

El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México, 1979), Vol. IX, No. 3, pp. 1-60

Carlos Muñoz Izquierdo*
Pedro Gerardo Rodríguez**
Patricia Restrepo de Cepeda***
Carlos Borraní****

SINOPSIS

Se recogió una muestra de 1 840 niños en edad escolar distribuidos por igual entre estudiantes de escuelas primarias que cursaban el grado siguiente a aquél en que se encontraban el año anterior, y niños que estaban repitiendo el mismo grado o habían abandonado la escuela. El diseño muestral abarcó distintos tipos de escuelas primarias en tres entidades federativas. Se hicieron análisis multivariados para determinar las características que distinguen a los alumnos regulares de los repetidores y desertores. Se observó también una muestra de grupos escolares, con el fin de identificar algunos efectos que produce la interacción entre maestros y alumnos, en el avance escolar de estos últimos. Se llegó a diversas conclusiones que pueden ser utilizadas por los planificadores del sistema educativo con el fin de mejorar la eficiencia de 181 escuelas primaria del país.

ABSTRACT

This study is based on a sample of 1 840 school-age children. 50 percent of the sample considered primary school students that were promoted to the following grade at the end of the preceding school year. The other half consisted of students who had repeated the school year or had dropped out of school. The sample included different types of primary schools in three federal entities.

Multivariate analyses were carried out in order to determine the characteristics that differentiate regular students from those that repeat or abandon school. A sample of school classes was also observed, with the objective of identifying some of the effects that interaction between teacher and students has on the latter's school progress. The conclusions of this study may prove useful for educational planners in the improvement of the efficiency of primary schools in the country.

* Licenciado en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México; candidato al doctorado en Educación y Desarrollo en la Universidad de Stanford, EE.UU. Desde 1964 ha sido investigador del Centro de Estudios Educativos. Actualmente es también Director Técnico de este Centro.

** Economista e investigador del CEE desde 1973. Ha colaborado en diversos estudios sobre la materia.

*** Licenciada en Economía por la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Actualmente es investigadora adjunta del CEE.

**** Licenciado en Educación por la Universidad Católica del Perú. Candidato a la Maestría en la Universidad Iberoamericana en México, D.F. Investigador Auxiliar en el CEE.

Con la colaboración de Lourdes Ramos, María de los Ángeles Núñez y Andrés Sotelo Marbán.

INTRODUCCIÓN

Entre los problemas que tradicionalmente han sido identificados al efectuar los diagnósticos del sistema educativo, se encuentran la deserción y reprobación escolares. Por esto, se han realizado diversas investigaciones que se han propuesto esclarecer la naturaleza, el alcance y, sobre todo, las causas a las que pueden ser atribuidos dichos problemas. En términos generales, tales investigaciones han arrojado dos tipos de conclusiones. Por un lado, han dilucidado que los citados problemas son generados por diversos factores que se encuentran fuera del control de los planificadores del sistema escolar. Por el otro, han observado que los planificadores, al distribuir los recursos de que disponen, no aplican criterios tendientes a contrarrestar los problemas que se han originado en el ámbito extra-escolar.¹ Sin embargo, no ha sido posible, hasta ahora, arrojar suficiente luz sobre el interior del sistema escolar, como para poder observar la forma en que los problemas aludidos son manejados por los maestros, directores y supervisores de dicho sistema. Tampoco se ha podido observar, con suficiente nitidez, la forma en que los factores de índole extra-escolar *intervienen* en el proceso de aprendizaje. Se sabe, en efecto, que dicho proceso está determinado por tales factores, pero no ha sido posible identificar fehacientemente los mecanismos a través de los cuales ello ocurre.

De lo anterior se deduce que los estudios realizados hasta ahora no han podido extraer conclusiones que reúnan el grado de concreción que sería necesario, como para poder ser utilizadas por los planificadores de la educación al diseñar e instrumentar políticas encaminadas a mejorar el rendimiento de los sistemas escolares. Éstas son, en esencia, las inquietudes que han motivado la realización del presente estudio. Para contribuir a identificar los mecanismos señalados (y poder deducir algunas líneas de acción que se encuentren al alcance de las autoridades educativas y puedan contrarrestar la magnitud y frecuencia de la deserción y reprobación escolares) emprendimos el estudio que ahora presentamos. Éste fue apoyado financieramente por la Secretaría de Educación Públi-

¹ Ver, por ejemplo, C. Muñoz Izquierdo y P. G. Rodríguez, 1976.

ca, a través de su programa de Educación Primaria para Todos los Niños —entre cuyos objetivos se encuentra la instrumentación de medidas orientadas a las finalidades anteriormente señaladas.

I. MODELO TEÓRICO

A. Características generales

Con el fin de identificar los factores y procesos educacionales que intervienen en la determinación de la permanencia de los alumnos en las escuelas primarias (retención escolar) o bien, en el hecho de que aquéllos abandonen las escuelas antes de terminar el 6° grado de primaria (deserción escolar), desarrollamos y operacionalizamos un modelo basado en la lógica del “análisis de sistemas”. El alcance y las limitaciones de los modelos de este tipo que hasta ahora se habían aplicado al análisis de estos problemas, ya han sido ampliamente discutidos (ver, por ejemplo, Errag, 1978; *Review of Educational Research*, 1977; “Conclusiones del seminario de Cocoyoc”, 1978). Por esta razón, fue necesario evaluar detalladamente las estructuras teóricas que habían servido de fundamento a otras investigaciones que nosotros mismos realizamos con anterioridad en este campo. A partir de dicha evaluación, decidimos introducir dos modificaciones en el modelo que serviría de marco a este estudio.

La primera de estas modificaciones consistió en dejar de lado el concepto de “caja negra”, mediante el cual habían sido representados, en otros modelos, los procesos educativos. En general, los modelos anteriores habían establecido relaciones directas entre los “insumos” que se introducen al sistema educativo y los resultados que éstos producen. De este modo, se omitía *el análisis específico de los procesos* que se llevan a cabo en el interior del propio sistema escolar (por lo cual se dice que éste quedaba representado por una “caja negra”, cuyo funcionamiento era desconocido). ¿A qué era atribuible esta forma de representar la “función de producción” de los sistemas educativos? En buena parte, los modelos anteriores adoptaban esa forma a causa de las deficiencias que habían sido encontradas en diversas teorías del aprendizaje.

Éstas han tenido poca capacidad para *explicar* dicho proceso.² Las respuestas que los investigadores solían dar a tales deficiencias consistían —según lo dice un conocido economista de la educación— “en tirar, como los cazadores de patos, a cualquier cosa que se moviera” (Cfr. H. Levín, 1970). Ello significa que se incluía en los modelos cualquier variable que pareciese —o pudiese ser— importante. Desde luego, este enfoque permitía identificar correlaciones significativas entre los diversos *insumos* y *productos* de los sistemas escolares (es decir, entre la presencia de determinados factores y la observación de determinadas formas de funcionamiento de los sistemas educativos). Sin embargo, sólo en pocas ocasiones ese enfoque fue de utilidad para identificar las causas a las cuales podían atribuirse las correlaciones observadas.

Con el objeto de contribuir a resolver este problema, nosotros hicimos el intento de acercarnos al interior de la llamada “caja negra”, para observar directamente lo que en ella ocurre. De este modo, procuramos detectar las formas concretas y dinámicas en que los diversos factores se combinan, para producir determinados resultados. En otras palabras, hicimos esfuerzos especialmente orientados a observar los “insumos educativos” en movimiento, lo cual, en cierta forma, exigió descosificar dichos insumos.

La segunda modificación que introdujimos en el modelo aquí utilizado, consistió en someter a prueba la hipótesis consistente en que la deserción escolar está determinada por el atraso educativo. Por tanto, el foco de nuestro análisis (variable dependiente) está determinado indirectamente por los factores explicativos del atraso pedagógico. Esto no excluye la posibilidad de que, en algunos casos, la influencia que los aludidos factores ejercen sobre la deserción, sea también, o exclusivamente, directa. Lo que considera el modelo desarrollado para este estudio es, sin embargo, que *en la mayoría de los casos* (es decir refiriéndonos a la naturaleza social de este fenómeno) el abandono prematuro de la escuela es causado por una situación de atraso escolar. Esta situación, a su vez, está determinada directamente, en nuestro modelo, por un conjunto de factores exógenos y de procesos educacionales. Por otra parte, dicha

² Ver breve revisión de estas teorías en: Muñoz Izquierdo y J. T. Guzmán, 1971.

situación interviene en el proceso educativo de diversas maneras. En una primera instancia, ella obstaculiza el propio progreso pedagógico y, más adelante, se convierte en un elemento que determina la deserción del sistema educativo. En este estudio, el concepto de “atraso escolar” ha sido operacionalizado en dos formas distintas. La primera se refiere a la diferencia existente entre el grado que cursan los alumnos, y aquel que, en un sistema escolar normalizado, correspondería a las edades de los mismos. La segunda forma se refiere a las diferencias existentes entre los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos, y aquellos que han alcanzado la mayoría de los miembros del grupo escolar. Suponemos que el atraso escolar obstaculiza el progreso educativo posterior, por tres razones. En primer lugar, porque dicho atraso impide adquirir los conocimientos y destrezas que constituyen los objetivos de los planes de estudio correspondientes a los grados escolares posteriores a aquel que el alumno concluyó con cierto retraso. En segundo lugar, porque el atraso aumenta el sentido de futilidad del alumno frente al trabajo escolar que realiza, pues aquél percibe que de poco le sirven los esfuerzos hechos para alcanzar el nivel pedagógico a que han llegado sus compañeros de clase. Y, en tercer lugar, porque el alumno que no logra terminar su educación primaria, dentro de las edades modales, está más expuesto a desertar —cuando procede de familias de pocos recursos— porque sus padres estarán menos inclinados a permitirle mantenerse al margen de la población económicamente activa, más allá de las edades que normalmente corresponden al 6º grado.

B. Elementos componentes del Modelo

El modelo aquí utilizado consta de 12 conjuntos de elementos, que pueden agruparse en las cuatro categorías siguientes:

- Determinantes *ex-ante* de la reprobación y deserción.
- Insumos del sistema educativo.
- Procesos educacionales.
- Interferencias de factores externos en el proceso educativo.

C. Variables componentes del modelo

A continuación hacemos un listado de las variables independientes e intervinientes que fueron consideradas en el estudio. Sólo nos detendremos a explicar, o comentar, aquellas que se obtuvieron como “constructos” o combinaciones de indicadores.

1. *Determinantes ex-ante de la deserción y reprobación.* Estas variables se refieren a las características con las cuales llegan los alumnos a la escuela, y/o se inscriben en el grado que están cursando actualmente.

a) Determinantes económicos

1. Ocupación del padre del alumno. Para definir esta variable, utilizamos la escala de ocho categorías ocupacionales que, a partir de la generada por Inkeles y Gouveia, hemos empleado en otros estudios. En cada caso, se pidió a los familiares de los sujetos —es decir, alumnos regulares, repetidores y desertores— que describieran las actividades realizadas, en su trabajo, por el padre o tutor de los niños que formaron la muestra.

b) Determinantes sociales

2. Escolaridad del padre del sujeto (años cursados en el sistema de educación formal).
3. Escolaridad de la madre (*idem*).
4. Escolaridad de los hermanos. Se obtuvo el promedio de las relaciones existentes entre la escolaridad real de cada hermano del sujeto, y aquella que correspondería “teóricamente” a la edad del mismo, en la hipótesis de que esa persona hubiese permanecido en el sistema escolar hasta los 25 años de edad.
5. Sexo del alumno.

c) Antecedentes escolares

6. Avance escolar. Se refiere a la relación existente entre la escolaridad alcanzada por el alumno y aquella que le correspondería “teóricamente” a esa edad (en la misma hipótesis establecida en la variable 4). Esta variable fue incluida como “interveniente”, por las razones ya anotadas.
7. Tasa de reprobación. Se refiere a la relación existente entre los grados escolares que ha reprobado el alumno y los que ha cursado hasta el año anterior al de la observación.
8. Tasa de repetición. Se refiere a la relación existente entre los grados escolares que ha repetido el alumno y los que ha cursado hasta el año anterior al de la observación.
9. Estuvo en el jardín de niños.

2. *Insumos*. Estas variables se refieren a los elementos que son introducidos al sistema escolar, para generar los procesos educativos.

a) Insumos fisiológicos

10. Consumo de calorías.
11. Consumo de proteínas. Estas dos variables se basan en la frecuencia semanal con la cual los alumnos ingieren determinados alimentos.

b) Insumos escolares

12. Sexo del maestro.
13. Edad del maestro.
14. No. de escuelas en que trabaja el maestro.
15. Escolaridad del maestro.
16. Experiencia docente del maestro.
17. Sigue estudiando el maestro.
18. Distancia entre la escuela y la casa del alumno.

Esta variable se basa en el tiempo que el alumno tiene que dedicar para transportarse a la escuela.

3. *Procesos educativos*. Estas variables reflejan el comportamiento de los diversos agentes que intervienen en el proceso educacional.

a) Desempeño de la familia del alumno

19. Familia que estimula la expresividad. Esta variable es una medida del grado en que la familia del alumno no permite y favorece la comunicación entre sus miembros. Las familias más expresivas evitan, por tanto, la introversión de los niños y la acumulación de sentimientos que se oponen a la "productividad" de los mismos (en el sentido de que Erik Fromm da a ese término).
20. Familia orientada al logro. Ésta es una medida del grado en que la familia del alumno estimula la consecución de metas compatibles con el aprovechamiento escolar.
21. Familia que estimula la independencia. Se trata de una medida del grado en que la familia del alumno favorece la actuación independiente de sus miembros, lo cual repercutiría en sentimientos de autoafirmación y confianza en uno mismo.
22. Familia que estimula la organización. Es una medida del grado en que la familia del alumno suele organizar sus tareas y recursos, con el fin de obtener determinadas metas. Este factor es obviamente necesario para que al alumno aprenda a programar el tiempo y los esfuerzos que dedica a la actividad escolar.
23. Familia que revisa los libros y cuadernos del alumno. Se refiere a la frecuencia semanal con que esto ocurre.
24. Familia que ayuda al alumno a hacer su tarea. Tiene el mismo significado que la variable anterior, haciendo las sustituciones del caso.
25. Tiempo que la familia pide que el alumno dedique a hacer su tarea.

b) Desempeño del maestro

- i) *Modelo teórico del profesor*: Datos con los cuales el maestro describe el modelo ideal típico con el cual identifica el proceso

de enseñanza. (Estas variables se basan en la encuesta aplicada a todos los profesores de las escuelas estudiadas).

26. Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente.
27. Actividades que estimulan la participación del alumno.
28. Revisión de tareas de la jornada escolar.
29. Revisión selectiva de tareas.
30. Tiempo dedicado a la corrección de tareas.
31. Revisión participativa de tareas.
32. Tiempo dedicado a poner ejercicios.
33. Tiempo dedicado a corregir ejercicios.
34. Revisión y corrección participativa de ejercicios.
35. Revisión y corrección selectiva de ejercicios.
36. Apreciación selectiva de la comprensión, durante la exposición.
37. Evaluación de destrezas, capacidades y conocimientos.

ii) *Actividades del profesor, en torno al retraso o avance escolares*: Estas variables se basan en las observaciones directas de un grupo de maestros seleccionados.

38. Interacción de refuerzo en torno a la tarea.
39. Interacción de refuerzo en torno a los ejercicios.
40. Interacción de refuerzo en torno a la exposición.
41. Interacción de refuerzo global.
42. Refuerzo por escrito: Anotación de respuestas correctas.
43. Refuerzo por escrito: Anotación indicando que estudie o repase lo estudiado.

iii) *Tiempo que realmente dedica el maestro. a diversas actividades pedagógicas, durante la jornada docente*: Estas variables se basan, también, en las observaciones directas al grupo de maestros seleccionados con este fin.

44. Tiempo realmente dedicado a la actividad "tareas".
45. Tiempo realmente dedicado a la actividad "ejercicios".
46. Tiempo realmente dedicado a la actividad "exposición".

- 47. Tiempo realmente dedicado a la actividad “otros”.
- 48. Tiempo realmente dedicado a “actividades no docentes”.

c) Desempeño del alumno

- 49. Inasistencias.
- 50. Impuntualidad.
- 51. Estudia en su casa y hace tareas.
- 52. Rendimiento en matemáticas.
- 53 Rendimiento global. Estas dos últimas variables expresan la relación existente entre la calificación que el alumno obtuvo, y la calificación promedio del grupo al cual aquél pertenece.

d) Actitudes del maestro

- 54. Futilidad del maestro frente al trabajo escolar de sus alumnos. Expresa la forma en que el profesor percibe las posibilidades que tendrán sus alumnos para permanecer en la escuela y/o para obtener resultados satisfactorios. Ésta es, también, una medida de la “motivación” con la cual el maestro desempeña sus tareas docentes.
- 55. Posición en que el maestro considera que se ubica el alumno respecto al grupo. Expresa el concepto que el maestro tiene en relación con las habilidades académicas de los sujetos encuestados. Es, también, una medida del grado en que el maestro considera que los esfuerzos hechos eventualmente para ayudar a determinado alumno, serán exitosos. Suponemos que si el maestro considera que determinado alumno pertenece a los “inhábiles” o a los “flojos”, no estará predispuesto a prestar las ayudas que éste necesite para adquirir las habilidades o conocimientos de que carece.

e) Actitudes del alumno

- 56. Inutilidad del trabajo escolar. Expresa el sentimiento consistente en que no se obtienen resultados positivos de los esfuerzos que el alumno realiza en relación con el aprovechamiento escolar.

57. Actitud que relaciona el esfuerzo con el logro. Expresa el sentimiento consistente en que, en general, no es posible obtener las metas que el alumno se propone, por más que éste se esfuerce por alcanzarlas.
58. Impercepción del estímulo del maestro. Expresa el sentimiento de que el profesor no tiene interés en el trabajo académico del sujeto, o en ayudarlo a mejorar sus rendimientos.

4. *Interferencia de factores externos.* Estas variables reflejan diversas formas en que determinados factores exógenos al sistema escolar, entorpecen el funcionamiento del mismo.

a) Factores fisiológicos

59. Nutrición actual. Expresa la relación entre el cociente peso/talla del alumno, y el que correspondería, óptimamente, a la edad y sexo del mismo. Es un indicador de la debilidad relativa con la cual asiste el niño a la escuela.
60. Desnutrición preescolar. Expresa la relación existente entre el cociente obtenido al dividir el segmento inferior del cuerpo del alumno (extremidades inferiores) entre el segmento superior del mismo (cabeza y tronco), en comparación con la relación óptima que correspondería al sexo y edad respectivos. Esta variable refleja procesos ocurridos durante la gestación del alumno, como consecuencia de una inadecuada alimentación de la madre durante el embarazo.

b) Factores económicos y sociales

61. El alumno trabaja.
62. El alumno gana dinero.
63. El alumno ayuda en los quehaceres domésticos.
64. El alumno se ausenta de la escuela por razones económicas.
65. El alumno llega tarde a la escuela por razones económicas.

Éstas son, pues, las variables integrantes de las hipótesis que fueron docimadas en la presente investigación.

II. DISEÑO DE LA MUESTRA

El estudio se basó en un diseño cuasi-experimental que se propuso abarcar un máximo de variación respecto al fenómeno del rezago escolar en el nivel primario. Se seleccionaron tres entidades de la República que tuvieran características socioeconómicas distintas y extremas: el Distrito Federal como entidad rica, Morelos como intermedia y Chiapas como entidad pobre. Cada una de estas entidades fue dividida en las escuelas localizadas en poblaciones de nivel socioeconómico distinto y extremo. En Morelos y Chiapas se escogieron escuelas de un municipio rico y uno pobre; asimismo, cada municipio fue dividido en la cabecera municipal y una zona alejada; por último, en cada zona se recogió información del centro y de la periferia. En el Distrito Federal el criterio de selección fue la colonia donde estaban ubicadas las escuelas y, en algunos casos, el turno en que operan.

La muestra estimada para cada una de las 23 escuelas fue de 40 alumnos irregulares (entre desertores y repetidores) y 40 alumnos regulares que hubiesen sido condiscípulos en el año y grado anteriores.

En cada una de las escuelas se entrevistó, además, al director y a todos los maestros. De cada uno de los tres estados se entrevistó a un supervisor. Por otra parte, la observación de clase se realizó en la mitad de las escuelas estudiadas y se llevó a cabo durante una semana completa en los cinco primeros grados. La selección de las escuelas observadas fue buscando, también, obtener el máximo de variación en la información.

En Morelos se observaron las clases en las dos escuelas de la cabecera del municipio rico, una de la cabecera del municipio pobre y otra en una zona más alejada. En Chiapas se observaron las clases en una escuela de la cabecera del municipio rico y una de su zona alejada, una escuela de la cabecera del municipio pobre y otra de su zona más alejada. En el Distrito Federal se observó el turno matutino de una escuela de nivel socioeconómico alto, el turno matutino de una localizada en una colonia obrera antigua, el turno vespertino de una escuela localizada en una colonia pobre de reciente formación, y, finalmente, el turno vespertino de una escuela enclavada en una colonia semi-rural.

A. Procedimiento de selección

Para obtener los 40 alumnos irregulares se procedía de la siguiente forma:

- 1°. Se comparaban las listas por grado de inicio de cursos del ciclo 1977-78, con la lista actual (marzo de 1979, es decir, casi al fin de curso 1978-79). De la comparación de ambas listas se obtenía un primer listado de alumnos irregulares, ya fuera porque aparecían en la primera lista, pero no en la segunda (y en ese caso se les consideraba como desertores probables), o porque se encontraban en ambas listas pero en el mismo grado (y se les consideraba repetidores, probables). En muchas escuelas, sin embargo, era difícil obtener las listas de inicio de cursos del ciclo anterior. De esta forma, quedamos necesariamente atentos al orden y cuidado de algún director o de algunos maestros. Un segundo problema es que no hay ningún criterio uniforme para definir a un desertor. Algunos maestros dan de baja a un niño que falta dos meses, otros a los que no presentan exámenes; los hay quienes los borran de la lista y los hay quienes los dejan en ella.
- 2° Se procedía a depurar la lista de alumnos desertores, preguntando a profesores y compañeros acerca del paradero de los chicos, y se anotaban sus direcciones y señas particulares.
- 3° Si la lista de repitentes y desertores —ya depurada— sumaba más de 40, se procedía a sortearlos aleatoriamente hasta alcanzar esta cifra. Este procedimiento hizo que la muestra obtenida se cargara hacia los primeros grados, ya que en ellos se da mayoritariamente la reprobación y la deserción. Además, la muestra se concentró en los repetidores, ya que ellos constituyen el mayor volumen de irregulares. No obstante, en la práctica se investigó a la casi totalidad de alumnos desertores. Sólo en la zona indígena de Chiapas, debido a diversos factores, quedó un número indeterminado de posibles desertores sin entrevistar. En caso de que, según las listas depuradas, el número de alumnos irregulares no fuera de 40, se completaba esa cantidad con los de otra escuela que tuviese las características semejantes a la primera.

III. INTERVENCIÓN DE DIVERSOS FACTORES EN LA REPETICIÓN Y DESERCIÓN ESCOLARES

A. Recolección de la información

Idealmente, este estudio debió ser realizado en forma longitudinal. De esa manera, todos los factores y procesos que intervinieron en la reprobación —y consecuente repetición— de los sujetos (al final del año escolar 1977/78), o en la deserción de los mismos (entre ella de septiembre de 1977 y la fecha en que fueron relevados los datos para este estudio) hubieran podido ser observados. Sin embargo, ello resultó imposible, pues nuestra investigación de campo se realizó en el mes de marzo de 1979. Por esta razón, optamos por hacer nuestras observaciones en dos etapas. En la primera, recogimos la información necesaria para construir todas las variables que no tienen los números 38 al 48 en el listado del capítulo anterior. Estas variables se basaron en entrevistas hechas a los sujetos (es decir alumnos reprobados, repetidores y desertores); a los alumnos regulares (que sirvieron como “grupos control” en el diseño cuasi-experimental); a todos los maestros, directores y supervisores de las escuelas seleccionadas; y a los familiares de los alumnos (tanto de los sujetos como de los alumnos regulares). En la segunda etapa recogimos, por tanto, los datos necesarios para construir las variables restantes. Éstas se basaron en las observaciones de clases que, durante una semana, fueron hechas para el grupo de maestros seleccionados con este fin.

B. Análisis estadístico y resultados

1. *Relación entre el “avance escolar” y la deserción*

Para someter a prueba esta hipótesis (a la cual, como se recordará, concedimos mucha importancia al formular el diseño teórico de este estudio), hicimos dos análisis complementarios. En el primero, observamos la incidencia de las “tasas de repetición y reprobación” (variables Nos. 7 y 8 del listado del capítulo 1), en el escaso número de alumnos desertores que pudieron ser localizados por nuestros

PROMEDIOS DE “AVANCE ESCOLAR” DE LOS ALUMNOS QUE CURSAN EL PRIMERO Y QUINTO GRADOS DE PRIMARIA

<i>Escuelas urbanas</i>	<i>N</i>	\bar{X}	σ
1er Grado	252	78.19	26.49
5° Grado	85	85.83	15.65
T = 3.1968; P < 0.01			
<i>Escuelas rurales</i>			
1er Grado	275	63.48	32.77
5° Grado	59	82.22	14.99
T = 6.7128; P < 0.01			

encuestadores. Así pudimos comprobar, en efecto, que prácticamente la totalidad de tales desertores había reprobado o repetido algún grado escolar. El segundo análisis consistió en comprobar los promedios del “avance escolar” que tienen todos los alumnos de nuestra muestra que cursan el primer grado, con el que tienen todos los alumnos de nuestra muestra que cursan el quinto grado.

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los alumnos que han alcanzado el 5° grado tienen un promedio de avance escolar que resulta significativamente mayor de aquellos que cursan el primer grado de primaria. En nuestra muestra, ello ocurre tanto en las escuelas urbanas como en las rurales.

Además, la dispersión de alumnos alrededor de las medias es mayor para los que cursan el primer grado. (Esto se observa también en los dos tipos de escuelas). Por tanto, los alumnos que han llegado al 5° grado son aquellos que han recorrido los grados anteriores con menores tasas de repetición, e iniciaron la primaria en una edad más próxima a los seis años. Además, entre los niños que cursan el primer grado hay una mayor proporción de alumnos que se desvían del coeficiente de avance que sería “normal” para sus respectivas edades. Éstos son quienes tienen, a la luz de lo anterior, mayores probabilidades de abandonar prematuramente el sistema educativo.

2. Factores determinantes de la repetición escolar, y procesos intervinientes en la gestación de la misma

A continuación nos referimos a los cuadros 1 y 2. En ellos aparecen los análisis efectuados con el objeto de docimar las hipótesis en que

CUADRO 1

**Resumen de las variables que resultaron significativas
al comparar alumnos regulares con repetidores, por zonas
(Análisis multivariado de varianza)**

Zona urbana	VARIABLES											
	Ocupación padre		Escolaridad padre		Escolaridad madre		Escolaridad hermanos		Transporte		Familia que estimula la expresividad	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F. Nivel socioeconómico alto	6.97	2.5	5.22	5.0	16.34	0.5	0.1	N.S.	1.07	N.S.	13.33	0.5
D.F. Nivel socioeconómico medio	1.37	N.S.	3.33	N.S.	1.19	N.S.	0.09	N.S.	2.22	N.S.	0.7	N.S.
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	4.15	5.0	2.77	N.S.	2.62	N.S.	12.5	0.5	1.25	N.S.	10.46	0.5
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	0.71	N.S.	4.81	5.0	7.33	1.0	1.91	N.S.	4.58	5.0	-	-
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	11.65	0.5	0.23	0.5	11.74	0.5	25.56	0.5	0.74	N.S.	-	-
D.F. Col. Obrera Ant. Matutino	0.06	N.S.	3.24	N.S.	18.41	0.5	1.59	N.S.	6.05	2.5	3.08	N.S.
D.F. Col. Obrera Ant. Vespertino	8.81	1.0	4.62	5.0	6.08	2.5	14.44	0.5	1.57	N.S.	9.83	0.5
D.F. Col. Nueva Pobre, Matutino	3.15	N.S.	8.8	1.0	1.1	N.S.	1.54	N.S.	1.25	N.S.	2.75	N.S.
D.F. Col. Nueva Pobre, Vespertino	2.32	N.S.	4.07	5.0	5.84	2.5	4.42	5.0	95.51	0.5	9.86	0.5
D.F. Semi-rural Matutino	23.13	0.5	17.37	0.5	20.81	0.5	10.17	0.5	14.45	0.5	76.04	0.5
D.F. Semi-rural Vespertino	25.39	0.5	26.26	0.5	18.12	0.5	15.38	0.5	14.7	0.5	31.35	0.5
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	11.7	0.5	11.67	0.5	8.36	1.0	6.88	2.5	3.55	N.S.	14.81	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	58%		75%		75%		58%		41%		70% (S/10)	
<i>Zona rural</i>												
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	0.11	N.S.	0.46	N.S.	0.14	N.S.	0.07	N.S.	6.44	2.5	-	-
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	0.06	N.S.	0.05	N.S.	0.04	N.S.	0.07	N.S.	3.71	N.S.	2.44	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	4.27	5.0	3.35	N.S.	8.01	1.0	7.25	1.0	13.4	0.5	-	-
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.38	N.S.	0.01	N.S.	0.4	N.S.	0.68	N.S.	0.1	N.S.	0.18	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	5.36	5.0	1.67	N.S.	6.89	2.5	2.89	N.S.	6.31	2.5	-	-
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	0.00	N.S.	0.01	N.S.	1.4	N.S.	0.36	N.S.	2.78	N.S.	0.07	N.S.
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	24.55	0.5	9.36	0.5	10.19	0.5	10.42	0.5	2.71	N.S.	2.54	N.S.
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	3.1	N.S.	1.19	N.S.	1.14	N.S.	5.08	5.0	3.18	N.S.	-	-
Mor. Mpo. Pobre, Zona Al. Perito	1.18	N.S.	0.0	N.S.	1.09	N.S.	0.55	N.S.	0.65	N.S.	0.35	N.S.
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	33%		1%		33%		33%		33%		0%	

CUADRO 1 (continuación)

Zona urbana	V A R I A B L E S											
	Familia que estimula la independencia		Familia orientada al logro		Familia que estimula la organización		Nutrición actual		Desnutrición preescolar		Consumo de calorías	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F. Nivel socioeconómico alto	1.07	N.S.	1.05	N.S.	0.01	N.S.	0.06	N.S.	20.41	0.5	0.66	N.S.
D.F. Nivel socioeconómico medio	1.02	N.S.	1.15	N.S.	1.86	N.S.	0.18	N.S.	0.06	N.S.	3.87	N.S.
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	1.21	N.S.	10.64	0.5	9.6	0.5	0.4	N.S.	26.31	0.5	3.12	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	–	–	–	–	–	–	3.54	N.S.	0.80	N.S.	1.52	N.S.
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	–	–	–	–	–	–	4.14	5.0	6.51	2.5	26.26	0.5
D.F. Col. Obrera Ant. Matutino	1.05	N.S.	2.84	N.S.	0.98	N.S.	0.01	N.S.	0.02	N.S.	0.87	N.S.
D.F. Col. Obrera Ant. Vespertino	4.87	5.07	7.43	1.0	–	–	9.22	0.5	11.93	0.5	11.31	0.5
D.F. Col. Nueva Pobre, Matutino	2.21	N.S.	1.8	N.S.	7.46	1.0	0.39	N.S.	18.21	0.5	3.22	N.S.
D.F. Col. Nueva Pobre, Vespertino	14.44	0.5	7.15	2.5	8.7	1.0	4.29	5.0	14.55	0.5	7.13	2.5
D.F. Semi-rural Matutino	66.29	0.5	87.64	0.5	67.63	0.5	13.63	0.5	10.42	0.5	12.22	0.5
D.F. Semi-rural Vespertino	30.89	0.5	52.45	0.5	10.35	0.5	56.63	0.5	183.18	0.5	35.98	0.5
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	18.93	0.5	18.53	0.5	25.92	0.5	10.91	0.5	14.8	0.5	9.49	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	50% (S/10)		60% (S/10)		67% (S/9)		50%		75%		50%	
<i>Zona rural</i>												
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	–	–	–	–	–	–	6.42	2.5	0.89	N.S.	0.33	N.S.
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	1.42	N.S.	8.79	0.5	7.05	1.0	5.17	5.0	0.42	N.S.	0.02	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	–	–	–	–	–	–	4.25	0.5	5.1	5.0	7.35	1.0
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.12	N.S.	0.18	N.S.	0.01	N.S.	4.58	5.0	1.66	N.S.	0.23	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	–	–	–	–	–	–	6.65	2.5	8.05	1.0	5.11	5.0
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	0.16	N.S.	0.39	N.S.	0.02	N.S.	0.03	N.S.	0.14	N.S.	1.19	N.S.
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	3.11	N.S.	5.82	2.5	2.27	N.S.	16.45	0.5	15.78	0.5	4.7	5.0
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	–	–	–	–	–	–	5.15	5.0	10.59	0.5	4.57	5.0
Mor. Mpo. Pobre, Zona Al. Perito	1.71	N.S.	0.16	N.S.	0.16	N.S.	1.27	N.S.	0.0	N.S.	5.28	5.0
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	0%		40% (S/5)		20% (S/5)		78% (S/9)		40%		56% (S/9)	

CUADRO 1 (continuación)

Zona urbana	V A R I A B L E S									
	Consumo de Proteínas		Tasa de reproducción		Tasa de repetición		Avance escolar		Rendimiento en matemáticas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F. Nivel socioeconómico alto	1.71	N.S.	63.48	0.5	124.02	0.5	—	—	10.08	0.5
D.F. Nivel socioeconómico medio	0.7	N.S.	19.75	0.5	51.56	0.5	20.85	0.5	18.1	0.5
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	8.64	0.5	67.23	0.5	101.01	0.5	38.33	0.5	4.1	5.0
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	2.57	N.S.	34.99	0.5	81.57	0.5	10.55	0.5	90.64	0.5
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	18.45	0.5	130.11	0.5	208.37	0.5	49.09	0.5	84.65	0.5
D.F. Col. Obrera Ant. Matutino	0.23	N.S.	141.72	0.5	235.22	0.5	20.63	0.5	41.6	0.5
D.F. Col. Obrera Ant. Vespertino	15.97	0.5	27.79	0.5	65.95	0.5	38.18	0.5	91.71	0.5
D.F. Col. Nueva Pobre, Matutino	5.67	2.5	53.11	0.5	105.35	0.5	45.27	0.5	61.38	0.5
D.F. Col. Nueva Pobre, Vespertino	34.67	0.5	28.46	0.5	31.23	0.5	15.55	0.5	164.35	0.5
D.F. Semi-rural Matutino	33.52	0.5	65.85	0.5	43.05	0.5	48.69	0.5	177.47	0.5
D.F. Semi-rural Vespertino	23.09	0.5	197.81	0.5	148.13	0.5	64.82	0.5	95.35	0.5
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	14.58	0.5	54.11	0.5	83.0	0.5	23.98	0.5	15.32	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	67%		100%		100%		100%		100%	
<i>Zona rural</i>										
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	0.43	N.S.	51.48	0.5	98.57	0.5	16.43	0.5	0.7	N.S.
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	0.6	N.S.	69.23	0.5	77.17	0.5	11.25	0.5	1.39	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	17.61	0.5	68.94	0.5	163.51	0.5	29.67	0.5	38.8	0.5
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.07	N.S.	25.84	0.5	69.98	0.5	66.57	0.5	0.0	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	7.49	1.0	41.68	0.5	48.48	0.5	12.99	0.5	38.2	0.5
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	0.99	N.S.	19.5	0.5	44.1	0.5	22.7	0.5	4.84	5.0
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	4.78	5.0	98.75	0.5	155.02	0.5	48.92	0.5	7.66	1.0
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	3.89	N.S.	20.28	0.5	26.66	0.5	11.27	0.5	100.37	0.5
Mor. Mpo. Pobre, Zona Al. Perito	0.62	N.S.	24.47	0.5	87.05	0.5	4.17	5.0	0.17	N.S.
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	33%		100%		100%		100%		56% (S/9)	

CUADRO 1 (continuación)

Zona urbana	V A R I A B L E S									
	Rendimiento español		Rendimiento global		Actitud inutilidad trabajo escolar		Actitud relación a esfuerzo/ logro		Impercepción del estímulo del maestro	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F. Nivel socioeconómico alto	6.22	2.5	7.07	2.5	0.75	N.S.	0.58	N.S.	0.89	N.S.
D.F. Nivel socioeconómico medio	14.72	0.5	15.66	0.5	0.06	N.S.	3.88	N.S.	0.42	N.S.
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	12.08	0.5	9.38	0.5	1.89	N.S.	3.84	N.S.	6.76	2.5
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	52.54	0.5	85.73	0.5	–	–	–	–	–	–
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	46.1	0.5	47.15	0.5	–	–	–	–	–	–
D.F. Col. Obrera Ant. Matutino	127.15	0.5	163.47	0.5	8.6	1.0	4.4	5.0	7.07	2.5
D.F. Col. Obrera Ant. Vespertino	90.58	0.5	70.33	0.5	10.15	0.5	6.81	2.5	13.5	0.5
D.F. Col. Nueva Pobre, Matutino	57.66	0.5	48.78	0.5	3.15	N.S.	8.35	1.0	37.95	0.5
D.F. Col. Nueva Pobre, Vespertino	129.81	0.5	128.68	0.5	16.72	0.5	29.37	0.5	27.54	0.5
D.F. Semi-rural Matutino	152.58	0.5	52.14	0.5	21.66	0.5	10.68	0.5	9.36	0.5
D.F. Semi-rural Vespertino	50.71	0.5	62.05	0.5	37.88	0.5	20.25	0.5	36.53	0.5
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	22.48	0.5	24.6	0.5	24.2	0.5	15.47	0.5	9.96	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	100%		100%		60% (S/10)		70% (S/10)		80% (S/10)	
<i>Zona rural</i>										
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	0.37	N.S.	0.46	N.S.	–	–	–	–	–	–
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	0.0	N.S.	0.01	N.S.	0.0	N.S.	0.01	N.S.	0.04	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	39.06	0.5	36.37	0.5	–	–	–	–	–	–
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.24	N.S.	1.7	N.S.	5.77	2.5	1.46	N.S.	0.09	N.S.
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	56.32	0.5	48.28	0.5	–	–	–	–	–	–
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	3.96	5.0	2.29	N.S.	3.8	N.S.	0.56	N.S.	1.67	N.S.
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	12.87	0.5	18.32	0.5	8.65	0.5	10.95	0.5	14.35	0.5
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	101.43	0.5	114.55	0.5	–	–	–	–	–	–
Mor. Mpo. Pobre, Zona Al. Perito	0.08	N.S.	0.27	N.S.	7.73	1.0	0.67	N.S.	0.02	N.S.
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	56%		44%		60% (S/5)		20% (S/5)		20% (S/5)	

CUADRO 2
Resumen de las variables que resultaron significativas al comparar alumnos regulares con repetidores por tipo de escuela (Análisis de X²)

Zona urbana Escuelas	Posición respecto al grupo	V A R I A B L E S				
		Impuntualidad	Inasistencia	Razón de inasistencias económicas y falta de interés	Razón de impuntualidad económicas	Estuvo en el jardín niños
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	9.49***					
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	8.48**					
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	36.89***	7.06**	12.01***			
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	53.21***	10.73***		9.38*		5.53**
D.F. Esc. Nivel Alto Turno Matutino	5.58*					
D.F. Esc. Col. Media, Matutino	27.61***	8.60*				
D.F. Col. Obrera Vieja, Matutino	7.25**	8.1*				
D.F. Col. Obrera Vieja, Vespertino	11.88***					
D.F. Col. Nueva Pobre, Matutino		4.67*				
D.F. Esc. Semi-rural, Matutino	7.83**			8.03**	9.76***	5.35*
D.F. Esc. Semi-rural, Vespertino	7.79**					
<i>Zona rural</i>						
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	11.39***					
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.						
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	6.99**					
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	9.00**		7.22**			
Mor. Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.						3.26*
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	40.02***					5.59**
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	17.44***					
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	9.24***					
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	48.97***			7.08*		
Chis. Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.	9.83***					

CUADRO 2 (continuación)

Zona urbana Escuelas	V A R I A B L E S						
	Trabaja	Gana dinero	Ayuda al quehacer de la casa	Estudia, hace tareas	Le revisan los libros en casa	Tiempo pedido en casa para hacer tareas	Ayuda de familiar para hacer tareas
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro							
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.							
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro							
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro			6.99***		8.48**		
D.F. Esc. Nivel Socioeconómico Alto Turno Matutino			5.56**				
D.F. Esc. Col. Media, Matutino					7.42**		
D.F. Col. Obrera Vieja, Matutino					8.33**		
D.F. Col. Obrera Vieja, Vespertino					5.84*		
D.F. Col. Nueva Pobre, Matutino	7.26***						
D.F. Esc. Semi-rural, Matutino				7.76***		4.33**	
D.F. Esc. Semi-rural, Vespertino							
<i>Zona rural</i>							
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro		10.67***		3.09*			12.32***
Mor. Mpo. Rico. Zona Alej. Perif.							4.99*
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro							
Mor. Mpo. Pobre. Cab. Mpal. Perif.		5.55*					
Mor. Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.							
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.			13.43***	4.10**			
Chis. Mpo. Rico. Zona Alej. Centro							
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.							
Chis. Mpo. Pobre. Cab. Mpal. Perif.							
Chis. Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.							
*0.10 **0.05 ***0.01							

intervienen todas las variables que no tienen los números 26 a 48 en el listado del capítulo 1. El cuadro 1, por su parte, contiene los resultados obtenidos al someter a prueba la influencia que ejercen diversas variables paramétricas, sobre el evento de que un alumno estuviera repitiendo el curso o hubiera sido promovido al grado escolar subsecuente. El cuadro 2 hace lo mismo, pero con referencia a variables de carácter no paramétrico (entre las cuales se encuentran algunas de naturaleza dicotómica, otras que representan atributos o características cualitativas de los sujetos, y algunas más que corresponden a respuestas dadas por los entrevistados, a preguntas de opción múltiple que no se refieren a cantidades ni a otro tipo de valores escalares). El método analítico utilizado en la elaboración del cuadro 1, fue el análisis multivariado de la varianza. La “variable criterio” fue, como decíamos, el evento de que el alumno haya sido promovido al grado siguiente al que cursaba en 1977/78, o estuviera repitiendo, en 1978/79, el grado que cursaba el año anterior. Por otra parte, el método utilizado en la elaboración del cuadro 2 fue el análisis de tablas de contingencia (elaboradas a partir de la misma “variable criterio”), por medio de la distribución de Ji cuadrada. De la lectura de ambos cuadros surgen las siguientes observaciones:

a) Intervención de los factores exógenos en el proceso educativo

i) *Factor es sociales y económicos.* Todos los estudios efectuados con anterioridad, han encontrado que estos factores (*v.gr.* la ocupación y la escolaridad del padre; la escolaridad de la madre y de los hermanos del sujeto) explican una alta proporción del rendimiento y de la retención de los sistemas escolares. La investigación que hemos llevado a cabo recogió, por su parte, evidencias que señalan que tales factores pueden tener una alta capacidad para explicar las diferencias existentes entre los promedios de rendimiento educativo que obtienen las escuelas urbanas y los que obtienen las escuelas rurales. Sin embargo, al intentar explicar el hecho de que —dentro de las escuelas correspondientes a cada uno de estos medios— algunos alumnos hayan sido removidos al grado subsecuente y otros estén repitiendo el curso anterior, advertimos que los citados factores sociales y económicos intervinieron fuertemente en la repe-

tición de alumnos inscritos en las escuelas urbanas, pero tuvieron una incidencia bastante menor en la repetición de alumnos en las escuelas rurales. (Esta observación, como todas las que siguen, se basa en el número de escuelas en las que cada factor o proceso educativo generó diferencias no aleatorias entre los alumnos repetidores y los alumnos regulares). Se puede apreciar, además, que en las escuelas rurales la escolaridad de la madre y de los hermanos de los sujetos interviene más frecuentemente en la repetición de lo que lo hace la escolaridad del padre de los mismos. (En cambio, en las escuelas urbanas la escolaridad de ambos progenitores resultó igualmente importante).

En forma correlativa a lo anterior, se observan tendencias que apuntan en la dirección de que algunos fenómenos socioeconómicos interfieren más frecuentemente en el proceso educativo de las escuelas urbanas. (Ello puede inferirse del análisis de las variables denominadas: Inasistencias por razones económicas; Impuntualidad por razones económicas; El sujeto trabaja sin obtener remuneraciones en dinero; y El sujeto ayuda en los quehaceres domésticos).

Los datos antes mencionados reflejan, muy probablemente, que los niños que repiten cursos en las escuelas urbanas estuvieron expuestos, durante la edad preescolar, a un proceso de socialización menos fecundo, por pertenecer a familias de menor educación. Además, en la actualidad estos niños tienen que satisfacer necesidades económicas que sus propios familiares no pueden solventar de otra manera, lo cual, obviamente, hace más difícil el proceso de aprendizaje de los mismos. Ahora bien, los análisis de las variables relacionadas con el “desempeño de la familia del alumno” agregan una dimensión más a estos problemas. En efecto, tales análisis señalan que, a lo ya mencionado, se agrega el hecho de que los alumnos regulares (por pertenecer a familias que recibieron más educación que las de los alumnos repetidores) viven —especialmente en las zonas urbanas— en ambientes que favorecen el desarrollo de una serie de actitudes y características de la personalidad que, a su vez, son funcionales para el aprovechamiento escolar. (Nos referimos a la expresividad, a la orientación hacia el logro, a la independencia y a la organización; ver las definiciones de estas variables en el capítulo 1. Asimismo, se advierte que las familias de los alumnos regulares

en las escuelas urbanas tienden a revisar con mayor frecuencia los libros y cuadernos de estos niños, en tanto que las de los alumnos regulares de las escuelas rurales, *más que revisarlas*, les ayudan, en algunos casos, a hacer sus tareas. En otras palabras, las familias de los niños regulares de algunas escuelas del campo parecen estar inclinadas a suplir el esfuerzo de los niños; en tanto que las familias de los niños urbanos parecen estar inclinadas a supervisar y a retroalimentar el esfuerzo de los sujetos.

Por último, cabe señalar que en ninguna de las escuelas urbanas ni de las escuelas rurales estudiadas, el sexo del sujeto generó diferencias entre los alumnos regulares y los repetidores.

ii) *Factores fisiológicos*: Los factores considerados en esta categoría intervienen como insumos al proceso, y como elementos que favorecen u obstaculizan la marcha del mismo. En el primer caso, nos referimos a la ingestión de calorías y proteínas en el tiempo presente. En el segundo, nos referimos a las variables denominadas “estado de nutrición en que se encuentran los niños en el momento de ser entrevistados”, lo cual debe reflejar la debilidad en que se encuentran, o la energía de que disponen para el aprendizaje; y la llamada “desnutrición preescolar”, la cual refleja si el niño recibió o no una alimentación adecuada, especialmente durante el periodo de su gestación. Las cuatro variables que se refieren a esta dimensión generan diferencias significativas entre los alumnos regulares y los repetidores de las escuelas urbanas y de las rurales. Sin embargo, el “consumo de proteínas” y la “desnutrición preescolar” tienen una mayor incidencia en la generación de contrastes entre repetidores y regulares de las escuelas urbanas, en tanto que la “nutrición actual” y el “consumo de calorías” repercuten con mayor frecuencia en las diferencias observadas entre los alumnos repetidores y los regulares de las escuelas del campo. Lo observado a este respecto en escuelas urbanas está, muy probablemente, asociado con las diferencias socioeconómicas existentes entre los alumnos repetidores y los regulares. Por esta razón, es de interés hacer notar que, aunque en la repetición de las escuelas rurales no incidieron en forma notable las diferencias entre los niveles socioeconómicos de los alumnos (cuando estos niveles son definidos en términos formales),

en todas las escuelas existen, de todos modos, diferencias —tal vez más sutiles— entre los niveles de vida de los alumnos, mismas que pueden favorecer u obstaculizar el progreso escolar a través de las variaciones en los regímenes alimenticios de los sujetos.

b) Intervención de los antecedentes escolares
en el proceso de aprendizaje

Tres de las cuatro variables pertenecientes a la categoría “antecedentes escolares” generan diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares de todas las escuelas estudiadas. (Nos referimos a las “tasas de reprobación” a las “tasas de repetición” y al “avance escolar”). En cierta forma, podría parecer tautológico el indagar si los alumnos que están repitiendo determinado curso se distinguen de sus condiscípulos que fueron promovidos al grado siguiente, en las variables a que nos estamos refiriendo. Sin embargo, las diferencias encontradas en estas variables no sólo señalan que unos alumnos estén repitiendo y otros cursan ya el grado siguiente al de aquéllos. También indican que los alumnos “regulares” no han repetido o reprobado —en el pasado— cursos en la misma proporción en que lo han hecho los alumnos que forman parte de nuestra muestra de “repetidores”. En otras palabras, las pruebas correspondientes a estas variables señalan que, tanto la repetición como la promoción, son fenómenos que se reproducen a sí mismos, pues quienes repiten el curso tienen más probabilidades de haber repetido algún grado anterior, y viceversa.

Por último, la cuarta variable considerada en esta categoría (“el sujeto asistió al jardín de niños”) generó diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares de una quinta parte de las escuelas (correspondientes tanto al medio urbano como al medio rural.) El impacto que esta variable tiene sobre la repetición es atribuible a causas distintas, según se trate de escuelas urbanas o rurales. En el caso de las primeras, el haber asistido al jardín de niños sólo incide en la repetición de un 18% de las escuelas estudiadas, porque en las ciudades ya se han generalizado en alto grado el acceso a la enseñanza preescolar. Son, entonces, los relativamente pocos niños que no pudieron recibir ese tipo de educación, los que están más

propensos a repetir cursos en las escuelas primarias. En cambio, en el campo ocurre lo contrario. Pudimos observar que, en una comunidad que dispone de un establecimiento preescolar, esta educación es accesible a la mayoría de los niños que allí habitan. Además, asisten a dicho establecimiento *algunos* niños procedentes de una localidad cercana. Éstos tienen, entonces, menores probabilidades de repetir cursos en la educación primaria. Sin embargo, debido al todavía reducido nivel en que se han generalizado los establecimientos preescolares en las zonas rurales, el haber asistido o no a algunos de ellos sólo puede generar diferencias en las tasas de repetición de unas cuantas escuelas.

c) Intervención del desempeño del alumno
en el proceso de aprendizaje

i) *Conductas observables*: Los principales comentarios que se desprenden del análisis de las diversas variables consideradas en esta categoría, son los siguientes.

En todas las escuelas urbanas estudiadas (y aproximadamente en la mitad de las rurales) los alumnos regulares obtienen mejores rendimientos —respecto a sus propios compañeros de clase— en las tres áreas que nosotros investigamos: matemáticas, español y rendimiento global. Esto corroboraría las observaciones hechas con anterioridad, sobre la retroalimentación existente entre la repetición y la reprobación del curso siguiente (así como la reprobación genera repetición, y la promoción genera una nueva promoción). Ahora bien, el que este fenómeno aparezca con una incidencia menor en las escuelas rurales, podría tener dos significados alternativos. Por un lado, es posible que los alumnos de las escuelas del campo sean más homogéneos entre sí (por lo cual serían menos perceptibles las diferencias existentes entre los alumnos repetidores y los regulares.) Por otro lado, podemos pensar en que los maestros del campo disponen de un menor número de elementos de juicio, al asignar calificaciones a sus alumnos.

Por otra parte, la “impuntualidad del alumno” afecta a los alumnos repetidores de casi la mitad de las escuelas urbanas estudiadas (y no afecta a los de ninguna escuela rural). Pudimos observar que

las escuelas de las ciudades exigen, con mayor rigor, el cumplimiento de los reglamentos respectivos (algunas de ellas incluso impiden que los niños retrasados asistan a clase). ¿No podrían estas escuelas operar con una mayor flexibilidad, especialmente cuando —según lo dijimos anteriormente— los alumnos que repiten cursos suelen llegar más tarde a las escuelas por razones económicas?

ii) *Actitudes del alumno*: Las tres actitudes aquí consideradas (inutilidad del trabajo escolar, relación entre esfuerzo y logro, e impercepción del estímulo del maestro) generan diferencias entre los alumnos repetidores y regulares de la mayoría de las escuelas urbanas estudiadas. Es importante advertir que la actitud mencionada en segundo lugar es inculcada, fundamentalmente, por la familia del sujeto (lo cual es correlativo al nivel cultural de las familias de los niños “regulares” de las escuelas urbanas. Sólo aparecen diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares del 20% de las escuelas rurales incluidas en el estudio). Por otra parte, la actitud de “inutilidad del trabajo escolar” es generada en el alumno como respuesta a las experiencias que éste tiene en las instituciones educativas. De ahí la importancia que tiene el que esta actitud intervenga significativamente en la generación de las diferencias entre alumnos repetidores y promovidos, del 60% de las escuelas rurales investigadas. Finalmente, la actitud de “impercepción del estímulo del maestro” interviene en la explicación de la repetición escolar en el 80% de las escuelas urbanas estudiadas (y en el 20% de las rurales). Si se combinan los datos que se presentan en el capítulo siguiente de este artículo, con esta observación, podría pensarse que ella permite constatar que aquellos alumnos de las escuelas urbanas que han sufrido algún retraso educativo, han desarrollado una conciencia crítica que les permite evaluar, con cierta objetividad, la forma en que sus maestros manejan los problemas pedagógicos que les aquejan.

d) Intervención de los insumos escolares
en el proceso de aprendizaje

i) *Microplaneación de las escuelas*: Se observó que el tiempo que deben dedicar los alumnos para transportarse de su casa a la escuela, se

asocia con la repetición en el 41% de las escuelas urbanas y en el 33% de las escuelas rurales estudiadas. Por supuesto, este factor también se conjuga con otros de carácter socioeconómico (pues los niños que viven más lejos de las escuelas pueden provenir de familias de menores recursos). Sin embargo, en otras investigaciones se ha podido comprobar que la eficiencia del sistema educativo puede ser explicada, en un 20%, por la deficiente planeación regional de las escuelas, independientemente de los efectos que sobre dicha variable pueden generar otros factores (Cfr. Muñoz Izquierdo y P. G. Rodríguez, 1977).

ii) *Actitud de los maestros frente a las habilidades académicas de los alumnos:* En el 91% de las escuelas urbanas estudiadas, y en el 80% de las rurales, encontramos que los maestros consideran a los alumnos repetidores, en términos académicos), como menos capaces, si bien es cierto que estas apreciaciones pueden estar apoyadas en el conocimiento de las calificaciones que aparecen en los registros escolares, también lo es que dichas calificaciones fueron asignadas por los mismos maestros entrevistados. El problema que esto plantea consiste, esencialmente, en que los profesores se han formado conceptos “negativos” sobre las habilidades académicas de los alumnos repetidores (lo cual podría desalentar la realización de esfuerzos adicionales para tratar de mejorar el rendimiento de tales alumnos), sin haber hecho una indagación más profunda para detectar las causas a las cuales debían atribuirse las deficiencias académicas, que señalan los registros escolares. ¿Se trata, realmente, de alumnos con problemas de aprendizaje, o de una aplicación de sistemas pedagógicos inapropiados a las condiciones de estos alumnos; o de sujetos que viven en condiciones familiares y sociales que necesitarían ciertos apoyos, los cuales, eventualmente, podrían ser proporcionados por las mismas escuelas?

3. *Efectos que generan algunas variables sobre el avance escolar, en diversos grados de la educación primaria por ámbitos geográficos*

a) Naturaleza del análisis

En el apartado 2 de este capítulo hemos analizado los efectos que generan, sobre la repetición escolar, todas las variables que fueron

construidas a partir de las entrevistas efectuadas a los alumnos y a los familiares de los mismos. Así también, fueron analizadas las variables derivadas de las consultas hechas a los registros escolares. En el capítulo siguiente se tratarán las variables que fueron construidas a partir de las encuestas hechas a los maestros, así como las que se basaron en las observaciones directas del proceso de enseñanza. Sin embargo, antes de abordar otras hipótesis, nos referiremos a un análisis adicional que también se basó en los instrumentos utilizados en el apartado anterior de este capítulo. El objetivo principal de este análisis consistió en investigar si las variables que ya hemos mencionado generan efectos diferentes en los diversos grados de la educación primaria. En segundo término, dicho análisis se propone examinar la forma en que estos efectos son generados en cada una de las entidades federativas en que hicimos la investigación, así como en las regiones urbanas y rurales de las mismas. Este análisis se refiere a algunas variables que fueron seleccionadas para cumplir los objetivos indicados. Ellas son representativas de las diversas dimensiones que pueden distinguirse entre las variables independientes que fueron definidas en el capítulo I de este estudio.

Las variables seleccionadas son: avance escolar, ocupación del padre, actitud de inutilidad del trabajo escolar, actitud que relaciona el esfuerzo con el logro, nutrición actual, desnutrición preescolar, rendimiento en matemáticas, familia que estimula la expresividad, familia orientada al logro e impercepción del estímulo del maestro. Para efectuar este análisis utilizamos coeficientes de correlación simples, pues consideramos que este aspecto del estudio tiene, esencialmente, un carácter exploratorio (ver cuadros 3 y 4).

b) Ocupación del padre

Esta variable determina el avance en el primero y quinto grados de las escuelas urbanas, y en el primer grado de las rurales.³ Al hacer el análisis por entidades federativas se aprecia que tales correlacio-

³ El signo negativo de estas correlaciones obedece a que la escala ocupacional utilizada asigna valores mayores a las ocupaciones de menor prestigio, y viceversa.

nes se originan en el Distrito Federal (en cuanto a zona urbana) y en Chiapas (en cuanto a zona rural). Por tanto, las escuelas urbanas de Morelos y de Chiapas (así como las rurales de Morelos) tienen alumnos que sufren atrasos escolares que se asemejan, desde el punto de vista de las ocupaciones de sus padres, a los alumnos regulares. Esto podría indicar que la selectividad ocurre a lo largo de toda la educación primaria en las zonas más desarrolladas (cuyas poblaciones son más heterogéneas) y en el primer grado de las zonas más deprimidas.

c) Actitud que relaciona el esfuerzo con el logro

La correlación entre esta actitud y el avance escolar se manifiesta en el quinto grado de las escuelas rurales, y sólo en el Estado de Morelos. La lectura del cuadro 3 revela que esto no es atribuible al comportamiento familiar. Por tanto, esta actitud podría originarse en experiencias adquiridas en el ámbito escolar. Por otra parte, el hecho de que esta relación no se manifieste en las zonas deprimidas ni en las más avanzadas, podría atribuirse a que, en las primeras, esta actitud no ha sido internalizada en la mayoría de la población, en tanto que, en las segundas, ella se ha generalizado, por lo cual abarca tanto a los alumnos regulares como a los retrasados.

d) Nutrición actual

Esta variable se correlaciona con el avance escolar en el primer y tercer grados de las escuelas urbanas y rurales. Esto es perceptible en el Distrito Federal y en Chiapas, así como en el tercer grado de las escuelas de Morelos. Parece, por tanto, que los niños que llegan al quinto grado —y sufren algún retraso escolar— están menos expuestos a los problemas de la mala nutrición.

CUADRO 3

Coefficientes de correlación simple que resultaron significativos con algunas características escolares, por estado y grado

Variables	Distrito Federal			Morelos			Chiapas		
	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado
Avance escolar									
Ocupación del padre	-.227**		-.3214**				-.3175***		
Actitud de inutilidad del trabajo escolar		-.2404*				-.2280**			
Actitud que relaciona esfuerzo con logro					.1926*	.2386**			
Nutrición actual	.2307**	.2897**	.2460*		.2279**	-.2189**	.2961***	.3430**	
Nutrición preescolar									
Rendimiento en matemáticas	.227**	.2731**	.2663**				.2299**	.3481**	
Familia que estimula la expresividad					.1771*				
Familia orientada al logro		.2227			.1989**				
Tasa de repetición	-.5290***	-.6689***		-.6693***	-.6767***	-.4376***	-.3656**	-.4836***	-.7695***
Impercepción del estímulo del maestro			-.2110*				-.2915***		
Rendimiento en matemáticas									
Avance escolar	.227**	.2731**	.2663**				.2299**	.3481**	
Ocupación del padre	-.169*					.2198**			-.4986*
Actitud de inutilidad del trabajo escolar									
Actitud que relaciona esfuerzo con logro		.2321*	.2596**						
Nutrición actual					-.2816***			.3286**	-.5569**
Nutrición preescolar					-.1701*				
Familia que estimula la expresividad					.1976**	.2164*			
Familia orientada al logro									
Tasa de repetición	-.4941***	-.5892**	-.2329*		-.2227**	-.2969**	-.3200***	-.5546***	
Impercepción del estímulo del maestro							-.3135***	-.2953**	

CUADRO 3 (Continuación)

Variables	Distrito Federal			Morelos			Chiapas		
	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado
Tasa de repetición									
Avance escolar	-.5290***	-.6689***		-.6693***	-.6767***	-.4376***	-.3656***	-.4836***	-.7695***
Ocupación del padre	.2322**								
Actitud de inutilidad del trabajo escolar									
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						-.1924*			
Nutrición actual		-.2563**					-.2004**		
Desnutrición preescolar			.2658**			.1853*			
Rendimiento en matemáticas	-.4941***	-.5892***	-.2329*		-.2227**	-.2969***	-.3200***	-.5546***	
Familia que estimula la expresividad	-.1900*				-.2411**				
Familia orientada al logro		-.2851**			-.2202**				
Impercepción del estímulo del maestro							.5792***	.2911**	
Avance escolar			-.2110*				-.2915***		
Ocupación del padre					.3503***				
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	.2901***	.5244***	.2239*	.2675***	.2441**	.3989***			
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	.2789**			.3311***					
Nutrición actual									
Desnutrición preescolar									
Rendimiento en matemáticas							-.3135***	-.2953**	
Familia que estimula la expresividad									
Familia orientada al logro									
Tasa de repetición							.5792***	.2911**	
Impercepción del estímulo del maestro									

*0.10 **0.05 ***0.01

CUADRO 4

Coeficientes de correlación simple que resultaron significativos con ciertas características escolares por zona y grado

Variables	ZONA URBANA			ZONA RURAL		
	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado	Primer Grado	Tercer Grado	Quinto Grado
Avance escolar						
Ocupación del padre	-.2159**		-.282**	-.260***		
Actitud de inutilidad del trabajo escolar					-.229**	
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						.317**
Impercepción del estímulo del maestro						
Nutrición actual	.1981**	.3048***		.2306**	.202**	
Desnutrición preescolar						
Rendimiento en matemáticas		.2369**	.292***			
Familia que estimula la expresividad			.186*			
Familia orientada al logro						
Tasa de repetición	-.533***	-.6538***		-.452***	-.556***	-.538***
Impercepción del estímulo del maestro						
Avance escolar						
Ocupación del padre					.274***	
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	.4886***	.2974***	.269**		.545***	.486***
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	.5648***				.416***	
Nutrición actual			-.245**			
Desnutrición preescolar						
Rendimiento en matemáticas						
Familia que estimula la expresividad	.5482***			.625***	.3006***	
Familia orientada al logro	.4803***			.609***	.3006***	.289**
Tasa de repetición				.302***		

CUADRO 4 (Continuación)

<i>Variables</i>	ZONA URBANA			ZONA RURAL		
	<i>Primer Grado</i>	<i>Tercer Grado</i>	<i>Quinto Grado</i>	<i>Primer Grado</i>	<i>Tercer Grado</i>	<i>Quinto Grado</i>
Rendimiento en matemáticas						
Avance escolar		.2369**	.292***			
Ocupación del padre						
Actitud de inutilidad del trabajo escolar						
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						
Impercepción del estímulo del maestro						
Nutrición actual						
Desnutrición preescolar						
Familia que estimula la expresividad					-.234**	
Familia orientada al logro					-.238**	
Tasa de repetición	-.401***	-.5983***	-.257**			
Tasa de repetición						
Avance escolar	-.5333***	-.6538***		-.452***	-.556***	-.528***
Ocupación del padre						
Actitud de inutilidad del trabajo escolar				.313***		
Actitud que relaciona esfuerzo con logro				.298***		
Impercepción del estímulo del maestro				.302***		
Nutrición actual		-.2163**				
Desnutrición preescolar			.380***			
Rendimiento en matemáticas	-.4001***	-.5983***	-.257**		-.237**	
Familia que estimula la expresividad				.348***		
Familia orientada al logro				.375***		

*0.10 **0.05 ***0.01

4. *Efectos que generan algunas variables sobre la tasa de repetición, en diversos grados de la educación primaria, por ámbitos geográficos*

a) Nutrición actual

Las correlaciones observadas entre esta variable y la tasa de repetición, en el tercer grado de las escuelas urbanas (Distrito Federal) y en el primer grado de las escuelas de Chiapas, confirma que el retraso escolar no siempre es atribuible al ingreso tardío a la educación primaria, sino que también se origina en la repetición de cursos.

b) Desnutrición preescolar

Se encontró una correlación altamente significativa entre esta variable y la tasa de repetición de los alumnos de quinto grado de las escuelas urbanas. El análisis realizado por entidades federativas localiza esta correlación en el Distrito Federal (con alta intensidad) y en el estado de Morelos (en forma más tenue). El hecho de que esta relación no sea perceptible en el campo puede atribuirse, probablemente, a la relativa igualdad que existe en los hábitos nutricionales de los alumnos que viven en dichas zonas. Lo que llama la atención es que esta variable no se manifieste antes del quinto grado. Ello podría interpretarse como una indicación de que la mala nutrición a que están sujetos los alumnos durante el periodo de su gestación, puede ocasionar el establecimiento de "límites" al desarrollo intelectual, mismos que se manifestarían hasta que los niños tienen necesidad de efectuar operaciones mentales de una cierta complejidad. En el cuadro 5 se hace una descripción general del comportamiento de las variables analizadas en este capítulo.

CUADRO 5

Resumen de medias y desviaciones de algunas características escolares por zona y grado

<i>Variables</i>	ZONA URBANA						ZONA RURAL					
	<i>Primer Grado</i>		<i>Tercer Grado</i>		<i>Quinto Grado</i>		<i>Primer Grado</i>		<i>Tercer Grado</i>		<i>Quinto Grado</i>	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Avance escolar	78.19	26.49	82.25	18.99	85.83	15.65	63.48	32.77	73.19	20.83	82.22	14.99
Ocupación padre	5.84	1.92	5.38	1.79	5.90	1.61	7.36	1.60	7.17	1.40	7.29	1.47
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	17.44	8.95	16.48	5.52	16.93	4.86	14.52	10.26	16.65	7.39	15.98	4.86
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	16.57	9.77	18.09	8.28	21.67	7.85	14.05	10.88	16.78	8.82	17.93	7.34
Impercepción del estímulo del maestro	16.03	9.95	17.85	9.36	18.12	8.21	12.91	10.59	15.85	9.20	16.52	6.82
Nutrición actual	90.24	19.76	89.46	18.63	85.59	19.19	83.19	11.64	80.80	10.87	84.17	12.90
Desnutrición preescolar	124.48	20.75	130.59	24.31	127.87	21.44	122.95	15.89	121.72	12.52	120.00	10.86
Rendimiento en matemáticas	96.27	24.66	91.08	22.24	92.81	19.85	94.84	26.72	96.56	20.41	98.24	24.40
Familia que estimula la expresividad	12.31	6.02	13.54	4.45	13.87	3.00	10.42	7.21	11.80	5.49	13.15	4.30
Familia orientada al logro	13.78	6.57	15.53	4.71	17.20	3.43	11.50	7.95	14.16	6.70	15.91	4.49
Tasa de repetición	29.67	24.67	14.79	15.23	13.39	14.00	32.92	28.32	20.19	17.00	13.34	11.66
	N= 252		N= 100		N= 85		N= 275		N= 107		N= 59	

IV. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y EL RETRASO ESCOLAR

A. Características generales del maestro

Las características generales de los maestros que vamos a analizar, las hemos conformado con base en seis variables extraídas de la encuesta que se aplicó a 318 maestros. Dichas variables nos permitirán describir en grandes rasgos a los maestros (cfr. cuadro 6). Hemos dividido a los maestros en urbanos y rurales, según la ubicación de las escuelas en que laboran.

De la muestra de 318 maestros, 227 son mujeres y 91 son hombres. En el sector urbano encontramos 61 hombres y 159 mujeres, y en el sector rural encuestamos 30 hombres y 68 mujeres. (La diferencia entre la proporción de hombres y mujeres en ambos sectores no es significativa).

En nuestra muestra encontramos que existen más maestros rurales que urbanos con cinco o menos años de experiencia docente. Asimismo, vimos que no hay en las zonas rurales maestros con más de 20 años de experiencia docente. La experiencia media es, por lo tanto, mayor en las zonas urbanas: 13.90 años, contra 9.15 en el campo.

Encontramos algunas diferencias en cuanto a que los maestros rurales no realizan actualmente estudios de nivel medio superior, ni estudios de nivel superior no afines a la docencia. Los maestros urbanos, en cambio, realizan todo tipo de estudios. Podemos, pues, concluir que algunos maestros urbanos —y ningún rural— tienden a realizar estudios que les permitan abandonar o complementar su trabajo docente.

B. El Modelo Pedagógico del maestro

Hemos seleccionado de la encuesta a maestros 12 variables que describen el trabajo docente, según lo perciben ellos mismo. El centro de nuestro interés era el comportamiento del maestro con los alumnos rezagados académicamente. Por ello, hemos tomado variables que se refieren a la interacción de los maestros con sus alumnos. Buscamos saber si los docentes, distinguiendo urbanos y rurales, dicen manejar las diferencias que existen entre sus alumnos en cuanto al rendimiento académico, y si la interacción del maestro

CUADRO 6

Variables que resultaron significativas al comparar maestros de zonas urbanas con los de las zonas rurales (Análisis de X^2 por celdilla)

Variable	Alternativas	ZONA		X^2
		Urbana	Rural	
Edad maestro	-20	I	D	24.13***
	21-25	I	I	
	26-30	I	I	
	31-35	I	I	
	36-40	I	I	
	41-45	I	I	
	46-50	I	I	
	51-55	I	D	
56-70	I	D		
Número de escuelas en que trabaja	En 1	I	I	19.05***
	En 2	I	D	
	En 3	I	D	
Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente	0-10	I	I	7.93***
	11-30	D	I	
Escolaridad del maestro	Primaria completa	I	D	16.10**
	Secundaria incompleta y completa	I	I	
	Normal incompleta y completa	I	I	
	Preparatoria incompleta	I	I	
	Preparatoria completa	I	I	
	Universidad incompleta	I	D	
	Universidad completa	I	I	
	Normal Superior incompleta	I	I	
Normal Superior completa	I	I		
Experiencia en el magisterio	0 - 5 años	I	A	21.08***
	6 - 10 años	I	I	
	11 - 15 años	I	I	
	16 - 20 años	I	I	
	21 - 25 años	I	D	
	26 - 60 años	I	D	
Actualmente ¿qué estudia?	No estudia	I	I	9.48*
	Estudios no formales	I	I	
	Nivel medio superior (Preparatoria, CCH)	I	D	
	Nivel superior (afín a la docencia)	I	I	
	Nivel superior (no afín a la docencia)	I	D	

CUADRO 6 (Continuación)

Variable	Alternativas	ZONA		X ²
		Urbana	Rural	
Tiempo dedicado a poner ejercicios en clase (Minutos diarios)	0 – 30	I	I	14.36**
	31 – 60	I	I	
	61 – 90	I	D	
	91 – 120	I	I	
	121 y más	I	I	
Tiempo dedicado a corregir ejercicios en clase (Minutos diarios)	0 – 30	I	A	14.59**
	31 – 60	I	D	
	61 – 90	I	I	
	91 – 120	I	D	
	121 y más	I	I	
Revisión y corrección participativa de ejercicios	Revisa y corrige usted solo	I	I	9.49***
	Revisa y corrige solo y comenta a los alumnos sus errores	I	D	
	Revisa con participación	I	I	
Apreciación selectiva de la comprensión durante la exposición	No hago que repitan o expliquen	I	D	9.32*
	A los que van atrasados	I	I	
	A los desatentos	I	I	
	A los indisciplinados	I	I	
	A los más aplicados	I	D	
Frecuencia con la que evalúa capacidades, destrezas y conocimientos de los alumnos (Veces al mes)	0 – 5	I	I	26.00***
	6 – 10	D	A	
	11 – 15	I	I	
	16 – 20	I	D	
	21 – 25	I	I	
	26 – 30	I	I	
	31 – 35	I	I	
	36 – 40	I	I	
	41 – 45	I	D	
46 – 65	I	D		
Futilidad del maestro acerca del logro académico (Máximo 900)	0 – 300	I	I	34.77***
	301 – 600	I	I	
	601 – 900	I	I	

con los alumnos en torno a algunas actividades pedagógicas básicas, asume características diferenciales entre los docentes urbanos y los rurales. Independientemente de esto observamos dicha interacción para conocer la forma en que realmente los maestros manejan estas diferencias.

Con las variables que pasaremos a estudiar buscamos, pues, saber la importancia que el maestro dice dar a una serie de actividades que requieren la interacción y participación activa de los alumnos (corrección de tareas, revisión y corrección de ejercicios), y en las cuales el alumno muestra su rezago con respecto al grupo. Asimismo, tomaremos en cuenta variables referentes a las evaluaciones que hace el maestro y a la futilidad frente al éxito escolar que manifiestan los docentes. Finalmente, tomaremos algunas variables sobre cómo dice el maestro que distribuye su jornada docente (lo que podrá ser comparado con la distribución del tiempo que observamos en 49 de los 318 maestros).

La gran mayoría de los maestros urbanos (163 de 220) y de los rurales (79 de 98) afirma que revisan la tarea durante la jornada docente.⁴ No existen, pues, diferencias significativas a este respecto entre los maestros urbanos y los rurales. En cuanto al tiempo que dice dedicar a esta actividad, tampoco hay diferencias significativas entre ambos grupos de docentes: la gran mayoría (181 urbanos y 85 rurales) dice dedicar menos de una hora diaria a las tareas. Así tenemos que el promedio para los urbanos es de 33 minutos diarios y de 31 para los rurales. Es importante señalar que, según los datos obtenidos de la observación de 49 maestros (cfr. cuadros 7 y 8), sabemos que los maestros dedican un promedio de 17 minutos diarios a la actividad *tareas* y que los rurales dedican 19 minutos diarios. Más adelante, al comentar el cuadro 7, analizaremos qué significan estos tiempos dedicados a tareas, en el conjunto de la jornada docente y en referencia al rezago académico.

198 de los 220 maestros urbanos, y 93 de los 98 rurales, dicen que les revisan y corrigen la tarea a todos los alumnos. Es una minoría (19 urbanos y 3 rurales) los que dicen revisar y corregir la

⁴ Son muy pocos (26 urbanos y 7 rurales) los que dicen hacerla en su casa. Más aún, entre los 49 maestros observados no encontramos ninguno que lo hiciera.

tarea “sólo a los que tienen bajo rendimiento académico”. Sin embargo, observamos que los maestros no revisan la tarea a todos los alumnos y, si lo hicieran, no le dedicarían a cada alumno más de medio minuto en promedio. ¿Qué refuerzo pedagógico se puede dar en medio minuto?

En cuanto al tiempo dedicado a poner ejercicios en clase, según lo afirmado por los maestros, no hemos encontrado diferencias significativas entre los urbanos y los rurales. La mayoría de ambos grupos dice dedicar alrededor de una hora diaria a pasar los ejercicios a los alumnos. La media para los maestros urbanos es de 54.17 minutos y para los rurales es de 41.75.

En cuanto al tiempo dedicado en clase por los maestros a corregir los ejercicios, la mayoría de los rurales dice dedicar menos de 30 minutos diarios. La media para los urbanos es de 37.48 minutos diarios y de 29.76 para los rurales. Sin embargo, a partir de la información obtenida durante nuestras observaciones de clases, en cuanto a la distribución de la jornada docente entre las diversas actividades (cfr. Cuadro 7) supimos que los maestros urbanos dedican un promedio de 2.05 horas diarias a la actividad ejercicios en su conjunto, mientras que los rurales dedican 2.24 horas diarias.

Las actividades docentes como “*discusión*” de problemas y ejercicios y *corrección de ejercicios en clase* se caracterizan, frente a otras (como exposición, etc.) por estimular la participación del niño. Los maestros encuestados distribuyeron el tiempo de la jornada docente indicando qué tanto por ciento dedicaban a las diversas actividades, y dijeron que a las actividades que estimulan la participación del niño, dedican aproximadamente el 50% de su tiempo. La media de los maestros urbanos es de 43.17% de su horario docente total. La media de los maestros rurales es de 41.43%. Sin embargo, los maestros urbanos que fueron observados dedican a ejercicios sólo el 28.88% de la labor docente y los rurales el 33.24%. Cuando analicemos el cuadro 7 veremos el alcance de estas cifras. Si cruzamos la información obtenida por medio de la encuesta con la obtenida de la observación, podemos plantear lo siguiente: si los maestros dicen dedicar una hora a poner ejercicios y media hora a corregirlos, los niños dedican a hacer ejercicios entre 30 y 45 minutos diarios. En conclusión, podemos decir que tanto los maestros urbanos como

CUADRO 7

Tiempo dedicado por los maestros observados a diversas actividades pedagógicas durante la jornada docente

<i>Actividades pedagógicas</i>	<i>Total minutos dedicados</i>	<i>% de total dedicado sobre total teórico</i>	<i>% de tareas, ejercicios, exposiciones, otras sobre total dedicado</i>	<i>Promedio minutos maestro, diario dedicado</i>
ESCUELAS URBANAS				
Tiempo dedicado a tareas (en minutos)	3 425	4.12	10.21	17
Tiempo dedicado a ejercicios	23 999	28.88	71.53	125. (2.05)
Tiempo dedicado a exposiciones	4 518	5.44	13.47	23
Tiempo dedicado a otras actividades ¹	1 629	1.96	4.86	8
Total de tiempo dedicado a tareas, ejercicios, exposiciones y otras actividades	33 553	40.39		175. (2.55)
Tiempo teórico docente de los maestros observados, en minutos ²	83 085			
Diferencia 6 - 5	49 532	59.61		
Días-maestro observados	191			
ESCUELAS RURALES				
Tiempo dedicado a tareas (en minutos)	933	4.56	9.32	19.
Tiempo dedicado a ejercicios	6 796	33.24	67.86	144. (2.24)
Tiempo dedicado a exposiciones	1 490	7.28	14.88	31.
Tiempo dedicado a otras actividades ¹	796	3.89	7.95	16.
Total de tiempo dedicado a tareas, ejercicios, exposiciones y otras actividades	10 015	48.77		213. (3.33)
Tiempo teórico docente de días-maestros observados, en minutos ²	20 445			
Diferencia 6 - 5	10 520	51.23		
Días-maestro observados	47			

¹ Actividades artísticas, físicas, técnicas, culinarias, etcétera.

² Se le han descontado a cada maestro los 45 minutos dedicados a recreo.

CUADRO 8

Proporción de alumnos a los que el maestro refuerza, por tipo de escuela (Semanalmente)

Zona urbana Escuelas		NÚMERO DE INTERACCIONES GLOBALES					Total
		No interactuó	Una vez	Dos veces	Tres veces	Cuatro veces y más	
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	79	49	34	19	15	196
	%	40	25	17	10	8	100
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	130	36	25	5	23	219
	%	59	16	11	2	10	98
D.F. Esc. Alta, Matutino	No. de alumnos	84	75	42	26	21	248
	%	34	30	17	10	8	99
D.F. Esc. Col. Obrera Vieja, Matutino	No. de alumnos	128	63	19	9	12	231
	%	56	27	8	4	5	100
D.F. Esc. Col. Nueva, Pobre, Vespertino	No. de alumnos	115	69	43	17	7	251
	%	46	27	17	7	3	100
D.F. Esc. Semi-rural, Vespertino	No. de alumnos	51	34	33	29	22	169
	%	30	20	20	17	13	100
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	61	83	47	11	3	205
	%	30	40	23	5	2	100
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Zona Alej.	No. de alumnos	79	61	30	17	14	201
	%	39	30	15	9	7	100
<i>Zona rural</i>							
Chis. Mpo. Rico, Zona Alej. Aledaña	No. de alumnos	16	9	10	2	3	40
	%	40	22	25	5	8	100
Chis. Mpo. Pobre, Zona Alej. Centro	No. de alumnos	27	10	7	0	2	46
	%	59	22	15	0	4	100
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	44	42	19	28	43	176
	%	24	23	11	16	24	98
Mor. Mpo. Pobre, Zona Alej. Aledaña	No. de alumnos	33	14	23	13	11	94
	%	35	15	24	14	12	100

los rurales dedican poco tiempo a corregir los ejercicios y, por tanto, dan muy poco refuerzo por medio de esta actividad a los estudiantes rezagados.

Tanto los maestros urbanos como los rurales dicen corregir los ejercicios a todos los niños, pero nuestros diarios de observación no corroboran este aserto.

En lo referente a la apreciación selectiva de la comprensión, los maestros urbanos afirman no establecer diferencias entre los atrasados, los desatentos, los indisciplinados y los más aplicados. Las frecuencias en el sector urbano y en el rural están más acumuladas en los alumnos atrasados y desatentos. Esto nos habla ya de algo que desarrollaremos más adelante: los maestros tienden a identificar atraso académico con indisciplina, o al menos, a utilizar el mismo recurso —hacer preguntas de comprensión— a los atrasados académicamente y a los indisciplinados. Sin embargo, observamos que los maestros no interactúan especialmente con los rezagados y tienen una muy ligera tendencia a hacerla con los alumnos más avanzados.

En la evaluación de las incapacidades, las destrezas y los conocimientos de los alumnos por parte de los maestros, encontramos algunas diferencias entre los docentes urbanos y los rurales. La mayoría de los maestros rurales evalúa entre 6 y 10 veces al mes. En cambio, los maestros urbanos evalúan más de 10 veces en ese lapso.

El hecho de que los maestros rurales digan evaluar las incapacidades, las destrezas y los conocimientos de los alumnos menos veces que los urbanos, se puede deber a que a medida que se acumula experiencia en el magisterio se va descubriendo que la evaluación es un instrumento adecuado para controlar al grupo. También puede deberse esta diferencia a que los padres de familia urbanos —en parte debido a la cultura urbana— exijan al maestro más evaluaciones.

Tomado en conjunto este modelo pedagógico de los maestros, según lo describen ellos mismos, podemos concluir que hay pocas diferencias entre los urbanos y los rurales (éstas se reflejan, fundamentalmente, en el número de veces al mes que los maestros hacen evaluaciones). Pero lo más interesante es que los maestros de ambos sectores dicen tener un comportamiento homogéneo e

interactúan con los alumnos como grupos homogéneos, es decir, sin establecer diferencias importantes en cuanto al rendimiento académico, que impliquen comportamientos diferenciados de los maestros respecto a los alumnos avanzados y a los rezagados.

C. Correlaciones significativas entre la interacción maestro/alumno y otras variables (cuadro 9)

Con la información que obtuvimos de las guías de observación, estimamos las correlaciones existentes entre la interacción de los maestros y los alumnos (en torno a tareas, ejercicios, exposiciones e interacción global) con algunas variables.

En cuanto al promedio de aprovechamiento de los alumnos, la tendencia de los maestros a interactuar con los de mejor promedio en el salón, es clara. Lo mismo sucede en cuanto a la posición respecto al grupo: los maestros interactúan más con los que tienen mejor posición en el grupo, según el juicio hecho por el mismo maestro. Esta tendencia de los maestros a interactuar más con los alumnos más avanzados corrobora significativamente el hecho de que los maestros no interactúan, y menos aún refuerzan, a los rezagados. La correlación más evidente es la del promedio de matemáticas con la intensidad de la interacción.

Una segunda correlación significativa es la que existe entre la intensidad de la interacción maestro/alumno y la proporción de horas que el maestro dice dedicar a actividades complementarias de la labor docente fuera del horario escolar (preparación de material didáctico, corrección de pruebas y ejercicios, preparación de clase, atención a alumnos rezagados, atención a visitas o padres de familia, asuntos administrativos, asuntos sindicales), sobre las horas teóricas de la jornada docente. En el 87.5% de las escuelas urbanas los maestros que dicen dedicar una proporción mayor de tiempo a estas actividades son los que más interactúan con sus alumnos. Por otra parte, aunque estas correlaciones no son significativas en el caso de los maestros rurales, se observan ahí las mismas tendencias. Hay que señalar también que no es tan evidente que a mayor experiencia docente se interactúa más, pues esta relación sólo se da con signo positivo en el 50% de las escuelas urbanas, mientras

que se da con signo negativo (a menos experiencia más interacción) en el 37.5% de dichas escuelas. En el 25% de las escuelas rurales encuestadas esta correlación tiene signo positivo, y, en otro 25, tiene signo negativo. En general, es evidente que si el maestro interactúa, esto no está claramente relacionado con su experiencia docente.

Una correlación que es importante destacar es la observada entre el avance escolar y la interacción maestro/alumno. En las escuelas urbanas esta correlación tiene signo positivo, lo que indica que los maestros tienden a interactuar más con los alumnos que tienen un mayor avance escolar (el grado que cursan sobre el que teóricamente correspondería a la edad de los mismos).

En cuanto al *esfuerzo por* escrito (anotaciones reforzantes que el maestro pone en el cuaderno y/o libro del alumno), hemos encontrado en las escuelas urbanas la tendencia, aunque muy sutil, a hacer este tipo de anotaciones a aquellos alumnos con los que el maestro interactúa de otras maneras. Asimismo, los maestros tienden a interactuar más con los niños de padres ricos, o que están en mejor situación ocupacional.

El sexo del alumno no está correlacionado con la intensidad de la interacción. No es, pues, tan evidente como se dice, que los maestros interactúan principalmente con los hombres.

Concluyendo, los maestros tienden a interactuar más con los alumnos de mejor posición económica y con los que tienen mejores promedios académicos (es decir, con los más avanzados). Por tanto, se hace evidente que interactúan menos, o no lo hacen, con los alumnos más rezagados académicamente. Podemos también afirmar que este comportamiento discriminatorio del maestro en favor de los alumnos más avanzados académicamente se da tanto en el sector urbano como en el rural.

D. Tiempo que dedican los maestros a diversas actividades pedagógicas durante la jornada docente

En este apartado analizaremos la forma en que los maestros distribuyen su tiempo durante la jornada docente (Cfr. cuadro 7). Buscamos examinar si existen diferencias entre los maestros rurales y urbanos, y si la forma en que se distribuye el tiempo es adecuada o no para reforzar a los alumnos rezagados académicamente.

CUADRO 9

Resumen de las correlaciones significativas entre la interacción en torno a tareas, ejercicios, exposiciones y global, con diversas variables (Por tipo de escuela)

Zona urbana Escuelas	VARIABLES									
	Avance escolar		Sexo alumno		Ocupación padre		Tasa de reprobación		Rendimiento en matemáticas	
	Interacción		Interacción		Interacción		Interacción		Interacción	
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro							+	x		
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	+	x					+	x	+	x
D.F. Esc. Alta, Matutino									+	x
D.F. Esc. Col. Obrera Vieja, Matutino									+	x
D.F. Esc. Col. Nueva Pobre, Vespertino									+	x
D.F. Esc. Semi-rural Vespertino	+	x							+	x
Mor. Mpo. Rico Cab. Mpal. Centro			-	x					+	x
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Zona aledaña			+	x						
<i>Zona rural</i>										
Chis. Mpo. Rico, Zona aledaña	-	x								
Chis. Mpo. Pobre, Zona Alej. Centro									+	x
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	-	x			-	x	-	x	+	x
Mor. Mpo. Pobre, Zona Alej. aledaña			-	x					-	x

CUADRO 9 (Continuación)

<i>Zona urbana Escuelas</i>	VARIABLES											
	<i>Rendimiento global</i>		<i>Posición respecto al grupo</i>		<i>Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente</i>		<i>Experiencia docente</i>		<i>Actividades que estimulan la participación</i>		<i>Futalidad del maestro</i>	
	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	<i>Interacción</i>	
Chis. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro			+	x	-	x	+	x	+	x		
Chis. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro			+	x					+	x		
D.F. Esc. Alta, Matutino			+	x	+	x	+	x	+	x	+	x
D.F. Esc. Col. Obrera Vieja, Matutino	+	x	+	x	-	x	+	x	-	x		
D.F. Esc. Col. Nueva Pobre, Vespertino			+	x	+	x	+	x	-	x	-	x
D.F. Esc. Semi-rural Vespertino	+	x	+	x	+	x	-	x			-	x
Mor. Mpo, Rico Cab. Mpal, Centro	+	x	+	x	+	x	+	x	-	x	-	x
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Zona aledaña			+	x	+	x	-	x	+	x	+	x
<i>Zona rural</i>												
Chis. Mpo. Rico, Zona aledaña												
Chis. Mpo. Pobre, Zona Alej. Centro												
Mor. Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro			+	x			-	x			+	x
Mor. Mpo. Pobre, Zona Alej. aledaña							+	x	-	x	+	x

Del tiempo teórico total de duración de la jornada docente observada (descontando los recreos), se evidencia en el cuadro 7 que los maestros dedican a corrección de ejercicios, exposiciones y otras actividades (como la educación física, técnica, etc.), menos del 50% de la duración de la jornada docente. Del 50 restante consideraremos que un 5% pudo escapar a la captación de los observadores. Queda aproximadamente un 45% de la jornada docente dedicado a otras actividades. Por las observaciones hechas, constatamos que los maestros salen de clase con frecuencia, ya sea para conversar con padres de familia, para ir a la dirección a arreglar diversos asuntos, etc. A esto hay que añadir que con frecuencia los maestros demoran en entrar a clase después del recreo, que directores, maestros y padres de familia entran al salón a solucionar determinados asuntos (por ejemplo la cooperativa, la organización de actividades extracurriculares, etc.). Hemos observado también que existen momentos durante los cuales el maestro está buscando en clase la lección o los ejercicios en los textos.

También se pierde tiempo en la limpieza del salón (ésta le suele tocar —en muchas de las escuelas que observamos— a determinados niños que deben ingresar a la escuela antes de la entrada oficial para barrer o asear el salón; pero con mucha frecuencia estos niños se retrasan y las labores escolares empiezan más tarde). Otro tiempo muerto proviene del alargamiento de los recreos (hemos contado 45 minutos diarios de recreo, pero vimos que con frecuencia éstos se alargan del tiempo fijado). Finalmente, hay que señalar que en algunas escuelas o aulas, los maestros dan por terminadas las labores del día antes de la hora fijada.

Merece algunos comentarios la información referente al tiempo dedicado a actividades artísticas, físicas, técnicas, culinarias, etc. En la contabilización de estos tiempos por parte de los observadores han podido existir algunas omisiones que disminuyeron la cantidad del tiempo registrado para dichas actividades. También hay que tener en cuenta que en algunos casos se da el hecho de que, mientras algunos alumnos se dedican a estas actividades, otros siguen haciendo algún tipo de ejercicios o problemas de alguna materia, leyendo o copiando alguna plana, etc. Para no complicar a contabilización del tiempo, éste se asignó a la actividad a la que se dedicaba la mayoría de los alumnos.

Los maestros indican en la encuesta que dejan tareas a todos sus alumnos prácticamente todos los días, pero esto no pudo ser corroborado por los observadores. Lo interesante es lo siguiente: los maestros dicen dedicar —según la encuesta— un promedio de media hora diaria a la revisión y corrección de tareas. A través de la observación vimos que de hecho los maestros dedican casi 20 minutos diarios; si aceptamos que les revisan la tarea a todos, y todos los días, resulta que como máximo le tocaría a cada niño (tomando un promedio de 40 alumnos por salón) 1/2 minuto diario. La corrección de tareas es una actividad cuyo objetivo es una interacción del maestro con el alumno como individuo, para observar su logro, ver sus fallas, explicar, corregir y retroalimentar. Es decir, se trata de una actividad fundamental para que los alumnos rezagados puedan avanzar académicamente. Sin embargo, encontramos que los maestros no le dedican más del 5% de la jornada docente, es decir, no pasan de 20 minutos como promedio (incluso si tomamos los datos por escuela, la que tiene el tiempo más alto no llega a los 30 minutos diarios). La corrección de tareas no cumple su función debida, y se ha convertido (si es que alguna vez no lo fue) en un acto rutinario, en una obligación para tener a los niños ocupados, para que los padres de familia “estén tranquilos” porque a sus hijos les dejan tareas, además de que así los maestros tienen “materia” para calificar y/o sancionar. Pero las acciones de hacer las tareas por parte de los alumnos y de revisarlas y corregidas por parte de los maestros, no cumplen la función que debieran, como medios para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente para los alumnos rezagados.

El tiempo que dedican los maestros a hacer ejercicios en clase, según observamos, es de 2.05 horas diarias promedio en el sector urbano y de 2.24 horas diarias promedio en el sector rural. (Si tomamos la información por escuela, el promedio máximo es de 2.41 horas diarias, lo que no significa gran diferencia). Estos tiempos son aproximadamente el 30% de la jornada docente total y el 70% del tiempo real dedicado a labores docentes (tareas, ejercicios, exposiciones, actividades físicas, técnicas, etcétera).

La actividad de poner, hacer, revisar y corregir ejercicios en clase abarca, pues, la mayor parte de la actividad docente.⁵ Revisar esto

⁵ Aunque no es objeto de nuestro estudio, conviene señalar que las actividades de tareas y ejercicios realizadas en forma rutinaria, en un ambiente de indiferencia y amenaza por parte del maestro, genera una socialización negativa en los niños, en cuanto que las acciones a realizar son puestas por el maestro, y el alumno las realiza sólo por esa razón.

sería positivo si los ejercicios cumplieran la función que a partir del método inductivo que implican, debieran tener. Los ejercicios son fundamentales para que el alumno se afiance y avance en la comprensión de los contenidos y en el manejo de técnicas, logrando superar obstáculos y dificultades (que se identifican al hacer los ejercicios), para obtener el dominio de los contenidos y la capacidad de llegar a ellos por su propia acción. Por ello, los ejercicios suponen por parte del maestro no sólo el indicar con precisión su objetivo, métodos y técnicas, sino también el interactuar con los alumnos para ayudarlos a mejorar sus logros y superar las deficiencias. Sin embargo, como lo señalamos anteriormente, sólo en las escuelas urbanas encontramos alguna tendencia indicativa de que los maestros utilicen este recurso para hacer observaciones que, a su vez, refuerzan el aprovechamiento de los alumnos que más lo necesitan.

Finalmente, hay que señalar que no existen diferencias significativas entre maestros urbanos y rurales, en cuanto a que las proporciones en que distribuyen el tiempo utilizado y el tiempo teórico son bastante semejantes.

Esto nos lleva a concluir que no existen diferencias significativas entre el comportamiento de los maestros que laboran en zonas urbanas y los que laboran en zonas rurales. Si bien no podemos afirmar que la distribución del tiempo que hacen los maestros entre las diversas actividades docentes genere más rezago en las zonas rurales que en las urbanas, sí podemos decir que la forma en que los maestros ocupan su tiempo genera rezago escolar generalizado y acentúa el de aquellos niños más atrasados (lo cual, como se hizo ver anteriormente, interviene después en la determinación de la deserción escolar).

E. Características de las diversas formas de interacción de los maestros con los alumnos rezagados académicamente

A. partir de la información que recogimos en la observación de los maestros durante cinco días, con cada uno hemos podido precisar si ellos manejan o no, y en qué sentido, las diferencias académicas entre los alumnos de su salón.

Para los maestros que observamos, la existencia de los niños rezagados en su salón es bastante evidente. Algunos les dan una ubicación especial en el aula; otros suelen etiquetarlos o apodararlos.

Estos hechos —que el maestro ubique y apode a los rezagados, identificándolos como un sector específico— no nos dicen nada sobre el manejo que aquéllos hacen de las diferencias entre los alumnos (en cuanto al rezago académico).

Un fenómeno recurrente entre los maestros observados consiste en que ellos confunden el bajo rendimiento con la indisciplina, es decir, toman lo que suele ser efecto como una causa. Es más fácil y cómodo para el maestro —aunque sea de manera inconsciente— sancionar y controlar la disciplina que mejorar el rendimiento académico. Para lo primero existen métodos, técnicas de represión; para lo segundo, la represión no da resultado o da resultado negativo. Además, los métodos y técnicas requieren un esfuerzo por parte del maestro (que por lo menos implica saberse el nombre de sus alumnos, cosa que algunos maestros, según pudimos observar, no los recuerdan ni siquiera al final del curso). Esta confusión de niveles de conducta —rendimiento académico e indisciplina— se manifiesta con claridad cuando ante fallas o faltas en el rendimiento académico, los maestros aplican sanciones y amenazas que corresponden a faltas de tipo disciplinario.

Podemos señalar que el 46% de los maestros observados, maneja negativamente las diferencias dentro del salón de clase, comportándose en forma indiferente y/o amenazante, y que tan sólo el 24% de los mismos maneja positivamente tales diferencias, con un comportamiento tendiente a reforzar a los alumnos rezagados.

A continuación interpretaremos los comportamientos más característicos que observamos en los maestros y que nos permiten hacer una tipificación de ellos. Hay que tener en cuenta que los comportamientos no se dan en forma pura, pero sí podemos señalar que claramente predomina un tipo de otro.⁶

El tipo de manejo de las diferencias que llamamos *indiferente o retórico* es el que se presenta, al parecer, con mayor frecuencia. A esto hay que añadir que en otros maestros se observó junto con su comportamiento amenazante. Al analizar la conducta de estos maestros aparece con bastante evidencia, como veremos más ade-

⁶ Las abstracciones que hacemos en seguida son hechas con propósitos meramente descriptivas y exploratorias. Por esta razón, no hemos considerado necesario cuantificar en este trabajo la incidencia de los diversos modelos.

lante, que la amenaza acompaña a la indiferencia como un recurso para controlar a los alumnos.

La categoría de indiferencia abarca una serie de conductas que indican la no consideración, por parte del maestro, de las deficiencias en el rendimiento académico de un sector de sus alumnos. En realidad, los maestros son conscientes de la existencia de niños rezagados en su salón, pero, según observamos en su interacción cotidiana, no parecen tomar en cuenta su existencia. Durante nuestras observaciones constatamos que hay deficiencias académicas constantes en el logro escolar de algunos alumnos del salón (como el responder mal a las preguntas de la maestra, el no traer las tareas, el hacer mal con mucha frecuencia los ejercicios en clase, etc.) que son obvias, que no requieren un especialista para ser detectadas y a las cuales los maestros señalados no dedicaban ninguna o casi ninguna atención para superarlas.

Nos hemos encontrado que, en casi todas las ocasiones en que los maestros se comportan en forma indiferente o indiferente-amenazante con los rezagados, su comportamiento es también indiferente con el conjunto del grupo, lo cual nos indica que, con mucha frecuencia, no sólo no se da un manejo de las diferencias académicas dentro del salón por parte del maestro, sino lo que es más grave aún, es que para estos maestros no parece ser importante el logro académico. En efecto, al observar su comportamiento con el conjunto del grupo vimos que refuerzan académicamente a pocos alumnos,⁷ que se limitan a amenazar y sancionar al grupo para que sea disciplinado y a poner un ejercicio tras otro para que los niños estén ocupados. Este tipo de comportamiento genera un rezago generalizado, acentuando por supuesto el de aquellos alumnos que tienen mayores limitaciones para el rendimiento académico.

El comportamiento indiferente en su forma más general, tal y como lo hemos definido anteriormente, se nos fue presentando en diversas formas peculiares cuyas características es importante señalar. Una de las formas de indiferencia que encontramos es la que podríamos llamar la de "no-interacción". Vimos que hay maestros

⁷ En el 25% de las aulas observadas durante una semana se encontró que los maestros no interactuaron una sola vez con más de la mitad de sus alumnos. En el 91% de las mismas, los maestros interactuaron menos de dos veces con proporciones de los alumnos que oscilan entre el 50 y 83% de ésta.

que no interactúan con el conjunto de los alumnos y menos aún con los rezagados. Éstos, casi son inexistentes como tales y forman parte de un todo indistinto donde lo individual no es tomado en cuenta. Los alumnos rezagados hacen lo que pueden y no sólo no reciben una atención especial, sino que ni siquiera reciben la misma atención que los más adelantados.

Al observar a los maestros encontramos que la forma más común de indiferencia con el conjunto del grupo, y por tanto con los rezagados, es el comportamiento mecánico donde la resolución, revisión, corrección y calificación de tareas y ejercicios se resuelve en términos de cumplimiento o incumplimiento de una obligación; de hacer bien las cosas sin tomar en cuenta las capacidades y dificultades individuales del sujeto.

En las situaciones que hemos indicado, el maestro se limita a señalar oralmente, a hacer un signo o a poner una calificación que indica si algo se hizo o no y a veces si se hizo bien o mal, pero sin entrar en una interacción con el alumno que le permita a éste detectar la causa, corregir sus errores y sortear las dificultades para lograr una superación académica.

Otra forma de indiferencia se manifiesta cuando el maestro pregunta las causas del error, o cuando hace preguntas de conocimiento en forma retórica, es decir, sin esperar respuesta por parte del alumno. En estos casos vimos que no considera al alumno como un interlocutor y, por ende, no hay interacción. Lo que el alumno pudiera decir no es importante ni significativo para el maestro.

Otro tipo de manejo negativo de las diferencias académicas que hemos encontrado es el *amenazante*. Algunos maestros observados fueron considerados así porque responden al rezago académico del alumno con amenazas, reprensiones, gritos, burlas, etc., que no buscan ni conducen a la recuperación académica. En esta categoría también hemos incluido a los maestros que responden al rezago con amenazas y sanciones más académicas que disciplinarias (aunque no faltan maestros que sancionan la indisciplina con ejercicios y tareas), pero que no van más allá de este tipo de presión sobre el alumno.

Pudimos observar que los maestros amenazantes y los indiferentes-amenazantes suelen acompañar sus amenazas con sanciones no siempre acordes al problema que intentan remediar.

Estos comportamientos generan varios efectos. El primero y más evidente es que el maestro no refuerza académicamente a los rezagados, los cuales van progresivamente acumulando más rezago en la adquisición de conocimientos e instrumentos básicos de comunicación y cultura. Otro efecto que ello genera es una conciencia de la imposibilidad de superación o de logro académico, al que se aúna un sentimiento de futilidad ante cualquier tipo de esfuerzo. Pudimos observar que ante este tipo de comportamiento, los alumnos reaccionan de diversas formas: se portan mal, se muestran agresivos con sus compañeros; se “dan al abandono”, manifiestan desinterés en los estudios; algunos, muy temerosos o inseguros, intentan pasar inadvertidos al maestro. Al mismo tiempo, la respuesta del maestro a estos comportamientos de los alumnos (amenazas y sanciones) genera un círculo vicioso en el que el alumno no logra superar sus escollos y el rezago aumenta aún más.

Los padres y maestros nos dieron diferentes explicaciones cuando conversamos con ellos sobre acontecimientos como los anteriormente señalados: los primeros reflejan sentimientos de impotencia y fatalidad, aunque algún padre también nos dijo que la “culpa es del maestro que falta mucho y los niños no aprovechan; por eso les pega”. Los maestros nos decían que el alumno “es indisciplinado”, “que no estudia”, “que sus padres no le exigen”, etc. Por tanto, los maestros cargaban, en las explicaciones que nos dieron, toda la responsabilidad en los alumnos y en los padres.

Por otra parte, el manejo positivo de las deficiencias académicas en el aula es el comportamiento *reforzante* (o de reforzamiento). Este tipo de comportamiento se da cuando el maestro interactúa con los niños rezagados buscando que éstos eleven su rendimiento académico, y ocurre con menos frecuencia que el de los maestros indiferentes e indiferentes-amenazantes. (Sólo el 25% de los maestros observados pueden ser situados en esta categoría).

Encontramos dos tipos básicos de reforzamiento a los niños rezagados: el explícito y el implícito.

La atención que podemos llamar explícita a los rezagados, en cuanto que el maestro interactúa con ellos como grupo (o individuos específicos), la hemos encontrado bajo diversas modalidades o formas. En algunos casos, esta atención a los rezagados ocurre

después del horario escolar (la maestra explica todo desde el principio a los niños atrasados que no participaron durante la clase y les pone más ejercicios que al conjunto del grupo). En otros casos se hace pasar al pizarrón a los atrasados —o bien a los que tienen un error en los ejercicios—, se les explica y se les pide que repitan el mismo ejercicio. Otros maestros estimulan a los alumnos rezagados diciéndoles los aciertos que han tenido, o cuando resuelven bien los problemas, lo comentan con todo el salón, etcétera.

Existen otros maestros cuyo reforzamiento a los rezagados es implícito, en el sentido de que el maestro refuerza (corrige, explica, retroalimenta, motiva) al conjunto del grupo, tratando a cada alumno como individuo, por lo cual refuerza también a los rezagados, pero sin destacarlos como un grupo específico.

Pero el esfuerzo no pasa de lo indicado. No hemos encontrado indicios de maestros que desarrollen metodologías técnicamente adecuadas. Con ello queremos negar el valor de los maestros cuyo comportamiento con los rezagados hemos llamado reforzante. Pero sí es importante señalar que no se hace un esfuerzo sistemático, en el nivel de sistema escolar, por resolver el problema del rezago. Hemos observado la existencia de maestros reforzantes que fomentan la colaboración de los padres para la superación del rezago académico de sus hijos (aunque la mayoría se limita a mandarles mensajes pidiéndoles que exijan más a sus hijos, o a conversar con los padres, pero sin proponerles o enseñarles técnicas adecuadas para ayudar a sus hijos a mejorar su rendimiento académico).

Los maestros que refuerzan son escasos; sus esfuerzos son generalmente aislados y no suelen encontrar eco en las autoridades de las escuelas. Más aún, hay que señalar que no siempre el esfuerzo es constante y que el maestro cae en la amenaza o en la indiferencia por momentos más o menos largos.

Resumiendo, pues, diremos que por un lado tenemos un tipo de manejo positivo de las diferencias académicas por el maestro cuando refuerza a los alumnos rezagados, para que éstos eleven su rendimiento académico al nivel del conjunto del grupo, y un tipo de manejo negativo de las diferencias por el maestro cuando éste se comporta en forma indiferente o indiferente-amenazante o simplemente amenazante con los rezagados. Predomina significativa-

mente entre los maestros observados el tipo de manejo negativo de las diferencias académicas al interior del salón de clase, hecho que, como ya hemos visto, genera condiciones que propician un mayor rezago y a la larga influye en la deserción escolar.

La proporción de maestros indiferentes, indiferentes-amenazantes y reforzantes con los rezagados, es semejante para el sector urbano y para el rural.

De inmediato surge la pregunta ¿No son acaso los maestros rurales peores que los urbanos? ¿El comportamiento de los maestros rurales con los rezagados no es más indiferente y amenazante que el de los urbanos? A partir de la información que hemos obtenido durante la observación de los maestros que conforman nuestra muestra, podemos responder negativamente a tales preguntas.

Comparando la interacción con los niños rezagados de los maestros indiferentes, indiferentes-amenazantes y reforzantes, no hemos encontrado elementos que señalen diferencias entre los docentes que laboran en el sector rural y los que laboran en el sector urbano. Tampoco se dan diferencias si separamos a las escuelas entre ricas y pobres (en términos de localidades y de infraestructura escolar).

La interacción de los maestros con los niños que no hacen las tareas y con los que hacen mal la tarea y/o los ejercicios (indiferencia, amenaza o refuerzo), posee características semejantes en los maestros que laboran en el sector rural y en el urbano. Las amenazas y sanciones son también iguales (barrer el patio, no salir a recreo, etc.). Comportamientos como la corrección mecánica de los ejercicios, el desinterés por el proceso de enseñanza-aprendizaje, la violencia verbal y física, la amenaza como arma de control, etc., los encontramos tanto en el campo como en la ciudad.

El que un maestro refuerce a los rezagados en el sector rural sería más significativo que si dicho maestro laborara en una zona urbana. Esto se debe a las condiciones socioeconómicas y culturales de las zonas rurales, teniendo en cuenta que los alumnos que viven en estas zonas dependen —en términos de los logros escolares— casi exclusivamente del maestro, pues la familia y el ambiente cultural poco pueden aportar para mejorar los logros académicos. Por tanto, el niño que ingresa con rezago a la escuela (sea frente a sus compañeros o sea frente a los objetivos de enseñanza-aprendi-

zaje impuestos por los textos oficiales), tiene mayores posibilidades de permanecer rezagado hasta que abandona el sistema escolar. En cambio, un alumno de escuelas urbanas cuenta con la ayuda de la cultura urbana, de la familia, etc., para suplir sus insuficiencias académicas.

Hay que señalar, por otra parte, que algunos maestros rurales nos indicaban que se les mandaba ahí como castigo, pero no encontramos una relación directa entre ese sentimiento de castigo y el no reforzar o reforzar negativamente a los rezagados. Además, estos comportamientos los hemos encontrado también en las mejores escuelas urbanas de nuestra muestra. Lo mismo se podría decir de las condiciones materiales del trabajo, pues para reforzar a los rezagados no son indispensables las condiciones materiales de las escuelas ricas del Distrito Federal. Hemos encontrado escuelas que estaban en pésimas condiciones materiales, y carecían de material didáctico, a pesar de lo cual el maestro reforzaba a los niños rezagados.

Por tanto, las causas de que los maestros sean indiferentes o reforzantes no dependen de que ellos desempeñen su labor en el campo o en la ciudad, sino de otros factores (aunque el hecho de que el maestro esté en una escuela rural o en una urbana puede hacer más o menos efectivas determinadas causas).

Otra conclusión importante es que, pedagógicamente, la preparación de los maestros es homogénea para realidades diferentes. Una de las insuficiencias que más resalta es la incapacidad en que se encuentran los maestros para adoptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo a las especificaciones regionales, sino también a las diferencias individuales en el rendimiento académico de los alumnos dentro del salón de clase.

V. CONCLUSIONES GENERALES Y SUS IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA

1. Varias observaciones que hemos hecho en este estudio permiten inferir que, en términos generales, la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de "atraso escolar relativo". Éstas se manifiestan, principalmente, de dos

maneras: a) diferencias entre los conocimientos y habilidades adquiridos por el sujeto, y los que ha alcanzado, en promedio, el grupo escolar del cual aquél forma parte; b) diferencias entre el grado escolar que cursa el sujeto, y el que estaría cursando en la hipótesis de que se hubiera inscrito en la educación primaria a los seis años de edad, y no hubiese repetido (o abandonado) ningún curso hasta el momento de ser entrevistado. Por tanto, las políticas orientadas a disminuir la deserción escolar deberían empezar por tratar de reducir la frecuencia y magnitud de los retrasos pedagógicos que suelen presentarse en las escuelas primarias, respecto a las exigencias académicas vigentes en los distintos grupos escolares. Además, si se lograra disminuir la magnitud y frecuencia de tales retrasos, se reduciría también la magnitud de las tasas de reprobación y de repetición de cursos (las cuales intervienen en la determinación del segundo tipo de retrasos escolares que aquí hemos señalado).

2. Existen, fundamentalmente, dos argumentos que apoyan la afirmación anterior. Ellos fueron sometidos a comprobación en el presente estudio. El primero se refiere al ámbito actitudinal o motivacional, y el segundo se ubica propiamente en el campo académico. Por lo que respecta a las actitudes, en esta investigación observamos que el atraso pedagógico genera en el sujeto sentimientos de los cuales se deriva la percepción de que el trabajo escolar es inútil, cuando aquél ha repetido cursos —lo mismo en escuelas urbanas que en las rurales—. Así también, se observó que la actitud de relacionar el esfuerzo con el logro no es siempre internalizada en el ambiente familiar, pues en algunos casos es un probable resultado de las experiencias escolares de naturaleza favorable. Por otra parte, en el ámbito propiamente académico se observó que el retraso y la repetición de cursos son fenómenos que se producen más de una vez. En cambio, los alumnos que aprueban un grado escolar en forma satisfactoria son, generalmente, quienes no han repetido otros cursos. Más aún, se pudo comprobar que estos alumnos tienen un desempeño académico más satisfactorio del que logran aquellos que repiten cursos. Podemos, pues, afirmar que el atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce a sí mis-

mo. Por tanto, al evitarlo —o reducirlo— se evitaría o reduciría también su propia recurrencia.

3. Otra de las consecuencias indirectas del atraso escolar consiste en que los maestros se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos que sufren este problema. En efecto, los maestros entrevistados consideraron que los alumnos que repiten cursos están colocados entre los menos capaces de sus respectivos grupos. Sin embargo, los maestros no han puesto a prueba, en forma objetiva, esta impresión. Es posible, por tanto, que los alumnos retrasados sean capaces de desempeñar normalmente sus actividades escolares, pero puede ser necesario utilizar técnicas pedagógicas diferentes, o dar a estos alumnos los apoyos socio-familiares y de otro tipo que, eventualmente, las mismas escuelas podrían proporcionarles. Sin embargo, la impresión que los maestros tienen sobre las habilidades de los alumnos repetidores, desalienta la realización de aquellos esfuerzos que los profesores deberían hacer para nivelar el aprendizaje de los alumnos retrasados. Este desaliento es, sin duda, una de las causas de la conducta magisterial a que aludiremos en la conclusión 7 (Cfr. *Infra.*). Observamos, en efecto, que los alumnos repetidores de las escuelas primarias urbanas perciben un menor estímulo y refuerzo de sus maestros, que el que perciben los alumnos que fueron promovidos al grado siguiente.
4. Al tratar de identificar los factores que determinan el atraso escolar, encontramos —además de los procesos de retroalimentación a que se refieren las conclusiones 2 y 3, que hemos expuesto— el hecho de que en las escuelas urbanas los indicadores socioeconómicos de los alumnos intervienen decisivamente en la gestación de este fenómeno. En cambio, el atraso educativo en las escuelas rurales es menos atribuible a estos indicadores, de lo que se observó en las zonas urbanas. Ello puede deberse a que el desarrollo urbano acentúa la estratificación social (ya que promueve, por una parte, la inmigración de grupos que habitan en zonas deprimidas y, por la otra, favorece la aparición de estratos ocupacionales de alta escolaridad y productividad). En cambio, la estratificación social en las zonas rurales es, na-

turalmente, más homogénea. (De todos modos, se observó que, en el campo, la escolaridad de la madre del sujeto incide con frecuencia en las probabilidades de repetir el curso o de ser promovido al subsecuente).

De lo anterior se desprende la conveniencia de diseñar dos estrategias distintas para reducir la magnitud de la deserción escolar en las ciudades y en el campo. En las primeras, será necesario difundir modelos de educación preescolar, que sean capaces de captar a la población infantil perteneciente a los grupos sociales de reciente inmigración, con el objeto de proporcionar a dicha población las experiencias y la socialización que no podría recibir en el ámbito familiar. Estos modelos deberán ser complementados por otros más, que procurarán enriquecer el ambiente en que se desarrollan estos niños durante los años correspondientes a la educación primaria. Por otra parte, en las zonas rurales se deberá otorgar una prioridad superior a la necesidad de mejorar el rendimiento global de las escuelas (puesto que los alumnos de las mismas son, en la actualidad, más homogéneos de lo que son sus contrapartes de las escuelas urbanas). Esto requiere, por supuesto, un sinnúmero de medidas de planeación económica, social, demográfica y educativa (tales como las que describimos en Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979), así como diseñar modelos pedagógicos realmente adaptados a los procesos de aprendizaje de la población rural.

5. También pudimos comprobar que, entre los factores determinantes de atraso escolar, aparece el estado actual de desnutrición (que afecta a los alumnos repetidores de una importante proporción de escuelas investigadas, especialmente en las zonas rurales), así como la insuficiente alimentación, que es concomitante a dicho estado. Por otra parte, se observó que la insuficiente nutrición que los sujetos obtuvieron durante su edad preescolar (incluyendo el periodo de gestación) también interviene en este problema. Un análisis más refinado permitió observar que esto afecta a los alumnos inscritos en el 5º grado de las escuelas urbanas (por lo cual, al parecer, estas deficiencias nutricionales contribuyen al establecimiento de límites para el desarrollo intelectual, que se manifiestan cuando los sujetos tienen que desarrollar operacio-

nes mentales de un cierto grado de complejidad). Es, por tanto, evidente la necesidad de promover la implantación de programas que tiendan a mejorar los hábitos alimenticios (y las disponibilidades de alimentación adecuada) en los grupos que aquí hemos identificado, así como evitar que, más adelante, estos mismos problemas se manifiesten entre la población rural (en cuanto la complejidad de las actividades curriculares que esta población lleve a cabo, se asemeje a la de las poblaciones urbanas).

6. Por otra parte, identificamos la necesidad de que las escuelas urbanas apliquen más flexiblemente sus reglamentos de puntualidad, con el fin de que no impidan la asistencia a clases de los alumnos que no puedan llegar a tiempo por razones económicas (los cuales pertenecen a los estudiantes menos avanzados). Asimismo, se observó que en una proporción importante de escuelas los alumnos repetidores tienen que dedicar más tiempo para transportarse a la escuela, lo cual sugiere la necesidad de revisar los procedimientos de micro-planeación de las instituciones educativas.
7. Lo que hasta aquí hemos dicho sintetiza las conclusiones que obtuvimos al proponernos identificar los factores determinantes del atraso escolar.

Además de esto, investigamos las formas en que, al interior del sistema escolar, los maestros manejan este problema. El objetivo que nos propusimos consistió, por tanto, en dilucidar si los maestros contrarrestan, amplifican o son indiferentes ante los atrasos pedagógicos de los alumnos.

En síntesis, encontramos, por una parte, diversas actitudes y comportamientos que reflejan la indiferencia de los maestros ante los atrasos pedagógicos y, por la otra, ciertas orientaciones de la conducta de los docentes que apuntan en la dirección de reforzar el aprendizaje de los alumnos más aventajados (y mejor colocados, en términos generales, en la escala social). Una menor proporción de los maestros investigados (alrededor del 25%) manifestó comportamientos que tienden a compensar las deficiencias académicas de sus pupilos, pero en ningún caso encontramos que esta compensación utilizara metodologías científico-técnicas.

En efecto, el modelo ideal-típico con el cual identifican los maestros su proceso de enseñanza, no establece distinciones entre los alumnos cuyo aprendizaje es igual, superior o inferior al promedio. A todos les aplican criterios semejantes. En sus conductas, los maestros reflejan esta no-distinción entre sus alumnos. Así, encontramos maestros indiferentes, porque casi no interactúan con los alumnos rezagados; otros, que sólo les hacen preguntas “retóricas” —sin esperar, realmente, que los alumnos retrasados las puedan contestar—; otros, en fin, pudieron ser clasificados como “indiferentes-amenazantes”, pues su comportamiento, además de revelar indiferencia, tiende a minusvalorar a los alumnos que sufren algún problema pedagógico. Por otra parte, el análisis detallado de la conducta magisterial permitió distinguir también algunas tendencias en la interacción con los alumnos que, en lugar de disminuir los atrasos educativos, podrían, más bien, acentuarlos.

Lo anterior permite dilucidar el hecho de que el sistema educativo no está actuando realmente como un amortiguador de aquellos desniveles pedagógicos que ya se observan cuando los alumnos llegan a las escuelas primarias urbanas, y que, en el campo, dicho sistema tampoco es capaz de contrarrestar las diferencias culturales que caracterizan, en general, a la población rural. Este estudio no encontró indicaciones de que los maestros del campo manejen los problemas de aprendizaje en una forma menos eficiente de como lo hacen los profesores urbanos (aun cuando se pudo comprobar que los maestros rurales son menos experimentados y que evalúan a sus alumnos menos frecuentemente de lo que lo hacen los maestros urbanos). Con todo, es evidente que la falta de interés en el rezago escolar —aun siendo un fenómeno generalizado, tanto en el campo como en la ciudad— provoca efectos más lamentables en las escuelas rurales, pues en ellas el maestro es prácticamente el único recurso al que tienen acceso los alumnos para superar su nivel académico y contrarrestar las deficiencias a que ellos estuvieron expuestos durante sus años preescolares. Lo que debe preocupar de inmediato a los responsables del desarrollo educativo del país es, desde nuestro punto de vista, el hecho de que las entrevistas

que hicimos a los supervisores y a los directores de las escuelas, permitieron apreciar que aquellos que desempeñan estas funciones no parecen percibir el problema a que nos hemos referido. Para ellos, en efecto, los retrasos y abandonos escolares son generados por factores externos a las instituciones educativas. No perciben, por tanto, el papel indiferente (o aun obstaculizante) que los maestros desempeñan a este respecto.

Para remediar esta situación, la SEP podrá optar entre diversas alternativas de mediano plazo, independientemente de que, desde luego, implemente ciertos mecanismos administrativos, para mejorar la actuación de los supervisores y de los directores de las escuelas. Entre las alternativas de mediano plazo, habrá que considerar aquellas que se relacionan con el establecimiento de diferentes sistemas de "canalización del alumnado", las cuales procuran lograr una mayor igualdad en las habilidades de quienes integran los diversos grupos escolares. Otras alternativas se relacionan con la preparación de especialistas en el manejo de problemas de aprendizaje (no desde el punto de vista terapéutico, sino desde la perspectiva propiamente pedagógica). Otras alternativas, en fin, se relacionan con el diseño de procesos de aprendizaje individualizado, que pretenden ajustar la velocidad de aprendizaje de cada alumno a la capacidad del mismo. En cualquier caso, sin embargo, será indispensable reemplazar a los maestros "indiferentes" y, más aún, a los "indiferentes-amenazantes", por equipos docentes de habilidades múltiples, sistemas pedagógicos altamente especializados y adaptados a las diversas situaciones concretas del país, o, al menos, por profesores realmente interesados en favorecer el bienestar y el desarrollo armónico del alumnado, así como adecuadamente preparados para manejar las diversas circunstancias que pueden obstaculizar el logro de este objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS.** "Sección de Estadística", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. II, núm. 1, 1972.
- EDUCATIONAL RESEARCH REVIEW AND ADVISORY GROUP.** "First Report", *Ottawa*, I.D.R.C. (mimeo), 1978.
- LEVIN, Henry.** "A new Model of School Effectiveness. Stanford University", mimeo, 1970.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos y J. T. Guzmán.** "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, núm. 2, 1971.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos y P. G. Rodríguez.** "Factores determinantes del rendimiento escolar, asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos", México, CEE, mimeo, 1976.
- _____. *Costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México*, México, CEE, 1977.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y J. T. Guzmán.** "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*, México, Ediciones Gernika, 1979.
- PROGRAMA NACIONAL INDICATIVO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA** Conclusiones del Seminario de Cocoyoc. México, CONACyT manuscrito, 1978.
- REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH.** *Special Issue: The State of the Art.* vol. 21, núm. 2/3, junio/octubre, 1977.