

REPUBLICA DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION  
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO  
EXPERIMENTACION E  
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS



## **Programa de Investigación**

**EL 'ESTADO DEL ARTE' DE LA  
INVESTIGACION SOBRE CALIDAD  
DE LA ENSEÑANZA EN AMERICA  
LATINA**

**Serie de Estudios Nº 39**

LO BARNECHEA JULIO 1982.

REPUBLICA DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION  
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO  
EXPERIMENTACION E  
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

SERIE DE ESTUDIOS Nº 39.

EL " ESTADO DEL ARTE" DE LA INVESTIGACION  
SOBRE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN AMERICA  
LATINA.

---

ERNESTO SCHIEFELBEIN F.

CPEIP. LO BARNECHEA, JULIO DE 1982.

EL "ESTADO DEL ARTE" DE LA INVESTIGACION SOBRE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN AMERICA LATINA.

SERIE DE ESTUDIOS N° 39.

CPEIP, Lo Barnechea, Julio 1982.

RESUMEN:

Existen numerosas investigaciones disponibles que sugieren formas de elevar la calidad de la educación mediante un mayor tiempo de asistencia a experiencias educativas (oferta de lugares y horas de clases); una mayor motivación en la participación dentro de esas experiencias; una elevación de la capacidad general de aprendizaje (del que participa como alumno); un desarrollo del interés por asistir a las actividades escolares y, finalmente, mejores métodos de enseñanza o de presentación de las experiencias de aprendizaje mismas. Muchas de las experiencias registran resultados positivos. Se advierte que la mayor parte de las experiencias han considerado sólo una de las dimensiones antes mencionadas (en muchos casos sólo la última). Sería posible, por lo tanto, mejorar los futuros diseños de experiencias al ubicarlos dentro de un modelo de enseñanza más amplio. Quedan pendientes muchas otras preguntas. Entre las más importantes se podría incluir el análisis de los mecanismos administrativos para introducir cambios en los aspectos que influyen en la calidad.

ACCIONES A CORTO PLAZO:

Realizar un análisis de las experiencias sobre calidad de la educación efectuadas en el país; identificar expe

riencias no analizadas en esta versión preliminar, examinarlas y resumirlas a fin de ponerlas a disposición de muchos otros interesados en mejorar la calidad de la educación del país.

ACCIONES A LARGO PLAZO:

Identificar aquellos temas en que no parecen existir investigaciones que complementen lo realizado hasta el momento.

**EL "ESTADO DEL ARTE" DE LA INVESTIGACION SOBRE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN AMERICA LATINA .**

---

SERIE DE ESTUDIOS Nº 39.

Ernesto Schiefelbein 1/.

CPEIP, Lo Barnechea, Julio de 1982.

Existe una tendencia a examinar los problemas de calidad de la educación de una manera muy estrecha. En el análisis realizado recientemente por los países, para mejorar la calidad dentro del nuevo Proyecto Principal, centraron su interés sólo en: contenidos curriculares, material didáctico y formación, capacitación y actualización de docentes 2/ . Es evidente que esta es "una" dimensión para el análisis, pero existe una gran cantidad de otros factores que también influyen en la calidad del aprendizaje. Se propone, más adelante, un modelo de análisis que incluye otras cuatro dimensiones.

A fin de realizar un análisis de mayor utilidad para los administradores, en este trabajo se centra el interés en las variables manipulables 3/ o alterables 4/, es decir, en aquellos aspectos que el sistema educativo puede afectar mediante adecuadas políticas educacionales 5/. Esto no significa, de manera alguna que se desconozca la importancia que tienen los factores exógenos al sistema educativo, en la determinación de la calidad y eficiencia de su funcionamiento 6/.

## 1. Identificación de las investigaciones pertinentes.

En este trabajo se examinan las investigaciones que tienden a elevar la calidad de la educación que se logra en los sistemas formales (en relación a los objetivos definidos para ellos). El análisis de posibles cambios en esos objetivos corresponde a los contextos específicos de cada país 7/.

La principal fuente para ubicar investigaciones fue la red REDUC, donde se dispone de referencias bibliográficas por 37 temas comparables y de 3.000 resúmenes de investigaciones y con documentos originales 8/.

Se pudo identificar muy pocos trabajos relacionados con aspectos valórico-afectivos 9/ o motores 10/ del rendimiento. Por esto sólo se analizan aquí trabajos sobre la "calidad" de la educación en términos del rendimiento cognoscitivo. Sin embargo, conviene anotar que este problema también ocurre en los países más desarrollados, dadas las limitaciones metodológicas para medir con precisión estas otras dimensiones del rendimiento.

Lo anterior implica, además que se estaría examinando un concepto de calidad en el corto plazo. El gran evaluador de los resultados del proceso formativo es la vida (y probablemente el mercado de trabajo en especial). Sin embargo puede haber personas funcionales al sistema económico que no están educadas y viceversa, es decir, personas que no se adaptan a ciertos aspectos (Por ejemplo, niños con problemas de disciplina), a pesar que pueden tener altos rendimientos intelectuales.

Fue posible detectar numerosos ensayos y experiencias sobre formas alternativas de organizar las actividades de aprendizajes, pero es frecuente que no se cuente con adecuadas evaluaciones de los resultados en aquellos casos en que se han realizado experiencias. Se dispone de un buen número de estudios de factores del rendimiento que utilizan datos obtenidos en "cortes transversales" y existen diversas experiencias que buscan elevar la capacidad general de los alumnos. Los médicos han puesto énfasis en aspectos nutricionales, los psicólogos en la estimulación temprana y estos últimos han sido apoyados por los tecnólogos educativos en el uso de medios de comunicación de masas (especialmente T.V.), para contribuir al desarrollo cognoscitivo de los niños. Otros estudios han enfatizado, más bien, el asegurar el uso del máximo tiempo posible de las actividades propiamente de aprendizaje mediante cambios de la longitud del año escolar y en los horarios y modalidades de atención. Finalmente, existen diversas experiencias de nuevos tipos de currículos, textos, módulos y otros elementos que afectan al diseño de las situaciones de aprendizaje para elevar la calidad propiamente tal, de modo que se obtenga el máximo provecho de las otras acciones antes mencionadas 11/ .

Se incluyen estudios de diversos tipos. Se ha usado el concepto amplio de investigación definido por Vielle 12/. De acuerdo a Vielle se han identificado, para este estudio, investigaciones sobre calidad de la educación que pretenden avanzar el conocimiento general sobre este tema; otras que buscan definir proyectos que eleven la calidad media que se logra en el sistema escolar (incluyendo formas alternativas de educación que tratan de generar cambios en los objetivos o en los métodos de enseñanza) 13/; y un tercer grupo, que corresponde a la preparación de instrumentos que faciliten elevar la calidad (textos, manuales o guías, cassettes, computadores y otros).

Conviene señalar, que junto a todos estos avances, quedan siempre muchos otros aspectos que deberán ser atendidos. En América Latina, como en todo el mundo, se conoce poco cual es la forma de "medir" la calidad del profesor y, por ende, cual es el impacto de cada tipo de profesor en el rendimiento de los alumnos. El rendimiento de éstos sólo se mide en la dimensión cognoscitiva, pero nada se ha visto en el dominio efectivo o motor ni en los valores. Faltan estudios sobre generación o transmisión de valores y el desarrollo de la creatividad. En general, faltaría disponer de trabajo de síntesis que presentarán, en cada uno de los principales aspectos, qué es lo que se ha logrado conocer en la región sobre ese tema (estados de arte). Por ejemplo, los trabajos sobre bilingüismo realizados en casi una docena de países, deberían permitir tener una visión más precisa del fenómeno, sus problemas y los resultados alcanzados con diversos enfoques. Avances similares se podrían lograr en relación a nuclearización, analfabetismo, enseñanza de la física, y tantos otros temas de interés para los que deben tomar decisiones.

## 2. Modelo de análisis de los factores de la calidad.

El modelo "sistémico" definido por los insumos, proceso y calidad, podría constituir una forma de presentar los resultados de las investigaciones analizadas. Sin embargo, la definición de políticas educacionales requiere desagregar el proceso en componentes que permitan distinguir aquellos aspectos "manipulables" (ver Tabla N° 1).

Tampoco interesa, aquí, la "medición" de los niveles de calidad en sí, sino que en términos de los factores que la determinan (ver Tabla N° 2) o de las nuevas modalidades que permitirán elevar su nivel.



TABLA N° 1: ANALISIS DE REGRESION DE LOS PUNTAJES DE LA PAA. VARIABLES EN EL ORDEN DE LOS COEFICIENTES "BETA" ( $R^2$  Total=,624)

VARIABLE	BETA
Tamaño medio de la clase en el nivel medio.	.372**
Puntaje en prueba de 8° grado (individual).	.288**
Disponibilidad personal de textos en 8° grado	.234**
Estatura relativa((aproximación del nivel de nutrición).	.177**
Estimación personal del éxito académico.	.156**
Sexo (1=hombre; 2=mujer).	(-).140**
Vivió en ciudad (=1) o campo (=2) cuando niño	.123**
Disponibilidad de TV.	.099*
Edad.	.088*
Nivel de urbanización de provincia en que vive ahora.	(-).088*
Horas de lectura libre en el octavo grado.	.082*
Educación del padre.	.065
Aspiraciones ocupacionales.	.051
Estimación personal de no tener problemas Académicos.	.045
Horas de lectura libre en el nivel medio.	.026
Educación de los padres de los profesores de 8° grado.	(-).024
Excelencia pedagógica de la escuela de 8° grado.	(-).019
Estimulación directa de los padres.	(-).010
Formación previa de los profesores de octavo grado.	.001

\*\* sig. al .01

\* sig. al .05

**TABLA N° 2: ANALISIS DE COMUNALIDAD: PUNTAJE EN LA P.A.A.**

GRUPOS	% de la varianza total (R <sup>2</sup> total= .624)	% de varianza explicada
<b>Efectos Únicos</b>		
A (Características personales del estudiante) <u>1/</u>	.066	10.6%
B (Antecedentes de la familia y la comunidad) <u>2/</u>	.065	10.4%
C (Rendimiento académico previo) <u>3/</u>	.066	10.6%
D (Características de la escuela y los profesores) <u>4/</u>	.150	24.0%
<b>Efectos conjuntos</b>		
AB	.024	3.8%
AC	.042	6.7%
AD	.052	8.3%
BC	.010	1.6%
BD	.033	5.3%
CD	.000	---
ABC	.007	1.1%
ABD	.048	7.7%
ACD	.003	0.5%
BCD	.021	3.4%
ABCD	.037	5.9%

1/ Características personales del estudiante incluye: edad; estimación personal de éxito académico; sexo (1=hombre; 2=mujer); horas de lectura libre en el nivel medio; horas de lectura libre en el octavo grado; y, aspiraciones ocupacionales.

2/ Antecedentes de la familia y la comunidad incluye: educación del padre; disponibilidad de TV; estatura (aproximación de nivel de nutrición); estimulación directa de los padres; nivel urbanización de provincia en que vive ahora; y vivió en ciudad (=1) o campo (=2) cuando niño.

3/ Rendimiento académico previo incluye: Puntaje en prueba de 8° grado (individual).

4/ Características de la escuela y los profesores incluye: disponibilidad personal de textos en 8° grado; excelencia pedagógica de la escuela de 8° grado; formación previa de los profesores de 8° grado; educación de los padres de los profesores de 8° grado; tamaño medio de la clase en el nivel medio; y estimación personal de éxito académico.

Pareció conveniente poner atención en los factores que afectan al que aprende y al que enseña, es decir, hacerlo en relación a los elementos que, según Carroll, determinan el rendimiento 15/. Esto permitió identificar cinco tipos de investigaciones que buscan: incrementar la capacidad del individuo para adquirir nuevos conocimientos; aumentar la perseverancia para dedicar el tiempo mínimo necesario para aprender; aumentar la motivación para usar en forma efectiva el tiempo dedicado a estudiar (concentración en el estudio) 16/; dar la oportunidad para poder estudiar durante el tiempo requerido para dominar los objetivos que caracterizan dicho conocimiento; y asegurar una calidad de la enseñanza que minimice el tiempo necesario y maximice la motivación para usarlo.

Esta nueva forma de mirar el proceso educativo representa un cambio substancial con respecto a los modelos tradicionales de planificación. Este cambio en el diseño de análisis lleva a incorporar nuevas variables, revalorizar algunas y eliminar otras. En cada uno de los cinco aspectos se intentará describir los principales trabajos realizados por los investigadores de América Latina para entender el proceso e identificar los esfuerzos que es necesario hacer para cambiarlo y lograr un mayor rendimiento que, en este trabajo se identifica con una mayor calidad.

### 3. Incrementar la capacidad general para aprender nuevos conocimientos.

Existe una gran cantidad de investigaciones sobre el efecto de la mala nutrición en el rendimiento escolar, pero los resultados no son concluyentes 17/. En muchos casos no se ha podido diferenciar, adecuadamente, entre los efectos de los factores socioeconómicos, grado de urbanización de la comunidad, disponibilidad de textos o actitudes del grupo de pares (Peer group) y la mala nutrición. Sin embargo, se han detectado efectos de la mala nutrición en el rendimiento en octavo grado (una vez que se ha controlado

estadísticamente el efecto de la mayor parte de las variables mencionadas más arriba) 18/, cuando se podría pensar que ya no quedan niños con esos problemas (habrían desertado previamente) e incluso se manifiestan efectos hasta el ingreso a la universidad.

Por otra parte, la experiencia realizada en Colombia ha mostrado que no basta mejorar la nutrición, sino que es necesario mejorar, al mismo tiempo, la estimulación psicológica 19/. Dicha experiencia no incluyó un grupo que sólo tuviera estimulación intelectual y, por lo tanto, no se sabe todavía cual es el verdadero impacto de la nutrición.

Se han realizado experiencias para estimular psicológicamente a los niños, especialmente en los primeros dos años de vida 20/. El acceso a la T.V. comercial ha sido positivo en el rendimiento escolar 21/ y ha sido exitoso para estimular diversos tipos de conducta de los niños mediante programas educativos, tales como "Plaza Sésamo" según lo muestran evaluaciones realizadas en México 22/ y Chile 23/. También han tenido éxito los programas basados en el entrenamiento de los padres para estimular adecuadamente a sus hijos 24/. Es probable que el trabajo de ACPO en la medida que eleva la educación de los padres también ayuda la del hijo, pero este aspecto no habría sido calculado. La educación preescolar, en general, facilita el buen aprovechamiento de la primaria 25/. Todo este tipo de estimulación permite reducir, posteriormente, la cantidad de alumnos que deben ser atendidos en instituciones especiales (o reducir el número de los que desertan prematuramente) 26/.

Hay investigaciones que sugieren relaciones entre la promoción de curso y ciertos procesos vinculados con el lenguaje 27/. Los trabajos para facilitar la adaptación de un idioma materno (por ejemplo, guaraní, aymará o creole) distinto del nacional (por ejemplo, portugués, castellano, inglés), podrían incluirse también como formas de incrementar la capacidad general del alumno, dadas las limitaciones que genera el usar un código lingüístico diferente 28/. Ha habido un gran

avance en toda esta área y una adecuada solución a este problema debe facilitar el adecuado aprendizaje 29/.

Existen otros estudios en curso que pueden mejorar la capacidad general para aprender. Por ejemplo, el CEMIE está asesorando estudios para "caracterizar el talento de niños de escuelas primaria", realizando experiencias para la "estimulación de la creatividad en niños de quince años de la educación general básica" o realizando estudios sobre "la realidad del ciego costarricense" 30/.

Finalmente se ha detectado el efecto de diversas estrategias de estudio en el rendimiento de alumnos universitarios 31/. Sería posible, probablemente, identificar en el futuro estrategias adecuadas para los alumnos de nivel medio 32/.

#### 4. Estimular la perseverancia para participar en las experiencias de aprendizaje.

Un primer factor para poder aprender es el ingreso al sistema; en este caso se da por supuesto 33/. Se ha detectado que en Jamaica sólo el 65% del alumnado asiste a clases en forma regular 34/. Existen datos similares para el alumnado de la zona rural andina y el Uruguay 35/. Los estudios sobre asistencia a clases, sólo indican "opiniones" sobre las causas de la baja asistencia (por ejemplo, necesidad de trabajar, enfermedad, dificultades de transporte o problemas en las vías de acceso, repetición de curso que obliga a estudiar tópicos ya conocidos, currículum poco adecuado a las necesidades presentes o futuras del alumno, actitudes negativas del profesor frente a falta de cumplimiento de requisitos que requieren gastos más allá de los medios de la familia o las características físicas del alumno) 36/. En algunos censos se ha solicitado opiniones sobre las causas de las inasistencias, pero las respuestas pueden ser poco precisas 37/. En la medida en que se precisa este tipo de investigaciones y se disponga de datos objetivos para cuantificar esos efectos, por ejemplo mediante regresiones (quizá con estudios de seguimientos) será posible inferir las verdaderas causas del problema 38/.

Sin embargo, existen investigaciones antropológicas que muestran otras dimensiones, por ejemplo, incompatibilidades entre la subcultura de la escuela y la comunidad en que vive el alumno 39/. Es probable que el solucionar esas inconsistencias podría constituir una manera de estimular tanto una asistencia a clases más regular como una mayor intensidad en el uso efectivo de ese tiempo en estudiar.

Otros estudios indican que cuando los padres de la familia logran tener más de 4 ó 5 grados de escolaridad ponen especial interés en que sus hijos logren niveles más altos 40/. Este es un factor que tendería, gradualmente, a incrementar la futura asistencia de los niños, pero que podría acelerarse a través de programas de formación de padres como los comentados en el punto anterior.

La promoción por edad (o promoción automática) en algunos casos no se cumple 41/ y cuando se cumple no resuelve muchos de los problemas de aprendizaje (un 53% de los que terminan la educación primaria en Jamaica se consideran analfabetos) 42/. Por lo tanto, es interesante evaluar el efecto de políticas de promoción asociadas con la proporción de días que el alumno asiste a clases 43/. También sería necesario investigar en qué medida los alumnos promovidos en forma automática logran mejores resultados que los repitentes, especialmente cuando los profesores de los cursos más altos tienen entrenamiento para trabajar con dos o tres grupos de diversa habilidad en cada asignatura (evitar que existan grupos que estén clasificados, en general, como incapaces). También sería necesario evaluar el efecto de campañas de propaganda, tanto del derecho a la educación como de las alternativas disponibles y de los beneficios asociados con el logro de niveles de educación más altos. Es probable que estas campañas generen efectos diferenciados de acuerdo al medio utilizado (periódicos, radio, T.V., folletos, avisos o carteles), ya que el entrenamiento (sin atención remedial) usualmente refuerza las diferencias iniciales.

Algunas investigaciones sugieren que la perseverancia estaría asociada al nivel de "auto estima" de los

alumnos. Las experiencias disponibles indican que los alumnos que recobraron niveles adecuados de autoestima lograron también recuperar niveles normales de rendimiento 44/.

El usar alumnos mayores, o los mejores del mismo curso, en actividades de enseñanza (debidamente supervisadas) constituyen otros ejemplos de experiencias destinadas a incrementar la perseverancia de los alumnos 45/ que podrían ser replicadas en diversas circunstancias hasta determinar los límites adecuados para una aplicación masiva.

Finalmente, conviene examinar en relación a la capacidad de personas las investigaciones sobre trabajo infantil. Si bien no se han analizado los factores exógenos al sistema, es conveniente mencionar que es posible actuar sobre la "vagrancia o no asistencia a clases" (truancy laws). En los países más desarrollados el trabajo remunerado infantil parece ser bajo 46/, en cambio en otros puede ser considerable 47/. No parecen existir experiencias de coerción en la asistencia a la escuela en América Latina.

##### 5. Incrementar el grado de atención con que se estudia.

En Japón se logra que un 90% del tiempo del alumno corresponda a una participación activa en la experiencia de aprendizaje 48/, mientras que en Chicago se reduce a 50% 49/. Es conveniente señalar que "existen evidencias que muestran que el tiempo de participación activa no sólo es importante para elevar el rendimiento medio de un curso, sino que también para determinar la brecha de rendimiento entre los "mejores" y los "peores" alumnos" 50/.

En este punto se puede incluir una parte importante de las investigaciones sobre calidad de la enseñanza (propriadamente tales) y las experiencias de aplicar nuevos diseños curriculares o nuevos libros de texto.

La constatación de los diferentes tipos de interacciones lingüísticas entre padres e hijos 51/; los recuentos lingüísticos (por estratos socioeconómicos) 52/; la pronunciación de algunas letras 53/; los recuentos de dificultades ortográficas 54/; el replicar algunas de las experiencias de

Piaget en cuanto a la secuencia en la formación de conceptos; la evaluación (aunque sea mediante opiniones) de los actuales currícula; y otros trabajos similares constituyen algunos de los ejemplos que se pueden incluir en este tipo de investigación básica para el desarrollo de nuevos currícula que permitan asegurar un mayor grado de atención. Conviene destacar, sin embargo, que hay ciertas investigaciones (por ejemplo, recuentos lingüísticos o dificultades ortográficas) que es necesario, probablemente, replicar en cada región.

Los programas de alimentación podrían igualmente, lograr aumentar la capacidad de atención de los alumnos al reducir el hambre o el sueño, pero no se ha investigado este aspecto de existir muchos programas de alimentación escolar en América Latina.

El disponer de un texto puede incrementar el tiempo que se dedica al aprendizaje y concentrar la atención del alumno 55/. Lamentablemente, no se dispone de buenas evaluaciones de la aplicación de los libros de texto. Los autores de textos suelen entregar sus versiones directamente a las editoriales, sin que exista una aplicación experimental previa o alguna evaluación formativa, y en aquellos casos en que se imprime más de una edición tampoco existe una evaluación de la edición previa antes de imprimir la siguiente. Entre las pocas excepciones que han tenido evaluaciones se puede mencionar un manual para detectar alumnos con necesidades especiales 56/ y los textos utilizados en México en el nivel primario. La validación de dicho manual es importante ya que el detectar dichos problemas y resolverlos oportunamente, permite eventualmente elevar la atención de los alumnos. Conviene destacar las investigaciones sobre costos de los textos que muestran posibilidades de ofrecer textos con costos muy reducidos (ver Tabla N° 3. El costo por página puede llegar a una tercera parte del costo habitual y el costo por texto se puede reducir a una quinta parte.

En la medida que los cambios curriculares tampoco están basados en evaluaciones de la aplicación del antiguo currículo 57/, es posible suponer (como hipótesis de traba-



jo) que deben existir serios problemas para lograr niveles aceptables de motivación o del grado de atención con que se estudia. Estas hipótesis pueden ser examinadas en futuras investigaciones, aunque se haya señalado la necesidad de adaptar el currículo a las necesidades de las poblaciones rurales, urbanas marginales y diferentes grupos étnicos 58/.

Algunos proyectos que han puesto atención en la motivación de los alumnos han logrado resultados casi sorprendentes. Veintidos alumnos que los maestros consideraban como "casos perdidos" para aprender a leer, lo lograron en seis meses una vez que se logró que recobraran la confianza en ellos mismos y se usaron métodos más adecuados 59/.

En otra experiencia, se logró que más del 80% de los alumnos que sus profesores consideraban que tenían perdido el año (es decir, que deberían repetir curso), fueran capaces de aprobar el año una vez que se les ayudó a apreciar los aspectos en que tenían ventajas relativas y se les puso en un ambiente en que se "esperaba" que tuvieran éxito 60/. La actitud del profesor frente al alumno parece tener una importancia crucial en su interés en el estudio tal como ha ocurrido en otras investigaciones clásicas sobre el efecto "Pigmalion" 61/.

Se supone usualmente que la atención también puede mejorar si la educación corresponde realmente a las necesidades identificadas. Se han realizado diversos inventarios de necesidades y se han encontrado divergencias importantes con el curriculum 62/. Sin embargo, falta realizar investigaciones sobre el impacto de esas divergencias en el rendimiento.

Finalmente, se deben mencionar las investigaciones en que se busca analizar las actividades de (o procesos generados por) las experiencias de aprendizaje y constatar los grados de interés o atención a los niños. En algunos trabajos se describe (registra) lo que ocurre en ciertos períodos del proceso 63/, o se interroga a los profesores 64/ o a los alumnos

TABLA N° 3: ESTIMACIONES DE COSTOS DE PRODUCCION DE DIVERSAS FORMAS DE PRESENTACION DE TEXTOS.

TIRAJE	PRESENTACION TAPAS		N° DE PAGINAS POR LIBRO (CONTENIDO EQUIV.)			TIPO DE PAPEL DEL TEXTO	TAMAÑO EN QUE ESTÁ CORTADO	ENCUADERNADO		ARTES FINALES	PRECIO UNITARIO (ABRIL/1981)	PRECIO POR PAGINA-LIBRO EQUIV.	DURACION PROBABLE (EN AÑOS)	LUGAR DE ENTREGA ((PUESTO EN:))
	TIPO	COLOR	BLANCO Y NEGRO	TODO COLOR	TOTALES			TIPO	PRESEN TACION					
45.000	-	-	80	-	80	periodico	tabloide			M.Ed.	66.67	83	1 a 2	Reg. Norte
25.000	-	-	56	24	80	periodico	tabloide			M.Ed.	64.03	80	1 a 2	Capital
40.000	-	-	56	24	80	periodico	tabloide			M.Ed.	50.59	63	1 a 2	Capital
100.000	periodico	dos	2	46	48	periodico	16x23 cm.	sin	sin	M.Ed.	40.37	84	1 a 2	Capital
200.000	periodico	dos	2	46	48	periodico	16x23 cm.	sin	sin	M.Ed.	38.33	80	1 a 2	Capital
300.000	periodico	dos	2	46	48	periodico	16x23 cm.	sin	sin	M.Ed.	35.64	74	1 a 2	Capital
100.000	periodico	dos	48	-	48	periodico	16x23 cm.	sin	sin	M.Ed.	48.44	1.01	1 a 2	Capital
200.000	periodico	dos	48	-	48	periodico	16x23 cm.	sin	sin	M.Ed.	45.99	96	1 a 2	Capital
300.000	periodico	dos	48	-	48	periodico	16x23 cm.	sin	sin	M.Ed.	42.73	89	1 a 2	Capital
100.000	Bond 120g	Todo	24	8	32	periodico	15x21 cm.	grapas	refil.	M.Ed.	49.22	1.54	2	Capital
200.000	Bond 120g	Todo	24	8	32	periodico	15x21 cm.	grapas	refil.	M.Ed.	44.95	1.40	2	Capital
300.000	Couché 120	Todo	28	8	36	Bond 60g	15x21 cm.	grapas	refil.	M.Ed.	72.00	2.00	2	Capital
100.000	Cartulina	Todo	-	100	100	Bond 80g	17x24 cm.	grapas	refil.	M.Ed.	250.00	2.50	3	Capital
300.000	Cartulina	Todo	-	100	100	Bond 80g	17x24 cm.	grapas y cola.	refil.	M.Ed.	210.00	2.10	3	Capital

65/, sin embargo, sólo se obtienen comentarios en cuanto al tiempo (usualmente excesivo) que dedican los profesores a exponer o a actividades de "administrar" el comportamiento de los alumnos.

6. Incrementar el tiempo durante el cual los alumnos pueden aprender.

"La evidencia indica que, dentro de ciertos límites, entre más horas se dediquen a la instrucción en un tópico determinado, mayor será el rendimiento" 66/. El número de días de estudio en el año escolar es menor en América Latina (unos 150 a 160) que en los países más desarrollados (entre 180 y 200 días efectivos por año) 68/. Sin embargo, en América Latina no existen estudios sobre el número efectivo de días de clases una vez que se descuentan feriados, días en que no se asiste porque el profesor viajó a cobrar un sueldo, a visitar al supervisor, suspensión de las clases por haber consejos de profesores o por enfermedades del profesor. Este problema sería especialmente importante en las áreas rurales donde se ha señalado que muchos profesores (especialmente los que viven en una ciudad cercana) no hacen clases los días lunes o viernes.

Tampoco se cuenta con estudios del efecto del número de horas de clases por día 69/, aunque se ha constatado que el atender dos grupos diferentes en la misma escuela no afecta el rendimiento 70/.

Existen experiencias de gran interés tales como los "instructores comunitarios" en México, cuyo salario es pagado con fondos del gobierno mediante un "patronato" formado por líderes de la comunidad 71/. Esto ha bastado para que los instructores cumplan los horarios y se incremente, así, el tiempo efectivo en que el alumno recibe instrucción. El proyecto distribuye, además, libros de texto (cuidadosamente experimentados) e instrucciones a los profesores para su uso. Opera en aldeas pequeñas y aisladas, por lo que es difícil prever los efectos de una aplicación en otro contexto.

Existen otras experiencias de interés. En Uruguay se postergó el horario diario y ahora se empieza a las 10:00 AM (en vez de las 07:00 AM) a fin de dar tiempo a los niños para que colaboren en las faenas agrícolas 72/. En muchos países en que la escuela atiende un grupo en la mañana y otro en la tarde, en el segundo turno en que funciona la escuela, asisten de nuevo aquellos alumnos con bajo rendimiento (que asisten al otro turno). En el sur de Argentina se dan vacaciones más largas en el invierno a fin de reducir el efecto de las inundaciones que ocurren en esa época. En Cuba las vacaciones más largas coinciden con la zafra y en Costa Rica se las da en la época de la cosecha de café. Bolivia ha realizado experiencias de profesores que se desplazan con las migraciones de las familias a medida que siguen las demandas de empleo generadas por las cosechas 73/.

A pesar de todas estas experiencias positivas todavía existen muchos sistemas escolares con años escolares definidos en forma rígida. Falta quizá, describir con mayor precisión la forma en que se han realizado las experiencias y estimar en forma más precisa las ventajas logradas en cada una de ellas.

Cursos complementarios para los alumnos de inteligencia normal pero de aprendizaje "lento" parecen haber tenido gran éxito en los países en que se han aplicado diversas formas de atención complementaria (remedial) 74/. Sin embargo, también será necesario contar aquí con estudios que cuantifiquen el impacto de estas estrategias. En las escuelas de Chihuahua se han creado aulas en las que les dan 45 minutos de atención especial (usando el tiempo de aquellas asignaturas en que tienen menos problemas). Se les da un tratamiento afectivo y se valora sus aspectos positivos con lo que se han obtenido muy buenos resultados 75/. Algo similar se ha logrado en Chile nombrando "profesores de grupos diferenciales" 76/. A muchos profesores, sin embargo, no les gustan estas soluciones porque denotan su fracaso como maestros.

Experiencias en las que se concentra el trabajo de los alumnos en aquellas áreas críticas para ser promovido de grado (usualmente matemática y lectura y escritura), también habrían tenido un gran éxito 77/. La colaboración de instructores voluntarios tiene un importante rol en el éxito de estas experiencias 78/.

Finalmente, las investigaciones con datos de tipo transversal (sección cruzada), sugieren que muchos alumnos no pueden continuar sencillamente porque las escuelas cercanas sólo ofrecen, por ejemplo, hasta tercer o cuarto grado 79/. El entrenar los profesores para que puedan trabajar con un curso compuesto por dos o tres grados (suponiendo que disponen de algún tipo de texto para trabajar en forma independiente), parece haber constituido una excelente estrategia. Nuevamente, esta es un área donde se requiere "seguir" a través del tiempo el efecto de los cambios en la tecnología educacional.

El facilitar transporte para asistir a la escuela es otra estrategia que no ha sido suficientemente estudiada 80/, salvo en cuanto a la minimización de costos 81/.

#### 7. Elevar la calidad con que se educa a los alumnos.

En este punto se enfatiza la investigación relacionada con el proceso de enseñanza propiamente tal. La Tabla N° 4 permite presentar un resumen de la investigación disponible sobre factores del aprendizaje (y en el punto anterior se vió algo de los efectos del diseño del curriculum en la motivación). Aquí se puede incluir, además, el análisis realizado sobre el rol del profesor, su formación, el perfeccionamiento, la supervisión, la descentralización de decisiones, la personalización de la instrucción y el equipamiento físico.

Existen algunas descripciones del comportamiento del profesor en la sala de clases y de la distribución que hace de su tiempo 82/. A pesar de ser estudios realizados en zonas urbanas (unidades grandes), las observaciones confirman la impresión de que los profesores dedican todavía una parte importante de su tiempo a transmitir información 83/. Aparentemente los profesores de nivel medio no preparan sus clases y cuando lo hacen las repiten en los diversos cursos sea cual sea el nivel en que se encuentran los alumnos de cada uno de ellos 84/. El análisis de las pruebas y exámenes administrados a los alumnos sugiere que predominan las preguntas que involucran memoria por encima de las que requieren aplicación de conocimientos 85/. Algunos estudios sugieren que los métodos usados en los cursos de pre-primaria podrían estar afectando favorablemente la enseñanza en primaria 86/.

Existen pocos estudios sobre la efectividad de los profesores y la mayor parte de los disponibles trata de examinar el efecto de las características del profesor en el resultado obtenido por el alumno en pruebas de rendimiento 87/. Falta conocer mejor el proceso a través del cual se produce la influencia del profesor en ese resultado 88/. La formación de los profesores sólo parece afectar en forma "discontinua", es decir, los profesores que no tienen formación en pedagogía logran que sus alumnos, en promedio, obtengan resultados algo menores que los alumnos de los profesores que tienen formación 89/. Esto es importante ya que en muchos países el 20 ó 30% de los profesores no tiene entrenamiento. Sin embargo, el tener dos o cinco años de formación no parece tener un efecto importante en la educación primaria 90/, aunque podría tenerlo en la secundaria 91/. Sólo existen dos estudios del efecto del perfeccionamiento de los profesores en el rendimiento de los alumnos y en ambos casos esa mayor formación resulta negativa 93/, aunque existen algunas limitaciones en el diseño de los estudios que limitan la validez

de las conclusiones (no se sabe, por ejemplo, la forma en que fueron seleccionados para el perfeccionamiento). En resumen, las investigaciones disponibles no permiten definir todavía el "perfil" de un profesor eficiente para determinar la formación de los profesores del futuro 93/. Es necesario, quizá, diseñar nuevas investigaciones que consideren especialmente las interacciones profesor-alumno 94/.

Se considera que el profesor ha perdido prestigio social, y los estudios muestran que aparece como una de las últimas profesiones de nivel post-secundario 95/. Sería necesario examinar cuales son los efectos de este cambio en sus motivaciones y en la calidad de la educación, así como examinar formas de volver a recuperar ese prestigio.

Las limitaciones presupuestarias han restringido la aplicación de las "normas" de supervisión salvo en las áreas urbanas (que es donde se necesita en menor medida) 96/. Las experiencias de descentralización se han multiplicado en el último tiempo (Brasil, Colombia, México, Costa Rica, Perú, Chile y Argentina) 97/. Las evaluaciones realizadas en el caso del Brasil 98/ y de Colombia 99/ señalan diversos problemas, tales como politización de las decisiones, nombramiento del personal no idóneo, uso inadecuado de los fondos y problemas de administración. Sin embargo, una vez que se han identificado algunos de los problemas que afectan el proceso ha sido posible diseñar soluciones adecuadas. Dado el gran énfasis en continuar las experiencias de descentralización 100/ se debería poner especial cuidado en evaluarlas.

En el caso de Costa Rica 101/ y recientemente en Chile 102/ se ha puesto énfasis en la necesidad de contar con información oportuna para identificar las regiones, establecimientos o profesores cuyos alumnos no alcanzan niveles

mínimos de rendimiento. Es evidente que en algunos casos el bajo rendimiento se puede deber a las condiciones de los alumnos o de sus familias (especialmente en establecimientos que deben atender a alumnos de niveles socioeconómicos muy bajos, en zonas aisladas, y donde no hay acceso a los medios de comunicación de masas), y en el futuro será necesario tomar en cuenta esos factores para determinar la eficiencia con que opera cada escuela (de manera similar a lo visto en la Tabla N° 1 para el alumno). En algunos casos una vez que se controlan los efectos de esos factores desaparecen las diferencias en el rendimiento.

Experiencias destinadas a poner énfasis en la evaluación formativa y en la solución de problemas de aprendizaje ha tenido gran éxito 103/, aunque la aplicación masiva parece tener más dificultad en el nivel medio 104/. Si bien la idea de que "los alumnos deben ser evaluados sobre la base de su propio alcance y desempeño, no en comparación con otros" es muy antigua 105/, es muy poco lo que se ha hecho para ponerla en práctica. En un estudio se detectó que sólo el 28% de los profesores evalúa "antes, durante y después" de presentar una determinada unidad 106/.

En general se han hecho más esfuerzos para aplicar instrucción individualizada al nivel universitario 107/ que en el nivel medio o básico 108/, a pesar de que también la recomendación de que "la enseñanza debe tomar en cuenta las diferencias individuales de los niños" es bastante antigua 109/. Conviene recordar aquí lo señalado anteriormente sobre la obligación de individualizar la enseñanza que genera la escuela completa, cuando es posible contar con libros de texto para los alumnos 110/.



En todas estas experiencias la organización de la escuela y el rol de su director pueden ser determinantes 111/. Su rol en la formación del "espíritu de cuerpo", la reducción en la rotación de profesores (que tiene efectos negativos sobre el rendimiento 112/), o la oportuna sustitución, cuando es inevitable que un profesor se retire del establecimiento 113/, pueden ser elementos decisivos para lograr un alto rendimiento de los alumnos. Sería importante, en el futuro, contar con más evidencias sobre los efectos de la actuación de los directores de escuelas en el rendimiento de los alumnos. También sería necesario contar con investigaciones sobre la manera en que la asignación de maestros puede afectar al rendimiento. Por ejemplo en México se trató que los maestros avanzaran cada año al grado siguiente con los alumnos a fin de que hubiera una relación más intensa. Sin embargo, en general, el mejor maestro tiende a asignarse a los grados más altos, a pesar de que las mayores necesidades se observan en los primeros grados (especialmente en el primero) 114/.

En todo caso, conviene recordar que la medición de calidad "a corto plazo" sólo pretende determinar el grado en que se cumplen algunos de los objetivos del sistema educativo (usualmente quedan fuera los elementos afectivos y los procesos de integración a la sociedad, aunque se han realizado ahora algunos esfuerzos para medir niveles relativos de avance en la capacidad física 115/), pero no se puede medir la calidad en cuanto a sus efectos a largo plazo, salvo a posteriori cuando ya ha transcurrido el plazo 116/ o en relación a estudios de devaluación de la educación en términos de puestos de trabajo 117/.

TABLA N° 4: AMERICA LATINA: COMPARACION DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS SOBRE FUNCION DE PRODUCCION EN EDUCACION CON LAS EXISTENCIAS DE ESTADISTICAS SOBRE LOS FACTORES PERTINENTES.

DATOS PROCESADOS POR DIA POR LAS OFICINAS DE ESTADISTICA.	VARIABLES ANALIZADAS EN SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES.	SIGNO ESPERADO DE LA RELACION.	ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS CON EL SIGNO ESPERADO.	NO SIGNIFICATIVA ESTADISTICAMENTE, O CON SIGNO OPUESTO.
Si	<u>Variables del profesor.</u>			
Si	1. Certificación del profesor (educación)	+	Rivera-Castro (4° C, 6°C) Rivarola (4° y 6° grados) Echart et. al. (secundaria), Castro (4°L, 6°L, 4°C) Costa (L & M) Purves (II-Lit) Klees (74) Comber (IV-Sc)	Rivera-Castro (4° C, 6°L, Var C y L) Morales (4;6;12°) Rivarola (secund) Echart et. al. (4° y 6°) Castro (Var L,C, 6°C) Wolff (70) Muñoz (71) Schiefelbein - Farrell (70) Purves (IV-Lit). Carroll (IV French).
A veces	2. Experiencia del profesor	+	Swett (6° grado) Rivarola (4° 6° grados) Costa (M) Rivera-Castro (6°C, Srg. L)	Morales (4;6;12°) Swett (1° y 4° grado) Rivarola (Secund) Echart et. al. (todas) Klees (74) Carroll (IV-French) Costa (L) Rivera-Castro (4°L,C,6°L,Srg.C)
No	3. Rotación de los profesores.	--	Wolff (70)	
No	4. Perfeccionamiento de los profesores.	+		Echart et. al. (todas) Schiefelbein-Farrell (70)
No (Investigaciones)	5. Autoritarismo de los profesores.	+	Rivarola (6° grado) Swett (6° grado)	Rivarola (4° grado) Swett (1° y 4° grado)
No (Investigaciones)	6. Innovación en los métodos de enseñanza.	+		Schief. et. al. (69)
No	7. Educación del padre del profesor.	+		Schief-Farrell (78)

Si (global no por escuela).	<u>Variables de la Escuela</u> 1. Promedio del tamaño de la clase o curso. (relación alumno-profesor)	-	Swett (4° y 6° grado)	Morales (4°, 6° y 12°) Swett (1° grado) Schief-Farrell (69) Schief. et. al. (72) Echart et. al. (todos) Schief-Farrell (70)
A veces	2. Disponibilidad de equipamiento en la escuela.	+	Echart et. al. (6° grado) Muñoz (71)	Echart et. al. (4° grado y secundarias)
A veces	3. Duración del año escolar.	+	Schief y Clavel (72-7)	
A veces	4. Doble uso de la escuela. (un grupo en la mañana y otro en la tarde) no se considera el tramo para adultos.	--		Jimenez DIE Schief-Farrell (70)
A veces	5. Alumnado coeducacional (mixto)	+		Schief. y Clavel (72-74) Schief. y Farrell (70)
No	6. Actividades extraescolares.	+	Muñoz (71)	
No	7. Tareas para el hogar.	+	Costa (M) Comber y Keeves (IV)	Comber y Keeves (I y II)
No	8. Disponibilidad de textos (personal)	+	Schief. et. al. (72) Wolff (70) Schief. y Farrell (70) Schief. y Farrell (79)	
A veces	9. Gastos por alumno	+	Swett (1°, 4° y 6°) Morales (4°, 6° y 12S)	Swett (1°, 4° y 6°) Morales (12°L)
No	10. Utilización de la biblioteca.	+		Costa (L & M)
	<u>Atributos de los alumnos</u>			
No	1. Lectura libre en el hogar.	+	Schief. y Farrell (70) Schief. y Farrell (78)	
No	2. Kindergarten	+	Wolff (70)	

No	3. T.V.	±	Costa (L & M) Schief. y Farrell (70) Schief. y Clavel (72-74) Castañeda et. al.	
A veces	4. Nivel socioeconómico	+	Costa (L & M) Swett (4° y 8°) Schief. y Farrell (69-70) Schief. y Clavel (72-74) Schief. y Farrell (78) Veloso (last- sciano)	Swett (1°, 4° y 6°) * Morales (4°, 6°, 12°)*
No	5. Tamaño de la familia	-	Costa (L) Morales (4°S, 6°S) Veloso (cienc)	Costa (M) Schief. y Clavel (72-74) Morales (4°L 6°L) Segl y M) Veloso (Lect)
No	6. Repeticiones	-	Costa (L & M)	
No	7. Aspiraciones educ.	+	Costa (M) Díaz-Guerrero	Costa (L)
No	8. Mal nutrición	-	Schief. y Farrell (70) Morales (4°L y S) Schief. y Farrell (78)	Morales (4°L, S, 6°, 12°)
No	9. Concepto de sí mismo	+	Díaz-Guerrero	
No	10. Inteligencia (Raven)	+	Díaz Guerrero	

(\*) Calcularon submuestras por tipos de escuelas.

Fuente: E. Schiefelbain, "Funciones de Producción en Educación" O.E.A. 1979.

## CONCLUSIONES.

Una parte importante de las investigaciones identificadas sobre el tema "calidad de la educación" son descriptivas, pero permiten detectar problemas que, al ser solucionados pueden elevar la calidad con que opera el sistema (en relación a los objetivos que le han sido asignados)118/. Conviene destacar que una investigación, a pesar de ser descriptiva, puede ser decisiva para lograr un desarrollo lineal del sistema 119/, pero también puede repercutir en un intento de buscar métodos de elevar la calidad cuando se detecta niveles de rendimiento inferiores a los definidos en los objetivos de los programas o las expectativas de los profesores 120/.

Una segunda observación se refiere a la falta de referencias sobre trabajos anteriores realizados en el país o la región. Sería conveniente realizar más adelante un análisis de las referencias de estos trabajos a fin de precisar si existe o no "memoria" de lo que se ha hecho anteriormente, puesto que el tenerla es una condición básica para "acumular" el conocimiento y no tener que partir de cero cada vez. Un estudio para artículos especializados publicados en Brasil, indica un avance considerable en las citas de trabajos previos del país (40% de las citas son del país), pero sólo 4% del resto de América Latina y del 50% de países desarrollados 121/.

Al clasificar las investigaciones sobre "calidad", en las cinco dimensiones definidas por Carrol, se aprecia que la mayor parte de ellas tiende a asignar máxima importancia a una dimensión por encima de las otras, aunque el resultado final, en realidad, es una resultante del conjunto de dimensiones.

El revisar con mayor cuidado los estudios anteriores podría facilitar el considerar los posibles efectos de otros factores en los resultados. Por ejemplo, el incremento de la motivación del personal que participa en las experiencias (efecto Hawthorne o placebo) generalmente no se toma en cuenta en el análisis. Este efecto (tal como ocurre en Medicina) puede, a veces, explicar por sí solo el éxito obtenido en la experiencia. Por otra parte, sería conveniente experimentar en el futuro el posible empleo deliberado del efecto Hawthorne para reducir la amenaza de la rutina que siempre acecha al profesor 122/.

No parece existir especial preocupación por hacer llegar las conclusiones a usuarios que puedan transformarlas en decisiones. Rara vez los trabajos se canalizan hasta las revistas y casi nunca se preparan "resúmenes" para los administradores. Tampoco se incluyen comentarios sobre maneras en que el trabajo serviría para modificar políticas educacionales o sugerencias para generar acciones de cambio 123/.

Si bien existen "estados del arte" en algunas áreas tales como eficiencia del profesor 124/, efecto de la nutrición 125/, efectos del desarrollo económico 126/, efecto de los textos 127/, determinantes del rendimiento 128/, uso de tecnología educativa 129/, falta todavía cubrir en forma sistemática otras áreas tan importantes como bilingüismo, tecnología usada o experimentada en cada una de las asignaturas; formación de profesores 130/, o el efecto de la educación sobre el analfabetismo 131/. En los futuros trabajos se debería poner atención a la posibilidad de generalizar algunos resultados a conjuntos de países o a toda la región.

Finalmente se debe mencionar algunos aspectos en que no fue posible identificar investigaciones, a pesar de que pueden estar disponibles en el escritorio de algún investigador. No existen estudios de la influencia de los aspectos neuropsicológicos en el rendimiento escolar; falta examinar por ejemplo los efectos de los factores hereditarios. Tampoco existen estudios del rol de la educación en las estrategias de sobrevivencia de los grupos más pobres. Este tema es fundamental para lograr una mayor perseverancia de los alumnos en el estudio (cuanto tiempo asiste efectivamente); detectar, por ejemplo, en qué momento la necesidad de colaborar en la alimentación de la familia supera el interés que pueden tener los padres en que logre alguna educación. Este tipo de antecedentes es clave para analizar hasta qué punto se puede ejercer, por ejemplo, una presión para que los alumnos asistan a la escuela tal como antes se aplicaron las "truán laws" en los países más desarrollados. En el texto de este trabajo se mencionan otros temas que también podrían ser examinados en el futuro.

Quedan pendientes otras preguntas de tipo administrativo: ¿Cómo generar cambios masivos en la calidad de los sistemas? Es muy difícil que las decisiones que se toman en los altos niveles de los ministerios cambien realmente la operación en el nivel de la sala de clases. Sin embargo, se han mencionado diversas experiencias que llegan hasta ese nivel. Por ejemplo, los instructores comunitarios de México, los libros de textos, los alimentos para las escuelas y tantos otros elementos pueden cambiar el proceso escolar en alguna medida. La participación parece ser un elemento clave para producir cambios (por ejemplo, la comunidad local se organiza para constituir el comité local que opera en los instructores comunitarios o en las salas de lectura que además incluyen alfabetización). Este tipo de elemento participativo parece ser el elemento clave para romper el verticalismo del aparato educativo. La implementación de las alternativas que plantean algunas investigaciones constituye entonces otra dimensión que se debería incluir en una futura versión de este trabajo.

## REFERENCIAS

1. Agradezco los comentarios de TEDESCO, Juan Carlos; ESTEVA, Juan Antonio; LATAPI, Pablo y ROMERO LOZANO, Simón, a una primera versión de este trabajo, así como los participantes en la Reunión Regional sobre Prioridades y Programas de Investigación Educativa relacionados con los Objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Lima, 14-18 de junio, 1982.
2. OREALC, "Prioridades, metas y estrategias de acción para la primera fase de ejecución del Proyecto Principal", Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y del Caribe, ED - 82 PROMEDLAC/4, Santa Lucía, 12-17 julio, 1982, pág.78.
3. FARREL, J.P. y SCHIEFELBEIN, E. "Expanding the scope of Educational planning: the experience of Chile", Interchange, Vol. 5, No 2, 1974, pág. 19.
4. BLOOM, B.
5. SCHIEFELBEIN, E. "Elementos para una discusión sistemática de estrategias que consideren las causas externas e internas del fracaso escolar", OEA, Reunión Técnica para analizar las necesidades y perspectivas educativas para América Latina y el Caribe en la década 1980-1990, 5-9 mayo, 1980.
6. TEDESCO, J.C. "Calidad de la enseñanza y procesos sociales", en OREALC, "La investigación educativa en relación con el Proyecto Principal", REPIEPP/Doc. 1, Santiago, junio 1982.
7. Un análisis de estos aspectos se encuentran en OREALC, "Prioridades..." op. cit.(ver Cuadro 5 y págs. 59-60).



8. SCHIEFELBEIN, E. "Evaluación de las actividades realizadas por los Centros de REDUC. 1981-1982", Documentos de Trabajo N° 5, CIDE, Santiago, julio 1982.
9. Véanse, por ejemplo, CIEP. "Los valores morales en el contenido de la educación. Estudio de caso en Uruguay", Santiago de Chile, OREALC, mayo de 1980; CIE, "Los valores morales en el contenido de la educación. Estudio de caso en Argentina", Santiago de Chile, OREALC, junio de 1980; y LERNER DE ALMEA, R. "Los valores morales en el contenido de la educación. Estudio de casos en Venezuela", Santiago de Chile, OREALC, julio de 1980.
10. Una docena de trabajos sobre capacidad y rendimiento físico para Chile se resumen en "Serie Estudios N° 23", CPEIP, Santiago, enero 1982.
11. STROMQUIST N. ha analizado algunos de los factores que llevan a realizar investigaciones sobre calidad en los países en desarrollo. Destaca su poco interés en cuanto al costo de las innovaciones, la mediación de los Ministerios de Educación y otros elementos que podrían ser interesante explorar sistemáticamente, pero que se alejan del enfoque seleccionado para el trabajo. Ver "A review of educational innovations to reduce costs", IDRC, Quebec, mayo 1982.
12. VIELLE, J.P. "El impacto de la educación en el cambio educativo" en "Perspectivas", Vol. XI, N° 3, 1981, págs. 337-352.
13. Ver, por ejemplo, CARNOY, Martín. "Educational innovation in Latin America". Caracas: GINTERPLAN, 1979, 26 p. (mimeo). (RAE N° 1.695).
14. BLOOM, B. presenta un modelo restringido basado en las características de los alumnos, las experiencias de aprendizaje, la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. Ver Human characteristics and school learning, Mc Graw Hill, 1976 pág. 11.

15. CARROL, J. "A model of school learning", Teachers College Record, Nº 64, May 1963.
16. Si se disminuye la "concentración", y se pierde parte del tiempo destinado al estudio, es necesario "perseverar" durante un mayor plazo (y tener la oportunidad para hacerlo), para aprender los objetivos que se desea alcanzar.
17. CEPAL-UNICEF, "Pobreza Crítica en la Niñez", Santiago, julio, 1981. Ver además MONCKEBERG, F. y SCHIEFELBEIN, E. "Nutrición y Educación", en Educación Hoy. Vol. 4, Nº 19, enero-febrero 1974. págs. 27-50.
18. SCHIEFELBEIN, E. y FARREL, J. "Factores del proceso educativo chileno y sus efectos en el rendimiento escolar", Centro Nacional de Investigación Educativa y OEA, Buenos Aires, 1974, págs. 222.
19. McKAY, H.; McKAY, A. y SINISTERRA, L., "Behavioral Interventions Studies with Malnourished Children", Western Hemisphere Conference on Assessment of Test of Behavior from Studies of Nutrition, Puerto Rico, octubre de 1970; "Cognitive Growth in Colombian Malnourished Preschoolers", Science, 200, 1978; "Improving Cognitive Ability in Chronically Deprived Children", Science 200, 1978, "Behavioral Interventions Studies with Malnourished Children: A Review of Experiences", en Nutrition, Development and Social Behaviour, KALLEN, D.J. (ed.), DHEW Publication Nº NIH-73-242, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1973. Ver también TORO, J.B. "El desarrollo del niño a través de la familia y la comunidad", Educación Hoy, año VII, Nº 42, 1977, págs. 87-103.
20. MONTENEGRO, H. et al, "CEDEP, Informe de actividades 1979", Santiago 1980. Págs. 24.

21. GARCIA, C.; CASTAÑEDA, E.; DE LEON, L. y SCHIEFELBEIN, E. "Televisión y rendimiento escolar en Venezuela", Revista del CEE, Vol. 4, Nº 1, México 1974, págs. 43-52. Ver además SCHIEFELBEIN, E. y FARREL J. "Factores...", op. cit.
22. Los resultados obtenidos en México sugieren la necesidad de alguna colaboración de los padres. Ver DIAZ-GUERRERO, R.; REYES, I.; WITZKE, D.B. y HOLTZMAN W., "Plaza Sésamo in México: an evaluation", en Journal of Communication, Vol. 26, Nº 2, Spring, 1976, págs. 145-154. Ver además DIAZ-GUERRERO, R. y HOLTZMAN, W.H. "Learning by Televised "Plaza Sésamo in México", en Journal of Educational Psychology, Vol. 66, Nº 5, 1974, págs. 632-643.
23. Se encontró que los niños de tres años que vieron "Plaza Sésamo" tenían un mejor rendimiento en las pruebas que los niños de cuatro años que no la vieron. Sonia Salas, "Análisis descriptivo de funciones básicas del niño chileno a través de un programa de televisión", PIIE, 1975.
24. FILP, Johana et al., "Educación preescolar en el kinder - garten o en el hogar", Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VII, Nº 4, 1977. WHELAN, G. et al., "El Proyecto Padres e Hijos: un programa de educación familiar y comunitaria para el desarrollo del niño rural en Chile", Educación Hoy, Vol. 7, Nº 42, 1977. Uno de los problemas más serios para los grupos de nivel socioeconómico bajo radica en el lenguaje. Ver GAZMURI, C. y LOPEZ, G. "Caracterización de algunos problemas de rendimiento escolar de niños en condiciones de privación psicosocial", Tesis, Magister en Educación, Universidad Católica de Chile, Santiago, julio 1978.

25. FILIP, J. y SCHIEFEBEIN, E. "Efecto de la educación preescolar en el rendimiento del primer grado de primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile", CIDE, Octubre 1981; Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, "Efecto del Kindergarten en la repetición observada en la educación básica fiscal", Serie Estudios Nº 2, julio 1981. Se ha encontrado una correlación de 0,78 entre la proporción de alumnos de primer grado que asiste a Kindergarten (en cada provincia) y la tasa de repetición. Ver FILIP, J. y LATORRE, G.L., "Antecedentes sobre la educación prebásica en Chile", CIDE, 1978; PEDERSEN, E.; FAUCHER, T. y EATON, W. "A new perspective on the effects of first grade teachers on children subsequent adult status", en Harvard Education Review, Vol. 48, 1978.
26. General Accounting Office (GAO), "Preventing Mental Retardation: What can be done", U.S. General Accounting Office, 1977.
27. BRAVO V., Luis y colaboradores "Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico", en Deserción Escolar. Buenos Aires, PROMEP, año 2, Nº 5, septiembre 1981.
28. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. "Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador". Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/22, agosto de 1979.
29. CORVALAN, Graziela. "Bilingualism and education in Paraguay". Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Buffalo (USA), Departamento de Lingüística, State University of New York at Buffalo, 1981, 27 p. (mimeo). (RAE Nº 2.174).
30. CEMIE, "Boletín", Año V, Nº 18, San José, mayo-agosto 1981.

31. OLIVARES et al. "Determinación del grado en que alumnos de ingreso poseen objetivos requisitos fundamentales". Programa de Pedagogía universitaria, Universidad Católica, en Serie Estudios Nº 9, CPEIP, Lo Barnechea, 1981, págs. 112-115.
32. Más adelante se sugiere la conveniencia de concentrar el estudio sólo en ciertos ramos. En algunos casos estrategias similares podrían ser adoptadas por los alumnos o sus padres para maximizar la capacidad de aprendizaje.
33. Las investigaciones sobre los determinantes del ingreso y atención se examinan en SCHIEFELBEIN, E. "Investigación socioeducativa realizada en América Latina sobre la cobertura escolar", en OREALC, "La Investigación ..." op. cit. págs. 5-19.
34. MCKINLEY, L. "Adaptation of Impact's instructional and training methods in primer", in "teaching yourself in primery school", IDRC, 1981, pág. 29.
35. GELINAS, J. "Los de afuera: indios y campesinos", en CARIOLA, P., "La Educación en América Latina", Ed. Limusa, México, 1981 págs. 87-113. La cantidad de horas que el escolar uruguayo rural permanece en la escuela es menor que la del urbano. (ver NUÑEZ, J.P. "Análisis de una corriente de educación rural", en RAMA, G. (ed), "Educación y Sociedad", UNICEF, Santiago, 1980, p. 209.
36. MARINIS, Diana de y MARUCCO, Marta, "La deserción escolar en la República Argentina", Consejo Nacional de Educación, en "Desercion Escolar", Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la enseñanza primaria en América Latina", Nº 1, Buenos Aires, 1980, pp 19-24 (RAE Nº 1966).

37. En Costa Rica, el Censo de Población incluye una pregunta sobre causas de la deserción escolar.
38. SCHIEFELBEIN, E. y FARREL, J., "Determinantes de la supervivencia escolar y el ingreso al mercado de trabajo", Documentos de Trabajo Nº 8, CIDE, Santiago, 1978.
39. SOTOMAYOR, Sonia. "La comunidad de Toltén: elementos de educación familiar", América Indígena, Vol. 37, Nº 4, México, 1977, págs. 927-935; GELINAS, J. "Los de afuera: indios y campesinos" en CARIOLA, P. (ed). "La Educación en América Latina", Limusa, México, 1981, págs. 87-113 (RAE 2.067); SUBIRATS, J., "La alfabetización de la población indígena en Bolivia (1970-1978)", Centro de Estudios Educativos, Seminario Interamericano de Educación para la justicia y los derechos humanos, Toluca, julio, 1979.
40. Un estudio realizado por BRIONES, G. en Perú, sugiere que a partir del 5º grado los padres estimulan a sus hijos a lograr un mayor nivel que el logrado por ellos.
41. De alguna manera los niños aparecen matriculados el año siguiente en el mismo curso (grado) del año anterior. (Ver Unesco, "Statiscal methods for improving the estimation of repetition and drop out: two methodological studies", CSR-E-40, París, septiembre, 1981.
42. MCKINLEY, L. "Adaptation of Impact's instruction and training methods in primer", en "Teaching yourself in primary school", IDRC, 1981. En el caso de Argentina, "... la acumulación de alumnos se trasladó al final del primer ciclo de 4 años, o bien se produjo un mayor amontonamiento de procesos en la escuela secundaria". Ver BRASLAVSKY, Berta P. "La lectura en la escuela de América Latina." Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Fichas/17, Unesco-CEPAL-PNUD, 1981.

43. De esa manera se estimula el perseverar por más tiempo (o por un mínimo).
44. CASTILLO, G. "Proyecto Escuela para Aprender. Primer Informe", CPEIP, Lo Barnechea, 1975; VACARO, L. y SCHIEFELBEIN, E., "Recuperación de los niños con problemas de aprendizaje y formación de monitores a través de su participación en talleres comunitarios", PIIE, Santiago, agosto 1981.
45. BARROS, M. "Corregir pruebas, una experiencia agradable", Cuadernos de Educación. Vol. 13, Nº 113, marzo 1981.
46. BABINI, Ana M.E. de, op. cit., ESPADA, E.R. y VECINO, S. "Los escolares de barrios populares de Bogotá: una reserva de talentos". Bogotá, Icope-Ascofame-Cendip, 1974.
47. TOLEDO, A. ; CLAVIJO, H. y HERNANDEZ, M.M. de, " El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo", en Revista Colombiana de Educación. Bogotá, CIUP, Nº 5, 1980.
48. CUMMINGS, W., "Education and equality in Japan", Princeton University Press, 1979.
49. Postlethwaite, T.N., "Success and Failure in school", en Altbach, Arnove y Kelly (eds.), "Comparative Education", MacMillan, 1982.
50. Postlethwaite, T.N., "Success...", op. cit.
51. EICHELBAUM DE BABINI, Ana M. "La villa miseria y la escuela en Buenos Aires. El medio familiar y el éxito escolar". Buenos Aires, CICE/inst.

52. VERA, Bensa, "Ambiente sociocultural y desarrollo lingüístico". Estudios Pedagógicos, Nº 5, Universidad Austral, Valdivia, 1980. págs. 131-144.
53. El Profesor Alba de la Universidad Madre y Maestra de la República Dominicana, ha detectado problemas de pronunciación.
54. FERNANDEZ, J. y LOPEZ. G., "Programa experimental de ortografía aplicado a una muestra de estudiantes de enseñanza básica", PIIE.
55. FARREL, J.; SEPULVEDA, M. y HEYNEMAN, S., "Textbook and achievement: what we know", The World Bank, Education Department, 1978.
56. MAGENDZO, Salomón; MARTINELLI, Mariana; Kitterhaussen, Sylvia y VERGARA, Adriana. "Cómo ayudar al niño con interferentes en el aprendizaje en la sala de clases", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). En Educación Hoy, Bogotá, 7 Vols. 116-60-45-35-55-59-30 pp. (RAE Nº 1.689).
57. Existen investigaciones de los resultados obtenidos por alumnos en el nivel superior que podrían dar pautas de aspectos a revisar en el currículo.
58. OREALC, "Prioridades..." op. cit. pág. 60.
59. CASTILLO, G., "El cuarto G", Educación Hoy, Año V, Nº30, 1975.
60. ARANGO, Marta; GLEN, P. y colaboradores. "Alternativas para la educación preprimaria. Un estudio de caso del programa integrado escuela-hogar para la educación infantil en Colombia". Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Santiago, OREALC, 1980, 59 p.+ anex. (RAE Nº 1.987). VACCARO, L. y SCHIEFELBEIN, E., "Taller de atención de niños con problemas de aprendizaje



con la participación de educadores comunitarios (etapa 1978-1979)", (mimeo) PIIE. Santiago, diciembre, 1981, pág. 62.

61. BRAVO B., Luis y SALAS, Sonia, "Características psicopedagógicas de escolares básicos repitentes", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 5, Nº 4, México, 1975: E.S. de SA BARRETO, " Profesores de periferia: solucoes simples para problemas complexos ", en Cadernos de Pesquisa, Fundacao Carlos Chagas, Sao Paulo, 1975.
62. MARTINIC, Sergio; AÑAZCO, Raúl y MUÑOZ, Marcial. "Identificación de las necesidades educativas básicas. Investigación en una comunidad urbana marginal del Gran Santiago (Chile)". Corporación para el Desarrollo de la Educación Personalizada, Abierta y Comunitaria (CEPAC). Santiago: OREALC, 1980, 73 p. + anx. (RAE Nº 2.017): BOBADILLA, Eduardo y FLORENZANO, Ramón, Editores. "El adolescente en Chile; características y problemas", Santiago, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 1981, 196 p. (RAE Nº 2.000).
63. SANTANA MORAIS, Gizelda (Org.) y otros, " Pesquisa e realidade no ensino de primeiro grau ". Universidad Federal de Bahía. Sao Paulo, CORTEZ, Ed., 159 p: (RAE Nº 1.983); GALVEZ G., ROCKWELL, Elsie, et al: " El uso del tiempo de clases y de los libros de texto en primaria.", Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigación y estudios avanzados, CINVESTAV, México, s.f.
64. ROTBLAT DE SCHAPIRA, Martha B. " Situaciones negativas en escuelas primarias: lo que dicen docentes argentinos ". Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria en A.L., en: Rev. La Educación, Washington, D.C., OEA, Depto. Asuntos Educativos, Vol. 23, Nº 81, 1979, pp. 115-133 ( RAE Nº 1.970).
65. PRETTO, Neves, PEREIRA, Siloé, " Educacao Humanista. Características de professores e seus efeitos sobre alunos", Sao Paulo, Cortez y Moraes, 1978, 122p. (RAE Nº 1.980).

66. PASSOW, H., NOAH, H., ECKSTEIN, M., y ALTEA, J. "The national case study: an empirical comparative study of twenty-one educational systems" Almqvist & Wiksell, 1976.
67. SCHIEFELBEIN, E. y SIMONS, J. "The determinants of School achievement", IDRC-TS24e, Ottawa, 1981, pág.22 (Tabla N° 3. Ver también CLAVEL, C. y SCHIEFELBEIN, E. "Estabilidad en el tiempo de relaciones entre insumos y producto de la educación", en RODRIGUEZ, J. (ed). "El modelo de insumo-producto: Teoría y Aplicaciones", Universidad de Chile, DECOM, Santiago, Diciembre, 1979.
68. El número de días del año escolar varió entre 120 y 240 en la muestra de Passow et al. "The national... op.cit.
69. El número de horas por día varió entre dos y siete en el estudio de Passow et al "The national..." op. cit.
70. Estudios para Venezuela y Chile han mostrado que el trabajo con dos grupos diferentes (uno en la mañana y otro en la tarde) no afectan los rendimientos de los alumnos.
71. Consejo Nacional de Fomento Educativo. Departamento de Investigaciones educativas (DIE), "Manual del Instructor Comunitario", México, Vol. 2, pp. 286 y 275. (RAE 1902). Ver además, SHARP, A.M. y JETHA, N.M., "Central Government grants to local authorities: a case study of Kenya", African Studies Review, abril, 1970.
72. FERNANDEZ, Luis Eduardo. "República Oriental del Uruguay", en "Seminario Multinacional de Administración Escolar", Ministerio de Educación, Buenos Aires, 10 al 14 de noviembre de 1980.
73. PREALC, "Empleo y Recursos Humanos en Bolivia", Publicación N° 85, 1975, pp. 1-7.
74. MCGINN, N., OROZCO, G. y STREET, S. "La asignación de recursos económicos en la educación pública de México", Fundación Barrios Sierra, México, agosto 1980. Ver además, SCHIEFELBEIN, E. "Research, Policy and Practice: the case of Chile", en "International Review of Education" Vol. 27, N° 2, 1981, pp. 153-162.

75. Acta del Grupo A-5 en la "Reunión Regional..." op. cit. Lima, junio 1982.
76. SCHIEFELBEIN, E. y VILLARROEL, R., "Obtención de antecedentes para estimar la necesidad de capacitación de profesores de grupos diferenciales", Serie Estudios Nº 4, CPEIP, Lo Barnechea, septiembre 1981.
77. CASTILLO, G. "Curriculum universalista en la enseñanza básica", Documentos de Estudio Nº 50, Escuela de Educación, Universidad Católica de Chile, enero 1978. Ver además, HEYNEMAN, S. "Planning the equality of educational opportunity between regions", Education Department, The World Bank, 1979; y BLOOM, B., "Human Characteristics and School Learning", Mc Graw, 1976".
78. MAGENDZO, A.; MESSINA, M.; NISSIM, S. y ZUÑIGA, A.M. "Padres voluntarios", Cuadernos de Educación Nº 40, CIDE, octubre 1974; CASTILLO, G. "El Cuarto G", Educación Hoy, año V., Nº 30, 1975; VACCARO, L.; SCHIEFELBEIN, E. y YAÑEZ, C. "Una experiencia de participación de la familia en el proceso educacional: descripción de diecisiete actividades realizadas por apoderados en una escuela básica gratuita", Educación Hoy, Año VII, Nos. 37-38, 1977; CASTILLO G., "Las madres como centro del hecho educativo. Relato de una experiencia", Educación Hoy, Año V, Nº 30, 1975, págs. 27-64; para otros países se puede ver BEATTIE, Nicholas, "Parent Participation in French Education, 1968-1975", British Journal of Educational Studies, Vol. XXVI, Nº 1, Feb. 1978; CRONIN, J. "Parents and Educators: Natural Allies", Kappan, 59-4, 197.

79. Dirección de Planeamiento. "Características del sistema de educación primaria y sugerencias de alternativas para incrementar su eficiencia", Serie Estudios de funcionamiento del sistema de educación del Paraguay, Nº 6, Asunción, abril 1978. Ver además, SCHIEFELBEIN, E. "Costa Rica, características de la escuela y los profesores de la zona rural", en Boletín Nº 18, CEMIE, San José, 1981.
80. Un estudio sobre El Salvador y Uganda se presenta en HEYNEMAN, S. "Planning the equality of educational opportunity between regions", Education Department, The World Bank, Washington, 1979, págs. 41-42 y Tabla Nº 2.
81. CEN, José; LATAPI, P. y PATIÑO, F. "La localización de escuelas y el diseño de transporte escolar", Revista del CEE, Vol. 1, México, 1971.
82. GRESSLER, Lori Alicia. "Evasión, aprovechamiento y actitudes en clases conjugadas e independientes en zonas rurales y urbanas de Brasil". Secretaría Municipal de Educación de Dourados. En: Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos, México, CEE, Vol. X, Nº 3, 1980, pp. 140 - 146 (RAE Nº 1.976). Ver además FILIP, J. y SCHIEFELBEIN, E., "Efecto de la Educación preescolar en el rendimiento del primer grado de primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile", CIDE, octubre 1981. En México se ocupa un 27% del tiempo en actividades de enseñanza, 33% en actividades de organización, 18% en administración y 22% en otras actividades según GALVEZ, G. y ROCKWELL, E., "El uso del tiempo de clases y de los libros de texto en primaria", CINVESTAV, México (1980).
83. Ibidem.
84. CALVO, C. tesis para obtener un doctorado en educación en DISE, 1980.

85. Sería necesario realizar investigaciones comparadas en este tema.
86. CPEIP, "Efecto del kindergarten en la repetición observada en la educación básica fiscal", Serie Estudios Nº 2, julio 1981.
87. Un "estado del arte" sobre este aspecto detectó 23 trabajos realizados entre 1972 y 1978 en América Latina. Ver MAGENDZO A. y HEVIA R. "Research into teacher effectiveness in Latin America", IDRCRRAG, Ottawa, 1978. Ver además, BARRIGA H., Carlos; VIDALON G. Gladys, "Influencia del docente en el rendimiento del alumno". Lima, INIDE, Sub-Dirección de Investigaciones Educativas, 1978, 146 p. (RAE Nº 2.187)
88. Existen muchos "estudios" que se quejan de la excesiva memorización y de la "copia" de lo que el profesor escribe en la pizarra, pero que no están basados en un estudio de las condiciones en que trabaja el profesor (por ejemplo, si dispone de textos, si los niños disponen de cuadernos y otras condiciones de funcionamiento). Es evidente que predominan esas formas de enseñanza, pero es necesario conocer más de sus causas y posibles formas de introducir nuevas formas de enseñanza.
89. CASTRO, Claudio y SANGUINETTY, Jorge, "Custos e determinantes da educacao na América Latina: Resultados preliminares", ECIEL, Río de Janeiro, 1977.
90. SCHIEFELBEIN, E., y FARREL J., "Factores..." op. cit.
91. OEA, "la función de producción en educación", Washington, 1981.
92. Seminario dirigido por CLAVE, C. Departamento de Economía U. de Chile, diciembre 1981. Ver además SCHIEFELBEIN, E. y FARREL, J. "Factores..." op. cit.

93. KEYSER, CC. de, y MARTINE, Tritz. "Formación de profesores para la enseñanza básica en Cuba". Centro de Estudios para el Desarrollo de la Educación - Tercer Mundo. En: Rev. de Educación para América Latina. Universidad Católica de Lovaina, Vol. 1, Nº 3, 1979, pp. 9-19. (RAE Nº 1.998).
94. MAGENDZO y HEVIA, "Research..." op. cit.
95. OREALC, "Prioridades..." op. cit. pág. 57. Ver además HIMMEL, E. y MALTES, S. "El prestigio de las carreras universitarias en Chile", en Revista de Educación, Nº 81, agosto-septiembre 1980, pág. 36.
96. Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE). "La función supervisora como orientadora del curriculum en el nivel de educación básica general". ICASE. Panamá, Universidad de Panamá, ICASE, 1980, 285 p. + 4 anex.(mimeo). (RAE Nº 2.166).
97. STREET, Susan, de la Fundación Barros Sierra, está evaluando la experiencia mexicana. Las características del proceso de Costa Rica se describen en: Ministerio de Educación Pública, "Decreto de Regionalización Educativa", Decreto Nº 11073 E-17, adicionado con D.E. Nº 11848-E, San José, septiembre 1980. Algunos resultados se comentan en: Ministerio de Educación Pública, Comité Técnico, "Prioridades Nacionales para 1981", San José, febrero 1981. Ver además, GUADAMUZ, L., "Regionalization of the educational system in Costa Rica". En: "Eleven experiences in innovations in decentralization of educational administration and management of local resources", París, Unesco, 1980, pp. 44-52. (RAE Nº 1.993); Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura, "Lineamientos generales de la nuclearización educativa para el desarrollo rural".

- Gobierno Ecuatoriano/Unesco /PNUD/. Quito, MEC, 1980, 11p. (mimeo.). (RAE Nº 2.029); ZAGEFKA, YUNNAKOPULOS, POLYMIA, "Eleven experiences in innovations in decentralization of educational administration and management of local resources", Division of Educational Policy and Planning, Unesco, Paris, 1980, 166 p. y GARVEY-WILLIAMS y EL HAGGAZ, H.M., "Community participation in the provision of school facilities in Sudan", Seminar for national specialists and Unesco experts in educational planning on the Mobilization of Domestic Resources for formal and nonformal education, París, Unesco, junio 1978, 13 p.
98. SOBRINHO, José Amaral, "Una experiencia brasileña. El proyecto de coordinación y asistencia técnica de la enseñanza municipal" (PROMUNICIPIO), Unesco, OREALC, Informativo Nº 2 Santiago, 1978, 40 p. (RAE 1.206).
99. HANSON, Mark, (University of California, Riverside), está preparando un trabajo sobre el proceso de descentralización en Colombia. BRIONES, G. ha realizado también un estudio del proceso.
100. OREALC, "Prioridades...", op. cit. págs. 61 y 62.
101. Se ha diseñado un proyecto para disponer de un "Sistema de Información para la toma de decisiones" que ha sido presentado al Banco Mundial para su financiamiento.
102. CPEIP, "Uso de los antecedentes proporcionados por las escuelas para determinar necesidades de formación", Serie Estudios Nº 8, octubre 1981; CPEIP, "Identificación de necesidades de perfeccionamiento de profesores mediante el futuro sistema de evaluación", Serie Estudios Nº 17, septiembre 1981; CPEIP, "Obtención de antecedentes para estimar las necesidades de capacitación de profesores de grupos diferenciales", Serie Estudios Nº 4, Julio 1981.

103. CABEZON, E.; RIMASA, C. y VERGARA, E. "Los efectos de la planificación de una estrategia de dominio de aprendizaje en el rendimiento de los alumnos, sus profesores y sus padres", trabajo presentado al "Sexto Encuentro Nacional de Investigadores en Educación", CPEIP, Lo Barnechea, septiembre 1981. Ver además, BLOOM, B. "Human Characteristics and School Learning", McGRAW, 1976.
104. CPEIP. "Análisis de las opiniones de los docentes que aplican el decreto 2038", Serie Estudios Nº 16, Lo Barnechea, noviembre 1981. Ver también, "Antecedentes de la aplicación de dos reglamentos de evaluación 1978-1980", Serie Estudios Nº 15, Lo Barnechea, septiembre 1981.
105. VIVES, Juan Luis "De Tradendis Disciplinis", 1531. Citado por CHADWICK, C. en "Qué es y para qué sirve la psicología del aprendizaje", Revista de Educación Básica, El Mercurio, abril 1982.
106. BURGOS SOTOMAYOR, Juan Guido. "Enseñanza de la literatura y tecnología educativa". Universidad Austral de Valdivia. En Rev. Tecnología Educativa, Vol. 6, Nº 1, 1980, pp. 81-91 (RAE Nº 2.002).
107. CHADWICK, C. y MAGENDZO, A. "Tecnología Educativa en Latinoamérica y la instrucción personalizada en Chile: una visión panorámica", Revista Enfoques Educativos, Nº 4, Facultad de Educación, Universidad de Chile, Santiago, 1979, pp. 42-51 (RACH 45).
108. En Jamaica se constató la dificultad para lograr que los profesores del nivel primario trabajaran en forma individualizada. Ver MCKINLEY, L. "Adaptation..." op. cit. Ver además, CALVO, C. Tesis, op. cit. En otro estudio el 62% de los profesores se dirige al alumno promedio (ver Burgos, "Enseñanza..." op. cit.)



109. VIVES, Juan Luis "De Tradendis...", op. cit. Faltan más investigaciones sobre los diversos tipos de formación que se puede dar a los maestros.
110. FARREL, et. al, "Text books..." op. cit. (ver nota 55).
111. Hay evidencia parcial sobre este factor. Ver por ejemplo, CASTILLO, G. "Formas de movilización de una población y una escuela con el objeto de mejorar el aprendizaje", Thesis, Universidad Católica, Santiago, 1973 (RAE 275); Unesco, "Nuevos pensamientos sobre alternativas en el currículo y la tecnología educativa", OREALC, Santiago, noviembre 1981, págs. 37-41.
112. LARRY, Wolff, "Why children fail in first grade in Rio Grande do Sul: implications for policy and research", Human Resources office, USAID, Rio de Janeiro, 1970.
113. Si bien un sustituto no logra habitualmente tan buenos resultados como el profesor titular (ver New York State Office of Education Performance Review, "Teacher Absenteeism in New York City and the cost effectiveness of substitute teachers", State Department of Education ALBANY, N.Y., January 1974), es preferible tener un profesor a que los alumnos no tengan clase alguna.
114. OREALC, Acta del grupo A-5 en la "Reunión Regional sobre Prioridades y programas de Investigación educacional relacionados con los objetivos del Proyecto Principal de educación", Lima, Junio 1982.
115. CPEIP. "Estándares de aptitud física (transitorios) de las escolares chilenas en la educación media", Serie Estudios Nº 29, febrero 1982.

116. MCGINN, Noel y TORO BALART, Ernesto. "Una evaluación de la educación media técnica en El Salvador". Universidad de Harvard. En: Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos, México, CEE, Vol. X, Nº 2, 1980, pp. 1-31 (RAE Nº 2.034); MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y RODRIGUEZ, Pedro Gerardo, "Enseñanza técnica: ¿Un canal de movilidad social para los trabajadores?". Centro de Estudios Educativos. En: Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos, México: CEE, Vol. X, Nº 3, 1980, pp.1-27 (RAE Nº 2.038).
117. HALLACK, J. y CAILLODS, F., Education travail et emploi a Panamá. IIEP/S44/7F, 1977. TEDESCO, Juan C., "Education y empleo industrial. Un análisis a partir de datos censales 1960-1970", en Germán Rama (comp.), Educación y sociedad en América Latina y el Caribe. UNICEF, Santiago, 1980.
118. Es necesario distinguir entre "eficiencia del sistema" y "calidad". Los índices de eficiencia no permiten saber con que calidad salen sino que indican la calidad de recursos, para cumplir un cierto número de "grados aprobados".
119. En este caso lo que se ofrece, usualmente, es una expansión de la forma en que el sistema ya está operando, por esto se llama "lineal".
120. HUNG DE LEON, L. y otros, "Nivel de aprendizaje de los estudiantes venezolanos de 6º grado en adición, sustracción, multiplicación y división", en Revista del Centro de Estudios Educativos. México, Vol. IV, Nº 4, 1973; MUÑOZ IZQUIERDO, C. y RODRIGUEZ, P.G. "Factores determinantes de los niveles de rendimiento escolar asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos". México, 1976, (mimeo.)

121. NAVARRO DE BRITO, Luis, "Ponencia al seminario sobre investigación en Educación", Unesco, Bucarest, 1981.
122. SCHIEFELBEIN, E. y MCGINN, N. "Supervisión y Evaluación de Proyectos de Innovación Educacional" en CPEIP. "Diseño de evaluación de Proyectos de innovación y reforma de la educación". Santiago, diciembre 1981.
123. Las decisiones deben tener en cuenta simultáneamente los antecedentes sobre "expansión", "eficiencia", y "calidad". Se debe recordar que la situación de los grupos sociales que se han entregado recientemente al sistema escolar tienden a reducir los "promedios" del sistema, aunque pueda mejorar la situación del grupo que ahora es atendido (diferencia entre datos "promedio" y "marginales").
124. MAGENDZO y HEVIA, "Research..." op. cit.
125. MONCKEBERG, F. et al. "Nutrición..." op. cit.
126. RAMA, G. (et) "Educación y Sociedad", UNICEF, Santiago, 1980.
127. FARREL, J. et al. "Textbooks..." op. cit.
128. CASTRO, C. et al, "Custos e..." op. cit.; y OEA "Función ..." op. cit.
129. CHADWICK y MAGENDZO, "Tecnología..." op. cit. CHADWICK, Clifton, "Educational Technology in Latin America : past present and future", Prospects ( en prensa), UNESCO, París, 1982.
130. Poner al día nuevamente el estudio realizado previamente por LORENZO, Carmen.
131. Existiría un trabajo en proceso en este tema.

PUBLICACIONES DE LA SERIE DE ESTUDIOS.

- 1.- Factores de la Repetición en la Educación Básica Chilena, Junio 1981.
- 2.- Efecto del Kindergarten en la repetición observada en la educación básica fiscal, Julio 1981.
- 3.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la Educación Chilena, Números 1 al 33, Junio de 1981.
- 4.- Obtención de antecedentes para estimar las necesidades de capacitación de profesores de grupos diferenciales, Julio 1981.
- 5.- Análisis de la repetición por grado en las escuelas básicas fiscales sin multigrados de Chile, Agosto 1981.
- 6.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la Educación Chilena, Números 34 al 56, Septiembre 1981.
- 7.- La repitencia en las escuelas fiscales de adultos, Octubre 1981.
- 8.- Uso de los antecedentes proporcionados por las escuelas para determinar necesidades de formación, Octubre 1981.
- 9.- Resúmenes de los trabajos presentados al Sexto Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, Números 1 al 50, Septiembre 1981.
- 10.- Resúmenes de los trabajos presentados al Sexto Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, Números 51 al 102, Septiembre 1981.
- 11.- Factores de la repetición en establecimientos fiscales de la enseñanza media, Noviembre 1981.
- 12.- Evaluación de la operación del proyecto de perfeccionamiento para profesores en servicio PPS enseñanza básica 1979, Noviembre 1981.
- 13.- Resúmenes Analíticos de Informes preparados en el Curso Multinacional de Evaluación, Octubre 1981.
- 14.- Factores que inciden en la repetición del primer grado básico de Educación, Diciembre 1981.
- 15.- Antecedentes de la aplicación de dos reglamentos de evaluación (1978-1980), Diciembre 1981.
- 16.- Análisis de las opiniones de los docentes que aplican el decreto 2038, Noviembre 1981.
- 17.- Identificación de necesidades de perfeccionamiento de profesores mediante el futuro sistema de evaluación, Septiembre 1981.
- 18.- Resultados de la aplicación de dos reglamentos de evaluación de acuerdo a la repetición en la asignatura de matemática, Diciembre 1981.
- 19.- ¿ Falta interés en la velocidad con que deben leer los niños?, Diciembre 1981.
- 20.- Estudio del retraso escolar de los alumnos matriculados en Educación General Básica Fiscal durante el año 1980, Diciembre 1981.
- 21.- Análisis de las Investigaciones presentadas al VI Encuentro de investigadores en Educación, Enero de 1982.
- 22.- Informes a las regiones de la repetición en los establecimientos de enseñanza media en 1980, Enero 1982.
- 23.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la educación chilena, Números 67 al 106, Enero 1982.
- 24.- Descripción y evaluación del programa: " Conozca a su hijo " destinado a padres de párvulos que viven en situación de extrema pobreza urbana, Enero 1982.
- 25.- Algunos factores asociados a la asistencia escolar, dificultad de aprendizaje y lugar de alimentación en el primer ciclo de la enseñanza básica rural, Enero 1982.

- 26.- Efectos de dos reglamentos de evaluación en las calificaciones y en la promoción, Febrero 1982.
- 27.- Conocimiento que tienen los docentes sobre velocidad de lectura, Febrero 1982.
- 28.- Los profesores: perfeccionamiento y ocupación ( versión preliminar ), Febrero 1982.
- 29.- Estándares de aptitud física (transitorios) de las escolares chilenas en la educación media, Febrero 1982.
- 30.- Presentación de resultados de investigaciones sobre educación preescolar (versión preliminar), Febrero 1982.
- 31.- Antecedentes sobre la educación permanente en Chile. (en preparación).
- 32.- Evaluación del curso de Capacitación de profesores de Educación Básica en la atención de Grupos Diferenciales en la Octava Región, Marzo 1982.
- 33.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la Educación Chilena, Números 107 al 136.
- 34.- Resultados de seis pruebas de aptitud física para escolares de Santiago por edades simples y sexo. Junio de 1982.
- 35.- Traspaso de la gestión administrativa de los establecimientos Educativos al Municipio: efectos apreciados por los alcaldes. Mayo de 1982.
- 36.- El primer año modular científico-humanista en el Centro de Educación Integrada de Adultos (C.E.I.A.T.), Liceo B-20 de Temuco., 1981. Marzo de 1982.
- 37.- Factores asociados al rendimiento en castellano y matemática en el primer ciclo de la Enseñanza Básica rural. (en preparación).
- 38.- Informe de avance del proyecto experimental de capacitación en inglés de los profesores de Enseñanza General Básica. (en preparación).
- 39.- El "estado del arte" de las investigaciones sobre calidad de la educación en América Latina. Julio de 1982.