

“PROGRESO ACADÉMICO EN FUNCION DEL PROFESOR”

Por **Leonor BUENDIA EISMAN**

INTRODUCCION

Los estudios sobre el progreso académico han aumentado considerablemente en los últimos años, ante la constante presión que ejerce sobre educadores y sociedad en general el tema del fracaso escolar. Preguntas del tipo: ¿Por qué fracasa este niño? ¿Qué variables determinan un mejor o peor rendimiento?, son frecuentes en la investigación educativa actual, no llegándose a un acuerdo en cuáles son las causas que lo motivan y en la mayoría de los casos ni siquiera a una misma definición de los términos.

Con el progreso académico ha ocurrido algo similar. Se han sucedido investigaciones intentando contestar a cuestiones del tipo ¿progresan más los chicos que las chicas? ¿progresan más los alumnos de una determinada capacidad con un método de enseñanza u otro? ¿qué influye más en el progreso, el estilo de enseñanza o la personalidad del alumno?. En gran parte de las investigaciones realizadas sobre el progreso académico encontramos, a diferencia de las realizadas sobre el rendimiento, que una de las variables dependientes más analizada es la que hace referencia al profesor. Y ciertamente, lo vemos necesario. El profesor, con su forma de hacer, está siendo el modelo para que el alumno aprenda” ese hacer” que le proporcionará estrategias de aprendizaje válidas para integrar y posteriormente generalizar los aprendizajes. Somos conscientes de que la bondad de una metodología didáctica no estriba solo en permitir un rápido y profundo aprendizaje, sino en que ayuda a conformar modos de aprender, tanto más operativos y eficientes cuanto más consistentes y congruentes sean. Estas formaciones de sets metodológicos interrelacionados conforman estructuras más sólidas y conscientes que acaban por configurar el estilo o estrategia personal de aprendizaje, en el que juega un importante papel la relación en el proceso didáctico. Las investigaciones en esta línea son considerables, a partir de los trabajos de (WITKIN, H.A. 1964; TYLER, L.E. 1965; KOGAN 1971). No obstante, en la presente investigación no entramos en la configuración del estilo cognitivo del alumno, tema de actual estudio en nuestro departamento, sino que nuestro objetivo es conocer la influencia del modo de hacer del profe-

sor, ("estilo educativo") en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. La hipótesis es: no existen diferencias significativas en el progreso académico de los alumnos de 5º curso de E.G.B. en función del estilo del profesor que imparte las enseñanzas.

I.1. Progreso Académico

Aunque el término "Progreso" es difícil de definir al ser muchos los factores que pueden influir sobre él, puede delimitarse más fácilmente que el término "Rendimiento".

Algunos autores consideran que al hablar de la finalidad práctica de la escuela, tal vez sea mejor prescindir de la idea de "Rendimiento", cuyo valor exacto acaso no lleguemos a conocer, para sustituirla por la de "Progreso" ya que éste es, a fin de cuentas, el que llega a conocerse directamente en la comprobación del resultado del trabajo escolar (PLATA, 1969). Aquí entendemos por progreso el avance en conocimientos que realizan los alumnos a lo largo de un curso académico. Dicho progreso vendrá expresado por los puntajes de ganancia, obtenidos entre los dos momentos de la medición; pretest en el mes de Octubre y postest en el mes de Junio. Sólo si se ha producido progreso académico, podremos decir que ha habido aprovechamiento escolar. Cuestionar el progreso, supone cuestionar la escuela de hoy y sus funciones, pues no hay que olvidar que uno de los prioritarios objetivos de ésta es impartir conocimientos, exigencia casi única en la enseñanza institucionalizada de todos los niveles.

I.2. Estilos Educativos

La investigación sobre la eficacia de la labor docente tiene una larga trayectoria, no siempre amparada con resultados halagüeños y generalizables. Siguiendo a (MEDLEY, D.M. 1972) podemos dividir, esta trayectoria en tres fases:

Primera fase (1.900-1.940). Comprende una serie de investigaciones cuyo objetivo fundamental es el estudio de las características del profesor para una enseñanza eficaz. Estas características eran en un principio fruto de las descripciones por parte de los alumnos (HART, W.F. 1934). Posteriormente fueron los técnicos en Educación los que confeccionaron las listas con las características deseables para un buen enseñante. Todas iban encaminadas a la búsqueda de los rasgos que definan un buen profesor, pero olvidaron los efectos de estos rasgos en la enseñanza.

Segunda fase (1940-1960). Los estudios iban dirigidos al análisis de la enseñanza. Los resultados fueron bastante decepcionantes. (MARSH, J.E. y WILDER, E.N. 1954) examinaron la investigación que se había llevado a cabo entre 1900 y 1952 y llegaron a la conclusión de que no se había encontrado ni un sólo acto específico, observado en los profesores, que ante una mayor incidencia produjera mayores logros académicos. Posteriormente se pusieron de manifiesto las relaciones entre determinadas actitudes del profesor y variables de tipo afectivo en los alumnos (BOUSFIELD, W.A. 1940; REED, H.B. 1962; NEILL, L.M. y POWELL, 1960).

Tercera fase. Los investigadores empiezan a basar sus estudios en comportamientos observables empíricamente (ADAMS, R.S. 1972), formando categorías en función de dichos comportamientos, (FLANDERS, N.A. 1977; GOOD y BROPHY, J.E. 1975; NEEDLES, M. 1980).

Las mejores revisiones sobre estos estudios han sido realizados por (ROSENSHINE, B. y FURST, N.P. 1973), que ponen de manifiesto la relación entre estilo educativo indirecto del profesor y rendimiento de los alumnos, variando las conclusiones en función del nivel académico de la muestra y las asignaturas objeto de estudio, (HEATH, R y NIELSON, M. 1974) sin embargo, opinan que dichas investigaciones no ofrecen una base empírica para poder establecer objetivos claros en la formación de profesores en vista a un mayor rendimiento de los alumnos, y DUNKIN, M.J. y BIDDLE, B.J. (1974) realizan un detenido análisis de todos aquellos estudios que tratan las diferentes variables que afectan al aprendizaje. Sobre la relación entre enseñanza directa y rendimiento en materias básicas, es necesario destacar la revisión de BROPHY, J.E. (1979) y GAGE, N.L. (1978). Ambos llegan a similares conclusiones —expectativas, estilo, etc. y adquisición de destrezas en los primeros niveles educativos.

II METODO

2.1. Descripción de la muestra

Se seleccionaron al azar tres colegios públicos de E.G.B. de Jaén capital y seis pueblos de la provincia, igualmente al azar, reuniendo un total de 19 centros.

El curso elegido ha sido 5º de E.G.B. porque hasta este nivel los alumnos están atendidos por un sólo profesor y es una condición prioritaria para la hipótesis que nos planteamos. Así la muestra quedó formada por 700 alumnos y 24 profesores.

Después de pasar el cuestionario y en función de las respuestas, la distribución de los profesores fue:

Estilo Formal: 12 profesores.

Estilo Mixto: 7 profesores.

Estilo Liberal: 5 profesores.

Para que el número de alumnos fuera más similar en ambas categorías, prescindimos al azar de tres clases que estaban atendidas por profesores Formales.

Igualmente eliminamos los alumnos con puntuaciones muy extremas en el pretest (0-1 y 9-10), para evitar el efecto de regresión, quedando la muestra constituida definitivamente por 444 alumnos y 21 profesores que se distribuyeron así:

<u>Tipo de profesor</u>	<u>Nº de alumnos</u>	<u>Nº de profesores</u>
Formal	194	9
Mixto	140	7
Liberal	110	5

La edad de los alumnos oscila entre 10n y 11 años. 209 son niñas y 235 niños. Los profesores son la mayoría del plan de estudios de 1950, excepto 2 que pertenecen al plan de 1967. 12 son mujeres y 9 hombres.

2.2. Instrumentos

Medición del progreso.

En los datos manejados, hemos podido comprobar que difícilmente hay alumnos en los primeros ciclos de básica que tengan un rendimiento satisfactorio en Lenguaje y Matemáticas y fracasan en las demás áreas de conocimiento (BUENDIA, L, 1985). Así pues, hemos tenido en cuenta sólo estas dos materias. El progreso en ambas ha sido medido mediante pruebas objetivas realizadas al principio y al final del curso académico. Las pruebas se confeccionaron siguiendo los objetivos mínimos marcados por los profesores para este nivel.

Cada prueba consta de 20 ítems. Cada ítem ofrece cuatro posibles respuestas entre las que el alumno ha de señalar la correcta.

El pretest se realizó en el mes de Octubre y medió una semana entre el primer colegio que realizó las pruebas y el último. El postest, tuvo lugar en la primera quincena de Junio, una vez acabados los programas escolares y antes de realizar los exámenes finales en los respectivos centros. El intervalo de tiempo para la realización de estas segundas pruebas fué igualmente de cinco días.

La diferencia de puntuación entre el pretest y el postest, expresan el progreso medio de los alumnos, durante ese curso académico.

Medición del Estilo Educativo

Para la medición de esta variable se utilizó el cuestionario de BENNET, N. (1979) adaptado a nuestra población.

Consta de tres partes. La primera tiene por objeto recoger información retrospectiva sobre el profesor y la escuela. La segunda se ocupa de aspectos de la clase (del curriculum) la tercera recaba la opinión de los profesores sobre diversos temas educativos.

El tiempo necesario para realizarlo fué de treinta minutos aproximadamente. La mayoría de los ítems ofrecen varias alternativas. El profesor debe encerrar con un círculo el código de la respuesta que mejor le defina. Se les advirtió del carácter confidencial y del sentido de la investigación.

En función de las respuestas del cuestionario, se establecieron seis tipos de profesores:

Tipo I. Integran materias. Estos profesores permiten la elección de trabajo por parte del alumno, tanto individualmente como en grupo. Los alumnos eligen el estilo para sentarse. Apenas se reprime el movimiento o la conversación. No realizan exámenes finales y su disciplina responde a motivaciones intrínsecas (apelan al razonamiento). Dedican tiempo al teatro, música y artes.

Tipo 2. Integran materias. El trabajo es impuesto por el profesor. El alumno elige el sitio para sentarse. Se trabaja en equipo en determinadas asignaturas. No permiten moverse en clase aunque si dejan conversar en los equipos.

Tipo 3. El profesor impone el trabajo. Se dedica gran parte del tiempo a trabajo individual y un 40% al trabajo en equipo. Para la disciplina apelan al razonamiento. Los alumnos se sientan en el sitio impuesto por el profesor por orden alfabético. Impiden el movimiento y la conversación, pero no ponen vigilantes al salir de clase. Están en contra de las puntuaciones diarias y finales y sólo puntúan las evaluaciones. Dedicán tiempo a actividades de teatro o música.

Tipo 4. Se diferencian del anterior en que realizan exámenes finales, la disciplina es externa (trabajos extra, expulsar de clase, etc), pero trabajan parte del tiempo en equipos con trabajos individuales impuestos por el profesor. Los asientos no se distribuyen en función de la aptitud aunque sí por orden alfabético y no utilizan vigilantes. Se dan asignaturas separadas.

Tipo 5. El trabajo es individual, impuesto por el profesor. Se reprime el movimiento y la conversación. La disciplina es externa. No realizan puntuaciones diarias ni exámenes finales. Dedicán gran parte del tiempo a cálculo y actividades de Lengua.

Tipo 6. Sólo se diferencia del anterior en que puntúan la mayor parte de los trabajos y hay exámenes finales. Todos tienen cuadro horario y no dedican ningún tiempo a actividades de artes, música, teatro o alguna optativa. Los alumnos están colocados según opinión del profesor.

En función de esta tipología se establecieron tres categorías:

Profesor Liberal: tipo I y II.

Profesor Mixto: tipo III u IV.

Profesor Formal: tipo V y VI.

2.3. Tratamiento Estadístico

Primero se realizaron los coeficientes de fiabilidad y validez de las pruebas objetivas de conocimientos.

La fiabilidad se obtuvo, mediante la fórmula de Kuder-Richardson.

Validez de contenido. Se preparó una tabla de doble entrada con las unidades fundamentales de contenido en relación con los objetivos marcados por los profesores, de forma que para cada objetivo se sepa, con cuantos de los contenidos iniciales se intentará su logro y con cada unidad de contenido, que objetivos se pretenden alcanzar.

Una vez realizada, se sometió a revisión y crítica de un grupo de profesores del mismo nivel, que no formaban parte de la investigación. Tras las consideraciones oportunas, se elaboraron las pruebas definitivas.

Validez predictiva. Se ha obtenido a través del coeficiente de correlación, entre los resultados de las pruebas realizadas en Octubre y las notas obtenidas al final de 5º curso en matemáticas y lengua.

Análisis de varianza. Se han realizado los análisis de varianza. Uno para conocer el progreso en Lengua en función del Estilo Educativo y otro para el estudio del progreso en matemáticas en función de la misma variable.

Se cumplieron las siguientes condiciones:

1.— Las muestras que constituyen los subgrupos son independientes.
 2. Las varianzas de los grupos son homogéneas, comprobadas mediante el contraste de Bartlett, basado en el de Pearson.

3.— Los sujetos de los tres subgrupos han sido elegidos al azar, como se dijo anteriormente. No obstante, la normalidad de la población, de la que fueron obtenidos, no ha sido comprobada, basándonos en los estudios de COCHRAN (1974), según el cual, parece no influir en el contraste de significación la distribución aritmética dentro de cada grupo.

El nivel de significación fijado para la aceptación o rechazo de las hipótesis es del 05.

III RESULTADOS

Coefficiente de fiabilidad (r)

En la prueba de lenguaje, el número de ítems es de 20; la $x = 13$ y la $DS = 4'8$.
 El coeficiente de fiabilidad, $r = .08488$.

En matemáticas el número de ítems es igualmente de 20; la $x = 10$ y la $DS = 6$.
 El coeficiente de fiabilidad, $r = .07458$.

Índice de validez

La correlación entre las pruebas objetivas y las notas de final de curso fue:

$$\begin{array}{l} \text{Lenguaje} \\ \text{Matemáticas} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} \text{Prueba Objetiva.} \\ \text{Nota académica.} \end{array} \right. \quad \begin{array}{l} r = .0687 \\ r = .0592 \end{array}$$

1º Análisis de Varianza:

Progreso en Lengua.

	Formal	Mixto	Liberal	Total
nº de alumnos	194	140	110	444
nº de profes.	9	7	5	21
Progreso Medio	2.2184	1.5231	1.2188	2.0038

Análisis de varianza

Fuentes de variación	gl	s.c	m.c	f=
inter grupos	2	55.531	27.765	2.84
intra grupo	441	4300.36	9.751	

El valor F obtenido, en este primer análisis de varianza, es de 2'84. Como el valor necesario a alcanzar, según la distribución F de Snedecor, al nivel de 0.05 desde 3.02 y 2.84 3'02 nada se opone en aceptar la hipótesis nula. Confirmamos que no existen diferencias significativas en el progreso medio en lenguaje de los alumnos de 5º curso en función del estilo educativo del profesor.

2º Análisis de Varianza:

Progreso en Matemáticas.

	Formal	Mixto	Liberal	Total
nº de alumnos	194	140	110	444
nº de Profes.	9	7	5	21
Progreso Medio	1'7620	1'7165	1'125	1'7068

Análisis de varianza

Fuentes de variación	gl	s.c.	m.c.	F=
Inter grupos	2	11'8181	5.908	0'9206
Intra grupo	441	2830.76	6.419	

El valor F en este segundo análisis de varianza es de 0'9206, también menor que 3.02.

Por lo tanto, tampoco existen diferencias significativas en el progreso de Matemáticas, en función del estilo educativo del profesor. Dichas diferencias son mucho más pequeñas que en Lenguaje, aunque en ningún caso significativas, al nivel establecido para rechazar la hipótesis planteada.

IV CONCLUSIONES

1º— El progreso de los alumnos, de 5º curso de E.G.B. en Lengua no varía significativamente en función del estilo educativo del profesor que imparte la enseñanza.

2º— No se han encontrado diferencias significativas en el progreso de los alumnos en Matemáticas, en función del estilo educativo del profesor. Esto nos permite deducir que los índices de progreso observados, se deben a otras variables, no tratadas en este estudio, y no al estilo educativo del profesor que los imparte.

En líneas generales concluimos, que el estilo educativo no influye significativamente en el progreso de conocimientos de los alumnos. Al parecer intervienen numerosos factores ajenos al profesor como: ambiente familiar, procedencia socioeconómica, personalidad etc. (COLEMAN, J.S. 1966; BERLINER, D.C. 1976), que actúan con un gran peso, sobre este problema.

No obstante, puede ser importante poner de manifiesto que las diferencias entre dichas categorías vienen marcadas fundamentalmente por los objetivos que unos y otros se proponen. Mientras que según nuestro estudio, entre los objetivos de los profesores con metodología tradicional figuran como prioritarios los destinados a conseguir logros académicos, los profesores de las otras dos categorías prefieren subrayar la importancia de la autoexpresión, desarrollo de la creatividad, disfrutar del tiempo dedicado al colegio, etc. Estos propósitos son más difíciles de evaluar y en el presente estudio no han sido incluidos, aunque pensamos que deben conseguirse. Serían necesarios estudios destinados a aclarar estos aspectos, que suelen darse por supuestos y que necesitan una verificación empírica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, R.S. (1972): "Observational studies of teacher role", *International Review of education*, 18.
- BENNET, S. N. y JORDAN, J. (1975): "A typology of teaching styles in primary school", *British Journal of Educational Psychology*, 45, 20-8.
- BENNET, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Morata, Madrid.
- BERLINER, D.C. (1976): "Impediments to the Study of Teacher effectiveness", *Journal of Teacher Education*, 27 (I), 5-13.
- BOUSFIELD, W.A. (1940): "Student's Ratings on Qualities Considered Desirable in College Professors", *School an society*, February, 253-256.
- BROPHY, J.E. (1979): "Teacher Behavior and its effects" *Journal of Educational Psychology*, v. 71, nº 6, 733-750.
- BUENDIA, L. (1985): *Factores determinantes del Rendimiento en E.G.B.* : I.C.E. —Universidad de Granada—.
- COLEMAN, J.S. (1966): *Equality of Educational opportunity*, V.S. Department of Health, Education and Welfare, office of Education, Washington.

- DUNKIN, M. J. y BIDDLE, B. J. (1974).: **The Study of Teaching**, Holt Rinehart and Winston, New York.
- FLANDERS, N.A. (1978).: **Análisis de la Interacción didáctica**. Anaya, Madrid.
- GAGE, N.L. (1963).: "Paradims for research of teaching" en GAGE, N.L.: **Handbook of Research on Teaching**, Rand McNally.
- GAGE, N. L. (1978).: **The Scientific Basis of the art of teaching**, Teachers College Press, New York.
- GOOD, T. y BROPHI, J.E. (1975).: **Teachers Make a Difference**, Holt Rinehart and Winston, New York.
- HART, W.F. (1934).: **Teachers and Teaching**, McMilland, New York.
- HEARTH, R. y NIELSON, M. (1974).: "The Research Basis for Performance-Based Teacher Education". **Review of Educational Research**, 44.
- KOGAN, N. (1971).: **La Psicología en la práctica educativa**. Trillas, México.
- MEDLEY, D.M. (1972).: "Early history of research on teacher behaviour", **International Review of Education**, 18. 430-439.
- NEEDLES, M. (1980).: I.E.A. **Bassrom environment Study: teaching for learning**, Stanford University.
- NEILL, L. M. y POWELL (1960).: **Characteristics of teacher Behavior Related to the Achievement of children in second Elementary Grades**, Office of Education, Cooperative Research Branch, Washington.
- MARSH, J.E. y WILDER, E.N. (1954).: "Identifying the effective instructor: A review of the quantitative studies. 1900-52" **Research Bulletin**, 44.
- PLATA, (1969).: **La comprobación objetiva del Rendimiento escolar**, Magisterio Español, Madrid.
- POWELL, E. (1968).: "Teacher behaviour and pupil achievement". **Classroom Interaccion Newsletter**, 3, 3-15.
- REED, H.B. (1962).: "Implications for science Education of a Teacher Competence Research", **Science Education**, December, 473-486.
- ROSENSHINE, B. y FURST, N.P. (1973).: "The use of direct observation to study teaching" en TRAVERS, R.M. W. **Second Handbook of Research on Teaching**, Rand McNally, Chicago.
- TYLER; L.E. (1965).: **The Psychology of Human Differences**, Appleton-Century-Crofts, New York.
- WITKIN, H.A. (1964).: "Origins of cognitive Style" en Cognition: **Theory, Research, Promise**, Harper and Row, New York.

Dña Leonor Buendia Eisman es profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y su línea de investigación se centra últimamente en el estudio de estilos cognitivos.