

## ESTILOS EDUCATIVOS Y PROGRESO ACADÉMICO EN LA PROVINCIA DE JAÉN

*Leonor Buendía Eisman*  
*Doctora en Pedagogía*

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?, etc., 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. Para algunos no existe fracaso escolar, en el sentido de ser el escolar el que fracasa, sino un fracaso de la escuela o del sistema educativo que no consigue sus propósitos con determinados niños. Para otros el niño fracasa cuando no consigue superar los objetivos que en cada nivel se plantean, teniendo que abandonar a veces la escuela sin haber conseguido entrar en los últimos cursos. Para otros el fracaso se plantea ante la vida; estaríamos ante aquellos casos de relativo éxito en las notas escolares pero que no consiguen un mínimo ajuste personal fuera del aula. Tratar este problema, con toda su extensión, en el presente estudio, nos parece cuando menos ambicioso, así pues hemos preferido centrarnos en un solo aspecto del rendimiento académico y es el del *progreso en conocimientos* de las materias básicas de los alumnos de Jaén, en función de una sola variable: «el estilo educativo del profesor» que las imparte.

En Jaén y provincia, y creemos que se puede generalizar a todo el profesorado, encontramos una gran similitud en actuación de los profesores. Hemos tenido que basarnos, para hacer las categorías, en aspectos de tipo

exclusivamente metodológico, ya que los aspectos de planificación docente no difieren significativamente y no daban lugar a la formación de categorías excluyentes.

Pese a esto, no hemos querido renunciar a nuestro propósito. 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.

Según CASTILLEJO «la bondad de una metodología didáctica no estriba sólo en permitir un rápido y profundo aprendizaje, sino en que ayuda a conformar sets de modos de aprender, tanto más operativos y eficaces cuanto más consistentes y congruentes sean.

Estas formaciones de sets metodológicos interrelacionadas conforman estructuras más sólidas y consistentes que acaban por configurar el estilo o estrategia personal de aprendizaje que es único, y que proviene del proceso didáctico» (1).

En el presente estudio, ponemos de manifiesto más un método de trabajo que conclusiones definitivas que por los problemas ya señalados no nos vamos a permitir generalizar. Marcaremos, eso sí, las tendencias derivadas a la lectura de los datos, dejando las puertas abiertas a futuras investigaciones sobre la configuración de los estilos cognoscitivos en función del modo de enseñar el profesor, que es algo que en Jaén está realmente por hacer.

## PROGRESO ACADÉMICO

Aunque el término «Progreso» es difícil de definir al ser muchos los factores que pueden influir sobre él, creemos, no obstante, se puede delimitar más fácilmente que el término rendimiento.

Para algunos autores, entre ellos J. PLATA, «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» (2).

En la medición del progreso, medimos sólo los conocimientos adquiri-

---

(1) CASTILLEJO BRULL, J. L.: *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid, 1981, pág. 153.

(2) PLATA GUTIÉRREZ, J.: *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*, Magisterio Español, Madrid, 1969, pág. 17.

dos a lo largo de un curso académico; estos conocimientos son asimilados e integrados permitiéndole al sujeto ampliar su «capacidad de respuesta» ante las nuevas situaciones que le sean planteadas. 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 nuestra escuela es impartir conocimientos, exigencia casi única en la enseñanza institucionalizada de todos los niveles.

### MEDICIÓN DEL PROGRESO

En los datos manejados, hemos podido comprobar que difícilmente hay alumnas en los dos primeros ciclos de Básica que progresen adecuadamente en Lenguaje y Matemáticas y no progresen en las demás áreas de conocimiento (3). Así pues, hemos tenido en cuenta sólo estas dos áreas. El progreso en ambas materias ha sido medido mediante pruebas objetivas realizadas en dos momentos distintos del curso escolar. Al principio de curso se diagnosticó el nivel de conocimiento; la misma prueba se volvió a realizar al final de curso. La diferencia entre las puntuaciones de principio y final de curso, fue el índice de progreso en cada materia.

### ESTILOS EDUCATIVOS

La investigación sobre la eficacia de la labor docente, tiene una larga trayectoria, no siempre amparada con resultados halagüeños y generalizables.

Dicha historia podemos dividirla en tres partes o fases.

Primera fase (1900-1930). Comprende una serie de investigaciones cuyo fundamental objetivo es el estudio de las características del profesor para una enseñanza eficaz. Estas características eran en principio fruto de la descripción del profesor por parte del alumno; posteriormente fueron los técnicos en educación los que confeccionaron las listas con las características deseables para la enseñanza y, por último, se utilizaron escalas de valores. Todos estos estudios iban encaminados en la búsqueda de los rasgos

---

(3) Según los estudios realizados, la nota obtenida en estas asignaturas es la que más altamente correlaciona con la nota global final. Vid.: BUENDÍA EISMAN, Leonor: «Factores determinantes del rendimiento académico en E.G.B.», ICE. Universidad de Granada, 1982.

PELECHANO, V.: *Personalidad, Inteligencia, Motivación y Rendimiento académico en B.U.P.* Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, 1978.

de un buen enseñante pero olvidaron los efectos de estos rasgos en la enseñanza.

Segunda fase (1930-1960). Fue precisamente el análisis de la enseñanza lo que más preocupó. Los resultados de ambas fases fueron bastante decepcionantes. No se encontró ni un solo rasgo o actitud en los profesores que ante una mayor incidencia produjera mayores logros académicos.

Tercera fase: Los investigadores empiezan a basar sus estudios en comportamientos observables objetivamente y formando categorías en función de dichos comportamientos.

A partir de FLANDERS (4) se comienza a hablar de estilo indirecto y su relación con los resultados de la enseñanza. La mejor revisión sobre estos estudios fue realizada por ROSENHINE y FURST en 1973 (5), poniéndose de manifiesto la relación entre estilo educativo del profesor y rendimiento de los alumnos, variando las conclusiones en función del nivel académico de la muestra y de las asignaturas objeto de estudio.

## MEDICIÓN DEL ESTILO EDUCATIVO

Para la medición de dicha variable utilizamos el cuestionario de BENNET (6), adaptado a nuestra población.

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

*Tipo 1.*—Integran materias. Estos profesores permiten la elección de trabajo por parte del alumno, tanto individualmente como en grupo. Los alumnos eligen el sitio para sentarse. Apenas se reprimen el movimiento o la conversación. No realizan exámenes finales y su disciplina responde a motivaciones intrínsecas (apelan al razonamiento). Dedicar 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, y no permiten moverse en clase, aunque sí dejan conversar en los equipos.

---

(4) FLANDERS, N. A.: *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya, Madrid, 1978.

(5) ROSENHINE, B., y FURST, N. F. «The use of direct observation to study teaching», en TRAVERS, S. M. *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand Mc Nally, Chicago, 1973.

(6) BENNET, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Morata, Madrid, 1979.

*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. Dedicar tiempo a actividades de teatro o música.

*Tipo 4.*—Se diferencia 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 elegidos por los alumnos y el 70% del tiempo en 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. Dedicar 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 arte, música, teatro o alguna optativa. Los alumnos están colocados según opinión del profesor.

En función de esta tipología se establecieron tres categorías:

Profesor progresista: Tipo I y II.

Profesor mixto: Tipo III y IV .

Profesor tradicional: Tipo V y VI.

## DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para la selección de la muestra comenzamos eligiendo aleatoriamente cinco zonas de las diez en que tiene la inspección técnica dividida la provincia. Una vez seleccionadas las zonas, se eligieron igualmente al azar los pueblos. La muestra de municipios quedó como sigue:

<u>Zonas</u>	<u>Población</u>
Primera	Martos y Torredelcampo
Segunda	Jaén
Sexta	Baeza
Séptima	Linares
Novena	Sabiote

Una vez realizada esta selección, se incluyeron en la muestra todos los Colegios Nacionales de cada una de los municipios, excepto Jaén, que de incluir todos los colegios se hubiera alargado inútilmente la investigación. Por esta razón, en Jaén elegimos aleatoriamente el 40% de los centros, quedando la muestra formada definitivamente por un total de diecinueve colegios.

El número de alumnos que forman la muestra es de 1.500, quedando reducida por muestreo experimental a 1.190 sobre los que se realiza el estudio completo.

El nivel académico de los alumnos fue 5.º de E.G.B. por las siguientes razones:

1.º. Hasta este curso, los alumnos están con un solo profesor y para el estudio que nos ocupa, era condición prioritaria.

2.º. Al ser el final del ciclo medio los niños llevan, al menos, dos cursos con el mismo profesor, lo que nos permite poder hablar de la influencia del estilo educativo en el progreso académico.

3.º. Como dicho progreso iba a ser medido con pruebas objetivas, para las cuales es importante que los alumnos realicen una perfecta lectura comprensiva, y dado el alto índice de repetidores en los primeros niveles, siendo los insuficientes conocimientos en lectura y escritura una de sus principales causas, no hemos creído conveniente elegir un curso inferior.

La muestra de profesores la forman todos los que estaban al frente de las clases objeto del presente estudio. El número total fue de 44.

## DISEÑO EXPERIMENTAL

Variables Dependientes:

Índice de progreso en Lenguaje.

Índice de progreso en Matemáticas.

Variable Independiente:

Estilo educativo del profesor.

Los índices de progreso medio, de los alumnos en Lenguaje fueron:

Alumnos con profesor de metodología tradicional . . . . . 2.218

Alumnos con profesor de metodología mixta . . . . . 1.523

Alumnos con profesor con metodología progresista . . . . . 1.218

Tras un análisis de varianza el valor «F» es de 2.84; como este, es menor que 4.66 y que 3.82 valores necesarios alcanzar, según la distribución

de los valores  $F$  de Fisher, a los niveles 0.01 y 0.05, tenemos que admitir la no diferencia significativa de progreso académico en Lengua en cuanto el estilo educativo del profesor.

Los índices de progreso medio en Matemáticas fueron:

Alumnos con profesor de metodología tradicional . . . . .	1.7620
Alumnos con profesor de metodología mixta . . . . .	1.7175
Alumnos con profesor de metodología progresista . . . . .	1.1250

Se vuelve a realizar un análisis de varianza con estos tres grupos, obteniendo un valor « $F$ » igual a 0.9206. Como este valor tampoco es significativo a los valores del 0.01 y 0.05, tenemos que aceptar la hipótesis de no influencias significativas del estilo educativo del profesor en el progreso académico de los alumnos en Matemáticas.

## CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos podemos sacar las siguientes conclusiones que, como anteriormente decíamos, sólo las consideramos válidas para Jaén y su provincia, marco donde ha tenido lugar la investigación.

1.º. No existen diferencias significativas en la forma de actuar los profesores en el aula. La mayoría siguen un modelo, denominado tradicional, que responde más a reproducir lo que se hizo con ellos o aprendieron durante su formación, que a las necesidades que la actual sociedad demanda y que supondría la incorporación, tanto en la organización docente como en la metodología y evaluación, de técnicas distintas que proporcionar un aire nuevo a las escuelas.

2.º. El progreso medio de los alumnos en matemáticas es mínimo a lo largo de un curso (1.7 puntos). La dispersión es muy alta y las clases, respecto a esta materia, son muy heterogéneas. La distribución de los alumnos es la siguiente:

a) Los que no tenían prácticamente ningún conocimiento de la materia al comenzar el curso y que una vez finalizado obtuvieron las peores notas, a veces con índices de progreso negativo, que para el tratamiento de los datos se computaron como cero.

b) Los que poseían algunos conocimientos y que una vez acabado el curso, su progreso osciló entre más 1 y menos 1.

c) Aquellos alumnos que en la prueba inicial estaban cerca del suficiente o suficientes y que al terminar el curso superaron en dos o tres puntos su evaluación inicial.

Esto, evidentemente, nos conduce a un progreso medio casi nulo, pero a una desviación típica alta que nos permite reafirmarnos en algo que ya se ha dicho muchas veces y que es importante volver a resaltar:

La escuela sigue estando pensada para un grupo de personas muy reducido que en la mayoría de los casos pueden conseguir o al menos reforzar dichos conocimientos en el propio ambiente en el que viven y se desarrollan.

3.º. En Lengua, el problema es similar, aunque ciertamente menos contundente. La media de progreso es mayor, sobre todo en los que asisten con un profesor que hemos denominado formalista. La desviación típica es más pequeña y la clase es, por tanto, más homogénea, en cuanto a esta materia se refiere.

Esta categoría de profesores, como anteriormente se dijo, se proponen como fundamental objetivo la enseñanza de la lectura y escritura y efectivamente lo consiguen. En la prueba de diagnóstico de esta asignatura, ya era pequeña la dispersión; dispersión que prácticamente se mantiene constante hasta el final de curso consiguiéndose un índice de progreso de casi 2,5 puntos.

4.º. No se han encontrado diferencias significativas en el progreso de los alumnos en Matemáticas en función del tipo de 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 las imparte.

En líneas generales podemos decir que el estilo educativo del profesor no influye significativamente en el progreso de conocimientos de sus alumnos. No obstante, pensamos puede ser importante poner de manifiesto que realmente 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 formalista figuran como prioritarios los destinados a conseguir logros académicos, los 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 de hecho en el presente estudio no han sido incluidos, aunque pensamos que deben conseguirse, pero están por investigar y serían necesarios estudios destinados a esclarecer estos aspectos, que suelen darse por supuestos y que necesitan una verificación empírica.



Por otra parte, como decíamos al principio, quizás sea más importante la influencia de la metodología didáctica (utilizada por nosotros como indicador del estilo educativo) en la configuración de los estilos cognoscitivos que en la adquisición de conocimientos que, como puede verse a la luz de nuestros datos, no presentan diferencias importantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, R. S.: «Observational studies of teacher role», *Internacional Review of education*, 18, 1972, 440-459.
- ANDERSON: «Control of student mediating processes during verbal learning and instruction», *Review of Educational Reserch*, 40, 1970, 349-69.
- BENNET, S. N., y JORDÁN, J.: «A typology of teaching styles in primary schools», *British Journal of Educational, Psychology*, 45, 1975, 20-8.
- CARROLL, J. B.: «A model of school learning», *Teachers College Record*, 64, 1963, 723-33.
- DENNEY, D. R.: «Reflection and impulsivity as determinants of conceptual strategy», *Child Development*, 1973, 44, 614-623.
- FLANDERS, N. A.: *Análisis de la Interacción didáctica*, Anaya, 1978.
- GACE, N. L.: «Paradigms for research on teaching», en GACE, N. L., *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1963.
- GACE, N. L.: *Teachers Effectiveness and Teacher Education*, Pacific. Palo Alto.
- MCKINNEY, J. D., MASON, J., y otros: «Relationship between behaviour and academic achievement», *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 198-203.
- MEDLEY, D. M.: «Early history of research on Teacher behaviour», *International Review of Education*, 1972, 18, 430-9.
- POWELL, E.: «Teacher behaviour and pupil achievement». Classroom Interacción Newsletter, 1968, 3, 3-5.
- ROSENSHINE, B., y FURST, N. F.: «The use of direct observation to study teaching», en TRAVERS, R. M. W. *Second Handbook of Research on Teaching*. Rac McNally. Chicago.
- SAMUELS, S. J., y TURNURE, J. E.: «Attention and reading achievement in first grade boys and girls», *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 29-32.
- TURNER, R. L., DENNY, D. A.: «Teacher characteristics, teacher behaviour, and changes in pupil creativity», *Elementary School Journal*, 1969, 69, 265-70.
- WALLEN, N. E., y TRAVERS, N. W.: «Analysis and investigation of teaching methods», en GACE, N. L.: *Handbook...*, *op. cit.*