

PN ACA-~~287~~ 284

93228

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
PROYECTO "EFICIENCIA DE LA EDUCACION PRIMARIA"
GDEH/AID 522-0273

LA REPROBACION EN LA ESCUELA PRIMARIA EN HONDURAS

Efectuado por:

Dirección de Investigación Educativa
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

Equipo Investigador

Marina Alicia Chávez de Aguilar
José Isidro Perdomo
German Edgardo Moncada Godoy
Mario Alas Solís
Bessy Dolores Hernández
Ramón Ulises Salgado Peña



2

Este estudio fué realizado mediante contrato entre la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, financiado por el Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria GDEH/AID 522-0273 con fondos de la Agencia para el Desarrollo Internacional.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
PROYECTO "EFICIENCIA DE LA EDUCACION PRIMARIA"
GDEH/AID 522-0273

LA REPROBACION EN LA ESCUELA PRIMARIA EN HONDURAS

Efectuado por:

Dirección de Investigación Educativa
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

Equipo Investigador

Marina Alicia Chávez de Aguilar
José Isidro Perdomo
German Edgardo Moncada Godoy
Mario Alas Solís
Bessy Dolores Hernández
Ramón Ulises Salgado Peña



Tegucigalpa M.D.C. Octubre 1993

RECONOCIMIENTO

La realización de esta investigación fue posible gracias a la cooperación de muchas personas particulares, autoridades e instituciones, a quienes expresamos nuestro reconocimiento y gratitud.

El Señor Vice-Ministro de Educación Pública, Licenciado David Omar Roussel y la Jefa de la Unidad de Investigación del Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria, Licenciada María del Carmen Soto, proporcionaron oportunas orientaciones en la etapa de planificación del proyecto. El reconocimiento es extensivo al Doctor Fernando Loera del Proyecto BRIDGES, al Licenciado Marco Tulio Mejía de la Agencia Internacional para el Desarrollo (A.I.D.) y a la Licenciada Josefina Gamero del Instituto de Investigaciones Internacionales quienes aportaron novedosos y excelentes planteamientos teóricos y metodológicos acerca de ésta investigación.

Reconocemos el apoyo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, expresado mediante la integración de 17 profesores y 40 estudiantes en el trabajo de campo y la cooperación sustantiva del Señor Rector, Licenciado Roque Ramos Motiño, en la realización de éste estudio.

También hacemos constar nuestro agradecimiento a las autoridades educativas del departamento de Comayagua, directores y maestros de las escuelas objeto de estudio, padres de familia y niños entrevistados, por la valiosa información que nos proporcionaron.

Expresamos un reconocimiento muy especial a Soledad Altamirano Murillo, Elsa Marina Urquía y Blanca Almendares de Díaz, quienes tuvieron la responsabilidad de transcribir y reproducir documentos diversos. Asimismo, queremos destacar el invaluable aporte del profesor Jesse Doul Díaz, en el procesamiento y análisis de la información.

A la Licenciada Sofía Mahel Torres por su colaboración en revisar exhaustivamente el borrador de este informe y por ofrecernos sus acertadas observaciones.

A todas las personas e instituciones mencionadas ¡Muchas Gracias!

W

INFORME EJECUTIVO

El objetivo central del estudio consiste en identificar los factores que explican el fenómeno de la reprobación en el nivel primario de la educación hondureña. Con base en los resultados se plantean sugerencias para que las autoridades educativas tomen acciones para enfrentar este problema.

JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION.

La principal argumentación acerca de la necesidad de investigar el problema de la reprobación en la escuela primaria hondureña radica precisamente en la significación que tiene este fenómeno en la eficiencia del sistema escolar en general y del nivel primario en particular; por tanto, se requiere conocer a profundidad los problemas que inciden en la baja capacidad de la educación primaria nacional, para encontrar las soluciones que permitan alcanzar los objetivos que el Estado se ha propuesto.

Del argumento anterior se derivan otras razones que justifican la realización de este estudio, algunas de las cuales son las siguientes:

- Es necesario obtener información acerca de los factores asociados con la reprobación escolar, que permita tomar decisiones preventivas y correctivas adecuadas al problema.
- Es fundamental reorientar la educación primaria hondureña a fin de alcanzar los niveles de calidad que se requiere para que realmente contribuya al desarrollo del país.
- En la medida que la reprobación escolar contribuye a aumentar los índices de analfabetismo, se constituye en un obstáculo a las políticas estatales para reducir la tasa de población analfabeta del país.
- El problema de la reprobación afecta los programas de desarrollo del Estado en cuanto significa asignar más fondos al sector educación, disminuyendo a otros sectores las posibilidades de aprovechar esa inversión.
- La frustración social que causa al contingente de población joven afectada por las limitaciones del sistema educativo nacional, la discontinuidad de su vida escolar y las repercusiones en el mejoramiento de su calidad de vida, ameritan también la investigación de la reprobación escolar.

METODOLOGIA

La preparación de este estudio se inició en septiembre de 1992 con la selección de cuatro municipios del Departamento de Comayagua y el diseño de los instrumentos de recolección de información.

La recolección de los datos se realizó entre el 18 de octubre y el 11 de noviembre de 1992, con una muestra intencionada de 50 escuelas distribuidas así: 17 escuelas unidocentes, 18 bidocentes y 15 multidocentes. De las 50 escuelas, 31 presentaron alto índice de reprobación y 19 tenían bajo índice.

Para la selección de la muestra de niños se obtuvo la matrícula escolar de primero a tercer grado en la Supervisión Departamental, durante el mes de Agosto de 1992. La matrícula de las 50 escuelas de la muestra ascendió a 2,896 alumnos, seleccionándose una muestra de 755 alumnos equivalente al 26%. En las escuelas de alto índice de reprobación se seleccionó el 67% de los niños reprobados y el 33% de niños aprobados en cada grado o sección, en tanto que la proporción se invirtió en escuelas de bajo índice.

A los estudiantes que asistieron a las escuelas seleccionadas se les entrevistó y a la vez se les aplicó una prueba para determinar el nivel de conocimientos en Español y Matemáticas. También se entrevistó a un total de 93 maestros y 50 directores de escuelas, unidocentes, bidocentes y multidocentes. Los niños entrevistados fueron acompañados a sus casas donde se entrevistó a uno de los padres de familia. Se entrevistaron un total de 423 personas, de preferencia la madre u otro familiar que tuviera conocimiento sobre el desempeño del niño en la escuela.

RESULTADOS MAS IMPORTANTES DEL ESTUDIO

1. No existe uniformidad de criterios para la evaluación.

Los rendimientos básicos no están siendo utilizados por la mayoría de los maestros para orientar el proceso de evaluación (únicamente 12% de los maestros de la muestra dispone de este documento). Similar situación se presenta en relación con los Programas Oficiales por asignatura, de los cuales sólo disponen el 27% de los maestros. Y aun los maestros que están aplicando los rendimientos básicos no encuentran en el documento respectivo la especificación de la relación entre el logro de los rendimientos y la asignación de calificaciones (criterios de aprobación-reprobación).

2. El proceso de evaluación vigente no es práctico.

Los procedimientos de evaluación utilizados implican una excesiva asignación de valores y cálculos que se traducen en una alta inversión de tiempo que no está de acuerdo con las condiciones reales de trabajo de los docentes, particularmente para los maestros que atienden varios grados.

3. El nivel de rendimiento exigido para aprobar es menor en las escuelas rurales unidocentes.

Existen diferencias entre las escuelas urbanas multidocentes y las rurales unidocentes o bidocentes respecto a los niveles de aprendizaje exigidos para aprobar. Esto se evidencia en que un estudiante reprobado de una escuela urbana multidocente muestra, a menudo, mayores niveles de aprendizaje que un alumno aprobado en el segundo tipo de escuelas.

4. El problema de la reprobación es mayor en primer grado y en las asignaturas de Español y Matemáticas.

La reprobación se manifiesta con desigual intensidad en los diferentes grados y asignaturas del curriculum de la escuela primaria. La reprobación es mayor en el primer grado (26%), reduciéndose en los grados subsiguientes (17% en segundo, 14% en tercero, etc.). Por lo que se refiere a las asignaturas, Español y Matemáticas son determinantes para decidir si un alumno reprueba el grado, pues los maestros les asignan más importancia, les dedican más tiempo a su enseñanza, consideran que su evaluación debe ser más estricta y es en estas asignaturas en las que se registran mayores porcentajes de reprobación (26% en Español, 23% en Matemáticas, mientras que sólo 8% en Ciencias Naturales e igual porcentaje en Estudios Sociales).

5. La reprobación es más acentuada en las escuelas rurales unidocentes.

En promedio, este tipo de centros educativos reportan mayores porcentajes de alumnos reprobados (25% contra 12% de las escuelas urbanas multidocentes), y en general, evalúan aplicando patrones de rendimiento de menor exigencia respecto a los de las otras escuelas.

6. El nivel de aprendizaje es menor en las escuelas rurales unidocentes.

Los alumnos de estas escuelas (rurales unidocentes) evidencian niveles de aprendizaje notoriamente inferiores a los alcanzados por los estudiantes de las instituciones urbanas multidocente (en pruebas unificadas de rendimiento en Español y Matemáticas obtuvieron promedios de 31 y 55% respectivamente).

7. El número de grados atendidos por el docente y las condiciones estructurales inciden en la reprobación.

La relación número de grados/número de maestros por escuela y las condiciones estructurales del centro educativo, son los factores que aparecen más claramente asociados al índice de reprobación por institución. Como estos factores también están altamente asociados entre sí, es factible identificar algunas escuelas, en su mayoría rurales unidocentes o bidocentes, en las que cada maestro atiende varios grados, presentan deficientes condiciones estructurales (características físicas del local, mobiliario, servicios generales, recursos de apoyo, etc.) y tienen índices de reprobación institucional altos (mayores de 18%).

8. La disposición de recursos didácticos no aparece asociado a la reprobación.

La posesión de recursos didácticos como libros de texto, cuadernos de trabajo, guías didácticas, mapas, láminas, etc., a nivel institucional, no aparece como factor asociado al índice de reprobación por escuela (al cuantificar la información pertinente a este aspecto y correlacionarla con el índice de reprobación de cada escuela se obtuvieron valores no significativos estadísticamente). Lo cual se interpreta en el sentido que la simple disposición de este tipo de recursos no es garantía de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que ello depende, en gran medida, del uso que se les de a esos medios.

9. Los maestros manifiestan dificultades en el uso de los materiales de la serie Mi Honduras.

Respecto al uso de los textos y guías proporcionados por la Secretaría de Educación Pública se detectaron dificultades en los maestros, tanto a nivel metodológico como de contenido. Específicamente se señaló dificultades con los temas de geometría y de lecto escritura en primer grado.

10. La actitud profesional del docente incide en la reprobación.

Los maestros que establecen menos diferencias entre los niños con respecto a su condición académica, que desarrollan estrategias de enseñanza en la que combinan su explicación precisa y adecuada con el trabajo del niño, y que consideran menos los aspectos de personalidad (subjetividad) para evaluar, logran mejor rendimiento en sus alumnos. Igualmente, mayor experiencia docente y menos inasistencia del maestro a la escuela generan mejores resultados.

11. La capacitación recientemente proporcionada a los maestros no aparece asociada al problema de la reprobación.

Algunas características de los docentes tales como edad, estado civil, sexo, posesión de título de maestro de educación primaria, institución en la que se graduó, estudios de profesionalización universitaria, y la capacitación a través de cursos y seminarios de los CAD, no aparecen como factores asociados al índice de reprobación por maestro. Respecto a este último aspecto, es destacable el hecho que la gran mayoría de los cursos y seminarios que los maestros han recibido recientemente han versado sobre aspectos técnicos de evaluación y temas generales (libreta de evaluación, Educación en Población y diversos temas de salud), y con menor frecuencia se han abordado los problemas que maestros y directores identifican como contenidos de asignaturas básicas, metodología, uso de libros de texto, problemas de aprendizaje, etc.

12. Las expectativas del docente inciden en la reprobación.

Las expectativas que el maestro tiene de cada alumno correlacionan significativamente con su condición académica. Estas variables están asociadas con otros factores como el nivel socio-económico de la familia, apariencia del niño y nivel socio-cultural familiar.

13. La edad y salud del niño así como algunas condiciones familiares inciden en el problema de la reprobación.

Los factores que aparecen asociados significativamente a la condición académica del niño son: la edad, las condiciones de salud, el nivel socio-económico familiar, la pre-escolaridad y el nivel cultural de la familia. Esta relación se expresa por medio de los siguientes hechos: a) En general los niños presentan sobreedad, observándose como tendencia que los reprobados tienen mayores edades y los que reprueban

por primera vez son menores, en promedio, que el resto del grupo; b) Los niños que han padecido enfermedades que les provocan inasistencias a la escuela son reprobados con mayor frecuencia; c) Los niños que han asistido a un centro de educación pre-escolar son reprobados con menor frecuencia; d) Los niños de nivel socio-económico alto y de mejor apariencia (vestimenta, aseo y calzado), son reprobados con menor frecuencia, y e) Los niños provenientes de familias con mayores niveles socio-culturales son menos reprobados.

14. Solamente el 30% de los niños investigados han tenido éxito en la escuela.

Se encontró que un 70% de los niños han tenido alguna experiencia de reprobación, esta cifra aumenta a un 79% en el caso de las escuelas unidocentes y se reduce a 61% en las escuelas multidocentes.

RECOMENDACIONES

1. Debe diseñarse e implementarse un sistema de evaluación: El fenómeno de la reprobación tiene como uno de sus factores el proceso de evaluación. En este estudio se ha demostrado, una vez más, la necesidad de diseñar un sistema evaluativo, el cual deberá estar orientado por los siguientes lineamientos:
 - La simplificación de la escala de evaluación a las categorías de aprobado y reprobado.
 - Definir específicamente los criterios de reprobación a partir de los Rendimientos Básicos.
 - Diseñar una nueva Libreta de Evaluación, reduciendo el número de aspectos y asignaturas a evaluar (Por ejemplo, asimilar Caligrafía a Español, Educación Agropecuaria a Ciencias Naturales), lo cual simplificaría la labor de registro del docente.
 - Elaborar una serie de instrumentos que permitan al maestro evaluar con mayor objetividad (banco de pruebas).
 - Los textos y fascículos de la serie "Mi Honduras" deben constituirse en fuente principal para elaborar los instrumentos de evaluación.
2. Mejorar las condiciones estructurales de las escuelas: Las condiciones estructurales de los centros escolares tienen incidencia en la calidad del aprendizaje, por ello es necesario realizar acciones para mejorar estas condiciones. En consideración de lo anterior se recomienda:

10

- Orientar a las organizaciones comunitarias hacia el desarrollo de proyectos de infraestructura escolar básica (letrinas, mobiliario, equipamiento, ampliación de locales, etc.)
- Desarrollar en coordinación con organizaciones de la comunidad, proyectos que garanticen a los centros escolares al menos: a) minibiblioteca, b) pizarras suficientes y c) mobiliario adecuado a las características del niño y de una pedagogía activa.

3. Reducir el número de escuelas unidocentes.

La Secretaría de Educación Pública ha iniciado un proceso de transformación de las escuelas unidocentes en bidocentes, sugerimos que este proceso se siga implementando ya que ello posibilitará que el maestro maneje menor cantidad de grados, simultáneamente, lo cual creará condiciones para que este tipo de escuelas tenga menores índices de reprobación.

4. Reorganizar la distribución de los grados por jornada en la escuela unidocente y bidocente.

Es necesario que se ensayen nuevas formas de distribución del tiempo laboral en las escuelas unidocentes, de manera que se de atención exclusiva, en un mismo período de tiempo, a grados de un nivel semejante. Por ejemplo, por la mañana atender a los grados inferiores y por la tarde a los grados de nivel intermedio y/o superior.

5. Los maestros deben dar más atención con trabajo directo a los niños de los primeros grados.

En las escuelas unidocentes, los esfuerzos del maestro por guiar el proceso educativo deben ser mayores a nivel de los primeros grados, a partir de tercero se estima conveniente que el maestro capacite a los niños para que estos puedan gestionar más independientemente su aprendizaje. A ello pueden contribuir materiales instruccionales (textos, fascículos, guías) de fácil comprensión para el niño.

6. Las escuelas normales deben revisar su curriculum para mejorar la calidad de los futuros maestros y reducir la reprobación.

La reprobación está vinculada a la calidad del maestro. El mejoramiento profesional del docente debe iniciarse con una revisión del curriculum de las escuelas normales a fin de

capacitar al futuro maestro en el manejo de la situación de la escuela rural, la organización comunitaria, las técnicas multigrado, el uso creativo de los recursos de la comunidad, etc. La revisión del currículum de las escuelas normales debe buscar un equilibrio entre la formación pedagógica y la científica.

7. Se debe proporcionar capacitación a los maestros sobre educación especial.

A los maestros en servicio se les debe proporcionar capacitación especialmente sobre educación especial para enfrentar con mayor éxito los problemas de aprendizaje de los niños. Se sugiere aprovechar el espacio que ofrecen los Centros de Aprendizaje Docente CAD para compartir conocimientos y experiencias.

8. Producir y promover la elaboración de material didáctico de bajo costo.

Producir y estimular la producción de recursos didácticos debe ser una tarea permanente de la Secretaría de Educación Pública, dado que la disponibilidad (y el uso) que haga el maestro y los niños de estos recursos redundará en un mejoramiento significativo del proceso educativo. Con base en lo anterior se recomienda:

- Que la Secretaría de Educación Pública estimule en las comunidades la producción de material didáctico de bajo costo para atender mejor el desarrollo de las asignaturas del nivel primario. Por ejemplo, producción de figuras sólidas, instrumentos de medición y peso, murales, franelógrafos etc., con recursos propios de la comunidad.
- Coordinar con el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la producción masiva de material cartográfico de bajo costo, con el propósito de dotar a las escuelas unidocentes al menos de: a) mapas de Honduras, b) mapas del departamento, c) mapas del municipio.
- Producción masiva de fascículos con características de manuales, de fácil comprensión, para que el padre de familia pueda apoyar el desarrollo de determinados temas.
- Aprovechar los Centros de Aprendizaje Docente para evaluar y dar seguimiento al uso de los materiales didácticos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública.
- Garantizar a las escuelas, el material didáctico mínimo que se requiere en el período inicial de la lecto escritura.

12

9. Se deben tomar medidas a nivel de la comunidad y de la S.E.P., para mejorar la asistencia y el desempeño de los docentes.
La asistencia de los maestros es un factor importante a considerar dentro de las acciones que deben realizarse para mejorar el problema de la reprobación; medidas de monitoreo por los comités en los que participen los padres de familia y otros miembros de la comunidad son necesarios para dar seguimiento a la labor docente. De ser posible la SEP deberá descentralizar y simplificar los trámites burocráticos para que los docentes optimicen su tiempo de trabajo mejorando su asistencia a los centros escolares.
10. Los maestros y la Secretaría de Educación Pública deben tomar medidas para retroalimentar de manera más sistemática el aprendizaje de los niños.
El maestro debe ofrecer a los niños mayores oportunidades de aprendizaje, para ello será necesario cambiar, por ejemplo, la concepción que se tiene sobre la recuperación y orientar acciones que tiendan a retroalimentar de manera sistemática el aprendizaje para garantizar que el niño supere sus dificultades de aprendizaje.
La SEP por su parte debe orientar al profesor sobre oportunidades que le debe ofrecer a sus alumnos, para ello se deben elaborar guías con modelos que le ofrezcan un patrón de actividades a desarrollar con los niños, incluso se debe garantizar el empleo sistemático del texto de acuerdo con las especificaciones, dándole participación más efectiva.
11. Promover cambios actitudinales en el maestro mediante el empleo de medios de comunicación masiva.
Que la SEP desarrolle proyectos orientados a modificar conductas y actitudes específicas de los docentes, relacionados con un mayor interés hacia el aprendizaje del niño, responsabilidad y ética profesional, para lo cual pueden utilizarse los medios de comunicación masiva.
12. Promover en los maestros la actitud hacia la innovación metodológica.
El modelo tradicional debe variar y así se le debe hacer comprender a los docentes quienes seguramente encontrarían más motivante su labor con el empleo de metodologías nuevas.
13. La escuela primaria debe proporcionar al niño las posibilidades de aprestamiento.
Otra acción que ha emprendido la SEP es el aprestamiento de los niños; este factor es significativo en los resultados de esta investigación, por lo que debería reconceptualizarse y

generalizarse ofreciéndole al niño la posibilidad de desarrollar sus destrezas en un grado preparatorio (grado cero), el cual debe estar integrado a la escuela primaria pero estar estructurado curricularmente a nivel de la educación preescolar.

14. Elevar el nivel de apoyo de la familia al proceso de aprendizaje de los niños.

En consideración del papel que juega el entorno familiar en el aprendizaje escolar del niño es necesario realizar acciones que garanticen un mayor apoyo de los miembros de la familia, en este sentido se recomienda:

- Producir materiales educativos que tomando en cuenta los problemas de aprendizaje más frecuentes en los niños pueden ser utilizados para la orientación de los padres de familia.
- Organizar en las comunidades seminarios-talleres para la familia, orientados a apoyar o complementar la labor de la escuela en aquellas asignaturas que como Español y Matemáticas representan mayores dificultades para el niño.
- Crear incentivos para que los padres de familia organicen y den permanencia a sus formas organizativas relacionadas con la escuela.
- Ejecutar, a nivel nacional, un programa radial de "Preparación para la Educación Primaria" dirigido a padres de familia que residen en comunidades donde no existen jardines de niños o cualquier otro centro de aprestamiento (este programa debe orientar a los padres sobre "acciones elementales de aprestamiento" que debe proporcionar al niño en edad pre-escolar).
- Formalizar con las Escuelas Normales, un plan de atención hacia padres de familia en aquellas comunidades donde se registran altos índices de reprobación. Este Plan deberá estar orientado a capacitar al padre de familia para apoyar más efectivamente el proceso de aprendizaje de sus hijos (el plan puede ser el equivalente o sustituto de las campañas de alfabetización).
- Ampliar la cobertura del proyecto "Escuela en casa" o "Escuela móvil".
- Editar un periódico dirigido a padres de familia.

INDICE GENERAL

No. Página

INFORME EJECUTIVO

Justificación de la investigación	i
Metodología	ii
Resultados más importantes del estudio	ii
Recomendaciones	vi

INFORME DEL ESTUDIO

Presentación	1
I. Introducción	2
II. Especificación de hipótesis y variables	3
1. Hipótesis	3
2. Especificación de variables	4
3. Definiciones operacionales	5
III. La reprobación escolar en el contexto investigado	8
1.- Hipótesis 1	10
2.- Hipótesis 2	12
3.- Hipótesis 3	15
4.- Hipótesis 4	18
5.- Hipótesis 5	20
6.- Hipótesis 6	22
7.- Hipótesis 7	26
8.- Hipótesis 8	27
9.- Hipótesis 9	28
10.-Hipótesis 10	28
11.-Hipótesis 11	30
Conclusiones	51
Recomendaciones	55
Bibliografía	60
Anexos	62

PRESENTACION

El presente documento es contentivo del informe final correspondiente a la investigación sobre Reprobación Escolar en la Escuela Primaria de Honduras, realizada en escuelas del departamento de Comayagua, bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Este informe está de acuerdo con las especificaciones establecidas en las Bases de Licitación de la investigación, e incorpora las observaciones que la Secretaría de Educación Pública y el Proyecto de "Eficiencia de la Educación Primaria" GDEH/AID 522-0273, como parte contratante, hicieron en el informe preliminar.

I.-INTRODUCCION

La educación primaria ha representado en los últimas décadas la prioridad, en materia de educación para el gobierno hondureño. Este nivel tiene amplia cobertura de la población en edad escolar alcanzando en los tres últimos años índices de más del 95%. Sin embargo, este éxito inicial se ve afectado por resultados negativos, que en 1992 correspondieron al 15.4% de deserción, 11.4% de repitencia, y 16.7% de reprobación, los que determinan una baja eficiencia terminal de la educación primaria, pues únicamente el 33.1% alcanza a salir del sexto grado en los seis años que exige el nivel.

Esta investigación tiene por objeto el estudio de la reprobación escolar, particularmente en los tres primeros grados de la escuela primaria, en los cuales el fenómeno se presenta con los índices más elevados. Se trata de caracterizar la reprobación escolar, analizar la relación de ésta con los factores atribuibles a la familia, al niño, a la escuela y al docente y proponer los lineamientos que contribuyan a disminuir su incidencia.

El problema de la reprobación ha sido estudiado a nivel latinoamericano encontrándose, entre los diversos autores, que existen tanto variables externas como variables internas del ámbito escolar, asociadas con el hecho de que los niños no alcancen el rendimiento establecido para continuar de un grado a otro. Las condiciones socioeconómicas, la desnutrición, la educación de la madre y del padre, la educación preescolar son, entre otros, los factores externos que explican la reprobación. Igualmente los recursos físicos y humanos, los textos escolares, la asistencia del niño y del maestro, las normas de evaluación así como las características personales de los maestros, su situación laboral y, esencialmente, sus actitudes y sus valoraciones frente a la metodología de trabajo, la evaluación, el niño, los padres, etc., son factores asociados con la reprobación. (Ver anexo 1)

La investigación, con muestreo intencionado, se realizó en 50 escuelas de los municipios de Comayagua, Siguatepeque, Taulabé y La Libertad en el departamento de Comayagua. Este departamento presenta altos índices de reprobación, después de Gracias a Dios y en igual dimensión que el departamento de Colón, en los últimos tres años. Se consultó a 755 niños, 435 madres de familia o encargados y a 93 maestros. (Ver anexo 2)

II.-ESPECIFICACION DE HIPOTESIS Y VARIABLES

1.Hipótesis

Se presentan a continuación las hipótesis que se analizaron en este estudio.

- La estructura familiar incompleta incide en la reprobación escolar.
- La mayor parte de alumnos reprobados, provienen de hogares donde los padres tienen un bajo nivel cultural.
- Existe mayor cantidad de reprobados pertenecientes a familias de bajo nivel socio-económico.
- Las escuelas con menos condiciones estructurales para la acción pedagógica, tienen mayor reprobación.
- La mayor parte de los alumnos reprobados, provienen de escuelas con poco uso de materiales educativos.
- Cuanto mayor es la cantidad de grados que atiende simultáneamente el docente mayor es el número de reprobados.
- El nivel académico de los maestros no incide en los niveles de reprobación de los alumnos.
- Los maestros que han recibido capacitación a través de los Centros de Aprendizaje Docente, (CAD) tienen menos alumnos reprobados.
- La mayor parte de alumnos reprobados, provienen de docentes del sexo masculino.
- La asistencia del maestro a clases incide en la reprobación.
- Actitudes negativas o indiferentes hacia la labor docente, producen incremento de alumnos reprobados.

2.-Especificación de Variables:

Variables con respecto al alumno

- Reprobación. (asignatura, año)
- Repitencia.
- Grado que cursa.
- Actividades extraescolares.
- Actitudes hacia la escuela.
- Inasistencia.
- Problemas de salud.
- Edad.
- Sexo.

Variables con respecto al docente:

- Edad.
- Sexo.
- Número de días que el maestro falta a la escuela.
- Antigüedad en la tarea docente.
- Formación docente.
- Grados que atiende.
- Alumnos que atiende.
- Actitud hacia la labor docente.
- Opinión sobre las normas de evaluación y promoción.
- Capacitación docente.
- Metodología.

Variables con respecto a la familia

- Composición familiar.
- Ocupación de los padres o encargados.
- Escolaridad de los padres.
- Ingreso familiar.
- Relación familiar.
- Aspiración de los padres o encargados respecto a los estudios de sus hijos.
- Colaboración del padre de familia en las tareas escolares.

Variables con respecto a la escuela

- Tipo de escuela.
- Servicios escolares.
- Materiales educativos.
- Evaluación escolar.
- Supervisión escolar.
- Clase multigrado.

3. Definiciones operacionales:

A continuación se presentan algunas definiciones operativas que se manejan en el análisis de los resultados.

Reprobación:

Situación de rezago del alumno con relación al logro de los objetivos (rendimiento), y que se expresa como una calificación inferior al 60%. La reprobación se identifica en: una asignatura, varias asignaturas, un bimestre, varios bimestres, un año o varios años escolares.

Reprobado con historial:

Es el alumno que se identificó como reprobado en 1992 y en 1991 y/o 1990.

Reprobado sin historial:

Es el alumno que presentó condición de reprobado por primera vez en 1992.

Aprobado con historial:

Alumnos que aparecen aprobados en 1992, pero que presentaron antecedentes de reprobación en 1990 y/o 1991.

Aprobado sin historial:

Alumnos que estaban aprobados en 1992 y no tenían antecedentes de reprobación en años anteriores.

Alumno de alto rendimiento:

Es el alumno con las notas más altas en las pruebas de Español y Matemáticas, en una escala de 0 a 10 puntos.

Alumno de bajo rendimiento:

Es el alumno con las notas más bajas en las pruebas de Español y Matemáticas, en una escala de 0 a 10 puntos.

Índice de reprobación por escuela:

Es la relación que existe entre la matrícula final y el número de reprobados por grado, expresada en la media aritmética del porcentaje de alumnos reprobados en los tres primeros grados durante los años 1990, 1991 y 1992.

26

Alto índice de reprobación:

Es el promedio de reprobación igual o mayor al 15% reportado por las escuelas en 1992.

Bajo índice de reprobación:

Es el promedio de reprobación menor que el 8%, reportado por las escuelas en 1992.

Índice de reprobación por maestro:

Es la relación que existe entre la matrícula final y el número de alumnos reprobados por grado durante el año 1992.

Escuela unidocente:

Es el tipo de escuela que es atendida por un solo maestro.

Escuela bidocente:

Es la escuela atendida por dos maestros.

Escuela multidocente:

Es la escuela atendida por tres o más maestros.

Maestro unigrado:

Maestro que atiende a un grado o a una sección de un grado.

Maestro multigrado:

Maestro que trabaja con más de un grado.

Actitud del maestro:

Disposición observable en el maestro manifestada en interés, responsabilidad y creatividad, en el desempeño de su labor educativa.

Oportunidades de aprendizaje:

Actitud del maestro que se manifiesta en propiciar condiciones que favorezcan el aprendizaje en el niño.

Estrategias de enseñanza:

Conjunto de técnicas y procedimientos que emplea el maestro en la dirección del aprendizaje.

Criterios de evaluación:

Son los referentes empleados en la valoración del aprendizaje.

Instrumentos de evaluación:

Medios empleados en el proceso de valoración del aprendizaje.

Evaluación y Promoción Controlada:

Proceso de evaluación y promoción desarrollado sistemáticamente por el maestro de grado en la escuela primaria hondureña.

Aptitud del Maestro:

Competencia del maestro en el manejo del proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciada en los productos de aprendizaje alcanzados por el niño.

III.-LA REPROBACION ESCOLAR EN EL CONTEXTO INVESTIGADO

La incidencia de la reprobación en la escuela primaria hondureña se investigó en una muestra de 755 niños, de los cuales el 50.2% corresponde al sexo masculino y 49.8% al femenino.

Los niños asisten a escuelas de tipo unidocente (17%), bidocente (36%), en tanto que el 47% lo hace a escuelas multidocentes.

La distribución de los niños investigados según el grado fue de 46% para el primer grado, 29% para segundo y 25% para tercero.

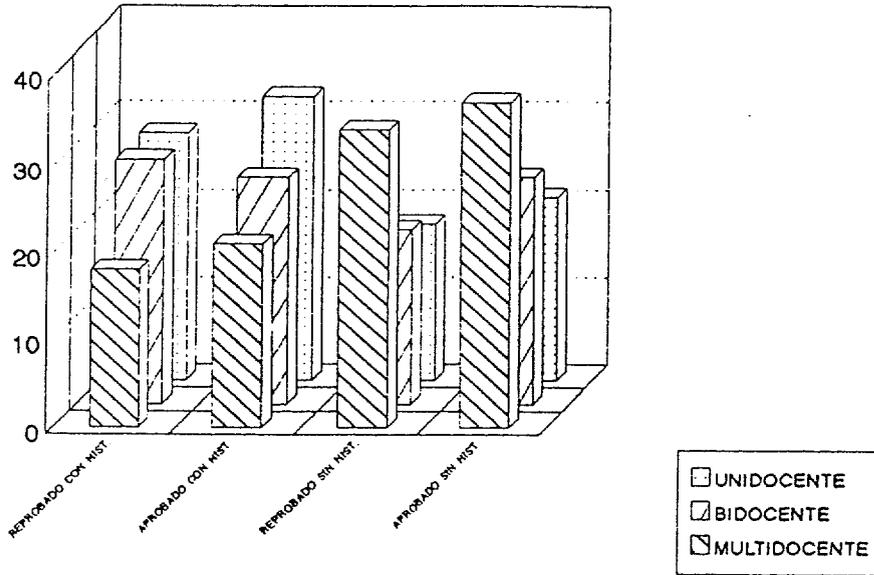
Del total de niños de la muestra, el 70% han tenido alguna experiencia con reprobación; en el 48% de los casos referida a haber reprobado uno o más grados en su historia educativa y para el 22% de los niños por haber reprobado una o más asignaturas en uno o más bimestres de 1992. Como puede deducirse del cuadro 1 solamente el 30% de los niños investigados han transitado con éxito por los tres primeros grados de la escuela primaria, al obtener calificaciones iguales o superiores al 60% en todas las asignaturas del grado en que están o han estado inscritos.

CUADRO 1
CONDICION ACADEMICA DE LOS NIÑOS

CONDICION ACADEMICA	F	%
Reprobado con historial	176	23
Aprobado con historial	186	25
Reprobado sin historial	163	22
Aprobado sin historial	230	30
TOTAL	755	100

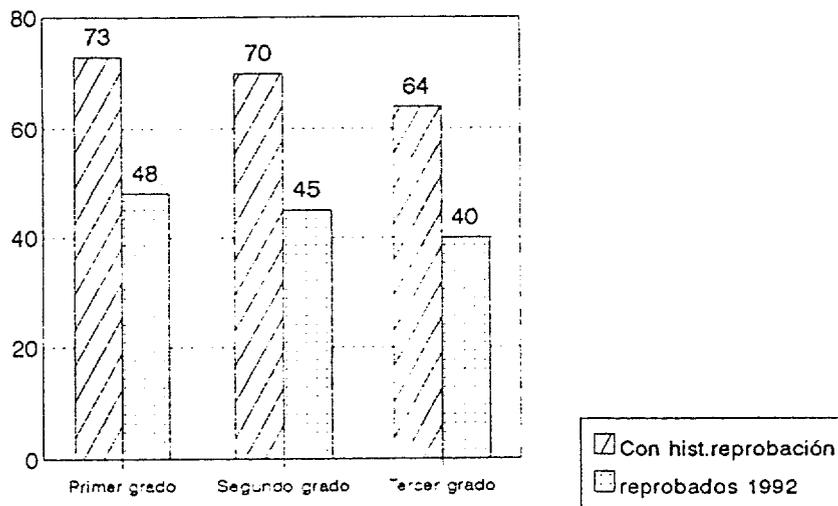
En las escuelas unidocentes se eleva a 79% los niños que tienen experiencia de reprobación, así como a 60% los que tienen antecedentes de reprobación en los grados anteriores al que se encontraban en 1992. Solamente el 21% de los niños siempre han aprobado las asignaturas y grados. Una relación similar se observa en las escuelas bidocentes. La relación en las escuelas multidocentes presenta alguna variación al reducirse a 39% los niños que han tenido experiencia de reprobación previa y/o actual. Es interesante anotar que se aumenta a 34% los niños que por primera vez entran en condición de reprobados tal como se aprecia en la gráfica siguiente.

GRAFICA 1
Condición académica del niño según tipo de escuela



La gráfica 2 permite analizar la reprobación por grado, observándose que el 73% de los niños de primer grado habían tenido alguna experiencia de reprobación, apareciendo reprobados el 48% en 1992. En segundo grado, el 70% fueron reprobados en años anteriores y 45% aparecen reprobados en 1992. Finalmente en el tercer grado, el 64% de los niños tiene historial de reprobación y el 40% se ha reprobado en el año de 1992.

GRAFICA 2
Porcentaje de niños con alguna experiencia de reprobación según grado



24

La situación anterior es reveladora de la alta incidencia de la reprobación en la escuela primaria hondureña y particularmente en el primer grado; asimismo, la reprobación genera repitencia, pues el 48% de los niños de primer grado, el 10% de segundo y el 6.8% de tercero estaban repitiendo grado en 1992. Este resultado está ligado al de la reprobación en el sentido que un 68% de los niños reprobados actualmente en segundo y un 52% en tercero, habrían sido reprobados en primero. Todo lo anterior nos lleva a concluir que la educación primaria hondureña obliga al niño a una larga permanencia en las aulas requiriendo de más de un año para aprobar cada grado escolar.

La reprobación a nivel de escuelas en los tres grados investigados es también elevada en los cuatro municipios estudiados en el departamento de Comayagua, pues en promedio general alcanza 22.3% elevándose a 24.3% en las escuelas bidocentes y a 25.5% en las unidocentes y disminuyendo a 14.6% en las escuelas multidocentes, específicamente en aquellas en que el maestro debe atender un solo grado o sección de grado. Sólo en este último caso el índice es menor que el promedio general departamental de los tres grados que en 1992 fue de 19.6%.

En general el 70% de los niños investigados habían tenido experiencia de reprobación. En escuelas unidocentes el 79% y en las multidocentes el 39%. El índice de reprobación en las escuelas investigadas es de 22.3%, disminuyendo en las escuelas multidocentes a 14.6% y elevándose en las bidocentes a 24.3% y en las unidocentes a 25.5%.

Los factores asociados con la reprobación en las escuelas investigadas se presentan en el desarrollo analítico de las hipótesis siguientes:

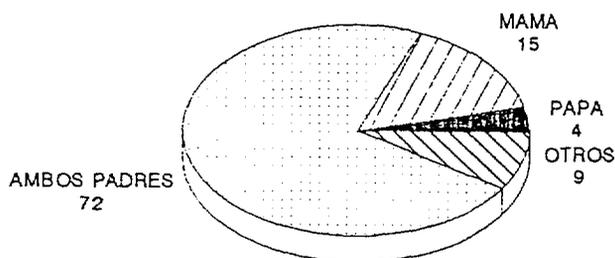
HIPOTESIS 1: La estructura familiar incompleta incide en la reprobación escolar.

Se encuestó a 423 madres o encargados de los escolares, equivalentes al 56% de los 755 niños entrevistados. De ellos se obtuvo información relacionada con las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia, con los antecedentes escolares y el desempeño del niño en la escuela. En esta investigación, la consulta a las madres constituyó un 77% de los casos, la figura de la abuela aparece como la segunda fuente informativa (10%), en tanto que el padre solo representó el 5% y el resto fueron otros familiares.

Los hogares de los niños de la muestra están constituidos por 7 miembros (media = 5.23 hijos y 1.77 padres). El promedio de edad de la madre es 36 años y la del padre de 46.

En la presente investigación se evaluó la variable integración familiar a través del indicador presencia de ambos progenitores, encontrándose que el 72% de los niños de la muestra viven con ambos padres, mientras que un 15% vive únicamente con su madre. (ver gráfica 3). Sin embargo, al relacionar este factor con la condición académica de los niños, no se obtuvo diferencias significativas entre los grupos, pues tanto los aprobados como los reprobados se distribuyen en forma similar entre los que viven únicamente con la madre, con ambos padres, o con algún otro familiar.

GRAFICA 3
Con quién viven los niños



Otro referente del papel de la familia es el apoyo escolar que ofrecen el padre o la madre, en relación con esto se encontró que el 69% de los niños reciben explicaciones al momento de realizar sus tareas.

Es un hecho que quien se responsabiliza en mayor medida del rendimiento escolar del niño es la madre o en su defecto la abuela. Consistentemente, un 55.8% de los niños refirieron que quien les ayuda en casa a hacer sus tareas, es la madre y un 34.6% de los entrevistados dijo que era el padre.

Otro elemento es el seguimiento que hace la madre de familia del progreso escolar de sus hijos, en general un 80% no sabía de los resultados escolares (si iba aplazado o no), aunque el 71.2% de las madres de niños reprobados y el 74% de los aprobados contestaron que visitan la escuela.

26
Con respecto al padre se encontró que un 56.4% no visita la escuela, lo que indica un menor involucramiento de éste en la vida escolar del niño.

En resumen se puede afirmar que la presencia de una familia integrada no garantiza una mejor condición académica de los escolares. La figura permanente en el ámbito del hogar es la madre, ésta es la responsable de ofrecer apoyo escolar o en su defecto otra figura femenina, se observó que hay mayor interés de visitar la escuela en aquellas familias donde los niños están aprobando.

HIPOTESIS 2: La mayor parte de alumnos reprobados, provienen de hogares donde los padres tienen un bajo nivel cultural.

En este análisis se buscó comprobar la relación que hay entre el nivel cultural de los padres y la condición de aprobado-reprobado del alumno, partiendo de la hipótesis que los padres de los niños aprobados tienen mayor nivel cultural que los de niños reprobados. Se aplicó un análisis de varianza encontrándose que hay diferencia significativa.

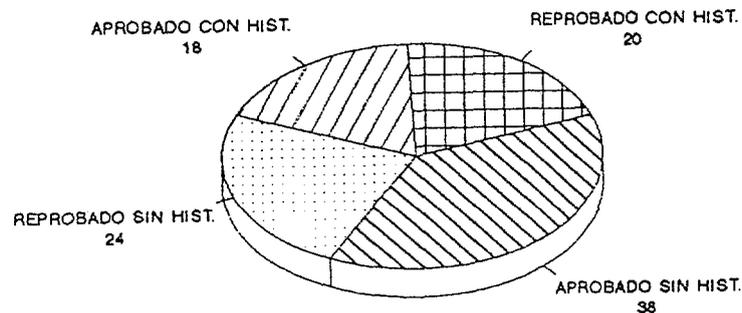
Entre los padres de los niños estudiados, el analfabetismo alcanza una tasa de 26.7% en la muestra investigada, la cual está por debajo del promedio nacional que es aproximadamente del 32%. El 71.2% sabe leer y escribir de los cuales el 28% corresponde a padres de niños aprobados sin historial y solamente el 13.7% a los de los niños reprobados con historial.

Una comparación estadística muestra que el analfabetismo de ambos padres asciende a un 36.2% en el caso de los niños reprobados con historial y desciende a un 18.4% en los padres de los niños aprobados sin historial, ello señala una tendencia a que la familia de los niños aprobados tengan un mayor nivel cultural.

A un 59.6% de los investigados les gusta leer libros y revistas, desagregando este resultado en función de la condición académica se encontró que en el caso de niños aprobados sin historial ésta cifra sube a un 76% y desciende a un 46% en el caso de los niños reprobados con historial; la lectura favorece el nivel cultural de los padres quienes a su vez demuestran su interés por este tipo de hábitos, estimulando a los niños a seguir su ejemplo.

Del grupo de padres que fueron a la escuela primaria se determinó que un 38% corresponden a los de niños aprobados sin historial y solamente un 20% a los de los niños reprobados con historial. (Véase gráfica 4).

GRAFICA 4
Padres con educación primaria
según condición académica del niño



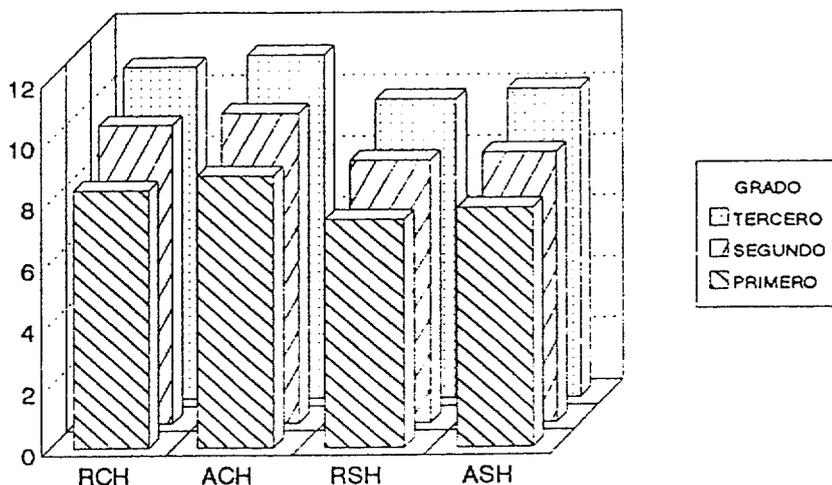
En un análisis global de la cultura de los padres se consideraron los siguientes aspectos: alfabetización, último grado escolar e interés por la lectura. Mejores resultados en estos indicadores implican una incorporación de la familia al dominio de códigos culturales dominantes, especialmente de la lecto escritura y nociones de cálculo; el 32.6% de los padres de los niños aprobados posee un buen nivel cultural en comparación con el 7.7% de los niños reprobados.

Específicamente en el niño, el nivel cultural familiar impacta en el valor que se da a la cuestión educativa, que se refleja en algunos casos en que los niños entren tempranamente a la escuela en condición de oyente. De los niños de la muestra, el 26.8% tiene esta condición pero no hay diferencia entre aprobados y reprobados; no obstante, el aprestamiento preescolar sí es un factor que influye, ya que los niños aprobados sin historial han asistido en un 13.8% al nivel previo, pero sólo un 3.3% de los niños reprobados han tenido experiencia en el nivel preparatorio.

A este respecto hay que puntualizar que los escolares investigados están en una edad cronológica que se caracteriza por la sobreedad, los de primer grado tienen 8.07 años, los de segundo 9.3 y los de tercero 10.5, observándose que sobrepasan en más de un año a la edad normal para el grado. En general, los niños están llegando tarde a la escuela, pero son los niños con historia de reprobación los que como tendencia tienen una mayor edad, según se representa en la gráfica siguiente.

28

GRAFICA 5
Edad promedio de los niños por grado
según condición académica



Los menores introyectan las expectativas educativas de sus padres, estas aspiraciones están influenciadas por la cultura familiar. La expectativa de los niños en su conjunto es que van a pasar el grado, pero en los niños reprobados con historial la situación varía ya que ésta expectativa es menor; hay conciencia en un 50% de ellos que tienen posibilidades de ser reprobados.

Las expectativas de los niños coinciden con las del maestro, probablemente debido a que éste va les ha anticipado a los niños su percepción de quienes aprobarán y quienes reprobarán, como consecuencia, actúan en función de ésta predicción. No obstante hay un alto porcentaje de niños que van a salir reprobados y están en la incertidumbre de cuales serán sus resultados.

Los hallazgos de este estudio, indican que el 97.2% de los niños manifiestan que les gusta ir a la escuela, ésta afirmación es válida tanto para los niños aprobados como para los reprobados. El 91% de los niños consideran que tienen un buen maestro, siendo en el caso de los niños aprobados donde ésta opinión es más generalizada (95.5%).

La asimilación de la cultura escolar que valora la familia es más una característica de los niños aprobados sin historial, estos opinan que están aprendiendo mucho (86.1%), en comparación con los niños reprobados con o sin historial que sostienen ésta opinión en un 62%. Un 13.9% de los niños aprobados consideran que están aprendiendo poco, lo que contrasta con un 38% de los reprobados que se manifiestan de igual forma; de hecho, en la categoría de los que aseveran que nada están aprendiendo

Únicamente respondieron niños reprobados, estos resultados indican, que al niño le gusta ir a la escuela; si sale reprobado no es por una predisposición negativa hacia el ámbito escolar o hacia el maestro.

Los resultados apoyan el supuesto que los niños que fracasan provienen de hogares en los cuales se valora poco la escuela, su socialización se efectúa en un ambiente que le provee de limitados conocimientos y estímulos que lo motiven hacia lo académico; por el contrario, los niños con éxito en la escuela provienen de familias con mayor nivel cultural, se socializan en un ambiente en donde se valora la escuela y la utilidad de los conocimientos escolares, observándose que los padres pueden contribuir directamente con las tareas de sus hijos.

HIPOTESIS 3: Existe mayor cantidad de reprobados pertenecientes a familias de bajo nivel socio-económico.

Otro aspecto considerado dentro de las condiciones familiares es el nivel socioeconómico y su relación con la condición académica de los estudiantes, una prueba de análisis de varianza encontró que hay diferencia estadísticamente significativa, entre aprobados y reprobados, de manera que alumnos de nivel socioeconómico más alto corresponden en un 61% a la categoría de aprobados sin historial, en comparación a los reprobados con historial que constituyen el 7%.

En esta investigación el nivel socioeconómico se construyó a partir de los indicadores: vivienda, ingresos, pertenencias, trabajo infantil y condiciones de vida de los niños.

El nivel socioeconómico provee de condiciones que permiten resolver necesidades básicas, las cuales son la base para posibilitar la satisfacción de otras necesidades por ejemplo las de tipo educativo, bajo esta perspectiva no se puede concluir que el nivel socioeconómico influya de manera directa en un mayor rendimiento escolar, pero efectivamente crea condiciones para contar con una mejor calidad de vida.

Respecto a la ocupación de los padres, los resultados indican que un alto porcentaje de padres (84%), cuyos hijos tienen la condición de reprobados con historial, se dedican a labores relacionadas con la agricultura o trabajan como jornaleros; mientras que sólo un 4% se desempeñan como profesionales o técnicos.

Por el contrario, los padres cuyos hijos están clasificados como aprobados sin historial, un 20% se dedican a labores técnicas o profesionales y un 57% trabajan como jornaleros o en la agricultura.

En cuanto a la madre, los datos obtenidos indican que un 90% de madres de niños reprobados con historial, se dedican a los oficios domésticos y ninguna se desempeña como profesional. En cambio, en el caso de madres de niños aprobados sin historial, 11.6% se desempeña como profesionales y un 72% en oficios domésticos.

La información recopilada en esta investigación permite establecer que no existen diferencias significativas entre la forma de tenencia de la vivienda y la condición académica del niño. En general un 83.5% de los niños viven en casas propias y el resto en casas alquiladas o prestadas.

En relación con las condiciones de la vivienda (tipo de techo, paredes, piso, servicio de energía eléctrica, sanitarios o letrinas y el número de dependencias) se clasificaron en las categorías de: "deficiente", "regular" y "buena". Al analizar los datos se encontró una ligera tendencia a que los niños sin historial de reprobación habiten en viviendas con mejores condiciones que los niños con historial; el 8.5% de los aprobados y reprobados con historial viven en casas de condiciones deficientes, mientras que solo el 4.4% de los niños sin historial de reprobación habitan en casas de este tipo; también se encontró que el 31.6% de los alumnos sin historial habitan en casas clasificadas como de buenas condiciones, contra un 4.7% de los estudiantes con historial de reprobación.

Al comparar el ingreso familiar con la condición académica del alumno se evidencia una tendencia significativa, ya que el 94.6% de los reprobados se localiza en los rangos inferiores del ingreso y ninguno de ellos en el rango de ingresos altos. En el grupo de aprobados sin historial, el porcentaje de familias con bajos ingresos disminuye a 77.6% y un 10% tiene ingresos correspondientes a la categoría de altos ingresos.

Se relacionó también con la cantidad del ingreso familiar destinada a la compra de uniformes, útiles y otros gastos en que incurre el padre de familia en la educación de su hijo. Los datos obtenidos reflejan una tendencia estadísticamente significativa en el sentido que los padres de los niños con historial de reprobación destinan menos ingresos a educación que los padres de niños ubicados en las otras categorías (reprobados sin historial, aprobados con historial y aprobados sin historial).

Un fenómeno adicional que se refleja en la condición académica, es el trabajo infantil, considerada como una importante estrategia de sobrevivencia para la familia. Esta inserción de los menores al trabajo se da tanto en el área urbana como en la rural. Muchos niños combinan sus deberes escolares con las obligaciones de trabajo dentro o fuera del hogar.

En esta investigación se encontró que el 39% de los niños realizan algún tipo de trabajo; no obstante, al desagregar este dato se encuentra que en los niños reprobados esta condición se presenta en el 45% de los casos y en los aprobados en un 31% la diferencia es estadísticamente significativa.

Otro aspecto es que los menores cumplen un rol en las tareas domésticas de la cotidianidad familiar. En este aspecto, un 25.7% de los niños afirman que hacen mandados frecuentemente, pero en el caso de los reprobados este indicador es de 33.1% y en los aprobados de 21.3%. La diferencia es estadísticamente significativa.

El trabajo que realiza el niño dentro o fuera del hogar implica menor disponibilidad de tiempo para cumplir con las asignaciones escolares. Sin embargo, un 94.3% de los entrevistados contestó disponer de tiempo suficiente para hacer sus tareas escolares.

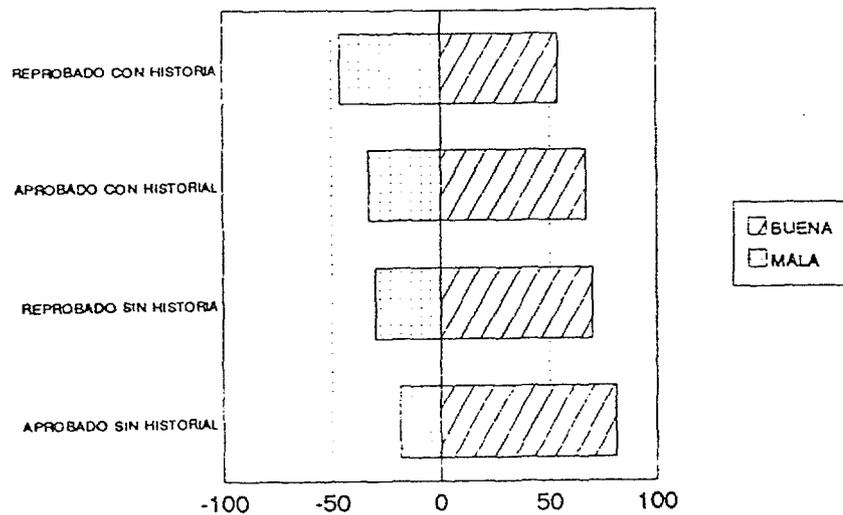
Una manifestación clara del efecto de los factores socioeconómicos son los antecedentes de salud, encontrándose que el 52% de los niños han padecido enfermedades que les han impedido asistir a la escuela, principalmente de las vías respiratorias (72%) y gastrointestinales (19%). Se observó que un 54.3% de los niños reprobados con historial faltan a la escuela por esta causa, en comparación con un 45.7% de los aprobados sin historial, esto indica que la condición académica está ligada al estado general de salud del niño.

Otro aspecto del impacto de su situación socioeconómica es el estado nutricional, el cual fue evaluado de acuerdo con las normas antropométricas del INCAP, encontrándose que el 20% de los niños estudiados presentaban desnutrición, sin embargo no se encontró diferencia significativa al relacionarla con la condición académica de los alumnos.

Como es lógico, el nivel socioeconómico se expresa adicionalmente en la apariencia del niño, este factor fue estudiado entendiéndolo como la observación que se hizo del estado de su calzado, vestuario y la higiene personal, lo cual se comparó con la condición académica, demostrándose que los aprobados en general tienen una mejor apariencia que los reprobados, un 80% de los niños aprobados presentan una buena apariencia, así como un 70% de los reprobados sin historial. De los reprobados con historial, un 54% tiene buena apariencia; como se observa, hay una diferencia en términos que los niños de mejores rendimientos tienen mejor apariencia. (Véase gráfica 6)

32

GRAFICA 6
Apariencia general del niño



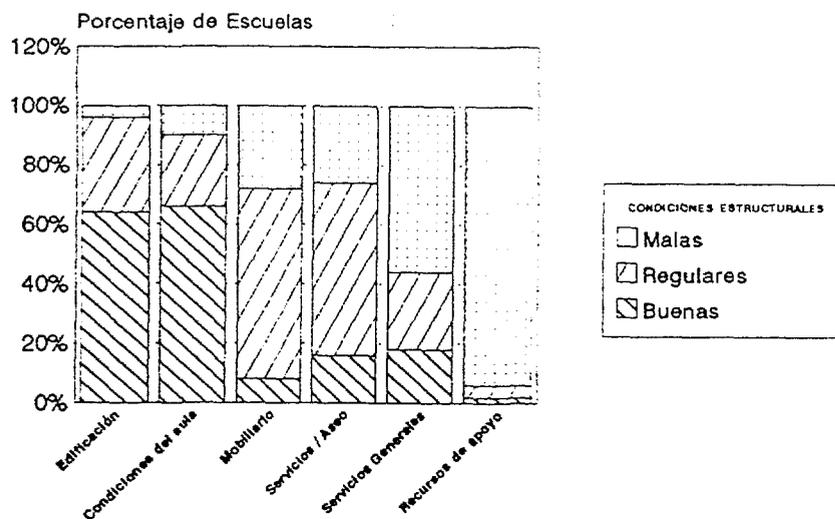
Una mejor condición socioeconómica de las familias de los niños favorece los resultados educativos, pero en los niños reprobados, los bajos ingresos familiares, viviendas deficientes, el trabajo infantil, el deterioro de la salud, son, entre otros, indicadores de pobreza que se asocian a pobres resultados escolares de los niños.

HIPOTESIS 4: "Las escuelas con menos condiciones estructurales para la acción pedagógica, tienen mayor reprobación".

El ambiente en que se desarrolla la acción pedagógica se relaciona con los resultados escolares, en éste sentido, las condiciones estructurales en que se encuentra la escuela tiene influencia en el éxito o fracaso escolar. Para comparar esta relación se midió la variable "condiciones estructurales" de la escuela a través de seis indicadores: Materiales de construcción (piso, techo, paredes); condición de las aulas (iluminación, espacio, ventilación); mobiliario (cantidad y condición de los pupitres, mesas, escritorios, libreros); servicios de aseo y salud (disposición y condición de sanitarios, letrinas, lavamanos, pilas, botiquines); recursos de apoyo (laboratorios, talleres, biblioteca, aula recurso) y servicios generales (cocina, bodega, oficina administrativa).

En relación con el tipo de construcción de la escuela se encontró que un alto porcentaje de las escuelas consideradas en la muestra (aproximadamente el 64%), disponen de una buena edificación con paredes de ladrillo o bloque, techo de lamina de zinc o asbesto y piso de cemento o ladrillo; y otro 32% presenta dos de estas tres características. También en lo referente a las condiciones materiales de las aulas se encontró que el 66% de las escuelas disponen de buenas condiciones en cuanto a espacio, iluminación y ventilación. Únicamente el 18% evidenciaba deficiencias de iluminación, un 12% problemas de ventilación, un 24% de espacio y menos del 10% con dos o más deficiencias en estos aspectos. (Vease gráfica 7).

GRAFICA 7
Infraestructura escolar



En general, el mobiliario de las escuelas consideradas en la muestra apenas reúne las condiciones mínimas para un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje. Pupitres bipersonales, algún tipo de escritorio y un librero o anaquel constituyen el mobiliario básico de que disponen las escuelas, encontrándose que el 24% presentaban condiciones "regulares" o "malas". Respecto a servicios de aseo y salud personal, se encontró que la disposición de este tipo de servicios es bastante precaria: Únicamente 36% disponen de letrinas en buen estado, 8% disponen de sanitarios lavables en buen estado, 6% disponen de lavamanos, el 36% dispone de pilas en buen estado, y únicamente el 6% dispone de un botiquín con algunas medicinas o artículos de primeros auxilios.

34

Además de las instalaciones físicas para las aulas de clase, algunas escuelas (generalmente de las áreas urbanas y del tipo multidisciplinario) cuentan con biblioteca (10% de la muestra), talleres y aula recurso (12%), laboratorio (4%), canchas para deportes (30%) y huerto escolar (50%). El 90% de las escuelas muestreadas disponen del servicio de merienda escolar y en relación con este hecho, un 54% de las escuelas disponen de un área de cocina y 48% de otra área para bodega. Además, el 24% dispone de una dependencia para oficinas administrativas.

Al cuantificar toda la información global concerniente a estos indicadores (considerando la disposición y el estado para cada uno de ellos: iluminación y espacio del aula, mobiliario, biblioteca, aula recurso, etc.) y relacionarla con el índice de reprobación de cada escuela se obtuvo una correlación estadísticamente significativa (válida al .05). Lo cual confirma la hipótesis aquí analizada, es decir, las escuelas de condiciones estructurales menos favorecidas tienen mayores porcentajes de alumnos reprobados.

Las condiciones estructurales de la mayoría de las escuelas investigadas indican que presentan buena edificación, pero el mobiliario escolar y los servicios complementarios no ofrecen las mejores posibilidades para el desarrollo efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

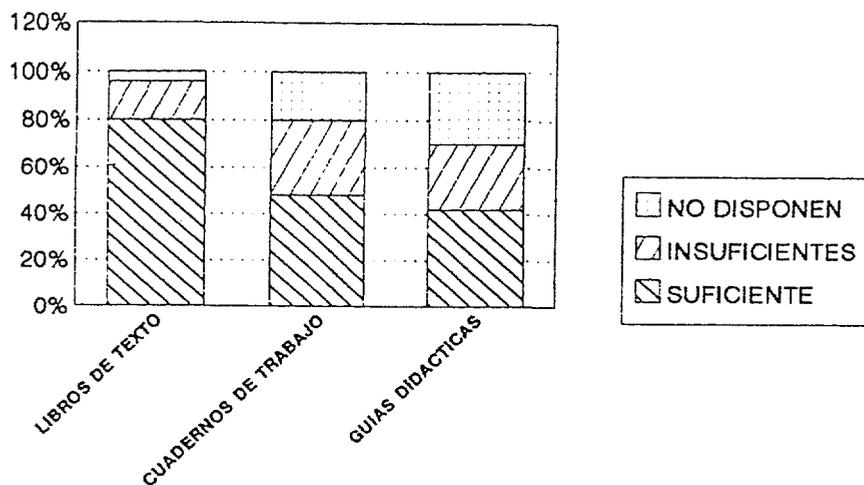
HIPOTESIS 5: "La mayor parte de los alumnos reprobados provienen de escuelas con poca disponibilidad de materiales educativos"

En la calidad y eficacia del proceso enseñanza - aprendizaje puede jugar un papel importante el uso de recursos didácticos tales como libros de texto, guías didácticas para el maestro, cuadernos de trabajo para los alumnos, mapas, láminas, etc. En atención a este hecho la Secretaría de Educación Pública ha elaborado y distribuido algunos recursos de este tipo en la mayoría de las escuelas de educación primaria del país. Sin pretender evaluar la calidad intrínseca de esos materiales, se relacionó la disposición de recursos didácticos de cada escuela con su índice de reprobación para conocer su grado de asociación a nivel institucional.

El 100% de las escuelas muestreadas disponen de los libros de texto de la serie "Mi Honduras" para uso de los maestros, 96% disponen de textos para los alumnos, aunque 20% de ellas en número insuficiente. El 70% de las escuelas que conformaron la muestra disponen de las guías didácticas para el maestro, aunque 28% de ellas en número insuficiente. De las escuelas consideradas en la muestra, el 80% dispone de cuadernos de trabajo para los niños de primer grado (64% suficientes para sus alumnos) (Ver gráfica 8).

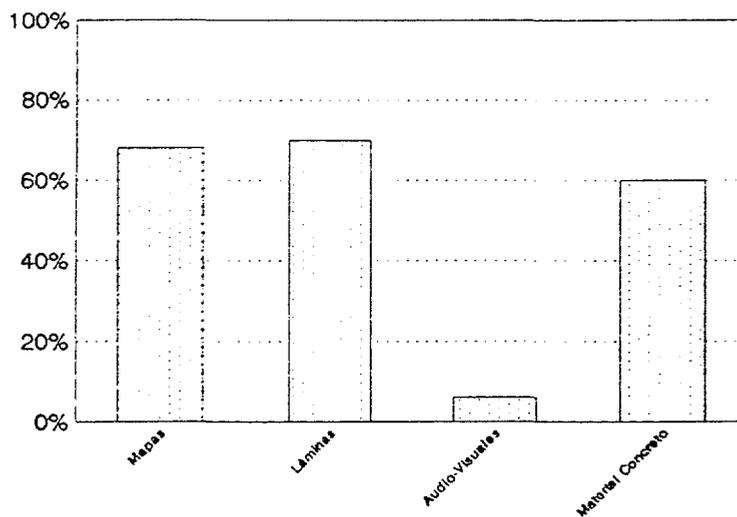
5

GRAFICA 8
Recursos didácticos
distribuidos por la S.E.P.



Con relación a otros recursos didácticos según gráfica 9, los resultados indican que 68% de las escuelas incluidas en la muestra disponen de mapas (22% de ellas en cantidades insuficientes), 76% disponen de láminas (24% de ellas en cantidades insuficientes), 30% tienen alguna clase de material concreto, únicamente 6% poseen algún material audiovisual y 27% disponen de los programas oficiales por asignatura.

GRAFICA 9
Otros recursos didácticos



Al cuantificar toda la información referente a disponibilidad de recursos didácticos (considerando la disposición en cantidad y calidad), y relacionarla con el índice de reprobación por escuela se obtuvo una correlación muy débil, no significativa estadísticamente. Ello se interpreta en el sentido que si bien la disposición y uso de materiales educativos es un factor que se asocia con el fenómeno de la reprobación, dicha relación no se manifiesta directamente.

Las escuelas investigadas cuentan en su totalidad con los textos oficiales para los 3 primeros grados para uso del maestro y en casi todas hay libros para uso de los niños aunque no siempre en cantidades suficientes. Por otra parte hay menos disposición de otros recursos didácticos: (como mapas, cuadernos de trabajo, etc) aunque la mayor o menor disposición de este tipo de recursos no se manifiesta en los datos como una diferencia en cuanto a los índices de reprobación.

HIPOTESIS 6: Cuanto mayor es la cantidad de grados que atiende simultáneamente el docente, mayor es el número de reprobados.

Las condiciones del contexto educacional determinan el número de grados y de alumnos a ser atendidos por cada maestro, incidiendo esta situación en los resultados alcanzados en el proceso educativo.

De las 50 escuelas investigadas, el 98% corresponde a la administración oficial, siendo una sola escuela de carácter privado. El 82% (41) de las escuelas se encuentran localizadas en el área rural y 18% (9) son escuelas urbanas.

El 34% de las escuelas investigadas son unidocentes, el 36% bidocentes y el 30% multidocentes, (no necesariamente en la relación de un maestro por grado o sección de grado, ya que se consideró como de este tipo, escuelas de tres y más maestros).

En todos los municipios se encuentran los tres tipos de escuelas pero es mayor la frecuencia de escuelas unidocentes y sobre todo, bidocentes en el municipio de La Libertad. Característica predominante en las escuelas uni y bidocentes es la dificultad en el acceso a las comunidades donde se encuentran, situación que en la época en que se levantó la información era más crítica por los efectos de las fuertes lluvias caídas en la zona.

El 40% de las escuelas investigadas pertenecen a la cuarta clase (matrícula menor de 60 alumnos y no necesariamente todos los grados), siendo todas ellas de los tipos uni y bidocente; el 34% pertenecen a la tercera clase (matrícula mayor de 60 y menor de 150 alumnos con todos los grados), distribuyéndose en los tres tipos de escuela. A la segunda clase (matrícula mayor de 150 y

menor de 350) con todos los grados, pertenece el 18% de las escuelas, siendo todas de tipo bidocente y multidocente.

Unicamente un 8% de las escuelas se clasifican en la primera clase (más de 350 alumnos con todos los grados), todas ellas del tipo multidocente y ubicadas en las cabeceras municipales.

Solamente el 40% de los docentes atendían un solo grado o sección de grado. Los 56 (60%) maestros restantes tenían bajo su responsabilidad la atención de más de un grado en una distribución tal como se encuentra en el cuadro siguiente:

CUADRO 2
NUMERO DE GRADOS ATENDIDOS POR MAESTRO

Número de grados	F	%
6 grados	12	13
5 grados	4	4
4 grados	13	14
3 grados	10	11
2 grados	17	18
1 grado	37	40
TOTAL	93	100

En esta investigación la relación entre el número de grados atendidos por maestro y el número de niños reprobados se analizó en dos niveles: a) A nivel de maestros considerando el número de grados que atiende cada maestro. b) En la escuela, calculando el cociente entre el número total de docentes y el número total de grados y/o secciones atendidas en la institución, y

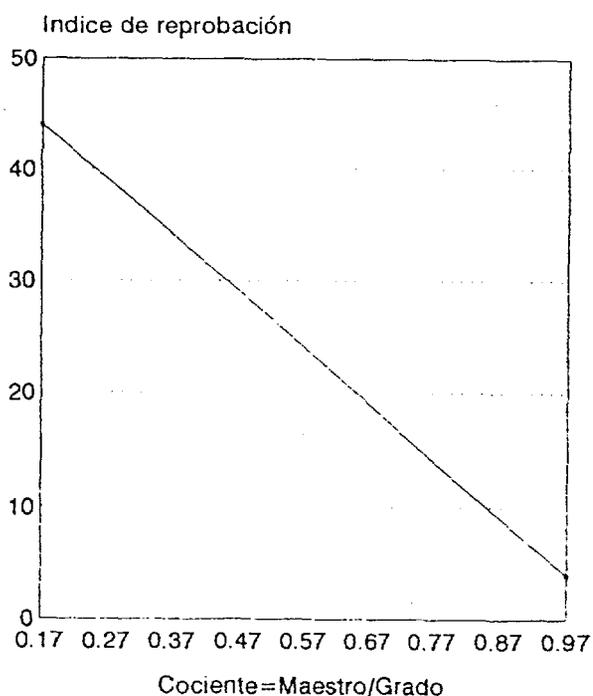
En el primer caso, a nivel de maestros, se establecieron rangos para clasificarlos de acuerdo con su índice de reprobación, y aplicando el análisis de varianza que contrastó la diferencia entre el índice de reprobación según el número de grados atendidos por cada maestro, los resultados indicaron que:

a) El 100% de los maestros que atienden 5 ó 6 grados tienen índices medios o altos de reprobación, b) el 84% de los que atienden tres o más grados tienen índices de reprobación clasificados como altos o medios y c) el 45% de los que tienen bajo índice atienden uno o dos grados.

En el segundo caso, se relacionó el resultado del cociente referido con el índice de reprobación por escuela y se obtuvo una correlación significativa, lo que sugiere que cuanto menor es la relación "número de maestros-número de grados" en una escuela, mayor es la posibilidad de encontrar altos porcentajes de reprobación. (Véase gráfica 10)

38

GRAFICA 10
Relación de número de maestros por grado
según índice de reprobación



Lo anterior evidencia que el número de grados es un factor asociado al problema de los maestros con elevados índices de reprobación.

Relacionando con los grados atendidos, se encontró diferencia significativa, porque es primer grado (sólo o en unión con otros grados) el más reprobado de la escuela primaria. De los 54 maestros que atendieron primer grado, ninguno de los 18 que lo hacían en forma exclusiva, reportó bajo índice de reprobación y solamente 3 de los que atendían otro(s) grado(s), además del primero, alcanzó este índice. Esto hace que el 65% de los maestros trabajando con primero y otros grados reporten índices medio y alto de reprobación tal como se indica en el cuadro siguiente:

CUADRO 3
GRADOS ATENDIDOS (1º grado y otros) E INDICE DE REPROBACION

GRADOS	INDICE		BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1º	-	-	7	13	11	20	18	33		
1º a 6º	-	-	4	7	8	15	12	22		
1º, a 4º y 6º	1	2.0	1	2	1	2	3	5.5		
1º y 2º	-	-	4	7	7	13	11	20		
1º, 2º, 3º	2	3.5	-	-	-	2	2	3.5		
1º, 2º, 3º y 5º	-	-	1	2	-	1	1	2		
1º a 5º	-	-	-	-	1	2	1	2		
1º, 5º, 6º	-	-	-	-	3	5.5	3	5.5		
1º y 4º	-	-	-	-	1	2	1	2		
1º, 3º, 4º	-	-	-	-	1	2	1	2		
1º y 6º	-	-	1	2	-	1	1	2		
TOTALES	3	5.5	18	33	33	61.5	54	100		

Al comparar el índice de reprobación del maestro con el rendimiento del niño en las pruebas de Español y Matemáticas se encontró correlación positiva significativa. Esta correlación indica que las notas manifiestan un comportamiento similar aunque no necesariamente las asignadas por el maestro fueron iguales a las que asignó el grupo investigador.

También se encontró que no siempre el promedio obtenido por el grupo de alumnos de un maestro correspondió al índice de reprobación reportado por aquél. Por ejemplo, maestros con índice de reprobación de 40% tenían un promedio en el rendimiento de los niños de 70% y a la inversa, maestros con 0% de reprobación en su índice contrastaron con un 39% de rendimiento en los niños. Lo anterior pone en evidencia que los estándares de evaluación para cada maestro son diferentes, estableciendo ellos sus propios parámetros para evaluar y calificar el rendimiento del niño.

Las escuelas unidocentes y bidocentes en las cuales el maestro debe atender tres o más grados presentan los índices mayores de reprobación. Los maestros que atienden primer grado en conjunto con otros grados reportan los índices más elevados de reprobación.

HIPOTESIS 7: El nivel académico del maestro no incide en los niveles de reprobación de los alumnos.

El 97% de los docentes encuestados ejercen la docencia con el título de maestro de educación primaria. De estos el 7.6% poseen otros títulos (2 Perito Mercantil y Contador Público, 1 Bachiller en Ciencias y Letras, 1 Secretaria Comercial, 1 Bachiller en Administración Educativa, 1 Bachiller en Pedagogía y 1 Maestra en Educación Pre-escolar); 2 entrevistados (2.1%) estaban en proceso de profesionalización para optar al título legal exigido.

71 maestros que representan un 77% de la muestra obtuvieron su título en diferentes escuelas normales del país; 13 (14.1%) se graduaron en Institutos de Educación Media; 4 (4.5%) se profesionalizaron en programas de la Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán" y 2 (2.2%) obtuvieron su título en la República de El Salvador.

El 17% se graduó entre 1965 y 1974, 49% entre 1975 y 1984 y el 34% restante se graduó a partir de 1985.

En general, la experiencia docente promedio de los entrevistados correspondía a 10.1 años, la experiencia en su centro de trabajo actual a 5.6 años y la experiencia en el o los grado(s) que atendía(n) era de 4.4 años.

El 93.5% ocupaba plaza en propiedad, 5.4% estaba haciendo licencia y 1.1% se desempeñaba con "plaza prestada".

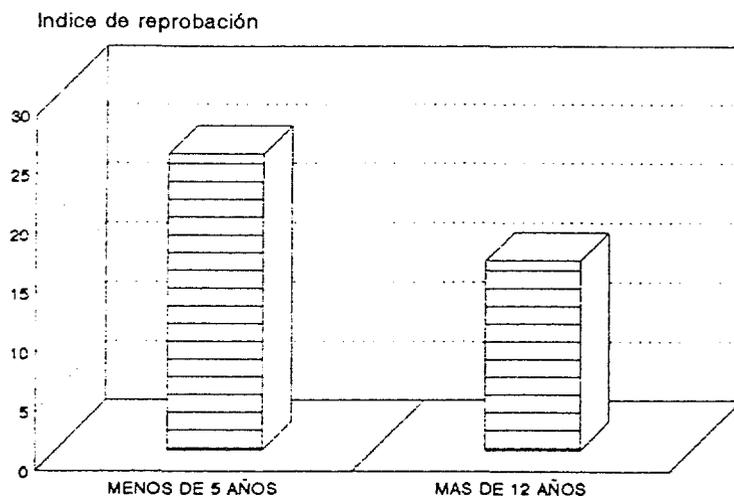
De un total de 83 entrevistados que proporcionaron información respecto a su categoría escalafonaria, 56.5% dijo pertenecer a la cuarta categoría; 29.3% a la tercera, 3.3% declararon estar tramitándola y 1.1% dijo pertenecer a la primera categoría.

La variable "nivel académico" del maestro se midió a través de tres indicadores: a) Posesión del título de Maestro de Educación Primaria; b) Realización de estudios universitarios de profesionalización (en Sistemas de Educación a Distancia de la UNAH o la UPNFM); y c) Años de experiencia docente del maestro (asumiendo que a mayores años de laborar en la docencia hay un mejor dominio de los contenidos y métodos de enseñanza, y mayores oportunidades de capacitación tanto por iniciativa personal como institucional).

Casi la totalidad de los maestros de la muestra poseen título de Maestro de Educación Primaria por lo que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a este indicador. De manera semejante, tampoco se detectaron diferencias significativas entre el grupo de maestros que realizan estudios de profesionalización universitaria y el resto de maestros, respecto a sus índices de reprobación. Únicamente el indicador "experiencia docente" evidencia estar asociado a la reprobación escolar. 41

En efecto, al aplicar análisis de varianza se obtuvo que aquellos maestros que acreditan cinco o menos años de experiencia presentan, en promedio, índices de reprobación superiores al 25%, mientras que los docentes con doce o más años de experiencia muestran promedios de reprobación cercanos a 16%, tal como se observa en la gráfica siguiente. Las diferencias son significativas. El peso de este indicador se evidenció también en el hecho de que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre los años de experiencia del maestro y su índice de reprobación.

GRAFICA 11
Comparación de los años de experiencia
del maestro según índice de reprobación



HIPOTESIS 8: "Los maestros que no han recibido capacitación de los CAD tienen más alumnos reprobados".

En relación con la influencia de la capacitación proporcionada por los Centros de Aprendizaje Docente, (CAD) se encontró que el 74% de la muestra ha recibido alguna orientación "técnico docente", y un 48% lo ha recibido de los CAD. Sin embargo, no se detectaron diferencias significativas en cuanto a índices de reprobación entre los maestros que han recibido esta capacitación y los que no.

Esto último probablemente está relacionado con el hecho de que la casi totalidad de la capacitación proporcionada no está relacionada con los problemas básicos de enseñanza-aprendizaje que con mayor frecuencia identifican los maestros y directores (contenidos de asignaturas básicas que los maestros no dominan, metodología para algunos temas o enfoques nuevos, uso de los libros y cuadernos proporcionados por la Secretaría de Educación

42

Pública, problemas de aprendizaje, técnicas de enseñanza multigrado, etc.), sino sobre otros aspectos tales como "manejo de instrumentos de control", "Educación en Población", el cólera, el SIDA, etc.

De manera análoga, al comparar los resultados obtenidos por los niños en las pruebas de rendimiento de Español y Matemáticas según fuesen alumnos de maestros que han recibido o no capacitación de los Centros de Aprendizaje Docente, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En síntesis, no se detectó una relación significativa entre los maestros que han recibido cursos y seminarios impartidos por los Centros de Aprendizaje Docente y sus índices de reprobación.

HIPOTESIS 9: La mayor parte de alumnos reprobados provienen de docentes del sexo masculino.

Se efectuó el análisis de la variable sexo del docente, partiendo de la opinión que la profesión del magisterio está asociada con el rol maternal de protección: se afirma que los profesores varones tienen mayores niveles de reprobación debido a que tienen menos identificación con los niños.

De los datos analizados se encontró que la mayoría de los docentes corresponde al sexo femenino (67.4%). Por municipio la presencia de las mujeres en la muestra fue la siguiente: Siguatepeque (89%), Comayagua (77%), Taulabe (52%) y La Libertad (50%).

La comparación entre ambos sexos, en función de su grado de reprobación presentó los resultados siguientes: Un 33% de los entrevistados eran hombres y un 67.4% mujeres, el índice de reprobación promedio fue de 25.7 y 20.1 respectivamente, al efectuar un contraste de medias se encontró que no hay una diferencia estadísticamente significativa.

Como consecuencia de este resultado se puede afirmar que las características propias del sexo del maestro no influyen para determinar la condición académica del alumno.

HIPOTESIS 10: La cantidad de horas semanales de clase que el docente dicta no incide en la reprobación.

El tiempo efectivo de clase que el maestro desarrolla a la semana depende de factores tales como el tipo de escuela (urbana multidocente o rural unidocente), la duración y tipo de jornada de trabajo y la asistencia del maestro a su trabajo. En torno a

los primeros dos aspectos se tiene que los días laborables del año escolar están regulados por la Secretaría de Educación Pública. En las escuelas rurales unidocentes el tiempo real de clase es menor que en las escuelas urbanas, puesto que además de los feriados oficiales disponen de un día cada mes para viajar a los lugares de pago (municipio o cabecera departamental más cercana), y en este tipo de escuelas los días perdidos por otros trámites personales del docente (salud, familia, trabajo, gremio, etc.) provocan, a menudo, el cierre de la institución con pérdida de clases para todos los grados, a diferencia de las escuelas completas multidocentes, en las que la falta de un maestro puede ser cubierta por el director, subdirector o por otro maestro.

De manera semejante, en relación con el tipo y duración de la jornada de trabajo, se encontró que están reguladas por la Secretaría de Educación Pública (procurando adaptarlas a las necesidades de la comunidad) y pueden ser mixtas (los niños asisten por la mañana y por la tarde), doble (unos niños van por la mañana y otros por la tarde), matutina o vespertina. De la muestra, el 82% de los docentes atienden jornada mixta, incluyendo el 94% de las escuelas unidocentes y el mismo índice para las bidocentes, en tanto que corresponden el 53% de las escuelas multidocentes.

Los resultados del trabajo de campo indican que al comparar el horario de trabajo diario de las escuelas unidocentes o bidocentes con el de las escuelas atendidas por tres o más maestros, se advierten diferencias notables respecto al tiempo efectivo destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que las escuelas urbanas multidocentes, en las que se cuenta con más recursos humanos, didácticos, de infraestructura, materiales en general, etc., el horario escolar es mejor aprovechado, y los niños pueden disponer en más atención de parte del docente (quien está atendiendo una sola sección o grado).

El contraste entre las escuelas rurales unidocentes y las urbanas multidocentes respecto al tiempo efectivo de trabajo se vuelve más significativo al relacionarlos con los índices de reprobación por escuela, ya que las primeras tienen un promedio de reprobación superior al 25%, mientras que las segundas presentan una media de 12%, y de manera análoga se comportan los resultados de las pruebas de rendimiento aplicadas a los alumnos.

La asistencia del maestro a la escuela está asociada con su interés y responsabilidad. El indicador responsabilidad se midió a través de preguntas referentes a la asistencia del maestro a la escuela (respondido por las madres de familia), y por el trabajo de revisión/calificación/corrección de tareas que muestran los cuadernos de los niños. El maestro que no falta a su trabajo demuestra su dedicación, su disposición a realizar bien su tarea, y ello se traduce en un mayor rendimiento por parte de los niños.

44

Respecto a las inasistencias del maestro en relación con el porcentaje de alumnos reprobados, se hizo un estimado de los días que faltó durante el año escolar a partir de la información proporcionada por las madres de familia, y luego se correlacionó esta información con el índice de reprobación del docente. Los resultados obtenidos indican que efectivamente existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables, de manera que a mayor inasistencia del maestro, mayor es el porcentaje de alumnos que se reprueban.

Esta relación se explica primariamente, aunque no completamente, en el tiempo efectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a ello se agrega que los alumnos pierden frecuentemente la secuencia de las clases, los contenidos son ofrecidos en forma fragmentada, y dado que el maestro tiene que cumplir su planificación, las faltas también implican a menudo acelerar la entrega para intentar recuperar el tiempo perdido. La información obtenida también indica que las razones por las cuales faltan más frecuentemente los maestros son: Trámites personales relacionados con la Secretaría de Educación Pública, problemas de salud, días de cobro de sueldo, problemas relacionados con el hecho de vivir fuera de la comunidad, etc.

En síntesis, la información obtenida indica que si existe una relación estadísticamente significativa entre el tiempo efectivo que el docente dedica al proceso de enseñanza-aprendizaje y el porcentaje de alumnos reprobados. De manera que los maestros que únicamente atienden un grado y faltan poco a su trabajo son los que presentan menores índices de reprobación.

HIPOTESIS 11: Actitudes negativas e indiferentes del maestro hacia la labor docente, producen incremento de alumnos reprobados.

Al analizar la entrega pedagógica que realiza el maestro, no puede desconocerse el papel que en ella juegan sus actitudes. Estas se encuentran en todo el proceso educativo, analizándose en esta investigación las que se refieren a las oportunidades de aprendizaje que proporciona al niño, las estrategias de enseñanza que adopta y el manejo de las normas de evaluación.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Dentro del conjunto de condiciones propiciadas por el maestro, en relación con el aprendizaje de los niños, se analizan: La forma como organiza los grados, atención a los niños, percepción del maestro, oportunidades de recuperación, estímulos de aprendizaje, empleo de texto, ayuda del maestro y criterios que toma en cuenta al seleccionar los niños que le colaboran.

Organización de los grados:

La forma de organización de los grados, empleada por la mayoría de maestros (excepto dos de la escuela privada Nuestra Señora de Fátima) es la distribución de los niños en líneas paralelas, frente al pizarrón. Esta forma de organización es común tanto a maestros que atienden un sólo grado como a los que atienden varios grados, solo que en éste caso, la distribución es también por grado y en orden ascendente, descendente y en algunos casos el aula cuenta con más de un pizarrón.

Esta distribución refleja la actitud tradicional del maestro con relación a la forma de organización de los niños para el trabajo escolar, limitándole las posibilidades de una participación más activa en su proceso de aprendizaje.

Atención a los niños:

La mayoría de los maestros manifiestan una actitud hacia la separación de los alumnos según el rendimiento de éstos. El 59% de los maestros hacen esta separación porque, en su opinión, les permite atender mejor a los reprobados; otras justificaciones expuestas por los maestros son: "los niños aprobados son más adelantados y más inteligentes", así como que "hay niños que aprenden más rápido".

La tendencia a separar a los niños es mayor entre los maestros con alto índice de reprobación (54%).

Aunque los maestros afirman proporcionar igual atención a los niños aprobados y reprobados, se pudo establecer que los primeros son atendidos con trabajo independiente y con tareas especiales, reflejando una mayor confianza del maestro en la ejecución del niño.

Por otro lado, resultados de la entrevista de niños indican que el maestro ofrece mayores posibilidades para que niños con mejores rendimientos aprendan más; por ejemplo, cuando no le entienden, el 62% de los aprobados afirman que les explican más, con respecto a un 51% de los reprobados que dicen no les explica; en este caso la diferencia es estadísticamente significativa.

Se refuerza esta idea cuando se encuentra que son los niños aprobados los que sienten mayor confianza de pedir ayuda al maestro (45%), en comparación al 78% de los niños reprobados que no tienen confianza en solicitarle ayuda. Este resultado es estadísticamente significativo.

En relación con los niños reprobados, el 45% de los maestros contestó proporcionarles atención en tiempo extra, entendiendo en éste sentido "la hora del recreo o 15 minutos antes de concluir la jornada del día", "formulación de preguntas" y "darles más

explicaciones". El 20% de los maestros consultados, opinó que atendía a los niños reprobados platicando con los padres de familia. Finalmente ocho maestros contestaron no ofrecer atención especial a los reprobados.

Percepción del maestro:

Las diferencias encontradas en la atención que los maestros brindan a los niños, se refleja en la opinión que tienen respecto de ellos. En éste sentido se encontró que hay diferencia significativa en la opinión que tienen de los niños reprobados al compararlos con los aprobados. Una prueba de análisis de varianza presenta un resultado significativo con los siguientes promedios:

Grupos	Media	Desviación
Reprobado con historial	42.22	6.2
Aprobado con historial	48.01	7.1
Reprobado sin historial	42.91	7.2
Aprobado sin historial	49.20	7.1

Como se observa, las medias de opinión que poseen los maestros mejoran en la medida en que el niño presenta un mayor rendimiento académico, en dicha asociación debe haber una relación de causa-efecto que se va retroalimentando durante todo el proceso educativo y que se forma de acuerdo con factores como los que se ilustran a continuación:

Opinión del maestro sobre el comportamiento del niño:

De acuerdo con la opinión de los maestros se puede observar una diferencia en cuanto a la sociabilidad de los niños, en el sentido que un 49.5% de los niños aprobados se relacionan con mayor facilidad con sus compañeros. Este mismo grupo, en un 54.9%, tiene mejores relaciones con los docentes y son más colaboradores.

Esta opinión contrasta con el grupo de los reprobados, en los cuales solo el 18.8% son muy sociables con sus compañeros, un 61.9% tienen relaciones sociales menos frecuentes con el maestro y en un 50% son menos colaboradores.

Opinión sobre su presentación:

Los maestros manifiestan en cuanto a este aspecto que, un 50.51% de los niños aprobados se observan más limpios y además a un 50.4% los ve más sanos. Por oposición a los niños reprobados los ve limpios sólo en un 20.3% y de un 62.7% opinan que son poco sanos.

Opinión sobre el rendimiento: el maestro opina que los niños aprobados, en un 57%, hacen trabajos en el aula, son puntuales y asisten a clase en un 62.8%. Consideran además que tienen más capacidad para aprender. Al comparar con la opinión que tienen de

los niños reprobados se encuentra que consideran que este grupo hace menos trabajo en el aula, sólo un 22.6% son puntuales y únicamente un 27.6% llegan a la hora, el 31.1% asisten frecuentemente y opinan que el 81.9% tienen menos capacidad para aprender.

Oportunidades de recuperación

El 86% de los maestros dijeron brindar oportunidades de recuperación realizando entre otras actividades: Repaso de lo visto, aplicación de pruebas, realización de ejercicios, resolución de problemas y guías de estudio. De preferencia estas actividades las realiza con los niños reprobados y aquellos de notas bajas, sin embargo las respuestas sobre el período en que se realiza la recuperación denota que los maestros tienen diversidad de criterios para dar cumplimiento al mismo pues varían así: 15 días después de finalizar el bimestre (40%), una semana después de finalizar el bimestre (24%), cada día (17%), menos de una semana (9%), a mitad del bimestre (4%). Al mismo tiempo, el 73% de los maestros contestaron que piden ayuda de los padres indicándoles que apoyen a los niños en la ejecución de las tareas, que les hagan ejercicios, les repasen y les revisen cuadernos. Otras indicaciones son que no les hagan faltar y que les hagan llegar temprano a la escuela.

Esta situación evidencia que los maestros no proporcionan indicaciones precisas sobre cómo ayudar a los niños en casa. Las pruebas aplicadas indican que más del 80% de los niños tienen dificultades en el aprendizaje tanto del Español como de las Matemáticas por lo que si el padre fuera informado con detalle de ellas y tuviera una adecuada orientación de los maestros podrían colaborar más activamente en la educación de sus hijos. Esta situación tendría que considerarla seriamente el maestro para acercarse a más del 70% de padres de familia que sólo llegan a la escuela "a firmar la libreta de calificaciones".

Estímulos para el Aprendizaje:

El 95.6% de los maestros utilizan para motivar el aprendizaje en los niños las canciones, poesías, cuentos, anécdotas, adivinanzas así como la formulación de preguntas al iniciar los temas. Otra opción es la de recurrir a los carteles, lotería, material concreto, dibujos y tarjetas; menores frecuencias presentan las opciones de dar consejos y recomendaciones a los niños, de contar las experiencias personales y las de utilizar regalos, aplausos y celebrar los cumpleaños.

Según el 20.9% de la muestra investigada cuando los niños no siguen las instrucciones, les ejemplifican, les repiten, les asignan tareas especiales y los mandan más al pizarrón. En segundo lugar, de forma única, el 17.4% recurren al castigo incluyendo esta opción el llamado de atención, la suspensión del recreo, la remisión a la dirección y castigos físicos leves. Es

interesante destacar que al analizar la distribución de frecuencias combinando las distintas opciones, se encontró que es predominante la aplicación del castigo cuando los niños no siguen las instrucciones del maestro (44%).

El castigo como opción única es frecuente en los maestros con índice medio y alto de reprobación, no así en los de bajo índice.

Otras oportunidades:

La mayoría de los maestros (81.7%), opinaron que se ayudan de los niños en la clase y que estos niños tienen como características ser "los mejores del grado", "los más inteligentes" según el 81.9% de los 76 maestros que dijeron auxiliarse de los alumnos.

Un 32.9% de estos maestros también indicó que los alumnos colaboradores deben tener como características: "buenos aspectos de personalidad (ordenados, respetuosos, limpios, aplicados e interesados)". Otras características enunciadas por los maestros fueron "los que tengan paciencia para enseñar" (23.6%), y "los que tienen liderazgo" (19.7%).

En relación con el control de la disciplina, el 70.9% de los maestros contestaron que se ayudan de los niños para ello. Las características de los niños en los que se apoya el maestro son los que tienen buena conducta (los más disciplinados y ordenados = 56%).

Como puede observarse, la tendencia de los maestros es a privilegiar a los niños que presentan mejores condiciones para el éxito escolar, tanto por sus condiciones físicas como por su disposición para el trabajo escolar reforzándoles, a su vez, con atención y estímulos.

Dentro del modelo tradicional que caracteriza la entrega pedagógica del maestro, en la muestra investigada, se destaca la diferenciación que se hace en el trato y en los estímulos que se proporciona a los alumnos, ejemplo de esta situación es que separa en filas diferentes a los reprobados, tiene una mejor opinión de los aprobados y, en general, privilegia aquellos alumnos más exitosos. En consecuencia, las oportunidades de aprendizaje son mayores para los niños que presentan mejor rendimiento escolar.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En este aspecto se analizó la actitud del maestro correlacionando, en un primer momento, el índice de reprobación reportado por el docente con las acciones didácticas que en su opinión utiliza para la enseñanza de las distintas asignaturas. En este análisis, en términos generales, no hay diferencia entre

los grupos de maestros de alta y de baja reprobación. En algunos casos la tendencia es a nombrar más acciones por los maestros de alto índice de reprobación. Esto hace pensar que las repuestas de los maestros fueron influenciadas por el conocimiento que tienen de lo que debe hacerse para enseñar esas asignaturas.

En un segundo momento se relacionaron los resultados obtenidos por los niños en las pruebas de Español y Matemáticas con las acciones didácticas empleadas por sus maestros. La situación aquí es realmente interesante. Estadísticamente las diferencias son significativas entre los niños de buen rendimiento y los que tuvieron bajas notas en las pruebas (promedios globales de 66% contra 21%).

Estrategias Maestro Unigrado

Se encontró diferencia entre la variedad, secuencia y aprovechamiento de acciones desarrolladas por maestros y niños en el proceso enseñanza-aprendizaje a favor de los maestros con niños de mejor rendimiento. Esto se evidencia, por ejemplo, en el caso de los maestros unigrado que trabajan con primero, quienes utilizan una media de 7 técnicas para la enseñanza del Español, en las que incorporan las acciones que aseguran más estímulos y participación del niño (ilustrar y explorar la lámina, descomposición de la palabra generadora, enseñanza de la familia silábica, lectura del maestro, repetición en coro y escritura en el cuaderno). En cambio los maestros cuyos alumnos tienen bajas notas (media de 17% contra 69% de los primeros) obvian la ilustración de la lámina así como la enseñanza de la familia silábica, privilegiando dar el texto o el libro al niño y la copia en el cuaderno.

Con relación a la enseñanza del Español en segundo grado los maestros con niños de mejores notas (medias 71% contra 47% en los de bajo rendimiento) emplean como acciones didácticas: Motivación sobre el tema (canciones o pláticas), empleo del pizarrón por el maestro y explicaciones. Los maestros con niños de bajas notas presentan como acciones didácticas más frecuentes: Lectura del maestro, explicaciones y copia en el cuaderno por parte del alumno.

En el tercer grado, para enseñar Español, los maestros con niños de mejores notas (57% y 27% los de menor rendimiento) emplean como acciones didácticas: Presentar láminas, ilustrar láminas, hacer resúmenes, el niño copia en el cuaderno, el maestro pregunta sobre el tema, buscar palabras en el diccionario. Los maestros con niños de bajas notas por su parte lo hacen con: Dar el texto (libro), copiar los niños en el cuaderno, repetición en coro y el maestro formula preguntas sobre el material.

En la asignatura de Matemáticas, en el primer grado, se encuentra siempre diferencia estadística favorable a los niños de mejores

notas (medias de 60% contra 10%). Las acciones didácticas del docente en orden de prioridad son: Utilización de láminas, escribir en la pizarra (maestros y alumnos), dar explicaciones, escribir en el cuaderno, hacer tareas, evaluar las tareas, dar libro o fichas. Esta metodología es compartida por los maestros de niños con bajas notas con excepción de hacer tareas y evaluar, que no aparecen en este grupo.

En la enseñanza de las Matemáticas en segundo grado los maestros con alumnos de mejores notas (medias de 65% contra 34%) utilizan: Escribe el maestro en el pizarrón, manda al niño al pizarrón, entrega el libro o fichas, empleo de láminas. Los maestros con niños de notas bajas se valen de: Utilización de láminas, escribe el maestro en el pizarrón, lectura en grupo e individual, asigna tareas.

En la enseñanza de las Matemáticas en tercer grado, los maestros con niños de mejor rendimiento (medias de 67% y 43% respectivamente) emplean: Utilizar material concreto, explicar el procedimiento y dar el libro o fichas. Entre los maestros con alumnos de bajas notas las técnicas son: Escribir en la pizarra, utilizar material concreto y explicar el procedimiento.

Estrategias Maestro Multigrado

En los maestros que trabajan con primero y los demás grados también se encontró diferencia significativa en los resultados obtenidos en Español por los alumnos. Los maestros con los niños de mayores notas (medias de 67% contra 20%) emplean, en promedio, seis acciones didácticas: Presentación de lámina o material, descomposición de la palabra generadora, formación de palabras y explicaciones. Los maestros con niños de bajas notas emplean: Exploración de la lámina, enseñanza de la palabra generadora, dar el texto (libro) al niño y copia en el cuaderno.

En la enseñanza de Matemáticas, los maestros con niños de mejores notas (medias de 68% y 12% respectivamente) emplean como acciones didácticas: Utilizar material concreto, utilización de láminas, escritura en el cuaderno. En tanto que en los maestros con niños de bajas notas las acciones son: Escribir en la pizarra (el maestro), el maestro explica el procedimiento, el niño realiza ejercicios en la pizarra.

Los maestros que atienden varios grados, pero en esencia trabajando con los de tercero a sexto y cuyos alumnos obtuvieron las mejores notas en Español como acciones didácticas emplean: Dar el texto (libro), explicar, repetición en coro, copia en el cuaderno por los niños, pregunta al maestro sobre el material. En tanto que los maestros con niños de bajas notas emplean como acciones principales: Explica el maestro, copia el niño en el cuaderno, pregunta el maestro sobre el tema.

En Matemáticas, trabajando con los grados de tercero a sexto los maestros con niños de mejores notas emplean las acciones didácticas de: Utilizar láminas, explica el procedimiento, escribe el maestro en el pizarrón, el niño hace ejercicios en el pizarrón, da el texto o fichas. En esta categoría no se encontró niños con promedios menores para comparar la metodología del maestro. Esto evidencia que, en términos generales, los niños al llegar al tercer grado y en los grados subsiguientes han logrado algunos aprendizajes que les permiten, en Matemáticas, obtener mejores notas. Sin embargo al comparar las acciones del maestro que enseña Matemáticas a todos los grados se encontró que emplea como acciones: El maestro explica, el maestro escribe en la pizarra, el niño hace ejercicios en la pizarra, no se agrega en este caso el trabajo de los niños con el libro o las fichas.

Las evidencias anteriores permiten concluir que en el ejercicio de la docencia si el maestro incorpora en su quehacer una cuota importante de dirección y orientación en el trabajo del niño se obtendrán mejores resultados. De hecho son los rendimientos alcanzados por los niños los que validan la práctica del maestro y parece ser que un apego más estrecho al proceso lógico y secuencial de una metodología en que se combine la correcta conducción del proceso con la participación del niño, asegura un mejor rendimiento en éste.

En relación con la enseñanza de los Estudios Sociales y de las Ciencias Naturales la situación es del todo diferente. En estas asignaturas no se identificaron los índices de reprobación que se dan en Español y Matemáticas, antes bien, parece que los maestros tienden a ser menos exigentes con los criterios que aplican en la evaluación y promoción de estas asignaturas.

También en la metodología se aprecia el manejo más reducido y más común en las acciones didácticas, entre las que se identifican para los Estudios Sociales: Explicaciones del maestro, charlas y distribución del libro de texto al niño. En menor medida, los maestros evalúan, preguntan y revisan el trabajo realizado individualmente por los niños, generalmente reducido al copiado de libros o fichas en el cuaderno. Comparando las acciones didácticas se encontró que los maestros de bajo índice incorporan como variante el empleo de material didáctico. En el caso de Ciencias Naturales aparece como variante, en algunos casos, la realización de excursiones y observaciones fuera del aula.

Al analizar comparativamente la acciones didácticas de la muestra de maestros de bajo índice de reprobación con los de alto índice se encontraron algunas diferencias. En los primeros se recurre más frecuentemente a las excursiones, observaciones fuera del aula, explicaciones y charlas, así como a la evaluación de la clase. En cambio en los de alta reprobación se emplea con mas frecuencia el trabajo con libros o fichas y la evaluación de la clase.

En conclusión, la metodología del maestro, en las cuatro asignaturas de formación intelectual difiere en gran medida al interior de la misma asignatura y con referencia a las demás, las diferencias son más acentuadas entre las asignaturas de Español y Matemáticas entre sí y con respecto a Ciencias Naturales y Estudios Sociales, en estas últimas asignaturas parece haber más características en común.

También se observan ciertas diferencias en la metodología empleada por los maestros de niños con mejor rendimiento con respecto a los maestros de niños de bajo rendimiento caracterizados por una mayor aplicación del trabajo de orientación del maestro en la participación del niño.

NORMAS DE EVALUACION

La actitud del maestro frente a la evaluación se manifiesta tanto en los criterios como en los medios o instrumentos que emplea para determinar el logro de los resultados esperados.

La Secretaría de Educación Pública, en el documento "Rendimientos Básicos" establece los lineamientos que deben guiar la planificación y evaluación escolar. En dicho documento se definen las conductas que cada niño debe alcanzar en las asignaturas de "formación intelectual" para ser promovido de un grado a otro; asimismo, en la Libreta de Evaluación y Promoción Controlada se establecen los aspectos a considerar en la asignación de calificaciones (pruebas, tareas, investigación y trabajo en grupos) y los porcentajes que les corresponden.

Criterios de Evaluación:

Es necesario conocer las particularidades que se dan en la aplicación de los criterios de evaluación por parte de los maestros estudiados. Para ello, se analiza por separado la relación : Criterios de evaluación - índice de reprobación, criterios de evaluación - nivel de rendimiento.

En el primer caso, los datos se refieren a la totalidad de maestros que constituyen la muestra y en el segundo a submuestras de maestros unigrado o multigrado, con niños de alto o bajo rendimiento en las pruebas aplicadas en Español y Matemáticas.

De acuerdo con la muestra utilizada en esta investigación, los criterios de evaluación más frecuentemente aplicados por la mayoría de maestros (46%) son los "aspectos de personalidad" y para un 32% el criterio de "aprovechamiento".

En consideración del nivel de rendimiento, esta situación se describe a continuación:

CUADRO 4
CRITERIOS DE EVALUACION DE MAESTROS UNIGRADO

Nº	CRITERIOS	GRADOS		1º		2º		3º		X GENERAL	
		NIVEL RENDIM.		A	B	A	B	A	B	A	B
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	Aspectos de personalidad	20	20	100	60	50	75	56.7	51.7		
2	Tareas y trab.acumulativo	20	20	40	-	75	25	45.0	15.0		
3	Traba.práctico(en equipo)	-	20	-	20	25	-	8.3	13.3		
4	Destrezas y Habilidades	20	-	-	-	-	-	6.6	-		
5	Investigaciones	-	-	20	-	25	-	15.0	-		
6	El contenido	20	20	60	20	50	-	43.3	13.3		
7	Trab.en cuaderno(ejerici)	40	20	20	-	25	25	28.3	15.0		
8	Rendimiento (pruebas)	-	40	-	20	25	-	20.0	8.3		
9	Logro de objetivos	-	-	20	-	-	-	6.6	-		
10	Que digan la lección	-	-	-	-	25	-	8.3	-		
11	No reprueba	-	-	20	-	-	-	6.6	-		

A=Maestros de alto rendimiento

B=Maestros de bajo rendimiento

De acuerdo con los datos anteriores, los maestros unigrado aplican diferentes criterios de evaluación, diversidad que es mayor en los docentes con niños de notas altas (A). Por otra parte, los aspectos de personalidad son el criterio más empleado en segundo y tercer grado, pero incluso en este criterio no hay unidad de opinión entre los docentes.

Para los maestros de alto rendimiento, otros criterios importantes de evaluación son el "rendimiento en las pruebas" y las "tareas y trabajos acumulativos"; en tanto que para los de bajo rendimiento (B), son "tareas y trabajos acumulativos" y el "rendimiento en las pruebas".

La situación anterior permite concluir que los criterios empleados combinan aspectos valorativos (subjetivos) con otros de carácter objetivo, pero es evidente el predominio de los primeros al considerar los aspectos de personalidad como criterio de evaluación en todos los maestros.

CUADRO 5
CRITERIOS DE EVALUACION DE MAESTROS MULTIGRADO

Nº	CRITERIOS	GRADOS		1º y 2º		3º y +		X GENERAL	
		NIVEL RENDIM.		A	B	A	B	A	B
		%	%	%	%	%	%	%	%
1	Aspectos de personalidad	75	75	75	-	60	100	70	58.3
2	Tareas y trab.acumulativo	50	-	-	-	60	20	36.6	6.6
3	Traba.práctico(en equipo)	25	-	-	-	20	-	15.0	-
4	Investigaciones	25	25	-	-	-	20	8.3	15.0
5	El contenido	-	25	25	50	-	20	8.3	31.6
6	Trab.en cuader(n.ejercios)	25	-	50	-	20	-	31.6	-
7	Rendimiento (pruebas)	25	-	50	50	40	40	38.3	30.0
8	Destrezas y habilidades	-	-	-	25	-	60	-	28.3

Al igual que entre los maestros unigrado, se observa la existencia de una diversidad de criterios e igualmente el predominio, en general, de los aspectos de personalidad como criterio de evaluación. Obviamente, tampoco en los maestros multigrado este criterio refleja el consenso de los docentes.

Entre los maestros multigrado de alto rendimiento, otros criterios importantes para evaluar son el "rendimiento en las pruebas" y "tareas y trabajos acumulativos", mientras que los docentes de bajo rendimiento, adoptan también como criterios de evaluación "el contenido" y el "rendimiento en las pruebas".

Criterios de reprobación por asignatura:

En la asignatura de Español, los datos referidos a la muestra reflejan más unidad de criterios para aprobar/reprobar, ya que el 71% de los maestros entrevistados señaló "saber leer y escribir bien" como criterio básico (seguido de "aspectos de personalidad" y "rendimiento en las pruebas", con 15%). Al relacionar los niveles de reprobación con los criterios aplicados, no parece haber diferencias.

Considerando el nivel de rendimiento, la situación de los criterios de reprobación en Español se presenta de la manera siguiente:

55

CUADRO 6
CRITERIOS DE REPROBACION EN ESPAÑOL (MAESTROS UNIGRADO)

Nº	CRITERIOS	1º		2º		3º		% GENERAL			
		RENDIMIENTO		A	B	A	B	A	B	A	B
		%	%	%	%	%	%	%	%		
1	No sabe leer y escr. bien	100	60	100	40	50	100	83.3	66.6		
2	No saben el A.B.C.	20	-	-	20	25	-	15.0	6.6		
3	Dificultad de aprestamiento	-	20	-	-	-	-	-	6.6		
4	No sabe contenidos	-	40	-	-	25	-	8.3	13.3		
5	Retardo de aprendizaje	-	-	20	-	-	-	6.6	-		
6	No saben leer ni escribir oraciones y párrafos cortos	-	-	-	20	-	25	-	15.0		
8	Aspect. negat. de personalida	-	-	-	20	-	-	-	6.6		

Como puede observarse en el cuadro anterior, el criterio básico de reprobación para los maestros que trabajan con un sólo grado es "no saben leer y escribir bien", evidenciándose diferencias en este aspecto entre los maestros de alto y bajo rendimiento.

Los maestros de alto rendimiento evidencian mayor homogeneidad de criterios al señalar "no saben leer y escribir" y "no saben el A.B.C." como los criterios principales. En realidad, ambos criterios gravitan alrededor de las deficiencias en lectura y escritura del niño.

En el caso de los maestros de bajo rendimiento, hay mayor diversidad en cuanto se señalan como principales criterios los siguientes: "No saben leer y escribir bien", "no saben leer ni escribir oraciones y párrafos cortos", y "no saben contenidos". Este tipo de maestros, aplica en primer grado, como criterio específico "las dificultades de aprestamiento", el cual también está asociado con el problema de la lecto-escritura.

CUADRO 7
CRITERIOS DE REPROBACION EN ESPAÑOL: MAESTROS MULTIGRADO

Nº	CRITERIOS	GRADOS		1º Y 2º		3ºy más		X GENERAL	
		NIVEL RENDIM.		A	B	A	B	A	B
		%	%	%	%	%	%	%	%
1	Deficienc.de lecto-escrit	100	-	100	50	20	60	73.3	33.6
2	Problemas de motricidad	-	25	-	-	-	-	-	8.3
3	Retardos en aprendizaje	-	25	-	-	-	-	-	8.3
4	No sabe leer y escribir orac. y párrafos cortos	50	-	-	25	-	20	-	15.0
5	No sabe contenidos	-	25	-	25	-	40	-	28.3
6	No sabe leer sílabas simp	-	-	50	-	-	-	16.6	-
7	No sabe A.B.C.	-	-	-	25	-	-	-	16.3
8	Aspect. negat.de personal	-	-	-	-	60	60	20	20.0
9	Dificultades en destrezas de aprestamiento.	-	-	-	-	-	20	-	6.6

Entre los maestros multigrado se presenta también, en general, una dispersión de criterios de reprobación, entre los que destaca el de "Deficiencias de lecto escritura". Esta situación difiere entre los maestros de alto y bajo rendimiento. Para los maestros de alto rendimiento los principales criterios evaluativos son: "Deficiencia de lecto escritura" y "aspectos negativos de personalidad". En cambio, para los docentes de bajo rendimiento el criterio de "no saben los contenidos".

En conclusión, los datos sugieren que para los docentes unigrado y multigrado, con alto o bajo nivel de rendimiento, la lecto-escritura es percibida como la principal conducta a evaluar, pero los docentes parecen manejar diferentes patrones de rendimiento al evaluar esta conducta dentro de un mismo grado o grados. Por otra parte, los dominios específicos que se evalúan corresponden a los niveles inferiores de la lecto-escritura (por ejemplo, no se refleja la atención a aspectos gramaticales).

Por la naturaleza de los criterios de reprobación expresados por los maestros, se deduce que estos no dan importancia a otros "Rendimientos Básicos" de la asignatura de Español.

En la asignatura de Matemáticas se tiene que el 41% de la muestra utiliza como criterio fundamental "el dominio de las operaciones básicas" combinando con "el grado de conocimiento que los niños tengan de los numerales requeridos para realizar dichas operaciones. El resto de la muestra señaló una gran variedad de criterios para reprobación. Considerando el nivel de rendimiento entre los maestros, los criterios de reprobación en esta asignatura presenta las siguientes características.

57

CUADRO 8
CRITERIOS DE REPROBACION EN MATEMATICAS (MAESTROS UNIGRADO)

Nº	CRITERIOS	GRADOS		1º		2º		3º		X GENERAL	
		RENDIMIENTO		A	B	A	B	A	B	A	B
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	
1	No saben los números o tablas	40	60	25	50	50	50	38.3	53.3		
2	No saben sumar ni restar	80	80	100	25	75	100	85.0	68.3		
3	Rendim.(mediante prueb.y ejer)	-	20	25	-	75	-	31.6	6.6		
4	No sabe multiplicar ni dividir	40	-	75	50	25	50	46.6	16.6		
5	Aspect.negativ.de personalidad	40	20	-	25	-	-	13.3	15.0		
6	No sabe contar ni escribir números (del grado)	40	20	25	25	-	-	21.6	15.0		
7	Deficiencias de conocimientos	-	40	-	-	-	25	-	21.6		
8	No puede hacer mediciones	-	40	-	50	-	-	13.3	16.6		

En esta asignatura, los maestros presentan mayor unidad de criterios de reprobación que en el caso de Español, observándose también la existencia de un criterio básico (no saber sumar ni restar), mayoritario tanto en docentes de alto como de bajo rendimiento.

Entre los docentes de alto rendimiento, otros criterios de reprobación importantes son: "No saben multiplicar ni dividir" y "no saben los números o las tablas". Los maestros de bajo rendimiento a su vez, señalan como criterios de importancia: "No saben los números o las tablas" y "deficiencias de conocimientos".

CUADRO 9
CRITERIOS DE REPROBACION EN MATEMATICAS (MAESTROS MULTIGRADO)

Nº	CRITERIOS	GRADOS		TODOS		1ºy2º		3ºy +		X GENERAL	
		RENDIMIENTO		A	B	A	B	A	B	A	B
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	
1	No conocen los números o tablas	75	50	25	50	-	-	33.3	16.6		
2	No pueden sumar ni restar	100	100	75	50	40	20	71.6	56.6		
3	Rendim.(mediante prueb.y ejer)	-	-	-	25	80	20	26.6	16.0		
4	No saben multipl. ni dividir	25	50	25	25	40	20	30.0	31.6		
5	Aspect.negativ.de personalidad	-	25	-	25	40	40	13.3	30.0		
6	No saben contar ni escribir números (del grado)	-	25	25	-	-	-	8.3	8.3		
7	No pueden hacer mediciones	25	25	25	-	-	-	16.6	8.3		
8	Deficiencias de conocimientos	25	-	-	-	20	60	15.0	20.		
9	Dificul.para resolver problems	-	-	50	-	-	-	16.6	-		

Al igual que en el caso anterior, los maestros multigrado presentan, aunque en menor medida, homogeneidad de criterios de reprobación en esta asignatura. También se observa que "no pueden sumar ni restar" es el principal criterio para reprobar.

Para los docentes de alto rendimiento los criterios de reprobación son: "no conocen los números o tablas" y "no saben multiplicar ni dividir". Por su parte, los maestros de bajo rendimiento tienen como criterios adicionales de importancia: "No saben multiplicar ni dividir" y "aspectos negativos de personalidad".

Se destaca que sólo los maestros de alto rendimiento que trabajan con 1º y 2º grados juntos aplican como criterio de reprobación "la dificultad para resolver problemas".

A manera de síntesis se concluye que el análisis de este indicador en relación con el nivel de rendimiento confirma que, en definitiva, el interés de los maestros se centra en las operaciones básicas, restringiéndose al área de Aritmética. En general, los maestros no prestan atención a Geometría, Medición (espacio, volumen, tiempo), fundamentos de Estadística, etc.

En Estudios Sociales se obtuvo que el 18% de la muestra no reprueba en esta asignatura, del resto se tiene que "las deficiencias de conocimientos que presenta el niño", y en menor grado los "aspectos negativos de personalidad", son los criterios más utilizados.

En Ciencias Naturales un 20% de los maestros manifiestan no reprobar en esta asignatura, mientras que un 40% señaló como principal criterio de reprobación las "deficiencias de conocimiento mostrada por los niños". En relación con los niveles de reprobación, la única diferencia encontrada es que los maestros de baja reprobación toman en cuenta si los niños hacen tareas y trabajos, mientras que los de alta reprobación valoran si los alumnos llevan los materiales que se requieren en clase.

En las asignaturas complementarias se obtuvo que el 30% de la muestra no reprueba en absoluto, 9% "casi no reprueba" (únicamente en casos que los niños no llevan los materiales requeridos); y del 61% que si reprueban, el criterio predominante es "aspectos negativos de personalidad" (9.1%).

En relación con los niveles de reprobación, la única diferencia que aparece es que los maestros de alta reprobación son los que con mayor frecuencia utilizan como criterio los aspectos negativos de la personalidad.

Al considerar los criterios de aprobación/reprobación en general, se tiene que de acuerdo con la muestra, los maestros evalúan fundamentalmente conocimientos más que habilidades, destrezas,

hábitos, trabajos, etc., aún cuando se presenta una gran variedad de criterios para evaluar (79 maestros señalaron 36 diferentes combinaciones de criterios), lo que se agrava si consideramos que sólo un pequeño porcentaje de maestros dispone de los programas oficiales de asignaturas (27%), utilizan los Rendimientos Básicos (12%) o evalúan con base en objetivos (5.5%), cuyo empleo por los maestros garantiza una mayor homogenización de criterios evaluativos.

La heterogeneidad en cuanto a criterios de evaluación sugiere que el proceso de evaluación en las escuelas primarias, está asociado a la subjetividad del maestro.

Instrumentos de Evaluación:

Los instrumentos más utilizados por los maestros son las pruebas escritas (84%), aunque también se utilizan las pruebas orales. Estas últimas son más empleadas por los maestros que tienen baja reprobación.

Forma de Asignar las Calificaciones:

El 51% de la muestra manifiesta regirse por los criterios de la Secretaría de Educación Pública (calificación bimestral considerando tareas, pruebas, investigación y trabajo en equipo). Aunque un 90% señaló que no utilizan la investigación como criterio.

Entre los maestros que manifestaron aplicar los criterios indicados por la S.E.P., haciendo sus propias adaptaciones, los niveles de reprobación son ligeramente menores que los del resto del grupo.

La asignación de calificaciones con base en la libreta de evaluación es un proceso muy complejo que representa para los maestros, indistintamente de su índice de reprobación, una inversión significativa de tiempo. Por lo menos, el profesor debe asignar un número de 53 valores por alumno en el bimestre y considerando la media de 35 alumnos por maestro esto significa que bimestralmente el maestro debe registrar 1855 valores, sin contar los valores parciales que hubiere asignado.

Opinión del Maestro sobre Evaluación:

Referente a la aprobación automática en los primeros tres grados de Educación Primaria, el 83% de la muestra de maestros está en contra de esta (de los que se oponen, el 56% son maestros de alta reprobación, y de los que la favorecen 44%). La gran mayoría de quienes se oponen argumentaron que los niños no estarían aprendiendo suficiente (45%) o que las evaluaciones son importantes (12%).

La reprobación y los registros escolares.

Al analizar la triangulación correspondiente a la información proporcionada por el niño, por el padre o encargado y la que se encuentra en el Libro de Evaluación que se lleva en las escuelas se encontró lo siguiente:

En 30 escuelas se identificó la situación de que algunas madres o encargados y los niños afirmaron la reprobación de éste en año o años anteriores, sin haber cambiado de escuela, pero al revisar los registros de 1990 y 1991 no se encontró anotado el nombre del niño. La situación descrita no es privativa de un tipo de escuela en especial ya que aparece en el 67% de las escuelas multidocentes, en el 61% de las bidocentes y el 53% de las unidocentes.

También se identificó en 10 escuelas, la situación relacionada con la afirmación de la madre y del niño de no haber sido reprobado anteriormente, pero al revisar los registros aparece el nombre del niño en la lista de reprobados ya sea de 1990 o de 1991. Cinco de estas escuelas son de tipo bidocente, tres del multidocente y dos del unidocente.

Otras situaciones identificadas en menor cuantía es que el papá o la mamá volvió a matricular al niño en el mismo grado ya sea porque en la escuela donde estuvo no le habían enseñado nada o porque consideraron insuficiente el aprendizaje logrado por el niño en la escuela de la localidad. También se encuentra la situación de que sea la escuela o el maestro el que obligue al niño a repetir el grado por proceder de una escuela con un nivel de exigencias inferior. Este es el caso de cuatro de las escuelas investigadas.

Se aprecia además los casos de niños retirados que aparecen como reprobados (3 escuelas) y de niños que habiendo estado de oyentes aparecen reprobados en las listas oficiales de la escuela (dos escuelas).

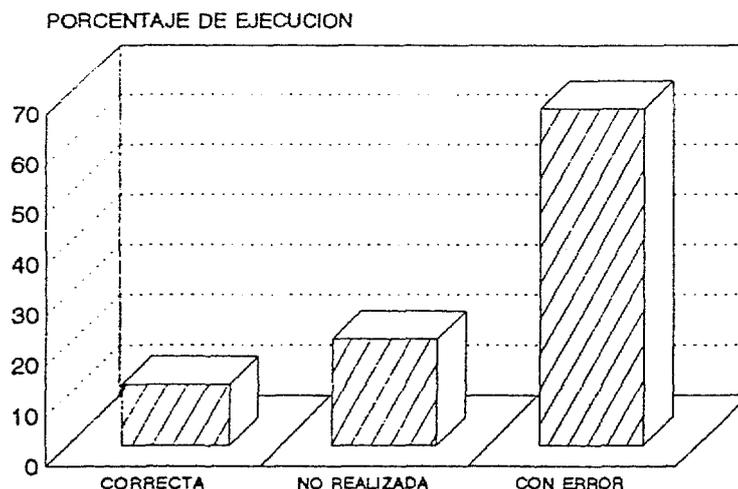
Con relación a las estadísticas escolares se encontró diferencia entre la información proporcionada por los maestros a los encuestadores y la que se reportó a la Supervisión Departamental al finalizar el año lectivo. Este fenómeno fue evidente en 27 de las 50 escuelas investigadas.

Nueve maestros no tenían a mano la libreta de evaluación por lo que tuvieron que ayudarse de la memoria para indicar la condición académica de los niños. En el caso de una maestra no fue posible obtener la información referente a su grado por no tener a mano los registros, ni acordarse de la situación del niño. Tampoco se encontró información de este caso en los registros de la Supervisión Departamental.

LOS RESULTADOS DE LA LABOR DOCENTE EN EL NIÑO.

El análisis de los resultados de la ejecución de los niños tal como se muestra en la gráfica 12 indica que solamente el 12% de los niños investigados resolvieron sin error los ejercicios de la asignatura de Español. Asimismo el 21% de los niños no pudieron, siquiera, intentar escribir lo solicitado. Fueron estos los que no realizaron las actividades de lectura y escritura, finalmente un 67% de los niños al realizar los ejercicios de Español incurrieron en errores de ejecución que se elevó, en forma general, a veinte (20) errores en los tres grados, encontrándose en algunos casos la presencia simultánea de hasta cinco errores en la ejecución del niño.

GRAFICA 12
Resultado de la ejecución
en la prueba de Español



Los errores fueron identificados en cada uno de los grados investigados. El análisis nos indica que los errores son cometidos por los niños de todos los tipos de condición académica. Así, se encontró que los errores más frecuentes en el primer grado son:

- 1) Dificultad y/o imposibilidad para escribir las sílabas ir, en, os, hom,
- 2) Imposibilidad para escribir la sílaba bre confundíendola con ble o simplemente escribiendo la b;
- 3) Imposibilidad para leer las palabras escudo, colmena, bandera, estela y caballo, e invirtiendo las letras en el caso en que intentaron la lectura;
- 4) Arrastre de sílabas al leer; y
- 5) Imposibilidad para escribir las palabras que se le dictaron, limitándose en algunos casos a escribir vocales o letras aisladas.

En el segundo grado, los errores más frecuentes son: 1) No extraer la idea principal del párrafo que había leído; 2) No identificar las palabras que indican acción; y 3) Arrastrar las sílabas al leer.

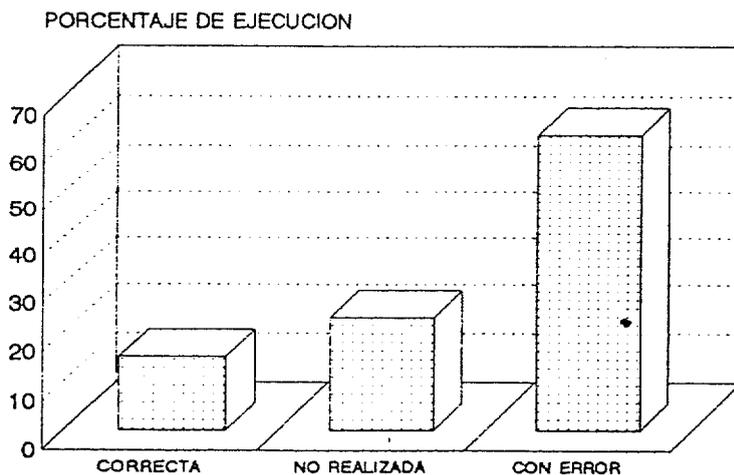
En tercer grado, los errores más comunes son: 1) No reconocer el artículo en cada oración, 2) No reconocer el adjetivo, 3) No reconocer el verbo, y 4) No reconocer el sustantivo.

En lo que se refiere a la asignatura de Matemáticas los resultados de la ejecución de los niños, tal como se observa en la gráfica 13, indican que solamente el 15% resolvieron sin error los ejercicios, que un 23% no pudo realizar las operaciones aritméticas y que el 62% realizaron los ejercicios incorporando errores en su ejecución. Los errores se elevaron a 26 en términos generales referidos a los tres grados, encontrándose también hasta cinco errores simultáneos por niño.

En primer grado los errores más frecuentes son: 1) No poder operar con la resta, por lo que inventaron en algunos casos, 2) No poder escribir las cantidades que se le dictaron, haciendo rasgos incoherentes; 3) No poder realizar la suma y en muchos casos no poder escribir los términos de la misma, 4) Inventar en la realización de la suma y la resta.

En segundo grado se encontraron con mayor frecuencia los errores siguientes: 1) Operar en la resta como si se tratara de la suma; 2) No poder multiplicar, ni dividir; 3) No respetar los términos de la resta pues no sabía restar quitando; y 4) No poder efectuar la resta.

GRAFICA 13
Resultado de la ejecución
en la prueba de Matemáticas



63

En tercer grado los errores cometidos con mayor frecuencia son: 1) No restar de cero, 2) No realizar la división (en muchos casos indicaron que no se les había enseñado), 3) No acarreo a la docena o al millar 4) Dejar inconclusa la división y 5) No quitar prestado de la decena, centena o millar.

Se encontró que algunas situaciones relacionadas con una ejecución incompleta de los niños están vinculadas con el hecho de que el maestro no había enseñado ese contenido. Concretamente, se apreció una tendencia fuerte, en tercer grado, a no enseñar la división por dos dígitos que aparece en la tabla de Rendimientos Básicos correspondientes a ese grado. Esta misma situación se aprecia en la ejecución de los niños de primer grado, al no ejecutar o hacerlo con mucha dificultad en Matemáticas lo que refleja la tendencia del maestro, en este grado, a conceder máxima prioridad a la enseñanza de la lecto-escritura. También es obvio que los estándares en Español reflejan que muchos maestros no alcanzan a enseñar, con solvencia las sílabas inversas y las trilíteras y tampoco se atiende la enseñanza de los aspectos gramaticales.

El maestro y la retro-alimentación del proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior lleva a concluir que el maestro está desarrollando su función educativa sin dar mucha atención a la acción retroalimentadora del proceso. Pareciera que el maestro no se percata de la ejecución deficiente de los niños y no brinda la orientación adecuada y oportuna para que el niño corrija los errores que, sin duda, está incorporando a través de la percepción que tiene de la entrega pedagógica del maestro. Ciertamente, cuando el niño no acarrea al sumar está evidenciando que el concepto de decena o centena está fuera de su comprensión y que necesita atención urgente de su maestro.

Finalmente, si el maestro no convierte a la evaluación en un medio, más que en un fin, en Honduras seguiremos teniendo niños que, en efecto, son calificados con notas de no satisfactorio. Esto, sin dudas, reproduce el fenómeno de la reprobación, sin que los niños hayan tenido la opción de una atención oportuna que les permita superar las dificultades de comprensión generadas por una entrega docente vertical, poco participativa y carente de estímulo verdadero para aprender.

Los maestros presentan diferencias actitudinales con respecto a las normas de evaluación. Estas diferencias se evidencian en relación al nivel de rendimiento de los niños en las pruebas. Los docentes aplican una diversidad de criterios de evaluación. Igual situación se presenta respecto a los criterios de reprobación. No obstante, también es evidente la prevalencia de criterios básicos de reprobación en las asignaturas de Español y Matemáticas, relacionados con niveles inferiores de la lecto-escritura y las operaciones básicas respectivamente. Menores índices de reprobación presentan los maestros que dicen evaluar conforme a los criterios establecidos por la SEP, pero igual que los maestros de alta reprobación, se manifiestan en oposición a la aprobación automática en los primeros grados.

De los errores de ejecución de los niños se infiere que el maestro asume una actitud indiferente ante la retroalimentación del aprendizaje.

CONCLUSIONES (O hallazgos principales)

1. No existe uniformidad de criterios para la evaluación.

Los rendimientos básicos no están siendo utilizados por la mayoría de los maestros para orientar el proceso de evaluación (únicamente 12% de los maestros de la muestra dispone de este documento). Similar situación se presenta en relación con los Programas Oficiales por asignatura, de los cuales sólo disponen el 27% de los maestros. Y aun los maestros que están aplicando los rendimientos básicos no encuentran en el documento respectivo la especificación de la relación entre el logro de los rendimientos y la asignación de calificaciones (criterios de aprobación-reprobación).

2. El proceso de evaluación vigente no es práctico.

Los procedimientos de evaluación utilizados implican una excesiva asignación de valores y cálculos que se traducen en una alta inversión de tiempo que no está de acuerdo con las condiciones reales de trabajo de los docentes, particularmente para los maestros que atienden varios grados.

3. El nivel de rendimiento exigido para aprobar es menor en las escuelas rurales unidocentes.

Existen diferencias entre las escuelas urbanas multidocentes y las rurales unidocentes o bidocentes respecto a los niveles de aprendizaje exigidos para aprobar. Esto se evidencia en que un estudiante reprobado de una escuela urbana multidocente muestra, a menudo, mayores niveles de aprendizaje que un alumno aprobado en el segundo tipo de escuelas.

4. El problema de la reprobación es mayor en primer grado y en las asignaturas de Español y Matemáticas.

La reprobación se manifiesta con desigual intensidad en los diferentes grados y asignaturas del curriculum de la escuela primaria. La reprobación es mayor en el primer grado (26%), reduciéndose en los grados subsiguientes (17% en segundo, 14% en tercero, etc.). Por lo que se refiere a las asignaturas, Español y Matemáticas son determinantes para decidir si un alumno reprueba el grado, pues los maestros les asignan más importancia, les dedican más tiempo a su enseñanza, consideran que su evaluación debe ser más estricta y es en estas asignaturas en las que se registran mayores porcentajes de reprobación (26% en Español, 23% en Matemáticas, mientras que sólo 8% en Ciencias Naturales e igual porcentaje en Estudios Sociales).

66

5. La reprobación es más acentuada en las escuelas rurales unidocentes.

En promedio, este tipo de centros educativos reportan mayores porcentajes de alumnos reprobados (25% contra 12% de las escuelas urbanas multidocentes), y en general, evalúan aplicando patrones de rendimiento de menor exigencia respecto a los de las otras escuelas.

6. El nivel de aprendizaje es menor en las escuelas rurales unidocentes.

Los alumnos de estas escuelas (rurales unidocentes) evidencian niveles de aprendizaje notoriamente inferiores a los alcanzados por los estudiantes de las instituciones urbanas multidocente (en pruebas unificadas de rendimiento en Español y Matemáticas obtuvieron promedios de 31 y 55% respectivamente).

7. El número de grados atendidos por el docente y las condiciones estructurales inciden en la reprobación.

La relación número de grados/número de maestros por escuela y las condiciones estructurales del centro educativo, son los factores que aparecen más claramente asociados al índice de reprobación por institución. Como estos factores también están altamente asociados entre sí, es factible identificar algunas escuelas, en su mayoría rurales unidocentes o bidocentes, en las que cada maestro atiende varios grados, presentan deficientes condiciones estructurales (características físicas del local, mobiliario, servicios generales, recursos de apoyo, etc.) y tienen índices de reprobación institucional altos (mayores de 18%).

8. La disposición de recursos didácticos no aparece asociado a la reprobación.

La posesión de recursos didácticos como libros de texto, cuadernos de trabajo, guías didácticas, mapas, láminas, etc., a nivel institucional, no aparece como factor asociado al índice de reprobación por escuela (al cuantificar la información pertinente a este aspecto y correlacionarla con el índice de reprobación de cada escuela se obtuvieron valores no significativos estadísticamente). Lo cual se interpreta en el sentido que la simple disposición de este tipo de recursos no es garantía de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que ello depende, en gran medida, del uso que se les da a esos medios.

9. Los maestros manifiestan dificultades en el uso de los materiales de la serie Mi Honduras.

Respecto al uso de los textos y guías proporcionados por la Secretaría de Educación Pública se detectaron dificultades en los maestros, tanto a nivel metodológico como de contenido. Específicamente se señaló dificultades con los temas de geometría y de lecto escritura en primer grado.

10. La actitud profesional del docente incide en la reprobación.

Los maestros que establecen menos diferencias entre los niños con respecto a su condición académica, que desarrollan estrategias de enseñanza en la que combinan su explicación precisa y adecuada con el trabajo del niño, y que consideran menos los aspectos de personalidad (subjetividad) para evaluar, logran mejor rendimiento en sus alumnos. Igualmente, mayor experiencia docente y menos inasistencia del maestro a la escuela generan mejores resultados.

11. La capacitación recientemente proporcionada a los maestros no aparece asociada al problema de la reprobación.

Algunas características de los docentes tales como edad, estado civil, sexo, posesión de título de maestro de educación primaria, institución en la que se graduó, estudios de profesionalización universitaria, y la capacitación a través de cursos y seminarios de los CAD, no aparecen como factores asociados al índice de reprobación por maestro. Respecto a este último aspecto, es destacable el hecho que la gran mayoría de los cursos y seminarios que los maestros han recibido recientemente han versado sobre aspectos técnicos de evaluación y temas generales (libreta de evaluación, Educación en Población y diversos temas de salud), y con menor frecuencia se han abordado los problemas que maestros y directores identifican como contenidos de asignaturas básicas, metodología, uso de libros de texto, problemas de aprendizaje, etc.

12. Las expectativas del docente inciden en la reprobación.

Las expectativas que el maestro tiene de cada alumno correlacionan significativamente con su condición académica. Estas variables están asociadas con otros factores como el nivel socio-económico de la familia, apariencia del niño y nivel socio-cultural familiar.

68

13. La edad y salud del niño así como algunas condiciones familiares inciden en el problema de la reprobación.

Los factores que aparecen asociados significativamente a la condición académica del niño son: la edad, las condiciones de salud, el nivel socio-económico familiar, la pre-escolaridad y el nivel cultural de la familia. Esta relación se expresa por medio de los siguientes hechos: a) En general los niños presentan sobreedad, observándose como tendencia que los reprobados tienen mayores edades y los que reprueban por primera vez son menores, en promedio, que el resto del grupo; b) Los niños que han padecido enfermedades que les provocan inasistencias a la escuela son reprobados con mayor frecuencia; c) Los niños que han asistido a un centro de educación pre-escolar son reprobados con menor frecuencia; d) Los niños de nivel socio-económico alto y de mejor apariencia (vestimenta, aseo y calzado), son reprobados con menor frecuencia, y e) Los niños provenientes de familias con mayores niveles socio-culturales son menos reprobados.

14. Solamente el 30% de los niños investigados han tenido éxito en la escuela.

Se encontró que un 70% de los niños han tenido alguna experiencia de reprobación, esta cifra aumenta a un 79% en el caso de las escuelas unidocentes y se reduce a 61% en las escuelas multidocentes.

RECOMENDACIONES

1. Debe diseñarse e implementarse un sistema de evaluación:

El fenómeno de la reprobación tiene como uno de sus factores el proceso de evaluación. En este estudio se ha demostrado, una vez más, la necesidad de diseñar un sistema evaluativo, el cual deberá estar orientado por los siguientes lineamientos:

- La simplificación de la escala de evaluación a las categorías de aprobado y reprobado.
- Definir específicamente los criterios de reprobación a partir de los Rendimientos Básicos.
- Diseñar una nueva Libreta de Evaluación, reduciendo el número de aspectos y asignaturas a evaluar (Por ejemplo, asimilar Caligrafía a Español, Educación Agropecuaria a Ciencias Naturales), lo cual simplificaría la labor de registro del docente.
- Elaborar una serie de instrumentos que permitan al maestro evaluar con mayor objetividad (banco de pruebas).
- Los textos y fascículos de la serie "Mi Honduras" deben constituirse en fuente principal para elaborar los instrumentos de evaluación.

2. Mejorar las condiciones estructurales de las escuelas:

Las condiciones estructurales de los centros escolares tienen incidencia en la calidad del aprendizaje, por ello es necesario realizar acciones para mejorar estas condiciones. En consideración de lo anterior se recomienda:

- Orientar a las organizaciones comunitarias hacia el desarrollo de proyectos de infraestructura escolar básica (letrinas, mobiliario, equipamiento, ampliación de locales, etc.)
- Desarrollar en coordinación con organizaciones de la comunidad, proyectos que garanticen a los centros escolares al menos: a) Minibiblioteca, b) Pizarras suficientes y c) Mobiliario adecuado a las características del niño y de una pedagogía activa.

3. Reducir el número de escuelas unidocentes.

La Secretaría de Educación Pública ha iniciado un proceso de transformación de las escuelas unidocentes en bidocentes, sugerimos que este proceso se siga implementando ya que ello posibilitará que el maestro maneje menor cantidad de grados, simultáneamente, lo cual creará condiciones para que este tipo de escuelas tenga menores índices de reprobación.

4. Reorganizar la distribución de los grados por jornada en la escuela unidocente y bidocente.

Es necesario que se ensayen nuevas formas de distribución del tiempo laboral en las escuelas unidocentes, de manera que se de atención exclusiva, en un mismo período de tiempo, a grados de un nivel semejante. Por ejemplo, por la mañana atender a los grados inferiores y por la tarde a los grados de nivel intermedio y/o superior. La jornada de trabajo podría extenderse a ocho horas, cuatro por la mañana y cuatro por la tarde, con la compensación salarial correspondiente por el tiempo adicional.

5. Los maestros deben dar más atención con trabajo directo a los niños de los primeros grados.

En las escuelas unidocentes, los esfuerzos del maestro por guiar el proceso educativo deben ser mayores a nivel de los primeros grados, a partir de tercero se estima conveniente que el maestro capacite a los niños para que estos puedan gestionar más independientemente su aprendizaje. A ello pueden contribuir materiales instruccionales (textos, fascículos, guías) de fácil comprensión para el niño.

6. Las escuelas normales deben revisar su currículum para mejorar la calidad de los futuros maestros y reducir la reprobación.

La reprobación está vinculada a la calidad del maestro. El mejoramiento profesional del docente debe iniciarse con una revisión del currículum de las escuelas normales a fin de capacitar al futuro maestro en el manejo de la situación de la escuela rural, la organización comunitaria, las técnicas multigrado, el uso creativo de los recursos de la comunidad, etc. La revisión del currículum de las escuelas normales debe buscar un equilibrio entre la formación pedagógica y la científica.

7. Se debe proporcionar capacitación a los maestros sobre educación especial.

A los maestros en servicio se les debe proporcionar capacitación básica sobre educación especial para enfrentar con mayor éxito los problemas de aprendizaje de los niños. Se sugiere aprovechar el espacio que ofrecen los Centros de Aprendizaje Docente (CAD) para compartir conocimientos y experiencias.

8. Producir y promover la elaboración de material didáctico de bajo costo.

Producir y estimular la producción de recursos didácticos debe ser una tarea permanente de la Secretaría de Educación Pública, dado que la disponibilidad (y el uso) que haga el maestro y los niños de estos recursos redundará en un mejoramiento significativo del proceso educativo. Con base en lo anterior se recomienda:

- Que la Secretaría de Educación Pública estimule en las comunidades la producción de material didáctico de bajo costo para atender mejor el desarrollo de las asignaturas del nivel primario. Por ejemplo, producción de figuras sólidas, instrumentos de medición y peso, murales, franelógrafos etc., con recursos propios de la comunidad.
- Coordinar con el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la producción masiva de material cartográfico de bajo costo, con el propósito de dotar a las escuelas unidocentes al menos de: a) mapas de Honduras, b) mapas del departamento, c) mapas del municipio.
- Producción masiva de fascículos con características de manuales, de fácil comprensión, para que el padre de familia pueda apoyar el desarrollo de determinados temas.
- Aprovechar los Centros de Aprendizaje Docente para evaluar y dar seguimiento al uso de los materiales didácticos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública.
- Garantizar a las escuelas, el material didáctico mínimo que se requiere en el período inicial de la lecto escritura.

9. Se deben tomar medidas a nivel de la comunidad y de la S.E.P., para mejorar la asistencia y el desempeño de los docentes.

La asistencia de los maestros es un factor importante a considerar dentro de las acciones que deben realizarse para mejorar el problema de la reprobación; medidas de monitoreo por los comités en los que participen los padres de familia, y otros miembros de la comunidad, son necesarios para dar seguimiento a la labor docente. De ser posible la SEP deberá descentralizar y simplificar los trámites burocráticos para que los docentes optimicen su tiempo de trabajo mejorando su asistencia a los centros escolares.

10. Los maestros y la Secretaría de Educación Pública deben tomar medidas para retroalimentar de manera más sistemática el aprendizaje de los niños.

El maestro debe ofrecer a los niños mayores oportunidades de aprendizaje, para ello será necesario cambiar, por ejemplo, la concepción que se tiene sobre la recuperación y orientar acciones que tiendan a retroalimentar de manera sistemática el aprendizaje para garantizar que el niño supere sus dificultades de aprendizaje.

La SEP por su parte debe orientar al profesor sobre oportunidades que le debe ofrecer a sus alumnos, para ello se deben elaborar guías con modelos que le ofrezcan un patrón de actividades a desarrollar con los niños, incluso se debe garantizar el empleo sistemático del texto de acuerdo con las especificaciones, dándole participación más efectiva, un medio adecuado podría ser un periódico para maestros.

11. Promover cambios actitudinales en el maestro mediante el empleo de medios de comunicación masiva.

Que la SEP desarrolle proyectos orientados a modificar conductas y actitudes específicas de los docentes, relacionados con un mayor interés hacia el aprendizaje del niño, responsabilidad y ética profesional, para lo cual pueden utilizarse los medios de comunicación masiva.

12. Promover en los maestros la actitud hacia la innovación metodológica.

El modelo tradicional debe variar y así se le debe hacer comprender a los docentes quienes seguramente encontrarían más motivante su labor con el empleo de metodologías nuevas.

13. La escuela primaria debe proporcionar al niño las posibilidades de aprestamiento.

Otra acción que ha emprendido la SEP es el aprestamiento de los niños; este factor es significativo en los resultados de esta investigación, por lo que debería reconceptualizarse y generalizarse ofreciéndole al niño la posibilidad de desarrollar sus destrezas en un grado preparatorio (grado cero), el cual debe estar integrado a la escuela primaria, pero estar estructurado curricularmente a nivel de la educación preescolar.

14. Elevar el nivel de apoyo de la familia al proceso de aprendizaje de los niños.

En consideración del papel que juega el entorno familiar en el aprendizaje escolar del niño es necesario realizar acciones que garanticen un mayor apoyo de los miembros de la familia, en este sentido se recomienda:

- Producir materiales educativos que tomando en cuenta los problemas de aprendizaje más frecuentes en los niños pueden ser utilizados para la orientación de los padres de familia.
- Organizar en las comunidades seminarios-talleres para la familia, orientados a apoyar o complementar la labor de la escuela en aquellas asignaturas que como Español y Matemáticas representan mayores dificultades para el niño.
- Crear incentivos para que los padres de familia organicen y den permanencia a sus formas organizativas relacionadas con la escuela.
- Ejecutar, a nivel nacional, un programa radial de "Preparación para la Educación Primaria" dirigido a padres de familia que residen en comunidades donde no existen jardines de niños o cualquier otro centro de aprestamiento (este programa debe orientar a los padres sobre "acciones elementales de aprestamiento" que debe proporcionar al niño en edad pre-escolar).
- Formalizar con las Escuelas Normales, un plan de atención hacia padres de familia en aquellas comunidades donde se registran altos índices de reprobación. Este plan deberá estar orientado a capacitar al padre de familia para apoyar más efectivamente el proceso de aprendizaje de sus hijos (el plan puede ser el equivalente o sustituto de las campañas de alfabetización).
- Ampliar la cobertura del proyecto "Escuela en casa" o "Escuela móvil".
- Editar un periódico dirigido a padres de familia.

74

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. Arancibia Violeta: (1988) "Didáctica de la Educación Primaria". Calidad Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en A.L. Mexico.
2. Dominguez Amelia y otros: (1988) Características Psicopedagógicas del niño con dificultades en lecto-escritura en 1o. y 2o. grado de las escuelas públicas del Distrito Central. Tesis E.S.P. Tegucigalpa.
3. Heyneman, S. y otros: (1988) Los textos escolares y el rendimiento académico: lo que sabemos: Banco Mundial. Washington.
4. Lennox, Julie: (1991) Niños y niñas en circunstancias especialmente difíciles en Honduras: UNICEF-JNBS, Tegucigalpa.
5. Muñoz Izquierdo Carlos: (1988) Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina. México.
6. McGinn, N. y Otros (1992) Repetencia en la escuela primaria: un estudio de la escuela rural en Honduras. Tegucigalpa.
7. Nilo, Sergio Ulises: (1990) "Algunas reflexiones a propósito de investigaciones sobre la niñez en América Latina: en Punto 21. Montevideo.
8. Perdomo R. y Aquilera J. (1989) Causas del bajo rendimiento en matemática. Tesis E.S.P. Tegucigalpa.

9. Recarte M. (1983) "Éxito y Fracaso Escolar" en Infancia- Aprendizaje.
10. Rama, Germán (1991) "Impacto del Nivel Sociocultural de las Familias en el Rendimiento Escolar". Que aprender y quienes aprenden su las Escuelas de Uruguay. Cepal.
11. Schiefelbein, Ernesto y otros (1982) La escuela: ¿Cómplice del fracaso escolar: en Revista de Tecnología Educativa. No. 3. Santiago de Chile.
12. Soto M. y López S. (1990) Diagnóstico Educativo. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa.
13. Tedesco J.C. (SF) Modelo Pedagógico y Fracaso Escolar. Revista de la Cepal. No. 21.
14. UNICEF, SECPLAN (1990) Análisis de la situación de la infancia y la mujer en Honduras Los niños en Honduras. Tegucigalpa.
15. Wolff, (1978) Un estudio de las causas de Reprobación en el primer año de las escuelas primarias de Rio Grande del Sur y su implicación en la política y la investigación educativa en Educación o realidades. No. 3. Porto Alegre Brasil.
16. Pallarés M.E. (S.F.) El Fracaso Escolar. Ed. Mensajero Bilbao, España.

ANEXOS

1. La reprobación en la escuela primaria.
2. Metodología

LA REPROBACION EN LA ESCUELA PRIMARIA

La reprobación es entendida como un indicador del fracaso escolar, relacionada con el bajo rendimiento, la repitencia y la deserción. El fracaso escolar es un concepto que presenta diversas acepciones dependiendo del criterio que sea tomado en cuenta para su definición. En un sentido amplio y general el fracaso escolar estaría indicando que no se han alcanzado los propósitos más generales del proceso educativo en términos de la incorporación del ser humano en la vida social y productiva.

En un sentido más reducido el fracaso escolar estaría relacionado con "el no cumplimiento de los resultados positivos (objetivos) en el nivel de los cursos o grados de la escolarización obligatoria", aludiendo a la calidad de la educación formal.

Otro concepto vincula al fracaso escolar no sólo con el nivel suficiente sino que lo extiende al rendimiento satisfactorio, incorporando aquí el criterio cualitativo relacionado con las reales posibilidades o capacidad de rendimiento de cada alumno. Pallares Molins (1989), plantea que ésta debería ser la orientación para la consideración del éxito o fracaso en los niveles elementales de la educación.

Finalmente se plantea un concepto más limitado que se identifica con el indicador de reprobación y que consiste en considerar al fracaso "como no alcanzar la calificación de suficiente para el logro de los objetivos propuestos". Este último concepto a pesar de su carácter unidimensional ofrece como ventajas para su manejo, su operatividad y su aceptación general como punto de referencia para la predicción del rendimiento futuro del alumno.

Los estudios sobre reprobación en América Latina, plantean una serie de hipótesis y conclusiones sobre los factores asociados a este fenómeno y que deben tomarse como punto de partida en la investigación sobre las causas de la reprobación en el nivel primario de la educación de Honduras.

1. LAS VARIABLES EXTERNAS

El fracaso escolar, en general, resulta de un contexto causal complejo donde se relacionan factores estructurales y factores escolares propiamente.

Algunas investigaciones acentúan los factores que derivan de las condiciones histórico-estructurales, en tanto que otras le dan preeminencia a los procesos que ocurren en el aula y que están inmersos en el proceso general de aprendizaje.

Muñoz Izquierdo C. (1979), en su estudio "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" realizado en México, prioriza como factores determinantes, entre otros, los socio económicos y la desnutrición.

Schiefelbein E. y otros, (1982), en un estudio realizado en Chile, concluyen que a medida aumenta el nivel socioeconómico del establecimiento educativo, aumenta el nivel promedio de lectura y matemáticas en el primer año básico.

Siguiendo la línea de análisis de factores extraescolares. Rama G. (1991), en una investigación acerca del impacto del nivel socio cultural de las familias en el rendimiento escolar del niño, realizada en Uruguay, estableció que la educación materna potenciada por el ingreso, cumple en lo sociocultural una función protectora frente al fracaso escolar. Las madres mejor dotadas culturalmente y con ingresos altos, protegen a sus hijos del fracaso escolar en un 92.7% de los casos; mientras que sólo un 37.7% de las madres con más pobre dotación cultural logran esta función con sus hijos.

Wolf L. (1978), llegó a la conclusión que la situación económica del niño, el nivel de instrucción de la madre y del padre y la disponibilidad de libros didácticos son factores explicativos de la reprobación.

Con respecto a la relación entre la Educación Pre-escolar y la reprobación, varias investigaciones son concluyentes en el sentido que la asistencia previa a un jardín de niños disminuye las probabilidades de reprobación (Wolf L. 1978; McGinn N. 1992). En el caso de Honduras, la educación pre-escolar debe considerarse una premisa importante al estudiar la reprobación en el nivel primario.

Soto M. y López S. (1990), coinciden con otros investigadores en el reconocimiento de que la reprobación y la repitencia en Honduras están estrechamente asociadas a la extraedad y que es en los primeros grados donde se registran los mayores índices de repitencia.

En referencia a los efectos de la alimentación en el rendimiento escolar existen pocas dudas que cuando la desnutrición se sufre en edad temprana y es grave y prolongada, puede tener repercusiones graves en la salud física y en el desarrollo mental y, por ende, en el aprendizaje. En Honduras, el 57% de los niños menores de 5 años y el 40% de los niños comprendidos entre los 6 y 9 años están desnutridos (Lennox J. 1991).

Por otra parte, las condiciones de pobreza y extrema pobreza en que vive la mayoría de la población hondureña, explica el hecho que una cantidad considerable de niños escolares combinen sus estudios con el trabajo formal o informal. De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda (Secplan 1988), la tercera parte de niños comprendidos entre

10 y 17 años estaban económicamente activos y casi la mitad contribuía a la economía familiar. Para un porcentaje significativo de estos niños, la actividad principal diaria eran los oficios domésticos; no obstante, en atención a que el porcentaje de niños menores de 10 años que realizan algún trabajo formal o informal no es considerado dentro de las estadísticas censales, es difícil conocer el impacto que tiene el trabajo infantil en el rendimiento escolar en los tres primeros grados.

Asimismo, las condiciones de hacinamiento, desorganización, falta de integración y relaciones inarmónicas (unidas a la falta de atención y apoyo al trabajo escolar) que se dan en la mayoría de familias hondureñas, impacta en el rendimiento escolar de los miembros menores. A las condiciones anteriores habría que agregar la frecuente subvaloración que de la escuela y del aprovechamiento escolar del niño tienen frecuentemente los padres, lo cual se traduce en actitudes de indiferencia, falta de comunicación y complementariedad con el centro escolar de sus hijos.

2 LAS VARIABLES INTERNAS

Los partidarios de la determinación de estas variables hacen recaer en la escuela y sus agentes internos el mayor peso de la responsabilidad en el fracaso escolar. Tedesco J.D. (1983), las denomina: endógenas materiales y endógenas culturales.

2.1. Las Variables Endógenas Materiales

Tomando como base al autor mencionado, este grupo de variables se refieren a ciertos recursos, físicos y organizativos, cuya disponibilidad en las escuelas permite incorporar a la enseñanza las nuevas funciones que tienden a elevar la calidad del servicio escolar.

Así por ejemplo, un mayor índice de gastos educativos, (mejores condiciones físicas y mejores recursos humanos), está asociado a un rendimiento escolar más elevado. No obstante, el solo incremento en recursos materiales y humanos no garantiza automáticamente un efecto positivo en la calidad de la enseñanza.

Los textos son un recurso material importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, es lógico deducir que... "la disponibilidad de textos está positivamente asociada al rendimiento, pero es obvio que esta incidencia depende de la adecuación de los mismos a las características particulares del público al cual están destinados, y a su uso" (Hayneman S. 1988).

Las variables endógenas organizativas, en sentido estricto, están referidas a aspectos administrativos, tales como: tipo de escuela, características profesionales del director, calendario y horario escolar, reglamentos, normas de evaluación, etc.

Wolf L. (1978), encontró que la experiencia de los directores estaba altamente correlacionada con los índices de aprobación de las escuelas privadas, no así en las públicas y que los cambios de los profesores durante el año sí incidía en el bajo aprovechamiento del alumno.

Lennox J. (1991), plantea que en Honduras, el año y horario escolar no toma en cuenta que muchos niños trabajan, muchos tienen que caminar largas distancias para llegar a la escuela. Muñoz Izquierdo, a su vez argumenta que los reglamentos de puntualidad de las escuelas afectan la asistencia de los alumnos con más problemas.

McGinn N. y otros, plantea que el caso de Honduras evidencia una clara relación entre asistencia y aprendizaje. Mientras más días asisten a la escuela más altas son las calificaciones de los alumnos.

Otras variables endógenas organizativas que merecen especial tratamiento en el análisis, son las normas, criterios e instrumentos de evaluación prevalecientes.

Es de esperar que aquellos maestros que manejan con propiedad los criterios y los instrumentos de evaluación adecuados, tendrán menores índices de reprobación.

Al respecto, McGinn N. (1992), plantea que los maestros hondureños aplican inconsistentemente las normas de la Secretaría de Educación Pública respecto a las calificaciones y los criterios sobre reprobación escolar... No todos los estudiantes que obtuvieron calificaciones superiores al 60% fueron aprobados.

2.2. Las Variables Endógenas Culturales

Las variables atribuibles al maestro parecen tener mayor peso en la reprobación escolar que otras variables ya referidas. Ello se debe, indudablemente, al protagonismo que tiene el maestro, independientemente del modelo tradicional o moderno en que se enmarque el proceso educativo.

Arancibia V. (1988), al analizar investigaciones realizadas entre los años 1978 - 1986 en América Latina, con el propósito de descubrir, analizar e interpretar las diversas formas en que los profesores de primaria manejan y organizan

sus actividades docentes encontró que el manejo instruccional del maestro es determinado por factores indirectos, predominando las características personales de los profesores, la situación laboral de los mismos, sus actitudes, valoraciones y preparación académica y directos, entre los que predominan las "estrategias" seguidas en la realización del acto educativo.

Más que sus características personales (por ejemplo: sexo, edad, formación académica y experiencia), parecen tener gran importancia sus actitudes y valoraciones frente a la metodología de trabajo, la evaluación, el niño, los padres, etc. Al respecto, se ha demostrado que los maestros demuestran una actitud de indiferencia ante los niños atrasados y en cambio, un reforzamiento del aprendizaje de los alumnos más aventajados. Los maestros, frente al fracaso escolar de algunos niños, se forman conceptos negativos sobre ellos y no utilizan técnicas específicas para atenderlos (Muñoz I: 1988).

Sergio Ulises Nilo, interpretando los hallazgos en investigaciones acerca de las razones no relacionadas directamente para promover a los alumnos, encontró evidencias respecto a que los criterios no son solamente y aún principalmente, basados en el rendimiento escolar; entre los criterios prevalecientes de promoción o reprobación menciona por ejemplo, el número de días de ausencia, el color de la piel, la vestimenta y el comportamiento social de los niños (FILP, y Col. 1983). En algunos lugares se considera al primer año escolar como preparatorio y al segundo año como el primer grado de verdad (Myers: 1983). En otros casos, el bajo rendimiento es atribuible a alguna razón "científica" externa a su gestión pedagógica (Nilo S: 1990); por ejemplo "La incapacidad del niño para captar estímulos perceptivos" (Dominguez A. y Col. 1989) o bien "La falta de interés que estos muestran hacia el estudio de la asignatura" (Perdomo R. y Aguilera J. 1989).

McGinn N. (1992), plantea como un resultado de su investigación en Honduras que las expectativas de los maestros contribuyen al aprendizaje, pero son condicionadas por el nivel socio económico del alumno, mientras más capacidad para aprender consideren los maestros que tienen sus estudiantes, estos aprenden y repiten menos. En otras palabras, los maestros que mucho esperan de sus estudiantes, y se los hacen saber, tienen estudiantes que aprueban 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 limpias, visten bien y usan zapatos.

42

La conclusión más evidente de los innumerables estudios sobre el tema, es que la reprobación no tiene una causa única, sino que obedece a un conjunto de causas que actúan independientemente o interactúan en forma conocida, pero cuyo peso dentro del fenómeno de la reprobación puede variar de un contexto a otro.

Las explicaciones globales no son aplicables ni útiles en espacios educativos concretos, ya que el problema surge en un espacio propio, sólo en el pueden cobrar sentido operativo las definiciones y relaciones de variables (Recarte M. 1983).

METODOLOGIA

1. TIPO DE INVESTIGACION

Esta investigación sobre la reprobación en la escuela primaria hondureña, según los niveles de análisis de la información, es de tipo descriptivo - explicativo. También es de carácter transversal, realizada en el departamento de Comayagua por presentarse en éste índices elevados de reprobación escolar a nivel nacional.

De acuerdo con los datos del Departamento de Informática de la Secretaría de Educación Pública se registró, en Comayagua en los años de 1989, 1990, 1991 y 1992 un total de 6,961, 7,113 y 6,252, 6401 reprobados, en los tres primeros grados de la escuela primaria, representando índices promedio de 18.3, 15.9 y 13.8 y 19% respectivamente. Estos índices superaban el promedio nacional de reprobación de los tres grados, identificado en 14.7%, para el año de 1992 con la excepción del correspondiente a 1991.

La investigación tiene también un carácter cuantitativo por el tipo de datos obtenidos, complementándose con análisis cualitativo en algunos aspectos relacionados con el ambiente de aula.

2. UNIDADES DE INVESTIGACION

Para la realización del estudio se tomó como unidades de análisis los directores y maestros de las escuelas, los niños de primero a tercer grado y sus madres, las instalaciones escolares, las calificaciones registradas por el maestro en la Libreta de Evaluación y Promoción Controlada y los registros de reprobación de los años 1990 y 1991, obtenidos del Libro de Evaluación que lleva el director de cada escuela primaria. También se realizó el análisis de los cuadernos de trabajo de los niños y el de una prueba escrita que se les aplicó en las asignaturas de Español y Matemáticas.

El tipo de muestreo utilizado en esta investigación fue intencionado.

2.1. Las escuelas.

En 1992 según datos del Departamento de Informática de la Secretaría de Educación Pública, el departamento de Comayagua contaba con 546 escuelas. De este total se identificaron las escuelas de alto índice de reprobación (más de 18%) y escuelas de bajo índice de reprobación (menos de 8%). Se encontró un total de 136 escuelas de alto índice, y 40 de bajo índice. 84

La muestra investigada correspondió a 50 escuelas distribuidas así: 17 escuelas unidocentes, 18 bidocentes y 15 multidocentes (con tres o más maestros). De las 50 escuelas de la muestra, distribuidas en los municipios de Comayagua, Siguatepeque, Taulabé y La Libertad, 31 presentaron alto índice de reprobación y 19 tenían bajo índice. El detalle de la muestra por tipo de escuela e índice de reprobación, por municipio se encuentra en el cuadro 1.

2.2. Los niños.

Para la selección de la muestra de niños se obtuvo la matrícula escolar de primero a tercer grado reportada por los maestros a la Supervisión Departamental durante el mes de agosto de 1992.

La matrícula de las 50 escuelas de la muestra correspondió a 2,896 alumnos, de estos se investigó una muestra de 755 niños equivalente al 26%. La selección de los niños, se hizo con criterio diferente según el índice de reprobación de la escuela. En las de alto índice, se seleccionó el 67% de niños reprobados y el 33% de niños aprobados en cada grado o sección, en tanto que la proporción se invirtió en escuelas de bajo índice. Para la selección de la muestra de niños de cada grado o sección se identificó con el maestro la condición académica de los niños, configurándose la muestra con los que tuvieran antecedentes de reprobación en años anteriores y los que estuvieran reprobados por primera vez en segundo y/o tercer bimestre de 1992.

En terreno se encontró que los maestros indicaban niños que teniendo calificaciones de aprobado, en su opinión eran fuertes candidatos a reprobar el grado. Estos también fueron incluidos en la muestra. La selección de los niños aprobados se hizo registrando los que tenían las más altas calificaciones. Tanto de niños reprobados como de los aprobados, la selección se hizo en partes iguales según sexo.

La distribución de la muestra de niños por tipo de escuela e índice de reprobación por municipio se encuentra en el cuadro 2.

2.3. Las Madres de Familia

Dadas las condiciones de dispersión de la población en las zonas de investigación, se entrevistó a 423 personas, de preferencia la madre del niño u otro

familiar adulto que tuviera conocimiento sobre el desempeño del niño en la escuela y otras de sus características. Con relación a los niños investigados la muestra de personas consultadas fue el 56%. La distribución de la muestra por municipio se encuentra en el cuadro 3.

2.4. Los Maestros

La muestra de maestros se obtuvo de acuerdo con la naturaleza de la escuela seleccionada. Obviamente, para los unidocentes se incluyó al maestro responsable, en las escuelas bidocentes se seleccionó al maestro encargado de los tres primeros grados. En algunas de éstas escuelas se consultó a los dos maestros, de acuerdo con la distribución de los grados. En las escuelas multidocentes se seleccionó, cuando fue posible, de entre los maestros que atendían las secciones de primero a tercer grado.

El total de maestros investigados fue de 93. El detalle de la muestra de maestros por tipo de escuela e índice de reprobación, por municipio, se encuentra en el cuadro 4.

2.5. Los Directores

Se encuestó a los 50 directores de las escuelas. Su distribución es exacta al de tipo de escuela así: 17 directores de escuelas unidocentes, 18 de escuelas bidocentes y 15 de escuelas multidocentes.

3. TECNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

En la recolección de información se emplearon las técnicas: encuesta para consultar a directores de escuela; entrevista, para la indagación de madres de familia, niños y maestros; medición del peso y talla de los niños obtenidos mediante báscula y cinta métrica; observación directa de los cuadernos de los niños, de las características de las instalaciones y recursos de las escuelas, así como para la apreciación del ambiente de aula. Se completó con la aplicación de la técnica documental para el registro de información estadística de las escuelas y grados investigados y la aplicación de pruebas de conocimiento a los niños.

Los instrumentos utilizados fueron: cuestionario para directores y madres de familia, guía de entrevista para niños y maestros, guía de observación de la escuela (ficha

escolar), ficha de registro de niños reprobados y aprobados de 1992, ficha de registro de los niños reprobados en 1990 y 1991, ficha de registro de las estadísticas de cada sección o grado a octubre de 1992 y pruebas de conocimiento para las asignaturas de Español y Matemáticas en los tres grados en estudio.

4. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCION, TABULACION Y ANALISIS DE DATOS.

La recolección de información se realizó en un período de cuatro semanas comprendidas entre el 18 de octubre y el 11 de noviembre de 1992. En este trabajo se desempeñaron 17 docentes de distintos Departamentos Académicos de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán como coordinadores de grupo y recolectores de información y 40 estudiantes de diversas carreras de la misma institución como recolectores de información.

La información obtenida se procesó electrónicamente en la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, aplicando para su análisis distintas pruebas de medición contenidas en el paquete estadístico SPSS.

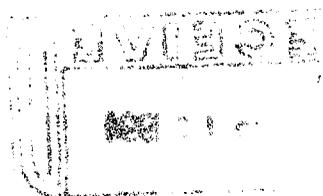
87

CUADRO 1
MUESTRA DE ESCUELAS POR TIPO E INDICE DE
REPROBACION SEGUN MUNICIPIO

MUNICIPIO	UNIDOCENTE				BIDOCENTE				MULTIDOCENTE				TOTAL			
	ALTO		BAJO		ALTO		BAJO		ALTO		BAJO		ALTO		BAJO	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Comayagua	4	38	2	40	1	9	4	57	3	38	1	14	8	26	7	37
Siguatopeque	3	25	-	-	2	18	-	-	2	25	3	43	7	22	3	16
Taulabé	4	33	2	40	2	18	1	14	2	25	2	29	8	26	5	26
La Libertad	1	8	1	20	6	54	2	29	1	12	1	14	8	26	4	21
TOTAL	12	99	5	100	11	99	7	100	8	100	7	100	31	100	19	100

CUADRO No. 2
MUESTRA DE NIÑOS SEGUN TIPO DE ESCUELA Y SEXO POR MUNICIPIO

MUNICIPIO	TIPO	INDICE	UNIDOCENTE				BIDOCENTE				MULTIDOCENTE				TOTAL			
			MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Comayagua			26	43	25	37	64	39	48	33	52	34	53	35	142	37	126	33
Siguatopeque			15	24	18	26	19	12	25	17	19	12	24	16	53	14	67	18
Taulabé			16	26	19	28	46	28	38	26	30	19	31	21	92	24	88	23
La Libertad			4	7	6	9	34	21	36	24	54	35	53	35	92	24	95	25
TOTAL			61	100	68	100	163	100	147	100	155	100	151	100	379	99	376	99



CUADRO 3

MUESTRA DE MADRES DE FAMILIA POR MUNICIPIO

	F	%
Comayaqua	144	34
Siguatepeque	87	21
Taulabé	101	24
La Libertad	91	21
TOTAL	423	100

CUADRO 4
MUESTRA DE MAESTROS POR TIPO DE ESCUELA E INDICE DE REPROBACION POR MUNICIPIO

MUNICIPIO	TIPO		UNIDOCENTE				BIDOCENTE				MULTIDOCENTE				TOTAL			
	INDICE		ALTO		BAJO		ALTO		BAJO		ALTO		BAJO		ALTO		BAJO	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Comayaqua	4	29	2	67	4	17	6	50	10	36	4	29	18	28	12	41		
Siguatepeque	3	21	-	-	4	17	-	-	8	30	5	36	15	23	5	17		
Taulabé	6	43	-	-	4	17	2	17	8	30	3	21	18	28	5	17		
La Libertad	1	7	1	33	11	48	4	33	1	4	2	14	13	20	7	24		
TOTAL	14	100	3	100	23	99	12	100	27	100	14	100	64	99	29	99		

