

Programa de Investigación
MODELO TENTATIVO PARA
REALIZAR ESTUDIOS DEL
EFECTO DEL CURRICULUM
EN EL RENDIMIENTO DEL
ALUMNO

Serie de Estudios N°61

LO BARNECHEA, MARZO 1983



RENDIMIENTO / FACTOR DE RENDIMIENTO / D1530
CURRICULUM /

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

CA

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO,
EXPERIMENTACIONES E INVESTIGACIONES
PEDAGOGICAS
17 MAYO 1983
RECIBIDO
BIBLIOTECA Y CENTRO DOCUMENTACION
SERIE DE ESTUDIOS Nº 61

MODELO TENTATIVO PARA REALIZAR
ESTUDIOS DEL EFECTO DEL CURRICULUM
EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO.

Autores: Ernesto Schiefelbein F. y Fredy Soto R.

C. P. E. I. P., Lo Barnechea, Marzo de 1983

DIRECTOR: Prof.: Bartolomé Yanković Nola.
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO: Prof.: Humberto Alday Aguirre.

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

COORDINADOR PROGRAMA DE INVESTIGACION: Prof.: Fredy Soto Roa.

INVESTIGADORES: Prof.: Susana Arancibia T.
Rodrigo De las Heras K.
Claudio Molina D.
Carlos Ortiz H.
Francisco Palacios D.
Ernesto Schiefelbein F.
Rodolfo Villarroel M.



ISSN-0716-064X

RESUMEN:

Se dispone de una descripción tentativa de los determinantes de la "capacidad general para aprender", del "tiempo que se está dispuesto a asistir a clases", del "tiempo que la escuela ofrece al alumno para que aprenda" del "tiempo que el alumno efectivamente dedica al aprendizaje" y la "calidad de la educación que ofrece la escuela". Se describen cuatro factores determinantes de la primera capacidad, cinco para el tiempo que están dispuestos a asistir, diez para el tiempo disponible, seis para el tiempo efectivo y otros diez para la calidad. Los 25 factores determinantes del rendimiento, que han sido seleccionados en este modelo, presentan a su vez interrelaciones que también son descritas en el estudio (ver gráfico N° 6). El modelo propuesto facilita diseñar nuevas investigaciones o examinar en forma sistemática los efectos sobre el rendimiento escolar generados por cambios en el currículo u otros componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La palabra "tentativo" recuerda que, por estar diseñado a partir de investigaciones previas, puede no describir con precisión la situación actual. Es necesario revisar un modelo de este tipo, cada vez que los nuevos antecedentes disponibles no sean coherentes con su diseño o con sus implicaciones.

ACCIONES A CORTO PLAZO:

Presentarlo a discusión tanto de otros investigadores como de profesores con experiencia, a fin de obtener antecedentes que permitan presentar una versión revisada.

ACCIONES A MEDIANO PLAZO:

Utilizar el modelo para la realización del próximo diagnóstico del sistema educacional (Ver Serie de Estudios N° 63).

ACCIONES A LARGO PLAZO:

Utilizar una versión revisada del modelo para realizar estudios de los factores que determinan el rendimiento escolar con los datos recolectados en la prueba de Evaluación.

ACCIONES A LARGO PLAZO:

Utilizar una versión revisada del modelo para realizar estudios de los factores que determinan el rendimiento escolar con los datos recolectados en la Prueba de Evaluación del Rendimiento escolar (PER) y los que dispone el Ministerio de Educación (Ver Serie de Estudios N° 69).

MODELO TENTATIVO PARA REALIZAR ESTUDIOS
DEL EFECTO DEL CURRÍCULUM EN EL RENDI -
MIENTO DEL ALUMNO.

E. Schiefelbein F. y Fredy Soto R
CPEIP, Lo Barnechea, Diciembre 1982.

I. ANTECEDENTES:

A mediados de agosto de 1982 el Director del CPEIP convocó a una reunión para "establecer pautas para la evaluación del cambio curricular... en la educación media^{1/}, En dicha oportunidad se mencionó que algunos de los efectos de los cambios que se proponía introducir en el sistema se podrían determinar por comparación con los rendimientos obtenidos tradicionalmente en diversos niveles del sistema. Se señalaba que se dispone de diversas fuentes sobre los niveles de rendimiento obtenidos hasta el momento. Por ejemplo, la PAA proporciona datos sobre el rendimiento de aquellos que han terminado educación media y esperan continuar en la Universidad^{2/} y los exámenes de ingreso a la Armada de Chile, realizados durante una serie de años proporcionan datos para el primer, tercer y cuarto años del nivel medio. Sería posible, igualmente, encontrar otras series de exámenes, con otras características, que permitieran comparar los cambios producidos en diversas áreas del conocimiento.

El Dr. Chadwick señaló, en esa oportunidad, que se deberían evaluar los efectos del nuevo currículum en variables tales como el tiempo-en-tarea, los métodos de evaluación, uso de reforzamiento, métodos de aprendizaje, uso de medios, y diversos otros aspectos de la metodología empleada

1/ Clifton Chadwick, "Evaluación de cambio curricular", memorandum de 9 de agosto de 1982, CPEIP, Lo Barnechea.

2/ Existen muchos estudios realizados con esos datos. Ver por ejemplo, C. Rodríguez y L. Levet, "El logro de los objetivos de la enseñanza de la matemática reflejado en la prueba de conocimientos específicos (1967-1980)", Monografías 13, Dirección de Servicios Estudiantiles, Universidad de Chile, Junio 1982, pgs. 61.

da por el profesor^{1/}.

En esa reunión también se examinaron algunos de los antecedentes sobre evaluación del cambio curricular reunidos por el Programa de Investigación tales como los estudios disponibles sobre los factores que inciden en el rendimiento del alumno^{2/}, cuestionarios de opinión de los profesores sobre los métodos de enseñanza utilizados o deseables^{3/}, y opiniones de expertos sobre las prioridades de recursos que deben tener a su disposición las escuelas^{4/}.

Como resultado del análisis de los antecedentes mencionados y de muchos otros que fueron aportados por los participantes en la reunión, se solicitaron varios trabajos, uno de los cuales consistió en identificar las principales variables que, en la realidad nacional, podrían afectar el efecto final generado por la aplicación del nuevo currículum en el rendimiento cognitivo de los alumnos (se consideró difícil medir, por ahora, los efectos afectivos o motores). Los resultados de este último estudio se presentan en este informe.

Conviene destacar que el modelo se considera como un marco flexible que sirve para reflexionar sobre el posible impacto de los cambios curriculares, pero que debe ser adaptado, nuevamente, a las condiciones específicas de la situación en que se aplique. Las evaluaciones son recursi

1/ Pg. 3 del memorandum citado anteriormente.

2/ "El estado del arte de las investigaciones sobre calidad de la educación en América Latina", Serie de Estudios N° 39, CPEIP, Julio de 1982. Ver además Serie de Estudios N°s 1,2,5,7,11,14,15,16,18,19,20,25,26,35,37,40,41 y 50.

3/ "Validación de un instrumento para conocer la opinión de los profesores acerca del plan y de los programas de estudio de la educación media", Serie de Estudios N° 45, CPEIP, agosto de 1982.

4/ "Plan indicativo para la asignación de recursos en la administración municipal de los establecimientos educacionales", Serie de Estudios N° 54, CPEIP, diciembre de 1982.

es decir, se comienza examinando una cierta situación como resultado de dicho examen, es posible, ampliar el estudio a otros aspectos (de acuerdo con los intereses de la autoridad que eventualmente utilizará este tipo de estudio). En resumen, el modelo presentado en este trabajo sobre las hipótesis de trabajo sobre las explicaciones probables de los hechos que se desean estudiar (en especial los rendimientos cognitivos), y deberá ser revisado cuando nuevos antecedentes muestren que el modelo no lo proporciona una explicación que alcance un grado de referencia adecuada a juicio de los evaluadores.

2. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO.

Todo modelo implica una simplificación de la realidad, que se justifica en la medida que permite una mayor precisión en la representación de sus características en la medición de sus elementos o en la simulación de su operación o en el estudio de las interacciones de sus elementos componentes. En este caso, la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje obliga a seleccionar sólo algunos de los aspectos más importantes que lo determinan. A pesar de ello se deben tomar en cuenta más de 40 variables (algunas de las cuales podrían tener varios indicadores), para caracterizar los elementos que directa o indirectamente podrían estar afectando el efecto del curriculum en el rendimiento.

Como criterio de selección de las variables pertinentes se han utilizado el modelo de Carroll^{1/}, el modelo de Bloom sobre el aprendizaje escolar^{2/} y la capacidad que podría tener, eventualmente, el Ministerio de Educación de modificar las variables^{3/}, ya que sin esta última condición el trabajo sería meramente académico y, en este caso, se desea que tenga, idealmente, una aplicación práctica.

Tanto Carroll como Bloom centran su atención en los factores que afectan al que aprende y al que enseña. Ambos están interesados en la capacidad general del individuo para adquirir nuevos conocimientos, ya que a mayor capacidad existirá un mejor rendimiento. Bloom considera

1/ John Carroll, "A model of school learning", Teachers College Record, N° 64, Mayo 1963.

2/ Benjamín Bloom, "Human Characteristics and School Learning", McGraw Hill, New York, 1976, pgs. 276.

3/ E. Schiefelbein y J. Farrell, "Expanding the scope of Educational Planning; the experience of Chile", Interchange, Vol. 5, N° 2, 1974, pg. 19. Benjamín Bloom, "The new direction in educational research: alterable variables", mimeo, Chicago University (1975)

tanto dimensiones generales (por ejemplo inteligencia) como específicas (por ejemplo, habilidades que se debe dominar de antemano para lograr buenos resultados en la siguiente tarea) que explicarían un 50% de las variaciones en el rendimiento de los alumnos. Carroll pone gran énfasis en el tiempo que se desea dedicar a la tarea, que resulta tanto del tiempo que se está dispuesto a asistir como de la motivación y la habilidad para perseverar en una tarea a pesar de sus dificultades, y Bloom se refiere a las características afectivas del alumno en el momento en que ingresa^{1/}. Ambos asignan una importancia clave a la calidad de la instrucción (o educación), pero Carroll separa especialmente la oportunidad que la escuela da para que el alumno disponga del tiempo que realmente necesita para aprender una cierta tarea dada. En las páginas siguientes se presentará cada uno de los elementos del modelo de Carroll en términos del mayor número de variables "alterables" y distinguiendo, hasta donde sea posible, las categorías utilizadas por Bloom (en ambos casos se utilizarán celdillas demarcadas con doble línea).

^{1/} Bloom reconoce la importancia del tiempo dedicado a la tarea en el artículo citado en la nota anterior.

3. CAPACIDAD GENERAL PARA APRENDER.

La capacidad general de un alumno depende de factores genéticos y ambientales, pero lo importante es que es una capacidad que puede ser modificada. En la medida que faltan ciertos contenidos o habilidades ellas pueden ser recuperadas, completadas o aprendidas^{1/}. Esto parecería ser decisivo en el rendimiento escolar ya que según Bloom explican el 50% de las variaciones en el rendimiento^{2/}.

En este caso se han seleccionado sólo cuatro variables (todas ellas "alterables") que se deberían controlar cuando se deseara examinar cambios en la "capacidad general para aprender" o como aproximaciones de esta última para examinar su efecto en el rendimiento del alumno. Ellas son el nivel de nutrición (en realidad se propone medir si "el alumno está o estuvo en situación de desnutrición seria"), si ha tenido oportunidades de ver TV en forma regular (por que esta parece ser una de las formas en que los niños logran obtener información o estimulación, especialmente cuando provienen de familias que no se preocupan de ese aspecto), si los padres dieron o no estimulación temprana a los alumnos examinados, y de las técnicas que estos posean para aprender. (también se podría incluir la asistencia a un jardín infantil o kindergarten). En el Gráfico N° 1 se ha incluido, como una quinta variable, el nivel socioeconómico de los padres medido a través de indicadores tales como el nivel del lenguaje usado en casa o la educación de los pa

1/ Bloom señala que gran parte del mayor nivel de los incrementos obtenidos en el aprendizaje para el dominio (mastery learning), con respecto a los grupos de control, parecen generarse al lograr que los alumnos dominen los requisitos de cada nueva tarea de aprendizaje. (ver referencia en la Nota N° 2, página N° 4)

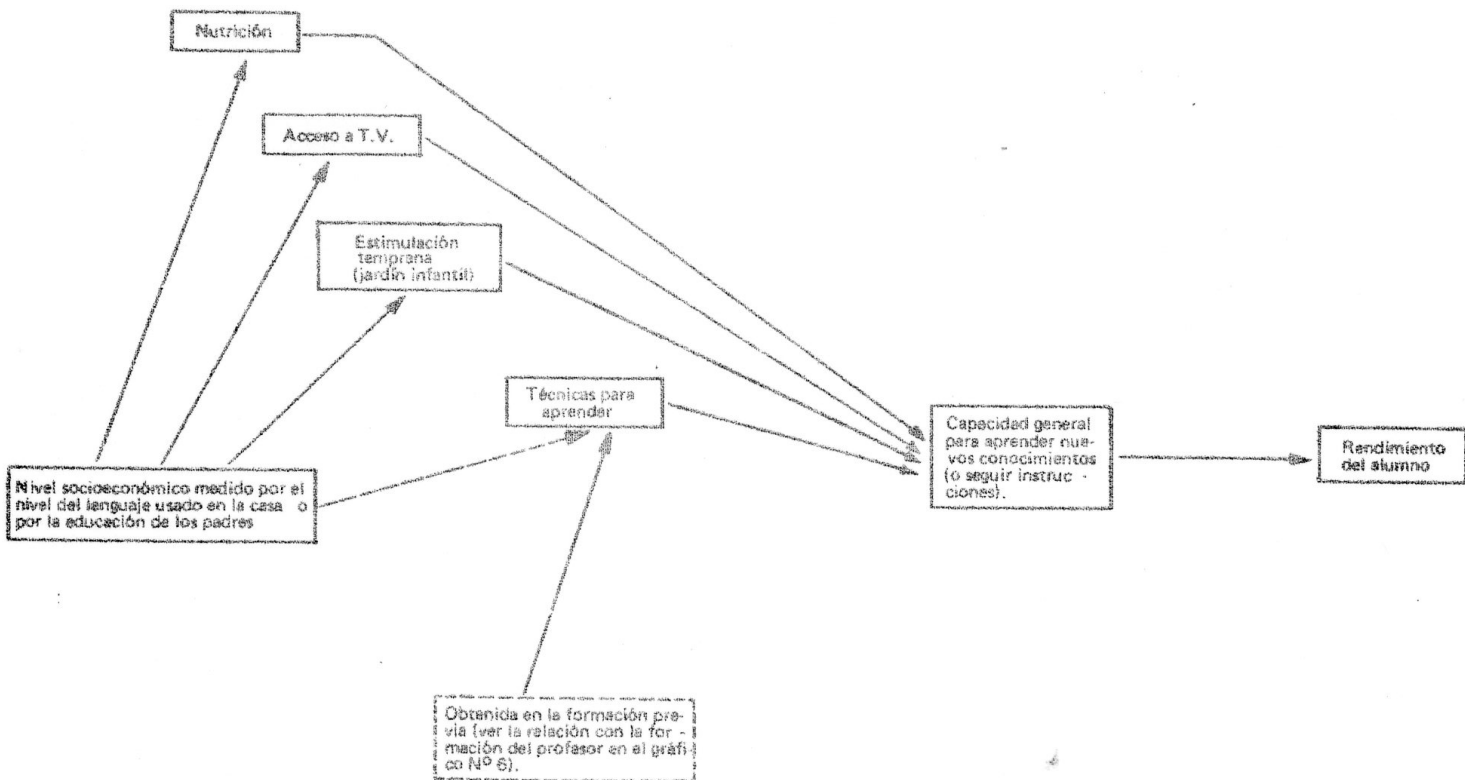
2/ Para llegar a esta conclusión Bloom parte del promedio de las correlaciones encontradas en los diversos estudios y al elevarlo al cuadrado obtiene el coeficiente de determinación. Esto impide tomar en cuenta las diversas poblaciones en que se obtienen las correlaciones originales ni su rango.

dres ^{1/}. Cuando es posible disponer de indicadores de las "características del ambiente familiar" se les puede usar en vez de los del nivel socioeconómico por permitir una mejor comprensión de las causas de las diferencias. Posteriormente, se examinarán las relaciones de algunas de estas variables con las que estarían afectando a algunos de los otros elementos que se estudian en los puntos siguientes.

^{1/} Los resultados de investigaciones previas sobre este tema se pueden examinar en "El estado del arte de la Investigación sobre calidad de la enseñanza en América Latina", CPEIP, Serie de Estudios N° 39, Julio de 1982.

GRAFICO N° 1:

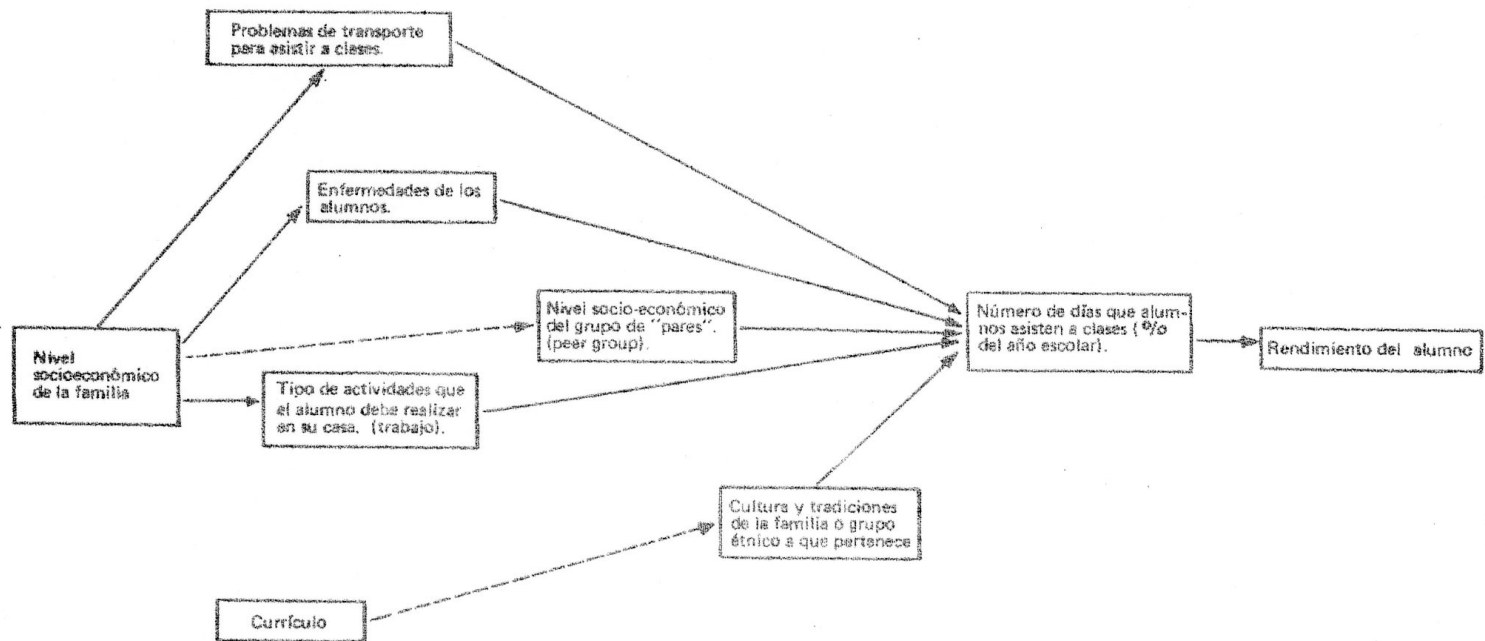
MODELO TENTATIVO PARA EXAMINAR LOS DETERMINANTES DE LA CAPACIDAD GENERAL PARA APRENDER (DADO EL EFECTO DE ESTA EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO)



4. TIEMPO QUE SE ESTA DISPUESTO A ASISTIR A LA ESCUELA.

Todo el mundo está de acuerdo en que la cantidad de tiempo dedicado al estudio es una de las variables fundamentales del rendimiento que, en definitiva, se obtenga. De acuerdo a Carroll se han distinguido tres aspectos del tiempo que se dedique realmente al estudio. En esta sección se incluyen aquellas variables que afectan el "tiempo que el alumno está dispuesto a asistir (o la familia dispuesta a enviarlo a la escuela)" y en secciones posteriores se analizará el "tiempo efectivo dedicado al estudio" y el "tiempo que la escuela ofrece al alumno para que aprenda".

En este caso se han seleccionado dos variables independientes y tres variables intervinientes (Ver Gráfico N° 2). Los problemas de transporte constituyen un elemento de gran importancia en las zonas rurales y en la medida que resistan seriamente la asistencia pueden ser modificados. Los conflictos culturales entre el currículum y las "tradiciones y estructura de la familia" pueden también ser reducidos a fin de estimular un mayor interés de la familia para enviar a sus hijos a la escuela. En cambio, es más difícil introducir cambios en las prácticas de salud de la familia ("enfermedades de los niños"), las características del grupo de pares ("padres del barrio o de la escuela") o el "tipo de trabajos en los que el alumno debe colaborar con la familia". En relación con el último punto se verá más adelante la capacidad de la escuela para ofrecer tiempo disponible en las oportunidades que el alumno puede asistir efectivamente a la escuela.



5. TIEMPO QUE EL ALUMNO DEDICA EFECTIVAMENTE AL APRENDIZAJE.

Es probable que las mayores diferencias en el rendimiento de los alumnos de nuestros países se deban a las cantidades de tiempo que los alumnos dedican efectivamente al aprendizaje. En todo caso es un fenómeno que se puede alterar, especialmente en los primeros años del sistema escolar^{1/}. Las grandes diferencias observadas en el porcentaje dedicado realmente al estudio en los diversos países (por ejemplo en Japón 90%^{2/} y en Chicago 50%^{3/}), también pueden existir en tre dos escuelas ubicadas en el mismo barrio en nuestro país.

Se incluyen cuatro variables alterables y una variable interviniente, además de las dos que surgen de las secciones anteriores y algunos de los elementos de la "calidad de la enseñanza" (expectativas del profesor, metodología y actitudes y tipo de exigencias de aprendizaje) que se verán en la sección siguiente (ver Gráfico N° 3)^{4/}.

La "autoimagen del alumno" parece estar relacionada al grado en que los alumnos están dispuestos a perseverar en cada tarea. (Conviene recordar que Bloom estima que las "características afectivas en el momento de entrar a clases" podrían explicar un 25% de las variaciones en el rendimiento de los alumnos). La forma en que se solicitan las tareas podría también ser un elemento importante para determinar grados de atención (por ejemplo, si son factibles de realizar con los conocimientos o elementos materiales disponibles, si se pueden comprobar las soluciones apropiadas, o si hay un medio de obtener ayuda oportuna en caso de encontrar problemas demasiado grandes). El disponer de un texto adecuado puede incremen

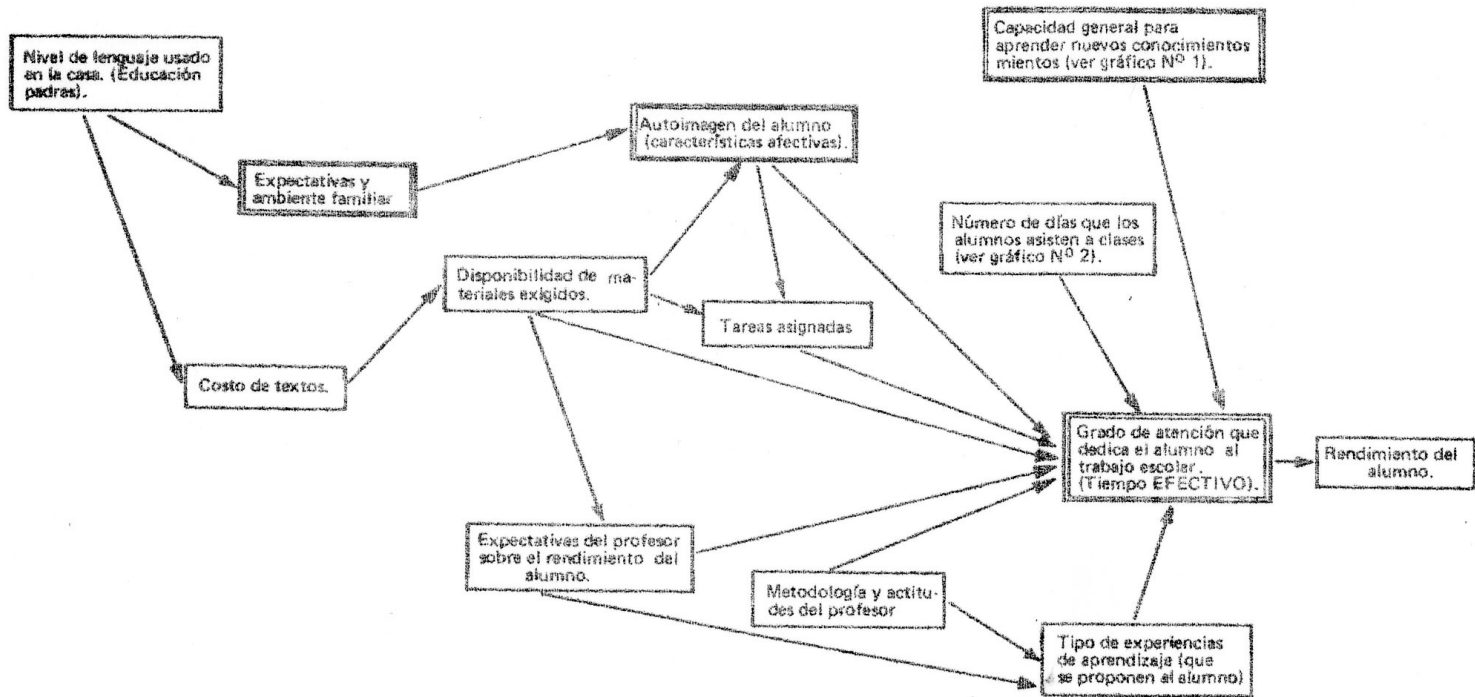
^{1/} B. Bloom, "The new direction...", op. cit. pág. 5.

^{2/} Cummings, U., "Education and equality in Japan", Princeton University Press, 1979..

^{3/} Postlethwarte, T.N., "Success and failure in school" in Altbach, Arnove y Kelly (eds), "Comparative Education", McMillan, 1982.

^{4/} Los resultados de las investigaciones pertinentes se presentan en Serie de Estudios N° 39 mencionado anteriormente.

tar el trabajo que se dedica al aprendizaje (y no a la mera copia del pizarrón). Finalmente, el costo de los textos se puede alterar mediante subsidios u otros mecanismos que permitan que los alumnos dispongan de los textos necesarios a pesar de las restricciones económicas que pueda tener la familia. Como variable interviniente se incluye las "expectativas y ambiente familiar", aun cuando mediante campañas de propaganda sería posible alterar este tipo de variables.



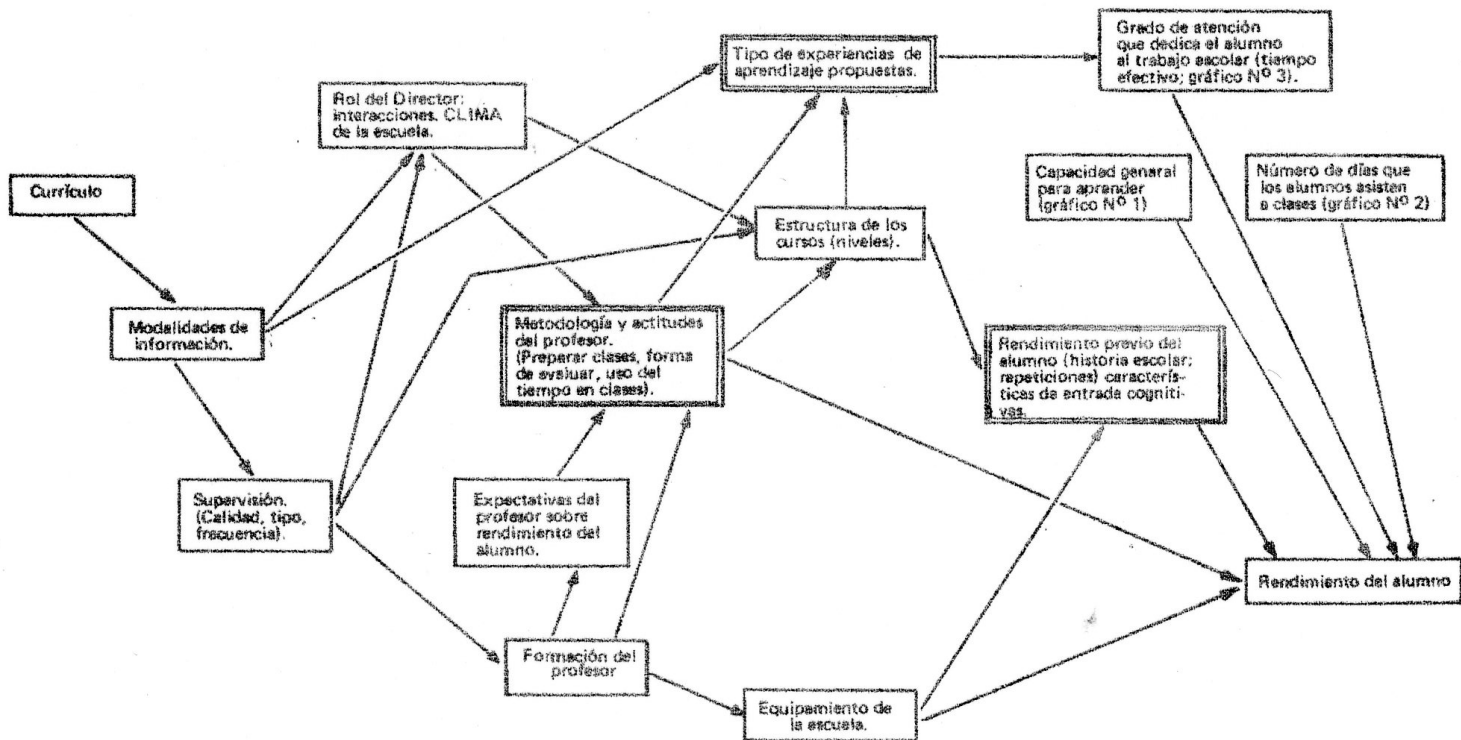
6. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA OFRECIDA AL ALUMNO.

Existen serios problemas para medir la "calidad de la enseñanza". Es posible describir largas listas de las características deseables de un proceso de enseñanza, pero las mediciones de los indicadores suelen tener bajas correlaciones con los rendimientos de los alumnos. El ideal es disponer de indicadores de la "enseñanza" (en vez de los profesores). De acuerdo a los procedimientos descritos anteriormente Bloom sugiere que la calidad de la enseñanza explica un 25% de las variaciones en el rendimiento de los alumnos.

La principal variable de la calidad es la "metodología y actitudes del profesor". Se sugiere que lo importante es poner menos énfasis en apreciar lo que se ha aprendido hasta cierta fecha y poner mayor atención a lo que se debe aprender como preparación de la siguiente experiencia (tarea) de aprendizaje. Otras variables alterables serían la "estructura de los cursos" (por ejemplo, si usan agrupamiento de alumnos por niveles de rendimiento), rendimiento previo, rol del director, supervisión y modalidades de formación de los cambios que se están llevando a cabo en cada momento. Es más difícil modificar substancialmente el equipamiento de la escuela, la formación de los profesores o las características del currículum. Los principales factores relacionados con la calidad de la formación ofrecida se presentan en el Gráfico N° 4.

Es evidente que muchas de las variables pueden ser reagrupadas de otras maneras en cierto tipo de estudios, por ejemplo, es posible considerar los tipos de evaluación (formativa o sumativa) como un elemento importante a incluir en ciertos estudios. En otros casos se puede enfatizar los diversos tipos de estrategias que usan los profesores (realmente) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como refuerzos, participación de los alumnos, uso de los materiales o la organización física de las clases.

MODELO TENTATIVO PARA EXAMINAR LOS EFECTOS DE LOS DETERMINANTES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION (INSTRUCCION) EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO.

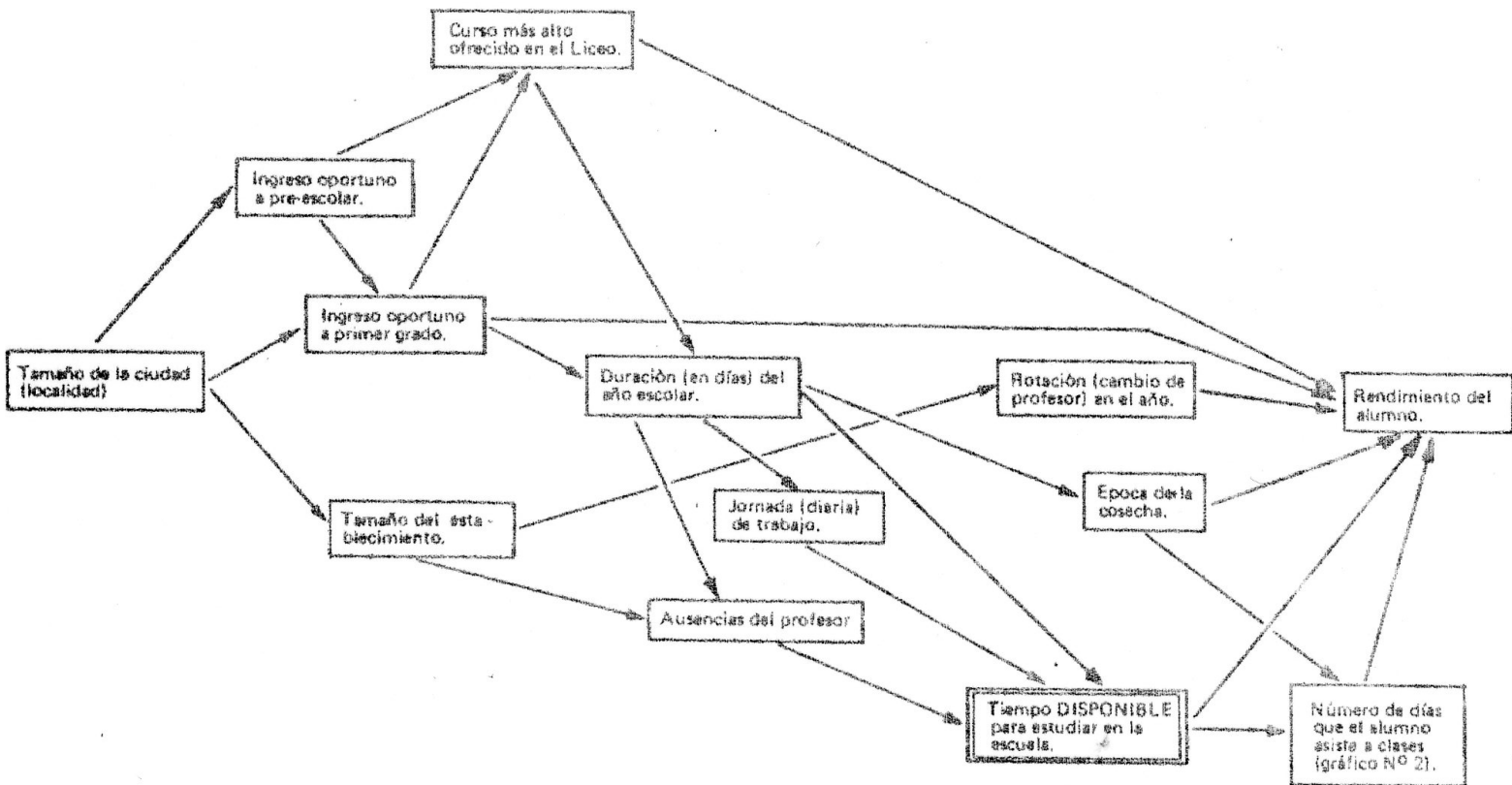


7. TIEMPO QUE LA ESCUELA OFRECE AL ALUMNO PARA EL APRENDIZAJE.

No es fácil realizar cambios en la cantidad de tiempo total que la escuela puede ofrecer a cada alumno durante el año escolar, pero es posible ofrecerlo de diversas maneras o lograr un mejor aprovechamiento de ese tiempo en términos de los contactos alumnos-profesor. Dada la dificultad para modificar la metodología que usan los profesores, este aspecto ofrece una de las vías más eficientes (al menos en etapas iniciales de un proceso de mejorar la calidad) de incrementar el tiempo destinado al estudio. Al comparar la aplicación de nuevos currículos es conveniente, entonces, controlar por los factores que afectan al "tiempo ofrecido para el aprendizaje".

Se incluyen seis variables alterables y tres intervinientes (ver Gráfico N° 5). Tanto la reducción de la "rotación de profesores" como la reducción de las "ausencias de los profesores" constituyen elementos claves a tomar en cuenta en los estudios. Los horarios diarios, de acuerdo a las jornadas habituales de trabajo, y las vacaciones, en relación con las cosechas del año, son otros dos factores cuyos efectos se deben incluir en las comparaciones. El curso más alto ofrecido y el tamaño de la escuela dependen, en las zonas rurales, de la decisión de ofrecer multigrados, por lo que se deben incluir entre los factores a controlar en las comparaciones.

La "duración efectiva del año escolar", el "ingreso oportuno a preescolar" y el "ingreso oportuno al primer grado" son algunas de las variables intervinientes que afectan el tiempo disponible y que conviene tomar en cuenta al realizar estudios de evaluación del tiempo disponible ofrecido por la escuela y eventualmente, de su efecto sobre el rendimiento de los alumnos.



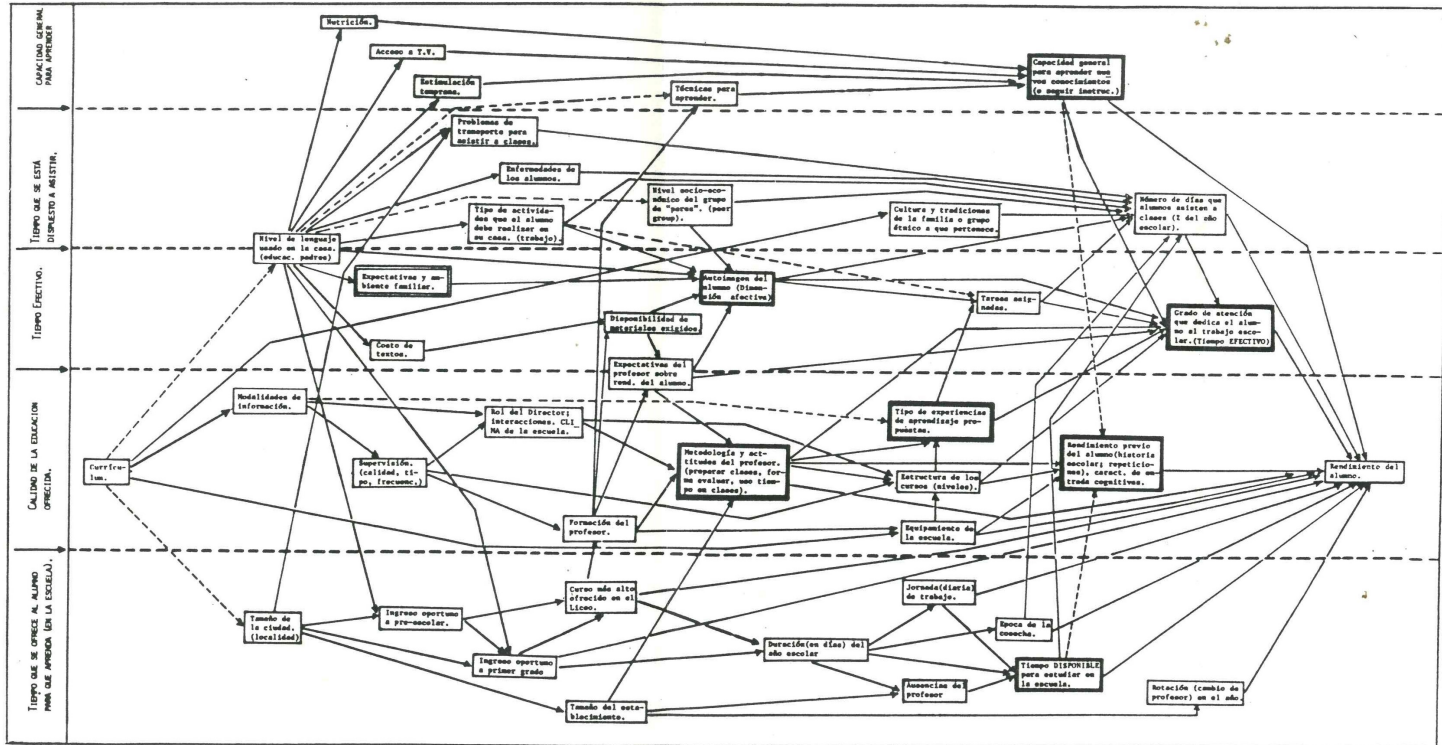
8. INTEGRACION DE LAS COMPONENTES EN EL MODELO DEL RENDIMIENTO.

En el Gráfico N° 6 se integran los sub-modelos presentados en los puntos anteriores y se completan las vinculaciones entre algunas de las variables utilizadas en cada caso. A pesar del esfuerzo por reducir el número de variables (o indicadores) en cada uno de los sub-modelos, su integración sugiere la existencia de una compleja red de interacciones entre las variables.

Conviene insistir en lo señalado inicialmente respecto a que este modelo sólo constituye una expresión de las hipótesis de trabajo más razonables a la luz de los resultados de las investigaciones previas. Sin embargo, tanto la situación en que se constató dichas relaciones como la consideración de nuevas variables en el análisis pueden hacer que cambien las relaciones indicadas en el modelo.

Si bien el modelo propuesto permite reducir el tiempo necesario para diseñar nuevas investigaciones en esta área (o al menos proporciona un primer esbozo de mapa para avanzar en la realización de nuevas investigaciones) se debe estar dispuesto a revisarlo cada vez que nuevos antecedentes disponibles no sean consecuentes con su diseño o con sus implicaciones.

GRAFICO N° 6 : MODELO TENTATIVO PARA EXPLICAR EL EFECTO DEL CURRÍCULO EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO.



PUBLICACIONES DE LA SERIE DE ESTUDIOS.

- 1.- Factores de la Repetición en la Educación Básica Chilena. Junio de 1981.
- 2.- Efecto del Kindergarten en la repetición observada en la educación básica fiscal. Julio de 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 de 1981.
- 5.- Análisis de la repetición por grado en las escuelas básicas fiscales sin multigrados de Chile. Agosto de 1981.
- 6.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la Educación Chilena. Números 34 al 66. Septiembre de 1981.
- 7.- La repitencia en las escuelas fiscales de adultos. Octubre de 1981.
- 8.- Uso de los antecedentes proporcionados por las escuelas para determinar necesidades de formación. Octubre de 1981.
- 9.- Resúmenes de los trabajos presentados al Sexto Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Números 1 al 50. Septiembre de 1981.
- 10.- Resúmenes de los trabajos presentados al Sexto Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Números 51 al 102. Septiembre de 1981.
- 11.- Factores de la repetición en establecimientos fiscales de la enseñanza media. Noviembre de 1981.
- 12.- Evaluación de la operación del proyecto de perfeccionamiento para profesores en servicio PPS enseñanza básica 1979. Noviembre de 1981.
- 13.- Resúmenes Analíticos de Informes preparados en el Curso Multinacional de Evaluación. Octubre de 1981.
- 14.- Factores que inciden en la repetición del primer grado básico de Educación. Diciembre de 1981.
- 15.- Antecedentes de la aplicación de dos reglamentos de evaluación (1978-1980). Diciembre de 1981.
- 16.- Análisis de las opiniones de los docentes que aplican el decreto 2038. Noviembre de 1981.
- 17.- Identificación de necesidades de perfeccionamiento de profesores mediante el futuro sistema de evaluación. Septiembre de 1981.
- 18.- Resultados de la aplicación de dos reglamentos de evaluación de acuerdo a la repetición en la asignatura de matemática. Diciembre de 1981.
- 19.- ¿Falta interés en la velocidad con que deben leer los niños?. Diciembre de 1982.
- 20.- Estudio del retraso escolar de los alumnos matriculados en Educación General Básica Fiscal durante el año 1980. Diciembre de 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 de 1982.
- 23.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la educación chilena. Números 57 al 106. Enero de 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 de 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 de 1982.
- 26.- Efectos de dos reglamentos de evaluación en las calificaciones y en la promoción. Febrero de 1982.
- 27.- Conocimiento que tienen los docentes sobre velocidad de lectura. Febrero de 1982.
- 28.- Los profesores: perfeccionamiento y ocupación (versión preliminar). Febrero de 1982.
- 29.- Estándares de aptitud física (transitorios) de las escolares chilenas en la educación media. Febrero de 1982.
- 30.- Presentación de resultados de investigaciones sobre educación preescolar (versión preliminar). Febrero de 1982.
- 31.- Antecedentes sobre la educación permanente en Chile.
- 32.- Evaluación del curso de Capacitación de profesores de Educación Básica en la atención de Grupos Diferenciales en la Octava Región. Marzo de 1982.
- 33.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la Educación Chilena. Números 107 al 136. Julio de 1982.
- 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 N-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. Julio de 1982.

- 38.- Informe de avance del proyecto experimental de capacitación en inglés de los profesores de Enseñanza General Básica. Agosto de 1982.
- 39.- El "estado del arte" de las investigaciones sobre calidad de la educación en América Latina. Julio de 1982.
- 40.- Análisis de la asociación entre actividades realizadas por los alcaldes en el proceso de traspaso de los establecimientos educacionales. Junio de 1982.
- 41.- Análisis complementario de las opiniones de los docentes que aplican el decreto 2038. Abril de 1982.
- 42.- Opiniones de una muestra de profesores sobre los cursos de física experimental ofrecidos por el CPEIP en 1981. Julio de 1982.
- 43.- Incidencia de los Grupos Diferenciales en las tasas de repetición y deserción en establecimientos de Educación General Básica de la X Región. Julio de 1982.
- 44.- Edad de ingreso al Jardín Infantil y al Primer Grado Básico. Agosto de 1982.
- 45.- Validación de un instrumento para conocer la opinión de los profesores acerca del plan y de los programas de estudio de la Educación Media. Agosto de 1982.
- 46.- Resúmenes Analíticos de Investigaciones y Estudios de la Educación Chilena. Números 137 al 169. Septiembre de 1982.
- 47.- Estimación del número mínimo de niños con deficiencias y trastornos de acuerdo a los casos identificados en los Centros y Microcentros de Diagnóstico. Octubre de 1982.
- 48.- Sugerencias para procesar información del Banco de Datos del MINEDUC, útil para la toma de decisiones. Noviembre de 1982.
- 49.- Análisis unidimensional de las encuestas administradas a alumnos, docentes y directores de las escuelas de Educación Fundamental y a los Secretarios Ministeriales de Educación de siete regiones. Octubre de 1982.
- 50.- Factores de la repetición en las escuelas básicas fiscales y particulares de la X región en 1979. Octubre de 1982.
- 51.- Informe sobre la opinión de 431 profesores pertenecientes a 27 establecimientos de la región metropolitana sobre los planes y programas de estudio para la educación media humanística-científica (Decreto 300/81). Noviembre de 1982. (Circulación restringida).
- 52.- Primer informe de avance. Prediagnóstico y diseño de un estudio de la situación del alcoholismo y de la drogadicción en niños y jóvenes de la educación general básica y media de la cuarta región. Noviembre de 1982. (Circulación restringida).
- 53.- Estándares de aptitud física (transitorios) de los escolares chilenos (varones) en la educación media. Diciembre de 1982.
- 54.- Proposición de plan indicativo para la asignación de recursos en la administración municipal de los establecimientos educacionales. Enero de 1983. (Circulación restringida)
- 55.- Información fundamental sobre el sistema nacional de educación (versión preliminar). Enero de 1983.
- 56.- Informe sobre el proceso de municipalización basado en la información entregada por directores de establecimientos. Diciembre de 1982. (Circulación restringida).
- 57.- Informe preliminar sobre las opiniones de profesores que participan en el proceso de municipalización y conocen sus objetivos. Diciembre de 1982. (Circulación restringida).
- 58.- Informe sobre el proceso de municipalización según información proporcionada por los alcaldes. Diciembre de 1982. (Circulación restringida).
- 59.- Los sueldos en los Departamentos de educación municipal (DEM) y en las corporaciones municipales de desarrollo (CMD). Diciembre de 1982. (Circulación restringida).
- 60.- Evaluación de procesos: El estudio sobre el traspaso de los establecimientos educacionales a las municipalidades. Marzo de 1983.
- 61.- Modelo tentativo para realizar estudios del efecto del currículum en el rendimiento del alumno. Marzo de 1983.