La participación más activa de la comunidad en el proceso instruccional, especialmente a la etapa pre-escolar, no sólo ofrece estimulación para el desarrollo intelectual del niño sino que también genera relaciones positivas entre maestros, familias y estudiantes, lo que contribuye a un mejor rendimiento.

PARTE III. DISEÑO DE ESTE ESTUDIO

3.1. Marco de Referencia Conceptual

Las siguientes conclusiones se han obtenido de la lectura de estudios previos sobre la deserción y la repitencia. Estas se enuncian como una serie de proposiciones. No todas ellas han sido validadas a través de investigación ni todas fueron probadas en este estudio.

1. Si un estudiante repite el mismo grado en la escuela, es como consecuencia de una decisión de sus maestros, padres o ambos.
2. La decisión de promover a un alumno o de hacer que repita se basa en la creencia de que los estudiantes pueden continuar aprendiendo.
3. En el caso de los estudiantes que desertan, la decisión se basa en la creencia de que los estudiantes no pueden continuar aprendiendo, o que no vale la pena que lo hagan.
4. La información que los maestros utilizan para calificar a los estudiantes incluye el conocimiento objetivo acerca de la capacidad de estos para aprender así como sus propias percepciones subjetivas.
5. La información que usan los padres para tomar sus decisiones se origina en la experiencia escolar del estudiante y algunas veces directamente del maestro.
6. Los juicios de los padres acerca del valor que tiene continuar estudiando dependen de su percepción de cuántos grados se puede esperar que termine un estudiante, qué tanto mejorará el ingreso y bienestar de la familia o de su hijo al completar esos grados y los costos que implica darle esa escolaridad. Estos costos incluyen tanto los directos en que incurren los padres para comprar los libros, materiales, ropa, transporte, alimentos como los de oportunidad, que son aquellos en que se incurre por no recibir ingresos porque el hijo está en la escuela, en vez de estar trabajando.
7. El maestro es la mejor fuente de información que tienen los padres acerca de qué tan lejos llegará un hijo en la escuela.
8. Las calificaciones de los maestros son interpretadas por los padres como un indicio de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, lo que fundamenta sus expectativas acerca de qué tan lejos se llegará en la escuela. La decisión de un maestro de hacer repetir a un niño es vista por los padres como un indicio de que la capacidad de aprendizaje de su hijo es menor que la de otros niños.

9. El costo de oportunidad de la escuela aumenta con el crecimiento de los hijos, especialmente cuando se acercan a la pubertad. Un padre puede, por lo tanto, permitir a un niño pequeño repetir los grados iniciales varias veces, antes de decidir sacarlo de la escuela.

10. La promoción al siguiente grado de estudiantes cuyos padres consideran que tienen baja capacidad de aprendizaje (por malas calificaciones) baja la confianza de los padres acerca de la calidad de la escuela y, consecuentemente, del valor que puede tener continuar estudiando. Otros factores que reducen la confianza de los padres en la calidad de la escuela incluyen el ausentismo del maestro, la poca calidad de las instalaciones y la falta de material instruccional.

3.2. Diseño del Estudio

El estudio fue diseñado y ejecutado por un grupo de investigadores del Ministerio de Educación de Honduras y del Harvard Institute for International Development. Los contactos iniciales entre los miembros del equipo tuvieron lugar en Febrero de 1991.

Preguntas de Investigación. En base a la revisión de literatura realizada, se esperaba encontrar que el fracaso escolar, tanto el real como el percibido, es el factor que más contribuye a la repitencia de grado en las escuelas primarias de Honduras. El estudio se diseñó para evaluar esta hipótesis y para identificar los factores que contribuyen al fracaso escolar y que pueden ser afectados por políticas del Ministerio de Educación.

Muestra. La repitencia de grado ocurre en casi todas las escuelas de Honduras. Según el Ministerio es más común en las rurales que en las urbanas. De hecho la mayoría de las escuelas son rurales, como se nota en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Matrícula y Tasa de Repitencia. Escuela Urbanas y Rurales en Honduras, 1988.

	Grado					
	1	2	3	4	5	6
<u>Urbanas</u>						
Matrícula	84021	67114	61197	53709	46412	40355
Repitencia	20.6%	12.3%	10.6%	8.0%	5.8%	2.0%
<u>Rurales</u>						
Matrícula	173972	113394	86127	62331	50300	39328
Repitencia	22.6%	13.8%	9.9%	6.3%	4.2%	1.6%

Fuente: Datos del Ministerio de Educación

Con esta base se decidió, junto con el Ministerio de Educación, limitar el estudio a un examen de la repitencia y deserción en las escuelas rurales.

El tamaño de la muestra fue limitada por dos razones. Primero, se consideró que sería importante obtener información no sólo de los estudiantes y sus maestros sino también, de los padres de los estudiantes. Los recursos disponibles para el estudio no eran suficientes como para tener una muestra grande de ambos grupos. En segundo lugar el estudio no se diseñó para proveer una estimación exacta de los índices de repitencia y deserción. Esto ya había sido hecho usando las tasas oficiales de matrícula (Cuadra, 1989).

Lo que se pretendía era evaluar un amplio rango de los posibles factores que afectan la repitencia. Por lo que usando las estadísticas del Ministerio se decidió seleccionar al azar un grupo de escuelas rurales que tuvieran de los más altos y más bajos índices de repitencia. Estas escuelas se seleccionaron en 4 (de 18) departamentos del país. Así se seleccionaron un total de 40 escuelas rurales.

Dado el diseño de la muestra, los resultados del estudio no deben ser usados para estimar cifras nacionales respecto a la repitencia o deserción. Es decir, los promedios que se sacan de los resultados con estas 40 escuelas no son representativos ni de los 4 departamentos en los cuales se encuentran, ni de la nación. Sin embargo, los resultados respecto a las relaciones entre variables son representativos de lo que se encontraría en otra muestra de escuelas.

Las unidades de análisis para este estudio fueron:

- a) Todos los estudiantes que habían estado matriculados en primero y el tercer grado en 1990.
- b) Los maestros de estos estudiantes.

- c) Los padres de aproximadamente la mitad de esos estudiantes.
- d) Los directivos de las escuelas seleccionadas en la muestra.

Instrumentos. Los instrumentos de investigación fueron diseñados luego de entrevistar a altos funcionarios del Ministerio de Educación sobre sus percepciones de los factores que más contribuyen en la repitencia (se presentan detalles de estas entrevistas en la sección de resultados).

Los instrumentos que se usaron fueron:

- 1) Pruebas de conocimiento de Español para primer y tercer grado, que fueron diseñadas como parte del proyecto de eficiencia de la educación financiado por USAID/Honduras. Se usaron estas pruebas más como una medida de destreza académica que de logro curricular, ya que su contenido no se relacionaba necesariamente con el contenido enseñado efectivamente por los maestros de la muestra.
- 2) Un protocolo de entrevistas para estudiantes.
- 3) Un protocolo de entrevista para los maestros de los estudiantes seleccionados.
- 4) Un protocolo de entrevistas para los padres de los estudiantes.
- 5) Un protocolo de entrevistas para los directivos de los establecimientos donde estaban inscritos los estudiantes.

Los instrumentos fueron desarrollados en Español y evaluados inicialmente en escuelas de los alrededores de Tegucigalpa, la capital de Honduras. Los instrumentos revisados fueron probados en escuelas ubicadas en zonas rurales.

3.3. Trabajo de Campo

Dieciséis maestros desempleados de Tegucigalpa fueron seleccionados y reclutados como entrevistadores. Se les capacitó y participaron en la evaluación de los instrumentos. Se formaron 4 equipos, de 4 entrevistadores y un supervisor (que pertenecía al equipo de investigadores del Ministerio y de Harvard). Los equipos fueron enviados a 4 departamentos en cada uno de los cuales se visitaron 10 escuelas.

Los datos fueron recogidos durante Marzo de 1991, aproximadamente un mes después de haber empezado el año académico. Los equipos emplearon todo un día en la visita de cada escuela, a las cuales no se les informó previamente. El trabajo de campo duró dos semanas, laborando de lunes a viernes.

Al llegar a cada establecimiento se le explicaba al director el propósito del estudio, se le entrevistaba a él, a los maestros de primero y tercer grado y a los estudiantes. Además se le administraba a los estudiantes los exámenes de rendimiento. Al

terminar las entrevistas en la escuela, los entrevistadores acompañaron a la mitad de los niños encuestados y examinados a sus casas para entrevistar a sus madres o padres. En todas las escuelas y hogares los equipos de investigación fueron bienvenidos, no se presentó ningún caso en que se negara acceso y la colaboración de las maestras, niños y madres que participaron en el estudio fue excelente.

Para administrar la prueba de rendimiento y las entrevistas a los estudiantes se reconstruyeron los grupos de primer y tercer año de 1990. Para ello se utilizaron los siguientes procedimientos:

- a) Los libros de la escuela fueron consultados para hacer un listado de los estudiantes matriculados en primer y tercer grado en 1990, el que había concluido en Diciembre. Así se identificaron 1854 estudiantes, de los cuales 60% correspondían al primero y 40% a tercer grado.
- b) Los listados de 1990 se compararon con los estudiantes matriculados en 1991 en cualquier grado. Se preguntó a los maestros de los grados correspondientes por los estudiantes que no se localizaron de la lista de 1991. A los estudiantes que estaban inscritos en un grado más alto del correspondiente al año anterior (por ejemplo, segundo o cuarto grado) se les consideró como promovidos. Los estudiantes inscritos en el mismo grado en 1991 al que habían estado en 1990 se les identificó como repiteintes.
- c) Fue posible identificar el estado escolar que tenían 1841 estudiantes de la lista de 1990. Los maestros no pudieron dar información sobre doce de los alumnos y uno había fallecido. De estos 1841 alumnos, cerca del 66% había sido promovido y 23% estaba repitiendo. Alrededor de 5% se identificó como alumnos desertores ya que habían abandonado la escuela y se consideró a un 6% como transferidos a otras escuelas. Estos datos se presentan en el cuadro 6.

Cuadro 6. Situación de los Estudiantes de 1990 en 1991.

Categoría	Primer grado		Tercer grado	
	N	%	N	%
Promovido	674	61	537	73
Repitiente	331	30	88	12
Transferido	55	5	57	7
Desertor	45	4	54	7
Total	1105		736	

- d) De la lista total de estudiantes sólo 1253 estaban en la escuela el día en que el equipo de investigación la visitó. En otras palabras, los maestros dijeron que un 23% de los estudiantes matriculados el año anterior estaban ausentes el día del estudio.
- e) Se tomó nota de las calificaciones y asistencia de todos los estudiantes de 1990 matriculados en 1991.
- f) Se entrevistó a los 64 maestros de los estudiantes que habían estado inscritos en primer o tercer grado en 1990.
- g) Cerca de la mitad (640) de los 1253 estudiantes fueron seleccionados al azar para visitar sus hogares. Así se logró entrevistar a 514 madres y 136 padres en sus casas.
- h) Se entrevistó al director de cada escuela (40) o al maestro encargado de la dirección y, además a dos subdirectores. De esta manera se obtuvieron datos sobre el establecimiento, estadísticas históricas y características de la administración escolar.

PARTE IV. RESULTADOS

4.1. Perspectivas sobre las Causas de la Repitencia

Con el fin de identificar distintas perspectivas sobre las causas de la repitencia, se entrevistó a cuatro grupos de personas: funcionarios del Ministerio de Educación, directores de escuela, maestros y padres de familia.

Funcionarios. Se entrevistaron siete altos funcionarios en el Ministerio, como parte de los procedimientos para el diseño del estudio. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en las oficinas de los funcionarios por miembros del equipo formado por investigadores del Ministerio de Educación y la Universidad de Harvard.

Los funcionarios estuvieron de acuerdo en que la reducción de la repitencia tenía una alta prioridad para el sistema educativo hondureño. Sin embargo, hubo menos consenso en relación a cuáles factores causaban la repitencia. Se les preguntó por qué repiten grado los niños de primaria. Sus repuestas fueron codificadas en tres categorías generales: familia, recursos y políticas del sistema y conductas y actitudes de los maestros. Sólo una respuesta fue considerada como ajena a estas categorías. El número de factores mencionados por cada persona variaron de 2 a 5. En total se mencionaron 23 factores. (Véase el cuadro 7).

Cuadro 7. Factores que contribuyen a la Repitencia. Respuestas de Funcionarios del Ministerio de Educación.

-
- 1) Factores familiares
 - a) Pobreza (3 menciones, 43%)
 - b) Desnutrición (2 menciones, 28%)

 - 2) Factores del sistema
 - a) Procedimientos burocráticos de los maestros (3 menciones, 43%)
 - b) Falta de una evaluación generalizada del sistema (2 menciones, 28%)
 - c) Supervisión de los maestros infrecuente, limitada o de baja calidad (2 menciones, 28%).

 - 3) Factores de los maestros
 - a) Estrategias docentes ineficientes (5 menciones, 71%)
 - b) Falta de mística (2 menciones, 28%)
 - c) Falta de capacidad para motivar a los estudiantes (2 menciones, 28%).
-

Las estrategias docentes ineficientes fue el factor más frecuentemente mencionado por los funcionarios. Por otra parte, las características del sistema educativo fueron mencionadas tan

frecuentemente como lo fueron los maestros, como factores que inciden en la repitencia. Sólo uno de los funcionarios atribuyó la repitencia a una baja capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Directores de Escuela. Se entrevistó a 40 directores y 2 subdirectores sobre las causas a las que atribuían la repitencia. Sus respuestas se codificaron usando las categorías ya consideradas por los funcionarios. Sin embargo los directores no mencionaron al sistema como fuente del problema, pero mencionaron más características de los estudiantes. El cuadro 8 presenta el porcentaje de respuestas de los 42 directivos.

Cuadro 8. Factores que Contribuyen a la Repitencia. Respuestas a los Directores de Escuelas Rurales.

- 1) Factores familiares
 - a) Pobreza, (98%),
 - b) Explotación del trabajo de los estudiantes por sus mismos padres (80%).
 - c) Bajo interés de los padres por la educación (32%)

 - 2) Factores de los estudiantes
 - a) Ausentismo de los estudiantes (43%)
 - b) Baja capacidad para el aprendizaje (36%)

 - 3) Factores de los maestros
 - a) Falta de interés de los maestros por su trabajo (11%)
-

Es muy claro que para los directivos de las escuelas, el factor más importante como causa de la repitencia es la posición económica de la familia. Los directores establecieron una relación directa entre la pobreza de la familia y el trabajo de los niños, ya sea dentro o fuera de la casa. Atribuyeron el ausentismo de los estudiantes a que los padres obligan a sus hijos a trabajar. A diferencia de los funcionarios del Ministerio, muy pocos de los directores de escuela (muchos de los cuales enseñan) consideraron a los maestros como responsables de la repitencia.

Maestros. Los 64 maestros de la muestra habían enseñado en primero, tercero, o en ambos grados, durante 1990. En sus respuestas enfocaron las causas de la repitencia a dos categorías principales, como se describe en el cuadro 9.

Cuadro 9. Factores que Contribuyen a la Repitencia. Respuestas de los Maestros Rurales.

1. Factores familiares.
 - a) Poco interés de los padres por la educación (53%)
 - b) Uso del trabajo de los niños (34%)
 - c) Desnutrición (9%)
 - d) Pobreza (6%)
 2. Factores de los estudiantes
 - a) Ausentismo de los estudiantes (45%)
 - b) Baja capacidad para aprender (21%)
 3. Factores de los maestros
 - a) Poco interés en su trabajo (5%)
-

Las explicaciones dadas por los maestros son semejantes a las aportadas por los directivos, con la excepción de que los maestros no hacen una referencia directa a la pobreza de las familias.

Padres de familia. No todas las madres o padres entrevistados señalaron causales de la repitencia, los que lo hicieron ofrecieron como respuestas las siguientes:

Cuadro 10. Factores que Contribuyen a la Repitencia. Respuestas de los padres de familia.

1. Factores de los estudiantes
 - a) Los estudiantes no aprenden lo que deberían (55%)
 - b) Ausentismo de los estudiantes (16%)
 - c) Falta de interés por la escuela (5%)
 - d) Poca madurez (muy joven) (3%)
 2. Factores de los maestros
 - a) Ausentismo de los maestros (3%)
-

Desde la perspectiva de la estructura conceptual sólo los padres identificaron como causa directa de repitencia la falta de aprendizaje. Las otras explicaciones dadas por los padres, y por los otros grupos, no tienen el carácter de ser causales directas de repitencia. Por ejemplo, la asistencia de los estudiantes pobres puede provocar fracaso en el aprendizaje, lo que causa la decisión de repetir el grado. El ausentismo de maestros puede reducir el aprendizaje logrado por los estudiantes.

En general los cuatro grupos de informantes no identifican porqué ocurre la repitencia, qué es lo que provoca poco

aprendizaje o cómo el ausentismo afecta el aprendizaje, qué motiva la repitencia, o de qué manera el tiempo dedicado a trabajar origina bajo aprendizaje y, por lo tanto, repitencia. Estos temas son tratados en la segunda parte de este informe.

4.2. Evaluación del Aprendizaje de los Alumnos

Como se indicó anteriormente, repetir primer grado es producto de una decisión del maestro, de los padres o tanto de maestros como de los padres. La decisión del maestro se basa primeramente, aunque no únicamente, en el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Esto puede observarse comparando las calificaciones con las decisiones sobre promoción o repitencia.

Al finalizar el año escolar los maestros califican cada materia del 0 al 100. Por norma, los estudiantes cuyas calificaciones sean menores de 60 no deben ser promovidos al siguiente grado. Además de las materias académicas (Español, Matemáticas, etc.) los maestros también califican aspectos como la puntualidad, la motivación y la moralidad (disciplina) de los estudiantes. Existe muy poca variación en las calificaciones que dan los maestros a estas áreas y, usualmente, no se les toma en cuenta al promediar la calificación de las materias académicas.

Los estudiantes promovidos tienen un promedio de calificaciones más alto que los repitientes. Los promovidos también tienen más altas calificaciones en disciplina, aunque la relación de esta con el hecho de ser promovido o repitiente desaparece cuando se toman en consideración las áreas académicas. Como se observa en el cuadro 11, la calificación promedio (donde se toman en cuenta las cuatro áreas académicas básicas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales) es mayor para los estudiantes promovidos (la diferencia es estadísticamente significativa).

Cuadro 11. Promedio de Calificaciones en 4 Areas por Categoría de Estudiante.

Categoría	Promedio de Calificaciones	Desviación Estándar	Número de Estudiantes
Promovidos	78.6	8.8	1153
Repitientes	64.1	7.4	350
Transferidos	71.9	9.7	63
Desertores	72.0	10.3	59

Español es el área académica que tiene más influencia en la decisión de si un estudiante es promovido ya que la mayor diferencia de calificaciones entre los dos grupos es mayor para Español que para las otras materias. El cuadro 12 muestra que los

estudiantes promovidos tenían, en promedio, 16 puntos más altos para Español que los repitientes. La diferencia en Matemáticas fue de 14, para Ciencias Naturales 8 y para Estudios Sociales 7.

Cuadro 12. Diferencia entre Estudiantes Promovidos y Repitientes en Cuanto a los Promedios de Calificaciones Por Materia.

Materia/ Categoría	Promedio de Calificaciones	Desviación Estándar

ESPAÑOL		
Promovido	78.2	9.8
Repitiente	62.0	9.3
MATEMATICAS		
Promovido	77.9	9.7
Repitiente	63.7	8.4
CIENCIA		
Promovido	79.5	8.6
Repitiente	71.4	6.7
ESTUDIOS SOCIALES		
Promovido	79.4	8.5
Repitiente	72.2	6.4

Sólo cuando las calificaciones son muy bajas es que su efecto es decisivo en el hecho de que los estudiantes sean promovidos o repitientes. Así, en la muestra ninguno de los 9 estudiantes que tenían un promedio menor de 50 fueron promovidos. De los 107 estudiantes cuyos promedios fluctuaban entre 50 y 60, sólo 8 fueron promovidos. Sin embargo, la calificación promedio de los estudiantes repitientes superaba el mínimo necesario para ser promovido. Así, el 72% de los estudiantes repitientes tenían una calificación promedio final por encima de 60 y, aunque fuese verdad que la mayor parte de los estudiantes con calificaciones arriba de 60 fueron promovidos, un 17% repitió.

Se presentó una amplia variación de escuela a escuela en cuanto a la aplicación de la norma de que los estudiantes con promedio de calificaciones por encima de 60 deberían ser promovidos. Por ejemplo, en la escuela 2 de la muestra todos los estudiantes tuvieron calificaciones por encima de 60 al finalizar 1990, pero un 35% estaban de repitientes en 1991. En la escuela 9, en cambio, todos sus estudiantes también tenían calificaciones mayores de 60, pero ninguno repitió.

Las variaciones que se presentaron entre las escuelas se reflejan en las respuestas de los maestros a la pregunta "¿Cómo decide qué estudiantes aprueban y quiénes no?". Los maestros

respondieron con afirmaciones del siguiente tipo:

"Los estudiantes que yo repruebo son los que faltan a clases."

"A ellos se les califica de acuerdo a su participación, su asistencia. Lo más importante es que sean capaces de leer y escribir. Tienen que saber leer y escribir".

"De acuerdo al desempeño que tiene cada niño durante el año. También de acuerdo con su puntualidad y responsabilidad."

"El control del sistema de evaluación se basa en el desempeño. Ya que el gobierno demanda de nosotros solamente cantidad, tenemos que aprobar estudiantes con bajo desempeño".

"Yo decido a través de pruebas que les pongo y también por su conducta en las clases...también reviso sus pruebas de español....si no pueden leer y escribir no pueden aprobar".

"A través de pruebas orales y escritas, participación en clase, como trata a sus compañeros, respeto".

El hecho de que a estudiantes con calificaciones aprobatorias se les hace repetir indica que estudiantes y padres no se basan solamente en las calificaciones para decidir el futuro de los estudiantes. Si esto es así, ¿cuáles son los otros factores importantes?

4.3. Características de los Alumnos Asociados con la Promoción y la Repitencia

1. Sexo y Edad.

Los niños y niñas tienen igual probabilidad de repetir el grado. Tampoco se distinguen los niños de las niñas por el promedio de sus calificaciones.

Los estudiantes que repiten son un poco más jóvenes (0.3 años) que los promovidos, aunque no hay diferencia entre los dos en cuanto a la edad con la cual entran al primer grado. En promedio, los estudiantes entraron al primero a los 6.9 años de edad.

2. Condición física y nutrición.

Quienes indican que la pobreza es una causa de la repitencia usualmente sugieren que su primer efecto es en la salud del niño,

y que poca salud reduce la capacidad de aprendizaje. Por ello se intentó evaluar los efectos de largo plazo que tiene la nutrición midiendo la altura y el peso de los estudiantes. No se encontró diferencia entre los estudiantes promovidos respecto a los repitientes en términos del promedio de su peso y altura. El equipo de investigación construyó un índice de altura como función de sexo y edad pero no encontró tampoco diferencia al utilizarlo. De igual forma, no encontramos relación entre nuestro índice de altura y el promedio de las calificaciones finales.

Para examinar efectos más inmediatos de la falta de alimentación se le preguntó a los estudiantes si habían desayunado el día que se les entrevistó, como un indicador de si lo hacían cotidianamente. No se encontró ninguna relación entre las respuestas a esta pregunta y el hecho de si los estudiantes habían promovido o repetido grado.

3. Educación de los padres.

Como se demuestra en el cuadro 13, más padres o madres de los estudiantes promovidos saben leer que los de los estudiantes repitientes.

Cuadro 13. Alfabetismo del Madre y el Padre por Categoría de Estudiante.

¿SABE TU MAMA Y PAPA LEER?		
	La mamá sabe	El papá sabe
Promovidos	71.5% (670)	64.7% (607)
Repitientes	58.0% (184)	59.0% (187)

El promedio de años de escuela terminados por ambos padres es de 4.3 años para los de los estudiantes promovidos y 3.2 años para los estudiantes repitientes.

No existe diferencia entre los estudiantes promovidos y los repitientes en cuanto a que si sus padres viven en el hogar del estudiante, ni en cuanto a qué familiar se hace cargo de él.

4. Nivel Económico de la Familia

Se utilizaron 4 indicadores para medir el nivel económico de la familia:

a) Calidad de los materiales de construcción de las casas donde viven los estudiantes. Es más frecuente que los estudiantes

promovidos vivan en casas de ladrillos que los repitientes, bloques de cemento o madera (23% vs. 15%), y menos frecuente que vivan en casas de bahareque (31% vs. 44%).

b) Tamaño de las casas en cuanto a número de habitaciones. En promedio, los estudiantes promovidos viven en casas con más habitaciones (3.1 vs. 2.7).

c) Posesiones y servicios de la casa. Se les preguntó cuáles de los siguientes objetos tenían en su casa: radio, televisión, libros, electricidad, letrinas y agua potable. Se consideró que los tres primeros son indicadores de contacto con el mundo exterior, y que la posesión de cada uno es un indicador del nivel económico de la familia y de su calidad de vida. Los estudiantes promovidos mostraron tener más posesiones que los repitientes. Así, por ejemplo, el 12% de los promovidos tenían los 6 tipos de posesiones, comparado a sólo un 5% de los repitientes. Dado que se trataba de familias rurales también se preguntó por la posesión de animales: gallinas, cabros y vacas. Sin embargo no hubo diferencia entre los dos grupos de estudiantes por el número o la presencia de estos animales. Por lo que se concluye es que la crianza de animales no causa una diferencia discernible en el nivel de vida de estas familias rurales.

d) Ingreso total de la familia. El ingreso económico de las familias de los estudiantes repitientes fue de 261 lempiras mensuales, mientras que el de las familias de los estudiantes promovidos fue de 279 lempiras mensuales. La diferencia no es grande, pero cuando se considera el número de personas que viven en la casa la diferencia se hace importante. Las familias de los estudiantes promovidos, en promedio, se componen de una persona menos que las de los estudiantes repitientes. Este hecho tal vez explique porque los repitientes reportan menos posesiones en sus hogares, aunque el ingreso total sea casi el mismo. Otro factor que puede contribuir a la diferencia de posesiones es el hecho de que el 43% de las madres de los estudiantes promovidos trabajan por dinero fuera de la casa, comparado a un 34% de las madres de los repitientes. Otros estudios han sugerido que las mujeres que trabajan tienden a adquirir posesiones que elevan el nivel de salud y cultural de sus familias.

5. Gastos de la Familia Dedicados a Educación

Las familias de los estudiantes promovidos gastaron un promedio de 113.2 Lempiras por año en educación. Los gastos de las familias de repitientes son de 84.4 lempiras por año. Aunque proporcionalmente más de los hijos de las familias de los niños promovidos van a la escuela, ya que hay menos niños en sus hogares, el gasto en educación por niño es significativamente alto en ellos.

El tipo de gasto que marca la mayor diferencia entre los dos

grupos es por los uniformes que se pide a los niños usar en las escuelas. Es más probable que los estudiantes promovidos tengan uniformes escolares más nuevos que los repitientes. No hubo diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes debido a gastos en materiales instruccionales, contribuciones a la escuela, transporte, loterías escolares u otras categorías.

6. Aspecto Físico del Estudiante

Se pidió a los entrevistadores que calificaran el aspecto de los estudiantes ya que se esperaba encontrar una relación entre el aspecto físico y el éxito en la escuela. El cuadro 14 presenta los resultados a las preguntas sobre limpieza, estado de la ropa y uso de calzado. En cada caso se presentaron diferencias significativas entre los grupos de acuerdo a las calificaciones dadas por los entrevistadores.

Cuadro 14. El Aspecto Físico de los Estudiantes Promovidos y Repitientes.

	Limpio % si	Buen Estado de Ropa % si	Usa Calzado % si
Promovidos	84.1	86.6	66.8
Repitientes	67.6	71.8	48.2
Casos	999	1033	777

Los estudiantes promovidos son calificados como limpios, que su ropa está en buen estado y que usan calzado con más frecuencia que los estudiantes repitientes. No se encontró ninguna relación entre las características raciales de los estudiantes y el hecho de que estos fueran promovidos o repitientes.

Se clasificó a las familias por su nivel económico usando los indicadores descritos en el punto 4, para analizar la relación entre la apariencia de los estudiantes y estas categorías de las familias. No se encontró ninguna diferencia entre promovidos y repitientes debido al aspecto físico dentro de cada nivel económico. Interpretamos que esto significa que la apariencia física está determinada por el nivel económico de la familia. No se encontró ninguna asociación entre el nivel económico y las características raciales.

7. Asistencia a Programas de Educación Pre-escolar

Existen varios tipos de "escuelas" privadas informales que ofrecen instrucción a los niños antes de alcanzar la edad necesaria para entrar a la escuela primaria. En Honduras se les

denomina comúnmente kinders aunque casi nunca tienen los maestros y materiales especialmente diseñados para instrucción pre-escolar. A pesar de esto dichos establecimientos pueden ofrecer alguna instrucción inicial en lecto-escritura y números, que pueden ayudar a los niños cuando entren a la escuela primaria, o les pueden preparar en cuanto a la disciplina social requerida por la escuela.⁶

Otro tipo de experiencia pre-escolar, muy común entre niños que no han alcanzado la edad requerida, es asistir como oyente al primer grado de primaria. Esto es muy común en las áreas rurales ya que algunos hermanos y hermanas mayores se llevan a sus hermanos más chicos a la escuela, con el fin de que no sean una carga para los padres o, en algunos casos, para que también se beneficien de suplementos alimenticios.

Para detectar el impacto de experiencias pre-escolares se preguntó a los estudiantes si habían asistido a kinder o si habían sido oyentes antes de inscribirse como alumnos regulares en primer grado. Cerca del 46% de los estudiantes de primero y tercero dijeron haber tenido alguna experiencia pre-escolar. Es posible observar el efecto de esta experiencia en el primer grado, donde el 50% de los promovidos habían tenido algún tipo de pre-escolar y un 40% de los repitientes lo habían hecho. La diferencia entre ambos grupos de estudiantes es aún mayor en el tercer grado, donde el 49% de los estudiantes promovidos habían tenido pre-escolar, por sólo un 29% de los repitientes.

La asistencia a pre-escolar se relaciona con el nivel económico de la familia. Los estudiantes cuyas familias tienen más posesiones (agua potable, electricidad, radio, etc.) reportan más frecuentemente (63%) que sus hijos han asistido a pre-escolar. Entre los estudiantes con más posesiones no hay diferencia entre promovidos o repitientes por su asistencia a pre-escolar. Lo mismo ocurre entre los estudiantes con menos posesiones. Esto podría significar que la asistencia a pre-escolar por sí misma no afecta el hecho de ser estudiante promovido o repitente.

8. Ausentismo de los Estudiantes.

⁶ Véanse Kotliarenco (1986) y Reimers (1992) para una revisión de literatura de la contribución de la experiencia pre-escolar en el éxito de los alumnos en la escuela primaria latinoamericana. Véase Rausenbush et al. (1991) para un estudio donde se muestra cómo la experiencia pre-escolar reduce el fracaso académico en Tailandia. En este estudio, como en la mayoría con esta temática, se observa que el efecto más fuerte del pre-escolar es entre los niños más pobres.

Se le preguntó a los estudiantes si habían perdido días de clase durante el año anterior, ya fuera por enfermedad, trabajo doméstico, mal tiempo o cualquier otra razón. Se encontró que es más factible que los estudiantes repitientes no regresen a la escuela cuando tienen algún obstáculo que se lo impida. Un 8% de los promovidos dejaron de asistir a la escuela durante algún tiempo el año anterior y a pesar de ello fueron promovidos, mientras 34% de los repitientes dejaron de asistir a la escuela. Por otra parte, es más frecuente que los repitientes justifiquen sus ausencias por trabajo, problemas con sus compañeros y porque los padres no desean que asistan, que los promovidos. En cambio los promovidos mencionan con más frecuencia el trabajo doméstico y enfermedades.

También se preguntó a las madres y padres sobre las ausencias de sus hijos. Cerca de un 65% de los padres reportaron que sus hijos perdieron algunos días de clase por enfermedad. Los padres de los estudiantes promovidos reportaron un promedio de 14 días de escuela perdidos por enfermedad, en comparación con los padres de los repitientes que reportaron un promedio de 20 días por la misma razón. El total de días perdidos por otras razones fue de 13 y 19 días en promedio, respectivamente. Es decir, según los padres el promedio de los días perdidos por los promovidos fue de 27 días durante el año, mientras que el de los repitientes fue de 39 días. Teniendo el calendario escolar oficial de Honduras un total de 180 días, los padres reportaron en promedio, que sus hijos perdieron 16% del tiempo que el sistema propone se dedique a la escuela. Esta cantidad se acerca a nuestra estimación de los estudiantes ausentes el día que los equipos visitaron las escuelas.

9. Distancia de la Escuela.

Aunque la mayoría de los estudiantes dijeron que la escuela a la que asisten está cerca de su casa, tal vez el concepto de distancia no fue captado correctamente ya que los repitientes señalaron que viven a un promedio de 24.8 minutos de distancia de la escuela, los promovidos dijeron necesitar sólo 18 minutos para llegar a ella. Esta diferencia, que es estadísticamente significativa, sugiere que los repitientes viven más lejos de la escuela.

4.4. Características de los Maestros Asociados con la Promoción o Repitencia de sus Alumnos

La información descrita en esta sección se deriva de las entrevistas con los maestros y los estudiantes.

1. Expectativas Académicas hacia los Estudiantes

Se le presentó a los maestros una lista con sus estudiantes del año anterior (primero o tercero) y se les pidió indicar cuales de ellos aprobarían o no el grado y sobre sus expectativas sobre cuál sería el grado más alto que alcanzaría cada uno en la escuela. Las expectativas fueron de un mínimo a terminar el actual grado hasta terminar el nivel medio superior y asistir a la universidad. Los maestros esperaban que muy pocos de sus alumnos pasarían del sexto grado. Así, esperaban que cerca del 78% de los de primer grado y 88% de los de tercer grado llegaran apenas al sexto grado.

El número promedio de años que los maestros de primer grado esperaban que estudiaran los promovidos fue de 6 años, lo cual contrasta con los 5 años de los repitientes. Los maestros de tercer grado esperaban de los promovidos que alcanzaran un segundo curso de ciclo común en promedio, en cambio, de los repitientes sólo hasta el sexto grado. Los estudiantes promovidos y repitientes de primer grado tuvieron iguales probabilidades que sus maestros consideraran que aprobarían el grado. Sin embargo, en el tercer grado se consideró al 92% de los promovidos como capaz de aprobar el grado, en comparación a sólo un 73% de los repitientes.

Cuadro 15. Expectativas de los Maestros Respecto al Máximo de Grado al que Llegarían.

Grado	Primer Grado		Tercer Grado	
	Casos	% Acumulado	Casos	% Acumulado
1	6	.9		
2	21	4.0		
3	57	12.6	20	4.1
4	50	20.0	12	6.5
5	11	21.7	29	12.4
6	463	90.9	308	75.0
9	9	92.2	3	75.6
12	46	99.1	107	97.4
15	4	99.7	12	99.8
16	2	100.0	1	100.0

Es posible que este juicio del maestro acerca del estudiante sea hecho una vez que el estudiante ha tenido éxito o fracaso. Sin embargo, también es posible que las expectativas del maestro contribuyan al éxito o fracaso del estudiante. Existe una correlación significativa (aunque no demasiado alta $r=.34$) entre el nivel económico de la familia (considerando el número de sus posesiones) y las expectativas de los maestros. La correlación es más fuerte que la obtenida entre el nivel económico y las calificaciones finales ($r=.12$), y entre el nivel económico y el hecho de ser promovido o repitiente ($r=.15$). La interpretación dada a estos resultados es que la evaluación que dan los maestros a la capacidad de los estudiantes se ve influenciada, en parte, por su apreciación acerca del nivel económico al que pertenece la familia del estudiante. Es posible que esta valoración la obtengan los maestros a través de la observación de su aspecto físico. Aún más, se considera que la evaluación de la capacidad es uno de los factores que contribuye a tomar la decisión sobre la promoción en los casos en que las calificaciones están en el límite cercano al mínimo aprobatorio (por ejemplo en el rango del 50 al 60)

Otra forma de expresar esta interpretación es que los maestros reaccionan al capital cultural que llevan a clase los estudiantes. Así, los estudiantes que viven en hogares con mayor bienestar económico, y cuyos padres tienen más educación formal, acumulan más de este capital. En otras palabras, éstos estudiantes han incorporado conductas y lenguajes que corresponden a la cultura que trata de transmitir el docente y por lo tanto influye en la opinión que el maestro tiene sobre su capacidad académica. El impacto en la opinión de los maestros se ve reflejada en su relación con los alumnos. De esta forma, aquellos alumnos de primer grado para los cuales los maestros tienen más altas expectativas reportaron más frecuentemente que sus maestros les explicaban cuando no entendían y les pedían más tareas (medida en páginas de sus cuadernos). De igual forma, los estudiantes de tercer grado, para los cuales sus maestros tenían altas expectativas, reportaron con menos frecuencia que se les castigaba con severidad. Así, el 79% de los estudiantes considerados por sus maestros como incapaces de aprobar el grado reportaron que sus maestros les golpeaban, comparado a sólo un 56% de los estudiantes considerados por sus maestros como capaces de aprobar el grado. Los estudiantes a quienes se les tenía altas expectativas también reportaron más páginas de tareas y más tareas corregidas por los maestros.

2. Actividades Docentes Evaluadas por los Estudiantes.

Se le preguntó a los estudiantes acerca de varios tipos de conductas de los maestros. Un grupo de preguntas se refirió a las prácticas instruccionales, tales como el uso de la pizarra, trabajo en equipo, etc. Un segundo grupo de preguntas se dirigió a identificar la manera como los maestros respondían cuando los

alumnos cometían errores, pedían aclaraciones o hacían preguntas. Un tercer grupo de preguntas se refirió a los castigos que se aplicaban en clase. Recuérdese que los resultados presentados son los que los estudiantes reportan sobre sus maestros.

Prácticas Instruccionales. En el cuadro 16 se presenta un listado de las prácticas instruccionales sobre las que indagó y la frecuencia con que los estudiantes reportan que las usan sus maestros.

Cuadro 16. Uso de Prácticas Instruccionales por los Maestros Según Estudiantes Repitientes o Promovidos.

	PORCENTAJE QUE DICE QUE SUS MAESTROS LO HACEN	
	Promovidos	Repitientes
Escribe en la pizarra	76.4%	59.3%
Pone a trabajar en el cuaderno	75.8	59.5
Hace leer en voz alta	71.1	50.3
Dicta	65.8	43.2
Pide respuestas en grupo	56.3	39.7
Hace trabajar en grupo	55.4	34.5
Pone a un estudiante a cuidar la clase	41.8	27.9
Pone a un estudiante a enseñar	38.7	27.2

Todas las diferencias entre lo dicho por los estudiantes promovidos y repitientes son estadísticamente significativas. Los estudiantes promovidos reportan un promedio de 4.8 prácticas, mientras que los repitientes sólo reportan 3.4 prácticas. Es decir, que los repitientes señalan menos prácticas de los mismos maestros que los promovidos. Aún más, mientras más alta sea la calificación de un estudiante, es más probable que reporte más prácticas instruccionales de su maestro.

Se había esperado encontrar que algunas prácticas fueran reportadas más frecuentemente por los estudiantes repitientes que por los promovidos. Por ejemplo, se esperaba que algunas prácticas—por ejemplo, hacer responder en coro—, estarían asociadas con más bajo nivel de aprendizaje ya que serían menos efectivas. En vez de eso se encontró que los estudiantes describen a sus maestros en términos de rango de actividades. Los estudiantes promovidos ven a sus maestros usando un más amplio repertorio de prácticas instruccionales.

Respuestas de los Maestros. A los estudiantes se les preguntó qué hacía su maestro cuando ellos no entendían algún aspecto de las lecciones. Las repuestas de los estudiantes se muestran en el cuadro 17.

Cuadro 17. "¿Qué hace el Maestro Cuando No entiendes la Lección?"

	PORCENTAJE QUE DICE QUE EL MAESTRO HACE ESTO	
	Promovido	Repitente
Me aconseja	61.3%	45.5%
Me manda a la pizarra	56.7%	38.2
Me critica	54.4	34.9
Me castiga	51.1	34.3
Me explica	42.5	28.3

Como se observa, la respuesta más común de los estudiantes fue que los maestros les aconsejaban, y la menos frecuente el dar explicaciones. Una vez más se observan diferencias significativas entre los estudiantes promovidos y repitientes en las respuestas de los maestros. De igual forma los estudiantes promovidos reportan una gama más amplia de respuestas (promedio de 2.7, de los 5 tipos de respuestas) que los repitientes (promedio de 1.8 de los respuestas).

Castigos. Cerca del 62% de los estudiantes de la muestra dijo que sus maestros les castigaban. Sin embargo, no se encontraron relaciones entre reportar castigos con las calificaciones y el hecho de ser repitientes o promovidos. Pero si se encontraron relaciones entre el tipo de castigo y el éxito académico de los estudiantes. Los resultados se presentan en el cuadro 18.

Cuadro 18. Frecuencia del Tipo de Castigo Reportado por Estudiantes Promovidos o Repitientes.

	PORCENTAJE QUE DICE QUE EL MAESTRO HACE ESTO	
	Promovido	Repitente
Golpes	61.4%	74.3%
Hincarse	38.7	42.3
Sacarlo de clase	17.0	25.7
Dejarlo sin recreo	7.2	7.1

En total 827 estudiantes reportaron algún tipo de castigo. Las diferencias entre estudiantes promovidos y repitientes fueron significativas respecto a "golpes" y "sacarlo de clase". En otras palabras, es más probable que los estudiantes repitientes reporten con más frecuencia que sus maestros les golpean y sacan de clase que los promovidos.

3. Asignación de Tareas

Casi todos los estudiantes (98%) señalaron que sus maestros les pidieron tareas, y un 58% declaró que la petición era diaria. Por lo visto, pedir tareas es una práctica generalizada entre todos los maestros. Sin embargo los estudiantes promovidos y los repitientes reportaron diferencias respecto a las tareas. Por ejemplo, es más probable que los repitientes afirmen que se les pide más tarea en Español (69% de los repitientes vs. 52% de los promovidos). En cambio los estudiantes promovidos reportan más frecuentemente tarea en Matemáticas (40% vs. 27%). ¿A qué se puede atribuir esta diferencia? No hubo relación entre las calificaciones de los estudiantes y los reportes de frecuencia de tareas en alguna materia en especial. Por otra parte, parece que los maestros asignan más tarea en Español a los estudiantes sobre quienes tienen más bajas expectativas y más en Matemáticas a aquellos sobre quienes tienen las más altas expectativas. Los maestros de estudiantes que reportan más tarea en Español esperan que sus alumnos completen en promedio 6.2 grados de escolaridad. En cambio, los maestros de estudiantes que reportan más tarea en Matemáticas esperan que sus alumnos completen un promedio de 7.1 grados de escolaridad.

Es más frecuente que los estudiantes repitientes (19% comparado con un 10% de los promovidos) digan que tienen tareas en sus cuadernos actuales. Por otra parte, de todos los estudiantes que dicen tener tareas escritas, 84% de los promovidos y 74% de los repitientes dicen que han sido corregidas por sus maestros. De igual forma los estudiantes promovidos dijeron más frecuentemente (51% vs 43%) que alguien de su familia les ayuda regularmente en sus tareas.

4.5. Características de los Maestros que más Alumnos Promueven y de Aquellos que Promueven a menos Alumnos

La información anterior se refería a la diferencia entre los estudiantes promovidos y los repitientes. En esta sección se analizan las diferencias entre los maestros basándose en la proporción de sus alumnos promovidos. Se recordará que la mitad de las 40 escuelas de la muestra tenía altos índices de repitencia (mayor a un 40%, de acuerdo con las estadísticas oficiales) y que el resto tenía bajos índices (menos del 15%, según las estadísticas oficiales). De los 64 maestros de la muestra, 10 no tenían estudiantes repitientes y un maestro había hecho repetir a todos sus estudiantes. Se dividió a los maestros en dos grupos de 34 cada uno. El primero con un índice promedio de repitencia de 8.3%, fue denominado como el grupo Promotor. En el otro el índice promedio de repitencia fue de 38.7%. Este grupo fue llamado el grupo Repetidor.

Se revisarán las Características Personales de cada grupo, aspectos de la Situación de Sala de Clase y reportes de sus

Prácticas Instruccionales.

Características Personales.

a) Experiencia Docente. No resultó ninguna diferencia entre los maestros Promotores y los Repetidores en relación con el número de años de experiencia docente.

b) Materia Preferida. Es más probable que a los maestros repetidores les guste más enseñar Español y menos Matemáticas. En cambio, los maestros Promotores son menos extremistas en sus preferencias ya que a la mayoría le gusta enseñar Matemáticas. Este resultado se relaciona con el ya reportado en relación con las tareas. Los maestros promotores tienden más a poner tareas de Matemáticas y a que les guste más enseñar ésta materia que los maestros repetidores.

c) Actitud hacia la repetencia. Casi hubo unanimidad entre los maestros en cuanto a creer que repetir es bueno para los estudiantes ya que les permite aprender más y mejor.

d) Relaciones con la comunidad. Los maestros promotores tienden más a vivir en la misma comunidad donde está localizada la escuela, ya sea de manera permanente o durante el año escolar. No existe diferencia entre los dos grupos de maestros en cuanto a su reporte de las contribuciones hechas por los padres de familia para el sostenimiento de las escuelas.

Situación de la Sala de Clase.

a) Número de Grados. Los 64 maestros de la muestra dan clases en 80 grados. Es decir, algunos de los maestros manejan varios grados simultáneamente. Sólo un 38% de los maestros de primer grado de este estudio imparte clases a sólo un grado, 33% enseña dos grados a la vez y el resto enseña a 3 o más grados simultáneamente. En el tercer grado la situación es más severa ya que el 21% enseña sólo en tercer grado, 30% imparte a dos grados y el 49% enseña a 3 o más grados.

Es más probable que los maestros promotores de primer grado, aunque no los de tercero, enseñen sólo en un grado. El cuadro 19 muestra la proporción de los estudiantes que repiten, de acuerdo al número de grados en el aula.

En esta relación no resultó ninguna diferencia controlando por el nivel económico de los estudiantes. Esto es, cuando los maestros de primer grado también enseñan en otro grado, repiten más alumnos del primero, sin importar el nivel económico de las familias de los estudiantes.

Cuadro 19. Proporción de Estudiantes que Repiten de Acuerdo al Número de Grados en el Aula de Clases.

	% Repitientes	Aulas
Primer Grado		
Sólo primer grado	24.7	14
Primero y otros	37.4	25
Tercer Grado		
Sólo tercer grado	12.9	9
Tercero y otros	14.4	31

b) Asistencia de los maestros. Se preguntó a los padres el número de días que los maestros habían perdido durante el año. De acuerdo con sus respuestas, los maestros habían perdido en promedio 15 días durante el año académico. Los maestros que perdieron más días es más probable que no vivan en la comunidad y que sean repetidores más que promotores.

c) Tamaño de los Grupos. No resultó ninguna relación entre el número de estudiantes en un grupo y el hecho de ser maestro promotor o repetidor. Sin embargo, en el tercer grado, los maestros promotores tienen más alumnos de este grado que los maestros repitientes. Posiblemente esto se deba a que estos maestros se dedican a enseñar más a esos alumnos del tercer grado.

d) Rango de Edad de los Estudiantes. No existen diferencias entre los grupos de los maestros promotores o repitientes debido a los rangos de edad de sus estudiantes.

e) Otras Actividades de los Maestros. Sólo un 14% de los maestros reportan recibir algún otro ingreso adicional a su salario. Dentro de este pequeño grupo, los maestros repetidores reportan 4.5 veces más ingresos que los maestros promotores. Una interpretación es que dedican mucho tiempo a actividades no docentes, lo que disminuye su tiempo disponible para la preparación de clases.

Prácticas Instruccionales.

a) Uso de Tiempo. Se les preguntó a los maestros cuanto tiempo dedicaban cada día para enseñar las 4 materias básicas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales) y resultó que los maestros promotores le dedican más tiempo que los repetidores. Los resultados para el primer grado muestran que los maestros promotores dedican a Matemáticas casi 2 horas más por semana que los repetidores. En las otras materias no resultaron diferencias. En el tercer grado, los maestros promotores dicen

dedicar más tiempo a las 4 materias básicas. Así, ofrecen 1.3 horas semanales más en Ciencias Naturales, 1 hora más en Estudios Sociales y Matemáticas y media hora más de Español.

Por otra parte, los maestros promotores reportan proporcionalmente que menos de sus alumnos llegan tarde a clase (16% en relación a un 21.9% correspondiente a los maestros repetidores). Es claro que este resultado se relaciona con la distancia a la que viven los estudiantes.

En las escuelas hondureñas existe variación en cuanto al inicio y final del día escolar. La mayoría de las escuelas rurales ofrece una sesión matutina y otra vespertina. Se espera que los mismos estudiantes asistan a ambas sesiones pero las escuelas varían en cuanto al número de horas en que se compone el día escolar. Cerca del 5% de los padres reportaron que el día escolar duraba menos de 5 horas y un 7% señaló que el día duraba 8 o más horas. Los maestros que enseñan sólo un grado tienen un día escolar mayor (en promedio 6.6 horas) que los que enseñan dos o más grados (en promedio 5.8 horas).

Concluyendo, los maestros promotores dedican más tiempo a las materias básicas debido, fundamentalmente, a que están más tiempo en la escuela que los maestros repetidores.

b) Tareas. En general, no resultaron diferencias entre los maestros promotores o repitientes en la cantidad de tareas asignadas a los alumnos. Sólo en el primer grado se pudo detectar que los maestros promotores asignaron más tareas en Ciencias Naturales y Estudios Sociales que los maestros Repetidores.

c) Disponibilidad de Materiales Instruccionales. La mayoría de los maestros (92%) recibieron al menos un texto de parte del Ministerio de Educación y un 34% recibieron la colección completa de textos. Para interpretar correctamente estos resultados se debe recordar que cuando se realizó el trabajo de campo, no se había terminado con la distribución de los libros de tercer grado. Sin embargo, encontramos que la existencia de libros de texto no estaba asociado con el número de repitientes en los grupos.

La mayoría de los maestros reportaron poco uso de otro tipo de materiales instruccionales, tales como libros de trabajo, cuadernos o pizarras. Una excepción fue respecto a tener o no tiza, ya que los maestros promotores declararon más frecuentemente tenerla que los repetidores.

d) Planificación de clases. No se observó ninguna diferencia entre ambos tipos de maestros por la planificación de clases o su familiaridad con el curriculum.

e) Estrategias de Manejo del Aula de Clase. Los maestros

repetidores tienden más a sacar a sus estudiantes ante faltas a la disciplina y a usar a alumnos como monitores de clase. Los maestros promotores, por otra parte, tienden más a pedir que alguno de sus alumnos que les ayuden a enseñar.

4.6. Resumen de la Primera Etapa del Análisis

El problema crítico que enfrentan las escuelas rurales es la repitencia, lo cual aumenta la deserción. De hecho, en la mayoría de las veces la deserción es una consecuencia de la repitencia. La mayoría de los estudiantes que desertan han repetido más de una vez.

Aún más, para la mayoría de los estudiantes repetir un grado no resuelve los problemas que los hicieron repetir la primera vez. Los que repiten no aprenden más como consecuencia de repetir y tienen mayor probabilidad de desertar en el futuro.

El determinante más importante de la repitencia es el fracaso para lograr el nivel de aprendizaje que maestros y padres consideran necesario para tener éxito en el siguiente grado. Las bajas calificaciones puestas por los maestros son interpretadas por los padres en el sentido de que sus hijos no han aprendido lo suficiente.

Al mismo tiempo los criterios para promover o repetir no se aplican en igual forma por los maestros. Entre éstos existen diferencias por el nivel de las calificaciones que asignan y por lo estricto de su criterio para aplicar la norma del Ministerio de Educación referente a las calificaciones aprobatorias.

El aprendizaje del Español y las Matemáticas es más importante para determinar si un estudiante es aprobado o no que el aprendizaje en Ciencias Naturales o Estudios Sociales. La lecto-escritura es la capacidad que mayor ponderación recibe en primer grado, aunque Español continúa siendo una materia más importante que Matemáticas aún en tercer grado.

El fracaso de un estudiante para aprender se asocia con las oportunidades para aprender que se le han presentado. La oportunidad para aprender puede ser conceptualizada como una función del tiempo que efectivamente dedica el estudiante a aprender y el tiempo que el maestro efectivamente dedica a enseñar. La oportunidad de aprender, por lo tanto, se ve gravemente afectada cuando se ausenta el maestro o el alumno. Según los resultados de esta investigación, el ausentismo del alumno es factor que limita mucho en el aprendizaje. Algunos maestros hacen repetir a algunos estudiantes con calificaciones aprobatorias pero con bajo nivel de asistencia. Tal vez esto se deba a que los maestros reconocen la arbitrariedad de las calificaciones.

Los maestros que hacen repetir a gran parte de sus estudiantes les gusta más enseñar Español y dedican más tiempo a esta asignatura que a Matemáticas, en comparación con los que promueven a más de sus alumnos.

Los maestros que esperan que sus alumnos aprendan menos, dedican más tiempo a enseñar Español que Matemáticas. Los maestros que promueven a más de sus alumnos, dedican más tiempo a enseñar que a otras actividades en clase. Mientras más páginas los estudiantes cubran de los textos durante el año escolar es mayor la probabilidad de que aprueben el grado. El impacto de los libros de texto en el aprendizaje es mayor cuando el maestro tiene a su disposición materiales como tiza y papel para escribir.

El tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza se relaciona con el número de grados que maneja el maestro en las aulas de clase. Mientras mayor sea el número de grados, mayor será el número de sus estudiantes que repitan, tanto el primero como el tercer grado. La ausencia de material instruccional tiene más efecto en aulas multigrado.

El nivel económico y educativo de la familia afecta la probabilidad de que un estudiante sea promovido o repita, aunque su efecto es indirecto. El nivel económico es un factor que influye en el aspecto físico del estudiante, lo que a su vez impacta las expectativas que tiene el maestro acerca de la capacidad académica de los estudiantes.

Los estudiantes que han tenido algún tipo de experiencia pre-escolar tienen un mejor desempeño en la primaria y es menos probable que repitan o deserten.

Los resultados hasta ahora reportados se basan, en la mayoría de los casos, en un análisis de los efectos de factores individuales sobre la decisión de si un estudiante debe ser promovido o repetir grado. Sin embargo, basándonos en los resultados se puede describir una red de factores que actúan conjuntamente.

4.7. Análisis Multivariado

Antes de presentar las conclusiones anotadas arriba, y en el Resumen Ejecutivo, se hicieron varios análisis multivariados. El objetivo era confirmar que las relaciones estaban en la secuencia ya descrita. Por ejemplo, se necesitaba asegurar que el efecto de la educación y el nivel económico de la familia sobre el éxito escolar (ser promovido o repitente) no era directo, sino que estaba mediado por otras variables. También era necesario examinar la importancia de aquellos factores que podían ser afectados por las acciones del Ministerio de Educación, como es el caso de las expectativas de los maestros.

De esta manera se desarrollaron variables continuas y bi-categorías ("dummy") que nos permitiría el uso de análisis de regresión múltiple. Estos análisis fueron realizados a nivel de los estudiantes individuales, grado por grado y por maestros. Los

resultados fueron los siguientes:

1. Se puede explicar cerca del 48% de la varianza en la variable bipolar de Promovido/Repitiente para el primer grado y el 26% de la varianza para el tercer grado. El patrón de las relaciones de las variables independientes es el mismo para ambos grados. El factor más importante, por mucho, es la calificación recibida por el estudiante el año anterior para el primer grado (la beta estandarizada=.56). Otros factores que contribuyeron en forma independiente son los puntajes en el examen de Español, que fue considerado como una medida de la capacidad general en Español (resultó con beta=.17), la proporción de días en que se asistió a la escuela (beta=.07) y el aspecto físico del estudiante, calificado por el entrevistador (beta=.07).

2. Las calificaciones promedio se predicen mejor ($R^2=.49$, para el primer grado, $R^2=.33$, para el tercer grado) incluyendo las calificaciones promedios en puntualidad, moralidad, orden, espíritu de trabajo y sociabilidad (beta para el primer grado=.40). Tales calificaciones, sin embargo, no entran en la predicción de promoción o repitencia. Las calificaciones promedio son también explicadas por la habilidad en Español (beta=.34), las expectativas del maestro acerca del grado más alto que alcanzará el estudiante (beta=.14) y asistencia (beta=.09).

3. Intentando evaluar si las expectativas de los maestros son una consecuencia o un predictor de las calificaciones se realizaron dos análisis de regresión múltiple. Primero se hizo una regresión de las calificaciones sobre las expectativas y luego a la inversa. En cada ocasión se incluyó un índice del número de posesiones en el hogar del estudiante, como una medida del nivel económico y un índice de apariencia física. El resultado fue que se puede dar mayor poder de explicación de la varianza en las expectativas que en la de las calificaciones ($R^2=.22$ vs. $R^2=.09$ respectivamente para el primer grado). El nivel económico de la familia es un predictor más poderoso (beta=.35, en el primer grado) de las expectativas que de las calificaciones. Ahora bien, el predictor más fuerte de las calificaciones son las expectativas de los maestros. La interpretación que se dio a estos resultados es que el nivel económico de la familia influye en lo que los maestros esperan de los estudiantes, lo que a su vez influye en las calificaciones que se le asignan. La asistencia a algún tipo de pre-escolar se correlaciona con las calificaciones, aunque también con el nivel económico de la familia. Cuando se controla por el nivel económico, la correlación entre el pre-escolar y las calificaciones disminuye a casi cero.

Ninguna de las preguntas formuladas a los estudiantes acerca de las conductas de sus maestros fueron útiles para predecir ya sea las calificaciones o la promoción/repitencia. Es posible que ello se deba más a un reflejo del bajo nivel de validez de las

medidas usadas que en una evidencia de que lo que hace el maestro en el aula de clase no tiene efecto en los productos de aprendizaje.

Aunque los análisis multivariados confirman la explicación general acerca de la promoción y la repitencia, no fueron capaces de proveer una confirmación específica de numerosos resultados reportados anteriormente. Es posible que ello ocurra porque los requisitos tan estrictos que se requieren para un análisis de regresión no pudieron ser satisfechos con el tipo de metodología aplicado en esta investigación. En este respecto se presenta un problema de costo-beneficio. Satisfacer los requisitos de validez necesarios para una regresión múltiple habría requerido reducir el número de variables incluidas en el estudio para permitir el tiempo suficiente para medirlas con más precisión o haber extendido el tiempo del estudio para permitir varios ciclos de validación de los instrumentos utilizados, para aumentar la confiabilidad de la información obtenida. Cualquiera de estas opciones hubiera reducido el impacto del estudio sobre la discusión de las políticas sobre repitencia en Honduras.

PARTE V. ESFUERZOS POR AUMENTAR LA UTILIDAD DE LA INVESTIGACION EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El diseño de esta investigación incluyó un proceso que permitiera aumentar la probabilidad de que los resultados tuvieran algún impacto en las políticas y prácticas de la educación primaria hondureña. Este proceso se compuso de 6 etapas:

1. Esfuerzos para maximizar la participación de funcionarios de alto nivel y de maestros, en la formulación de los temas más relevantes de la investigación y en la identificación de variables críticas. Se tuvieron diversas reuniones, tanto entrevistas formales como discusiones informales con funcionarios del Ministerio de Educación y maestros con el fin de que ayudaran a identificar los aspectos claves de la repitencia y deserción en Honduras. Las reuniones también ayudaron a sensibilizar a los funcionarios en la problemática de la repitencia. Este es un tema mítico en muchos sistemas educativos ya que es un antiguo problema que se afronta básicamente con opiniones acerca de su magnitud y sus causas que carecen de bases en estadísticas exactas o resultados de investigaciones empíricas. Se trató de abrir el tema introduciendo hipótesis alternativas a las explicaciones que se daban acerca del fenómeno. Los contactos con los funcionarios también sirvieron para asegurar que el estudio contara con aprobación oficial, lo que haría posible su rápida ejecución.
2. Una participación activa de los investigadores del Ministerio de Educación en todos los aspectos de la investigación, lo que fue fundamental para tener un diseño funcional y una ejecución exitosa. Su participación permitió que el estudio se aproximara más a las preocupaciones del Ministerio de Educación, que a ser un estudio general que se orientara más a temáticas académicas que a responder a problemas nacionales. Se intercambió entrenamiento de los investigadores de Harvard en técnicas específicas y experiencia de estudios similares en otros países por conocimiento del contexto y, particularmente, de la escuela primaria que tenían los investigadores hondureños, una de las cuales tenía experiencia como maestra de primaria. Este tipo de colaboración entre investigadores y la participación de funcionarios tiene costos. Cada grupo empezó con perspectivas diferentes por lo que se requirió de un tiempo para trabajar en lograr una visión común para el estudio. La adecuación del estudio a los intereses nacionales implicó que algunos temas importantes en otros contextos fueran dejados de lado o se les diera un lugar secundario. Los investigadores hondureños tenían más capacidad para efectuar análisis cualitativos pero les faltaba familiaridad con técnicas de análisis estadístico. El tiempo tan limitado para efectuar el estudio significó que el análisis de los resultados fuera menos sofisticado que los comunes en la investigación académica.

3. Gracias a la participación de los investigadores hondureños fue posible la construcción de variables que reflejaran las acciones que pudieran ser tomadas por el Ministerio de Educación o por los maestros en las salas de clase.
4. Diseño de un procedimiento de recolección de datos que pudiera ser ejecutado en un periodo de tiempo corto (2 semanas), por lo que fue necesario tener jornadas extremadamente largas de trabajo.
5. Preparación de un reporte preliminar de resultados antes de que terminara el primer semestre del año escolar en que se realizó la investigación, y su diseminación entre los funcionarios del Ministerio. El análisis fue llevado a cabo con un ritmo semejante al trabajo de campo. Después de una revisión general de la teoría del estudio se agruparon los datos de los diferentes informantes (estudiantes, maestros, padres y directivos) y se repartieron entre los investigadores. Los análisis se efectuaron de manera simultánea, con cada analista tratando de identificar tantas relaciones significativas como le fuera posible, sin considerar las asociaciones con el resto de los datos. Aunque hubo discusiones preliminares respecto de los resultados, no hubo comparaciones sistemáticas hasta después que se redactaron los capítulos del informe. Una persona fue designada como editor general, para que reuniera las diversas secciones en un solo documento.
6. Redacción de diversas versiones de informes de resultados para conformar los resultados a los intereses de diversas audiencias. El informe final del estudio se presentó en 5 diferentes versiones a 5 diferentes audiencias en Tegucigalpa.

La primera presentación se hizo ante los funcionarios más altos de los Ministerios de educación y Planeación. Para ella se preparó un Resumen Ejecutivo de 6 páginas del informe y un audiovisual en el cual se sincronizó el texto con fotos de maestros y estudiantes de las escuelas de la muestra. Las discusiones con los funcionarios del Ministerio se enfocaron en las consecuencias de políticas que tenían los resultados y los posibles impactos políticos de algunos resultados. Por último, el informe fue aprobado por el Ministro de Educación.

La segunda presentación fue ante 24 supervisores, algunos de ellos responsables de las escuelas de la muestra. En esta los supervisores participaron en una discusión acerca de lo generalizable que eran los resultados y las implicaciones de su trabajo. Se distribuyó una versión de 21 páginas del informe, aunque la mayor atención se puso a breves reportes orales de los resultados y a una discusión de su significado.

La tercera presentación fue en el Centro para la Investigación y Capacitación del Ministerio de Educación. Este

fue el centro que desarrolló los nuevos libros de texto y la organización de los programas de capacitación para la implementación del nuevo currículum. Se buscó disminuir las posiciones defensivas presentando los resultados como tentativos y necesitando de su conformación. La reunión se planeó como un taller, con duración de un día, con el fin de identificar las recomendaciones de políticas que se deberían derivar del estudio. Los especialistas en currículum no sólo no se pusieron a la defensiva sino que fueron capaces de acrecentar el entendimiento de la situación de las escuelas rurales. Apreciaron la oportunidad de corroborar los resultados con sus propias experiencias y recibieron con gusto información adicional que no habían tenido oportunidad de recoger. De la reunión resultaron diversas recomendaciones de políticas y mucho entusiasmo para realizar estudios semejantes en el futuro.

La siguiente presentación fue para la comunidad de investigadores educativos de Honduras, representantes de los sindicatos de maestros y los medios de comunicación. Se prepararon breves descripciones del estudio, que fueron usados por los periódicos y canales de televisión que presentaron a nivel nacional los resultados al siguiente día. En esta reunión, al igual que en la anterior, se hizo saber a la audiencia que había una versión más completa del estudio, que sería distribuida a aquellas personas que la solicitaran específicamente.

Finalmente, la última reunión fue con la agencia patrocinadora del estudio, USAID.

PARTE VI. RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones son consistentes con los resultados de la investigación, aunque en algunos casos se les trasciende explícitamente. El conjunto de acciones que constituye una política es algo más complejo de lo que puede cubrir una investigación modesta como la aquí descrita.

1. Aumentar la Actualización de Maestros en Estrategias de Enseñanza.

Un uso más efectivo del tiempo es una de las formas más relevantes para que los maestros aumenten el aprendizaje de sus estudiantes. Resultados de otras investigaciones sugieren que el tiempo disponible para aprender puede ser significativamente aumentado si se manejan de forma más efectiva los problemas de disciplina mediante distribución de ejercicios para hacer en clase y como tarea con criterios que sean sensibles a las diferentes habilidades de los estudiantes. Ambos aspectos son especialmente importantes para los maestros de salas multigrados, que tienen que enseñar a estudiantes con un rango muy amplio de capacidad de atención y diversos niveles en sus capacidades (Montero-Sieburth, 1989).

2. Desarrollar Materiales Instruccionales que Permitan a los Maestros Utilizar Técnicas de Enseñanza Diferenciada.

Material instruccional bien diseñado puede apoyar a los maestros que se ven forzados a ignorar a algunos alumnos para atender a otros. Tales materiales ponen a trabajar a los alumnos por su cuenta, y contribuyen a que aprendan aunque no estén recibiendo instrucción directa de los maestros. Con el tiempo pueden aprender a aprender. Se puede encontrar ejemplos de este tipo de materiales, probados en aumentar los niveles de rendimiento, en el programa Colombiano de Escuela Nueva (Schiefelbein, 1990) y en el proyecto Tiempo Instruccional Disminuido (Reduced Instructional Time) de Tailandia (Thiagarajan y Passigna, 1986). Para que estos materiales se utilicen de manera exitosa es necesario entrenamiento en estrategias de enseñanza para los maestros (ver Recomendación 1).

3. Aumento del Número de Maestros en las Escuelas Pequeñas, para Disminuir el Número de Grupos Multigrados.

Existe actualmente un desbalance entre la relación de alumnos por maestro en escuelas rurales comparadas con las urbanas. En las escuelas rurales hay 41 alumnos por maestro, mientras que en las urbanas hay 32 alumnos por maestro.

Una política de aumentar el número de maestros para las escuelas rurales es especialmente importante en los primeros grados, que son los que tienen los grupos más numerosos y heterogéneos. El primer grado es el grado decisivo por la importancia tan crítica que tiene la lecto-escritura para el aprendizaje futuro. La lecto-escritura se desarrolla mejor cuando

existe contacto directo entre cada estudiante y su maestro.

Si se pudieran crear más plazas docentes en las escuelas primarias rurales, la recomendación es que la asignación de los nuevos maestros se hiciera de tal forma que los maestros de primero no tuvieran a su cargo ningún otro grupo o grado.

El éxito de un programa como éste aumentaría si se brindara material instruccional funcional a los grados superiores, de manera que se redujera la necesidad de instrucción directa de parte del maestro.

4. Mejorar la Capacidad de los Maestros para Identificar a los Estudiantes que tienen Dificultades de Aprendizaje y para Establecer Programas Remediales que Tiendan a Disminuir el Índice de Fracaso de Ellos.

Para fines del primer semestre es posible identificar a los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje en lectura. Para poder identificar a estos estudiantes se necesitaría capacitar a los maestros en evaluación, especialmente en capacidad de lectura, y proveer modelos de pruebas que el maestro pueda utilizar en su sala de clase.

5. Capacitar a los Maestros para que Mejoren sus Propias Expectativas acerca de la Capacidad de sus Estudiantes.

Las actitudes de los maestros son muy firmes y no se cambian con facilidad. Actitudes como el que no todos los estudiantes serían capaces de aprender lo suficiente como para alcanzar el sexto, noveno o doceavo grado son parte de la cultura general de la sociedad. De hecho sus orígenes podrían remontarse al período colonial, cuando las escuelas eran monopolizadas por una pequeña élite. A pesar de esto sería posible que a través de talleres, o programas de capacitación semejante, se aumentara la conciencia de los educadores sobre las consecuencias que las actitudes del maestro tiene en sus estudiantes. Con una mayor noción de esto se podría lograr que los maestros eleven sus estándares para todos los estudiantes y generar más altos niveles de aprendizaje que confirme las nuevas expectativas.

6. Aumentar la Oferta de Experiencias Pre-Escolares que Mejoren la Capacidad de Aprendizaje de los Estudiantes.

En los Estados Unidos programas como HeadStart y Plaza Sésamo han influido claramente en mejorar el historial académico de los estudiantes que participan en ellos. Su efecto se deriva de dos efectos fundamentales. El primer efecto es que ambos programas ofrecen capacitación específica en las habilidades que los niños requerirán para tener éxito en la escuela, principalmente en primer grado. De esta manera enfatizan aprestamiento en lectura, números, autodisciplina, capacidad de concentrar la atención por cierto tiempo y familiaridad con la escuela como un lugar de aprendizaje. El segundo efecto se deriva

del primero. Los estudiantes que son considerados con mayor habilidad se les ofrece más oportunidades de aprendizaje por sus maestros, causando efectivamente un mayor aprendizaje. Los programas pre-escolares ayudan a los niños a actuar como "estudiantes", lo que es altamente apreciado por los maestros. La investigación del proyecto BRIDGES acerca del pre-escolar de Tailandia, y el estudio actual indica que el efecto de este nivel es más importante para los niños rurales pobres (véanse también Kotliarenco 1986 y Reimers 1992).

7. Continuar Realizando Investigaciones que Identifiquen Areas Problemáticas que puedan ser Resueltas por Acción del Ministerio de Educación.

Esta recomendación trata de motivar a un mayor apoyo a estudios donde se analicen las políticas educativas en base a investigación empírica y estadísticas más precisas. Estos estudios deben de ser cortos en su duración y baratos en sus costos pero productivos en cuanto a su capacidad para apoyar la toma de decisiones que impacten positivamente en el funcionamiento del sistema educativo. Si bien este tipo de investigación no usaría tecnología muy sofisticada, ni estaría orientada a probar hipótesis o a desarrollar teorías, si tendría la capacidad para identificar problemas fundamentales y para desarrollar las líneas de acción más productivas para enfrentarlas.

REFERÊNCIAS

- Anderson, Mary (1988). "Improving Access to Schooling in the Third World: An Overview." BRIDGES Research Report Series, No 1, Cambridge, MA: Harvard University.
- Arancibia, Violeta y Sergio Maltes (1989). "Un Modelo Explicativo del Rendimiento Escolar," Revista de Tecnología Educativa, XII:2, pp. 113-117.
- Beirne, Russell, David Kinsey, y Noel McGinn (1972) Antecedents and Consequences of Early School Leaving: An analytical survey of research activities. Cambridge, MA: Harvard University, Center for Studies in Education and Development, Occasional Paper Number 8.
- Bonamigo Euza, Maria de Rezende, y Thereza Pennafirme (1980), "Análise da repetência na 1a. série do 1o. grau," Educação e Realidade, pp. 223-257.
- Bravo Valdivieso, Luis, y Humberto Morales Martinez (1983), "Estudio sobre la desercion y repetencia escolar en tres sectores sociogeograficos diferentes" in Dirección Escolar, Buenos Aires, Ministerio de Educación/OEA, Vol. IV.
- Cuadra, Ernesto (1989). Indicators of Student Flow Rates in Honduras: an assessment of an alternative methodology. Cambridge, MA: Harvard University, BRIDGES Research Report Series No. 6.
- Ellwein, Mary Catherine, y Gene V. Glass (1989), "Ending Social Promotion in Waterford: Appearances and Reality," in Lorrie A. Shepard y Mary Lee Smith (eds.) Flunking Grades: Research and policies on retention. London: Falmer Press. Pp. 151-173.
- Grissom, James B, y Lorrie A. Shepard (1989), "Repeating and Dropping out of School," in Lorrie A. Shepard and Mary Lee Smith (eds.) Flunking Grades: Research and policies on retention. London: Falmer Press. Pp. 34-63.
- Holmes, Thomas C. (1989). "Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies," in Lorrie A. Shepard y Mary Lee Smith (eds.) Flunking Grades: Research and policies on retention. London: Falmer Press. Pp. 16-33.
- House, Ernest R. "Policy implications of retention research," in Lorrie A. Shepard y Mary Lee Smith (eds.) Flunking Grades: Research and policies on retention. London: Falmer Press. Pp. 202-213.

Kotliarenco, Maria Angélica (1986) "Effectiveness of Preschool Education in Elementary Education." BRIDGES Casual Papers, Cambridge, MA: Harvard University.

Lembert, Marcella (1985). The impact of mothers' expectations and attributions on children's primary school dropout: A study of low socioeconomic families in urban Mexico. Stanford University, Unpublished doctoral dissertation.

Magendzo, Salomon y Isabel Toledo (1990) Soledad y Deserción: Un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa.

Montero-Sieburth, Martha (1989) Classroom Management: Instructional Strategies and the Allocation of Learning Resources. Cambridge: Harvard University, BRIDGES Project, Research Report Series No. 3.

Muelle Lopez, Luis (1984) Eficiencia Interna de la Educación Básica. Washington: Organización de Estados Americanos, Estados del Arte de la Investigación Educativa en América Latina, No. 1.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1979) "Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo," Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, IX:3, 1-60.

Muñoz Izquierdo, Carlos, y Sonia Lavin de Arrive (1987). Estado del arte sobre estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria en América Latina. Cambridge, MA: Harvard University, BRIDGES Casual Papers.

Raudenbush, Stephen W., Somsri Kidchanapanish y Sang Jin Kang (1991) "The effects of Preprimary Access and Quality on Educational Achievement in Thailand," Comparative Education Review, 35:2, pp.255-273.

Reimers, Fernando (1991). Educación para todos en América Latina en el siglo XXI: Los desafíos de la estabilización y el ajuste para la planificación educativa. Caracas: CINTERPLAN.

Reimers, Fernando (1992). "La necesidad de políticas de educación inicial en América Latina y el Caribe". Boletín UNESCO-OREALC # 28. Agosto. 1992.

Schiefelbein, Ernesto (1990) In Search of the School of the XXI Century: Is the Escuela Nueva the Right Pathfinder? New York: UNESCO/UNICEF.

Schiefelbein, Ernesto (1991). "Efficiency and Quality of Latin American Education" Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.

Schiefelbein, Ernesto y Seppo Heikinnen (1991). The LAC region. Access, Repetition and efficiency in primary education. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC, unpublished.

Schwille, John, Thomas O. Eisemon, Francois Ukibizoba, Richard houang, Daebong Kwon y Robert Prouty (1991) "Is Grade Repetition Always Wasteful? New Data and Unanswered Questions." BRIDGES Research Report Series, No 7, Cambridge, MA: Harvard University.

Thiagarajan, Vilasailam, y Aida Passigna (1986) Literature Review of the Soft Technologies of Learning. Cambridge, MA: Harvard University, BRIDGES Project, Research Report Series No. 2.

UNESCO (1984). The Dropout Problem in Primary Education: Some Case Studies. Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.

UNESCO (1991). Statistical Yearbook.

Windham, Douglas (1989). Indicators of Educational Efficiency Albany, NY: State University of New York, Albany.