

INFORME PRELIMINAR SOBRE LA ENCUESTA DE PRÁCTICAS DOCENTES EN PAÍSES EN VÍA DE DESARROLLO

*[Interim Report on Survey of Teaching Practices in Developing
Countries]*

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Schiefelbein, Ernesto (pschiefe@gmail.com)

McGinn, Noel F. (nmcginn@igc.org)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

This paper illustrates a research method appropriate for researchers examining teaching practices and teacher training in poor countries. The method of research described here does not compare with large scale studies in terms of sample size, scientific rigor, and sophisticated statistical analysis. We believe, however, that it can, provide valid information sufficient in accuracy for policy making. Most importantly, we believe, this method offers a feasible way for national researchers to explore why teachers teach as they do in their country. A fundamental assumption is that once in the classroom most teachers learn little more about teaching. In the absence of any systematic feedback or self-reflection on their experiences, they persist in using practices learned in their initial training. On that basis we invited colleagues in a number of countries to share observations on how teachers teach. The compiled results provide an explanation for low levels of learning in many developing country schools. We then propose a second-stage research that collects information on teacher training practices.

Keywords

Teaching practices, Teacher training, Developing countries, Frontal teaching, Whole class method, In-service learning, Discussion method.

Resumen

Este artículo propone un método efectivo para investigar prácticas docentes en países pobres donde es difícil conseguir buena información sobre lo que sucede en el aula. La metodología de esta investigación se distingue de investigaciones convencionales en el tamaño de la muestra, rigor científico y uso de técnicas estadísticas sofisticadas. Creemos sin embargo que puede ofrecer una información válida y suficiente para la toma de decisiones sobre políticas educativas. Es muy importante señalar que este método permitiría que investigadores nacionales, que cuenten con pocos recursos, puedan explorar la práctica docente que se emplea en su país. Un supuesto fundamental de la investigación es que una vez que el maestro empieza a enseñar en una escuela deja de aprender prácticas nuevas o más efectivas ya que carece de supervisión, capacitación y apoyo para mejorar. Por lo tanto, tienen que persistir en aplicar las técnicas aprendidas en su formación inicial. Confiando en ese supuesto invitamos a colegas de varios países en desarrollo a compartir con nosotros sus observaciones de la práctica docente en su país. Los resultados sugieren algunas causas de los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos. Por eso, proponemos una segunda investigación para recopilar información sobre la formación profesional de los docentes.

Descriptores

Prácticas docentes, Formación profesional, Países en vía de desarrollo, Instrucción frontal, Método clase global, Formación en servicio, Método activo.

Aunque hay una creciente oferta de información sobre los maestros y la formación del profesorado en los países en desarrollo, hay pocas descripciones de las prácticas que emplean para enseñar y son aún menos los estudios que vinculan esas prácticas con la formación inicial u otros antecedentes. La mayoría de las investigaciones se han centrado en los factores determinantes del aprendizaje (Bosiere, 2004). En ellas se señala que la calidad del maestro es un factor importante, pero sólo se la mide en términos de años de formación; se dispone de pocos datos que describan la manera en que se enseña en el aula. Casi no hay investigaciones que traten de explicar por qué los profesores enseñan como lo hacen

Por experiencia sabemos que lo que ha "funcionado" en una cultura o economía a menudo falla cuando se aplica en un contexto diferente. Las innovaciones funcionan bien, o por lo menos algo, cuando existen los recursos humanos y materiales necesarios para que operen en el contexto en el que se ponen en práctica. Por eso no se debe esperar que aquellas prácticas de formación probadas con éxito en los países desarrollados también sean efectivas en los países en desarrollo. Por otra parte, no se sabe mucho sobre los programas de formación de docentes en los países en desarrollo^[1].

A pesar de contar con recursos limitados, algunos de los maestros que trabajan en países en desarrollo son muy efectivos. Si supiéramos cómo fue que esos profesores aprendieron a enseñar bien, y otros no, se podrían diseñar mejores métodos de formación. Por lo tanto, la estrategia de esta investigación es trabajar hacia atrás a partir de la descripción de las actuales prácticas de enseñanza -en la realidad de las escuelas de los países en desarrollo- para luego llegar a comprender cómo los profesores aprendieron a enseñar en la forma en que lo hacen y, finalmente, buscar la manera de ayudarlos a que aprendan a enseñar de una manera efectiva.

El método de investigación que se describe aquí es muy simple en relación a estudios en gran escala, tanto por el menor tamaño de la

muestra, rigor científico o sofisticación del análisis estadístico. Creemos, sin embargo, que puede proporcionar información válida y con suficiente precisión para elaborar políticas de educación. Quizá lo más importante, a nuestro juicio, es que este método permite que los investigadores nacionales exploren por qué los profesores enseñan a como lo están haciendo en los países pobres. Sostenemos que una vez en el aula, las condiciones en la mayoría de las escuelas no permiten que los maestros aprendan nuevas y más efectivas prácticas de enseñanza. Entonces, las escuelas no logran que los estudiantes aprendan porque no ofrecen a los profesores la oportunidad de mejorar continuamente su capacidad para responder adecuadamente a las individualidades de sus estudiantes (Faubert, 2012). En otras palabras, un estudio de las actuales prácticas docentes nos puede decir mucho sobre la manera en que han sido formados los maestros.

En este artículo se presentan datos sobre las actuales prácticas de enseñanza en una docena de países que fueron recolectados con un costo relativamente bajo. En una próxima etapa esperamos usar modalidades similares para explicar por qué los profesores enseñan de la manera que emplean actualmente.

Sostenemos que la mayoría de las intervenciones realizadas hasta ahora en las escuelas no han cambiado el nivel de la calidad y su desigual distribución entre los estudiantes. El impacto de tener más y mejores libros de texto e instalaciones para el aprendizaje se ve limitado por la manera en que los profesores emplean esos materiales e instalaciones. La mayor o mejor formación docente no ha cambiado, de forma significativa, las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, mientras no se modifiquen las prácticas de enseñanza, el aprendizaje de estudiantes seguirá siendo insatisfactorio^[2].

Preguntas de investigación

El proyecto que estamos presentando involucra tres preguntas relacionadas. La primera es: ¿Qué tipo de enseñanza genera qué y cuánto aprendizaje de los estudiantes en la escuela?

Sabemos mucho acerca de la diferencia entre las prácticas de enseñanza eficaces e ineficaces (Appalachia Educational Laboratory, 2006). Este conocimiento proviene tanto de la reflexión sobre la práctica como también de la investigación. Casi toda esa investigación se ha llevado a cabo en países de temprana industrialización, en escuelas y con estudiantes muy diferentes de los de países pobres. Los esfuerzos para transferir “buenas prácticas” desde los países desarrollados a los países pobres, por lo general, no han conseguido cambios significativos en el nivel del aprendizaje. Entonces, precisamos la primera pregunta y decimos, ¿qué sabemos acerca de lo que funciona en los países en desarrollo?

La segunda pregunta es: ¿Qué aprendizaje de los docentes resulta en qué tipo de enseñanza? Esta pregunta consta de dos partes: En primer lugar, ¿qué tienen que saber y ser capaces de hacer los maestros en las aulas de los países pobres para que enseñen de una manera efectiva? En segundo lugar, ¿cómo (algunos) de los maestros adquieren conocimientos y competencias efectivas? Aunque ha habido algunas investigaciones sobre el conocimiento y la práctica del profesor en los países pobres, ha habido muy poca investigación que explique cómo los profesores adquieren lo que saben (Kennedy, 1991).

La tercera pregunta, sobre profesores en los países en desarrollo, es: ¿qué tipo de formación inicial de docentes prepara profesores capaces de enseñar bien? Con esta pregunta se distingue entre la formación formal del docente, y el aprendizaje del maestro que se produce en la sala de clases. La capacitación formal, en principio, puede proporcionar tanto los conocimientos y competencias específicas, como los medios para adquirir nuevos conocimientos y habilidades para adaptarse a las condiciones reales en el aula (Musset, 2010).

Metodología

Comenzamos por buscar un grupo de colegas familiarizados con las aulas y la docencia en los países pobres. Para encontrarlos se con-

siguió la lista de miembros de NORRAG (Red en Políticas, Investigación, Reseñas y Asesorías en Educación y Formación, www.norrag.org) que cuenta con 4.000 miembros en 100 países y es un foro donde se discute sobre la asistencia internacional y la elaboración de políticas en materia de educación y formación. Se identificaron 257 miembros que tenían experiencia o investigaciones sobre la enseñanza en escuelas primarias en países pobres.

Usamos el correo electrónico (e-mail) para invitar a estas personas a participar con nosotros en un proyecto de investigación cooperativa para recoger, compartir y analizar el conocimiento que cada uno de nosotros había acumulado en virtud de nuestra experiencia en las aulas de los países pobres. Propusimos el uso de una variante de la técnica Delphi para recoger información pertinente sobre las tres preguntas anteriores y describimos la efectividad demostrada por esta técnica en experiencias previas (Schiefelbein, Wolff y Schiefelbein, 1998; Schiefelbein y Wolff, 2007). Como primer paso en el proceso Delphi, preparamos un cuestionario sobre las prácticas de enseñanza en las aulas con las que el potencial colaborador estaba familiarizado.

La lógica de la Encuesta

La encuesta se basó en los conceptos utilizados por John Carroll en su modelo del Aprendizaje Escolar (Carroll, 1963, 1989). Se incluyeron preguntas sobre la escuela y la gestión del aula, y cinco dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje para las que existe poca información en los países en desarrollo.

Las cinco dimensiones fueron: tiempo disponible para aprender; calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; materiales usados; expectativas sobre el aprendizaje, y el enfoque de la evaluación (calificación o medición). Los primeros dos son los factores principales. El **tiempo disponible para aprender** es un factor crítico en toda actividad de instrucción. La investigación ha demostrado claramente que, cuando los demás factores son constantes

(iguales), cuanto más tiempo dedica un estudiante a aprender activamente un cierto material (experiencia) de aprendizaje, mayor será el aprendizaje que logre. La **calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje** es el otro elemento clave. El aprendizaje es un proceso interactivo, que está influido simultáneamente por la manera en que el profesor presenta el material (tarea o experiencia) que hay que aprender, y cómo los estudiantes reaccionan a su presentación (por ejemplo, por escuchar y razonar activamente según sea su nivel de conocimiento previo).

Los estudiantes varían ampliamente en su capacidad de aprender, en función del tipo y cantidad de estimulación intelectual recibida antes de la escuela. Los que comienzan la escuela con una limitada capacidad de lenguaje, razonamiento y conocimientos, pueden quedar en desventaja cuando el profesor trata a todos los estudiantes de la misma manera, utilizando un método de instrucción "frontal" o a "toda la clase" para enseñar al estudiante promedio. Las condiciones materiales, como la disponibilidad de materiales y textos educativos, tienen cierta importancia, pero el factor más importante es la calidad de la enseñanza. La disponibilidad y uso de **materiales** se evaluó con respecto al lenguaje y matemáticas. La investigación previa ha demostrado que los estudiantes generalmente trabajan para satisfacer las **expectativas** del maestro; entre más alta es la expectativa, más aprenden los estudiantes. Creemos que las expectativas se revelan en el grado en que se muestran los trabajos de los alumnos y, en una menor medida, por la estimación del profesor de la repetición en el futuro. El aprendizaje se facilita por la oportunidad de examinar los nuevos conocimientos, por lo tanto, la evaluación de buena calidad es una parte importante del proceso de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para el profesor.

El "tiempo en la tarea" aumenta cuando los maestros realizan una buena "gestión de la clase". También es importante que directores de escuela supervisen con frecuencia el des-

empeño de los docentes (Gillies y Jester-Quijada, 2008; Moore, 2013). Entre las limitaciones a la buena gestión de la clase estarían un gran tamaño de la clase y la heterogeneidad de la capacidad de los estudiantes. Las escuelas pueden reducir estas limitaciones gracias a una buena asignación de los profesores, y a proporcionar un continuo desarrollo profesional.

Estos supuestos se basan en gran medida en el trabajo de Scheerens (2005) que revisó más de 200 estudios sobre la eficacia de diferentes prácticas en el aula. Encontró que las variables de la práctica, en general, están más asociadas con el logro del estudiante que los niveles de insumos materiales, como el gasto por alumno. Las prácticas más eficaces son aquellas que logran que el estudiante se concentre activamente en el proceso de aprendizaje, y las que consiguen que el estudiante se de cuenta de la manera que aprende. Casi todos los estudios incluidos en este meta-análisis fueron realizados en países desarrollados.

Recolección de Datos

Hicimos circular borradores del cuestionario para estar seguros que las preguntas tenían sentido en el contexto cultural de los encuestados. Algunos participantes recomendaron preguntas adicionales. La versión final de la encuesta contenía 31 preguntas. Se pidió a los encuestados que describieran, basadas en su experiencia o en la observación en una clase, los métodos didácticos utilizados por un profesor promedio de un cuarto grado de la escuela primaria, en el país en desarrollo que escogieran. Las preguntas eran descriptivas, para evitar las opiniones o juicios subjetivos. Por ejemplo:

1. ¿Cuántas veces, en el transcurso de la jornada escolar, se interrumpieron las clases (por personas que visitaron la sala de clase, eventos de toda la escuela, o pedidos de silencio o tranquilidad a los estudiantes)?
_____ veces

17. ¿Cuántas "preguntas" formula el maestro en una hora de clase? (No cuente las

preguntas retóricas, por ejemplo, una pregunta como "¿Entiendes?") ____ Preguntas

25. En las pruebas de matemáticas administradas en el cuarto grado ¿Cuánto énfasis se pone en ejercicios numéricos (como suma, resta, multiplicación y división)? ____ Mucho ____ Algo ____ Casi nada ____ Nada

Esperábamos que la encuesta se completaría en no más de 30 minutos

El número de respuestas a nuestra invitación fue bastante menos de lo que esperábamos. Aproximadamente el 10 por ciento de las direcciones electrónicas ya eran incorrectas. Algunos de los encuestados manifestaron su interés en el estudio, pero no pudieron participar. Aunque no hemos tenido rechazos explícitos de colaborar en este proyecto, nuestro esfuerzo por estimular la participación a través de la comunicación electrónica no cumplió con nuestras expectativas. Después de dos mensajes de seguimiento que insistieron en la invitación, sólo fue posible obtener respuestas reales de 19 personas.

A pesar del pequeño número de colaboradores creemos que las respuestas obtenidas constituyen un conjunto único de datos que permiten entender mejor los problemas de la educación en los países pobres. Las Tablas 1 a 3 proporcionan un breve resumen de algunos de los hallazgos. Los datos describen el aula promedio de 4 ° grado de 12 países pobres, nueve de ellos están ubicados en el continente africano, pero representan muy diferentes culturas y geografías. En general, quedamos impresionados por la similitud de las descripciones de los procesos de las escuelas de todos esos países. Aunque entendemos que hay grandes diferencias en las prácticas de enseñanza en todo salón de clase, en cualquier país, estos datos apoyan el argumento de que la mayoría de la instrucción en los países pobres es de baja calidad.

Resultados

No hay duda que los docentes, de los países incluidos en este estudio, tienen una tarea mu-

cho más difícil que la que tienen los docentes de los países más desarrollados. Como muestra la Tabla 1, el tamaño promedio de las clases es bastante grande (40 a 50 estudiantes). También se observa que hay una variación significativa en el tamaño de las clases de las diversas escuelas. Los estudiantes de cuarto grado tienen una edad promedio de 10 años, lo que sugiere que muchos entraron a la escuela cuando ya habían cumplido 7 años, en comparación con una edad de entrada de 6 años en los países desarrollados. Pocos estudiantes habían asistido a algún tipo de educación pre-escolar. Si tenemos en cuenta los niveles de alfabetización de la población adulta de estos países, podemos suponer que un número significativo de estudiantes tenía al menos un padre analfabeto. Esto es importante porque la investigación en los países desarrollados muestra que la preparación de los hijos para la lectura (vocabulario y conocimiento de los números y letras) es proporcional a la alfabetización de los padres (Hart y Risley, 2003).

El número de días, del año escolar oficial, es un indicador aproximado de la oportunidad de aprender. Los países encuestados tienen un promedio de unos 200 días por año, pero se pierde un buen número de días como consecuencia de las inclemencias del tiempo, inasistencia de maestros, uso de la escuela para fines no educativos y otros eventos (Gillies y Jester-Quijada, 2008). Nuestros colaboradores estiman que las escuelas pierden entre 10 y 20 días por año, lo que reduce el número de días que los estudiantes pueden estar en clase. Las escuelas están abiertas 5 a 6 horas por día, pero se gasta en recreo entre 30 minutos y una hora por día. Estimamos que en el África subsahariana, los estudiantes disponen menos de 700 horas de clase al año para estudiar y un poco más de 1000 horas en los demás países. Si bien los alumnos de estas escuelas tienen tanta o más oportunidad de aprender que los estudiantes de los países desarrollados (NCES, 2013) el tiempo que usan efectivamente para estudiar podría ser menor.

Tabla 1. Tiempo para aprender y otros recursos de aprendizaje en 12 países en desarrollo

Respuestas (promedios) a 14 preguntas de la encuesta	Total (12 países)	5 de Otras regiones	7 de Africa Sub-Sahara
6. Número de alumnos en una clase promedia de 4° grado	42,0	49,0	39,1
Hay muchas clases con 10 o + estudiantes más que el promedio	81%	80%	82%
Hay muchas clases con 10 o + estudiantes menos que el promedio	38%	40%	36%
26. Edad promedia de los estudiantes de 4° grado (en años)	10	10	10
18. Número de días de clase (en calendario escolar oficial)	194 d.	210 d	186 d
19. Días efectivos de clase en el 4° grado	178 d.	199 d.	165 d.
20. Horas de clase en el día escolar (cuarto grado)	6 h/d.	6 h/d	5 h/d
Tiempo habitual de recreo (libre) por día (en minutos)	44 m.	33 m.	49 m.
10. Horas de enseñanza de lenguaje en una semana de clases	6 h/s	6 h/s	5 h/s
14. Horas de enseñanza de matemática en una semana de clases	5 h/s	6 h/s.	5 h/s.
27. Libros en el aula que los estudiantes toman y leen (sí %)	50%	50%	50%
8. Alumnos de 4° grado que tienen libro de texto de lenguaje	80%	88%	76%
9. Páginas del libro de texto de lenguaje de cuarto grado	105 pp	112 pp	101 pp
11. Páginas del texto de lenguaje utilizadas en el año escolar	89 pp	104 pp	80 pp
12. Alumnos de 4° grado que tienen un texto de matemática	85%	88%	76%
13. Páginas del libro de texto de matemática de cuarto grado	120 pp	123 pp	118 pp
15. Páginas del texto de matemática utilizadas en el año escolar.	104 pp	114 pp	98 pp

Países de Sub-Sahara: Botswana, Ghana, Mozambique, Nigeria, Sud Africa, Tanzania y Zambia. Otros países: Etiopía, India, Jamaica, Pakistan, and Sudan

Fuente: Respuestas a las preguntas 6, 8, 9 a 15, 18 a 20, 26 y 27 formuladas en la primera encuesta NORRAG en Junio de 2011.

Por desgracia, los profesores de estas escuelas sólo dedican 5 a 6 horas a la semana a la enseñanza de lenguaje, y una cantidad similar de tiempo a matemática (en ambas se usa alrededor de un tercio del tiempo oficial). Esta cantidad de tiempo dedicado a lenguaje y matemáticas es inferior a la empleada en los países desarrollados, donde se acostumbra a pasar al menos 2 horas por día en cada una de estas dos asignaturas (Taylor, Pearson, Peterson, y Rodríguez, 2003).

El acceso a libros de texto para lenguaje y matemática es bastante bueno (sólo uno de cada 4 a 5 alumnos no tienen libros). Es probable, sin embargo, que esta distribución favorezca a las escuelas urbanas por sobre las rurales, es decir, que las escuelas urbanas están mejor equipadas con libros de texto. El acceso a otros materiales que los estudiantes puedan leer por su cuenta es menos frecuente: sólo en la mitad de las clases se proporcionan otras formas de lectura tales como libros de cuentos.

Los alumnos de estas escuelas tienen menos oportunidades de aprender, es decir, dedican

menos tiempo a aprender que lo que dedican los estudiantes de países más desarrollados. Pero esta diferencia podría ser mayor dada la forma en que se desarrollan las clases. Algunas de sus características se resumen en la Tabla 2. Por ejemplo, el tiempo dedicado a aprender en el aula se reduce cuando los profesores se ven interrumpidos por visitantes, tienen que ir a la oficina del director o se producen otras perturbaciones. Nuestros colaboradores informan de un promedio de 4 interrupciones por día de clase. En casi todos los casos, el profesor detiene la enseñanza (y, presumiblemente, los estudiantes dejan de aprender la lección o ejercitación). El efecto negativo de las interrupciones es mayor cuando lo que habla el docente es la principal fuente de aprendizaje para el estudiante.

Los profesores son los que más hablan durante la clase; parte de lo que hablan consiste en formular preguntas a los estudiantes y otra parte corresponde a las respuestas a dudas o preguntas de los estudiantes. Dada la importancia de utilizar el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños --que ha quedado demostrado

por las experiencias exitosas de Robert Slavin (2005) y Eric Mazur (Crouch y Mazur, 2001) en los Estados Unidos, y Vicky Colbert (2012) en Colombia-- se preguntó por el trabajo de los estudiantes en pequeños grupos y, según nuestros encuestados, eso ocurriría en la mitad de

las clases observadas. Podemos suponer, sin embargo, que en muchos de los casos el profesor continúa dando instrucciones en voz alta o formulando comentarios a los diferentes grupos.

Tabla 2. Actividades y procesos de enseñanza en las escuelas de 12 países en desarrollo

Respuesta promedio a 14 de las preguntas de la encuesta	Total (12 países)	5 de Otras regiones	7 de Africa Sub-Sahara
1. Veces que se interrumpe la enseñanza (en un día clase)	4,1	3	5
2. Se detiene el aprendizaje durante cada interrupción (Sí %)	82%	86%	80%
3. El maestro es el que habla la mayor parte del tiempo	Si	Si	Si
16. Numero de "preguntas" de alumnos en una hora de clase	6	7	6
Promedio de preguntas que hacen en la clase de lenguaje	5	6	5
Promedio de preguntas hechas en la clase de matemática	8	9	7
17. "Preguntas" que el profesor promedio hace en una hora	11	8	12
28. % de clases de 4° grado que trabajan en pequeños grupos	52%	49%	53%
5. Aulas con muestras de trabajo de alumnos en sus paredes	50%	50%	Menos de 50%
4. Paginas de composición que escribe el alumno en un año	20,7 pp	39 pp	13 pp
7. % de alumnos que repite el 4° grado promedio,	8%	6%	8%
22. Docente de 4° grado mide la fluidez de lectura (Sí %)	35%	50%	27%
23. Velocidad de lectura en el 4° grado (palabras / minuto)	51 w/m	35 w/m	62 w/m
21. Pruebas de lenguaje centradas en gramática y ortografía	53%	33%	64%
24. Docente de lenguaje pone la nota y escribe un comentario	Algo/mucho	Algo	Algo/mucho
25. Pruebas de Matemática enfatizan ejercicios numéricos	81% Si	80% Si	82% Si

Fuente: Respuestas a las preguntas 1 a 5, 7, 16, 17, 21 a 25 y 28 de la primera encuesta NORRAG.

Se incluyó la pregunta 5, acerca de la exhibición de muestras del trabajo de los estudiantes, porque son una medida indirecta de la importancia que el docente da al resultado del aprendizaje del estudiante y es una señal del interés del maestro para motivar a sus estudiantes.

Otra indicación de participación activa es el número de páginas de "escritura libre" (composición personal, por lo que se excluye el dictado o la copia) que los estudiantes hacen durante el año. La escritura contribuye al aprendizaje a través del razonamiento. El alumno promedio, en las escuelas observadas, escribiría cerca de una página por cada 10 días de clase, es decir, dedican muy poco tiempo a escribir.

La tasa de repetición que se detectó para el cuarto grado, es relativamente baja. Ese nivel podría indicar que los alumnos de las escuelas observadas están aprendiendo al nivel expe-

sado en los estándares del plan de estudios. Si eso es así, los bajos puntajes que los países en desarrollo obtienen en las pruebas internacionales indicarían que los estándares curriculares de estos países son bajos. Una explicación alternativa (y más creíble) es que los maestros están promoviendo alumnos que todavía no han alcanzado el nivel de capacidad de lectura requerida en el grado siguiente. Esta explicación sería consistente con esa mayoría de maestros, de las escuelas observadas, que no conocerían el nivel de lectura que han alcanzado sus alumnos. Los observadores, en cambio, estiman que esos alumnos sólo leen a una velocidad de 50 a 60 palabras por minuto. En los países desarrollados, la investigación sugiere que una tasa de 100 o más palabras por minuto, es necesario dominar el material presentado en cuarto grado (Rasinski, Homans y Biggs, 2008).

A los antecedentes anteriores se debe agregar que, en la mitad de las aulas observadas,

los profesores enfatizan la gramática y la ortografía sobre la escritura y razonamiento. La investigación sobre la importancia de la gramática en los grados superiores de primaria es ambivalente (probablemente debido a las diferencias entre los idiomas), pero la ortografía es importante.

Finalmente, los ejercicios numéricos son buenos, pero los profesores de 4º grado deben utilizar problemas con palabras si quieren fomentar el pensamiento abstracto.

Las prácticas que se describen en la Tabla 2 son difíciles de cambiar porque la mayoría de los profesores no acostumbra a grabar clases y a reflexionar sobre la forma en que enseña. La Tabla 3 indica que la mayoría de los profesores

tienen escasas oportunidades de examinar sus propias prácticas, o de observar cómo otros profesores llevan a cabo sus clases. Aunque las grabaciones de video de clase todavía están más allá de la capacidad de la mayoría de las escuelas en los países en desarrollo, es posible realizar grabaciones de audio y tener comentarios de la observación que realicen algunos colegas. Idealmente, los directores de escuela deberían observar regularmente a sus profesores en el aula ya que en los países desarrollados los directores más efectivos pasan la mayor parte de su tiempo ayudando a sus profesores a mejorar su formación profesional (Protheroe, 2009).

Tabla 3. Antecedentes sobre práctica docente y asignación de maestros en las escuelas

Respuesta promedio a 4 de las preguntas de la encuesta	Total (12 países)	5 de Otras regiones	7 de Africa Sub-Sahara
30. Docente grabó alguna clase (audio o video) en el año	No	No	No
31. Director sabe quién "enseña mejor a leer" en su escuela	65%	83%	55%
32. Grado a cargo del maestro que "enseña mejor a leer"	4º grado	4º grado	5º grado
29. Hay investigación local sobre las 28 preguntas anteriores	64%	33%	73%

Conclusiones

Las escuelas en los países pobres operan bajo circunstancias muy difíciles. Deben enseñar a cursos bastante grandes (cuyo promedio alcanza a 40 a 50 alumnos y su dispersión es considerable), con estudiantes de muy diversas habilidades e intereses, cuentan con recursos limitados y en muchos casos el entorno es inestable.

Por otra parte, sin embargo, las escuelas observadas no están utilizando sus recursos de una manera efectiva. Por ejemplo, los mejores profesores no están asignados a los grados en los que su instrucción tendría un mayor impacto; específicamente en el 1er grado, donde los estudiantes están aprendiendo a leer y escribir. En cambio, los mejores profesores se asignan a los grados superiores (por lo general con clases más pequeñas). Por su parte, los directores no usan su autoridad para reducir las frecuentes interrupciones de las clases y permiten que

se pierda el costoso tiempo disponible para aprender. Las 4 interrupciones por día (Tabla 2) indican una pérdida de, por lo menos, un 10 por ciento del tiempo disponible para aprender, pero el tiempo perdido es aún mayor cuando se tiene en cuenta el tiempo que deben usar los maestros para restaurar el orden después de una interrupción.

Además, los maestros insisten en emplear prácticas de enseñanza que son ineficaces precisamente en estas condiciones que les toca enfrentar. La enseñanza frontal, centrada en el profesor, funciona bien en pequeñas aulas con alumnos homogéneos. En cambio, en salas grandes y alumnos heterogéneos ese método asegura que muchos estudiantes reciben poca o ninguna atención personal del profesor. Sin embargo, los profesores persisten en sus prácticas tradicionales y se limitan a denunciar las condiciones físicas o a los propios estudiantes. Como son pocos los Directores de las escuelas que supervisan esas prácticas en el aula, la

mayor parte de los maestros no cuenta con ayuda para reflexionar sobre la eficacia de sus actuales prácticas y lograr un continuo desarrollo profesional.

Ante la falta de formación en el trabajo o de una formación inicial que haya modelado una frecuente reflexión sobre la práctica, los profesores siguen enseñando tal como les modelaron y enseñaron a hacer en su formación inicial o como han aprendido durante toda su vida escolar y en su trabajo como docentes. Las intervenciones, tales como la mejora de los libros de texto, las clases más pequeñas, y la capacitación en servicio que busca aumentar el conocimiento en materias docentes, parecen haber tenido poco o ningún impacto en las prácticas reales.

En efecto, se puede suponer que los maestros enseñan como lo hacen porque así es como se les enseñó. Nuestra hipótesis es que las prácticas de enseñanza de las escuelas normales son el modelo que los docentes aplican en sus aulas. Las clases frontales sobre los métodos centrados en el estudiante (incluyendo el constructivismo) parece dejar poco o ningún efecto, porque el verdadero mensaje para los futuros profesores es que aprendan a imitar a sus formadores (que están empleando el método frontal).

Una evaluación de esta hipótesis requiere conocer en detalle las características de la manera cómo se forman los maestros, y saber lo que han aprendido al momento de completar esa formación. En la siguiente sección de este artículo se describe el enfoque que se espera utilizar en la siguiente parte de este proyecto

Posibles pasos para identificar cómo se forman los docentes

Para conocer la manera en que se forma un docente se deben tomar en cuenta, al menos, tres elementos o problemas. El primero tiene que ver con la relación entre lo que los profesores aprenden en su formación inicial (previa a obtener un empleo como maestro) y las prácticas de enseñanza que utilizan en el aula como

maestros. En este primer caso se debe responder la pregunta: ¿En qué medida las prácticas del docente reflejan el contenido de su formación inicial? El segundo se refiere al proceso mediante el cual los profesores aprenden en su formación inicial, es decir, responder la pregunta: ¿cuáles son las prácticas específicas de enseñanza empleadas en su formación inicial? El tercero se centra en los formadores de los futuros docentes y la pregunta, en este tercer caso, es: ¿cómo los formadores de futuros docentes adquieren los conocimientos y habilidades para instruirlos?

En la siguiente etapa de nuestra investigación deseamos explorar el aprendizaje que se produce como resultado de lo que se denomina "formación inicial de profesores." Si consideramos la formación como un proceso, podemos distinguir entre "entradas" y "salidas". Las entradas (insumos) podrían incluir tanto el contenido de las materias académicas (por ejemplo, matemáticas o lenguaje), como también la enseñanza de los conocimientos pedagógicos (teoría) y habilidades didácticas (práctica). Esto se puede deducir del currículo formal de los institutos pedagógicos, ser observado directamente en las aulas y prácticas, o deducir de lo que informan los graduados de esa formación o los candidatos a obtener su primer trabajo como maestro.

En un enfoque de "salida" (resultado) se evaluaría las prácticas reales de los graduados comparándolas con los estándares de la práctica. Este enfoque supone que, en cada país, ya se ha definido ese conjunto de mejores prácticas que todos los maestros deben utilizar. Un graduado de buena calidad tendría la capacidad de usar esas "mejores" prácticas. En un país con instrucción de mala calidad, el asegurar que el nuevo maestro sea capaz de usar un conjunto de prácticas probadas puede ser suficiente para mejorar el sistema desde "Malo" a "Regular" en la escala usada por McKinsey (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Sin embargo, los requisitos para pasar de "Regular" a "Bueno", demandan un enfoque

más complicado. Para alcanzar buenos niveles de aprendizaje de los estudiantes se debe hacer coincidir los procesos de enseñanza con los conocimientos previos de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Esto exige que el profesor no sólo sea experto en usar un cierto número de modelos de enseñanza, sino que también pueda evaluar a los estudiantes (individuales) y escoger la forma de enseñar que sea más apropiada para cada situación. En este caso no basta con capacitar a los profesores en el uso de un cierto número de "mejores prácticas". Se necesita algo más. Un buen cirujano, por ejemplo, no sólo debe ser hábil con el bisturí, sino que debe saber cuándo la cirugía es preferible a otros métodos para mejorar la salud.

Se usa la palabra "competencia" para referirse a la combinación de conocimientos y habilidades con el buen juicio sobre su aplicación (tacto o táctica). Los estudiantes aprenden más cuando tienen profesores que son competentes en la aplicación de diferentes métodos de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. No hemos encontrado investigaciones realizadas en los países en desarrollo para evaluar las competencias docentes^[3].

Para conocer cómo aprenden los profesores a enseñar de manera competente se tendría que responder las cuatro preguntas siguientes:

1. ¿Cuáles son las competencias de los profesores efectivos?
2. ¿Qué competencias tenían que cuando terminaron su formación inicial como maestros?
3. ¿Cuál es el origen de la diferencia entre las competencias actuales y las que tenían en el momento de completar su formación inicial?
4. ¿Qué métodos y contenidos de su formación inicial están más estrechamente relacionados con su actual nivel de competencia?

El conjunto de preguntas para la segunda fase del estudio se debería centrar en las habilidades y juicio diagnóstico que los maestros

tienen cuando salen de los pedagógicos y escuelas normales. Alguna información sobre el conocimiento de los profesores de la materia que enseñan está disponible en estudios internacionales como el SACMEQ en África (www.sacmeq.org). Si el estudio contara con un financiamiento adecuado, se podría administrar pruebas (bien construidas) de conocimiento pedagógico a una muestra multinacional de los docentes y enviar equipos de observadores para evaluar los niveles de habilidad para enseñar. Como esto no es posible, se tendrá que confiar en las opiniones de expertos sobre el nivel y tipo de competencias del docente promedio.

Se ha diseñado un procedimiento de tipo Delphi para evaluar el nivel de competencia de los maestros con respecto a las distintas etapas de un proceso de enseñanza efectiva. Aceptamos que, por ahora, no hay una norma estándar sobre el conjunto de competencias necesarias para enseñar (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2012). Nuestra primera tarea, por lo tanto, será acordar con el equipo de trabajo (que eventualmente acepte participar) cuáles competencias serán consideradas las más importantes. Luego se utilizaría el método Delphi para estimar, colectivamente, lo que sería la media de los países que se estén describiendo. Las competencias podrían incluir, pero no se limitarían a:

- 1) evaluar los conocimientos de los estudiantes sobre un tema determinado;
- 2) presentar los objetivos de aprendizaje con claridad y en secuencia lógica;
- 3) usar ejemplos e ilustraciones de la materia;
- 4) preguntar a los estudiantes para que expresen lo aprendido en sus propias palabras;
- 5) hacer participar a todos los estudiantes en la tarea de aprendizaje;
- 6) detectar las dificultades de los estudiantes para comprender un nuevo material;
- 7) introducir un nuevo material en pequeños pasos;

- 8) mantener un ambiente grato y motivador centrado en la tarea de aprendizaje, y
- 9) conservar el orden en el aula

Una invitación a eventuales colaboradores en la próxima encuesta.

Estamos listos para diseñar el cuestionario que se utilizará en la próxima encuesta. Estamos buscando colaboradores con experiencia en sistemas de educación primaria de países en desarrollo. Se requieren dos tipos de colaboración. La primera será la construcción del cuestionario y la segunda será la opinión del experto, en la educación de cierto país, sobre las competencias del profesorado y el contenido de la formación del profesorado de ese país. Las consultas y propuestas de participación se deben enviar a nuestras direcciones de correo electrónico.

Referencias

- Appalachia Educational Laboratory (2006). Instructional Charleston WV: Edvantia Recuperado de http://www.edvantia.org/pdta/pdf/Effective_Instructional_Strategies.pdf
- Baer, M., Kocher, M., & Wyss, C. (2009). Can teaching be learned?--Acquiring teaching competencies during teacher training and first year in training. *American Educational Research Association Annual Meeting*, San Diego, CA. Recuperado de <http://www.standardeurteilung.ch/Documents/fep.phzh.ch/standardeurteilung.ch/Dokument/AERA-2009.pdf>
- Barrow, K., Boyle, H., Ginsburg, M., Leu, E., Pier, D., & Price-Rom, A. (2007). *Cross-National Synthesis on Education Quality Report No. 3: Professional development and implementing active-learning, student-centered pedagogies*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Bonnet, G. (2009). Do teachers' knowledge and behavior reflect their qualifications and training?: Evidence from PASEC and SAC-MEQ country studies. *Prospects*, 38 (3).
- Bossiere, M. (2004). *Determinants of primary education outcomes in developing countries*. Washington DC: World Bank, Operations Evaluation Department. Recuperado de http://www.worldbank.org/oed/education/documents/education_primary_determinants_paper.pdf
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Carroll, J. (1989). The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Research*, 25, 26-31.
- Chen, I., & Mu, Z. (2010). The cross-national comparison of pre-service mathematics teacher education and curriculum structure. *Journal of Mathematics Education*, 3 (1), 119-136.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Colbert, V. (2012, November 19). *Interview with Vicky Colbert, founder and director of Fundación Escuela Nueva*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/interview_with_vicky_colbert_founder_and_director_of_fundacion_escuela_nueva-1/
- Crouch, C. H. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9), 970-977.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Faubert, B. (2012). *A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure*. Paris: OECD, Directorate for Education Working Paper N°68.
- Gillies, J., & Jester-Quijada, J. (2008). *Gillies, John y Jessica Opportunity to Learn: A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries*. Washington D.C.: USAID, EQUIP2. Recuperado de http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1038/Opportunity_To_Learn.pdf

- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Education*, 27 (1), 4-9. Recuperado de http://www.gsa.gov/graphics/pbs/The_Early_Catastrophe_30_Million_Word_Gap_by_Age_3.pdf
- Heckman, J. J. (2012, September-October). Promoting social mobility. *Boston Review*, September 1. Recuperado de <http://www.bostonreview.net/forum/promoting-social-mobility-james-heckman>
- IALS-OECD. (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Ottawa: OECD, Statistics Canada.
- Ingersoll, R. M. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. CPRE. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Kennedy, M. M. (1991). Some surprising findings on how teachers learn to teach. *Educational Leadership* (November), 14-17. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/educational/199111_kennedy.pdf
- McGinn, N. F., & Schiefelbein F., E. (2010). Learning how teachers learn in underdeveloped countries. *Prospects*, 40, 431-445.
- Moore, A. (2013). *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal*. Washington DC: USAID, EQUIP2. Recuperado de http://www.equip123.net/docs/e2-School_Effectiveness-Synthesis.pdf
- Morgan, P. L. (2009). Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M. Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (2), 401-413.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Recuperado de http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD Working Papers No. 48. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- Protheroe, N. (2009, March-April). Using classroom walkthroughs to improve instruction. *Principal*, 30-34.
- Rasinski, T., Homans, S., & Biggs, M. (2008). Reaching reading fluency to struggling readers--Method, materials and evidence. *Readings and Writing Quarterly*, 25 (2-3), 192-204. Recuperado de [http://www.coedu.usf.edu/main/departments/ce/homan/docs/rasinski,%20homan%20biggs.515.106\[1\].pdf](http://www.coedu.usf.edu/main/departments/ce/homan/docs/rasinski,%20homan%20biggs.515.106[1].pdf)
- Scheerens, J. (2005). *Review and Meta-Analyses of School and Teaching Effectiveness*. Twente, Netherlands: University of Twente, Department of Educational Organization and Management. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/00146/146695e.pdf>
- Schiefelbein, E., & Wolff, L. (2007). *Cost-Effectiveness of Primary School Interventions in English Speaking East and West Africa: A survey of opinion by education planners and economists*. Recuperado de <http://www.educationfasttrack.org/media/library/afrSchWolffCostEffeaug262007.pdf>
- Schiefelbein, E., Wolff, L., & Schiefelbein, P. (1998). *Cost-effectiveness of Education Policies in Latin America: A survey of expert opinion*. Washington, DC.: Inter-American Development Bank. Recuperado de <http://www.educationfasttrack.org/media/library/lacschiefwolffcepal.pdf>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.

Slavin, R. (2005, September). *Interview with Robert Slavin co-founder of Success for All*. Recuperado de <http://www.pbs.org/makingschoolswork/sbs/fa/slavin.html>

Tatto, M. T., Lerman, S., & Novotna, J. (2009). Overview of teacher education systems across the world. In R. Even, & D. L. Ball, *Professional Education and the Development of Teachers of Mathematics* (pp. 15-23). New York, NY: Springer. Recuperado de http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/z2008_2887.pdf

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth

in high poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104 (1), 3-28. Recuperado de http://www.edvantia.org/pdta/pdf/Effective_Instructional_Strategies.pdf

UNESCO. (2008). *EFA Global Monitoring Report 2008*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2010). *EFA Global Monitoring Report*. Paris.

Zhang, Y., Postlethwaite, T. N., & Grisay, A. (2008). *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal: UNESCO.

NOTAS

[1] Se está trabajando, sin embargo, en estudios comparativos de los planes y programas de formación de docentes en los países más desarrollados. Véase, por ejemplo, Barrow, Boyle, Ginsburg, Leu, Pier, y Price-Rom (2007), Chen y Mu (2010); Ingersoll (2007), Tatto, Lerman, y Novotna (2009) y Zhang, Postlethwaite, y Grisay (2008).

[2] Para una discusión más detallada de este ver McGinn y Schiefelbein (2010)

[3] Un buen ejemplo de un estudio europeo de competencias docentes es el de Baer, Kocher y Wyss (2009).

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Schiefelbein, Ernesto (pschiefe@gmail.com). Investigador Asociado de la Universidad Autónoma de Chile, Pedro de Valdivia 641, Santiago. Ingeniero Comercial, especializado en educación, ha sido director regional de UNESCO, asesor en países en desarrollo, Ministro de Educación de Chile, ganador del Premio Comenio de Unesco, y ha participado en investigaciones sobre mejoramiento educativo. [Buscar otros artículos de este autor](#)

[en Google Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#)



McGinn, Noel F. (nmcginn@igc.org). Profesor Emérito de la Harvard University Graduate School of Education, 6 Summer St. Ct. Nahant MA 01908 (USA). Sociólogo de formación ha sido profesor universitario en México y Chile, es ganador del Premio Andrés Bello de la OEA, asesor en educación en varios países en desarrollo y ha participado en investigaciones sobre reforma educativa. [Buscar otros artículos de este autor en](#)

[Google Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#)



ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Schiefelbein, Ernesto & McGinn, Noel F. (2013). Informe Preliminar Sobre la Encuesta de Prácticas Docentes en Países en Vía de Desarrollo . <i>RELIEVE</i> , v. 19 (1), art. 5. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2615
Title / Título	Informe Preliminar Sobre la Encuesta de Prácticas Docentes en Países en Vía de Desarrollo . [Interim Report on Survey of Teaching Practices In Developing Countries I].
Authors / Autores	Schiefelbein, Ernesto & McGinn, Noel F.
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 19, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2013 (Reception Date: 2013 Marzo 1; Approval Date: 2013 Junio 17. Publication Date: 2013 Junio 18)
Abstract / Resumen	<p><i>This paper illustrates a research method appropriate for researchers examining teaching practices and teacher training in poor countries. The method of research described here does not compare with large scale studies in terms of sample size, scientific rigor, and sophisticated statistical analysis. We believe, however, that it can, provide valid information sufficient in accuracy for policy making. Most importantly, we believe, this method offers a feasible way for national researchers to explore why teachers teach as they do in their country. A fundamental assumption is that once in the classroom most teachers learn little more about teaching. In the absence of any systematic feedback or self-reflection on their experiences, they persist in using practices learned in their initial training. On that basis we invited colleagues in a number of countries to share observations on how teachers teach. The compiled results provide an explanation for low levels of learning in many developing country schools. We then propose a second-stage research that collects information on teacher training practices.</i></p> <p>Este artículo propone un método efectivo para investigar prácticas docentes en países pobres donde es difícil conseguir buena información sobre lo que sucede en el aula. La metodología de esta investigación se distingue de investigaciones convencionales en el tamaño de la muestra, rigor científico y uso de técnicas estadísticas sofisticadas. Creemos sin embargo que puede ofrecer una información válida y suficiente para la toma de decisiones sobre políticas educativas. Es muy importante señalar que este método permitiría que investigadores nacionales, que cuenten con pocos recursos, puedan explorar la práctica docente que se emplea en su país. Un supuesto fundamental de la investigación es que una vez que el maestro empieza a enseñar en una escuela deja de aprender prácticas nuevas o más efectivas ya que carece de supervisión, capacitación y apoyo para mejorar. Por lo tanto, tienen que persistir en aplicar las técnicas aprendidas en su formación inicial. Confiando en ese supuesto invitamos a colegas de varios países en desarrollo a compartir con nosotros sus observaciones de la práctica docente en su país. Los resultados sugieren algunas causas de los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos. Por eso, proponemos una segunda investigación para recopilar información sobre la formación profesional de los docentes.</p>
Keywords / Descriptores	<p><i>Teaching practices; Teacher training; Developing countries; Frontal teaching; Whole class method; In-service learning; Discussion method.</i></p> <p>Prácticas docentes; Formación profesional; Países en vía de desarrollo; Instrucción frontal; Método clase global; Formación en servicio; Método activo.</p>
Translation / Traducción	Paulina Schiefelbein
Institution / Institución	<p><i>Autor 1:</i> Universidad Autónoma de Chile.</p> <p><i>Autor 2:</i> Graduate School of Education. Harvard University (USA)</p>
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español & English version (Title, abstract and keywords in English & Spanish)

RELIEVE

Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación y **EV**aluación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).