



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**“CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y SOCIALES DE  
ALUMNOS EN SITUACIÓN DE POBREZA  
CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR”**

Nombre: Ana L. Almonte C.  
Profesor Guía: Omar Ruz

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO/A EN  
TRABAJO SOCIAL  
TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE ASISTENTE SOCIAL

Santiago de Chile  
Septiembre de 2012

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	
Preguntas de investigación.....	14
Objetivos de la investigación.....	15
Hipótesis.....	16
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	17
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN.....	26
1. Importancia de la educación.....	28
2. Aportes de la educación en el individuo.....	29
3. Aportes de la educación en la familia.....	31
4. Aportes de la educación en la sociedad.....	33
5. Antecedentes de la educación en Chile.....	36
6. Cambios generados en la educación en Chile durante el gobierno militar....	38
CAPÍTULO II: EDUCACIÓN Y POBREZA.....	41
1. La influencia del capital educacional de los padres en los hijos.....	43
2. Problemas asociados a la pobreza que influyen en el proceso educativo.....	46
3. Repercusiones de la “educación pobre” en las personas en situación de pobreza.....	48
4. Cobertura versus calidad.....	51
5. Disparidad de aprendizajes según nivel socioeconómico.....	52
CAPÍTULO III: EDUCACIÓN Y FAMILIA.....	55
1. Apego.....	56

2. Comunicación.....	59
3. Ambiente familiar.....	61
4. Normas y límites.....	65
5. Socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo.....	70
6. Valoración y compromiso con la educación.....	72
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>77</b>
CAPÍTULO IV: CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EDUCATIVO EN EL QUE SE ENCUENTRA LA MUESTRA.....	78
1. Comuna de Peñalolén.....	78
2. Contexto de educación en la comuna.....	82
3. Centro Educacional Eduardo de la Barra.....	86
<b>TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>94</b>
CAPÍTULO V: PERFIL Y OPINIONES DE LOS PADRES Y ADULTOS RESPONSABLES.....	95
1. Caracterización socioeconómica y educacional de la familia.....	95
2.1 Apego, comunicación y ambiente familiar.....	105
2.2 Normas y límites.....	117
2.3 Valoración y compromiso familiar con la educación.....	129
2.4 Socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo.....	142
CAPÍTULO VI: PERFIL Y OPINIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS.....	155
1. Perfil escolar y familiar de los niños.....	155
2. Opiniones de los niños y niñas en relación a las variables.....	160
CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS PROFESORES JEFES.....	175

CONCLUSIONES.....	191
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	206
APORTES AL TRABAJO SOCIAL.....	210
BIBLIOGRAFÍA.....	215
Referencias bibliográficas.....	215
Referencias electrónicas.....	218
ANEXOS.....	235
1) Operacionalización de variables.....	236
2) Instrumentos utilizados para la recolección de datos.....	240
3) Tablas de resultados.....	248
4) Cartas enviadas a la institución .....	313

## INTRODUCCIÓN

Los objetivos de este estudio son, en primer lugar, dilucidar si existe la relación entre buen rendimiento escolar y situación de pobreza y luego, si es que ésta existe, contrastar las características familiares y sociales de los niños y niñas en que se produce esta concordancia con las características familiares y sociales de niños y niñas que se encuentran en situación de pobreza, pero presentan mal rendimiento escolar, con el fin de determinar si hay diferencia entre estos aspectos entre uno y otro grupo.

Esta investigación busca identificar los recursos familiares y sociales que propician diferencias y se instalan como facilitadores de la educación en los niños y niñas con iguales o similares carencias en el plano material, contrarrestando y superando las desventajas que conlleva la falta de recursos económicos de la familia y/ o de la comunidad educativa y/o de ambas y que influyen en que algunos alumnos tengan un rendimiento escolar destacable mientras que otros no.

Para la realización de este estudio, se trabajó con una muestra de niños y niñas que cursaban de 3° a 8° básico en el Centro Educacional Eduardo de la Barra perteneciente al municipio de Peñalolén, que presentaban un rendimiento escolar bueno y destacado, o bien, rendimiento deficiente y bajo y que, por su condición socioeconómica, estaban situados en un contexto de vulnerabilidad, producto de la pobreza, pertenecientes al primer y segundo quintil de la población, los que, al momento del estudio, correspondían a un ingreso familiar de hasta \$53.184.- p/p mensuales en el primer quintil y entre \$53.185 y \$90.067.- p/p en el segundo quintil. ([www.uchile.cl](http://www.uchile.cl); 2008)

Se utilizó la muestra de estos cursos, debido a que, de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentran, el rol de la familia es más preponderante que en otras etapas del desarrollo que comprende la edad escolar, en el sentido que, de acuerdo a lo planteado por Erickson en 1956 (Arias;2009), en esta etapa el

refuerzo y la motivación permiten al niño/a desarrollar confianza en sus capacidades para alcanzar sus objetivos. Es en esta etapa que los niños y niñas aprenden las habilidades necesarias para volverse independientes y adultos equilibrados.

*Si los niños son reprimidos en sus esfuerzos por volverse competentes y laboriosos, concluirán que son ineptos y perderán la fe en su capacidad para volverse autosuficientes y, por lo tanto, no alcanzarán todo su potencial. (Morris y Maisto; 2005:387)*

Se excluyó intencionadamente a los niños y niñas que cursaban los dos primeros niveles de la Enseñanza Básica para evitar que posibles problemas de adaptación al sistema alterasen la tendencia de la muestra y el objetivo del estudio.

La importancia de este estudio radica en que su enfoque se plantea desde los aspectos positivos de las diferencias en el rendimiento escolar entre los niños y niñas. La mayoría de los estudios están orientados en la investigación y análisis de las características negativas que comprenden un mal rendimiento en el sistema escolar, por lo que, este estudio emerge como una alternativa y base de comparación que podría rescatar elementos que no hayan sido contemplados en estudios anteriores, lo que puede permitir identificar nuevas variables de exploración y análisis que, a su vez, conduzcan a formas creativas de apoyar el desarrollo escolar de los niños y niñas en situación de pobreza.

Mucho se habla en cada gobierno de la inversión o gasto, dependiendo de la mirada, que se hace en educación, con miras a mejorar la educación y reducir la brecha de desigualdad que existe entre los resultados académicos de los establecimientos particulares y de los municipales. Sin embargo y aunque seguramente esos recursos aportan a la motivación y comprensión de los niños y niñas, es posible que hayan elementos que no estén contemplados y que revistan mayor trascendencia en el aprendizaje de éstos.

En la práctica, puede que se esté cometiendo el grave error de instalar en la sociedad la idea de que hay una suerte de predestinación económica, prácticamente, imposible de superar desde dentro del núcleo familiar sin valorar otra clase de recursos que pueden tener mayor peso en los niños y niñas al momento de estudiar y aprender.

De comprobarse lo anterior, los profesionales relacionados con el área de la educación y los trabajadores sociales cuyo ámbito de acción se sitúe en la familia, podrían contar con nuevos antecedentes y herramientas que les permitan exponer, con fundamento, los focos de atención que se requiere trabajar con las familias de los niños y niñas, en contextos de pobreza, para que estos tengan un mejor rendimiento escolar y, a través de esto, generen las opciones necesarias para superar sus carencias socioeconómicas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Importancia de la educación

Suele repetirse que la única forma de salir de la pobreza y superarla es por medio de la educación. Asimismo, bajos niveles o ausencia de educación están asociados a situaciones de pobreza. Esta relación, claramente, no es aleatoria o producto de la casualidad, ya que tiene como raíces profundas las múltiples carencias y problemáticas a las que se está expuesto cuando no se cuenta con los recursos para cubrir más que las necesidades básicas del ser humano que corresponderían, según la pirámide de Maslow, a las fisiológicas como respirar, comer, descansar, tener sexo y homeostasis, concepto entendido como el *“conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo.”* ([www.rae.es](http://www.rae.es);2011) o bien estas necesidades ni siquiera alcanzan a ser satisfechas. (Parada;2011)

Los contextos de pobreza en Chile están fuertemente asociados a delincuencia, drogadicción, cesantía, violencia intrafamiliar, deserción escolar, embarazo adolescente, etc. (Canales;2008). Al decir esto, no es la intención estigmatizar a las personas de estratos socioeconómicos más bajos, ni tratar el tema ligeramente, sino más bien dar cuenta de que la pobreza está ligada fundamentalmente a carencias no satisfechas, a rechazo, discriminación, estigmatización y exclusión social, lo cual puede derivar en resentimiento debido a la percepción de injusticia que al contenerse y no canalizarse, de manera adecuada, puede explotar en formas violentas de relacionarse consigo mismo y con el prójimo; consigo mismo en lo que se refiere a cuidar el cuerpo y la mente, a rechazar las oportunidades de educación formal o socialización, culturalmente aceptables, y con los demás, al ceder al influjo de la delincuencia y violencia intrafamiliar.

Por supuesto, este análisis, demasiado rápido, de la pobreza no puede obviar que todas las formas violentas, ya sea contra sí mismo o contra el prójimo que pueden derivar de situaciones de desigualdad e injusticia, no son sino la respuesta a una tristeza profunda ocasionada por la desilusión repetitiva de la falta de oportunidades y falta de expectativas que eso conlleva.

Y una vez, en este punto, ¿Cómo se trabaja con quien no tiene la motivación para invertir estas situaciones con el fin de que supere la “desesperanza aprendida” y genere procesos que le permitan acceder a mejores niveles de calidad de vida? No es fácil, porque se lucha contra problemáticas sociales tan grandes como lo son todas las anteriormente mencionadas. Sin embargo, eso es lo que hacen variados actores sociales a nivel comunitario, tales como, municipios, colegios, iglesias, clubes deportivos, etc. y así también los individuos involucrados, entre ellos, trabajadores sociales y profesores. Todos, desde su campo de acción, y enfoque contribuyen a contrarrestar el impacto negativo que tienen estas carencias en las personas que las sufren y a desarrollar la resiliencia en los individuos.

Sin embargo, ninguna de esas instituciones ni esos actores sociales logrará por sí solo sacar de la pobreza a un individuo o a una familia si no es por medio de la educación; podrá instalar o reforzar valores, enseñar y compartir herramientas que le permitan desarrollar habilidades y motivar al individuo para que se autogestione y aproveche oportunidades, sin embargo, no podrá por sí solo lograr esa tarea, sino que necesitará que se conjuguen una serie de elementos para que el individuo, finalmente, pueda superar su situación de pobreza, entre ellos, la obtención de una educación de calidad.

De acuerdo a publicaciones de la Fundación Paz Ciudadana, en el año 2004, estudios realizados sobre factores de riesgo y delincuencia juvenil señalan la deserción escolar como primer factor asociado a la conducta infractora. Según lo afirman estos estudios, en el año 2000, el 86,6% de la población penal -de

acuerdo a investigación realizada en gendarmería- no había completado su educación básica y media, en contraste con la población nacional desertora de entre 12 y 19 años que ese año alcanzaba al 13,5%. Estos resultados sólo confirman la importancia y diferencia que hace la educación tanto en una persona como en la sociedad en general. (Canales;2008)

En Chile, las problemáticas generadas en torno a la educación, en contextos de pobreza, son al menos tres: la calidad de la educación a la cual se tiene acceso, la falta de educación o deserción escolar y el mal rendimiento escolar.

### **Calidad y rendimiento**

Aunque en Chile existe la garantía del derecho a la educación gratuita hasta la enseñanza media, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), utilizado desde 1988, refleja en sus resultados que, en general, existe una prevalencia de bajo rendimiento en la mayoría de los niños y niñas chilenos/as, especialmente, en los de menores ingresos. El SIMCE del año 2009, por ejemplo, reveló una gran brecha en los aprendizajes esperados de acuerdo al grupo socioeconómico. Mientras que en el grupo socioeconómico alto, un 49% de los alumnos alcanza el aprendizaje esperado, este porcentaje alcanza a un 3% en el grupo socioeconómico bajo. Lo que en un curso de 40 alumnos, se traduciría en 20 alumnos que alcanzan el nivel esperado en el grupo socioeconómico alto y sólo 1 alumno que lo alcanza en el grupo socioeconómico bajo. (MINEDUC; 2010, cit. pos. Brunner; 2010)

Sin embargo, aunque la calidad de la educación es un tema fundamental en el debate nacional para la búsqueda de equidad en la sociedad, no basta con que ésta sea de excelencia. Si así fuera, el 100% de los alumnos del grupo socioeconómico alto lograría incorporar los aprendizajes esperados. Por otra parte, claro está, no basta con que sea gratuita, de otra forma, los alumnos pertenecientes a colegios municipales también alcanzarían el 100% de aprendizajes esperados.

Aunque, individual o familiarmente, se puede generar presión por medio de la adhesión a movilizaciones estudiantiles y/o políticas que busquen reformas a las actuales políticas nacionales en materia de calidad de educación, lo cierto es que no es un tema que pueda controlarse desde el seno familiar o individual a diferencia de la permanencia en el sistema educativo y el rendimiento escolar.

### **Deserción escolar**

No obstante, en Chile, existe la posibilidad de estudiar gratis hasta completar la enseñanza media y existe, también, la posibilidad de acceder a la educación superior por medio de créditos y becas, la deserción y el mal rendimiento escolar en la enseñanza básica y media es un problema tan frecuente y no resuelto en estratos socioeconómicos bajos que las probabilidades de llegar a esas instancias se reducen notablemente.

De acuerdo a la encuesta CASEN del año 2009, en el primer quintil, el promedio de años de estudio es de 8,4 y en el segundo quintil, este promedio se eleva a 9,3. Se puede constatar así que en ambos quintiles, el promedio de la población no alcanza la escolaridad mínima obligatoria correspondiente a 12 años de estudio. ([www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl;2011](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl;2011))

*Los años de escolaridad que puede alcanzar un chileno hacen augurar cuáles serán sus expectativas de vida... el ingreso sufre un quiebre sustantivo por cada año adicional de educación a partir de los 12 años de escolaridad. En promedio, quienes alcanzan estudios universitarios reciben un sueldo mensual tres veces mayor a alguien con educación media. (Porras; 2010: s/p)*

Por otra parte, la CASEN 2009 también reveló que mientras un 45,6% del IV quintil y un 67,8% del V quintil asisten a la educación superior, sólo un 29,1% y un 22,7% lo hacen, del segundo y primer quintil, respectivamente. ([www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl;2011](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl;2011))

Por lo tanto, si en los quintiles con menos ingresos de la población, el promedio de años de estudio no alcanza los 12 años de escolaridad y menos de un tercio de la población logra acceder a la educación superior, se puede suponer con fundamento que las expectativas de obtener un sueldo que asegure una mejor calidad de vida disminuyen considerablemente en esta parte de la población.

Por otra parte, si persevera en el sistema educativo, aunque éste no tenga la calidad esperada en la entrega de aprendizajes, pero se tiene un mal rendimiento escolar, de igual manera, se incrementan drásticamente las probabilidades de repetir nivel y de que tanto hijos como padres disminuyan la motivación en torno al proceso de aprendizaje de los niños y niñas o bien de que éstas sean postergadas en favor de las necesidades inmediatas de la familia.

Si bien el mal rendimiento escolar puede deberse a múltiples razones, es paradójico que lo pueda causar un razonamiento circular, ya que hay padres que atribuyen el bajo rendimiento de sus hijos a dificultades en el aprendizaje y, por lo mismo, desarrollan expectativas bajas respecto de las capacidades de éstos, frenando, de esta manera, el desarrollo de los procesos afectivos que inciden de manera directa en el rendimiento, lo que termina convirtiéndose en una *profecía autocumplida*. (Himmel et al.;1985 cit. pos. Arancibia, Herrera y Strasser;2011).

Consecuentemente, podríamos decir que, con mal rendimiento, las posibilidades de acceder a la educación superior disminuyen y, juntamente con ello, las opciones de superar la condición de pobreza. En contraposición, podríamos añadir que con un buen rendimiento, las posibilidades de acceder a la educación superior debieran aumentar y, juntamente con ello, las opciones de salir del círculo de la pobreza.

Si bien es sabido que las diferencias de la educación recibida por un/a niño/a en un colegio pagado o particular dista, enormemente, en recursos materiales y humanos de aquella educación que recibe un/a niño/a en un colegio municipal, lo

cierto es que el análisis suele fijarse en torno a las carencias más que en los recursos con los que se cuenta, lo que puede provocar un efecto de desesperanza aprendida en las personas involucradas.

Si fuese posible encontrar elementos que formen parte de un repertorio de herramientas familiares o sociales, que influyan positivamente en el rendimiento escolar de los niños y niñas, y que no requieran sustentación en recursos económicos, se podría trabajar en pos del fortalecimiento de éstas con las familias, en que estas herramientas o habilidades se encuentran debilitadas o inexistentes y así optimizar las opciones de superación de pobreza, a través de la educación, de manera accesible.

En esa perspectiva, se podría también trabajar, desde la escuela y otras redes de apoyo, en el desarrollo de la resiliencia en los niños y niñas, con el fin de que puedan sobreponerse a los factores de riesgo que amenazan su rendimiento escolar y adhesión al sistema educativo.

*Es imprescindible implementar programas de prevención de problemas emocionales, conductuales y de rendimiento asociados a transformaciones familiares; es necesario desarrollar en los niños el autoconocimiento y habilidades emocionales tales como la expresión, el manejo y la evaluación de la intensidad de los sentimientos y una actitud positiva frente a la vida... Es posible implementar talleres de desarrollo personal para los estudiantes cuyas familias son disfuncionales. Desarrollando estas capacidades en los niños provenientes de familias disfuncionales, podemos mantener en la escuela a muchos alumnos con alto riesgo de bajo rendimiento, de abandono escolar y de dificultades emocionales y/o conductuales, derivados de dificultades en su ámbito familiar. (Jadue; 2003:122)*

Este estudio parte con niños y niñas que cursan el 3° año básico y se extiende hasta los niños y niñas que cursan el 8° año básico, debido a que, en esta etapa,

se pueden establecer las bases de una buena educación, ya que surge el interés de los niños y niñas en conocer el mundo y sus fenómenos, lo cual facilita la motivación y aprendizaje (Santa Cruz; 2007).

Para la realización de la investigación, se contó con la colaboración y participación de un colegio municipal de la comuna de Peñalolén, ya que por ser ésta una de las comunas más pobres de Santiago, según su PLADECO, se enmarca dentro de la referencia necesaria para el análisis.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

1. ¿Qué características o factores familiares y sociales condicionarían el buen o mal rendimiento escolar de niños y niñas, en situación de pobreza, que concurren a un establecimiento municipal?
2. ¿En qué medida el apego, la comunicación, el ambiente, las normas y la socialización y la valoración por la amistad y redes de apoyo, al interior de la familia, influyen en el rendimiento escolar de estos niños y niñas?
3. ¿Valoran la educación, las familias de estos niños y niñas, y se comprometen concretamente con el proceso educativo de los niños y niñas? Si es así, ¿Favorecen estas características el rendimiento escolar de los niños y niñas?

## OBJETIVOS

### Objetivo general N° 1

Describir los factores familiares y sociales explicarían el buen y mal rendimiento escolar de los niños y niñas en situación de pobreza que concurren a un establecimiento municipal.

#### Objetivos específicos

- Establecer si el apego es uno de los factores familiares que explica el buen y mal rendimiento de los niños y niñas.
- Precisar si la comunicación es uno de esos factores familiares que explica el buen y mal rendimiento de los niños y niñas.
- Establecer si el ambiente familiar es uno de esos factores familiares que explica el buen y mal rendimiento de los niños y niñas.
- Precisar si las normas y límites que la familia establece son factores familiares que explican el buen y mal rendimiento de los niños y niñas.
- Establecer si la socialización y la valoración por la amistad y las redes de apoyo es un factor social que explica el buen y mal rendimiento de los niños y niñas.

### Objetivo general N° 2

Determinar si la valoración por la educación y el compromiso concreto con el proceso educativo de los niños y niñas que tienen las familias favorecen su rendimiento escolar.

#### Objetivos específicos

- Establecer si la valoración por la educación que tienen los apoderados y/o las familias es transmitida a los niños y niñas, a través de discursos, que promuevan y favorezcan la percepción de importancia de la educación en éstos.

- Precisar adhesión y participación regular del apoderado y/o la familia a las instancias y actividades para las cuales el colegio requiere de su asistencia.
- Establecer si los apoderados y/o las familias entregan apoyo constante a los niños y niñas en las tareas y/o estudio.
- Precisar si los apoderados y/o las familias consideran el retiro o deserción, como una alternativa, para los niños y niñas, en caso de configurarse alguna(s) crisis.

## **HIPÓTESIS**

### **Hipótesis N° 1**

Las características familiares y sociales de los niños y niñas, con buen rendimiento escolar, en los cursos de 3° a 8° de Enseñanza Básica, y en situación de pobreza, son distintas a las características familiares y sociales de los niños y niñas, con mal rendimiento escolar, en el mismo ciclo en situación de pobreza.

### **Hipótesis N° 2**

Los niños y niñas de los cursos de 3° a 8° de Enseñanza Básica, con buen rendimiento escolar, en situación de pobreza, poseen características familiares asociadas al apego seguro, ambiente familiar favorable, comunicación abierta, normas y límites claros y valoración y compromiso con la educación.

### **Hipótesis N° 3**

Los niños y niñas de 3° a 8° de Enseñanza Básica, con buen rendimiento escolar, en situación de pobreza, poseen características sociales ligadas a redes de apoyo.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

### **Tipo de estudio**

Éste es un estudio de tipo transversal o transeccional, ya que se investiga la situación actual de las unidades de análisis, y es no experimental, ya que no hay manipulación de variables.

Es un estudio de tipo descriptivo, ya que busca observar y especificar las características familiares y sociales de los niños y niñas, que tienen buen y mal rendimiento escolar, en parte del primer ciclo y segundo ciclo de Enseñanza Básica, y que se encuentran en situación de pobreza. A partir de este objetivo y validando las hipótesis, se pretende dar respuesta a la interrogante de si existen o no contextos familiares y sociales que favorezcan el buen rendimiento escolar y cuáles son éstos.

Su enfoque es de tipo cuantitativo, debido a que, a través de entrevistas estructuradas aplicadas a los apoderados y cuestionarios aplicados a profesores y niños y niñas referidos, se pretende explicar la relación existente entre las características familiares y sociales de un/a niño/a y su buen o mal rendimiento escolar. La totalidad de las preguntas de los cuestionarios a profesores y niños y niñas contienen escalas Lickert.

Las preguntas para la entrevista a apoderados o adultos responsables también fueron realizadas mediante una escala Lickert de respuestas, por tanto, la recopilación de los datos es cuantitativa. En esta entrevista, los apoderados o adultos responsables debían entregar datos personales y familiares tanto educacionales como socioeconómicos y otorgar una opinión personal respecto de las causas del rendimiento de su hijo/a o pupilo/a. Esta pregunta, a pesar de tener respuesta cualitativa, se agrupó junto a las respuestas similares, por lo tanto, su análisis es de tipo cuantitativo.

## **Universo**

El universo del estudio está compuesto por todos los alumnos pertenecientes a un curso de los niveles de 3° a 8° de Enseñanza Básica del Centro Educacional Eduardo de la Barra de Peñalolén, sus profesores jefes y sus apoderados o adultos responsables.

## **Muestra**

La muestra es intencionada, en base a dos grupos de sujetos tipo, equivalentes a aproximadamente el 40% de cada curso, que reunían los siguientes requisitos:

1. Ser estudiante de 3° a 8° Básico del Centro Educacional Eduardo de la Barra de Peñalolén.
2. Presentar promedio general anual 5,5 a 7,0 para los niños y niñas de alto rendimiento y 4,9 o inferior para los niños y niñas de bajo rendimiento. Se escogió esta categorización, debido a que el rendimiento no se distribuye de manera uniforme en los cursos y 4,9 es un promedio anual que apenas supera la nota aceptable.
3. Que estos alumnos pertenezcan al I y II quintil de la población más pobre del país. Cabe destacar que el porcentaje de niños y niñas con este rendimiento era superior al 20%, sin embargo, se descartaron aquellos niños y niñas pertenecientes al tercer quintil y aquellos cuyos padres no fueron accesibles para la medición.

De acuerdo con estos criterios, 65 alumnos de los distintos cursos reunieron los requisitos para formar parte de la muestra, divididos en 35 alumnos con rendimiento mayor y 30 alumnos con rendimiento menor, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 1**

**Estudiantes de la muestra distribuidos por curso y por rendimiento**

<b>Curso</b>	<b>Niños y niñas con alto rendimiento</b>	<b>Niños y niñas con bajo rendimiento</b>
3°	6	4
4°	6	5
5°	9	6
6°	4	4
7°	6	4
8°	4	7
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>30</b>

Fuente: investigación directa

Para complementar la información, se consideró una muestra compuesta por los 6 profesores jefes de los cursos involucrados y los apoderados o adultos responsables de los niños y niñas de la muestra, divididos de la siguiente manera:

**Cuadro N° 2**

**Apoderados o adultos responsables de los estudiantes de la muestra divididos por curso y por rendimiento**

<b>Curso</b>	<b>Niños y niñas con alto rendimiento</b>	<b>Niños y niñas con bajo rendimiento</b>
3°	6	4
4°	6	5
5°	9	6
6°	4	4
7°	6	4
8°	4	7
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>30</b>

Fuente: investigación directa

## **Técnicas de recolección de la información**

El estudio abarcó la muestra de niños y niñas con rendimiento mayor y niños y niñas con rendimiento menor, sus profesores jefes y sus adultos responsables o apoderados.

Para conocer la opinión y percepción del adulto responsable o apoderado de los niños y niñas de la muestra, se les aplicó una entrevista semi-estructurada la cual comprendía datos personales y familiares, tanto educacionales como socioeconómicos, y que buscaba medir apego, comunicación, ambiente familiar, normas y límites al interior del hogar, socialización y/o valoración por la amistad y redes de apoyo, así como valoración y compromiso con el proceso educativo de los hijos.

Durante la entrevista, se les pidió a los apoderados o adultos responsables su opinión respecto de las causas del rendimiento de su hijo/a o pupilo/a. Esta pregunta, a pesar de tener respuesta cualitativa, se agrupó junto a las respuestas similares, por lo tanto, su análisis es de tipo cuantitativo. Además, se les pidió que indicaran la prioridad que ellos asignaban a distintas actividades en las cuales su hijo/a participaba o pudiese participar. Aunque algunas de estas actividades se pueden clasificar en más de una de las variables de este estudio, se las clasificó solamente bajo una variable del modo siguiente:

- Estudiar para el colegio – **Valoración y compromiso familiar con la educación**
- Ayudar y trabajar en el hogar – **Normas y límites**
- Entretenerse y jugar con los amigos – **Socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo**
- Compartir y estar con la familia – **Apego, comunicación y ambiente familiar**
- Realizar deporte y actividades físicas - **Socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo**

- Aprender cosas nuevas como instrumentos musicales, artesanía, idiomas, etc.- **Valoración y compromiso familiar con la educación**
- Participar de actividades, talleres y clubes orientados a su edad – **Socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo**

El cuerpo principal de la entrevista se diseñó con 56 preguntas, sin embargo, una de ellas fue eliminada para efecto de análisis, ya que no se consideró atingente para el estudio. De las 55 preguntas restantes, 44 se presentan en forma de afirmaciones o juicios con respuestas en escala Lickert de cinco alternativas: Siempre, Casi siempre, A veces, Rara Vez, Nunca, en unos casos y en otros la misma escala se presentó con las alternativas: Muy de Acuerdo, De Acuerdo, Ni de Acuerdo/Ni en Desacuerdo (NA/ND), En Desacuerdo o Muy en Desacuerdo. La alternativa de respuesta NA/ND se puede interpretar como abstención, como término medio o bien como “a veces”. De estas 44 preguntas, 35 van en dirección positiva y 9 en dirección negativa.

Las preguntas restantes se distribuyen en 7 de forma interrogativa con alternativas de respuesta cerrada, 1 en forma interrogativa con alternativas de calificación de rendimiento del hijo, cuya respuesta busca ser comparada con el promedio real del niño/a con el objeto de verificar interés y compromiso con el proceso educativo, 1 pregunta para calificar conceptos de acuerdo a prioridades, 1 enunciado inconcluso para ser completado con la opinión del adulto responsable respecto a la razón atribuida para el desempeño del niño/a y, finalmente, 1 para contestar quiénes del grupo familiar participan en las redes que se les mencionan.

Durante la aplicación de las entrevistas, se percató la necesidad de incorporar algunos elementos inexistentes en el instrumento, tales como, la relación o vínculo existente del niño/a con padre o madre que no vive en el hogar y la asistencia del niño/a y/o la familia a sesiones terapéuticas con psicólogo/a, lo cual se desglosó en análisis por separado a las preguntas originales.

Este cuestionario fue diseñado por la autora de este estudio y se encuentra en el Anexo 2.

Para conocer la percepción de los niños y niñas respecto de su familia y su proceso educativo, se utilizó un cuestionario estructurado que buscaba conocer la percepción del niño/a respecto de su ambiente familiar en cuanto a comunicación, apego, respeto y normas, aunque también indagaba en la valoración que la familia tiene por la educación y su compromiso con el proceso educativo del niño/a.

Este cuestionario fue autoaplicado por los niños y niñas en el colegio, previa instrucción de su profesor jefe. A los niños y niñas que no se hallaban presentes en el momento de la aplicación, se les pidió su autoaplicación, de la misma manera, en sus domicilios. Este instrumento fue diseñado por la autora de este estudio y se encuentra en el Anexo 2; presenta 14 afirmaciones, donde 12 son presentadas en dirección positiva y sólo 2 en dirección negativa con una escala Lickert de tres alternativas, donde los niños y niñas debían escoger una opción entre las respuestas Sí, No o A veces.

Para conocer la percepción de los profesores jefes respecto de los niños y niñas de ambas muestras, se les solicitó contestar cuestionarios estructurados de autoaplicación que buscaban conocer datos específicos de rendimiento, comportamiento y valoración por la educación del niño/a en el aula y establecimiento, así como percepción que tiene el profesor respecto del compromiso del apoderado o adulto responsable para con el proceso educativo del niño/a.

Este cuestionario constaba de 19 preguntas, 15 en relación al niño/a y 4 en relación al apoderado. De las preguntas en relación al niño/a, 13 van en dirección positiva y 2 en dirección negativa con una escala Lickert de cinco propuestas: Siempre, Casi Siempre, A veces, Rara vez, Nunca o Muy bueno, Bueno, Regular,

Malo, Muy malo. (Este instrumento fue diseñado por la autora de este estudio y se encuentra en el Anexo 2)

Paralelamente a la construcción de los cuestionarios y entrevista, se buscó un establecimiento educacional que cumpliera con los requerimientos de ser un establecimiento de dependencia municipal ubicado en un municipio con alta vulnerabilidad social.

Una vez seleccionada la institución, se estableció contacto con la directora mediante carta en la que se solicitaba colaboración para este estudio, exponiendo los objetivos e hipótesis de éste. (Ver Anexo 4)

Luego de ser aprobado el estudio, con el compromiso de trabajar de manera autónoma en la recolección de datos y el compromiso de entregar los resultados del estudio a la Institución, se acordó reunión con la Asistente Social de la Institución.

En la reunión que, finalmente, se realizó con la presencia de la Asistente Social y la Psicóloga del establecimiento, se contextualizó a la autora de este estudio respecto a la realidad de la Institución, otorgando algunos datos clave como los nombres de los profesores jefes de los cursos y la cantidad de alumnos por curso. En base a este antecedente, se decidió ampliar la muestra que, en un principio, sólo contemplaba alumnos de 3°, 4°, 7° y 8° básico, a 5° y 6° básico.

El siguiente paso fue entregar una carpeta a cada profesor jefe, la cual contenía una carta dirigida a ellos, explicando el estudio y solicitando su colaboración, junto con una cantidad estimada de cuestionarios para ser aplicados a los niños y niñas de la muestra y una cantidad similar de cuestionarios dirigidos a ellos. Una vez aceptada la colaboración de cada profesor jefe y entregada la carpeta mencionada, se solicitaron los nombres del 20% de los niños y niñas con

rendimiento mayor y del 20% de los niños y niñas con rendimiento menor, de cada curso.

Una vez proporcionados los nombres solicitados, se consiguió, con la Institución, las direcciones personales de cada niño/a de la muestra y se aplicaron las entrevistas a los apoderados o adultos responsables de éstos.

### **Técnicas de análisis de la información**

- El análisis de la información se hizo mediante método estadístico, procesada con el programa SPSS 20.0.

### **Variables**

La investigación se encuadró dentro las características familiares y sociales de los niños y niñas de la muestra, comprendiendo cuatro grupos de variables:

#### **Características familiares**

1. Apego, comunicación y ambiente familiar.
2. Normas y límites.
3. Valoración y compromiso familiar con la educación.

#### **Características sociales**

4. Valoración por la socialización, amistad y redes de apoyo.

**PRIMERA PARTE**  
**MARCO TEÓRICO**

## CAPÍTULO I

### LA EDUCACIÓN

La educación entendida como la “acción y efecto de educar”, lo que a su vez se refiere a *“Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”* por medio de la acción docente es un concepto siempre trascendental en las políticas públicas de los países y que inclina la balanza de un gobierno a su favor o en su contra. ([www.rae.es](http://www.rae.es))

Calonghi (cit. pos. Fioravanti;2010:45) plantea que el concepto educación proviene de los vocablos latinos

*“educare, que significa instruir, nutrir, conducir de un lugar a otro, acentuando el aspecto relativo a la ayuda recibida desde el exterior” y edûcere, que tiene el significado de “extraer, sacar desde dentro, conducir hacia afuera, por sí mismo, y enfatizar, de este modo, el hecho que los resultados se obtienen al desarrollar las capacidades existentes”.*

La educación es tanto educare en el sentido de nutrir y, a su vez, en este caso, crecer o aprender, como edûcere en el sentido de extraer, sacar, ayudar a crecer y, en este caso, enseñar. Claramente, esto no es producto del azar, sino que requiere de voluntades involucradas que se propongan alcanzar ciertos objetivos. Como lo expresa García Hoz, es *“perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas”*. (García Hoz, cit. pos. Fioravanti;2010:46)

En este punto, cabe agregar que el concepto educación es distinto al concepto instrucción y al concepto formación, aunque suelen asociarse sus significados, debido a que apuntan a un mismo fin, desde distintos ángulos y en forma complementaria.

Instrucción viene del latín instructio y del verbo instruere, que a su vez tiene varios significados, entre los cuales se encuentran preparar, proveer, equipar, amaestrar, lo cual remite a un proceso de preparación para emprender una acción.

*Consiste en el proceso de transmitir de una persona a otra los instrumentos que le permitirán actuar libremente: es lo que el sentido común denomina saber leer, escribir, hacer cuentas y por tanto, conseguir una cultura personal. (Fioravanti;2010:49)*

En este sentido, se puede apreciar que si bien se asocian conocimientos a este concepto, no hay valores involucrados.

Formación, por su parte, viene del concepto filosófico “forma” y debido a que no se puede dar forma a la nada, sino sólo a algo ya existente, es que la formación en relación con la educación viene luego de los procesos anteriormente dichos. La condición para que suceda la formación es el deseo de la persona, es decir, una voluntad consciente de la persona en formarse. Por lo tanto, sólo se puede hablar de formación cuando ya se han adquirido las bases de la educación y la instrucción, no antes de la terminación de la pubertad. (Ibid.)

De acuerdo a Giuseppe Fioravanti, la educación es tanto

*crecimiento físico y psíquico del hombre, como la ayuda que se presta en el período pertinente, teniendo presente, especialmente, las cualidades humanas que se han de desarrollar según la edad (hábitos positivos o virtudes)... tales hábitos se funden con las cualidades humanas básicas que cultivan un estilo de vida personal. (Ibid:53)*

Podría decirse, entonces, que “el sustantivo educación viene a significar lo que hoy se entiende por <buena educación>, es decir, un comportamiento cortés y de urbanidad en la relación con el prójimo” (Ibid:45)

La unión de estos tres conceptos sería, entonces, que la fusión de la instrucción o instrumentos internalizados y la educación con las cualidades humanas involucradas convergen en la formación o unificación de la persona.

### **1. Importancia de la educación**

La educación influye de manera determinante en la vida de los individuos y existe amplio consenso en cuanto a que constituye uno de los puntos claves de división entre quienes viven en la pobreza y quiénes no. Claro está, existen otros factores circunstanciales y personales que pueden desechar todo lo obtenido a través de la educación, pero en términos simples y macros, se puede afirmar que la educación es una de las principales vías para superar la situación de pobreza.

*Por otra parte, la educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y de realizar su proyecto personal. (Jadue;1997:s/p)*

La educación es importante para el ser humano, ya que su desarrollo personal y social se completa con la educación, debido a que ésta permite usar el potencial al máximo y orienta el pensamiento del hombre, permitiéndole tomar decisiones, consciente de sus alcances. Por otra parte, la educación permite que el hombre pueda recibir la información del mundo exterior; y en un proceso en que llega a conocerse a sí mismo, es también capaz de expresarse y abrir su mundo interior al exterior. ([www.islamweb.net](http://www.islamweb.net);2010)

*El fin fundamental de la educación es poner a la persona en condiciones de ser autónoma, de poder realizar por sí misma las elecciones que le serán requeridas en la vida y sobre todo, de procurarse los elementos necesarios para poder tomar decisiones libres. (Fioravanti, op.cit.:47)*

La educación es, por tanto, un punto clave en la sociedad, ya que, la posibilidad o imposibilidad de acceder a ella determinará la forma en que los individuos desarrollen su existencia y además, vean el mundo y se relacionen con éste.

## **2. Aportes de la educación en el individuo**

La educación influye positivamente en el individuo, así como en su entorno inmediato: su familia y comunidad y, por supuesto, tiene efectos en la sociedad.

En el individuo,

*Los efectos del proceso educativo no consistirán en la aparición de nuevos seres, sino en la aparición de nuevas formas, de nuevos modos de ser del hombre. Si el hombre está en condiciones de adquirir nuevas formas, se lo debe al hecho de que es un ser finito, una realidad incompleta. Las nuevas formas que adquirirá en virtud de la educación llenarán un vacío de su finitud, completarán su posibilidad de ser, es decir, lo perfeccionarán. En definitiva, toda educación es un perfeccionamiento. (Ibid:46)*

Ese “adquirir nuevas formas” y perfeccionamiento, ese vacío que se llena debe ser transmitido a través de alguien que respete a la persona que recibirá la “ayuda”, considerando su edad y sus características personales, respetando sus derechos y su dignidad. El fin es ayudar a la persona a conocerse a sí misma, ayudarla a conocer el mundo, ayudarla a crecer, ayudarla a tener herramientas de análisis para comprender lo que pasa a su alrededor.

*Educar significa esencialmente educar para la libertad, es decir, tener constantemente como fin la libertad de la persona que se educa y perseguir este fin en cada intervención. (Ibid:47)*

La educación, de acuerdo a lo expresado por José Joaquín Brunner (2006), es relevante en el desarrollo personal y laboral del individuo, en la competitividad económica y en la adquisición de beneficios sociales y cohesión social.

En lo que respecta al desarrollo personal y laboral del individuo, Brunner afirma que la educación le permite al individuo adquirir las competencias necesarias para la vida así como desarrollar sus capacidades cognitivas tales como el uso interactivo del lenguaje, símbolos, tecnologías; el desarrollo de la autonomía, actuando con comprensión del contexto, defendiendo intereses y derechos, elaborando planes y proyectos; interactuando con grupos heterogéneos, aprendiendo a relacionarse adecuadamente con las personas, a resolver conflictos, a trabajar en equipo, etc.

Según lo planteó, en 1943, el psicólogo humanista Abraham Maslow en su Pirámide de “Jerarquía de las necesidades humanas”, la persona tiene diversas necesidades, pero no todas adquieren el mismo nivel de importancia para el individuo, por lo que es necesario satisfacer las necesidades básicas primero para luego pensar en las que siguen en orden jerárquico de importancia. (Parada;n/d)

De acuerdo a la Pirámide de Maslow, las necesidades fundamentales del ser humano son las necesidades fisiológicas, vitales para mantener el equilibrio u homeostasis; luego, le siguen las necesidades de seguridad y protección; a continuación, las necesidades de afiliación y afecto; enseguida, las necesidades de estima (que incluyen sentimientos de confianza, logro, competencia, independencia, etc.) y, finalmente, la cumbre de la pirámide se refiere a la autorrealización o auto-actualización (motivación de crecimiento). (Morris et al, op. cit.)

Cabe destacar que la educación es un medio por el cual las personas adquieren estima propia, ya que la persecución de metas y consecuente obtención de logros, conlleva no sólo motivación, sino también satisfacción, confianza en sí mismo e

independencia, con lo cual se puede acceder al siguiente y último nivel de la pirámide que es la autorrealización, nivel en el que se está conforme consigo mismo, pero además, surge la necesidad y motivación a seguir creciendo.

### **3. Aportes de la educación en la familia**

Según Brunner (op.cit.), en lo que respecta a los beneficios sociales y la cohesión social, la educación tiene efectos intergeneracionales que se transmiten de padres a hijos como la protección contra el trabajo infantil, el desarrollo de las capacidades cognitivas, mejor salud por acceso a información, prevención y búsqueda de atención, decisiones concernientes a matrimonio, fertilidad y tamaño de familia deseado.

Esta idea es reafirmada por la Fundación para la Superación de la Pobreza:

*La mayor escolaridad contribuye a mayores ingresos en el trabajo, mejor cuidado de salud, reducción de la tasa de fertilidad, disminución de la delincuencia juvenil, mejor crianza de los hijos, entre otros. De esta manera, la educación proporciona herramientas que desactivan las causas de la pobreza, así como sus canales de transmisión entre generaciones.*

*([www.superacionpobreza.cl](http://www.superacionpobreza.cl);2005:36)*

La educación puede considerarse, entonces, como una inversión que tiene como resultado una mejor calidad de vida tanto para el individuo como para su familia, ya que las oportunidades que se generen, a partir de un mayor nivel educacional, proporcionarán recursos y herramientas personales que aportarán, positivamente, al desarrollo individual y familiar.

*Los fondos que destina el estado a la educación superior de los jóvenes provenientes de los dos quintiles de menores ingresos, constituyen recursos muy bien invertidos en materia de equidad, ya que mejoran la distribución futura de los ingresos en el país, disminuyen el riesgo de la pobreza, no*

*sólo del individuo o beneficiario en el presente, sino también de la familia que constituirá en el futuro. (Ibid.:68)*

La educación transmite valores y provee al ser humano de cualidades; enseña la importancia del respeto por sí mismo y a los demás, enseña el valor de la vida, el valor de la instrucción, el valor del trabajo, el valor de la honestidad, el valor de la responsabilidad, etc. Es sólo a través de ella que es posible conocer el rol que cada individuo juega dentro de su comunidad y en la sociedad. De no obtenerse educación (no en el sentido, estrictamente, formal), el ser humano está desprovisto de las herramientas básicas para desenvolverse en sociedad lo cual le provocará no sólo desadaptación en la sociedad, sino que sufrimiento y desgracia.

A través de la educación, también, es posible que los padres apoyen, en forma más efectiva, a los hijos en su proceso educativo.

*Los padres que cuentan con mayor escolaridad fomentan activamente el desarrollo del capital cultural de los hijos y mantienen una relación más cercana con la escuela. Esto se puede originar en la mayor conciencia y el conocimiento de las maneras para estimular el desarrollo integral de los hijos así como la importancia de su relación con la escuela; por lo general poseen mayores recursos personales y sociales para llevar a cabo ambas acciones. (Sánchez, Valdés, Reyes y Martínez;2010:s/p)*

Un ejemplo real de la importancia que adquiere la educación en el ser humano se puede graficar en la vida de Jorge del Carmen Valenzuela Torres, El Chacal de Nahueltoro, quien sin estudios ni noción de lo bueno y lo malo, con escasas habilidades sociales, cometió una seguidilla de crímenes recordados como uno de los hechos más horribles de este país. Una vez, estando en la cárcel, lugar donde aprendió a leer y escribir, comprendió la trascendencia del ser humano y tomó consciencia de su grave error. “Y una vez que se convirtió en "persona", fue fusilado.” ([www.latercera.com](http://www.latercera.com);2011)

Más allá de que al “Chacal” no sólo le faltó la instrucción, sino también los valores, el cariño y afecto de una familia que lo acogiera y le brindara satisfacción a sus necesidades, la educación marcó un hito en su vida, que transformó su pensamiento y que, de haber sido entregada en el momento oportuno, habría evitado no sólo su muerte, sino la de cinco personas. (Ulloa;2011)

#### **4. Aportes de la educación en la sociedad**

Asimismo, la educación produce efectos en la sociedad, no en el sentido anteriormente dicho del Chacal de Nahueltoro, de respetar el derecho a la vida de los demás, sino también en el mercado, en los niveles de delincuencia, en la cohesión social, etc.

La educación resulta en consecuencias en el mercado, ya que los consumidores con acceso a educación cuentan con más herramientas para elegir sus compras y adquisiciones, fomentan el ahorro y tienen capacidad para adaptarse a nuevos puestos de trabajo. (Brunner, op. cit.)

En lo que respecta a la competitividad económica, la educación permite desarrollar capital humano el cual es un elemento clave, ya que éste está compuesto por conocimientos, destrezas y habilidades que permiten actuar productivamente y utilizar adecuadamente los flujos de información y tecnologías características de la sociedad, lo cual es la base de la efectividad de empresas, organizaciones e instituciones.

Por otra parte, está comprobado que la educación de calidad en etapas preescolares reduce la delincuencia. Un estudio llevado a cabo por docentes especialistas en desarrollo infantil en Estados Unidos, durante 25 años, con niños de bajos ingresos, estableció que al cumplir 28 años de edad, los niños que recibieron educación preescolar en contraste con los que no habían recibido este tipo de educación, registraron un 9% más de estudios secundarios completos (entre los hombres, un 19% más), un 20% más que alcanzó un nivel

socioeconómico medio o alto, un 28% menos de problemas por abuso de drogas o alcohol, un 22% menos de arrestos por delitos menores y un 28% menos de condenas de cárcel. A partir de esos datos, uno de los profesores involucrados en el estudio concluyó:

*Una cadena de influencias positivas gatilladas por la ventaja de una educación temprana y el involucramiento de los padres, conduce a un mejor rendimiento escolar y la admisión en escuelas de mejor calidad, hasta llegar a niveles de estudio y estándares socioeconómicos superiores (Leal;2011:s/p)*

Así también, la educación se ve reflejada en la cohesión social debido a que se reducen la alienación, las desigualdades sociales, la dependencia de la asistencia social, la actividad penal, se mejora el comportamiento electoral, las actividades voluntarias y caritativas.

La educación permite a las personas relacionarse con individuos diferentes en personalidad, en origen y pensamiento, permite conocer otras realidades y otros contextos culturales, lo cual genera tolerancia y aceptación en las personas y permite el desarrollo de habilidades sociales, mejorando no sólo la expresión de su mundo interno y su percepción del mundo externo, sino también su comprensión del otro y su adaptación a la sociedad.

Este escenario es lo que puede nominarse inclusión. La inclusión educativa tiene por objetivo trabajar en la equidad y lograr la igualdad social. Esto se logra por medio de voluntades involucradas; la de quienes acceden a la educación y logran superar las barreras socioeconómicas que producen segregación y marginación en la sociedad en pos de objetivos comunes donde el valor del otro y uno mismo es superior a los prejuicios sociales. La educación permite que la sociedad abra puertas para lograr que aquellos que están socialmente predestinados a ser marginados se integren, no sólo por la interrelación con personas que no

comparten los mismos contextos culturales, sino por la instrucción y conocimiento que le permitirá al individuo ocupar un rol activo dentro de la sociedad.

A raíz de lo anteriormente dicho, se puede agregar que la persona que se eduque y aprenda de sí mismo y del lugar que ocupa en el mundo, comprendiendo cómo sus acciones afectan su alrededor, será capaz también de ser un mejor ciudadano, más activo, más preocupado y comprometido con su realidad local y su sociedad, más consciente de sus derechos, con mayor capacidad de análisis y reflexión y, por lo mismo, menos manipulable por autoridades y medios que buscan transmitir subjetivamente una visión determinada.

La educación es así vital, también, para el ejercicio de la democracia, ya que según lo que plantea Rousseau, cuando el hombre abandona su estado natural y pasa al estado civil, abandona también las conductas instintivas que lo han guiado y las reemplaza por conductas orientadas por la moral. La democracia, en este sentido, es una construcción humana que depende de la inteligencia y la voluntad de las personas. La democracia existe y puede seguir existiendo porque se enseña, se aprende y se practica la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, el respeto a las leyes, la responsabilidad personal y cívica, el autocontrol, etc. (Rousseau, cit. pos. Guevara;2011)

Adicionalmente, la educación es considerada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como una herramienta fundamental en el establecimiento de los baluartes de la paz en la mente de las personas. Por esta razón, la promoción del acceso universal a la educación así como el fomento del entendimiento, de la tolerancia y de la amistad entre las naciones, etnias y grupos religiosos es uno de los principales objetivos de esta institución, ya que considera que sólo así es posible establecer una cultura de paz y contribuir a la seguridad de la humanidad. (Unesco, 1998)

## 5. Antecedentes de la educación en Chile

La educación en Chile comienza a ser un tema importante en la discusión nacional sólo a fines del siglo XIX. Antes de eso, existía una visión clasista de la educación, no sólo en nuestro país, sino en toda América Latina. Ésta era vista como un derecho y/o lujo sólo de las clases acomodadas, mientras que se percibía como un desperdicio para las clases menos afortunadas, ya que o se pensaba que no tenían la capacidad intelectual para recibir la instrucción o debían dedicarse a los trabajos productivos, ya que así lo había previsto la “Providencia”.

Waissbluth realizó un interesante trabajo de recopilación de discursos de ilustres pensadores chilenos que reflejan esa visión restringida y excluyente de la educación:

*El círculo de conocimientos que se adquiere en estas escuelas erigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que exigen las necesidades de ellas... Lo demás no sólo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque, además de no proporcionarse ideas que fuesen de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos... Las personas acomodadas, que adquieren la instrucción como por una especie de lujo, y las que se dedican a profesiones que exigen más estudio, tienen otros medios para lograr una educación más amplia y esmerada en colegios destinados a este fin. (Bello, 1836, cit. pos. Waissbluth;n/d:5)*

*La desigualdad de condiciones y de fortunas nace de la desigualdad natural de talentos, aptitudes y fuerzas; y no está en la mano del hombre corregir esa desigualdad, porque no está en su mano igualar la condición de todos”... “Y sabiamente lo ha dispuesto así la Providencia, pues el día en que se nivelasen las condiciones y fortuna de los hombres, desaparecería la sociedad, que se funda en la reciprocidad de servicios que se prestan unos a otros”... “El rico necesita del pobre para el cultivo de sus campos,*

*para extraer y beneficiar el oro de sus minas, para las variadas obras de la industria humana, para la construcción de sus edificios y hasta para la preparación de su alimento. El uno y el otro se complementan como los diferentes miembros del cuerpo humano. (Casanova, 1891, cit. pos. Waissbluth;n/d:6)*

*La raza chilena es tonta por naturaleza y aunque ello es muy triste no tiene remedio, a menos que llevemos 500 mil europeos por año. (Huidobro, 1924, cit. pos. Waissbluth;n/d:8)*

En el fondo, se percibe como un desperdicio de esfuerzo, tiempo y dinero educar a las clases más pobres, denotando una grave marginación social y discriminación.

Aunque poco a poco, especialmente por la sostenida presión de la lucha obrera, se fueron gestando proyectos y reformas a la educación nacional, la asistencia escolar era muy baja, especialmente en los estratos socioeconómicos más bajos.

*Los más pobres no asistían a la escuela. La extrema pobreza de éstos, la necesidad del trabajo de los niños, la carencia de vestimenta, el desinterés de los padres, también analfabetos, apartaban a los niños más pobres de las escuelas. (Egaña;2004:16)*

*(Luego)... de un largo debate que duró décadas completas, en 1920 el Parlamento aprobó finalmente la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que aseguraba la gratuidad de la educación primaria fiscal para toda la población e introducía la obligatoriedad de la misma. ([www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl))*

Más tarde al percatarse de que la obligatoriedad no era suficiente, sino de que necesitaba un motivador que no tuviese que ver con los castigos al incumplimiento

de las leyes, se agregó la comida en las escuelas. *“El incentivo verdadero tuvo que ver con la pobreza”*. (Serrano;2004:52)

La educación en Chile ha pasado por diversos procesos históricos. Hoy en día contamos con obligatoriedad de enseñanza básica y media, sin embargo, a pesar de ampliarse la educación mínima obligatoria, la calidad no ha mejorado. Probablemente, sea porque los gobiernos no quieren erigir cambios sustanciales a las políticas y modelos actuales,

*(...) porque la educación es el único ámbito que tiene costos políticos y financieros de corto plazo y resultados de largo plazo... Porque para la ciudadanía - comprensiblemente – la percepción de problemas más urgentes va por el lado de la delincuencia, el desempleo, el ingreso, la vivienda y la salud. La educación no da votos... (Waissbluth, op. cit.:23)*

En otras palabras, ahora, es necesario poner el énfasis en la calidad de la educación que se está entregando a los niños y niñas, con el fin de que se favorezca la igualdad en nuestro país. Sin embargo, actualmente, se puede apreciar una falta de voluntad de parte del poder ejecutivo y legislativo en cuanto a la propuesta y concreción de reformas importantes que contribuyan a avanzar en esta materia, porque, como lo ha dicho Waissbluth, los costos de llevarlas a cabo son altos y a corto plazo, en cambio los resultados son perceptibles a largo plazo, lo cual no es un “buen negocio” para los gobernantes.

## **6. Cambios generados en la educación en Chile durante el gobierno militar**

A partir de 1980, empieza a predominar en la política educativa chilena la orientación neoliberal. Los impulsores de ese modelo económico afirman que la educación estaba en crisis, producto de que se había universalizado y por lo mismo había disminuido la calidad. Para ellos la raíz del problema era la incapacidad estructural del Estado para hacerse cargo de las políticas sociales debido al centralismo, ya que esto provoca burocratización y:

*(...) hace imposible que el Estado aumente la población atendida por los servicios sociales manteniendo la calidad de los mismos... la solución a este problema sería la descentralización de los servicios sociales estatales como paso previo a la privatización. En el campo educativo, una de las vertientes de la descentralización sería la municipalización, que es el nombre que recibió el proceso de traspaso de la administración de los centros educativos a los municipios. (Serván;n/d:1)*

El proceso de Municipalización de la Educación estuvo marcado por tres fases. La primera de ella, entre 1980 y 1982, contempla la gestación del proceso y la mayoría de los traspasos. Debido a la grave crisis económica que afectó al país el año 1982, se suspendió el proceso hasta el año 1986, ya que el déficit que existía en los municipios les impedía financiar la educación. Durante este tiempo, se evaluó la labor realizada tanto por el gobierno como por algunas asociaciones de profesores. Luego, en el año 1986, se retoman y concluyen los traspasos. (Ibid.)

Durante el gobierno militar, no sólo se municipalizó la educación y se traspasaron todos los centros educativos del Estado a los municipios, sino también se incentivó la privatización. Esto se explica bajo el pensamiento neoliberal que busca optimizar todos los procesos para lo cual se propicia la competencia, lo que supone un aumento de la calidad. En este sentido, se mejoraron las subvenciones y se agilizó el proceso de creación de centros privados. Supuestamente, esto aumentaba la eficiencia, ya que al haber mayor competencia debía haber más calidad y se eliminaban los subsidios estatales a aquellos niños cuyas familias podían costear su educación. Esto dio paso a un incremento de la matrícula, especialmente, en centros particulares subvencionados, sin que hubiese un crecimiento de la cobertura. En la práctica, ello significó que la educación particular subvencionada creció a costa de la educación pública.

La municipalización no mejoró la calidad de la educación, no optimizó las rentas ni las perspectivas laborales de los profesores, no aumentó el gasto público ni la

cobertura de la educación, pero sí logró traspasar del Estado al municipio la administración de la educación y sus respectivos problemas. (Ibid.)

Si bien la municipalización agilizó la administración del sector, potenció uno de los grandes problemas asociados hoy a la educación; la desigualdad. En este sistema la diferencia de capital de cada municipio juega un rol trascendental que perpetúa las diferencias en la calidad de la educación que recibe un niño de una comuna pobre con la que recibe uno de una comuna con recursos propios.

Antes de que ocurriera el traspaso de la educación del Estado a los municipios, había igual inversión para todos los alumnos de los centros públicos. Algo que no sucede hoy en día, puesto que municipalidades pobres invierten menos que municipalidades ricas lo cual no sólo reproduce sino que profundiza la desigualdad en contra de la población más pobre.

Frente a este contexto de doble vulnerabilidad, familiar e institucional, el núcleo de este estudio se enfoca en la primera vulnerabilidad, proveniente de su familia y su entorno inmediato, ya que si bien este obstáculo puede ser superado por algunos de ellos y confluir en un alto rendimiento escolar, no es suficiente para que se pueda superar la barrera de la vulnerabilidad institucional. Prueba de ello son los resultados de la PSU que demuestran que los alumnos provenientes de las escuelas municipalizadas obtienen puntajes inferiores a los de los estudiantes del sector particular subvencionado y particular pagado; tema, sin duda, interesante, pero que, por ser materia de otra investigación, solamente se menciona con el fin de dar cuenta de que existe noción de esa situación.

## CAPÍTULO II

### EDUCACIÓN Y POBREZA

*El alumno pobre tiene una familia pobre que acepta una educación pobre en una escuela pobre servida por docentes mal pagados y que logra (previsiblemente) resultados escolares pobres que son atribuidos a la pobreza de los pobres. (Torres;2000:4)*

La pobreza sigue siendo quizás el predictor más importante en los problemas de desarrollo de los niños y niñas, debido a todas las condiciones de vida asociadas a ella.

*No es coincidencia que el analfabetismo, las bajas tasas de matrícula y las altas tasas de deserción y repetición se ensañen sobre todo con los pobres. Hay pues algo común al hambre, la desnutrición, al hacinamiento, la falta de acceso a los servicios públicos, el cansancio, el desempleo, la desesperanza, que no se lleva bien con la educación y con los aprendizajes escolares. (Ibid:2)*

Los niños y niñas que viven en situación de pobreza, están en riesgo y predispuestos, debido a las características del medio en que se desenvuelven, a experiencias negativas para su crecimiento y desarrollo.

*Los retrasos en el desarrollo cognitivo y sicosocial de los niños pobres, provocados en gran medida por factores ambientales adversos, tienen como efecto a corto plazo el bajo rendimiento, el fracaso y la deserción escolar y a largo plazo, la imposibilidad de los individuos de lograr un trabajo estable que les permita una adecuada subsistencia. (Jadue;1997:s/p)*

Uno de los problemas que suele ocurrir en procesos educativos en situación de pobreza es la repetición de curso.

*La repetición está asociada de muchos modos con la pobreza. El pobre falta, el que falta se atrasa, y al que se atrasa el sistema escolar no le espera y le pone, expedito, orejas de burro. Repite el alumno que no rinde en la escuela en los términos y ritmos definidos por ésta, una escuela discriminatoria, rígida e implacable que no está pensada para el que se enferma, el que debe ausentarse temporalmente, el que trabaja, el que cuida a sus hermanos menores, no tiene apoyo en casa con las tareas escolares, y a veces ni siquiera una familia o un hogar. Repite el que le cuesta prestar atención en clase pues tiene el estómago vacío, llega cansado después de una larga caminata o tiene, en fin, demasiado temprano en la vida las preocupaciones que deberían llegar en la edad adulta. (Torres, op. cit.:3)*

Al considerar todos los elementos que están ligados a la pobreza que se mencionan en el párrafo anterior, no puede sino entenderse la “soledad” del niño/a en el proceso educativo, aunque esta comprensión no puede conllevar lástima ni resignación, sino sólo el planteamiento de los esfuerzos adicionales que se requieren para ayudar a este niño/a a integrarse y superar las desventajas que su situación de pobreza le acarrearán.

*A partir de la información del Censo 2002, se definió operacionalmente la vulnerabilidad situándola en aquellos niños y niñas que pertenecen a hogares en situación de carencias materiales y en los que además la jefatura de hogar tiene una escolaridad básica incompleta. Ello, en razón que al encontrarse en esa situación el niño/a pertenece a una familia con menos posibilidades de salir de la pobreza, y a su vez, está en un contexto familiar más desfavorable en términos de estimulación, desarrollo del lenguaje, protección, etc.” (Álvarez;n/d:132)*

La educación constituye una prometedora vía potencial de movilidad social, sin embargo, también, puede ser un factor importante en la reproducción de la desigualdad.

*El examen del perfil de los hogares de los deciles superiores e inferiores de la pirámide de ingresos muestra que los factores educacionales, patrimoniales, ocupacionales y demográficos se refuerzan tanto para mantener a los hijos de los hogares de bajos ingresos en una situación desmedrada cuando llegan a la edad adulta, como para dar a los provenientes de hogares que tienen un ingreso superior una alta probabilidad de mantener su ubicación relativa de las personas en la distribución futura del ingreso. (CEPAL, 2000, cit. pos. CEPAL, 2008)*

A partir de esto, es posible decir que, no sólo es importante acceder a la educación, sino que ésta, también, debe ser de una calidad tal que permita, a las personas, alcanzar oportunidades que terminen con la pobreza y la desigualdad.

### **1. La influencia del capital educacional de los padres en los hijos**

Sin embargo, no sólo es la calidad de la educación la que influye en los procesos educativos del niño/a. Hay factores que son cruciales en su desarrollo e influyen de manera determinante en la forma en que asumirá el estudio. Aquí se plantea que la familia es trascendente, en este sentido, es un potente generador de motivación o desmotivación.

*La influencia de la educación de los padres en el éxito escolar se extiende más allá de su impacto en la disposición escolar en el momento en que los chicos matriculan en los centros educativos... un reciente estudio comparativo sobre 40 países confirma que la instrucción de los padres es uno de los predictores más sólidos de los logros de los alumnos en matemáticas y ciencias. (Rivas;2007:s/p)*

Como se puede apreciar, el bajo nivel educativo de los padres es uno de los factores asociados a la pobreza que influye negativamente en el rendimiento escolar de los niños y niñas. Esto, porque asociado a la escasa educación hay hábitos y modelos de interacción que pueden ser perjudiciales y, por supuesto, empleos mal remunerados. (Halpern, 1986, cit. pos. Jadue, 1997) A su vez, los empleos mal remunerados sumados a las carencias y problemáticas propias de la pobreza, pueden provocar frustración en el progenitor y la consiguiente descarga de ésta en maltrato físico y/o psicológico a uno o más miembros de la familia.

El capital educacional de los padres o de quienes cumplen el rol parental es inmodificable y es precisamente este clima educacional del hogar lo que determina el nivel educacional de los hijos, más aún que el ingreso familiar (León y Martínez;2001).

Si bien es relevante el nivel educacional de los padres, no puede ser determinante, al menos no siempre negativamente, porque, de ser así, la educación superior tendría la misma cobertura que años atrás y, sin embargo, la matrícula crece cada año.

*Actualmente, el 70% de los estudiantes corresponde a la primera generación de su familia en acceder a la educación superior, lo que da cuenta de un crecimiento explosivo que conlleva un fuerte aumento de las expectativas y necesidades diversas. Esta población estudiantil más heterogénea e inserta en un sistema de rápido crecimiento y bastante desregulado, hacía que fuese un ámbito proclive a presentar problemas como los que se han evidenciado.” (Sánchez;2011:3)*

Lo anterior revela que sí es posible superar el nivel educacional predeterminado por los padres siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones.

El problema no es el bajo nivel educacional en sí mismo, sino que los padres con bajo nivel educacional no sólo no cuentan con todos los conocimientos necesarios para apoyar el aprendizaje de sus hijos, sino que también los padres con un bajo nivel socioeconómico, aunque valoren la educación y quieran que sus hijos tengan un buen rendimiento en la escuela, utilizan estrategias poco efectivas para acompañar el aprendizaje de sus hijos. Por lo general, interactúan muy poco con los niños y niñas en actividades que contengan estrategias de aprendizaje. Es posible que en lugar de motivar el estudio en los niños y niñas con formas entretenidas y lúdicas, favoreciendo el gusto por estudiar, sólo se le fuerce a hacer algo que el niño/a no quiere hacer (porque prefiere jugar o hacer algo que sí le gusta), no sabe cómo motivarlo y reforzarlo, lo que reduce las posibilidades de éxito escolar del niño/a debido a la falta de apoyo adecuado por parte de quienes están a cargo de su cuidado.

*Esta escasa interacción madre/hijo provoca que la experiencia de algunos alumnos de bajo NSE con las demandas académicas sean extremadamente reducidas, lo que constituye un principal factor que afecta su capacidad para aprender. En estas familias no se acostumbra leer a los niños, lo que desde una perspectiva cognitiva les coarta las habilidades para el aprendizaje en la escuela. (Majluf, 1993, cit. pos. Jadue, 1997)*

Tal como se ha dicho, las escasas habilidades y herramientas personales de las madres, padres y apoderados generadas por la falta de instrucción necesaria, de recursos y de bienes mínimos, influye directamente no sólo en la carencia de textos y de material de apoyo en el hogar que fortalezca el aprendizaje y rendimiento escolar de los niños y niñas, sino que también influye en la percepción del niño/a respecto al estudio.

*Las características de los hogares de bajo NSE influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y sicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y constituyen un ambiente*

*propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo sicobiológico, social y económico deficitario (Jadue, 1991 cit. pos Jadue, 1997), lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los alumnos pobres presentan frente a sus pares de clase media al enfrentar la tarea escolar, ya que el grado de desarrollo cognitivo alcanzado y la estrategia utilizada por el niño para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, es indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura, habilidades que se logran a través de experiencias que el niño adquiere antes de ingresar a la escuela. (Bravo, 1990, cit. pos. Jadue, 1997)*

## **2. Problemas asociados a la pobreza que influyen en el proceso educativo**

Y no es sólo la falta de educación y estrategias de aprendizaje lo que afecta la percepción del niño/a respecto al estudio y su rendimiento escolar, no es sólo la falta de recursos para adquirir los materiales necesarios y artículos llamativos que le permitan desarrollar el gusto y la motivación por el estudio lo que influye en su rendimiento, también se deben considerar los problemas que, muchas veces, están asociados a un hogar pobre, tales como la mala alimentación o desnutrición y el hacinamiento.

*La desnutrición afecta al desempeño escolar a causa del déficit que generan las enfermedades asociadas, y debido a las limitaciones en la capacidad de aprendizaje vinculadas a un menor desarrollo cognitivo. La mayor probabilidad de enfermar hace que los niños y niñas desnutridos presenten una incorporación tardía al sistema educativo y mayor ausentismo escolar, con lo que aumenta su probabilidad de repetición y deserción. El déficit de micronutrientes, en especial hierro, zinc, yodo y vitamina A, se traduce en un deterioro cognitivo que deriva en un menor aprendizaje. A modo de ejemplo, en un estudio longitudinal realizado en Chile se aprecia que el promedio de repitencia es un 65% superior entre niños desnutridos. Las consecuencias de la desnutrición a nivel productivo*

*se relacionan directamente con los bajos niveles de escolaridad y las referidas dificultades de aprendizaje. Por su parte, la mortalidad genera una pérdida importante de capital humano con efectos económicos y sociales acumulativos en el largo plazo. De manera que, además del mandato ético que obliga a proveer soluciones al problema, en las decisiones de política también deben considerarse los costos económicos que entraña la desnutrición para el conjunto de la sociedad. (CEPAL y UNICEF;2006:8-9)*

Por su parte, el hacinamiento, una situación no poco frecuente en los hogares pobres, produce tensiones intrafamiliares (McLanahan, 1985, cit. pos. Jadue, 1997). En ocasiones, puede conllevar promiscuidad y abuso sexual y aunque no traiga consigo estas importantes y graves consecuencias para las personas, sí arrastra discusiones entre los integrantes de la familia que viven bajo el mismo techo, por la falta de espacio e intimidad necesarios para cada individuo que se ven violentados con esta situación.

Las familias pobres, frecuentemente, tienen más hijos que las familias de clase media o alta, ya sea por falta de educación sexual, por repetición de patrones culturales, por la falta de claridad respecto a los derechos del niño/a y de las necesidades de éste que los padres deben suplir, por una escala de prioridades que favorece la maternidad, por no tener mayores expectativas de vida o incluso por descuido y negligencia.

El hecho de que las familias pobres, frecuentemente, tengan varios hijos produce una sobre estimulación en cuanto a personas que se mueven, que hablan, que juegan, que gritan, que lloran, lo que afecta la concentración de los niños y niñas y su capacidad de retención, así como la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela.

*El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres y que está mutuamente relacionado con el hacinamiento, coarta el desarrollo del hábito*

*de sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o un cuento, ejercitar el “por qué”, lo que tiene como consecuencia una habilidad discriminativa perceptual deficiente, lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles y la atención fluctuante y poco sostenida. (Jadue, 1996, y Mailuf, 1993, cit. pos. Jadue, 1997:s/p)*

El bajo desarrollo de esas habilidades básicas para lograr aprendizajes significativos en la escuela repercutirá necesariamente en bajo rendimiento y fracaso escolar, acentuando la posibilidad de que los niños y niñas reproduzcan el círculo de la pobreza.

*La educación es decisiva para superar la pobreza, igualar oportunidades productivas, y promover mayor equidad de género y de acceso al bienestar de las nuevas generaciones. También es la base de la formación de recursos humanos para el futuro. Además, una educación en el enfoque de derechos socializa a los niños y adolescentes en el trato justo y el respeto por los demás y refuerza los fundamentos de la democracia ciudadana. (CEPAL y UNICEF;2006:2)*

En este sentido, es vital que los padres y/o apoderados logren reducir las desventajas que, muchas veces, van unidas a la pobreza, ya que, de esta manera, se incrementan las posibilidades de obtener un mejor rendimiento escolar y acceder a oportunidades que permitan romper la reproducción de la pobreza.

### **3. Repercusiones de la “educación pobre” en las personas en situación de pobreza**

De lo anterior se desprende que la falta de educación formal produce efectos de exclusión social, conciencia y participación ciudadana y, por extensión, un acceso restringido al mercado laboral con oportunidades de empleo sólo en puestos de baja calificación y remuneración.

*Para superar la pobreza y lograr la inclusión social se requiere incrementar la tasa de participación en la actividad económica y la productividad de los miembros en edad activa de las familias pobres, combinando capacitación, información y servicios relacionados con los derechos reproductivos, junto con apoyar a las mujeres en la economía del cuidado a fin de posibilitar su participación laboral. Una mayor equidad social en materia de aprendizaje y escolaridad, mejores condiciones habitacionales y, muy especialmente, una disminución radical de las distintas formas de desnutrición infantil son los aspectos prioritarios del programa para mejorar la calidad de vida y el capital humano de los pobres. (CEPAL;2008:23)*

Sin embargo, la productividad en las familias pobres, rara vez, podría ser sinónimo de superación de pobreza, de no conjugarse, además, una serie de factores.

*Los pobres acceden a trabajos de baja productividad y tienen mayor riesgo de quedar sin empleo. Por otra parte, viven en hogares y constituyen familias con más hijos menores y económicamente dependientes, mientras que la tasa de participación en la actividad económica de las mujeres pobres tiende a ser inferior a la de sus pares de mayor ingreso. En suma, esto significa que no solo perciben un menor ingreso laboral debido a la baja productividad, sino que este debe utilizarse para la supervivencia de un mayor número de personas dependientes por ocupado. La baja productividad, la baja participación, los episodios frecuentes de desempleo y la alta dependencia demográfica contribuyen a triplicar los eslabones de la escasez en los hogares que viven bajo la línea de pobreza. (Ibid:24)*

Algo esencial para superar o reducir la pobreza, de acuerdo a la CEPAL (2004b), es completar la secundaria o enseñanza media, ya que los años adicionales de educación se traducen en retornos salariales mayores. Actualmente, el terminar la enseñanza media, aumentan las posibilidades para el individuo de mantenerse

fuera de la pobreza absoluta a lo largo de la vida activa, ya que se incrementa el ingreso tras la conclusión del ciclo y la titulación.

*De acuerdo con estimaciones de principios de la década actual (CEPAL, 2000), para tener un 90% o más de probabilidades de no caer o mantenerse en una situación de pobreza se requiere, como promedio regional, un mínimo de 10 a 13 años de educación formal y en muchos casos, dependiendo del país, completar la educación secundaria. (Ibid:26)*

Según el censo de 1992, el promedio de años de estudio, en Chile, era de 7.5 años, mientras que en el Censo de 2002, igual medición arrojó un promedio de años de estudio de la población mayor de 15 años de 8.5 años, por lo que se podría deducir que el promedio de la población chilena se encuentra dentro del 20% susceptible de ubicarse dentro de la pobreza, de acuerdo a lo planteado por el estudio de la CEPAL, anteriormente descrito.

Por lo anterior, se puede observar que en Chile se necesita superar el promedio de años de estudio en la población, como mínimo, en 1.5 años, aunque lo ideal sería alcanzar los 13 años de educación formal, a los que se refiere la CEPAL, con el fin de asegurar la superación de la pobreza, a través del logro de mejores puestos de trabajo con mejor remuneración.

Aunque los 13 años de educación formal son una media de educación que permite al individuo la posibilidad de ubicarse fuera de una situación de pobreza, lo cierto es que la necesidad de educación no sólo es para conseguir superar la pobreza, sino porque también desempeña un rol protector en los jóvenes. En los adolescentes, evita riesgos de tipo social como la drogadicción y delincuencia. Además, no sólo actúa en el sentido de evitar riesgos, sino también en la perspectiva de enseñarles a pensar, analizar, tomar decisiones informadas, etc.

#### **4. Cobertura versus calidad**

*Si bien es cierto que en promedio ha aumentado la escolaridad y se ha reducido el analfabetismo, ambos logros están muy segmentados según el grupo de ingresos y el corte étnico y rural-urbano, con malos resultados en términos de aprendizaje efectivo, lo cual significa que la educación no está contribuyendo a revertir la reproducción intergeneracional de la pobreza y la exclusión social. Al examinar el nivel de escolaridad de los jóvenes de la región, se observa un marcado contraste: la proporción de alumnos pobres y rurales que logra completar la secundaria es muy inferior al resto... Más aún, al comparar el grado de escolaridad según el nivel de ingresos se comprueba que, como promedio para América Latina, en 2002 el porcentaje de jóvenes del quintil 1 que completó la secundaria fue cinco veces inferior al del quintil 5 -un 12,3% y un 58,2%-, respectivamente. (Ibid:26-27)*

En Chile, aunque la cobertura de educación tanto básica como media se ha ampliado, abarcando mayor porcentaje de la población, continúa el problema de la inequidad en lo que se refiere a la desigualdad de la distribución del conocimiento y que se expresa en la mala calidad de la educación recibida por los sectores más pobres, en escuelas municipales y subvencionadas, brecha evidente en relación al rendimiento de los alumnos que asisten a establecimientos particulares pagados de acuerdo a la medición SIMCE. (Etchegaray;1998)

*El aumento de la cobertura se ha producido en todos los niveles socioeconómicos, siendo particularmente notorio en el primer quintil de ingreso, que se encontraba prácticamente ausente de este nivel educacional y actualmente cuenta con una cobertura del 23%... y tiene aún gran potencial de crecimiento. De todas formas, el acceso continúa siendo muy desigual en los distintos quintiles de ingreso y también según el tipo de institución. (Sánchez;2011:5)*

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), los resultados de la última PISA (medición de la calidad de educación que lleva a cabo el “club de los países desarrollados”) arrojaron un resultado positivo en cuanto a la mejora de la lectura de los niños y niñas, en Chile. Sin embargo, cabe destacar, que el mejoramiento en el nivel de lectura de los niños y niñas se debe básicamente al mérito que constituye el esfuerzo realizado por los profesores, al “goce” de los niños y niñas en la lectura y al compromiso de los padres en el aprendizaje de sus hijos. (Precht;2010)

Se avanza en cobertura, no así en calidad. En este aspecto, los pequeños logros sólo pueden ser atribuidos a esfuerzos personales de unos pocos. La igualdad en la calidad de los contenidos educativos para todos los estratos socioeconómicos sigue siendo un desafío y una deuda pendiente de la clase política con el país.

#### **5. Disparidad de aprendizajes según nivel socioeconómico**

Si bien el nivel de lectura de los niños y niñas, en Chile, ha mejorado progresivamente, todavía el éxito escolar está determinado por el nivel socioeconómico y aunque hay otros factores que explican el rendimiento, éste lo explica mejor que otros. Asimismo, aunque hay logros en cuanto al incremento de la cobertura en la educación formal, es necesario mejorar la calidad del aprendizaje ahora, ya que éste también está, mayoritariamente, segmentado de acuerdo al nivel socioeconómico.

*En general, las pruebas de medición de la calidad de la educación muestran que los alumnos de América Latina y el Caribe se encuentran claramente rezagados respecto de sus pares en la OCDE y el sudeste asiático. También hay diferencias al interior de la región: en los países que cuentan con pruebas estandarizadas y periódicas, se ha comprobado que existe una brecha significativa de aprendizaje en detrimento de los alumnos pertenecientes a las familias más pobres, a las minorías étnicas y a las zonas rurales...La escolaridad promedio de los países de América Latina y*

*el Caribe en conjunto está lejos de alcanzar la educación secundaria completa, lo que indica un marcado rezago en la posibilidad de acortar las brechas de equidad, superar la pobreza y elevar significativamente la productividad laboral a corto plazo. (CEPAL, op. cit.:27)*

Esto, es precisamente lo que sucede con los resultados de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación), que se aplica a nivel nacional en todos los establecimientos educacionales. Esta medición, del Ministerio de Educación, se aplica cada año con el fin de evaluar los aprendizajes y contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Hasta el año 2005, se alternaba la medición a 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2010, se agrega la medición del nivel de inglés a 3° Medio.

Los resultados de esta prueba siempre traen a discusión el tema de la desigualdad en la sociedad chilena que es concretamente evidente en esta medición.

*La brecha entre los resultados de las escuelas básicas municipales, particular subvencionadas y particular pagadas sigue siendo significativa... La mayor parte de los niños de menores ingresos están en la educación municipal... es evidente que los niños de familias pobres no logran adquirir las destrezas culturales básicas pese a su asistencia regular a la escuela... Los establecimientos donde concurren los niños de familias pobres, tienen los peores rendimientos, con una brecha social aún muy marcada... Esto se ve reflejado más tarde en el reducido número de personas que logra acceder a la educación superior y la concentración de profesionales en ciertas áreas geográficas. Efectivamente, el conocimiento intelectual, el conocimiento profesional y técnico, la 'inteligencia' del país, se distribuye geográficamente en forma desigual, acentuando en forma acelerada las distancias... y la inequidad. (Etchegaray, op. cit.:7)*

Esos datos dan cuenta de una tendencia dominante dentro del sistema educativo nacional, pero como advierten otros autores, también es necesario considerar que existen excepciones, tanto a nivel de escuelas como de estudiantes.

*En Chile, los peores resultados en las pruebas SIMCE de 4º año básico consistentemente aparecen en establecimientos que concentran estudiantes de nivel socio-económico bajo. Sin embargo, un 7% de ellos obtiene sobre 300 puntos en ambas pruebas, lo que es relevante considerando el promedio nacional para las mismas. Es así que niños provenientes de familias de menores ingresos son capaces de lograr buenos rendimientos al igual que establecimientos educacionales municipales o con alumnado en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. (Gubbins, Dois y Alfaro;2006:1)*

El foco del presente estudio está puesto justamente en estos niños y niñas que, pese a las dificultades y carencias que conlleva la pobreza, son capaces de obtener un buen rendimiento escolar que si bien no asegura acceso a la educación superior ni superación de la pobreza, los dota de recursos y herramientas que incrementan sus posibilidades de salir de ella y de acceder a un título de la educación superior.

### **CAPÍTULO III**

## **EDUCACIÓN Y FAMILIA**

La familia como célula fundamental de la sociedad, tiene un rol preponderante en la formación de los individuos, ya que es a través de ella que se traspasan los valores esenciales para el desarrollo y desenvolvimiento de las personas y es en ese espacio donde se inicia el proceso de socialización y de traspaso de los saberes y normas sociales acumuladas por las generaciones precedentes a las nuevas generaciones, buscando la aprehensión y ejercicio de las cualidades humanas de un buen ciudadano para la sociedad.

*La educación es una relación interpersonal activa e intencional entre un adulto y un no adulto, dirigida a hacer que este último adquiriera la capacidad de actuar libremente según el orden de la razón. (Braido, 1962, cit. pos. Fioravanti, 2010). En esta definición está la indicación explícita del fin de la educación, que es el de poner a la persona en condiciones de ejercitar la libertad, entendiendo que al hablar de "adulto" se hace referencia a los padres, por la obvia precedencia que deriva del hecho de haber traído al hijo al mundo y que, por tanto, pueden y deben educarlo. (Fioravanti;2010:47)*

*Los padres que quieren <educar> a los hijos deben conocer el verdadero significado de esta palabra y establecer las prioridades en la relación con ellos. Lo más importante en un padre es su intención y su comportamiento coherente. La crítica más fuerte que se puede hacer a aquél no es el equivocarse a nivel de las intenciones, sino de no saber que se equivoca o peor aún, no saber hacia dónde se dirige. (Isaacs, 1981, cit. pos. Fioravanti, 2010:77)*

La familia, como sistema, está compuesto de subsistemas en constante interacción que, a su vez, pertenece a un sistema mayor como lo es el sistema

social, con el cual mantiene una relación de constante entrada y salida de información, que permite que ambos sistemas mantengan un equilibrio. La familia, como sistema, se ve afectada por cada unidad que la compone, por lo que, todo lo que afecte a una unidad o miembro de la familia, afectará también al sistema en su totalidad. (Escartín;1998).

*Por eso, cuando se trata de analizar el bajo rendimiento de los niños de bajo NSE, los profesores tienden a pensar que el ambiente familiar y las actitudes de los padres están en el origen del problema. La familia, a su vez, tiende a culpar a la institución escolar (Peña y otros, 1992), de tal manera que la comprensión y el tratamiento de los aspectos psicopatológicos y sicosociales que rodean al niño hace imprescindible que se recoja información tanto de las pautas de interacción intrafamiliar como de las características sicosociales del medio escolar en que se desenvuelve. Es así como el enfoque sicopedagógico de las dificultades del aprendizaje del niño de bajo NSE debe ampliarse incluyendo los sistemas en que el estudiante esté inserto. (Jadue;1997:s/p)*

Por lo anterior, es necesario revisar algunos elementos básicos que la familia debe transmitir a sus integrantes. Entre estos elementos, se considerará para este estudio, el apego, la comunicación, el ambiente familiar, las normas y límites al interior del hogar, la socialización, la valoración por la amistad y las redes de apoyo y, finalmente, la valoración y compromiso con la educación.

### **1.- Apego**

El apego, en términos generales, hace referencia a un vínculo afectivo intenso y social que se establece entre dos personas y se caracteriza por conductas que buscan proximidad, interacción íntima y apoyo con el fin de proporcionar seguridad, consuelo y protección ante situaciones de amenaza y que sirven como base de referencia para explorar y controlar el entorno en circunstancias que no representan una amenaza ni riesgo aparente. (Moreno;2010)

El apego es un fenómeno humano que abarca toda la vida de los sujetos, pero la autora ha centrado su estudio en la interacción entre padres e hijos, dado que es la relación privilegiada para que éste se despliegue con mayor potencia, lo que lleva a definiciones que enfatizan en esa característica y que lo sitúan en el campo de este estudio.

*[Apego es ] el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres (o cuidadores) y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad. La tesis fundamental de la Teoría del Apego es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (persona con que se establece el vínculo).*  
[www.psicologosenbilbao.com;2010:s/p](http://www.psicologosenbilbao.com;2010:s/p)

Si bien Bowlby fue el primer autor en desarrollar las bases de esta teoría (Moreno, op. cit.), Mary Ainsworth también aportó información valiosa al estudio del apego. Ella observó que existían diferencias en las formas de interactuar entre madre e hijo y que los comportamientos del niño/a dependían de la sensibilidad de la madre en cuanto a responder a las necesidades y peticiones del niño/a. A partir, de eso, pudo encontrar tres patrones principales de apego: apego seguro, apego inseguro y conductas que no muestran apego. (Oliva;2004)

El apego seguro, según lo observó Ainsworth, se revelaba, por ejemplo, en un/a niño/a que se mostraba contento y seguro para explorar en presencia de su madre; usaba a su madre o cuidador como base de seguridad cuando estaba ante un extraño o situación nueva. Su madre (o cuidador), por otra parte, se mostraba sensible y responsiva a las necesidades del niño/a, lo que generaba la confianza en éste, ya que sabía que su madre o figura de apego lo protegería e iría en su ayuda. (Ibid.)

*Un niño que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas les da un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad, y lo alimenta a valorar y continuar la relación”. (Martínez;n/d:5)*

El apego inseguro o ansioso-ambivalente se manifiesta, por ejemplo, en un/a niño/a que llora frecuentemente, incluso en brazos de su madre, responde a la separación con angustia y mezcla expresiones de enojo, resistencia y apego. Por su parte, la madre o su figura de apego, se comporta de manera inconsistente o inestable, por lo que no se genera confianza en el niño/a respecto a la satisfacción de sus necesidades. (Moreno;2010)

Finalmente, Ainsworth agregó el apego inseguro-avoidante, pues observó que existían niños y niñas que no mostraban una conducta diferenciada hacia su madre, por lo que parecía no existir apego; estos niños y niñas mostraban, aparentemente, desinterés ante la presencia de su madre o su cuidador en situaciones nuevas. Los niños y niñas con apego inseguro-avoidante han sufrido muchos rechazos por parte de su madre, por lo cual intentan negar la necesidad de ella para evitar frustraciones. (Oliva, op. cit.)

La forma en que una madre, un padre o los cuidadores responden a las necesidades del niño/a, es decir, el estilo de apego que crean con el niño/a va a repercutir en su desarrollo. Por esta razón, los adultos que de niño/a no tienen confianza en los demás, no se sienten seguros de ser ayudados, muestran miedo ante la intimidad y prefieren mantenerse distanciados de los otros.

Los científicos consideran que el factor más importante para crear apego con el niño/a es el contacto físico positivo, vale decir, mecer, abrazos, etc., ya que esto produce respuestas neuroquímicas en el cerebro que organizan los sistemas cerebrales responsables del apego en forma normal. ([www.compendiodenfermeria.com](http://www.compendiodenfermeria.com);n/d)

Esta primera relación del niño/a determina las relaciones futuras que él establecerá con las personas. Las personas que en su niñez tuvieron un apego seguro tienden a ser más estables, más cálidas, más positivas y establecen relaciones íntimas más satisfactorias. (Hernández;2010)

## **2. Comunicación**

Se entiende que la comunicación es un intercambio de información entre dos o más personas y puede ser verbal o no. ([www.fundacionbelen.org;n/d](http://www.fundacionbelen.org;n/d))

La comunicación es esencial para expresar el mundo interno del individuo y para conocer y comprender su mundo externo. Es importante comprender que siempre se está comunicando algo, aun cuando no se quiera, siempre, ya sea a través de un lenguaje gestual o corporal se comunica algo.

La comunicación juega un papel clave en la sociedad y, por lo tanto, también es crucial dentro de la familia. En la familia, la comunicación tiene la función de conectar a los integrantes que la componen y, por supuesto, conectar los padres con los hijos y conocer así los sentimientos, pensamientos y hechos que suceden entre unos y otros. (Ibid.)

La comunicación familiar es necesaria para que los niños y niñas se sientan amados, cuidados y conozcan la importancia que tienen para sus padres. Asimismo, es importante para que los niños y niñas se sientan seguros y desarrollen una autoestima y una personalidad saludable y establezcan relaciones sociales adecuadas con su entorno. De no haber una comunicación sana entre los integrantes de la familia, es probable que suceda todo lo contrario, que los niños y niñas no se sientan importantes, porque nadie los escucha ni comprende, por lo cual, las relaciones que establezcan con los demás tampoco estén basadas en la confianza. (Ibid.)

Por otra parte, la comunicación les ayuda a los padres a sentirse cercanos a sus hijos, a conocer sus necesidades, a conocer su mundo interno: sus sentimientos y emociones; les permite ayudar a su hijo a crecer a través de las herramientas que se entregan; a través de ella, los niños y niñas comienzan a crear su propia identidad en base a los mensajes que reciben de sus padres. Al comunicarse con sus hijos, los padres no sólo los están escuchando y enviándoles mensajes de comprensión, sino que están contribuyendo a construir una sana autoestima en ellos, a través de la expresión de respeto. (Ibid.)

Los padres son los encargados de comunicarse con el niño/a desde que nace y construir el canal de comunicación entre ellos. Los padres deben comunicarse tanto verbal como no verbalmente, con ellos, a través de lenguaje oral, gestual y corporal que demuestre amor, tiempo, aceptación; que les ayude a crear el apego y generar un ambiente favorable.

Los beneficios de una buena comunicación entre padres e hijos se ven tanto a corto como a largo plazo. Los niños y niñas que se sienten amados y aceptados por sus padres tienen más habilidades y recursos personales para compartir sus pensamientos y sentimientos con ellos, lo cual cimienta una buena base en la relación. Si la comunicación es buena, su relación también lo será. (Ibid.)

*Si los padres se comunican bien con sus hijos, es más probable que sus niños estén más dispuestos a hacer lo que se les pide, porque estos niños saben lo que sus padres esperan de ellos, y es más probable que lo puedan cumplir. Además estos niños son más aptos a sentirse seguros de su posición en la familia, y es posible que sean más cooperativos. (Ibid.:s/p)*

Esta seguridad y habilidades comunicativas adquiridas en el núcleo familiar se proyectan en el ámbito social en capacidades para entablar conversaciones e interactuar con diferentes personas.

*A través de los diferentes tipos de conversación, los niños y las niñas se sienten reconocidos como parte del sistema social. Gracias a la comunicación los niños reciben las informaciones indispensables para situarse en su historia y en el contexto social y cultural al que ellos, su familia y su grupo pertenecen. Por otra parte, la comunicación define también su lugar y la importancia de su existencia para el grupo, comenzando por su familia. La comunicación bientratante confirma la condición de sujeto al niño y a la niña cualesquiera sean sus circunstancias y conductas. La comunicación es fundamental no sólo para el niño pequeño, sino que lo será durante toda su infancia y tomará un valor especial durante la adolescencia. El adolescente debe encontrar en los adultos la capacidad de escucha y de comprensión. Se le deben ofrecer espacios de discusión, reflexión y expresión de vivencias, dándole el apoyo necesario para que pueda hacer frente a su ansiedad de separación de su mundo familiar y de su acceso al mundo adulto. Al mismo tiempo, es fundamental sostener sus esperanzas y aspiraciones. Ayudarle a traducir en palabras y a compartir los acontecimientos de su infancia o de su historia que le preocupan o le agobian le permite a menudo situarse mejor consigo mismo y también le ayuda a tomar decisiones que no estén influidas por sus emociones. (Barudy y Dantagnan;2006:71-72)*

En síntesis, el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños y niñas es un elemento esencial para la formación integral del niño/a y una adecuada interacción en su medio familiar, social y escolar.

### **3. Ambiente familiar**

El ambiente familiar es la suma de las características propias de cada hogar. Es la atmósfera, lo que se “respira” en el aire, la síntesis de lo que cada integrante es, de las interacciones y relaciones existentes entre sí. Es la afinidad entre los miembros de la familia o la falta de ella, la seguridad y el agrado que proporciona ese “refugio” o la falta de estos sentimientos.

*Un ambiente familiar cálido y sin discordias, en el que los padres se desempeñen de una manera competente y estimuladora, lleva en sí una orientación ética de los padres que influye en su percepción y en su autoevaluación, como asimismo en la valoración de sus hijos y de los demás, influyendo en el tipo de interacciones intrafamiliares y su inserción en una red social más amplia (Villalón, De Castro y Streeter 1998). El apoyo de los padres hacia los hijos aparece determinado por una valoración de las propias capacidades para apoyar este proceso, independientemente del nivel socioeconómico y cultural al que pertenecen (Mc Allister 1990), pero también se asocia a las características de los padres y de los hijos, al contexto familiar y a las actitudes de los profesores hacia los padres y hacia los niños (Villalón, De Castro y Streeter 1998). (Jadue;2003:s/p)*

Estas características propias de un ambiente familiar que propicia una formación estimuladora del niño/a, hoy aparecen debilitadas en la mayoría de las familias, debido al impacto de las nuevas condiciones laborales en el marco de la economía neoliberal y el debilitamiento de las instituciones socializadoras más importantes como la familia y la escuela, fenómeno que constituye una de las características de la postmodernidad.

*En la actualidad, las familias, a pesar de sus mejores niveles de formación y educación, están más afectadas por influencias sociales negativas propias de la sociedad occidental y son más débiles en su estructura, encontrándose inmersas, en muchos casos, en problemas reales que afectan a su estabilidad. Carencia de ideales claros de vida, dificultades de convivencia o ruptura del matrimonio, etc... Esas familias necesitan más que nunca ayuda en su acción educativa profunda, y deben encontrar colaboración en el ámbito escolar, dentro de un marco de confianza. (Castillo y Magaña;n/d:s/p)*

Pese a tratarse de un fenómeno general de las sociedades contemporáneas, no todas las familias quedan incorporadas en el mismo, persistiendo núcleos familiares con prácticas que incentivan las buenas relaciones y un ambiente de protección y afecto que estimula el desarrollo de los niños y niñas, lo cual se manifiesta en un buen rendimiento en la escuela.

*Resultados de varios estudios muestran que a los niños que tienen una buena relación con sus padres les tiende a ir mejor en el colegio. Las experiencias familiares se asocian a la adaptación a la escuela, incluyendo la relación madre-hijo y las interacciones del niño o adolescente con los miembros de su familia. De tal manera que las dimensiones positivas o negativas de su relación con cada padre son predictores de la adaptación a la escuela, como también lo son las percepciones que los jóvenes tienen del grado en que reciben el apoyo que necesitan de parte de los integrantes de su núcleo familiar (Lau y Leung 1992). Los procesos afectivos intrafamiliares, la ayuda otorgada por los padres para un buen desempeño escolar, el refuerzo dado a las notas y las expectativas de un buen rendimiento del hijo ayudan y colaboran para que éstos últimos se desempeñen mejor en la escuela (Pitiyanuwat y Reed 1994). (Jadue, op. cit.:s/p)*

Es evidente que el tipo de familia a la que un/a niño/a pertenece es clave para su desarrollo emocional, físico, intelectual, etc. Es este contexto el que generará, en primera instancia, la valoración que el niño/a haga de sí mismo, sea positiva o no. Es aquí donde se produce la estimulación afectiva y cognitiva del niño/a, el espacio donde se le motiva a descubrir sus capacidades.

*Son los padres quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que*

*influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Suele decirse que en una familia todos educan y son educados.*

*Son, asimismo, los padres quienes están en mejores condiciones, a causa de su cariño desinteresado, de conseguir el crecimiento en autonomía de sus hijos y, por tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible, de manera armónica, cuando la familia soporta las decisiones personales, con su mezcla de aciertos y errores. (Castillo et al: op. cit.:s/p)*

El ambiente puede ser algo difícil de concretar en términos específicos, sin embargo, se percibe, especialmente, en el desenvolvimiento de cada uno de sus integrantes. Es innegable que un/a niño/a que crezca en un ambiente familiar adverso donde existe violencia y maltrato, ya sea físico o psicológico, en el cual se le coarta su expresión de opiniones y sentimientos, se relacionará con su entorno y con la sociedad de una manera muy diferente a un/a niño/a que ha crecido en un ambiente familiar tranquilo donde hay y se expresa afecto, preocupación y respeto por los otros y en el cual se comparten los sentimientos y las opiniones abiertamente.

*Las alteraciones en la competencia emocional y social, inseparables del desarrollo emocional, afectan la conducta y el aprendizaje en la escuela, lo que se traduce en bajo rendimiento y/o problemas de conducta y riesgo de fracaso y de deserción. (Jadue;2002:s/p)*

De ahí la importancia del ambiente familiar en el rendimiento escolar del niño/a, ya que éste se verá afectado por las vivencias que experimente a diario, ineludiblemente.

#### **4. Normas y límites**

Las normas y límites son necesarios para el niño/a, puesto que son los puntos de referencia sobre lo que debe o no debe hacer. Las normas y límites al interior del hogar le ayudan a entender e integrar las normas que rigen el mundo en que vive, le ayudan a sentirse seguro y a tener un buen concepto de sí mismo.

Un sistema de normas estable le demarca el camino de su conducta y los límites a los que se tiene que remitir y no traspasar, le ayuda a decidir cómo comportarse, sabiendo de antemano las consecuencias de su conducta. Por esto, le da seguridad, ya que sabe a qué atenerse.

*Al niño le resulta más fácil portarse bien si tiene los límites claros y si tiene incentivos que le animen a hacerlo. Cuando un niño se porta mal, aunque no lo manifieste abiertamente, se siente malo y su autoestima se deteriora. (Ramón;n/d:2)*

Cuando los padres son excesivamente flexibles en el establecimiento y respeto de los límites y modifican sus correcciones ante el llanto de sus hijos, no se dan cuenta de que están dejando en el niño/a toda la responsabilidad de portarse bien o mal.

*El niño tiene tentaciones de dejarse llevar por lo que le apetece y dejar las responsabilidades a un lado, si los padres tienen un planteamiento coherente que les ayude a ajustarse a las normas, vencer este deseo es más fácil. (Ibid:2)*

Los padres que ponen límites y que no temen hacer uso de su autoridad, sin confundirla con el autoritarismo, que no cambian sus principios educativos, son los que le dan estabilidad y seguridad al niño/a.

*El respeto a las reglas es asunto de ambos progenitores. Ambos padres han de ponerse de acuerdo y formar un frente común delante del niño. Cuando no existe acuerdo en cuanto a las pautas a seguir (normas, premios, castigos,...) el niño lo aprovecha y consigue salirse con la suya. (Ibid:2)*

Cabe destacar que las normas y límites no son un medio para controlar a los niños y niñas ni para conseguir que obedezcan a los adultos, aunque esto pudiese ser un fin secundario. El objetivo de establecer normas y límites para el niño/a es ayudarlo a *“integrarse en la sociedad mostrándoles patrones de conductas socialmente admitidas y, por consiguiente, también las que no lo son.”* (Ibid:2)

*Las normas deben ser... claras, razonables y adecuadas a la edad del niño; evitar ciertas actitudes como pueden ser la sobreprotección, el autoritarismo o la pasividad; y por último, no deben olvidar ser coherentes con dichas normas respecto a su cumplimiento, fijando y aplicando refuerzos y sanciones, y siendo nosotros mismos ejemplo de las mismas. (Ibid:3)*

De acuerdo a lo que expone Barudy y Dantagnan en *“Los Buenos Tratos a la Infancia”*, *Ningún ser humano podría sobrevivir sin los cuidados y el apoyo de sus semejantes. Para participar en esta dinámica, los niños tienen derecho a ser educados. Para ser bientratante, la satisfacción de las necesidades enunciadas anteriormente debe ser el pilar de los procesos educativos. El niño tiene el derecho de aprender a comportarse de acuerdo con las normas sociales de su cultura, pero también de rebelarse si las normas son injustas. Las normas culturales no son legítimas por sí mismas; lo son en la medida en que estén basadas en el respeto a la vida, a la integridad y a los derechos de todos. Las normas serán bientratantes y éticamente aceptables si su finalidad es la convivencia con la participación de todos y todas y el respeto de los derechos humanos y la aceptación de la diferencia...*

*...En el ámbito familiar, las reglas sociales son modos de regulación que aseguran el ejercicio de las funciones de los miembros del sistema familiar. Ellas son necesarias para garantizar la existencia de una jerarquía basada en las competencias de los adultos que permita la educación de los niños. Los padres deberán no sólo garantizar la transmisión de normas familiares y sociales, sino también facilitar conversaciones que permitan integrar el sentido de esas normas y respetarlas. Pero los niños, además, necesitan aprender a modular sus emociones, deseos, pulsiones y comportamientos y manejar sus frustraciones. Afortunadamente, la mayoría de los progenitores intentan cumplir su papel educativo ayudando a sus hijos a integrar las normas necesarias para la convivencia social...*

*...Los niños y las niñas aceptan someterse a las normas porque son legitimadas por los valores de su cultura, especialmente si las normas y las reglas sociales garantizan el respeto de todos y permiten la emergencia de la justicia, la tolerancia, la solidaridad, el altruismo social y la ayuda mutua... Interiorizar las reglas sociales mediante valores positivos y significativos permite que los niños se sientan dignos, orgullosos y confiados en los adultos de su comunidad. Para nosotros, la interiorización de dichos valores positivos es una garantía para asegurar el buen trato. (Barudy et al: op. cit.:72-74)*

En el caso de no respetarse las normas y los límites, por parte del niño/a, el castigo físico o verbal no es una forma recomendada de corregir, ya que implica un modelo de conducta agresiva que se valida desde el hogar, por lo que al crecer bajo estos patrones de conducta, el niño/a aprenderá el hábito de responder agresivamente a situaciones conflictivas.

*El Castigo Físico y Humillante a veces asegura la obediencia de los niños, pero esta fácil solución tanto de los padres como de los maestros no los beneficia a largo plazo. Puede ser más fácil y rápido que los métodos*

*positivos de disciplina, pero también puede dañar el desarrollo del niño y la relación entre padre e hijo. Los niños pueden acatar los deseos de los adultos inmediatamente después de ser golpeados, pero los niños pequeños frecuentemente no recuerdan por qué les han pegado y estos solo se abstendrán del comportamiento indebido cuando sientan la amenaza inminente de ser golpeados. Este tipo de castigo asusta a los niños para que se comporten de cierta manera: no los incentiva a querer portarse bien, no les enseña autodisciplina ni promueve comportamientos alternativos. Es más, muchos teóricos del comportamiento cuestionan la validez del castigo como un instrumento para el aprendizaje, recomendando en su lugar sistemas para premiar el comportamiento positivo. (Harper, Horno, Lansdown, O'Flynn, Martin, Newell y Nilsson;2007:11-12)*

Los padres que utilizan el castigo físico para corregir a sus hijos y lo hacen con rigor, pero no tan duramente como para que se considere maltrato, encajan en el tipo de crianza denominada autoritaria. Los padres autoritarios establecen reglas claras, aunque elevadas. Estos padres no dan el espacio a sus hijos para que emitan sus opiniones y las conversaciones respecto a las emociones son escasas. Estos padres creen que su edad y experiencia los han capacitado para saber lo que es mejor para sus hijos y éstos deben obedecer. Ellos aman a sus hijos, pero demuestran poco afecto, lo que sumado a las características anteriores, los hace parecer como padres distantes. (Berger;2007)

Actualmente, los expertos aconsejan no utilizar el castigo, ya que éste no educa al niño, antes bien, se espera que los padres sean capaces de utilizar el diálogo y la paciencia para explicar por qué no se aceptan y no deben repetirse determinadas acciones. En esta misma línea, la privación de privilegios es necesaria, ya que el niño/a debe asumir las consecuencias de sus actos. Ésta es considerada una medida más efectiva, ya que contribuye a la autodisciplina de los niños y niñas. ([www.elnuevodia.com](http://www.elnuevodia.com);2011)

En la anterior descripción, se sitúan los padres que ejercen una crianza disciplinada, ya que en este estilo, los padres imponen límites, pero son flexibles y están dispuestos a escuchar a sus hijos. Ellos actúan como guías y mentores, no como autoridades ni como amigos. Estos padres exigen madurez de sus hijos, pero son cariñosos y comprensivos. (Berger, op.cit.)

*La ventaja de desarrollar este estilo de crianza es que los padres disciplinados crían niños con más probabilidades de tener éxito, ser coherentes, inteligentes, felices consigo mismos y generosos con los demás. En general, estos niños son queridos por sus maestros y compañeros, sobre todo en las culturas donde se valora la iniciativa individual. (Berger, op.cit.:302)*

En ese sentido, cabe también recordar que los niños y niñas de hoy son sujetos con derechos claramente establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la que sirve de marco para el desarrollo de una parentalidad competente.

*La integración de las normas, reglas, leyes y tabúes, que permiten el respeto de la integridad de las personas, incluyendo la de los niños, en las dinámicas sociales, es uno de los logros de una parentalidad competente. (Barudy et al; op. cit.:90)*

Las normas legales no aseguran por sí mismas su cumplimiento por parte de todos los miembros de una sociedad, pero el respeto a los Derechos del Niño y su derivación en una parentalidad competente son elementos de interés, en lo que a este estudio se refiere, para precisar su relación con el rendimiento escolar en los niños y niñas que conforman la muestra de la investigación.

## **5. Socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo**

Barudy y Dantagnan (op. cit.) plantean que para llegar a ser una persona, los niños y niñas tienen derecho a inscribirse en una comunidad con el objeto de desarrollar sentido de pertenencia y, a la vez, disfrutar de la protección y apoyo social.

La familia de origen es, en primera instancia, el eje mediador entre el niño/a y la sociedad; es también el espacio donde se generan las instancias para que el niño/a pueda participar de un tejido social más amplio. En la medida en que el niño/a comience a desarrollar su autonomía podrá participar directamente con su entorno social a través de dinámicas relacionales, pero se debe tener presente que la forma en que los padres tratan a sus hijos puede perturbar el desarrollo de su autonomía.

*Los adultos bientratantes son aquellos que facilitan la autonomía de los niños y las niñas apoyando sus capacidades y animándoles a ser responsables, tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes. Como resultado de estos procesos, los niños pueden aceptar su interdependencia, lo que equivale a aceptar las reglas que aseguran el respeto de toda persona y de sí mismo. A partir de esto, los niños tendrán acceso a la convivencia, cumpliendo sus deberes y sus responsabilidades hacia su comunidad... Para facilitar el desarrollo de las potencialidades sociales de los niños, los adultos deben contribuir en la satisfacción de tres tipos de necesidades específicas: comunicación, consideración y estructura. (Ibid.:71)*

Otra dimensión que cada vez cobra más fuerza para comprender los procesos de llegar a ser persona y contextualizar el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes se refiere al campo de las competencias emocionales y/o inteligencia emocional.

*La competencia emocional y social es la habilidad para comprender, dirigir y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como aprender, establecer relaciones interpersonales y sociales, resolver los problemas de cada día y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo. Incluye varios aspectos, tanto de la comprensión y de la expresión emocional como del manejo de la experiencia emocional interna y de la conducta expresiva. La competencia en el aprecio emocional incluye el reconocimiento y la comprensión, tanto de la expresión corporal como de la experiencia emocional interna y la de los demás y una correcta apreciación de aspectos emocionales relevantes en el contexto social; estas habilidades están incluidas en lo que Salovey (1997), Goleman (1996) denominan inteligencia emocional y que Gardner (1995) las comprende en lo que denomina inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. (Jadue;2003:s/p)*

De acuerdo a lo que plantean Barudy y Dantagnan (op. cit.), también es importante que los padres cumplan con la capacidad parental fundamental de participar en redes sociales y utilizar los recursos comunitarios. Esta práctica social permite aportar y recibir ayuda de redes familiares, sociales e institucionales, las cuales se conforman en redes de apoyo visibles y confiables que contribuyen al ejercicio de la parentalidad en las familias.

Por otra parte, el espectro de socialización no estaría completo si no se considerara la amistad y la importancia que ésta reviste en los niños y niñas. Los amigos son vitales para el desarrollo sano de los niños y niñas, ya que los ayudan a desarrollarse emocional y moralmente. A través de la amistad, los niños y niñas aprenden habilidades sociales como la comunicación, cooperación, resolución de conflictos, solución de problemas, etc. En la amistad, los niños y niñas practican el control de sus emociones y aprenden a reconocer y responder a las emociones de los otros.

*Tener amigos hasta afecta la interpretación escolar de niños. Los niños tienden a tener mejores actitudes sobre escuela y aprendizaje cuando ellos tienen a amigos allí. En resumen los niños se benefician enormemente teniendo amigos. ([www.educacioninfantil.com;2011:s/p](http://www.educacioninfantil.com;2011:s/p))*

El principal medio de que disponen los niños y niñas para crear amistades es el juego, actividad que les permite el desarrollo de competencias personales y sociales.

*Un informe publicado por la Academia Americana de Pediatría (AAP) destaca que el juego permite a los niños expresar su creatividad y desarrollar su imaginación, su destreza manual y sus aptitudes físicas, cognitivas y emocionales, por lo que es importante para el desarrollo saludable del cerebro. Entre las virtudes del juego destaca también que cuando se juntan varios niños aprenden a trabajar en grupo, a compartir, negociar, resolver conflictos y a defender sus puntos de vista. Y cuando tienen ocasión de jugar con sus padres, los niños perciben que los adultos les prestan toda su atención y contribuye a construir relaciones duraderas. (Anónimo, La importancia de jugar con nuestros hijos)*

Por lo anterior, es posible afirmar que el juego no sólo es una instancia de socialización para los niños y niñas, que favorece su desarrollo integral, sino también una herramienta que los padres pueden utilizar para establecer vínculos estrechos con sus hijos/as.

## **6. Valoración y compromiso familiar con la educación**

La educación es un proceso social que tiene por centro formal a la escuela, pero que para su éxito implica un compromiso de la familia dada la complejidad de los factores involucrados para que ésta, efectivamente, alcance las características de un proceso formativo integral.

*“Educar a un niño o a una niña es ante todo un proceso relacional. Si no hay una vinculación afectiva, serán deficientes o estarán ausentes...”* (Los contenidos de los procesos educativos)... *<Los niños y niñas aprenden para alguien>* (Berger, 1999, y Cyrulnik, 2000 y 2001, cit. pos. Barudy et al: op. cit.:90)

Los padres juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Si ellos se preocupan por la educación de éstos y colaboran con los profesores, los niños y niñas presentarán un buen rendimiento escolar y se adaptarán mejor al sistema educativo. De ahí la importancia de la incorporación de los padres y la familia a la tarea de la escuela. (Jadue;2003)

*Cuando a la educación de los niños se incorpora el apoyo familiar, los resultados son significativamente más eficaces que cuando se trabaja solamente con alumnos (Wang 1995; Jadue 1996a). La implicación de la familia en la tarea educativa comprende no solo una participación activa de los padres en los proyectos educativos de la escuela, sino además como mediadores del aprendizaje (Arancibia 1996; Williams y Chaukin 1989). Este compromiso implica compartir la información, asistir como voluntario a la escuela, ayudar a los hijos en la casa. Los padres, como primeros profesores de los niños, juegan un papel muy significativo en el proceso de aprendizaje y de socialización. (Ibid.:s/p)*

Por lo tanto, la familia y el colegio deben trabajar juntos, deben compartir la responsabilidad de educar a los niños y niñas. Para esto, los profesores deben facilitar una comunicación fluida en la que cada parte conozca su rol y lo desempeñe. Por su parte, la familia debe tener la voluntad de involucrarse y comprometerse en el proceso educativo y tener una actitud activa y participativa.

*Si no se produce ese acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos, la disfuncionalidad en la relación padres-maestros*

*y en el mismo proceso educativo, estará asegurada. Una escuela no puede limitar su actividad a los campos que sean de su exclusivo interés, sin atender a las necesidades de la familia. Esa peculiar relación de confianza-servicio es característica de la escuela, particularmente en los niveles de Primaria y Secundaria. (Castillo et al, op. cit.:s/p).*

En este sentido, el rol de la familia en el proceso educativo del niño/a es múltiple y variado. Diversos estudios han demostrado que las relaciones padre-hijo y la organización familiar se relaciona significativamente con la adaptación escolar en los niños y niñas.

*Además, un nivel relativamente alto de organización en la familia, por ejemplo, puede asociarse a variadas prácticas en el hogar que directamente facilitan el rendimiento académico, tales como tener un horario regular y un encuadre apropiado en donde hacer las tareas cada día. La organización en el hogar también puede ayudar a reducir el stress en la vida del niño o adolescente fuera del colegio, contribuyendo así al éxito académico. (Arancibia, Herrera y Strasser;2011:294)*

El hecho de escuchar a los niños y niñas, acogerlos, otorgarles la sensación de protección y contención influye en la seguridad con que los niños y niñas enfrentan la vida escolar y los ayuda a rendir adecuadamente.

*Las tendencias muestran que las actitudes positivas de apoyo y ayuda colaboran a que los niños se desempeñen mejor en la escuela. (Ibid.:295).*

VARIABLES QUE RESULTAN SIGNIFICATIVAS PARA EL BUEN DESEMPEÑO ESCOLAR POR PARTE DE LOS PADRES SON LA AYUDA QUE ÉSTOS LE PRESTAN A SUS HIJOS, LA PREOCUPACIÓN POR UN BUEN DESEMPEÑO ESCOLAR, EL REFUERZO A LAS NOTAS Y LAS EXPECTATIVAS DE UN BUEN RENDIMIENTO. Sin embargo, el ejercer demasiada presión sobre el niño/a para que

obtenga resultados satisfactorios, tiende a generar tensión y puede provocar peores rendimientos. (Ibid.)

*Un estudio llevado a cabo por Ginsburg y Bronstein en 1993, encontró que una mayor supervisión de las tareas de los niños, reacciones parentales a sus notas, poco compromiso, refuerzos extrínsecos y estilos familiares sobre-controladores o demasiado poco controladores, se relacionaron con una motivación extrínseca y bajo rendimiento académico en los niños. Por el contrario, el incentivo parental frente a las notas recibidas por los niños se asoció a la motivación intrínseca, y estilos familiares apoyadores de la autonomía se asociaron a motivación intrínseca y desempeño académico alto. (Ibid.:297).*

Otro estudio llevado a cabo por Baumrind concluyó que los padres que ejercen un control firme sobre las reglas y malas conductas (padres con autoridad), que son cariñosos y comunicativos con sus hijos, fomentando también la individualidad de los niños y niñas, tienen hijos preescolares más sociables y auto-motivados que los padres cuyo estilo es autoritario o permisivo. Años más tarde y en esta misma línea, otros investigadores concluyeron que los hijos de padres con autoridad tenían notas más altas que sus pares, hijos de padres autoritarios o permisivos, en la enseñanza media. (Ibid.).

Ginsburg y Bronstein estudiaron los factores parentales/familiares relacionados con la motivación intrínseca/extrínseca y con el rendimiento académico de alumnos de quinto básico. Ellos observaron que tanto la vigilancia parental de las tareas como las reacciones parentales a las notas que involucran críticas, castigos, poco compromiso o bien un refuerzo extrínseco afectan la motivación intrínseca y el desempeño escolar de los niños y niñas, en forma negativa. Por el contrario, el incentivo parental se asocia positivamente tanto con la motivación intrínseca como con el rendimiento académico. Finalmente, observaron que los estilos familiares que apoyan la autonomía de los niños y niñas afectan la

motivación intrínseca y el rendimiento académico de éstos, en forma positiva, mientras que los estilos familiares sobrecontroladores o muy poco controladores, afectan la motivación y el rendimiento académico en forma negativa (Ibid.).

Por otra parte, los padres que incentivan a sus hijos a través de elogios por su habilidad y su trabajo pueden beneficiar el desarrollo de la motivación intrínseca en los niños y niñas.

Grolnick y Cols identificaron recursos motivacionales internos fundamentales en el niño/a para su éxito académico, tales como, la comprensión del control, las competencias percibidas y la autorregulación. La comprensión del control se refiere a *“entender cómo los resultados se relacionan con su comportamiento”* (Skinner, Welborn y Connel, 1990). Las competencias percibidas hacen referencia a que *“el niño debe percibirse a sí mismo como competente, para poder realizar ciertas actividades”* (Bandura, 1977; Hartley, 1982). La autorregulación, finalmente, se refiere a que el niño/a debe *“percibir su comportamiento como autónomo o elegido”* (Ryan y Connell, 1989). (Ibid.: 302).

La familia, en consecuencia, juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, siendo la parentalidad responsable y competente un factor decisivo en la primera tarea social que deben enfrentar como individuos que forman parte de una sociedad: su inserción satisfactoria en la escuela y logros en su trayectoria escolar.

**SEGUNDA PARTE**  
**MARCO REFERENCIAL**

## **CAPÍTULO IV**

### **CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EDUCATIVO EN EL QUE SE ENCUENTRA LA MUESTRA**

#### **1. COMUNA DE PEÑALOLÉN**

Para el estudio se escogió una institución educativa municipal de Peñalolén, debido a que ésta es una comuna con un alto nivel de vulnerabilidad social.

La comuna de Peñalolén es una comuna relativamente joven del Gran Santiago. Se creó, por Decreto Ley 1-3260, el 6 de Marzo de 1981 y su Ilustre Municipalidad se fundó el 15 de noviembre de 1984, siendo su primera alcaldesa doña María Angélica Cristi. Más tarde, ocupó el cargo don Carlos Alarcón y, finalmente, don Claudio Orrego, quien desde el año 2004 es alcalde de la comuna y, habiendo sido ya reelegido en el cargo, terminará su período el año 2012. (Peña y Lillo;n/d)

El nombre de la comuna, según algunos plantean, proviene del mapudungún Peñilolen que significa “reunión de hermanos” mientras que otros afirman que su significado es “espiga de trigo del valle o de las cangrejas”. (Ibid.)

La comuna de Peñalolén se emplaza en el lado oriente de la ciudad de Santiago y se caracteriza por ser una localidad en la que han habido varias “tomas de terreno” con la conformación de sectores de campamentos. En el año 1982, la Ley 18.138 permitió la radicación definitiva y saneamiento de los campamentos así como la construcción de viviendas con el fin de lograr la erradicación de otros campamentos de la Región Metropolitana, hacia este sector de la ciudad. (Ibid.)

Peñalolén es una de las 11 comunas del Gran Santiago de mayor superficie total con 54,2m<sup>2</sup>, lo cual representa el 2,5% de la superficie de la provincia de Santiago y el 0,3% de la superficie de la Región Metropolitana de Santiago. A su vez, es una de las 8 comunas con mayor superficie urbanizada (25,8 km<sup>2</sup>) y la séptima, dentro de la provincia de Santiago, con mayor superficie total. (PADEM;2011)

La comuna está dividida en 5 sectores y en 31 unidades vecinales: Peñalolén Alto (10 unidades vecinales), La Faena (7 unidades vecinales), Lo Hermida (4 unidades vecinales), San Luis (9 unidades vecinales) y Nuevo Peñalolén Alto (1 unidad vecinal). Peñalolén Alto es el sector que concentra la mayor población de la comuna con un 25% y el sector que tiene un menor nivel de concentración en la comuna es Nuevo Peñalolén Alto con un 15%. (Ibid.)

De acuerdo a los resultados de la CASEN 2006, Peñalolén se componía por 238.294 habitantes, siendo una de las 15 comunas más pobladas del país y la séptima dentro de la Región Metropolitana después de Maipú, Puente Alto, La Florida, San Bernardo, Las Condes y Pudahuel. (Ibid.)

Según la información entregada por el Censo 2002, la población de la comuna alcanzó un crecimiento de 20,4%, durante el período intercensal comprendido entre 1992 y 2002 en contraste con el crecimiento a nivel nacional que alcanzó el 13%. (Ibid.)

En Peñalolén conviven todos los estratos sociales, lo cual hace que su población se caracterice por su heterogeneidad. A pesar de esto, *“es una zona residencial compuesta principalmente por familias trabajadoras de clase baja. El 83% de sus habitantes, pertenece a segmentos medios y bajos. El 15.7% de la población de Peñalolén vive en calidad de pobreza y un 3.5% adicional, en extrema pobreza.”* (Orrego;n/d:2,6)

De acuerdo a la encuesta CASEN 2006, Peñalolén es la décimo quinta comuna con más altos índices de pobreza dentro de la provincia de Santiago con un 8,7% de población en situación de pobreza. Sin embargo, se encuentra entre las 56 comunas con menor porcentaje de hogares en situación de pobreza, a nivel nacional (PADEM, op.cit.:13). De este 8,7%, 5,5% son pobres no indigentes y 3,2% son indigentes. (PLADECO;2009-2012)

Pese a estas cifras, es conveniente destacar que ha habido una importante disminución de la pobreza, en la comuna, desde el año 1990, donde el porcentaje de pobreza era alrededor del 50%. Esto se puede explicar, entre otros factores, por la llegada de habitantes con mayor nivel socioeconómico, que provienen de otras comunas y por el valor creciente de las viviendas. (Ibid.)

*Por otra parte, la Ficha de Protección Social (FPS) ha sido aplicada a 42.333 familias, que suman en total 135.537 personas. De esas familias, 1.180 se integraron al Programa Puente entre los años 2005 y 2008. Por su parte, del total de personas incluidas en la FPS, el 51,9% (70.333 personas) está en el quintil de mayor vulnerabilidad. (Ibid.:43)*

Esta vulnerabilidad y pobreza se expresa, entre otras, en problemáticas sociales de salud, vivienda, delincuencia y consumo de narcóticos, según lo reflejan los datos que se detallan a continuación.

En Peñalolén, un 77,2% de la población se atiende en consultorio, lo que la posiciona en el lugar nº 15 dentro de las comunas de Santiago con mayor porcentaje de población atendida por el sistema público. (PLADECO, op. cit.)

La comuna presenta una tasa de natalidad más alta que la del resto de las comunas del Servicio de Salud Metropolitano Oriente (SSMO), superando también la tasa de natalidad nacional, a pesar de que se ha observado una disminución en este aspecto, desde el año 1992. También, se registró una proporción de 13,73% de niños y niñas con madres adolescentes durante el 2001 y 2004, tasa que prácticamente duplica la proporción del SSMO, pero que es ligeramente inferior a la del resto del país. (Ibid.)

Respecto a la mortalidad en Peñalolén, la tasa de mortalidad entre 1999 y 2004 fue menor a la del país y la del SSMO, probablemente por la composición étnica

de las otras comunas, las cuales tienen mayor proporción de población anciana o envejecida. (Ibid.)

Entre las principales causas de muerte en la población adulta (20 a 64 años), durante el 2004, se registraron, en orden de frecuencia, los tumores malignos, los problemas cardiovasculares, los traumatismos (accidentes) y envenenamientos, la cirrosis y enfermedades hepáticas. A excepción de los tumores malignos, las principales causas de muerte en la comuna están asociadas a estilos de vida poco saludables, conductas de riesgo y consumo de alcohol, por lo que se han implementado programas en los centros de atención primaria destinados a educar a la población en la prevención de estos problemas. (Ibid.)

Durante los últimos 20 años ha habido un crecimiento demográfico explosivo en la comuna del 37,4%, lo cual ha implicado mayor demanda por viviendas. Como consecuencia de esta demanda y del propio dinamismo inmobiliario, el precio del suelo registró un alza de 525% entre 1990 y 2004. (Ibid.) De acuerdo al Censo 2002, un 73% de las viviendas en la comuna se encuentra en buenas condiciones, un 9,5% en condiciones aceptables, un 9,5% en condición “recuperable” y un 8% en condiciones deficitarias. (Ibid.)

Por otra parte, según la encuesta CASEN 2006, Peñalolén es la tercera comuna con mayor porcentaje de hacinamiento de las 37 comunas del Gran Santiago, abarcando un 16,9% de los hogares. Sin embargo, este porcentaje se reduce algunos puntos, según el PLADEC 2009, ya que un 70% de las viviendas de la comuna están ocupadas por un hogar, un 20% por dos hogares y un 5% por tres hogares. Adicionalmente, en 11% de los hogares, habitan más de 2,5% personas por dormitorio, lo cual es catalogado como hacinamiento por el MIDEPLAN. (Ibid.)

En cuanto a la delincuencia, aunque se registra una tasa comparativamente baja de denuncia de delitos de mayor connotación social, tales como, robos con violencia, robos con intimidación, robos por sorpresa, violaciones y homicidios

respecto de la Región Metropolitana (2.191,9 frente a 3.278,9 por cada 100.000) y de las comunas aledañas y los índices de victimización presentan una tendencia a la baja desde el año 2002, el nivel de temor de la población a ser víctima de la delincuencia, presenta una tendencia al alza. (Ibid.)

Aunque la comuna no tiene altos índices de delincuencia, se ubica, sin embargo, en el lugar N° 12 de las comunas de Santiago, con mayor tasa de denuncias por violencia intrafamiliar y en comparación con las comunas aledañas, es la comuna que presenta una mayor tasa con 672,1 denuncias por cada 100.000 habitantes. (Ibid.)

Entre los problemas que más preocupan a la población se haya la delincuencia, la drogadicción, el alcoholismo, la mala calidad del transporte público, la atención en salud, el desempleo y la falta de oportunidades de trabajo. (Ibid.)

No obstante todo lo anteriormente señalado, la encuesta PLADECO reveló que un 90% de los habitantes de la comuna está satisfecho o muy satisfecho de vivir en Peñalolén. (Ibid.)

Entre los principales atributos que valoran de la comuna, los vecinos hicieron referencia al buen barrio en que viven, buenos vecinos, aire limpio para respirar, sin violencia y/o delincuencia y bellos paisajes, destacando que la consideran una comuna con futuro, saludable, alegre, solidaria y familiar. También, en alto porcentaje, se mencionaron la participación ciudadana, la seguridad, su pobreza y liderazgo. (Ibid.)

## **2. CONTEXTO DE EDUCACIÓN EN LA COMUNA**

Según los datos entregados por el Censo 2002, existe un 3,41% de analfabetismo (que no sabe leer y/o escribir) en Peñalolén, en la población mayor de 14 años, lo que representa a 6.075 personas, uno de los niveles de analfabetismo más altos de la Región Metropolitana. (PADEM, op. cit.)

El analfabetismo es levemente superior en las mujeres. El mayor porcentaje de analfabetismo en las mujeres se manifiesta más claramente en el grupo etáreo mayor de 50 años, lo que podría significar un analfabetismo por desuso. Sin embargo, en los hombres, el mayor porcentaje de analfabetismo se manifiesta mayormente en los grupos etáreos menores de 50 años. (Ibid.)

El PLADECOC 2009-2012 también arroja información respecto del nivel de educación de las personas habitantes de la comuna. De acuerdo a los datos recolectados en su encuesta, el 33% de los que contestaron tenían educación básica incompleta, el 17% nivel básico completo, el 21,1% enseñanza media completa, y el 5% técnica incompleta mientras que sólo un 2,2% contaba con estudios universitarios completos. (PLADECOC, op. cit.)

En la comuna de Peñalolén existen un total de 65 establecimientos educacionales para los niveles parvulario, básica, media científico humanista y técnico profesional comercial e industrial, de los cuales 16 son de dependencia municipal, 36 son particulares subvencionados y 13 son particulares pagados (PADEM, op. cit.). Los colegios municipales concentran casi un tercio de los alumnos de la comuna (31,7%) y son considerados como establecimientos de buena calidad por un 57,1% de los apoderados (PLADECOC, op. cit.).

En los últimos años, se ha observado, en la comuna de Peñalolén, un progresivo decrecimiento en la educación municipal, no por falta de ofertas educativas, sino en cuanto a la adhesión de los estudiantes al sistema educativo. Esto se puede ver reflejado tanto en los años de escolaridad, como en la matrícula, en la asistencia y en el retraso escolar de quienes sí se encuentran insertos en el sistema educacional.

Según lo informado por la encuesta CASEN 2006, los años de escolaridad han disminuido de 10,5 a 9,9 años en Peñalolén, fenómeno inverso a lo ocurrido a

nivel nacional en donde se ha apreciado un incremento de los años de escolaridad de 9,9 a 10,1 años. (PADEM, op. cit.)

En tanto y de acuerdo a los datos de la matrícula 2010, la cobertura municipal respecto de la oferta educativa total de la comuna alcanzó un 23% en Educación Pre Básica, un 30,2% en Educación Básica y un 21% en Educación Media. Sin embargo, la matrícula municipal tuvo una baja entre el año 2004 y el año 2010, de 3.332 niños y niñas lo cual representa la matrícula total de dos de sus colegios más grandes. (Ibid.:18) Esto, se debe en gran parte al traspaso de matrículas a colegios particulares subvencionados y de otras comunas, producto de una mejor percepción respecto del sector privado en cuanto a calidad, a una tasa negativa de natalidad y a un cambio del perfil socioeconómico de la población. (Ibid.)

La asistencia a los establecimientos municipales de la comuna también disminuyó en 9,1 puntos porcentuales, entre los años 2005 y 2010, descendiendo de un 93,1% a un 84%. Según la tendencia observada, los promedios más altos de asistencia coinciden con el ingreso a clases de los niños y niñas y la finalización del verano, apreciándose también que el promedio de asistencia más bajo tiene lugar durante los meses de invierno. (Ibid.)

Un análisis realizado al interior de la comuna en torno al sistema educativo determinó que un 13,4% de los alumnos tiene un retraso escolar de 2 años o más en Enseñanza Básica, mientras que en Enseñanza Media, ese porcentaje se eleva a 22%. (Ibid.)

## **CORPORACIÓN MUNICIPAL PARA EL DESARROLLO MUNICIPAL**

Los establecimientos educacionales municipales dependen de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Peñalolén (CORMUP) a través de sus 16 establecimientos divididos en 9 Escuelas Básicas, 1 Escuela Especial, 2 Centros Educacionales Científico Humanista, 1 Centro Educacional Para Jóvenes Vulnerables y 3 Centros Educacionales Técnico Profesional. (Ibid.)

La principal tarea de esta Corporación es *“administrar y operar servicios en las áreas de Educación, Salud y atención de menores que haya tomado a su cargo la I. Municipalidad de Peñalolén, adoptando las medidas necesarias para su dotación, ampliación y perfeccionamiento.”* ([www.penalolen.cl/cormup/index.html](http://www.penalolen.cl/cormup/index.html);n/d:s/p)

La CORMUP cuenta con diversos programas para apoyar a las familias más vulnerables de la comuna en lo que se refiere a alimentación escolar, vestuario y útiles escolares.

Los principales beneficios de estudiar en Peñalolén, de acuerdo a lo indicado por la CORMUP en su página web, son los siguientes:

- Jornada Escolar Completa
- Programa de alimentación escolar
- Apoyo municipal en Útiles Escolares y Vestuario para alumnos de escasos recursos
- Programa de Salud Bucal escolar con módulo dental
- Apoyo Psicosocial en todos los establecimientos
- Utilización del reconocido método de lectura y escritura Matte
- Bibliotecas equipadas con estándar Unesco
- Salas de computación conectadas a Internet
- Plan de salud para estudiantes y sus familias con problemas de sobre peso y obesidad.

- Cuatro colegios cuentan con programa After School. Plan educativo pionero en Chile para apoyar a padres que trabajan.
- Programa de becas de apoyo escolar para que los alumnos continúen sus estudios en Universidades e Institutos.
- Apoyo de empresas e instituciones como: Universidad Católica de Chile, Universidad Mayor, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad de Harvard, el Centro de Estudios Bancarios, Duoc UC, Microsoft, Intel, Hewlett Packard, Cisco, Chilectra, Entel, Corp Paz, Coca-Cola, CCU, ING, Explora, MIM, Movistar, Fundación Telefónica, Fundación Futuro, Fundación Chile, Zoológico Metropolitano. (Ibid.)

### **3. CENTRO EDUCACIONAL EDUARDO DE LA BARRA**

El establecimiento escogido para la realización del estudio, el Centro Educacional Eduardo de la Barra (CEEB), se ubica cerca del límite sur de la comuna, en el sector San Luis, en Calle A 6301, teléfonos 298 2398, 284 1024 y su directora es la señora Raquel Quiroz Sánchez. (Blog CEEB;2012)

Este establecimiento se inició como escuela el día 8 de marzo de 1965 y desde el año 1993 se denomina con el nombre que hoy se conoce. ([www.penalolen.cl/cormup/index.html](http://www.penalolen.cl/cormup/index.html), op. cit.)

La Institución lleva este nombre en honor al distinguido diplomático, ingeniero geógrafo, crítico literario, filólogo, periodista y escritor chileno, nacido en el siglo antepasado. Don Eduardo de la Barra fue miembro del Partido Radical, fundador del Diario La Opinión, rector del "Liceo N°1 de Hombres de Valparaíso" en 1877, rebautizado con su nombre, en 1944, en su honor, nombrado miembro de la Real Academia Española de la Lengua en 1886, ministro plenipotenciario de Chile en Uruguay y Paraguay en 1882, organizador de Museo de Historia Natural de Valparaíso, diputado suplente por Rancagua entre 1882 y 1885, y fundador del Círculo de Amigos de las Letras en 1859. ([historiapolitica.bcn.cl](http://historiapolitica.bcn.cl);2012)

El Centro Educacional Eduardo de la Barra cuenta con jornada escolar completa y matrículas aprox. de 1.085 alumnos, que van desde el Prekinder hasta la Enseñanza Media Técnico Profesional a través de las carreras de Contabilidad y Administración. Para estos fines cuenta con el apoyo de variadas empresas para la realización de práctica profesional y con el convenio de continuación de estudios superiores y becas con el Instituto Bancario Guillermo Subercaseaux. ([www.penalolen.cl/cormup/index.html](http://www.penalolen.cl/cormup/index.html), op. cit.)

Además, cuenta con un programa intensivo de lectoescritura, preuniversitario gratuito, biblioteca con estándar UNESCO, clases de computación con certificación Microsoft y apoyo psicológico (Ibid.)

### **Proyecto Educativo**

*“Nuestro proyecto educativo promueve competencias, habilidades y valores que permitan a niños y jóvenes de nuestro liceo incorporar herramientas para insertarse en el mundo laboral de la mejor forma posible.”* (Blog CEEB, op. cit.:s/p)

### **Misión y Visión**

*“Nuestra Misión es entregar una Educación de Calidad en un ambiente de respeto y cordialidad, para el logro de las competencias, habilidades y valores que requieren nuestros ciudadanos, para insertarse en el mundo laboral.”*

*“Queremos transformarnos en el Liceo Comercial del sector de San Luis de Peñalolén, cuyos estudiantes, posean todas las herramientas para la educación continua y el logro de sus Proyectos de Vida.”* (Ibid.)

## **SIMCE**

A continuación se detallan los últimos puntajes obtenidos por los alumnos del Centro Educacional Eduardo de la Barra en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).

En la medición del año 2011, 57 alumnos de 4° Básico fueron evaluados en las asignaturas de Lectura, Matemática y Estudio y Comprensión de la Naturaleza, obteniendo los siguientes resultados:

Lectura	220
Matemática	209
Estudio y Comprensión de la Naturaleza	209

Fuente: Resultados para docentes y directivos SIMCE 4° Básico. ([www.simce.cl](http://www.simce.cl);2011:12)

En 4° Básico, los alumnos bajaron 14 puntos en Lectura respecto de la medición anterior y se mantuvieron en cifras similares a la medición anterior en Matemática y Comprensión del Medio Social y Cultural. (Ibid.)

En relación a los establecimientos de similar grupo socioeconómico, este establecimiento se situó entre 33 y 34 puntos por debajo del promedio en las tres pruebas. (Ibid.)

Respecto de los aprendizajes esperados para este nivel, se obtuvieron, en las tres pruebas, los siguientes resultados:

<b>Lectura</b>	<b>Matemática</b>	<b>Ciencias Naturales</b>
13% logra los aprendizajes esperados para este curso.	7% logra los aprendizajes esperados para 4° Básico.	5% logra los aprendizajes esperados para 4° Básico.
13% no logra los aprendizajes esperados y alcanza aprendizajes correspondientes a 3° Básico	20% no logra los aprendizajes esperados, alcanzando aprendizajes correspondientes a 2° Básico y parte de 3° Básico.	18% no logra los aprendizajes esperados, alcanzando aprendizajes correspondientes a 3° Básico.
75% no logra los aprendizajes esperados para 3° Básico.	73% no logra todos los aprendizajes esperados para 2° Básico.	77% no logra todos los aprendizajes esperados para 3° Básico.

Fuente: Resultados SIMCE para padres y apoderados 4° Básico. ([www.simce.cl](http://www.simce.cl);2011:2-3)

Cabe destacar que los alumnos de 4° Básico de este colegio pertenecen al grupo socioeconómico medio bajo y entre 54,01% y 80% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. (Ibid.)

Los establecimientos con similares características son aquellos en que la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$160.001.- y \$250.000.- (Ibid.)

En la prueba SIMCE del mismo año aplicada a 8° Básico, 49 alumnos fueron evaluados, obteniendo los siguientes puntajes:

Lectura	207
Matemática	216
Ciencias Naturales	225
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	214

Fuente: Resultados para docentes y directivos SIMCE 8° Básico. ([www.simce.cl](http://www.simce.cl);2011:16)

En relación a la medición anterior, los alumnos obtuvieron resultados similares en Lectura y Matemáticas y subieron 14 y 16 puntos en la prueba de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respectivamente. (Ibid.)

Respecto de los establecimientos de similar grupo socioeconómico, este establecimiento se situó entre 15 y 28 puntos por debajo del promedio en las cuatro pruebas. (Ibid.)

En cuanto a los aprendizajes esperados para este nivel, se obtuvieron, en las pruebas de Lectura y Matemática, los siguientes resultados:

<b>Lectura</b>	<b>Matemática</b>
0% logra aprendizajes esperados para 8° Básico	0° logra aprendizajes esperados para 8° Básico.
25% no logra aprendizajes esperados y alcanza aprendizajes correspondientes a 7° Básico.	10% no logra aprendizajes esperados para 8° Básico, alcanzando aprendizajes correspondientes a 6° Básico y parte de 7° Básico.
75° no logra aprendizajes esperados para 7° Básico.	90% no logra aprendizajes esperados para 6° Básico.

Fuente: Resultados SIMCE para padres y apoderados 8° Básico. ([www.simce.cl](http://www.simce.cl);2011:2-3)

Cabe destacar que los alumnos de 8º Básico de este colegio pertenecen al grupo socioeconómico bajo y entre 75,01% y 100% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. (Ibid.)

Los establecimientos con similares características son aquellos en que la mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 8 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$170.000.- (Ibid.)

En la última prueba SIMCE aplicada a 2º Medio, en el año 2010, se obtuvieron los siguientes puntajes:

<b>2º Medio</b>	
Matemática	205
Lengua Castellana y Comunicación	216

Fuente: Resultados para docentes y directivos SIMCE 2º Medio. ([www.simce.cl](http://www.simce.cl);2010:11)

En relación a la medición anterior, los alumnos obtuvieron resultados similares en ambas pruebas y se ubicaron entre 10 y 12 puntos por debajo del promedio de establecimientos de similar grupo socioeconómico (Ibid.)

Cabe destacar que los alumnos de 2º Medio de este colegio pertenecen al grupo socioeconómico bajo y entre 60,01% y 100% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. (Ibid.)

Los establecimientos con similares características son aquellos en que la mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 9 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$215.000.- (Ibid.)

Por su parte, los alumnos de 3º Medio obtuvieron en la Comprensión de Lectura del idioma inglés 12 puntos por debajo del promedio nacional y 9 puntos por

debajo del promedio nacional en la Comprensión Auditiva, lo cual suma 21 puntos por debajo en el total respecto del promedio nacional. Sin embargo, obtuvieron resultados similares a los alcanzados por los establecimientos de similar grupo socioeconómico.

Los puntajes fueron los siguientes:

<b>3° Medio – Inglés</b>	
Comprensión de lectura	39
Comprensión auditiva	39
Total	78

Fuente: Resultados de inglés para docentes y directivos SIMCE 3° Medio. ([www.simce.cl](http://www.simce.cl);2010:13)

En resumen, se puede apreciar que los resultados de las cuatro pruebas aplicadas a los cuatro cursos, estuvieron por debajo del promedio nacional y a excepción de 3° Medio, estuvieron por debajo, también, de los resultados obtenidos por establecimientos con características similares en cuanto al grupo socioeconómico. Por otra parte, ni los alumnos de 8° Básico ni los de 4° Básico alcanzan los aprendizajes esperados para su nivel. Mientras en 8° Básico ningún alumno logró el aprendizaje esperado en las mediciones, en 4° Básico sólo un 5% y un 13% de los estudiantes lo hizo.

No obstante, el caso de los estudiantes del Centro Educacional Eduardo de la Barra no es un caso aislado, sino que refleja la realidad de muchos establecimientos educacionales en el país que, situándose en contextos de pobreza y vulnerabilidad, deben enfrentar no sólo la escasez de recursos disponibles sino también las problemáticas asociadas a esta realidad.

Por lo anterior, es necesario indagar en las características familiares y sociales de los niños y niñas que estudian en el establecimiento, ya que, si bien la situación

socioeconómica y el nivel educacional de las familias a las que los niños y niñas pertenecen no es algo modificable en un corto ni mediano plazo, sí es posible trabajar elementos que contribuyan a mejorar el rendimiento escolar de sus hijos/as y, más importante aún, sus aprendizajes, con el fin no sólo de que se instruyan sino de que, también, instalen hábitos de estudio y habilidades que les permitan gestionarse una mejor calidad de vida.

**TERCERA PARTE**  
**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

## **CAPÍTULO V**

### **PERFIL Y OPINIONES DE LOS PADRES Y ADULTOS RESPONSABLES**

El propósito de esta investigación es establecer la influencia de la familia en el rendimiento escolar de los niños y niñas; de ahí la importancia de precisar, por una parte, el perfil y características de los grupos familiares en lo referente a su situación socioeconómica y educativa y, por otra parte, las dinámicas familiares de acuerdo con las opiniones de los padres y adultos responsables.

La primera parte de este capítulo está enfocada en la caracterización socioeconómica y educativa de las familias. Para objeto de este estudio, se entenderá como situación socioeconómica lo relativo a las condiciones en que vive el niño/a y su familia, vale decir, incluye los aspectos que involucren el quintil al que pertenece el grupo familiar, servicios con los que cuenta la vivienda, número de personas que comparte la vivienda, posibles situaciones de hacinamiento, drogadicción y problemas con la justicia. En cuanto a la situación educativa de la familia, se entenderá, para este estudio, que ésta involucra aspectos relativos al nivel educativo alcanzado por los miembros del grupo familiar, así como presencia de situaciones como deserción y repitencia.

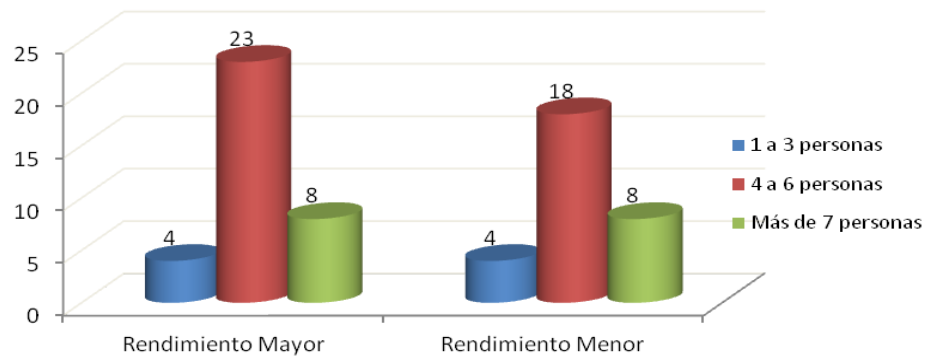
La segunda corresponde a un análisis de las opiniones vertidas por los adultos responsables correspondientes a las variables medidas por este estudio, la cual está enfocada en encontrar tendencias positivas o negativas en las familias en cuanto al desarrollo de apego, comunicación, ambiente familiar, normas, socialización, valoración familiar de la amistad y redes de apoyo y valoración y compromiso con la educación.

#### **1. Caracterización socioeconómica y educativa de la familia**

A partir de los datos obtenidos mediante la entrevista semi-estructurada aplicada a los adultos responsables o apoderados de los niños y niñas de ambas muestras, se puede observar en el gráfico 1 que hay similitud en ambos grupos respecto de

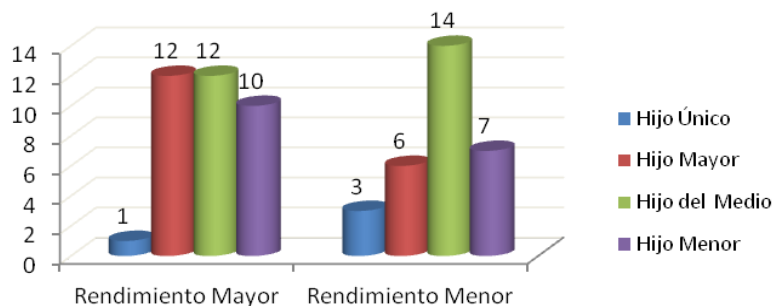
la cantidad de integrantes de la familia, siendo las familias de entre 4 a 6 personas las que tienen mayor preponderancia.

**Gráfico 1: Distribución de Integrantes Familiares por Rendimiento del Niño/a**



Respecto de la ubicación entre hermanos, el gráfico 2 indica que los alumnos con rendimiento mayor no mostraron diferencias significativas en cuanto a si eran los hermanos mayores, los hermanos del medio o los hermanos menores. En cambio, se observó que los alumnos con rendimiento menor se ubican preponderantemente en la ubicación de hermano del medio.

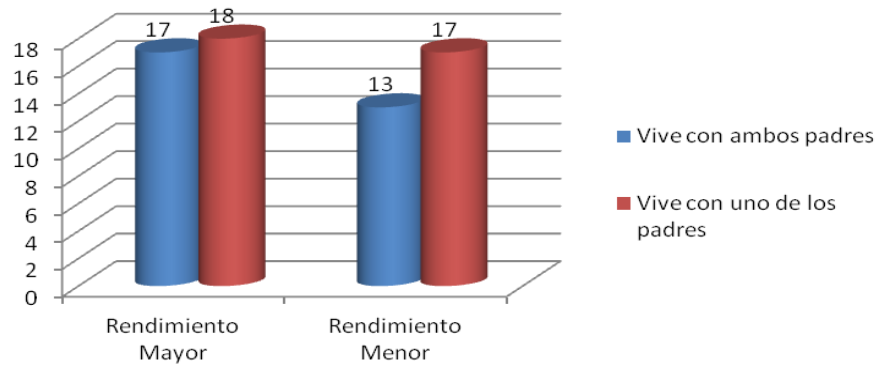
**Gráfico 2: Distribución de Ubicación entre Hermanos por Rendimiento del Niño/a**



En ambas muestras no se observaron diferencias significativas respecto a si vivían con uno de los padres o con ambos (gráfico 3). Cabe destacar, en este punto, que en unos pocos casos, se consideró como padres a quienes cumplen la función

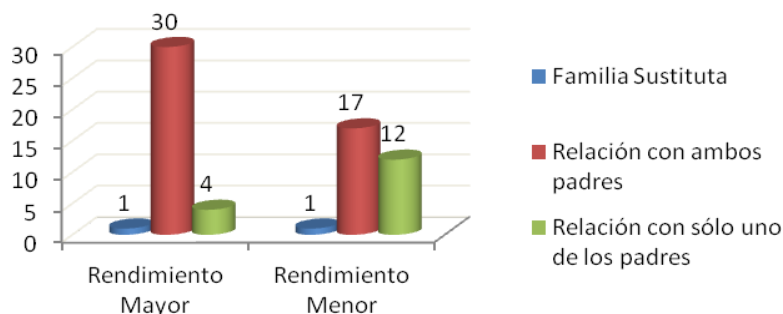
parental y son reconocidos por los niños y niñas como tales, no importando la relación de tipo biológica.

**Gráfico 3: Distribución de Convivencia con Padres por Rendimiento del Niño/a**



La siguiente aseveración se añadió como complemento a la afirmación “*Con mi pareja intentamos estar de acuerdo en la forma de criar a nuestro hijo*”. En el gráfico 4 se puede observar que en la muestra de rendimiento menor, no existe una marcada diferencia entre quienes mantienen relación con ambos padres y quienes se relacionan con sólo uno de ellos, no así en la muestra de rendimiento mayor, en la cual se observa una marcada diferencia entre los que mantienen relación con sólo uno de los padres y quienes se relacionan con ambos progenitores, siendo este último grupo el de predominio casi absoluto.

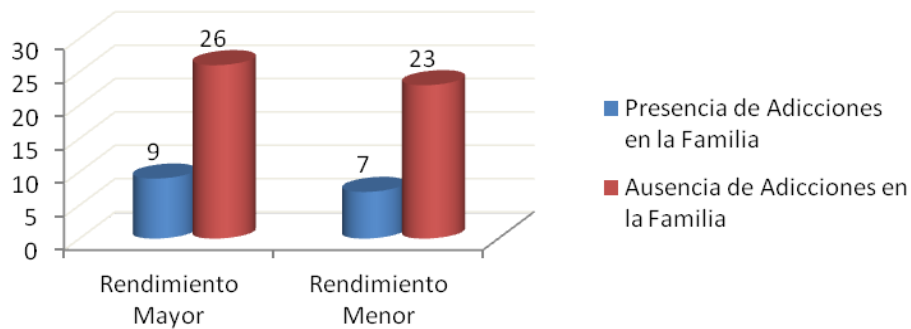
**Gráfico 4: Distribución de Relación con Padres por Rendimiento del Niño/a**



En cuanto a la presencia o ausencia de adicción al alcohol o drogas en la familia, el gráfico 5 explicita que no se observaron diferencias sustanciales en ambos

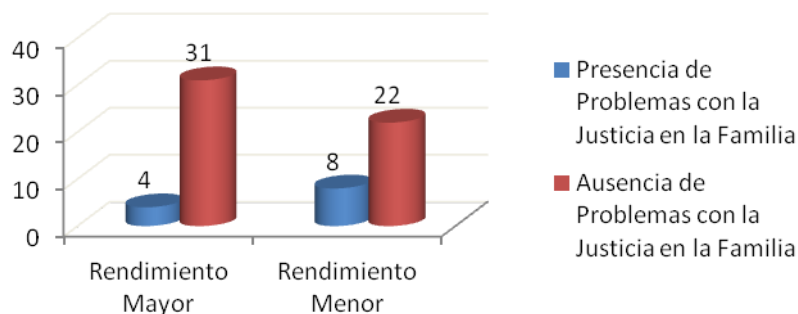
grupos, siendo la ausencia de adicciones la respuesta dominante en ambas muestras.

**Gráfico 5: Presencia de Adicciones en la Familia por Rendimiento del Niño/a**



En la pregunta que alude a si alguno de los integrantes del grupo familiar tiene problemas con la justicia, se observa, en el gráfico 6, una tendencia significativa a la ausencia de esta situación en ambas muestras, siendo más importante el porcentaje de presencia de problemas con la justicia en la familia en la muestra con rendimiento menor, alcanzando un 26,6% del total de su grupo, en contraste con el 11,4% de los que manifestaron tener algún problema con la justicia en la muestra con rendimiento mayor.

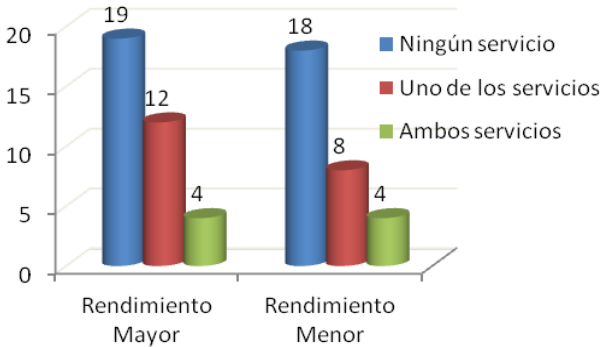
**Gráfico 6: Presencia de problemas con la justicia en la familia por Rendimiento del Niño/a**



En ambas muestras, la totalidad de hogares contaban con los servicios básicos de agua potable, luz eléctrica, gas potable y alcantarillado en la vivienda, mientras que, según se observa en el gráfico 7, los hogares que contaban con servicio de

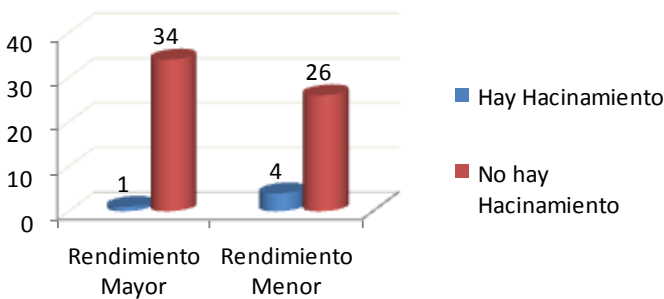
internet y TV por cable, en ambas muestras, constituían un porcentaje menor y los que no contaban con ninguno de los dos servicios, predominaba en ambas muestras. Sólo es factible apreciar una leve superioridad en los que cuentan con uno de los dos servicios en la muestra de rendimiento mayor respecto de la muestra de rendimiento menor.

**Gráfico 7: Servicios Complementarios por Rendimiento del Niño/a**



En ambas muestras no se observa una condición predominante de hacinamiento, aunque es levemente superior, en términos porcentuales, esta situación en la muestra con rendimiento menor, según se indica en el gráfico 8.

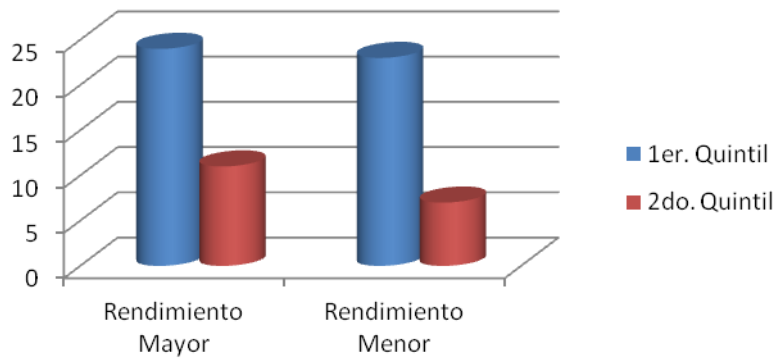
**Gráfico 8: Condición de Hacinamiento por Rendimiento del Niño/a**



En el gráfico 9, se observa en la muestra con rendimiento mayor una leve diferencia respecto de la muestra con rendimiento menor en cuanto a las familias

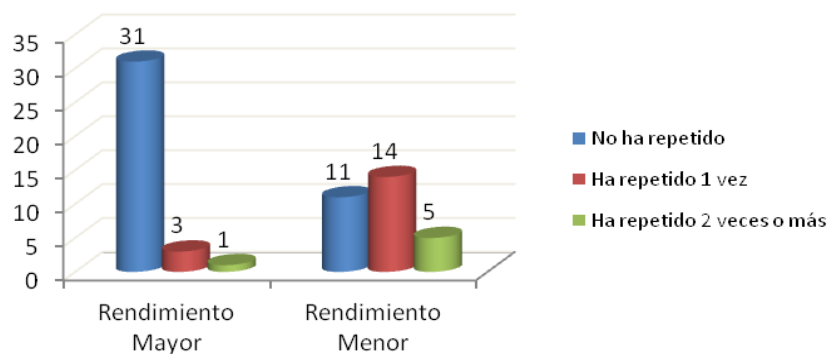
de los niños y niñas pertenecientes al 2do. Quintil, siendo este quintil menos representativo porcentualmente en la muestra de rendimiento menor.

**Gráfico 9: Distribución de Quintil por Rendimiento del Niño/a**



Según se aprecia en el gráfico 10, en la muestra de los alumnos con rendimiento mayor es significativamente superior el porcentaje de los que no ha repetido nunca de nivel, no así en la muestra de alumnos con rendimiento menor en la cual la mayoría ha repetido una vez o no ha repetido y un porcentaje menor ha repetido 2 veces o más.

**Gráfico 10: Repitencia de Cursos por Rendimiento del Niño/a**



En la muestra de rendimiento mayor, se observa, en el gráfico 11, que el nivel educacional alcanzado por la madre es predominantemente media incompleta con un 31%, luego básica incompleta y media completa con un 23% cada una;

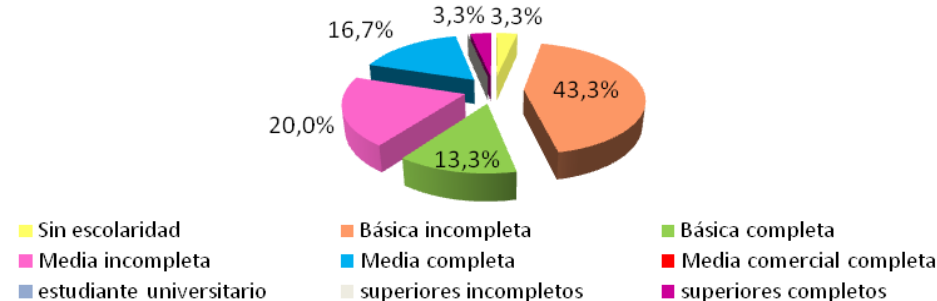
continúa en proporción el nivel básica completa con un 14%, mientras que un 6% declaró no tener escolaridad y, en un 3% de los entrevistados, esta pregunta corresponde a madre que no vive con su hijo.

**Gráfico 11: Nivel Educativo de la Madre en Niños y Niñas con Rendimiento Mayor**



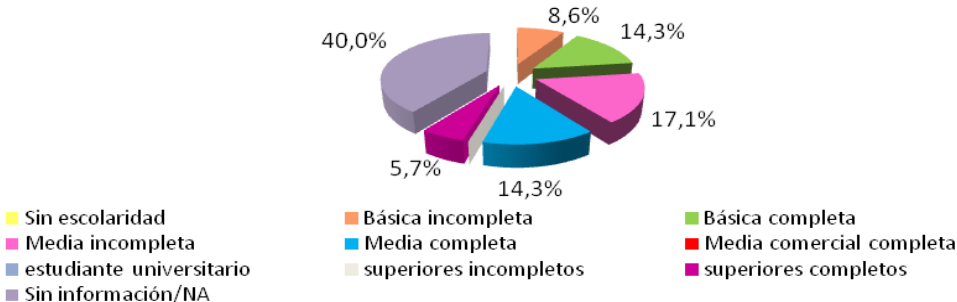
En la muestra de rendimiento menor, se observa, en el gráfico 12, que el nivel educativo alcanzado por la madre es preponderantemente de nivel básico incompleto con un 44%, le siguen en proporción las madres cuyos estudios no completaron la enseñanza media con 20% y 17% las que sí la completaron, luego vienen en menor proporción, las madres que completaron la educación básica con un 13% y, en menor representación, están las madres que no tuvieron escolaridad y las que completaron estudios superiores (equivalentes a técnico profesional) con un 3% cada cual.

**Gráfico 12: Nivel Educativo de la Madre en Niños y Niñas con Rendimiento Menor**



En cuanto al nivel educacional del padre, se observa, en el gráfico 13, correspondiente a la muestra de rendimiento mayor, que falta la información de un 40% de los padres, debido a que no viven con sus hijos, lo que no significa que no mantengan una relación, ya que según se observó en el gráfico 4, la mayoría de los niños y niñas con alto rendimiento se relaciona con ambos padres. De los padres que viven con sus hijos/as, un 17,1% no terminó la enseñanza media, un 14,3% terminó la enseñanza media, un 14,3% terminó la enseñanza básica, un 9% no finalizó la enseñanza básica y sólo un 6% completó estudios superiores.

**Gráfico 13: Nivel Educacional del Padre en Niños y Niñas con Rendimiento Mayor**



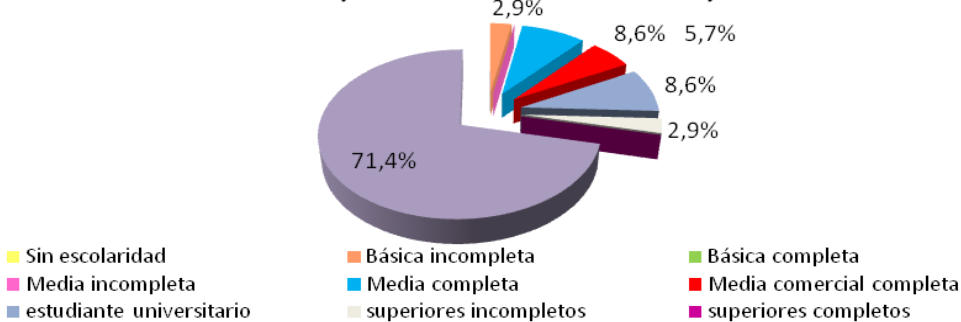
En el gráfico 14, se observa que en la muestra de rendimiento menor, no se cuenta con el nivel educacional del 50% de los padres, ya que no viven con sus hijos, lo que no significa que no mantengan una relación (gráfico 4). Respecto de los padres que viven con sus hijos, 17% de ellos completó la enseñanza básica, 13% de ellos tiene estudios de enseñanza básica y enseñanza media incompleta, respectivamente, y sólo un 7% concluyó la enseñanza media.

**Gráfico 14: Nivel Educacional del Padre en Niño y Niñas con Rendimiento Menor**



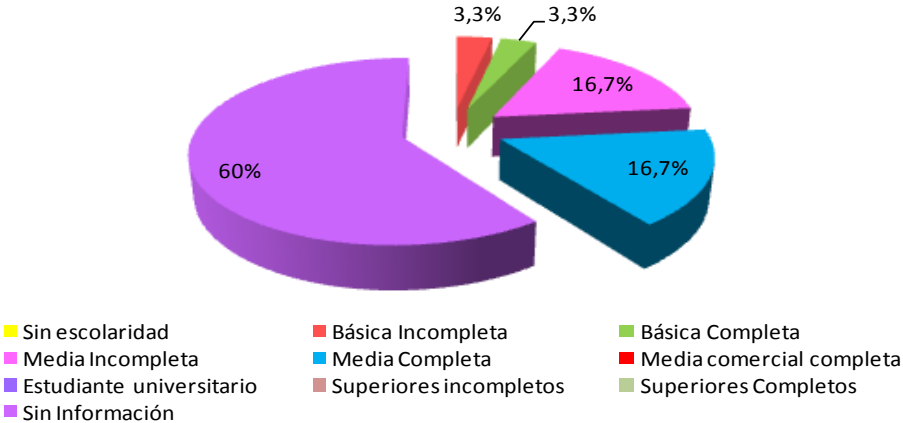
Según indica el gráfico 15, en la muestra de rendimiento mayor, se observa que en un 71,4% de los casos, los hermanos mayores no superan los 18 años o bien no se tiene la información, porque viven fuera del hogar. De los hermanos mayores de 18 años que viven con los niños y niñas, un 8,6% se encuentra cursando estudios universitarios, un 8,6% completó la enseñanza media, un 5,7% culminó estudios medios comerciales y un 2,9% no ha terminado los estudios superiores ni la enseñanza básica, respectivamente.

**Gráfico 15: Nivel Educativo de los Hermanos Mayores de 18 años de Niños y Niñas con Rendimiento Mayor**



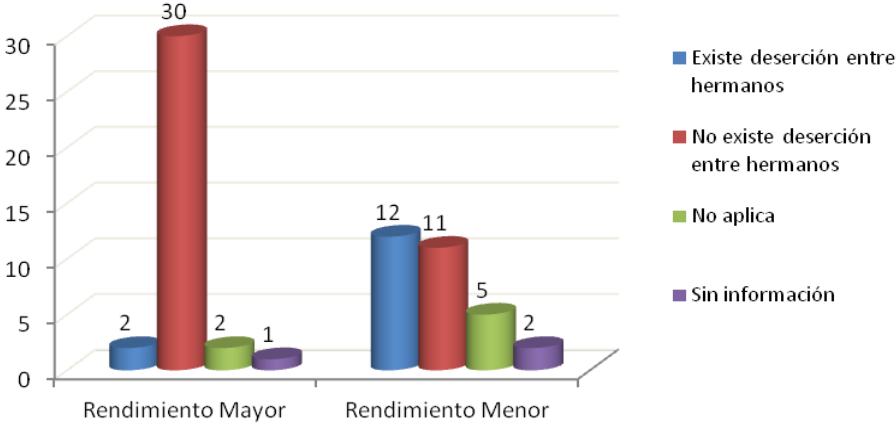
En el gráfico 16 se observa que un 60% de los niños y niñas con bajo rendimiento no tiene hermanos mayores de 18 años o bien, no vive en el hogar. En el 40% restante, hermanos mayores de 18 años que vive en el hogar, se observa que un 17% de ellos completó la enseñanza media, un 17% la cursó sin completarla y un 6% cursó la enseñanza básica, terminándola sólo un 3% de ellos.

**Gráfico 16: Nivel Educativo de los Hermanos Mayores de 18 años de Niños/as con Rendimiento Menor**



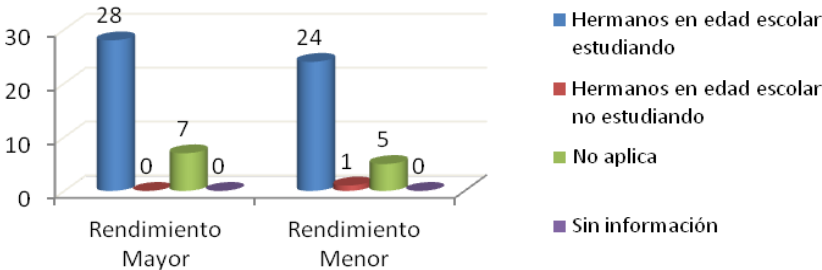
En la pregunta referente a si los niños y niñas tienen hermanos que hayan desertado del sistema educativo, se observa, en el gráfico 17, que existe una diferencia significativa entre una muestra y otra. En la muestra de rendimiento mayor, se aprecia que prácticamente no existe deserción del sistema escolar entre sus hermanos (sólo un 15% del total de la muestra desertó ), no así en la muestra de rendimiento menor, en la cual es levemente superior el porcentaje de hermanos que han desertado sobre los que no (40% sobre 36,7%).

**Gráfico 17: Deserción en Hermanos de Niños y Niñas con Rendimiento Mayor y Menor**



En la pregunta sobre los hermanos en edad escolar estudiando, no se observaron diferencias sustanciales entre ambas muestras, según lo indica el gráfico 18.

**Gráfico 18: Hermanos en Edad Escolar que Estudian de los Niños y Niñas con Rendimiento Mayor y Menor**



## **2.1 Apego, comunicación y ambiente familiar**

En cuanto a la primera variable de este estudio, que contemplaba aspectos tales como el apego desarrollado entre el niño/a y su adulto responsable, los resultados no arrojaron diferencias significativas entre un grupo y otro en cuanto al cuidado que habían recibido los niños y niñas por parte de su madre en los primeros meses de vida, “Pude cuidar a mi hijo/a en sus primeros meses de vida”, dándose una tendencia positiva en ambos grupos.

En el caso de los niños y niñas con rendimiento mayor, un 82,9% de los apoderados o adultos responsables contestó estar Muy de Acuerdo con la afirmación de que la madre había cuidado del niño/a en sus primeros meses de vida y un 14,3% señaló De Acuerdo ante la misma afirmación, otorgando un total de 97,1% de tendencia positiva. En el caso de los niños y niñas con rendimiento menor, un 90% de los entrevistados señaló estar Muy de Acuerdo con la misma afirmación y un 6,7% indicó De Acuerdo, con lo que se sumaría un 96,7% de tendencia positiva (ver tablas en Anexo 3).

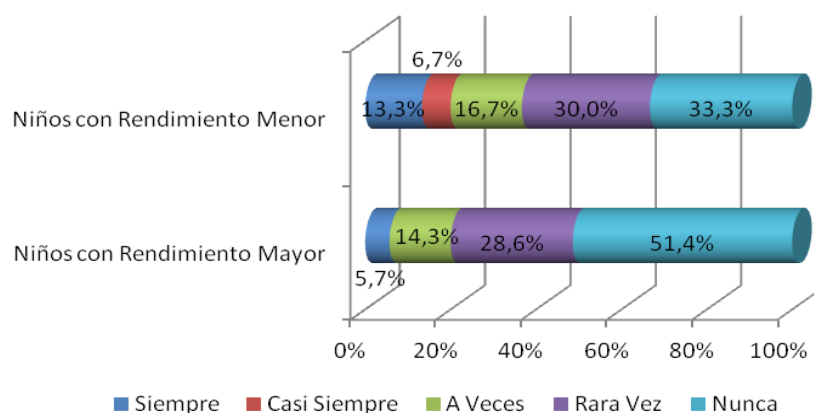
En cuanto a la afirmación “Es importante que toda madre esté con su hijo/a durante el primer año de vida” se observó una ligera diferencia entre ambos grupos de niños y niñas. Mientras que 100% afirmó estar Muy de Acuerdo o De Acuerdo en el grupo de apoderados de rendimiento mayor, un 96,7% coincidió estas respuestas de tendencia positiva en el grupo de rendimiento menor. El 3,3% restante de la muestra de niños y niñas con rendimiento bajo que respondió Ni de Acuerdo/Ni en Desacuerdo (NA/ND) corresponde a la respuesta dada por el apoderado de un niño que fue abandonado física y emocionalmente por ambos padres y acogido por su familia materna, quienes no comparten la decisión tomada por ambos progenitores.

Por las respuestas proporcionadas, de alta tendencia positiva, se puede observar que es amplia y socialmente reconocida la importancia que tiene para el desarrollo

del niño/a, el vínculo que se forma entre madre e hijo/a en los primeros meses de vida de éste. (Ver Anexo 3)

La afirmación de tendencia negativa “Mi hijo/a pasa tiempo solo/a en la casa” arrojó una diferencia significativa en las respuestas de ambos grupos. Mientras un 80% de las respuestas, en el grupo de apoderados de rendimiento mayor, manifestó que su hijo/a no pasaba tiempo solo/a en la casa y sólo un 5,7% afirmó que su hijo/a sí lo hacía, se observó que en el grupo de rendimiento menor, un 20% de los niños y niñas pasan tiempo solo/a en la casa y un 63,3% no lo hace. En cualquiera de las dos tendencias, hay una diferencia porcentual considerable.

**Gráfico 19: "Mi hijo/a pasa tiempo solo en la casa"**

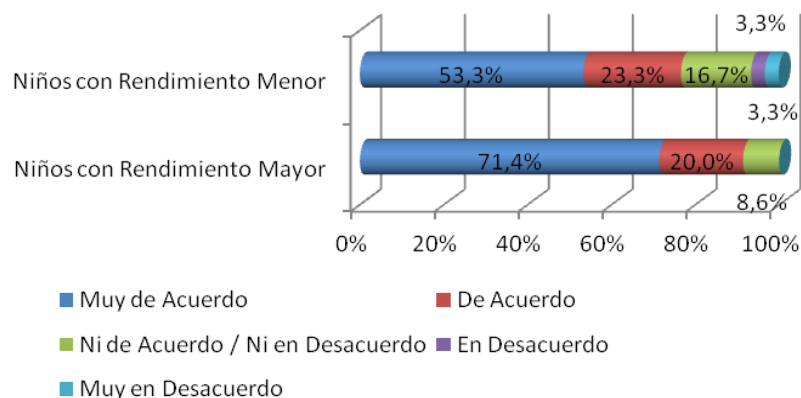


En cuanto a “Mi hijo/a es un/a niño/a cariñoso/a”, se observó una leve diferencia en la tendencia positiva de ambos grupos, a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor que se amplía en el segundo nivel de respuestas. En la opción de respuestas De Acuerdo, los apoderados del grupo de rendimiento mayor alcanzaron un total de 82,9% de respuestas positivas, mientras que en el grupo de los apoderados de rendimiento menor, las respuestas positivas alcanzaron un 73,3%. (Ver Anexo 3)

Frente a la afirmación “Estoy seguro/a de que mi hijo/a se siente amado”, nuevamente se observó una distancia significativa entre ambos grupos, a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor. Mientras que, en este grupo, un 91,4% estuvo De Acuerdo o Muy de acuerdo con la afirmación y un 8,6% se abstuvo, en

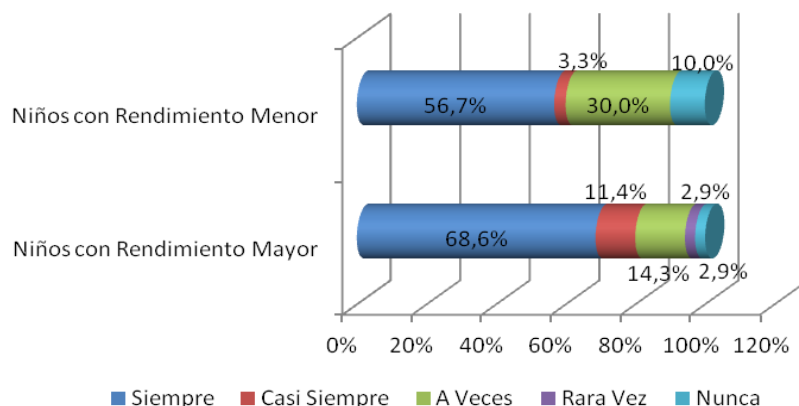
el grupo de rendimiento menor, las respuestas positivas alcanzaron un 76,6%, un 16,7% se abstuvo y un 6,6% estuvo en contra del enunciado.

**Gráfico 20: "Estoy seguro de que mi hijo/a se siente amado"**



Ante la afirmación “Mi hijo me dice que me quiere”, un 80% contestó que esto les sucedía Siempre o Casi Siempre en el grupo de rendimiento mayor. En este mismo grupo, un 14,3% mencionó que su hijo/a A Veces le decía que lo/a quería y un 5,8% manifestó que su hijo/a le decía esto Rara Vez o Nunca. En el grupo de apoderados de alumnos con rendimiento menor, un 60% expresó que su hijo/a le decía que lo/a quería Siempre o Casi Siempre, mientras que un 30% lo hacía A Veces y un 10% Nunca lo hacía.

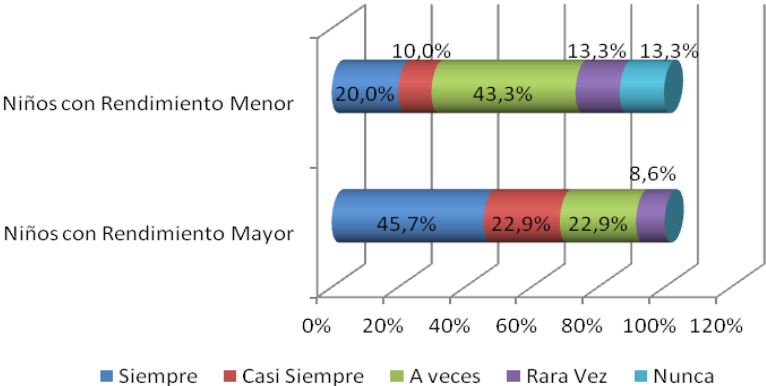
**Gráfico 21: "Mi hijo/a me dice que me quiere"**



Sí se observó una diferencia sustancial ante la afirmación “En mi familia hay espacios de conversación” entre ambos grupos, marcando una tendencia positiva en las respuestas de los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento.

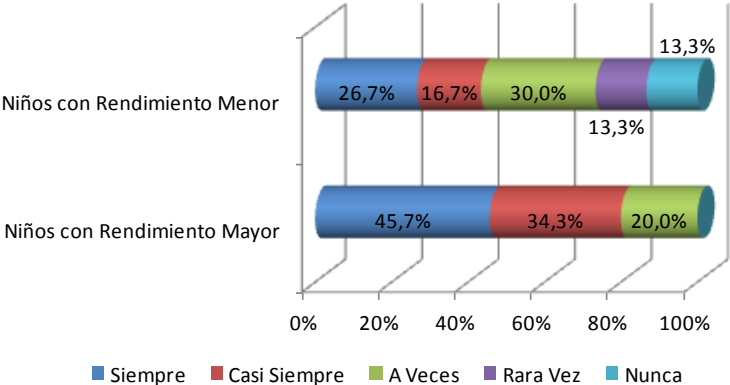
Según observa en el gráfico 22, un 68,6% de los apoderados de los niños y niñas con mejor rendimiento señaló que Siempre y Casi Siempre hay espacios de conversación en su familia. En cambio, en el grupo de rendimiento menor, sólo un 30% respondió que esa situación se daba Siempre y Casi Siempre en su familia.

**Gráfico 22: "En mi familia, hay espacios de conversación"**



Se observaron diferencias significativas en la afirmación “Mi hijo/a me cuenta sus cosas”. En el grupo de rendimiento mayor, los apoderados sumaron entre ambas respuestas de tendencia positiva, un total de 80%, mientras que en el grupo de rendimiento menor, sólo un 43,3% de los apoderados dijo que esto sucedía Siempre o Casi Siempre en su caso..

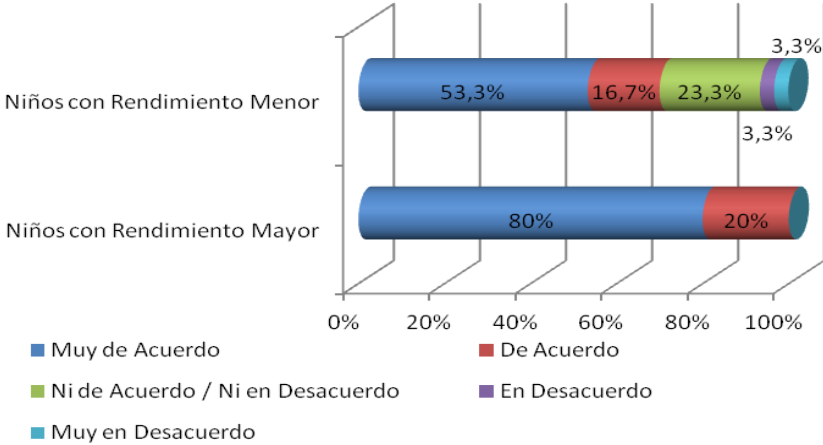
**Gráfico 23: "Mi hijo/a me cuenta sus cosas"**



En la afirmación “En mi familia, cada uno dice lo que siente, sin temor a lo que digan los otros”, se observó una diferencia significativa en el primer tramo de respuestas, en el cual, 62,9% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor señaló que esa situación se daba Siempre en su familia, no así en el grupo de los niños y niñas con rendimiento menor en el cual sólo un 36,7% señaló esta opción. Sin embargo, en el segundo tramo de respuestas, vale decir, en la opción Casi Siempre, se redujo la distancia en las respuestas, alcanzando un 71,4% en el grupo de los niños y niñas con rendimiento mayor y un 66,7% en el grupo de los niños y niñas con rendimiento menor. (Ver Anexo 3)

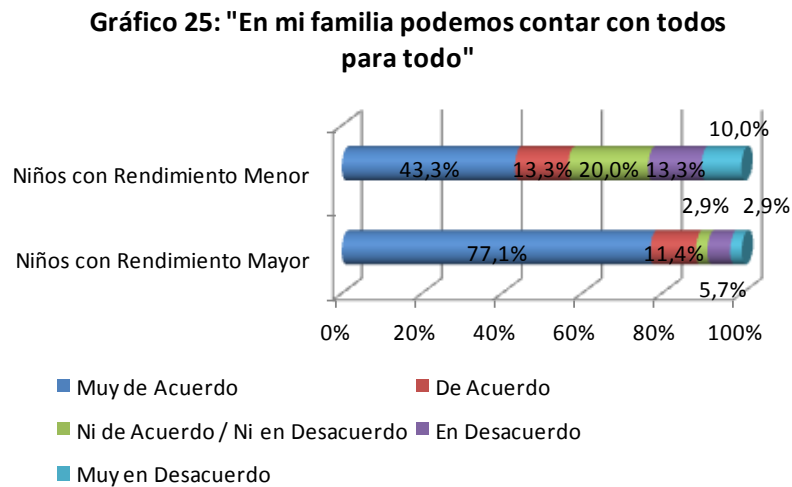
Otra afirmación en la que se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos corresponde a “Mi hijo/a se siente protegido/a dentro del hogar”. Mientras en el grupo de apoderados de rendimiento mayor, un 100% estuvo Muy de Acuerdo o De Acuerdo con el enunciado, en el grupo de rendimiento menor, un 70% estuvo Muy de Acuerdo o De Acuerdo, un 23,3% no se pronunció al respecto y un 6,6% expresó desacuerdo con la afirmación.

**Gráfico 24: "Mi hijo/a se siente protegido en el hogar"**



Otra afirmación en la que se observó una diferencia significativa fue “En mi familia podemos contar con todos para todo”. Mientras 56,6% estuvo De Acuerdo o Muy de Acuerdo con este enunciado en el grupo de apoderados de rendimiento menor,

un 85,5% lo hizo en el grupo de apoderados de rendimiento mayor, produciéndose una brecha de 29,9 puntos a favor de este último grupo.



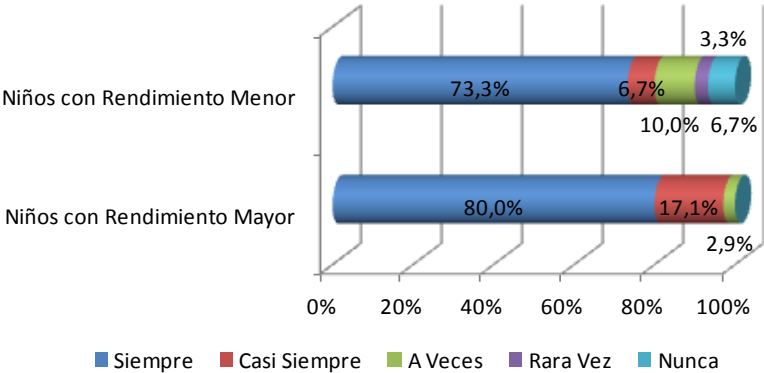
La siguiente afirmación “Cuando surgen problemas para algún miembro de la familia, los enfrentamos unidos” se incluyó con el fin de confirmar lo anteriormente expresado “En mi familia, podemos contar con todos para todo” (Gráfico 25). Ambas afirmaciones planteadas en forma de tendencia positiva revelan la percepción de apoyo familiar que tienen los adultos responsables, sin embargo, los porcentajes son más elevados, para ambos grupos, en esta respuesta, lo cual se condice con la teoría de que un grupo tiende a unirse frente a la amenaza de un agente o “enemigo” externo.

*La búsqueda de un enemigo externo fortalece la cohesión. Puesto a la inversa: un grupo que tiene problemas internos tiene una solución fácil a su alcance, a saber, la de encontrar un enemigo externo reconocido como tal por todos y que cumpla con la función de que se olviden de las diferencias internas, de los ganadores y perdedores, de los conflictos propios de todo grupo y toda asociación humana y se vean como unificados. (Tortosa;2003:184)*

En efecto, hay un 17,1% de diferencia entre las respuestas de ambos grupos, a favor del grupo de rendimiento mayor; un 97,1% de los apoderados opinó que los

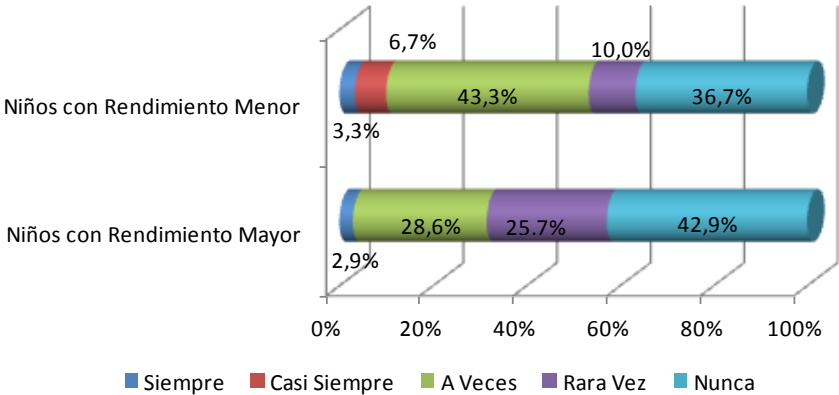
problemas se enfrentan unidos en su familia Siempre o Casi Siempre, mientras que un 80% opinó lo mismo en el grupo de apoderados de rendimiento menor.

**Gráfico 26: "Cuando surgen problemas para algún miembro de la familia, los enfrentamos unidos"**



En la afirmación de tendencia negativa “Mi hijo/a ha presenciado hechos de violencia intrafamiliar”, se observa que los niños y niñas con rendimiento mayor están más protegidos de este tipo de situaciones; sólo un 2,9% es testigo de violencia intrafamiliar Siempre; sin embargo, un 28,6% lo es A Veces y el resto lo ha sido Rara Vez o Nunca. No obstante, los apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento expresaron que al menos un 10% de sus hijos presencia Siempre hechos de violencia intrafamiliar; un 43,3% A veces y el resto Nunca o Rara Vez ha presenciado hechos de violencia intrafamiliar.

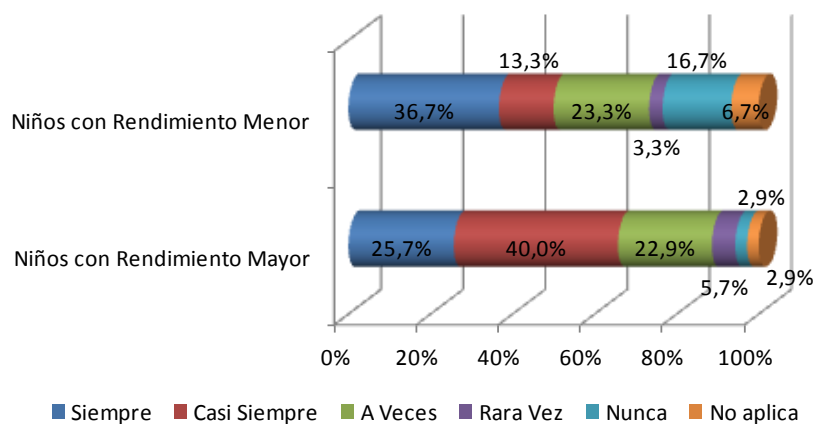
**Gráfico 27: "Mi hijo/a ha presenciado hechos de violencia intrafamiliar"**



Porcentajes muy similares en ambos grupos se observaron en las respuestas de “Mi hijo/a ha vivido situaciones traumáticas”, mientras que un 80% se manifestó en alguna medida en desacuerdo con la afirmación dentro del grupo de apoderados de alto rendimiento, explicando que Rara Vez o Nunca su hijo/a había estado expuesto a una situación así, un 76,7% de los apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento contestó que su hijo/a Rara Vez o Nunca había vivido alguna vez una situación traumática (explicada durante la entrevista, como una muerte trágica, un accidente, incendio, etc.) y sólo un 3,3% afirmó que su hijo/a había pasado por una situación así. (Ver Anexo 3)

En relación a “Mis hijos se llevan bien entre ellos”, se observó una tendencia positiva en las respuestas del grupo de apoderados correspondientes al rendimiento mayor, alcanzando un total de 65,7% entre ambas respuestas y distanciándose en 15,7 puntos del grupo de menor rendimiento, que entre ambas respuestas de tendencia positiva alcanzó un 50%. La importancia de esta respuesta radica en que una buena relación entre hermanos contribuye a un ambiente familiar armonioso.

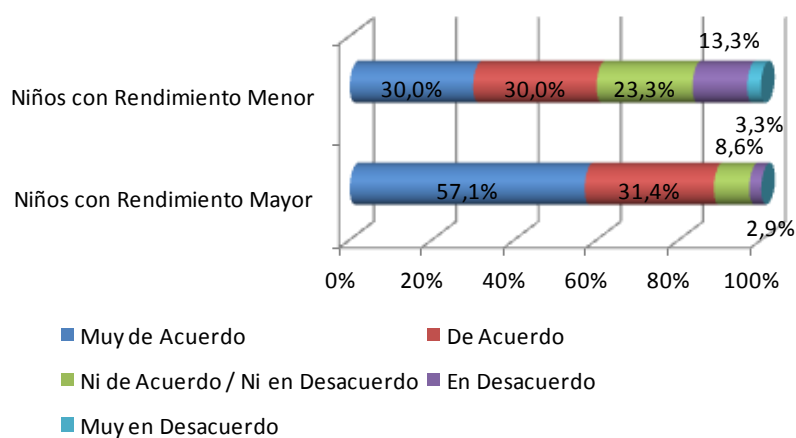
**Gráfico 28: "Mis hijos se llevan bien entre ellos"**



Respecto a “Mi hijo/a vive en un hogar feliz”, un 85,5% se manifestó De Acuerdo o Muy de Acuerdo con la afirmación en el grupo de apoderados de rendimiento mayor, mientras que sólo un 60% lo afirmó positivamente en el grupo de

apoderados de rendimiento menor. En este último grupo, un 23,3% se abstuvo y la tendencia negativa alcanzó un 16,6% con las respuestas En Desacuerdo o Muy en Desacuerdo, distanciándose del grupo de rendimiento mayor en 13,3 puntos a favor de los alumnos con rendimiento mayor.

**Gráfico 29: "Mi hijo/a vive en un hogar feliz"**

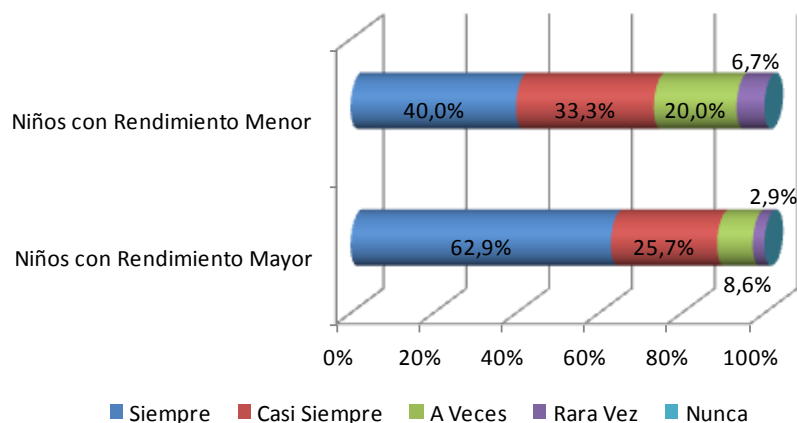


En la afirmación similar "Mi hijo/a es un/a niño/a feliz", un 88,6% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor señaló que la afirmación se cumplía en su hijo Siempre o Casi Siempre, un 8,6% indicó que sólo A Veces era un/a niño/a feliz y un 2,9% expresó su desacuerdo con la afirmación, respondiendo que su hijo/a Rara Vez era feliz. Se observó menor porcentaje de felicidad en los niños y niñas con rendimiento menor, ya que sólo un 73,3% de los apoderados se mostró seguro de que su hijo/a era feliz Siempre o Casi Siempre, un 20% lo era A Veces, mientras que un 6,7% lo era Rara Vez.

Esta afirmación, similar a la del gráfico 29, solicitaba evaluar la situación específica de su hijo/a en lugar de la felicidad percibida en el ambiente familiar, en general. Se observó que se mantuvo la tendencia en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor, subiendo tan sólo una décima, sin embargo, en el caso de los niños y niñas con rendimiento menor, se observó un alza en la percepción de felicidad por parte de su apoderado en 13,3%.

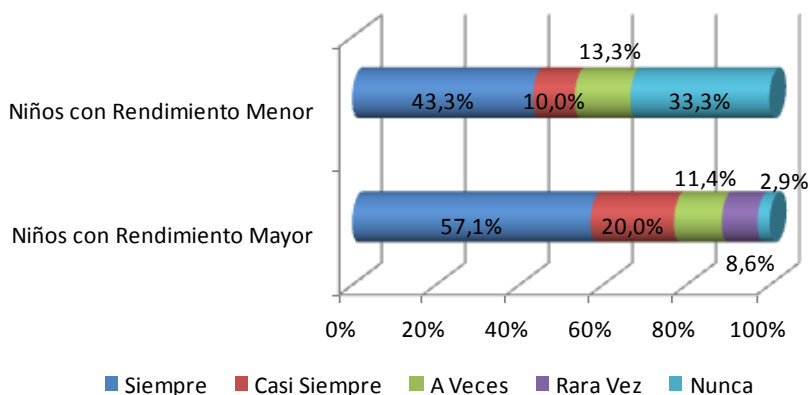
A pesar de la similitud de ambas preguntas, la distancia que se acorta en las respuestas de esta última pregunta indica que el niño/a es percibido por el adulto responsable como un/a niño/a feliz, a pesar de que en el contexto general de la familia no existe sensación de felicidad. Esto podría ser un indicio de que existen problemas conyugales de los cuales se mantiene al margen al niño/a.

**Gráfico 30: "Mi hijo/a es un niño/a feliz"**



Respecto al enunciado “En mi familia hay espacio para el entretenimiento y diversión”, un 77,1% de los apoderados del grupo de rendimiento mayor señaló que esto sucedía Siempre o Casi Siempre en su familia, mientras que un 53,3% indicó las mismas opciones en el grupo de apoderados de rendimiento menor. Por otra parte, en las respuestas de tendencia negativa, ambos grupos se distancian por un 21,5%, en contra del grupo de rendimiento menor.

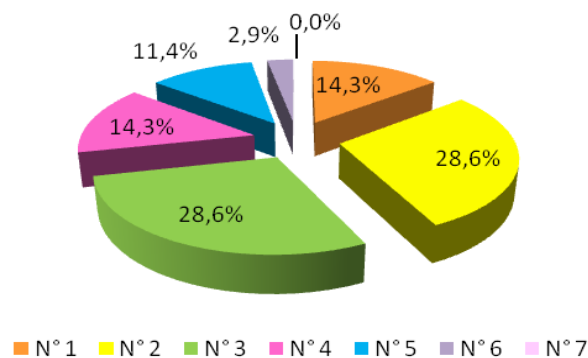
**Gráfico 31: "En mi familia, hay espacios para el entretenimiento y diversión"**



Se les solicitó a los apoderados o adultos responsables que priorizaran, de acuerdo a su orden de preferencia, dentro de siete alternativas relacionadas con el establecimiento de normas y límites, con la socialización, con la valoración por la educación, la importancia que debiera tener la familia en la vida de su hijo/a.

En el gráfico siguiente, se puede observar que los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor opinaron, en su mayoría, que la familia era lo suficientemente importante como para estar dentro de las primeras cuatro preferencias. Los que ubicaron la familia en la primera y segunda prioridad sumaron un total de 42,9%, aunque, de este porcentaje, la mayor parte de los apoderados ubicaron la familia en el el segundo lugar (28,6%). Las tres primeras preferencias sumaron un total de 71,5% y considerando, también, la cuarta preferencia, la familia obtuvo un total de 85,8%. Cabe destacar que nadie ubicó a la familia en el último lugar de las preferencias.

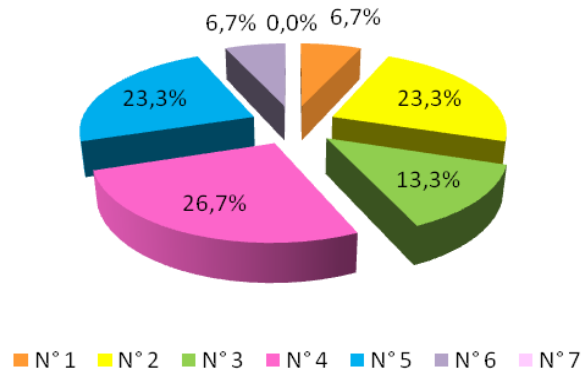
**Gráfico 32: Prioridad que debería tener la familia en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento mayor**



Ante la misma solicitud, se observó que nadie en el grupo de apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor le asignó el último lugar de las preferencias a la familia, aunque fue ubicada más atrás en las preferencias, en comparación, con lo contestado por las familias de rendimiento mayor. Más de la mitad de las

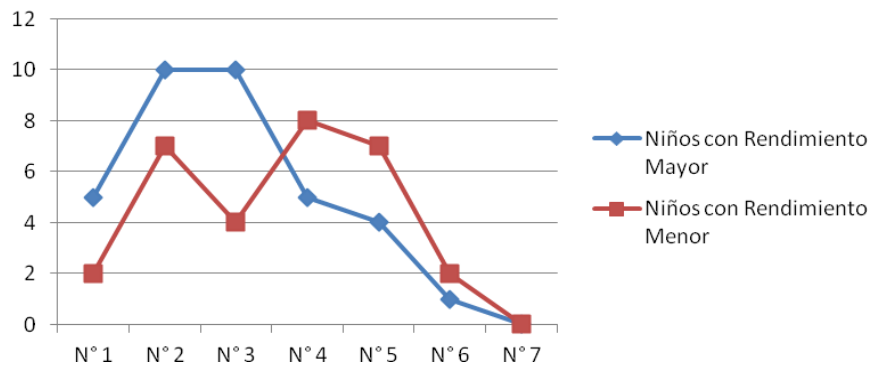
respuestas ubicaron a la familia entre el cuarto, quinto y sexto lugar de las preferencias, sumando un 56,7% entre estas alternativas.

**Gráfico 33: Prioridad que debería tener la familia en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento menor**



En el gráfico siguiente se puede observar que los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor le asignaron mayor importancia a la familia, situándola preferentemente dentro de las tres primeras opciones. Cabe destacar que ninguno de los grupos ubicó a la familia en el último lugar de las prioridades.

**Gráfico 34: Prioridad que debieran tener los niños y niñas con rendimiento mayor y los niños y niñas con rendimiento menor respecto a la familia, según su adulto responsable**



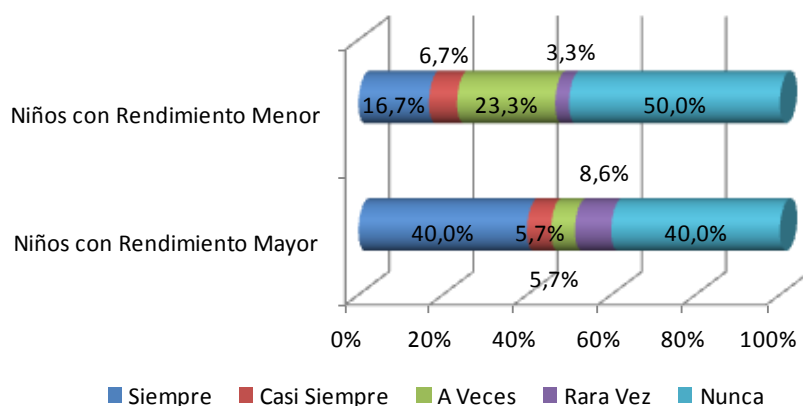
## 2.2 Normas y límites

En la variable relacionada con aspectos de límites y normas existentes o inexistentes al interior del hogar de cada niño/a, se observaron diferencias importantes, en algunas de las respuestas de ambos grupos de apoderados, que marcan una tendencia relevante para este estudio.

Ante la aseveración “Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para hacer las tareas”, se observó una brecha importante a favor de los niños y niñas con alto rendimiento. Un 45,7% de los apoderados de estos niños y niñas contestó que Siempre o Casi Siempre sus hijos tienen un horario fijo para hacer las tareas mientras que sólo un 23,4% de los padres de los niños y niñas con bajo rendimiento afirmó lo mismo. Aunque hubo porcentaje similar entre ambos grupos en las respuestas opuestas, la tendencia se inclinó en contra de los niños y niñas con bajo rendimiento.

Por lo anterior, y considerando las respuestas A Veces, se puede deducir que los niños y niñas con bajo rendimiento no tienen hábitos de estudio.

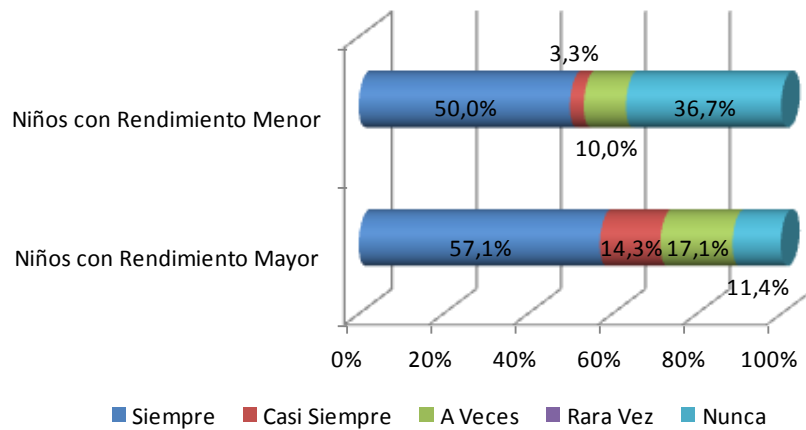
**Gráfico 35: "Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para hacer las tareas"**



En la aseveración “Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para acostarse”, la tendencia se inclina a favor de los niños y niñas con alto rendimiento con un

71,4% de respuestas positivas contra un 53,3% de estas respuestas en los niños y niñas con bajo rendimiento. En las respuestas opuestas, los niños y niñas con bajo rendimiento superaron en 25,3% a los niños y niñas con alto rendimiento.

**Gráfico 36: "Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para acostarse"**

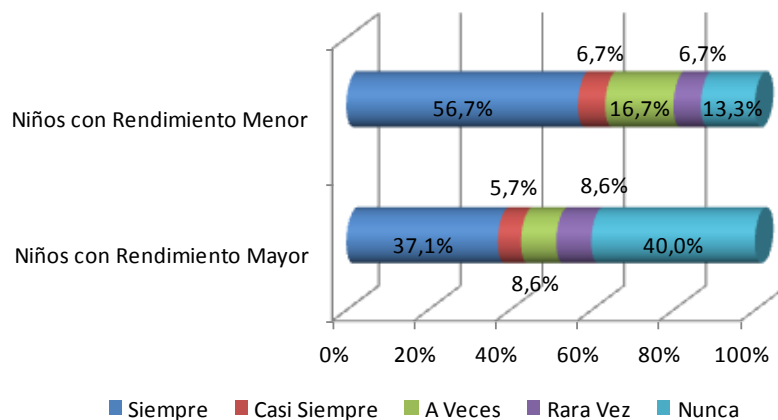


En cuanto a “Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para jugar”, no se observó una distancia sustancial en las respuestas de los apoderados de ambos grupos. Mientras un 51,4% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor aseveró que esto sucede con su hijo/a Siempre o Casi Siempre, un 43,3% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor aseguró lo mismo, marcando una diferencia de sólo 8,1%. (Ver Anexo 3)

Se incluyó la aseveración “Mi hijo/a decide a qué hora se duerme”, ya que aunque se había incluido el horario de acostarse, esto no siempre es sinónimo de dormir en los hogares. Según los resultados de esta afirmación de tendencia negativa, se pudo observar que los niños y niñas de rendimiento mayor están más controlados por los padres que los niños y niñas de rendimiento menor, en este aspecto. Mientras un 48,6% de los niños y niñas con rendimiento mayor Rara Vez o Nunca decide a qué hora dormirse, este porcentaje en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor es de sólo 20%.

Por otra parte, en el polo opuesto de respuestas, observamos que un 63,4% de los niños y niñas de rendimiento menor deciden la hora de dormir en contraste con el 42,8% de los niños y niñas de rendimiento mayor que también lo hacen. Esta aseveración es de alta relevancia, ya que el no contar con las horas suficientes de descanso, no sólo afecta el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, sino que también incide en su conducta y rendimiento, debido a que el sueño juega un rol crítico en el desarrollo del cerebro, la capacidad de aprendizaje y en la consolidación de la memoria. (Cladellas, Chamarro, Badia, Oberst y Carbonell:2011)

**Gráfico 37: "Mi hijo/a decide a qué hora se duerme"**

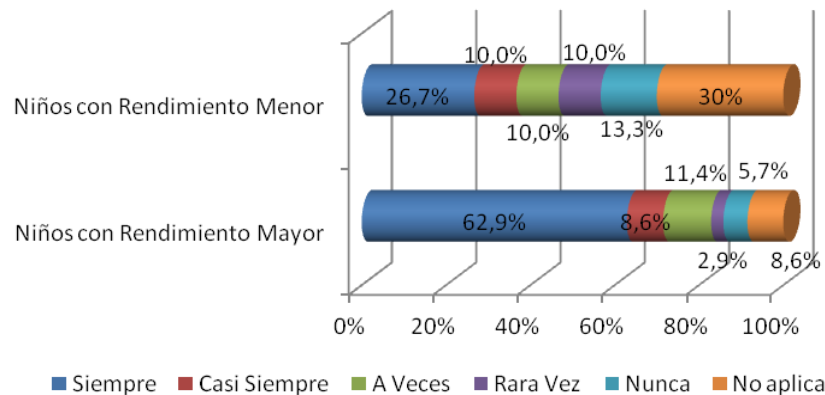


Se observó una diferencia significativa en la afirmación relativa al acuerdo de los padres en la forma de crianza, “Con mi pareja intentamos estar de acuerdo en la forma de criar a nuestro/a hijo/a”. Mientras que el grupo de apoderados de rendimiento mayor alcanzó un 71,5% entre ambas respuestas de tendencia positiva, sólo un 36,7% lo hizo en el grupo de rendimiento menor. Esta diferencia es relevante para graficar el establecimiento e integración de normas en uno y otro grupo.

El problema del desacuerdo entre los padres respecto a la crianza de los hijos va ligado a la desautorización de un progenitor sobre otro en cuanto a las normas y

límites que se le fijan a los niños y niñas, generando conflictos que afectan el ambiente familiar y que, a su vez, tienen como resultado confusión en el pensamiento de los hijos/as y dificultad para integrar normas.

**Gráfico 38: "Con mi pareja intentamos estar de acuerdo en la forma de criar a nuestro hijo/a"**



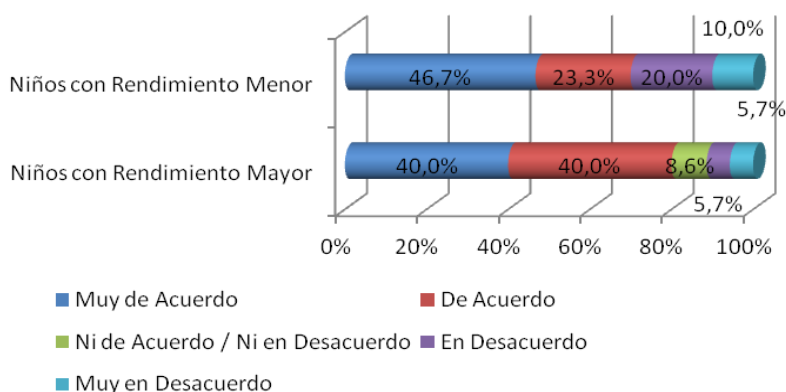
La afirmación respecto a la valoración del castigo físico, “A veces, es necesario que los niños y niñas reciban una palmadita/tirón de orejas/tirón de pelo/correazo cuando han cometido alguna falta” reveló pensamientos similares entre un grupo y otro, aunque se observó una mayor adhesión al castigo físico entre los apoderados del grupo de rendimiento mayor.

En el grupo de apoderados de niños y niñas con alto rendimiento, las respuestas de tendencia negativa, alcanzaron un total de 80% y sólo el 11,4% de los apoderados se manifestó en contra de castigar físicamente a los niños y niñas. En cambio, en el grupo de apoderados de rendimiento menor, la suma de las dos respuestas de tendencia negativa alcanzó el 70% y un 30% se manifestó en contra del castigo físico a sus hijos.

Esto confirma la tendencia hasta aquí observada respecto a que los niños y niñas de alto rendimiento están más controlados por sus padres que, esta vez, se

grafica de manera negativa, ya que el control podrían estar ejerciéndolo en forma física.

**Gráfico 39: "A veces, es necesario que los niños y niñas reciban una palmadita/tirón de orejas/tirón de pelo/correazo cuando han cometido alguna falta"**



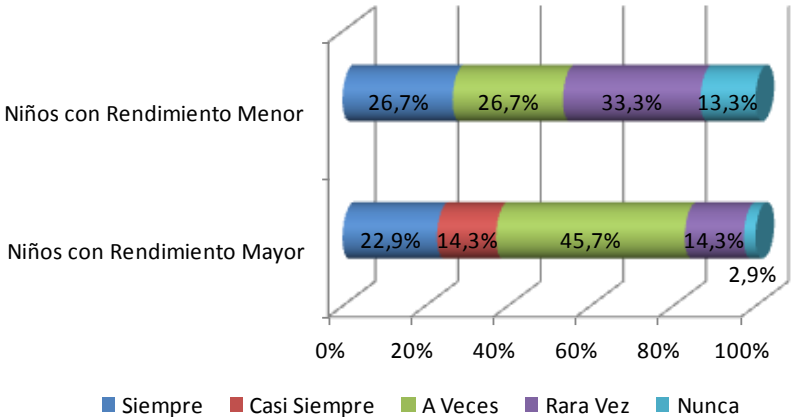
Respecto a la afirmación “En general mi casa está limpia y ordenada” no reveló diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos. Mientras un 80% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor estuvo de acuerdo en que su casa estaba limpia y ordenada Siempre o Casi Siempre, un 83,3% lo hizo en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento menor. (Ver Anexo 3)

En las respuestas de los apoderados ante la afirmación “Mi hijo/a ayuda en las labores del hogar”, se puede observar una ligera tendencia positiva en los niños y niñas con rendimiento mayor, aunque el porcentaje es bajo en comparación con el resto de las afirmaciones.

En el grupo de niños y niñas de rendimiento mayor, un 37,2% de los apoderados aseveró que su hijo/a colabora Siempre o Casi Siempre con las labores del hogar, un 45,7% se abstuvo o se mostró indeciso en contestar y un 17,2% señaló que Nunca o Rara Vez su hijo/a ayuda. En el grupo de rendimiento menor, la tendencia preponderante es negativa, indicando que 46,6% no colabora con los quehaceres del hogar o Rara Vez lo hace, mientras que sólo un 26,7% lo haría Siempre o Casi

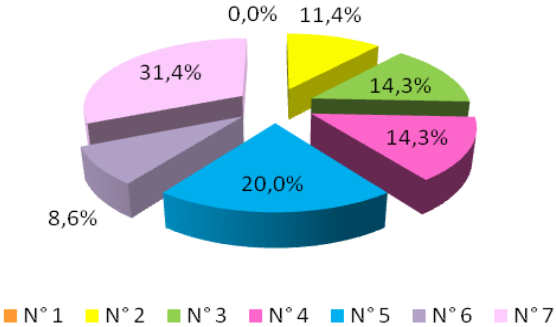
Siempre. Esta aseveración se incluyó en la entrevista, ya que se estima que el tener responsabilidades dentro del hogar, en nivel bajo o moderado, podría incentivar la responsabilidad del niño/a en otros ámbitos de su desarrollo.

**Gráfico 40: "Mi hijo/a ayuda en las labores de la casa"**



Respecto a la prioridad que, según el apoderado, debiera tener la ayuda y el trabajo en el hogar, para el niño, se observó que, en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor, se piensa que esta actividad no debiera, en ningún caso, ubicarse en el primer lugar de prioridades, ya que la primera preferencia no registra porcentaje de respuestas. El porcentaje de la totalidad de las respuestas está dividido en forma desigual, aunque observándose una tendencia a ubicar esta actividad en las últimas tres preferencias.

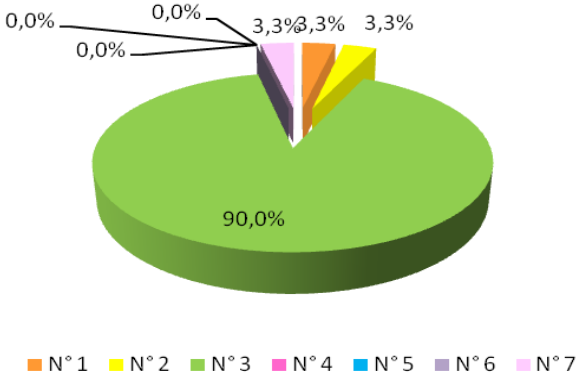
**Gráfico 41: Prioridad que debería tener el ayudar y trabajar en el hogar en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento mayor**



A diferencia de las respuestas proporcionadas por los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor, los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor ubicaron en su mayoría, la ayuda y el trabajo en el hogar en el tercer lugar de las preferencias con un 90%, repartiendo el resto del porcentaje en la primera, segunda y última opción de las preferencias.

A pesar de los resultados obtenidos, la realidad según los mismos apoderados es que los niños y niñas no ayudan mucho en el lugar, tal cual lo muestra el gráfico 42, en el cual se señala que sólo un 26,7% de los niños y niñas ayudan Siempre en el hogar. La opción Casi Siempre no tiene respuestas asociadas. Por lo anterior, se puede deducir que si bien, en su mayoría, los niños y niñas de rendimiento menor no ayudan ni trabajan en el hogar, sí es una expectativa prioritaria, al parecer no satisfecha, de sus adultos responsables.

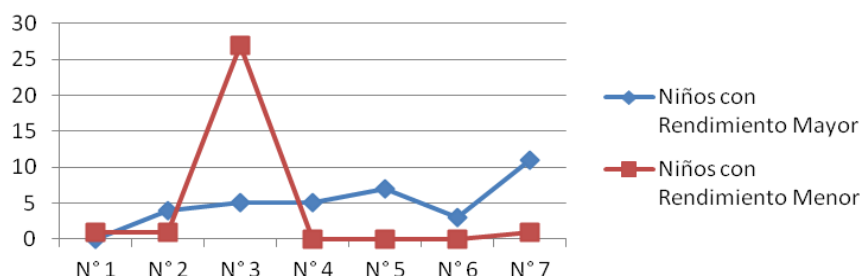
**Gráfico 42: Prioridad que debería tener el ayudar y trabajar en el hogar en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento menor**



En el siguiente gráfico se resume la prioridad que, según los adultos responsables, debieran tener los niños y niñas con rendimiento mayor y los niños y niñas con rendimiento menor respecto a la ayuda y el trabajo en el hogar. Según se puede observar, esta actividad tiene muy bajo porcentaje de respuestas que la señalan como una preferencia dentro de la escala de prioridades en los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor. Sin embargo, se observó que casi la

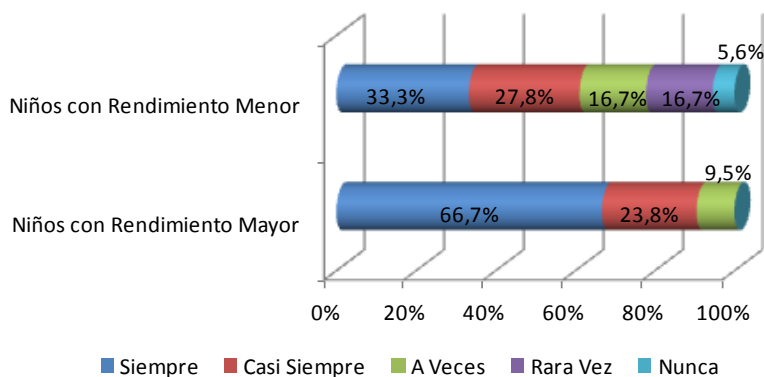
totalidad de respuestas de los apoderados de rendimiento menor se concentró en el lugar n° 3 de las preferencias.

**Gráfico 43: Prioridad que debieran tener los niños y niñas con rendimiento mayor y los niños y niñas con rendimiento menor respecto a la ayuda y el trabajo en el hogar , según su adulto responsable**



La aseveración “Mi hijo/a obedece a ambos padres” se dividió en dos afirmaciones. La primera afirmación consta de las respuestas de los casos en que los niños y niñas viven con ambos padres y obedecen a ambos, tal cual lo plantea el enunciado. En el gráfico 44 se puede observar que hay una diferencia de casi 30% entre el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor y el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento menor. Mientras que las respuestas positivas Siempre y Casi Siempre sumaron un 90,5% en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor, en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento menor, estas respuestas sumaron un 61,1%.

**Gráfico 44: "Mi hijo/a obedece a ambos padres" (Hijo/a de padres que viven juntos)**

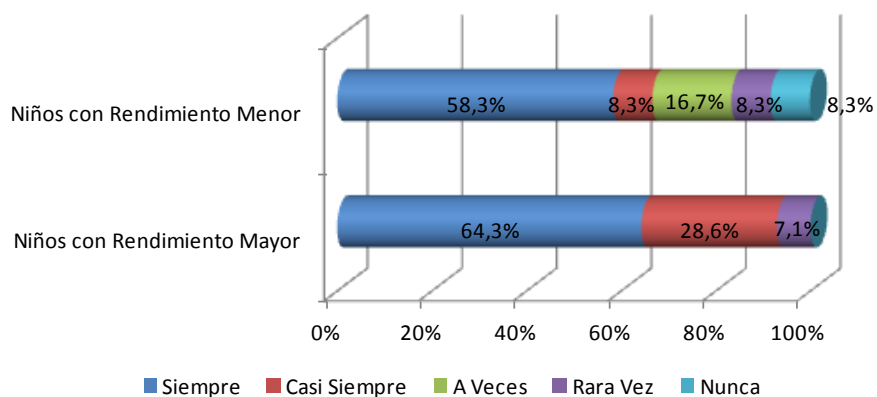


Luego, la siguiente aseveración está enfocada a los niños y niñas cuyos padres están separados y obedecen al adulto responsable con que viven. Se optó por considerar sólo al adulto responsable con que vive, ya que no todos los niños y niñas tienen un vínculo estable y fuerte con el progenitor que no vive con ellos, por lo cual, muchas veces ni siquiera se dan las instancias para obedecer o desobedecer.

En el gráfico de esta aseveración se puede observar que se mantuvo la tendencia del gráfico 44 que toma en cuenta a los niños y niñas que viven con ambos padres. En estos resultados, se pudo observar que las respuestas positivas Siempre y Casi Siempre, enfocadas a los niños y niñas con rendimiento mayor, suman un 92,9% mientras que las respuestas orientadas a los niños y niñas con rendimiento menor sólo alcanzan el 66,6%.

A raíz de los resultados obtenidos de esta afirmación dividida según el contexto familiar de cada niño/a, se puede observar que los niños y niñas de rendimiento mayor tienen mayor adhesión a las normas impuestas por los padres y obedecen, en mayor porcentaje que los niños y niñas con rendimiento menor, al o los adulto/s responsable/s de ellos.

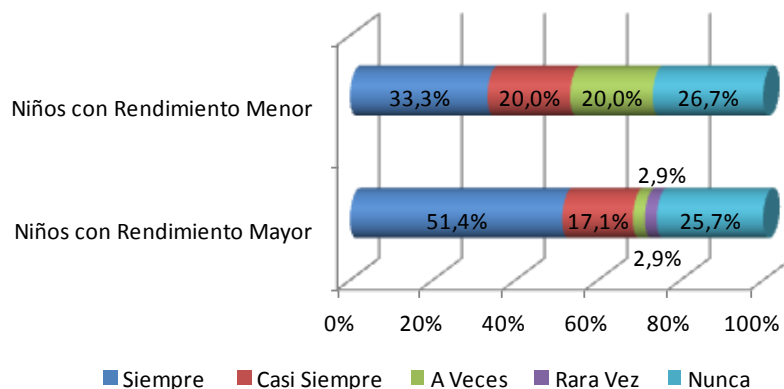
**Gráfico 45: "Mi hijo/a obedece a ambos padres"**  
**Hijo de padres separados obedece a adulto responsable con que vive**



“Por lo que sé, mi hijo/a se comporta igual en la casa y en el colegio” marcó una tendencia significativa de 68,5% a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor que se comportaban igual en la casa y el colegio Siempre o Casi Siempre, en contraste con el 53,3% de niños y niñas de rendimiento menor que hace lo mismo. En las respuestas opuestas, los porcentajes son similares para ambos grupos.

El que un/a niño/a se comporte igual tanto en el colegio como en la casa revela que el encuadre normativo transmitido en el hogar ha sido internalizado y no necesita de un agente externo que lo repita para obedecerlo, lo cual se considera positivo.

**Gráfico 46: "Por lo que sé, mi hijo/a se comporta igual en el colegio y en la casa"**

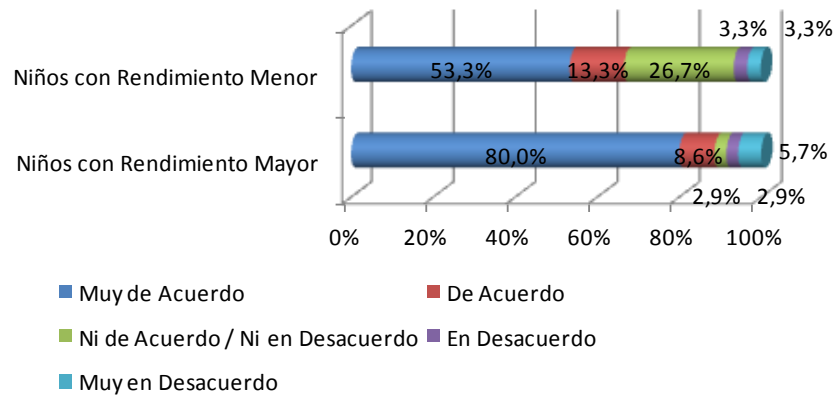


Una diferencia sustancial se observó en las respuestas de “Mi hijo/a hace cosas adecuadas para su edad”. Mientras un 88,6% de los apoderados de niños y niñas con alto rendimiento opinó que su hijo/a Siempre o Casi Siempre se comportaba de acuerdo a su edad, un 66,6% lo hizo en el grupo de apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento.

Esto podría indicar ambientes familiares en los que los roles, las normas y los límites no están bien definidos, lo cual favorece un estancamiento, un retroceso o

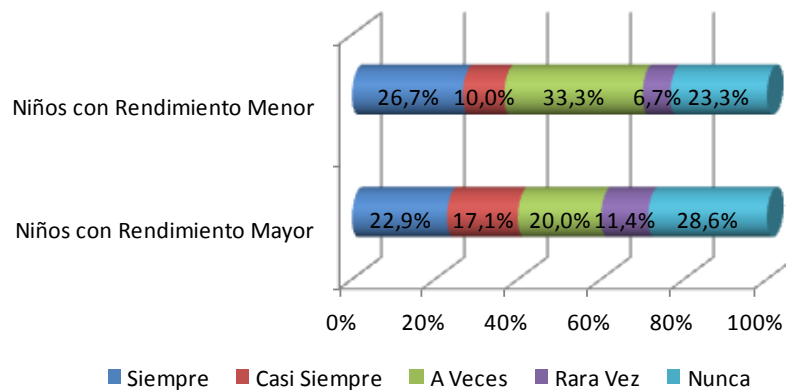
un salto en las etapas de desarrollo, lo que tiene como consecuencia que el niño se comporte como lo haría un niño menor o mayor a su edad.

**Gráfico 47: "Mi hijo/a hace cosas adecuadas para su edad"**



En relación a la afirmación “Mi hijo/a puede decidir cuándo y qué comer”, se observó que los porcentajes para cada tendencia y en cada grupo eran similares. En el grupo de alto rendimiento, un 40% de los niños y niñas decide cuándo y qué comer Siempre y Casi Siempre, mientras que en el grupo de bajo rendimiento, estas alternativas alcanzan un 36,7%. Por otra parte, en las respuestas opuestas, un 40% de los niños y niñas con rendimiento mayor Rara Vez o Nunca lo decide mientras que un 30% de los niños y niñas con rendimiento menor Nunca o Rara Vez decide.

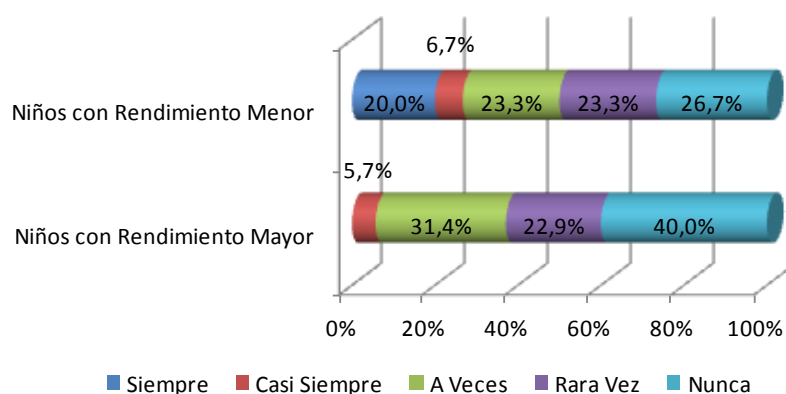
**Gráfico 48: "Mi hijo/a puede decidir cuándo y qué comer"**



En cuanto a la afirmación “Mi hijo/a tiene libertad para hacer lo que quiera” de tendencia negativa, se observó que un 62,9% de los niños y niñas con rendimiento mayor, Rara Vez o Nunca, hace lo que quiere, en contraste con los niños y niñas de rendimiento menor que ante las mismas alternativas alcanzan el 50%. Por otra parte, se observó que un 26,7% de los niños y niñas de rendimiento menor hace lo que quiere Siempre y Casi Siempre mientras que un 5,7% de los niños y niñas de rendimiento mayor hace lo que quiere Casi Siempre.

Debido a la tendencia negativa de la pregunta, se esperaba que la mayor parte de las respuestas se ubicaran entre las alternativas Nunca o Rara Vez y, aunque, esta situación efectivamente se puede observar, es significativo el hecho de que un 20% de adultos responsables del grupo de niños y niñas con bajo rendimiento, opinó que su hijo/a Siempre tiene libertad para hacer lo que quiera, mientras que en el otro grupo, no se registraron respuestas para esta alternativa.

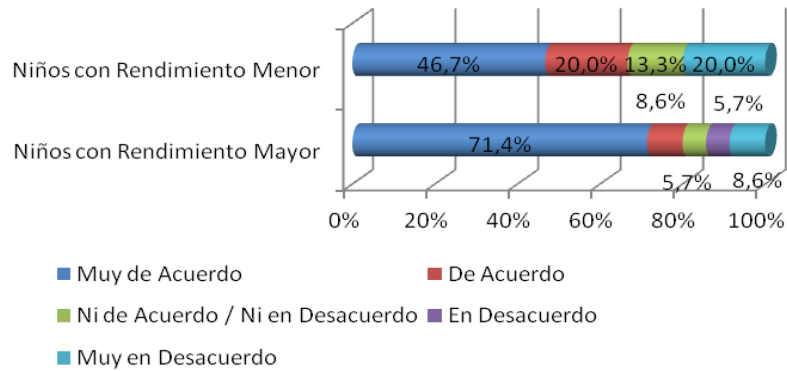
**Gráfico 49: "Mi hijo/a tiene libertad para hacer lo que quiera"**



La afirmación “Si mi hijo/a opinara sobre mí, diría que soy autoritario/a” se consideró de tendencia positiva en este estudio, ya que se entiende que el niño/a está en proceso de formación y corrección. En este sentido, se observó que los apoderados que piensan que sus hijos/as opinarían de esa forma, Siempre o Casi

Siempre, en el grupo de los niños y niñas con alto rendimiento asciende al 80% mientras que en el otro grupo asciende a un 66,7%.

**Gráfico 50: "Si mi hijo/a opinara sobre mí, diría que soy autoritario"**

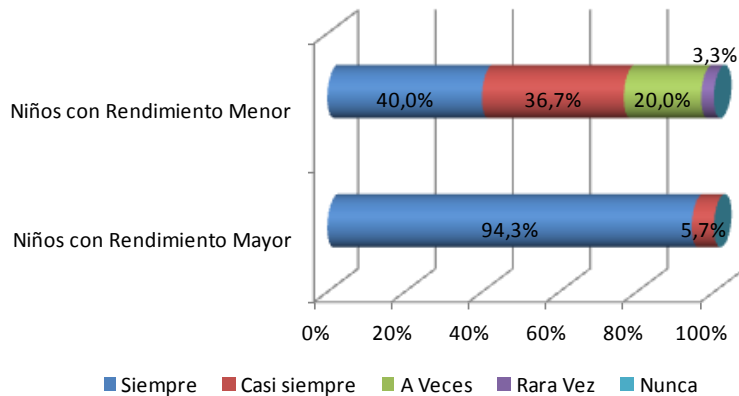


### 2.3 Valoración y compromiso familiar con la educación

La medición de la variable para definir el valor que la familia asigna a la educación y el nivel de compromiso y participación en el proceso educativo de sus hijos/as, arrojó los resultados que se explican a continuación.

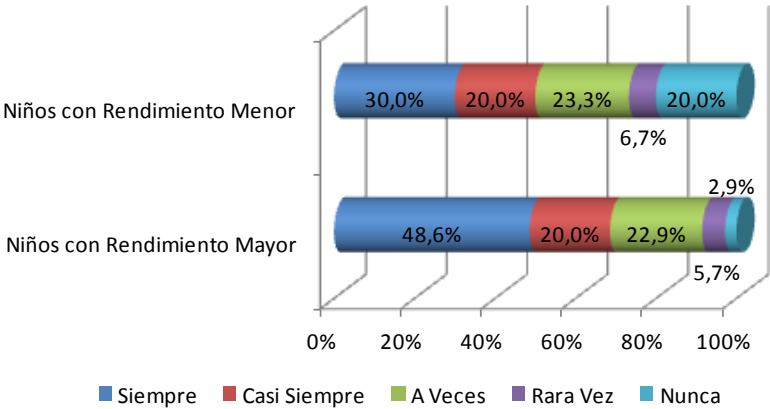
En la aseveración “Mi hijo/a asiste regularmente al colegio”, un 100% de los apoderados de los niños y niñas afirmó que su hijo/a asistía regularmente al colegio, mientras que sólo un 76,7% de los niños y niñas de rendimiento menor asiste Siempre o Casi Siempre a dicha institución.

**Gráfico 51: "Mi hijo/a asiste regularmente al colegio"**



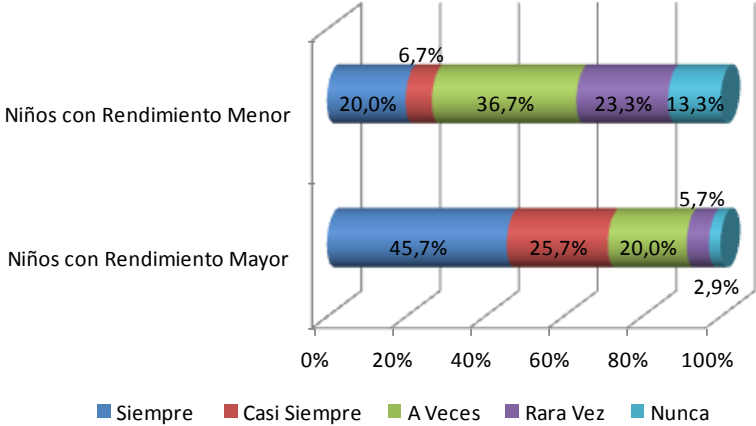
En cuanto a la puntualidad de los niños y niñas al colegio, se observó una diferencia a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor, quienes con 68,6% superaron, en este punto, a los niños y niñas con rendimiento menor en 18,6%.

**Gráfico 52: "Mi hijo/a llega puntualmente al colegio"**



En relación “A mi hijo/a le gusta estudiar”, se observó una gran brecha entre ambos grupos. Mientras que el 71,4% de los apoderados de los niños y niñas de alto rendimiento aseveró que a su hijo/a Siempre o Casi Siempre le gusta estudiar, sólo un 26,7% contestó lo mismo en el grupo de bajo rendimiento.

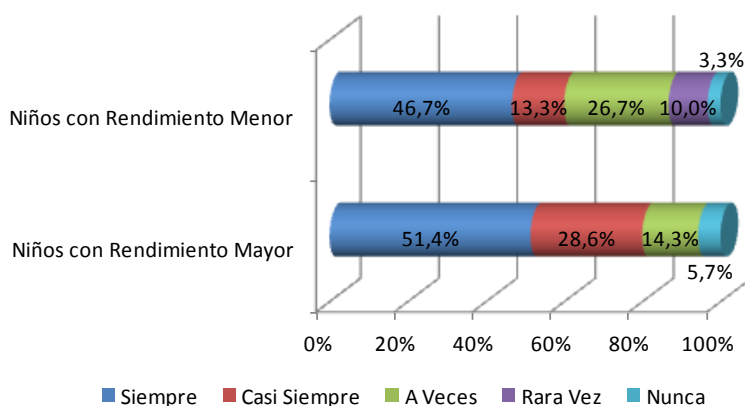
**Gráfico 53: "A mi hijo/a le gusta estudiar"**



Según lo observado en los resultados, los niños y niñas con alto rendimiento lo pasan mejor en el colegio que los niños y niñas con bajo rendimiento. Ante la afirmación “Mi hijo/a lo pasa bien en el colegio”, un 80% de los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento aseveró que su hijo/a lo pasaba bien Siempre o

Casi Siempre, mientras sólo un 60% de los apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento indicó estas respuestas. El pasarlo bien implica comodidad y adaptación al contexto escolar, lo cual puede ser un facilitador para el alto rendimiento o bien puede ser el resultado de un mejor rendimiento escolar. De cualquier manera, es muy probable que la motivación y el alto rendimiento se retroalimenten y terminen convirtiéndose en un círculo virtuoso.

**Gráfico 54: "Mi hijo/a lo pasa bien en el colegio"**

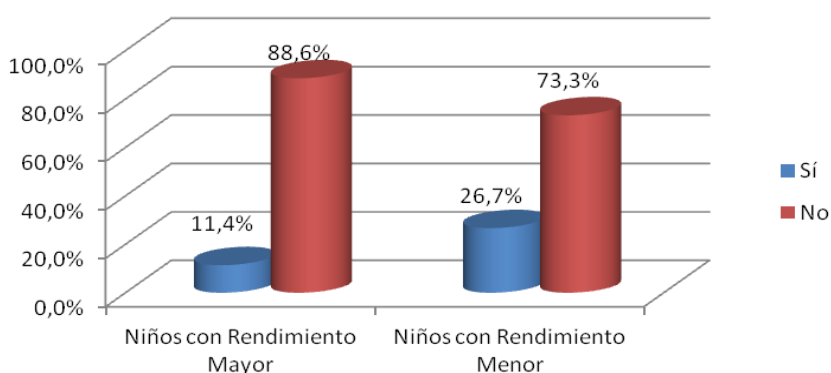


Ante la aseveración de tendencia negativa “Preferiría retirar a mi hijo/a si repite más de 2 cursos”, a diferencia de lo que podría pensarse de antemano, fueron los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor los que alcanzaron mayor porcentaje de respuestas contrarias a la afirmación con un 93,3%. El grupo de padres de niños y niñas con rendimiento mayor, por su parte, señaló estar En Desacuerdo o Muy en Desacuerdo en un 88,6%. (Ver tabla Anexo 3)

Otra afirmación en que las respuestas de ambos grupos fueron muy similares es “Lo más importante que los padres puedan dar a sus hijos es la educación”, en la cual 97,1% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor manifestó estar De Acuerdo o Muy de Acuerdo mientras que un 93,3% lo hizo en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento menor. Por lo anterior, se puede concluir que la educación es valorada socialmente, aunque no necesariamente esto implique un compromiso, en la práctica. (Ver Anexo 3)

En base a la aseveración anterior, algunos apoderados manifestaron que la educación era importante, pero en conjunto con el afecto, la atención, la transmisión de valores, la comida, etc. Aunque no se incluyeron estas opciones a la aseveración anterior, se consideró positivamente la mención espontánea de estos factores como importantes en el desarrollo de los niños y niñas. En el caso de los apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor, un 11,4% realizó esta mención, mientras que un 26,7% lo hizo en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento menor.

**Gráfico 55: Factores adicionales a la educación que son importantes para el desarrollo del niño/a**

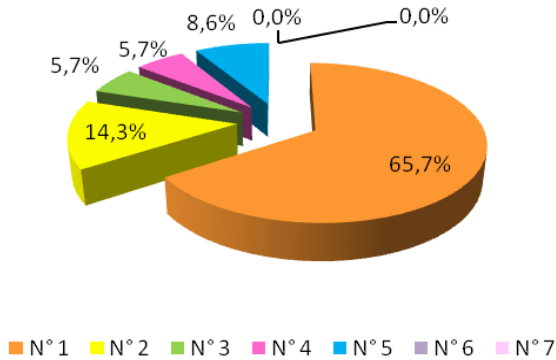


En cuanto a “Si mi hijo no quiere ir más al colegio, yo respeto su decisión y lo retiro”, no se observó una diferencia significativa entre un grupo y otro. La mayoría de las respuestas cumplieron con la expectativa de tendencia negativa, en la cual 97,1% de los apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor estuvo en Desacuerdo o Muy en Desacuerdo con la aseveración y en las mismas alternativas de respuesta, los apoderados de niños y niñas con rendimiento menor se manifestaron en un 93,3%. (Ver Anexo 3)

Al solicitar a los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor que ubicaran, de acuerdo a su preferencia, el lugar que le corresponde al estudio para el colegio dentro de siete alternativas, pudimos observar que el 65,7% le asignó, de acuerdo a sus prioridades, el primer lugar de importancia. El resto del porcentaje se distribuye mayoritariamente en el segundo lugar y luego quinto,

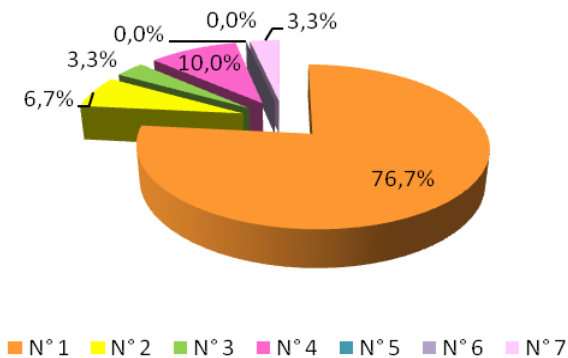
tercer y cuarto lugar. Cabe destacar que ninguno de los entrevistados ubicó el estudio para el colegio en las últimas dos opciones.

**Gráfico 56: Prioridad que debería tener el estudiar para el colegio en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento mayor**



La tendencia se mantuvo e incluso se acrecentó en los apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento, ascendiendo a un 76,7% la cantidad de apoderados que ubicó el estudio para el colegio en el primer lugar de las prioridades. El resto del porcentaje se divide en forma desigual. Estos resultados son significativos, ya que la diferencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas indicaría que la valoración por la educación no es determinante si no va acompañada de otros factores, también, considerados en este estudios.

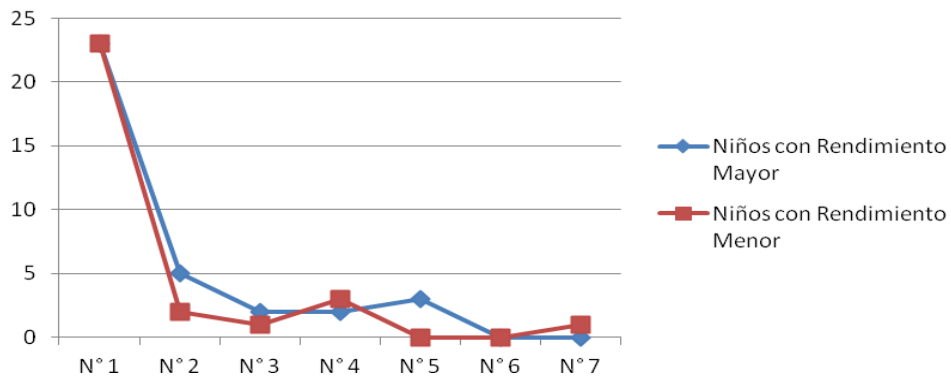
**Gráfico 57: Prioridad que debería tener el estudiar para el colegio en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento menor**



En el gráfico siguiente es posible observar el resultado de las respuestas de ambos grupos de apoderados. Se observa una clara tendencia a ubicar el estudio

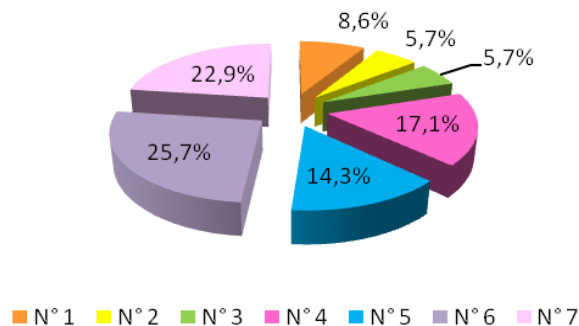
para el colegio en la primera posición de prioridades tanto para los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor como para los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor.

**Gráfico 58: Prioridad que debieran tener los niños y niñas con rendimiento mayor y los niños y niñas con rendimiento menor con respecto al estudio, según su adulto responsable**



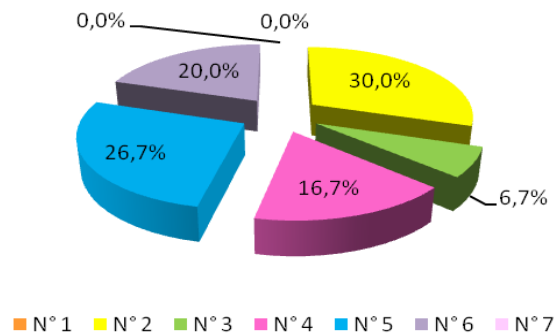
Se les solicitó a los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento que ordenaran, según lo que ellos consideraban más importante para sus hijos/as, el lugar que le correspondía a los aprendizajes nuevos dentro de las alternativas. Según se puede observar en los resultados, este tipo de actividades no se encuentra, mayormente, dentro de las tres primeras prioridades y, por el contrario, los porcentajes más altos se ubicaron en las últimas dos posiciones, por lo que se puede deducir que este tipo de aprendizajes no son tan valorados como el resto de las opciones para este grupo de apoderados.

**Gráfico 59: Prioridad que debería tener el aprender cosas nuevas en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento mayor**



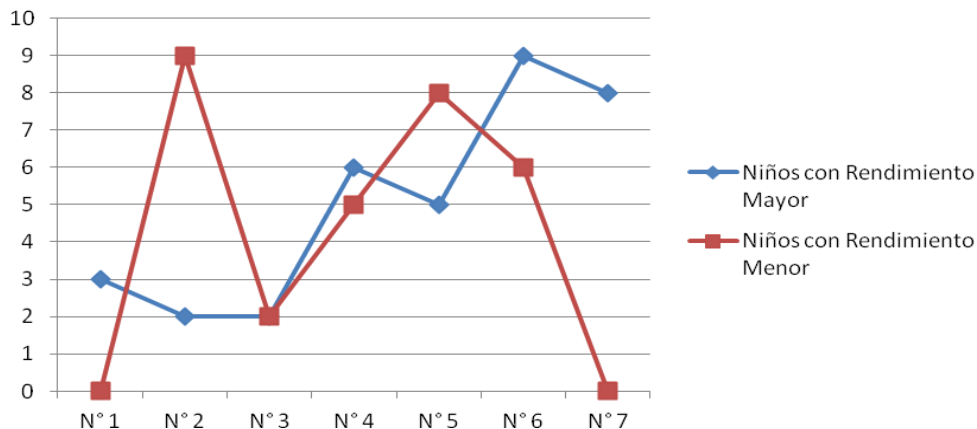
De acuerdo a las respuestas de los apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento, se puede observar que no hay respuestas que ubiquen los aprendizajes nuevos ni en el primer ni en el último lugar de las preferencias. Sin embargo, el que 53,4% de las respuestas se encuentre entre la segunda y cuarta opción permite deducir que se valoran estos aprendizajes en este grupo.

**Gráfico 60: Prioridad que debería tener el aprender cosas nuevas en el niño/a según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento menor**



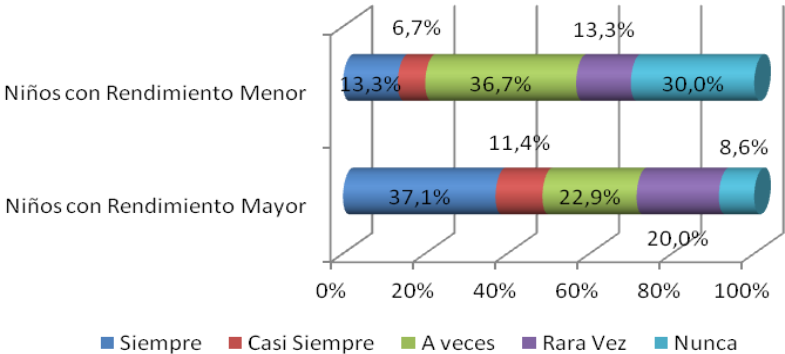
En el gráfico siguiente se puede observar que hay una tendencia por parte de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor a ubicar los aprendizajes nuevos en los últimos lugares de las prioridades que debieran tener sus hijos/as. Por otra parte, aunque los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor no ubican los aprendizajes nuevos ni en el primer ni en el último lugar de las preferencias, sí los priorizan más que los apoderados del otro grupo.

**Gráfico 61: Prioridad que debieran tener los niños y niñas con rendimiento mayor y los niños y niñas con rendimiento menor respecto a los aprendizajes nuevos, según su adulto responsable**



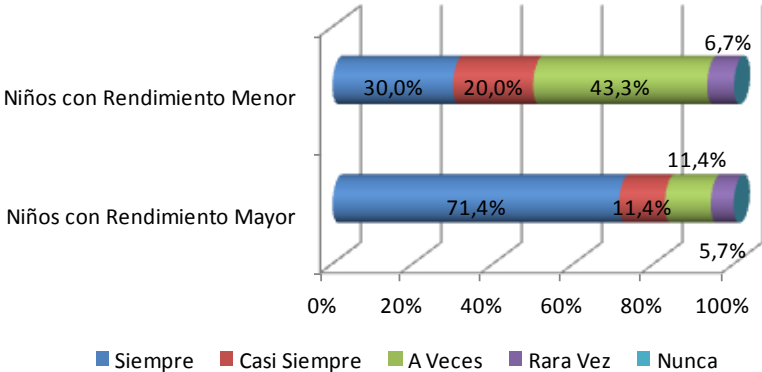
Ante la afirmación “Estudio con mi hijo y lo ayudo en el cumplimiento de tareas para el colegio”, un 48,5% de los apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor señaló hacerlo Siempre o Casi Siempre, mientras que sólo un 20% lo hizo en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento menor. Adicionalmente, un 43,3% de este último grupo expresó que Nunca o Rara Vez ayudaban a su hijo/a a estudiar mientras que un 28,6% señaló estas mismas alternativas en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor.

**Gráfico 62: "Estudio con mi hijo/a y lo ayudo en el cumplimiento de tareas para el colegio"**



Otra diferencia significativa se observó en la asistencia a las reuniones de apoderados. Mientras que el 82,8% de padres de este último grupo señaló asistir Siempre o Casi Siempre, sólo un 50% lo hizo en el grupo de niños y niñas con rendimiento bajo.

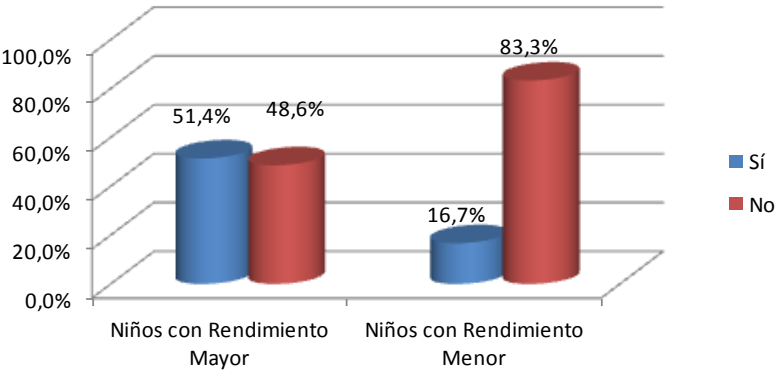
**Gráfico 63: "Asisto a las reuniones de padres y apoderados"**



Una diferencia importante se produce en las respuestas de ambos grupos en cuanto a la participación de la familia en actividades extra-programáticas del colegio. Mientras que un 51,4% de los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento dice participar de estas instancias, sólo un 16,7% lo hace en el grupo de apoderados de niños y niñas con bajo rendimiento.

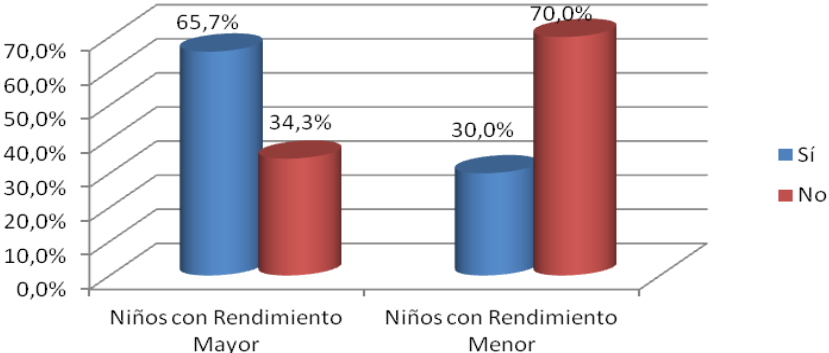
Este punto, si bien, indica un nivel importante de socialización, es también un indicador del compromiso que tiene la familia con todos los aspectos relacionados con la experiencia escolar. Esto explicaría la ruptura de la tendencia observada en la cual los niños y niñas con bajo rendimiento tienen mayor grado de socialización.

**Gráfico 64: Participación de la familia en actividades extra-programáticas del colegio**



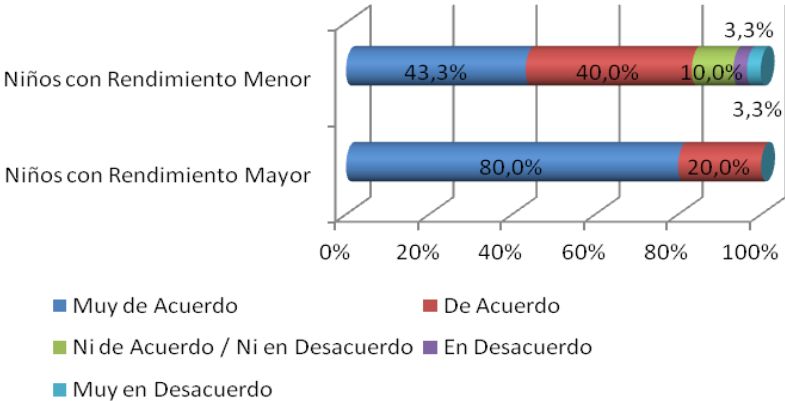
Esta tendencia se mantiene y se confirma en cuanto se pregunta sobre la participación del niño/a en las actividades extra-programáticas del colegio.

**Gráfico 65: Participación del niño/a en actividades extra-programáticas del colegio**



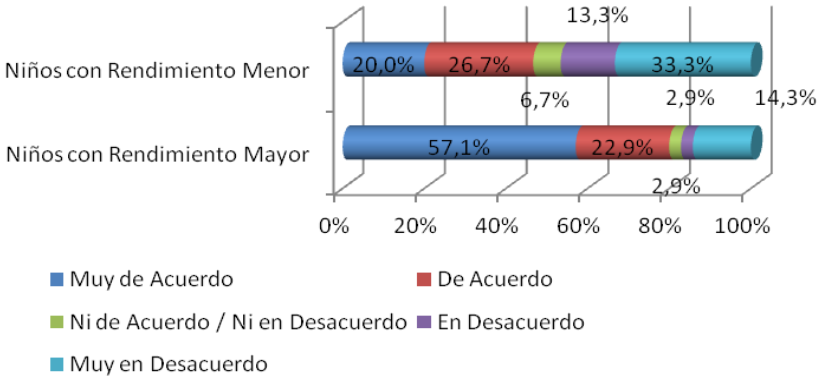
Respecto a la aseveración “Conozco a los profesores de mi hijo/a”, un 100% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor afirmó conocerlos, mientras que un 83,3% de los apoderados de rendimiento menor estuvo De Acuerdo o Muy de Acuerdo, también, con la afirmación.

**Gráfico 66: "Conozco a los profesores de mi hijo/a"**



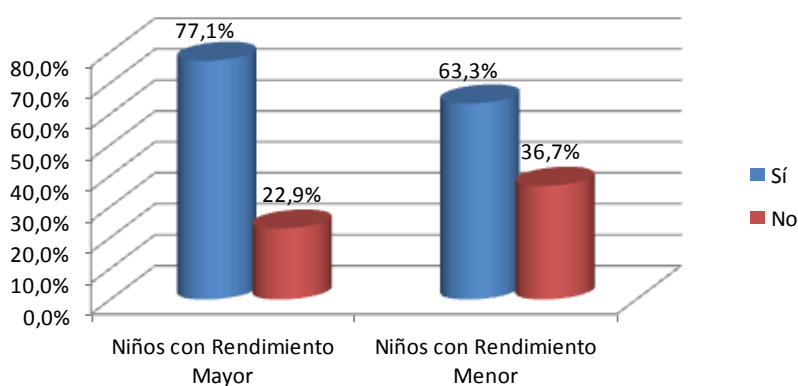
Ante la aseveración “Conozco a los compañeros con los que mi hijo/a comparte más”, un 80% de los apoderados del grupo de niños y niñas con alto rendimiento, estuvo De Acuerdo o Muy de Acuerdo con la afirmación, mientras que igual tipo de respuestas alcanzó el 46,7% en los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor. Esta brecha podría explicarse en el hecho de para algunos niños y niñas, sus compañeros de curso son también sus amigos, por lo cual se visitan y estudian juntos en las casas y, por ende, son conocidos por sus padres.

**Gráfico 67: "Conozco a los compañeros con que mi hijo/a comparte más"**



Se les preguntó a los apoderados de ambos grupos si sabían cuál era el rendimiento escolar de su hijo/a y se les pidió que ubicaran su rendimiento dentro de un rango dado. Luego, se comparó lo indicado por los apoderados con la información entregada por los profesores jefes. La opinión proporcionada por los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento coincidió en un 77,1% de los casos mientras que en el grupo de apoderados de niños y niñas con bajo rendimiento este porcentaje fue de un 63,3%. Estos resultados se suman a la tendencia observada en el grupo de rendimiento mayor en el cual pareciera existir mayor control y/o cercanía por parte del apoderado o adulto responsable con el proceso educativo de su hijo/a.

**Gráfico 68: Percepción del/la apoderado/a de rendimiento del/la niño/a acorde con realidad**



### **Razones esgrimidas por los padres para explicar el buen o mal rendimiento de sus hijos/as.**

Finalmente, se les consultó a los apoderados o adultos responsables respecto a las razones por las cuales, ellos creían, sus hijos/as tenían un buen o mal rendimiento escolar, sin especificar el tipo de rendimiento que tenían sus hijos/as, con el fin de no influenciar una respuesta determinada en aquellos apoderados que no estaban interiorizados respecto del proceso educativo de los niños y niñas y con la libertad de que expresaran, sin límites, cuantas razones ellos creían.

Las respuestas otorgadas por los apoderados o padres de los niños y niñas con rendimiento mayor o rendimiento menor fueron las siguientes:

<b>Niños y niñas con rendimiento mayor</b>	
Factores que determinan el rendimiento del niño/a.	Frecuencia
Esfuerzo del niño/a	18
Apoyo de mamá y/o papá	12
Inteligencia y capacidad del niño/a	8
Motivación que proporciona la familia	6
Normas relacionadas con el estudio	6
Al niño/a le gusta estudiar	5
Apoyo de los profesores	3
Atención en clases	3
Deseos de superación personal	3
Necesidades básicas cubiertas	1
No pone atención (-)	1
No le gusta estudiar (-)	1

<b>Niños y niñas con rendimiento menor</b>	
Factores que determinan el rendimiento del niño/a.	Frecuencia
No pone atención, no se concentra, se distrae.	8
Falta de apoyo mamá y/o papá	7
Falta de apoyo de los profesores	6
Falta de esfuerzo del niño/a	6
Falta de motivación y gusto por el estudio.	5
Problemas en el hogar	5
No hace tareas	2
Malas juntas	2
Consumo de marihuana	1
Víctima de bullying	1

Según se puede observar en las tablas, los apoderados y adultos responsables de los niños y niñas con rendimiento mayor son más generosos en cuanto a las razones que podrían explicar el buen rendimiento escolar de sus hijos/as. Es posible que tengan mayor capacidad de reflexión y análisis o bien están más interiorizados respecto al rendimiento de sus hijos/as y por tratarse de un rendimiento positivo, les resulta fácil y cómodo expresarse.

Por el contrario, los apoderados y adultos responsables de los niños y niñas con rendimiento menor entregaron menos razones atribuibles al rendimiento inferior de sus hijos/as, probablemente, porque no hay tanta reflexión ni autocrítica al respecto o bien no es un tema del que se sientan orgullosos y les fluya hablar. Las razones son variadas, aunque cabe destacar que sí hay un reconocimiento en cuanto a que los niños y niñas necesitan mayor apoyo de parte de ellos.

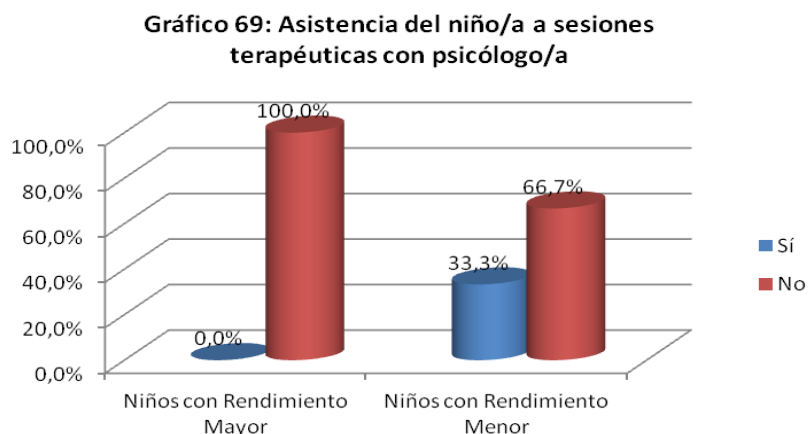
## 2.4 Socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo

En la variable de este estudio correspondiente a la socialización y valoración por la amistad y redes de apoyo, que incluye aspectos, tales como, participación del niño y su familia en redes de apoyo y valoración de la amistad, se observaron los resultados que, a continuación, se detallan.

Al preguntar si el niño/a contaba con redes de apoyo sociales, tales como, clubes deportivos, iglesias, talleres comunitarios o programas sociales, las respuestas no varían demasiado entre un grupo y otro, aunque hubo una ligera tendencia a favor de los niños y niñas con rendimiento menor. Mientras en este grupo, la participación de los niños y niñas en redes alcanza el 56,7%, en el grupo de niños y niñas de rendimiento mayor, la participación alcanza el 51,4%.

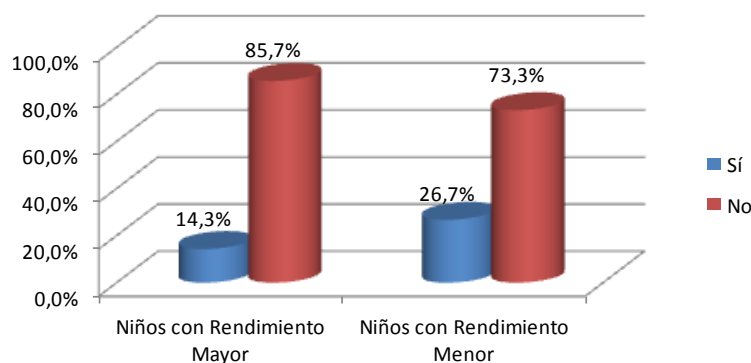
Por otra parte, al preguntar por la participación de la familia o miembros de la familia en este mismo tipo de redes, la distancia se mantiene, con un 70% de participación a favor de los niños y niñas con rendimiento menor, mientras que en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor, la participación de la familia en redes de apoyo sociales asciende al 62,9%. (Ver Anexo 3)

Una aseveración con diferencia significativa entre ambos grupos fue la revelada en el gráfico 69, de acuerdo con lo cual, un 33% de los niños y niñas con bajo rendimiento asiste a terapias psicológicas, mientras que ningún niño/a con alto rendimiento lo hace.



La distancia se acorta al preguntar sobre la asistencia de los integrantes del grupo familiar a sesiones terapéuticas con Psicólogo/a, pregunta en la cual, un 14,3% de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor afirmó que alguno de los miembros de la familia asistía a este tipo de instancias, mientras que un 26,7% lo hace en el grupo de rendimiento menor.

**Gráfico 70: Asistencia de algún integrante de la familia a sesiones terapéuticas con psicólogo/a**



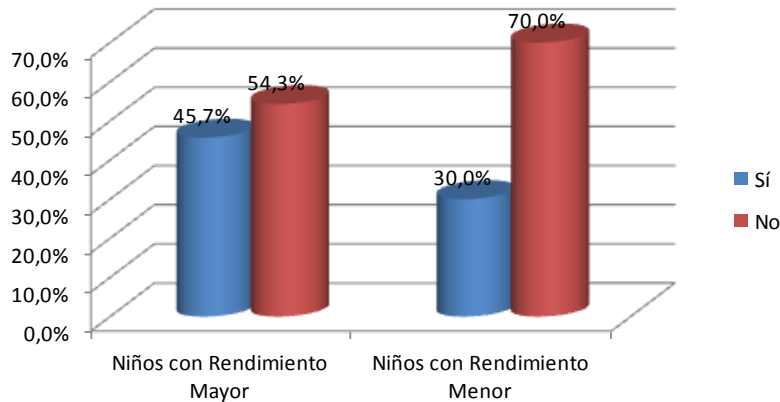
Respecto a si la familia mantenía relación con sus vecinos y los consideraba un apoyo, la mayoría de los apoderados, en ambos grupos, señaló que no era así. Sin embargo, hubo una diferencia a favor de las familias de los niños y niñas con rendimiento menor, ya que un 46,7% aseveró mantener vínculos, al menos, medianamente importantes con sus vecinos, en contraste con el 34,3% que hizo esta aseveración en las familias de los niños y niñas con rendimiento mayor. (Ver Anexo 3)

En la pregunta referente a si el grupo familiar del niño/a se vinculaba o podía contar con el apoyo de la familia materna, las respuestas fueron similares en ambos grupos, aunque levemente inclinadas hacia una tendencia positiva en el caso de los niños y niñas con rendimiento mayor. En este grupo, un 57,1% de los apoderados reconoció contar con el apoyo de la familia materna del niño/a, mientras que un 50% lo hizo en el grupo de rendimiento menor. (Ver Anexo 3)

La distancia entre las respuestas de ambos grupos se amplía cuando se indaga en el vínculo con la familia paterna del niño/a. En esta pregunta, un 45,7% de los

niños y niñas con rendimiento mayor se vincula de alguna manera significativa con ellos y expresa sentir su apoyo, mientras que en el grupo de rendimiento menor, este porcentaje equivale a un 30%.

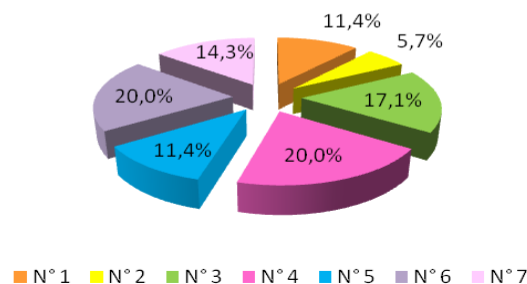
**Gráfico 71: "Relación con familia paterna"**



En la entrevista se incluyó una pregunta para indagar sobre la existencia de una persona significativa para el niño/a que no perteneciera a su grupo familiar directo, que pudiese contribuir a la formación y desarrollo del niño/a. Las respuestas fueron prácticamente iguales en porcentaje para ambos grupos. (Ver Anexo 3)

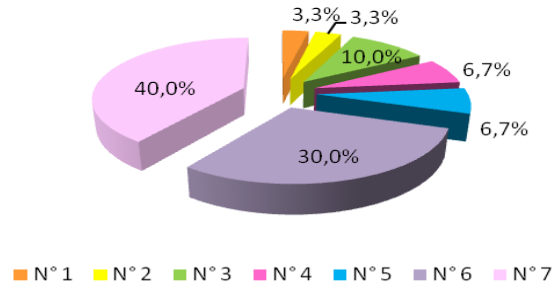
Se les solicitó a los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento que clasificaran la importancia que tiene para los niños y niñas, el espacio de entretención y juego con los amigos/as, dentro de las siete alternativas. Según los resultados, no hay un porcentaje determinante que permita observar una tendencia clara respecto de la importancia que revisten estos espacios.

**Gráfico 72: Prioridad que debería tener para el niño/a entretenerse y jugar con los amigos según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento mayor**



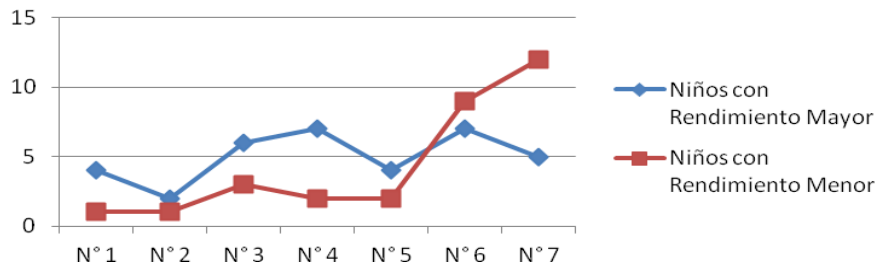
En cuanto a las respuestas de los apoderados de los alumnos con bajo rendimiento, se observó que hay una tendencia clara a ubicar los espacios de entretención y juego con los amigos para sus hijos/as, en los últimos dos lugares de preferencia, sumando entre la sexta y la séptima prioridad un total de 70%.

**Gráfico 73: Prioridad que debería tener para el niño/a entretenerse y jugar con los amigos según su adulto responsable en grupo de niños y niñas de rendimiento menor**



En el gráfico siguiente se puede observar que mientras las respuestas de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor no se dirigen con una tendencia clara hacia los primeros o últimos lugares de preferencia, las respuestas de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor muestran una tendencia reveladora en cuanto a ubicar la entretención y el juego con los amigos en los últimos dos lugares de preferencia.

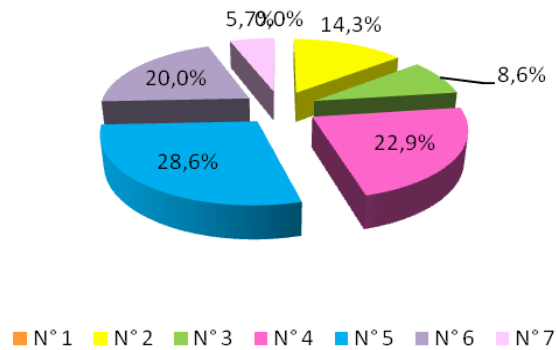
**Gráfico 74: Prioridad que debiera tener para los niños y niñas con rendimiento mayor y para los niños y niñas con rendimiento menor el entretenerse y jugar con los amigos según su adulto responsable**



En el gráfico siguiente, se puede observar que los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento no consideran el deporte y las actividades físicas en el tiempo de sus hijos/as como prioridad, ya que, nadie ubicó estas actividades en el primer

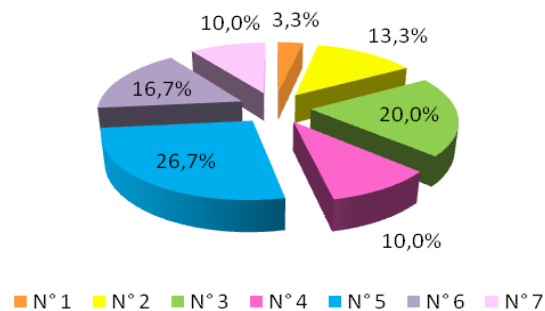
orden de preferencia y la mayoría de las respuestas se posicionan dentro de la cuarta, quinta y sexta opción, con mayor porcentaje en la quinta opción.

**Gráfico 75: Prioridad que debería tener para el niño/a el deporte y las actividades físicas, según su adulto responsable, en grupo de niños y niñas de rendimiento mayor**



Si bien las respuestas de los apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento están distribuidas de manera más uniforme que en el otro grupo, se puede observar que más de la mitad (53,4%) de las respuestas se ubican entre las últimas tres preferencias, por lo que, se puede concluir que el deporte y las actividades físicas tampoco constituyen una prioridad para los padres de los niños y niñas con bajo rendimiento, en el desarrollo de sus hijos/as.

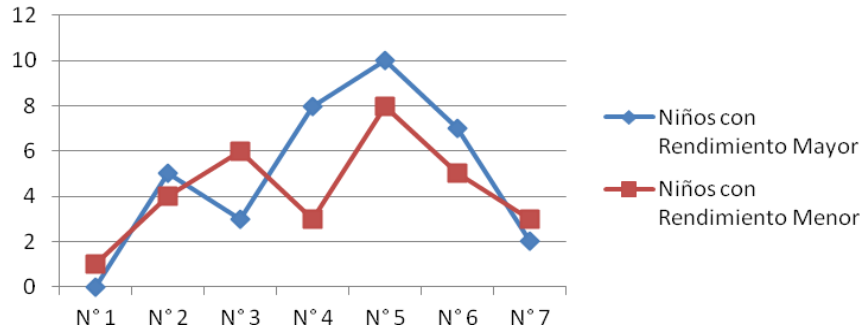
**Gráfico 76: Prioridad que debería tener para el niño/a el deporte y las actividades físicas, según su adulto responsable, en grupo de niños y niñas de rendimiento menor**



En el gráfico siguiente se observa que las respuestas de los apoderados de ambos grupos de niños y niñas son similares en cuanto a que no tienen como

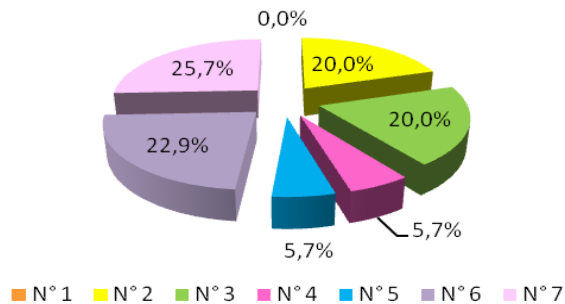
prioridad, para el desarrollo de sus hijos, el deporte y las actividades físicas y los ubican en los últimos lugares, descartando, eso sí, la última posición.

**Gráfico 77: Prioridad que debiera tener para los niños y niñas con rendimiento mayor y para los niños y niñas con rendimiento menor, el deporte y las actividades físicas, según su adulto responsable**



Se solicitó a los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor que ubicaran dentro del orden de sus preferencias la participación de sus hijos/as en talleres y clubes para su edad. Según se pudo observar en las respuestas proporcionadas, nadie seleccionó estas actividades como primera preferencia, sin embargo, las respuestas no develan una clara tendencia a ubicar estas actividades en un solo polo, más bien bajan su porcentaje de preferencia en la cuarta y quinta posición y se dividen entre las primeras y las últimas preferencias, aunque éstas son en porcentaje levemente superior a la segunda y tercera opción.

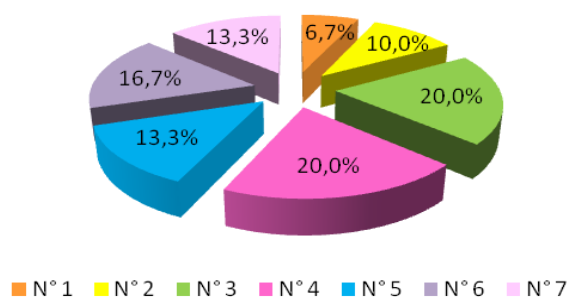
**Gráfico 78: Prioridad que debería tener para el niño/a la participación en talleres y clubes para su edad, según su adulto responsable, en grupo de niños y niñas de rendimiento mayor**



Según se pudo observar en las respuestas de los apoderados de los niños y niñas, no hay una tendencia clara a ubicar la participación de sus hijos/as en talleres y clubes en una posición definida, sino que los porcentajes tienden a distribuirse en todas las alternativas, exceptuando la primera opción que es la más baja en porcentaje, seguida por la segunda opción.

Se observó que un gran porcentaje, equivalente al 40%, se ubicó entre la tercera y cuarta posición, por lo que se podría deducir que se le asigna valor a estas instancias en el desarrollo de los niños y niñas. Esto también se puede relacionar con la importancia que reviste, para algunos apoderados, la participación de sus hijos/as en los talleres realizados en el colegio en jornada extendida. Cabe destacar que todos podían acceder a estos talleres, sin embargo, un gran porcentaje de apoderados rechazaba estas instancias para sus hijos/as por considerar que se trataba de espacios de juego que no aportaban al rendimiento escolar de los niños y niñas.

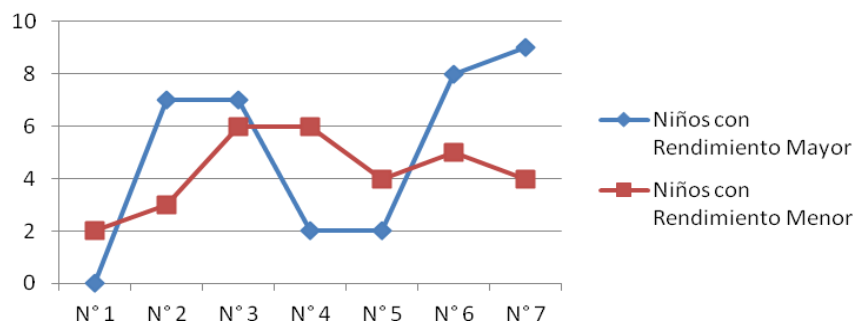
**Gráfico 79: Prioridad que debería tener para el niño/a la participación en talleres y clubes para su edad, según su adulto responsable, en grupo de niños y niñas de rendimiento menor**



En el gráfico siguiente se pueden observar las respuestas de ambos grupos de apoderados. Se puede distinguir una tendencia en los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor quienes se inclinan por darle los últimos lugares de preferencia, con muy bajo porcentaje en las posiciones cuarta y quinta y ningún porcentaje en la primera opción. En contraste, las respuestas de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor están distribuidas de manera más

uniforme, con una leve tendencia a ubicar estas actividades en el tercer y cuarto lugar de preferencia, por lo que podría decirse que estas instancias son ligeramente más valoradas dentro de este grupo.

**Gráfico 80: Prioridad que debiera tener para los niños y niñas con rendimiento mayor y para los niños y niñas con rendimiento menor, la participación en talleres y clubes para su edad, según su adulto responsable**



Para medir la valoración familiar de la amistad, se consideraron 4 preguntas: ¿Conozco a los amigos de mi hijo?, ¿Tienen sus hijos permiso para invitar amigos a la casa?, ¿Tienen sus hijos permiso para ir a las casas de sus amigos?; Los padres, ¿Tienen amigos con los que puedan contar? La primera de estas preguntas por contar con escala Lickert de respuestas, se analizó en forma separada. Las tres últimas preguntas se agruparon en un gráfico de valoración familiar de la amistad. En caso de contestar una de ellas positivamente, se consideraba una baja valoración de la amistad. En el caso de contestar dos de ellas positivamente, se consideraba regular valoración de la amistad. En el caso de contestar las tres preguntas positivamente, se consideraba alta valoración de la amistad. En el caso de contestar todas negativamente y/o mostrar rechazo a la amistad, se consideraba “ninguna” valoración de la amistad.

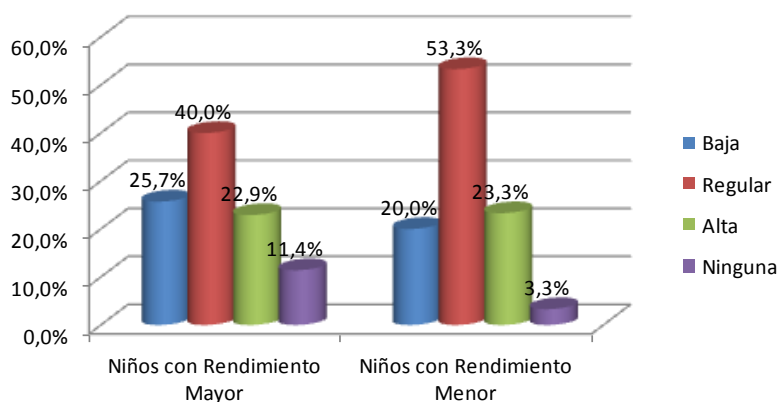
En la aseveración “Conozco a los amigos de mi hijo”, la diferencia si bien no es concluyente se inclina a favor de los niños y niñas con alto rendimiento. Mientras un 97,1% señaló estar De Acuerdo o Muy de Acuerdo con la afirmación en el grupo de apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor, un 86,7% lo hizo en

el grupo de los apoderados de niños y niñas con rendimiento menor. (Ver Anexo 3)

En el análisis de la valoración familiar de la amistad, la diferencia entre ambos grupos no fue significativa, aunque se inclinó ligeramente a favor de las familias de los alumnos con rendimiento menor, concentrando entre valoración regular y alta, un total de 76,6%, mientras que entre las familias de los niños y niñas de rendimiento mayor, el porcentaje de valoración regular y alta de la amistad ascendió a 62,9%.

Esta disparidad de respuestas podría, eventualmente, deberse a que las familias de los niños y niñas con alto rendimiento parecieran ejercer un mayor control sobre ellos, por lo que, se preocupan de conocer los amigos/as de sus hijos/as y, por lo mismo, les dan menos permiso a los niños y niñas para ir a las casas de sus amigos. Esto explicaría el hecho de que valoran menos la amistad, en términos generales, de acuerdo a lo señalado en el gráfico anterior.

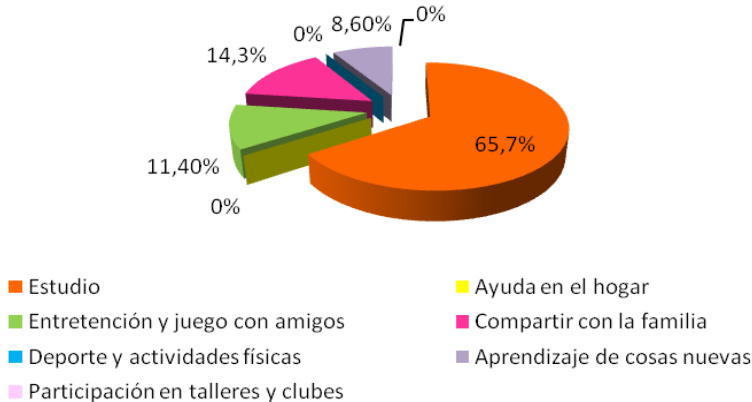
**Gráfico 81: Valoración familiar de la amistad**



Finalmente, se consideró la primera prioridad seleccionada por los padres, apoderados y adultos responsables de ambos grupos de niños y niñas. En el caso de los apoderados de niños y niñas con alto rendimiento, la primera prioridad seleccionada, por amplia mayoría, fue el estudio. En orden de elección siguieron el compartir con la familia, la entretención y juego con los amigos y el aprendizaje de cosas nuevas. Las otras alternativas referidas a ayudar en el hogar, participar en

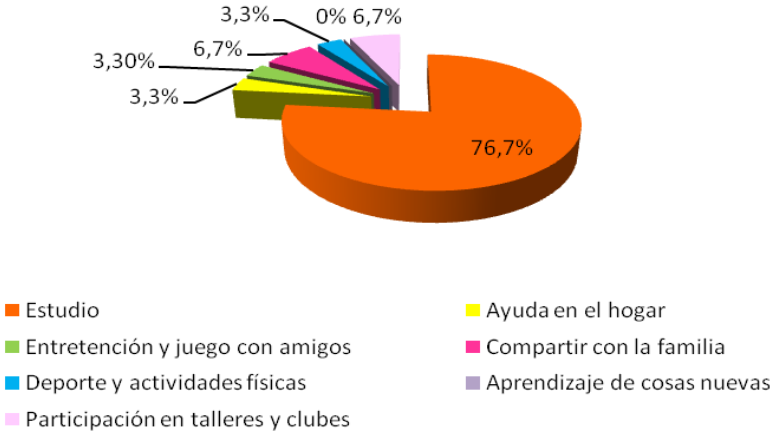
talleres y clubes, realizar deporte y actividades físicas, no figuraron como primera alternativa en ninguna entrevista de las realizadas.

**Gráfico 82: Primera prioridad seleccionada por los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor**



En el caso de los apoderados de niños y niñas con bajo rendimiento, se observó que el estudio fue la primera prioridad escogida por un margen ampliamente superior a las otras alternativas. Las actividades que le seguían en porcentaje fueron el compartir con la familia, la participación en talleres y clubes, la entretención y juego con los con amigos, la ayuda en el hogar y la realización de deporte y actividades físicas. El aprendizaje de cosas nuevas no fue elegido como primera prioridad dentro de este grupo de apoderados.

**Gráfico 83: Primera prioridad seleccionada por los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor**



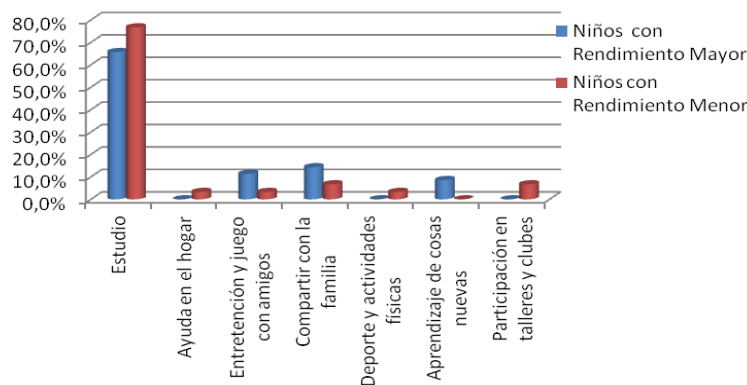
De acuerdo a los resultados obtenidos en la asignación de prioridades para el desarrollo de los niños y niñas, se pudo observar que para ambos grupos de

apoderados, el estudio es la primera prioridad, aunque el porcentaje es ligeramente superior en los apoderados de niños y niñas con bajo rendimiento. El compartir con la familia es la segunda prioridad con más porcentaje, aunque aquí el porcentaje es levemente superior en los niños y niñas con alto rendimiento.

Los apoderados de niños y niñas con alto rendimiento sólo consideraron las alternativas del estudio, el compartir con la familia, la entretención y juego de los niños y niñas y el aprendizaje de cosas nuevas como primera preferencia. Si bien el aprendizaje de cosas nuevas fue la última prioridad escogida, por estos apoderados, con un 8,6%, resulta interesante notar que esta alternativa no fue escogida como primera opción por los apoderados de los niños y niñas con bajo rendimiento. Lo anterior podría significar que algunas familias de niños y niñas con alto rendimiento perciben el aprendizaje como un valor, más allá de si éste se obtiene a través de una instancia formal como el colegio o no.

Por otra parte, hubo apoderados de niños y niñas con bajo rendimiento que mencionaron como prioridad la ayuda en el hogar, el deporte y actividades físicas y la participación en talleres y clubes; alternativas no escogidas por los otros apoderados. Se puede deducir que las familias de niños y niñas con bajo rendimiento dan más importancia a instancias recreativas y sociales que las familias de niños y niñas con alto rendimiento y consideran la integración de aprendizajes, principalmente, a través del colegio.

**Gráfico 84: Primera prioridad seleccionada por los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor y rendimiento menor**



Según se pudo comprobar, las diferencias encontradas en las respuestas de los adultos responsables tienden a confirmar las hipótesis planteadas al inicio de este estudio que postulan como factores relevantes en el rendimiento escolar del niño/a la importancia del apego, de una buena comunicación al interior de la familia, de un ambiente familiar sano, de normas y límites claros y definidos, de un alto valor y compromiso familiar con la educación, no así la hipótesis relativa a la socialización, la cual tiende a rechazarse, ya que los niños y niñas con rendimiento inferior valoran y participan más, que los niños y niñas con rendimiento superior, con amigos y en redes de apoyo, lo cual sería un indicador de que la socialización no es un factor que influye, al menos positivamente, en el rendimiento escolar.

A través de las respuestas, se puede concluir que la confluencia de estos factores influye sino determina positivamente en el rendimiento escolar del niño/a. Sin duda, las experiencias vividas por los apoderados y adultos responsables, a lo largo de su vida, marcan el pensamiento y el estilo con que crían y educan a sus hijos, ya sea para repetir patrones conocidos o para diferenciarse de éstos. Esto, aunque no es una pregunta explícita, se puede deducir de la suma de respuestas otorgadas y de los discursos oídos durante las entrevistas, en los cuales se plasmaba, por ejemplo, el deseo de que sus hijos fueran felices en su infancia (en desmedro de normas estrictas respecto al tiempo dedicado al estudio) o de que tuvieran lo que ellos no habían podido alcanzar a través de la educación.

Lo anterior, no es ajeno a la realidad de ningún padre o madre, puesto que todos estamos supeditados, de alguna manera, por nuestra crianza. Sin embargo, se observa un desconocimiento y desinterés, en algunos casos, respecto de lo apropiado e inapropiado en el desarrollo de las competencias parentales, dejando que la crianza les fluya como por intuición.

Sin embargo, los resultados apuestan a un estilo de crianza en el que, por una parte, las normas y límites sean claros y se respeten dentro de la familia, ya que no da lo mismo la hora en que el niño/a se duerme, ni da lo mismo si éste/a tiene o

no un horario fijo para hacer las tareas, así como tampoco da lo mismo si tiene o no la libertad para hacer lo que quiera. El uso y respeto de normas, no sólo respecto al estudio, sino a todas las áreas que afectan el desarrollo del niño/a le permite a éste/a adaptarse socialmente, ya que conoce de antemano lo que se espera de él/ella, los límites dentro de los cuales puede desenvolverse y las consecuencias de traspasarlos, sabe cuál es su rol en los distintos contextos, lo cual confluye en mayores grados de confianza y seguridad respecto de sí mismo.

Por otra parte, la comunicación, el apego y el ambiente familiar son piezas fundamentales en el desarrollo del niño/a y su rendimiento académico, lo que se observa en la distancia existente entre las respuestas de un grupo y otro en estos aspectos. Si bien no es posible identificar si una comunicación adecuada es el resultado de un apego seguro y un ambiente familiar sano, sí es posible observar que va ligada a ellos. Según se observa en los resultados, no debe ignorarse la importancia de establecer espacios de conversación así como de entretenimiento y diversión dentro de la familia, ya sean fijos o espontáneos, lo principal es que exista ese tiempo destinado a mirarse, a expresarse cariño, a contarse las cosas, a reírse y pasarlo bien. Ya sea razón o resultado, estos espacios van ligados a una mejor relación entre los integrantes de la familia, favorecen la sensación de protección, de apoyo y de amor, lo cual es la esencia de un ambiente familiar sano, en que hay percepción de felicidad y la necesidad de ayuda externa de tipo profesional para subsanar problemas internos es menor o nula, como sucede en el caso de los niños y niñas con alto rendimiento.

Por último, las respuestas obtenidas demuestran que no basta el discurso de los padres de que *la educación es lo más importante que los padres puedan entregar a sus hijos* y que estudiar para el colegio debiera ser la primera prioridad en un/a niño/a, si estas “creencias” o paradigmas no son sustentados con interés, esfuerzo y compromiso con el proceso educativo del hijo/a y si no se establecen normas que resguarden los hábitos de estudio, la capacidad de aprendizaje y la valoración de la educación en el niño/a.

## CAPÍTULO VI

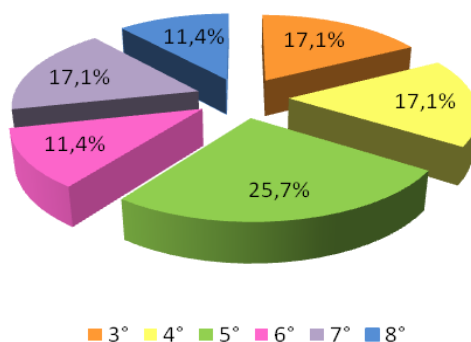
### PERFIL Y OPINIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

En este capítulo se revisan las percepciones de respuestas entregadas por los niños y niñas en el cuestionario que se les aplicó, el cual buscaba obtener la opinión de ellos respecto a su ambiente familiar, a la integración de normas, a su proceso educativo así como la valoración y compromiso de su familia con la educación. Asimismo, el objetivo secundario de este instrumento respondía, por una parte, a contrastar las percepciones de los niños y niñas con las de sus padres y/o adultos responsables, observando, de esta manera, el grado de veracidad en las respuestas de estos últimos y, por otra parte, a corroborar las tendencias del interés de este estudio.

#### 1. Perfil escolar y familiar de los niños y niñas

El Gráfico 85 señala la composición de la muestra de mayor rendimiento, dividida por curso participante, indicando que un 17% corresponde a alumnos de 3° Básico, un 17% corresponde a alumnos de 4° Básico, un 27% corresponde a alumnos de 5° Básico, un 11% corresponde a alumnos de 6° Básico, un 17% corresponde a alumnos de 7° Básico y un 11% corresponde a alumnos de 8° Básico.

**Gráfico 85: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Mayor por Curso**

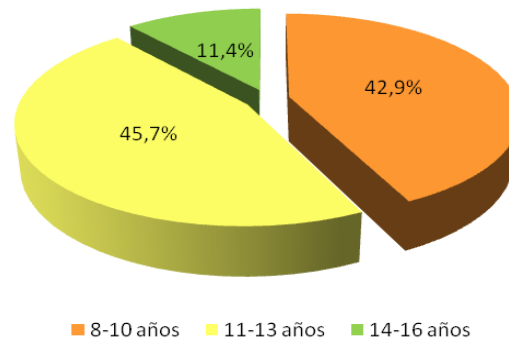


El gráfico 86 muestra la división por edades de los niños y niñas que participaron en el estudio, indicando que un 42,9% de la muestra tenía entre 8 y 10 años de

edad, mientras que un 45,7% tenía entre 11 y 13 años y sólo un 11,4% tenía entre 14 y 16 años.

Estos datos indican que la mayoría de los niños y niñas de alto rendimiento se encuentran dentro de la edad escolar típica para cada curso, lo que a su vez demostraría una baja incidencia de reprobaciones y repeticiones de curso.

Gráfico 86: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Mayor por Edad



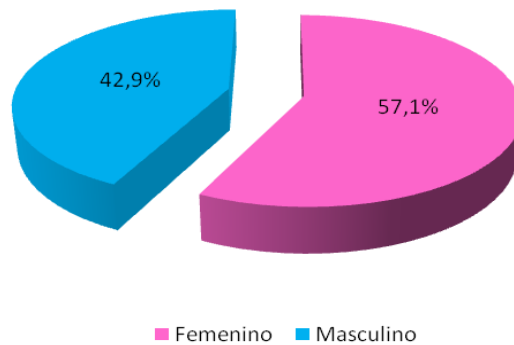
El gráfico 87 indica que de la muestra con mayor rendimiento, un 57,1% corresponde al género femenino y un 42,9% corresponde al género masculino.

Esta diferencia en el rendimiento entre niños y niñas ratifica lo señalado por Fernández Enguita (1995:38), quien sostiene que *“las mujeres, como es bien sabido, obtienen mejores resultados que los hombres según todos los indicadores escolares: acceso, promoción, permanencia, calificaciones, etc.”* Esto puede deberse a varios factores, ya sean físicos, emocionales o sociales. Una explicación puede ser el hecho de que el hemisferio izquierdo del cerebro de las niñas madura mucho antes que en los niños y niñas y que ellas tienen mayor número de conexiones entre un hemisferio y otro, lo que posibilita no sólo que tengan mayores destrezas lingüísticas sino que también expresen sentimientos y emociones con mayor facilidad.

La socialización puede ser otro factor, ya que *a las niñas se les anima a permanecer en el hogar y a dedicarse a una determinada tarea, mientras que a los varones se les ofrece un mayor grado de libertad. Las*

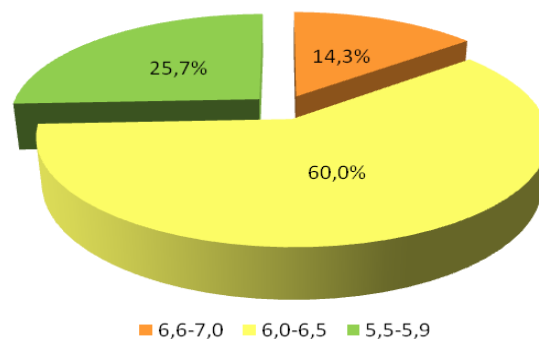
*expectativas sociales hacen que las niñas encajen mejor que los niños con las exigencias de comportamiento que se dan en la escuela. El equilibrio de los maestros en materia de género desempeña también una función importante. Aunque en muchas naciones en desarrollo existe una carencia de maestros, en los países industrializados abundan más las maestras, sobre todo en el nivel primario. (Unicef;2004:s/p)*

**Gráfico 87: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Mayor por Género**



El gráfico 88 nos indica que de la muestra de mayor rendimiento compuesta por 35 alumnos, un 60% tiene promedio general anual entre 6,0 y 6,5, mientras que un 25,7% tiene promedio general anual entre 5,5 y 5,9 y sólo un 14,3% alcanza un promedio general anual 6,6 o superior.

**Gráfico 88: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Mayor por Promedio Anual**

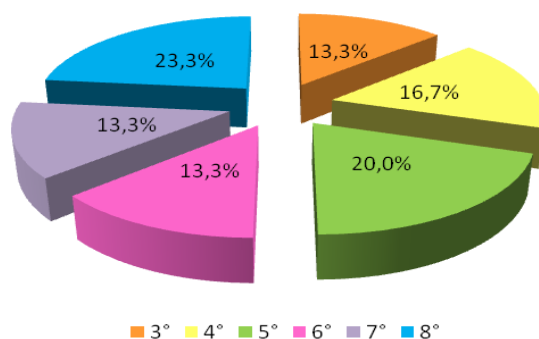


Con el objeto de comprobar o refutar la hipótesis, se eligió, en contraparte, el 20% de niños y niñas que cursaban entre 3° y 8° de Enseñanza Básica, pertenecientes a los mismos cursos de la muestra anterior de este establecimiento, que presentaban rendimiento escolar menor (promedio general anual 4,9 o inferior) y

que pertenecen al I y II quintil de la población más pobre del país. Cabe destacar que esta muestra fue más pequeña que la anterior, ya que en algunos cursos no alcanzó a un 20% los alumnos que tenían promedio 4,9 o inferior, por lo que se consideró solamente al porcentaje correspondiente a estas notas.

Atendiendo a que el gráfico 89 señala la composición de la muestra paralela de los niños y niñas por curso, resulta llamativo que de los 30 niños y niñas, un 13,3% de la muestra corresponda a niños y niñas de 3° Básico, un 16,7% a niños y niñas de 4° Básico y un 20% a niños y niñas de 5° Básico, lo que indicaría una suerte de tendencia creciente al bajo rendimiento, la que se invierte en 6° y 7° Básico con un 13,3% en cada nivel y vuelve a subir y alcanza su punto más alto, con un 23,3%, en los niños y niñas de 8° Básico. Al respecto cabe recordar que antes de la entrada en vigor de la Enseñanza Media Obligatoria, era precisamente al final del 8° Básico, el momento en que se registraba la mayor deserción del sistema escolar.

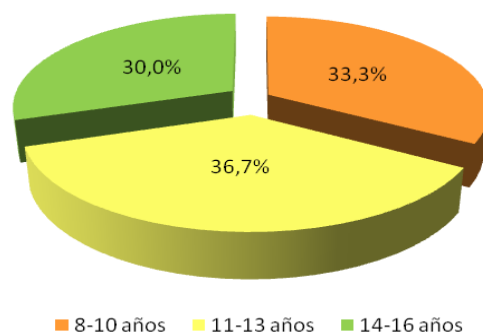
Gráfico 89: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Menor por Curso



El gráfico 90 corresponde a las edades de los niños y niñas que participaron en la muestra de menor rendimiento. A diferencia de la muestra con mayor rendimiento, en la cual las edades se ubicaban principalmente entre los 8 y 13 años, sumando 88,6% entre ambos grupos, aquí se observa que la muestra es más homogénea, con porcentajes similares en los tres grupos, indicando que un 33,3% corresponde a niños y niñas de entre 8 y 10 años, mientras que un 36,7% corresponde a niños y niñas de entre 11 y 13 años y un 30%, a niños y niñas de entre 14 y 16 años.

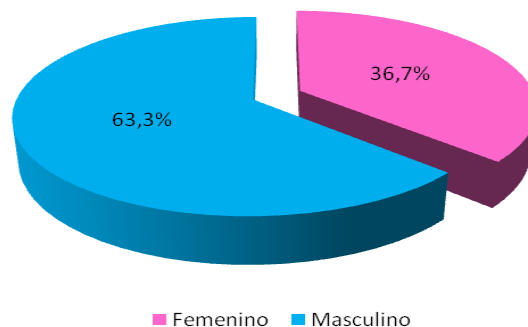
Tras esta homogeneidad se puede advertir que existen reprobaciones y repeticiones de curso, lo que resulta más evidente en el caso de los niños y niñas entre 14 y 16 años los que se ubican por sobre la edad escolar típica que corresponde a los cursos en estudio.

Gráfico 90: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Menor por Edad



El gráfico 91 indica que la muestra de menor rendimiento está compuesta en un 63,3% por el sexo masculino y en un 36,7% por el sexo femenino, lo que corrobora lo indicado en el gráfico 87, revelando que las niñas tienen rendimiento mayor en ambas muestras.

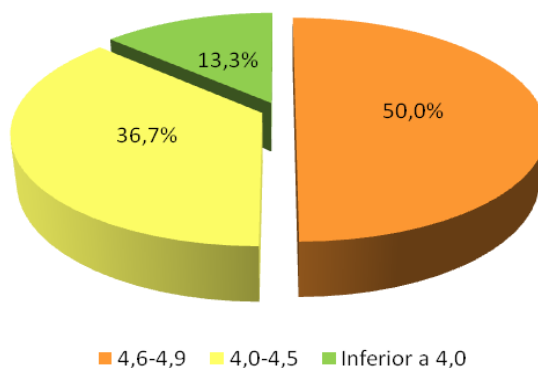
Gráfico 91: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Menor por Género



El gráfico 92 señala la composición de la muestra con menor rendimiento de acuerdo a sus promedios generales anuales, indicando que un 50% de los niños y niñas participantes de la medición terminó el año con un promedio entre 4,6 y 4,9,

un 36,7% terminó el año con un promedio entre 4,0 y 4,5 y un 13,3% con un promedio inferior a 4,0.

**Gráfico 92: Distribución de Niños y Niñas con Rendimiento Menor por Promedio Anual**



En el cuestionario aplicado a los niños y niñas de la muestra se tomaron en consideración las preguntas que se detallan a continuación.

## **2. Opiniones de los niños y niñas en relación a las variables**

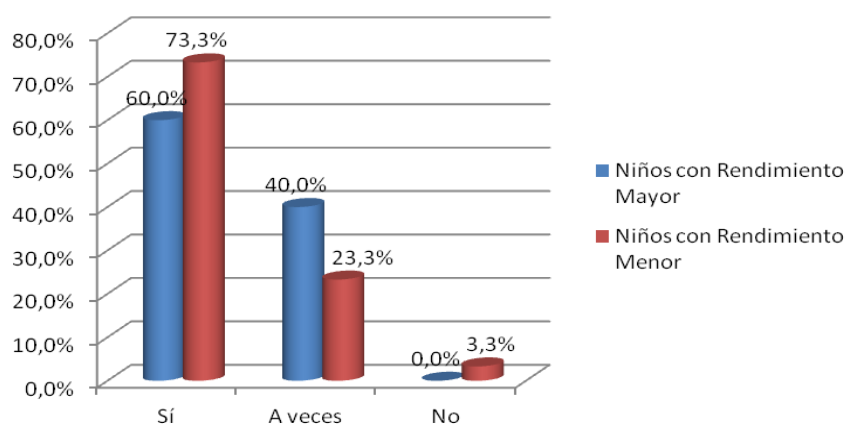
En el gráfico 93, se puede apreciar que hay mayor sensación de felicidad en los niños y niñas con rendimiento menor. En los niños y niñas con rendimiento menor, un 73,3% de los niños y niñas contestó enfáticamente que sí era feliz, mientras que un 60% lo hizo en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor. Sin embargo, los niños y niñas con rendimiento mayor tienen mayor sensación de felicidad A Veces, opción por la cual 40% de los niños y niñas se inclinó, distanciándose del 23,3% de los niños y niñas de rendimiento menor que se siente feliz A Veces y con el 3,3% que no se siente feliz.

Al comparar estos resultados con los del gráfico 30 en el cual los apoderados responden a “Mi hijo/a es un/a niño/a feliz”, se puede observar que las respuestas de apoderados y niños y niñas con rendimiento menor es prácticamente igual. Los apoderados señalaron que esta situación, “Mi hijo/a es un/a niño/a feliz”, se daba en su hijo/a Siempre en un 40% y Casi Siempre en 33,3%, lo cual sumado da 73,3%, misma cifra con que los niños y niñas de rendimiento menor indican que sí

son felices. Por otra parte, las respuestas de los apoderados que aducen a que su hijo/a A Veces es feliz alcanza un 20%, 3% menos de lo que los niños y niñas de igual grupo indicaron. Finalmente, los apoderados de este mismo grupo señalaron en un 6,7% que su hijo Rara Vez era feliz mientras que esa opción, inexistente en el cuestionario de los niños y niñas, podría equipararse al 3,3% de los niños y niñas que indicó no ser feliz.

En contraste, los apoderados de los niños y niñas de rendimiento mayor señalaron en 62,9% que su hijo/a Siempre era feliz y en un 25,7% que era Casi Siempre feliz, lo que sumado es 88,6%, lo cual no se condice con lo contestado por los niños y niñas del mismo grupo, ya que ellos sólo en 60% reconocieron Sí ser felices. Por otra parte, un 8,6% de los apoderados dijo que su hijo/a era feliz A Veces, sin embargo, un 40% de los niños y niñas con rendimiento mayor señaló ser feliz A Veces. Finalmente, no hubo niños y niñas de este grupo que indicaran que no eran felices, sin embargo, un 2,9% de los apoderados contestó que su hijo/a era feliz Rara Vez.

Gráfico 93: "Soy feliz"

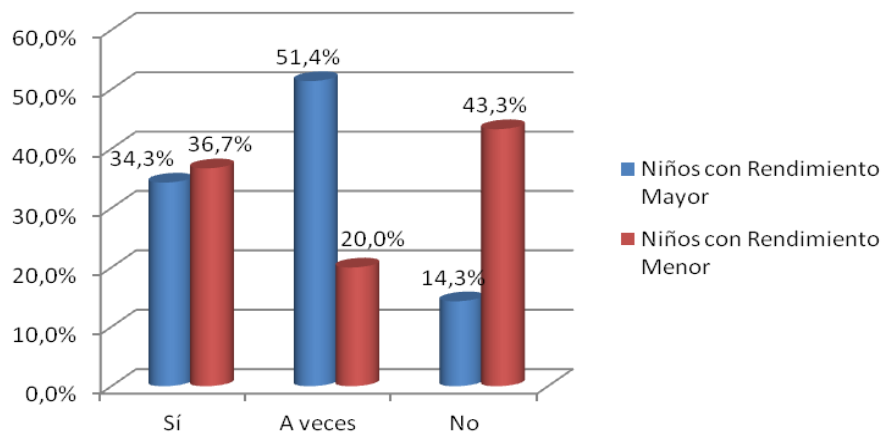


En el siguiente enunciado "Me gusta estar en mi casa" no se observaron diferencias significativas. Mientras que el 62,9% de los niños y niñas con rendimiento mayor contestó afirmativamente, un 56,7% lo hizo en el grupo de los niños y niñas con rendimiento menor. Sin embargo, en la alternativa de respuesta

A Veces, los niños y niñas con rendimiento menor se declararon más a gusto, superando en 9% a los niños y niñas con rendimiento mayor. Por último, un 2,9% contestó que no le gustaba estar en su casa dentro del grupo de rendimiento mayor y no se registró respuesta negativa dentro del grupo de rendimiento menor. (Anexo 3)

Otra afirmación que tuvo resultados disímiles para ambos grupos fue “Con mi mamá y/o papá jugamos”. Si bien, en el primer tramo de respuestas, la opción Sí fue prácticamente igual para ambos grupos: un 34,3% la escogió dentro del grupo de rendimiento mayor y un 36,7% lo hizo en el grupo de rendimiento menor, las diferencias reveladoras se producen en las respuestas A Veces y No. Mientras que un 51,4% de los niños y niñas con rendimiento mayor señaló que jugaba A Veces con su papá y/o mamá, sólo un 20% señaló lo mismo en el grupo de rendimiento menor. La tendencia positiva se mantuvo a favor del grupo de niños y niñas con rendimiento mayor en la respuesta No: mientras un 43,3% de los niños y niñas con rendimiento menor indicó que no jugaba con su mamá y/o papá, sólo un 14,3% lo hizo en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor.

Gráfico 94: "Con mi mamá y/o papá jugamos"

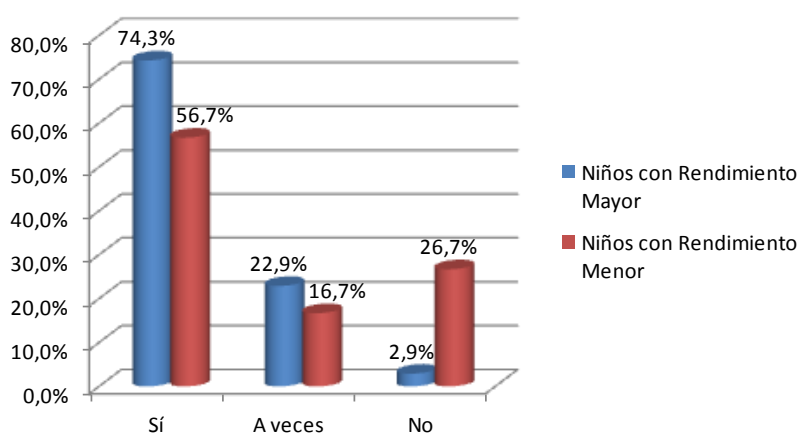


En la afirmación “Me tratan bien en mi familia” no se observaron diferencias significativas. Mientras que un 80% respondió que era bien tratado/a en su familia

en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor, un 73,3% lo hizo en el grupo con rendimiento menor. En tanto, 20% de los niños y niñas con rendimiento mayor y 20% de los niños y niñas con rendimiento menor dijo que A Veces lo/a trataban bien en su familia, mientras que un 6,7% negó que lo/a trataran bien en su familia dentro del grupo de rendimiento menor. (Ver Anexo 3)

Una distancia reveladora se produjo en los resultados de la aseveración “Cuando tengo pena, mis papás me ayudan” a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor. Mientras que, entre ellos, un 74,3% eligió enfáticamente la respuesta sí, sólo un 56,7% escogió la misma alternativa entre los niños y niñas de menor rendimiento. Por otra parte, en la opción de respuestas A Veces, nuevamente el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor superó, aunque levemente, el porcentaje de los niños y niñas con rendimiento menor. Finalmente, un 2,9% de los niños y niñas con rendimiento mayor no se sintió identificado con la afirmación y contestó que no, mientras que un 26,7% señaló lo mismo en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor.

**Gráfico 95: "Cuando tengo pena, mis papás me ayudan"**



Respecto a la aseveración “En mi casa escuchan mi opinión” se observó una tendencia ligeramente mayor a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor. Un 54,3% de los niños y niñas de este grupo contestó que se sentía escuchado en

su hogar mientras que sólo un 43,3% hizo esa aseveración en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor. Luego, un 37,1% de los niños y niñas con rendimiento mayor se inclinó por la alternativa de respuestas A Veces y un 40% lo hizo en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor. Finalmente, un 8,6% de los niños y niñas con rendimiento mayor se mostró en desacuerdo con la afirmación y dijo que su opinión no era escuchada en su casa mientras que un 16,7% de los niños y niñas con rendimiento menor opinó lo mismo. (Ver Anexo 3)

Tampoco se observaron diferencias significativas, entre ambos grupos, en la afirmación “Le cuento las cosas a mi papá y/o mamá”. Mientras que un 60% señaló contarle sus cosas, al menos, a un progenitor dentro del grupo de niños y niñas con rendimiento mayor, un 50% lo hizo en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor. Sin embargo, más niños y niñas (un 40%) con rendimiento menor indicaron contarle las cosas a su papá y/o mamá A Veces y sólo un 22,9% contestó la misma alternativa dentro del grupo de niños y niñas con rendimiento mayor. Finalmente, un 17,1% de los niños y niñas con rendimiento mayor negó contarle las cosas a su mamá y/o papá, lo que también fue negado en un 10% en los niños y niñas con rendimiento menor. (Ver Anexo 3)

En contraste con las respuestas otorgadas por los apoderados en esta misma aseveración, “Mi hijo/a me cuenta sus cosas”, detallada en el gráfico 21, se puede observar que los apoderados de rendimiento mayor eligieron las alternativas Siempre y Casi Siempre en un 45,7% y 34,3%, respectivamente, lo que sumado es 80%. Sin embargo, los niños y niñas señalaron contarle sus cosas a su mamá y/o papá Siempre sólo en un 60%.

Luego, estos apoderados indicaron que sus hijos/as A Veces les contaban sus cosas en un 20%, mientras que los niños y niñas casi igualaron esta cifra, eligiendo la misma alternativa en un 22,9%. Finalmente, estos apoderados no eligieron alternativas como Rara Vez o Nunca, sin embargo, un 17,1% de los niños y niñas con alto rendimiento indicó que no le contaban sus cosas ni a su papá ni a

su mamá. Por lo anteriormente detallado, se puede observar que los niños y niñas no le cuentan tanto de su vida a sus apoderados como ellos piensan o, al menos, la percepción de los niños y niñas es diferente en ese sentido.

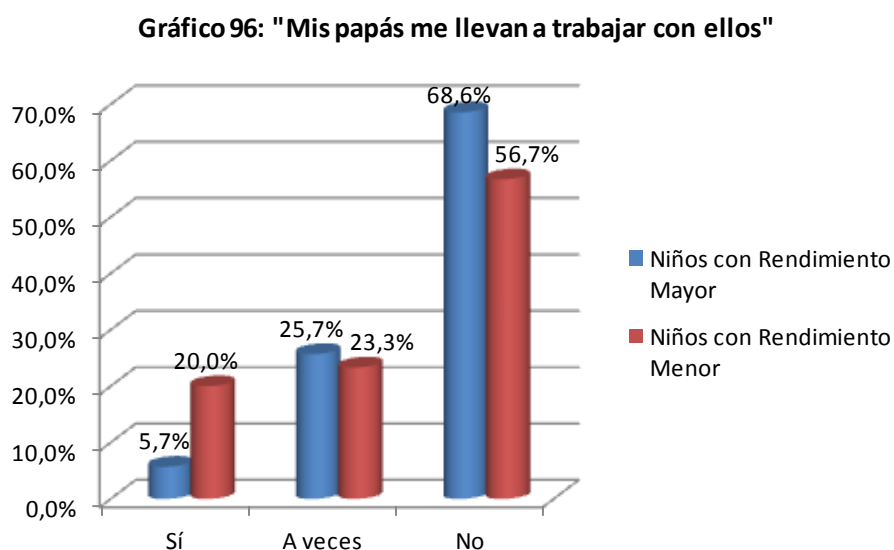
Por otra parte, los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor señalaron que sus hijos/as Siempre le contaban sus cosas en un 26,7% y Casi Siempre en un 16,7%, lo que sumado asciende a 43,3% en contraste con el 50% de los niños y niñas que señaló Sí contarle sus cosas a su mamá y/o papá. Asimismo, un 30% de los apoderados indicó que sus hijos/as A Veces les contaban sus cosas mientras que un 40% de los niños y niñas eligió la misma opción. Por último, los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor contestaron que sus hijos/as Rara Vez y Nunca les contaban sus cosas en la misma proporción de 13,3%, cada alternativa. Sin embargo, sólo un 10% de los niños y niñas expresó que no le contaba sus cosas a su mamá y/o papá.

Por lo anterior, se puede observar que la percepción de los niños y niñas y los apoderados también es diferente, sin embargo, en este grupo los apoderados tiene la percepción de que sus hijos/as les cuentan menos cosas de las que sus hijos les cuentan realmente o de cómo ellos lo perciben.

Esto puede ser, también, otro indicador del control que ejercen y quieren ejercer los padres de los niños y niñas con alto rendimiento sobre ellos, lo que los lleva a considerar que saben más de sus hijos de lo que estos últimos quieren que sepan. Es posible que los niños y niñas con mejor rendimiento se sientan un poco sobrepasados por el control ejercido por sus padres y por ello, tienen una menor sensación de felicidad que los niños y niñas del otro grupo (gráfico 93) y, por esto, también, aseguran contarle menos a sus padres de lo que éstos creen, con el fin de reservar áreas en que ellos se sientan “a cargo”.

Se observó una diferencia notable en la respuesta Sí de la afirmación de tendencia negativa “Mis papás me llevan a trabajar con ellos”. Mientras un 5,7%

de los niños y niñas con rendimiento mayor indicó que sus papás los llevaban a trabajar, un 20% de los niños y niñas con rendimiento menor afirmó lo mismo. En la opción A Veces los porcentajes fueron similares en ambos grupos. Finalmente, manteniendo la tendencia, un 68,6% de los niños y niñas con rendimiento mayor contestó que sus papás no los llevaban a trabajar y un 56,7% de los niños y niñas con rendimiento menor indicó lo mismo.

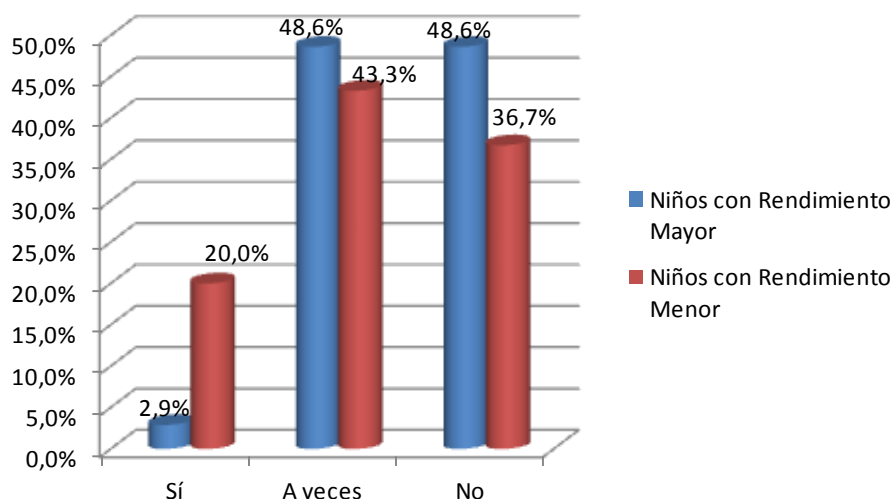


En la aseveración "En mi casa hago lo que yo quiero" se observó una distancia importante en la respuesta Sí, entre ambos grupos de niños y niñas. Esta afirmación, de tendencia negativa, reveló que un 20% de los niños y niñas con bajo rendimiento cree que hace lo que quiere en su casa en contraste con un 2,9% que lo cree dentro del grupo con alto rendimiento. Al comparar esta afirmación con la del gráfico 49, "Mi hijo tiene libertad para hacer lo que quiera", se nota coherencia entre lo que opinan padres e hijos, ya que no hubo diferencias relevantes en sus respuestas.

El que los niños y niñas hagan lo que quieran en su casa, o bien lo perciban de esa manera, puede ser evidencia de una carencia en lo que respecta a normas y límites claros al interior del hogar y, también, un problema para integrar este

encuadre por parte de los niños y niñas, lo que, a su vez, puede ser la consecuencia de diversas causas que, necesariamente, implican una falta de respeto a la autoridad.

**Gráfico 97: "En mi casa, hago lo que yo quiero"**

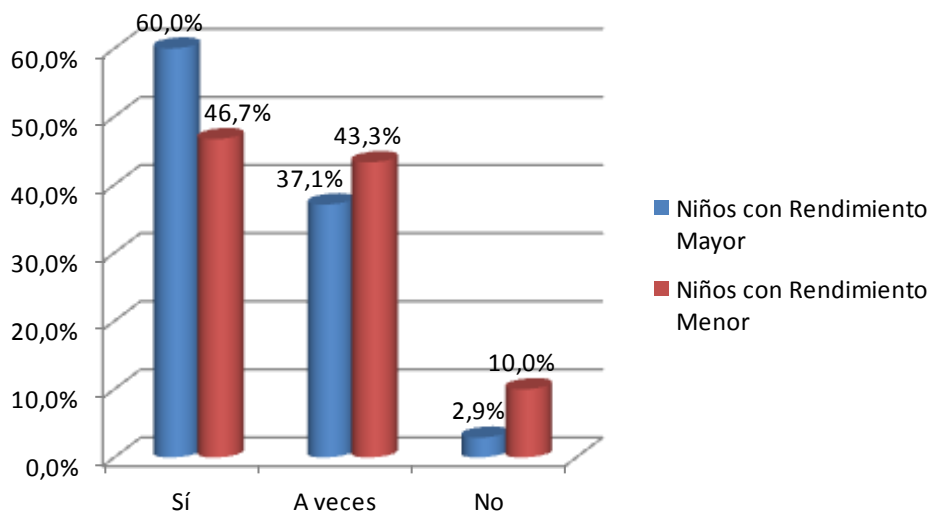


Otra diferencia significativa se observó en los resultados de la aseveración "Me gusta ir al colegio". Un 60% de los niños y niñas con rendimiento mayor indicó que le gustaba asistir al colegio mientras que sólo un 46,7% eligió la opción Sí dentro del grupo de rendimiento menor. Esta diferencia es acortada y se cambia la tendencia, en la respuesta A Veces, opción que es elegida por un 43,3% de los niños y niñas con rendimiento menor en contraste con el 37,1% que lo hace en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor. Finalmente, se observó que a un 2,9% de los niños y niñas con rendimiento mayor no le gusta ir al colegio y tampoco a un 10% de los niños y niñas con rendimiento menor, quienes escogieron la respuesta No.

El gráfico 98 confirma lo señalado por los padres y apoderados de los niños y niñas respecto a que "Mi hijo/a lo pasa bien en el colegio" (Gráfico 54), en el cual se apreciaba que los niños y niñas con alto rendimiento disfrutaban más de asistir al colegio que los niños y niñas con bajo rendimiento. Esto puede deberse tanto al

grado de motivación y adaptación al contexto escolar como al grado de satisfacción que resulta de su alto rendimiento y que influye positivamente en la motivación y viceversa.

**Gráfico 98: "Me gusta ir al colegio"**



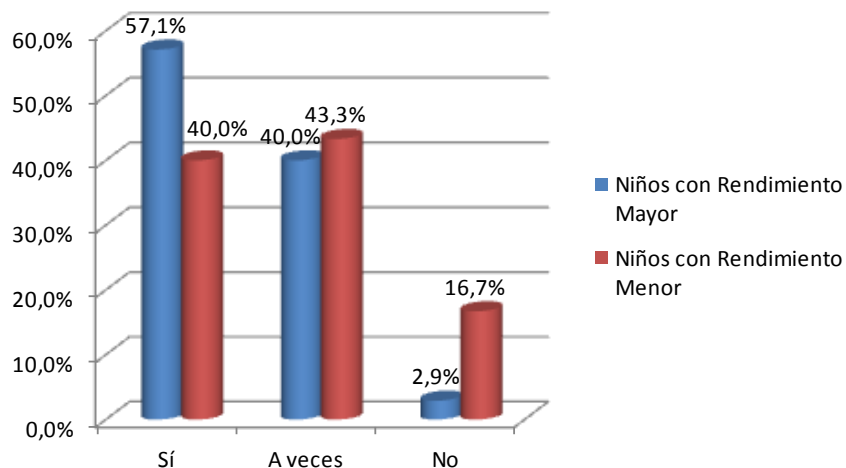
Se mantuvo la tendencia y se acrecentó la distancia entre un grupo y otro al indagar sobre el gusto por estudiar de los niños y niñas. Mientras que un 57,1% de los niños y niñas con alto rendimiento señaló que Sí le gustaba estudiar, sólo un 40% escogió la misma alternativa dentro de los niños y niñas con bajo rendimiento. Luego, en la opción A Veces, los porcentajes son similares para ambos grupos de niños y niñas, variando ligeramente a favor del grupo de bajo rendimiento. Finalmente, un 16,7% de los niños y niñas con bajo rendimiento reconoce que No le gusta estudiar y sólo un 2,9% lo hace en el grupo de niños y niñas con alto rendimiento.

En comparación al gráfico 53, que alude a lo mismo, "A mi hijo/a le gusta estudiar", se puede observar que los niños y niñas con rendimiento mayor señalan disfrutar menos del estudio (57,1% Sí) de lo que sus padres piensan (45,7% Siempre + 25,7% Casi Siempre), aunque de todas maneras, el porcentaje es alto, ya que, un 40% señala también la alternativa A Veces mientras que sólo un 20% de sus apoderados había elegido esta opción. El resto del porcentaje se distribuye similarmente a lo indicado por los alumnos.

En cambio, los niños y niñas de rendimiento menor disfrutaban más del estudio de lo que sus apoderados creen. Mientras que un 40% de los niños y niñas señaló que Sí le gusta estudiar, sólo un 26,7% de los/apoderados contestó que a su hijo/a le gustaba estudiar (20% Siempre, 6,7% Casi Siempre). Esto se repite en la opción A Veces que fue elegida en un 43,3% por los niños y niñas y sólo en un 36,7% por los apoderados. El porcentaje de niños y niñas que contestó que No le gustaba estudiar ascendente a 16,7% es inferior al señalado por sus apoderados en la suma obtenida de las respuestas Rara Vez y Nunca ascendientes a un 36,6% (23,3% Rara Vez, 13,3% Nunca).

Lo anterior podría indicar que los niños y niñas con rendimiento bajo también arrastran consigo una suerte de prejuicio en sus propios hogares en torno a las motivaciones que éstos tienen. Es posible que los niños y niñas hagan patente a través de sus discursos su desagrado por el estudio, pero la disparidad de respuestas entre niños, niñas y apoderados refleja que el discurso de los niños y niñas o es magnificado por sus cuidadores o no es contrarrestado por ellos, lo cual, seguramente influye, en mayor o menor medida, en el rendimiento de los niños y niñas como resultado de una profecía autocumplida que no es desbaratada, en procesos anteriores, por sus padres.

**Gráfico 99: "Me gusta estudiar"**

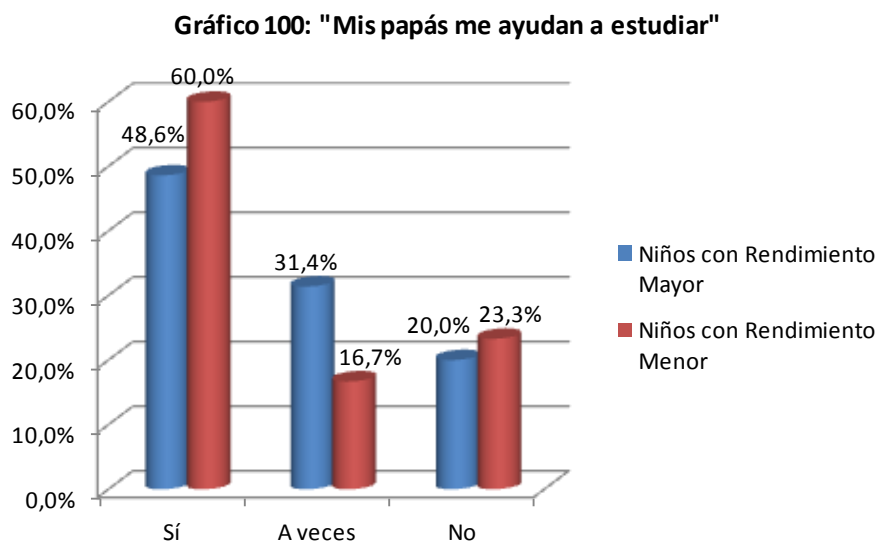


En la aseveración “Mis papás me ayudan a estudiar” se observa diferencia, aunque no tan significativa, entre un grupo y otro, a favor de los niños y niñas con rendimiento menor, superando en 11,4% a los niños y niñas con rendimiento mayor. Sin embargo, en el siguiente nivel de respuestas, los niños y niñas con rendimiento mayor superaron en 14,7% a los niños y niñas con rendimiento menor, indicando que sus papás los ayudaban a estudiar A Veces. Finalmente, ambos grupos contestaron No, prácticamente en igual cantidad, superando los niños y niñas con rendimiento menor a los de rendimiento mayor en sólo 3,3%.

Al revisar los resultados de esta misma aseveración en la entrevista del adulto responsable, “Estudio con mi hijo/a y lo/la ayudo en el cumplimiento de tareas para el colegio”, en el gráfico 62, se puede observar que los resultados son más o menos similares entre niños y niñas y apoderados de rendimiento mayor. Mientras que un 48,5% de los apoderados indicó que le ayudaban a sus hijos/as a estudiar (37.1% Siempre, 11.4% Casi Siempre), los niños y niñas indicaron que sí eran ayudados/as por sus padres en un 48,6%. En tanto 22,9% de los apoderados contestó que A Veces ayudaban a sus hijos/as y 31,4% de los niños y niñas eligió esa opción. Finalmente, un 20% de los apoderados indicó que Rara Vez ayudaba a sus hijos/as y 8,6% contestó que Nunca, mientras que un 20% de los niños y niñas dijo que No eran ayudados/as por sus padres.

Por otra parte, las respuestas de los apoderados y niños y niñas con rendimiento menor son disímiles. Mientras un 20% de los apoderados señaló que ayudaba a sus hijos/as Siempre o Casi Siempre, 13,3% y 6,7% respectivamente, un 60% de los niños y niñas dijo que era ayudado por sus apoderados. También, en la opción A Veces, hubo diferencia entre las respuesta, aunque no fue tan distante una de otra como en la opción anterior. Mientras que un 36,7% de los apoderados dijo que A Veces ayudaba a sus hijos/as, sólo un 16,7% de los niños y niñas dijo lo mismo. Finalmente, un 13,3% de los apoderados señaló que Rara Vez ayudaba a sus hijos/as y un 30% dijo que Nunca. Sin embargo, los niños y niñas sólo eligieron la opción No en un 23,3%. Lo anterior se debe claramente a

percepciones distintas de apoderados, niños y niñas. Esto podría explicarse por una alta expectativa de lo que los apoderados creen que deberían hacer para ayudar a sus hijos/as a estudiar y no hacen y/o por una percepción en los niños y niñas de baja expectativa en los tiempos que requiere el estudio y ayuda que debieran recibir por parte de sus apoderados.



Ante la afirmación "He pensado lo que me gustaría hacer cuando sea grande" se observa una leve distancia entre un grupo y otro a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor. Mientras que un 74,3% de los niños y niñas de este grupo señalaron que Sí han pensado en lo que les gustaría hacer cuando sea grande, un 63,3% lo hizo en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor. En el segundo tramo de respuestas, la distancia se acorta. Si bien, un 20% de los niños y niñas con rendimiento menor escoge la opción A Veces, un 17,1% lo hace en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor, y aunque se acorta la distancia, igual se mantiene una ligera diferencia a favor de este grupo. Finalmente, un 16,7% de los niños y niñas con rendimiento menor indica que no ha pensado qué hacer cuando sea grande y sólo un 8,6% elige esta opción dentro del grupo de niños y niñas con rendimiento mayor. (Ver Anexo 3)

Muy altos porcentajes y similares respuestas resultaron de la afirmación “Mis papás me dicen que es importante estudiar”. Un 94,3% de los niños y niñas con rendimiento mayor escogió la alternativa Sí, mientras que un 90% lo hizo en el grupo de rendimiento menor. Un 5,7% de los niños y niñas con rendimiento mayor se inclinó por la opción A Veces mientras que un 6,7% lo hizo en el grupo de rendimiento menor. Finalmente, no se registraron respuestas negativas en el grupo de rendimiento mayor y sólo un 3,3% en el grupo de rendimiento menor. (Ver Anexo 3)

A través de las respuestas entregadas por los niños y niñas se puede observar que existe una mayor percepción de felicidad en los niños y niñas con rendimiento bajo, sin embargo, también hay un mínimo porcentaje que no se siente feliz, lo que no sucede en la muestra de niños y niñas con rendimiento mayor. Paradójicamente, se observa el fenómeno inverso en la afirmación “Me gusta estar en mi casa”, ya que, si bien los niños y niñas con rendimiento alto parecen disfrutar más de estar en el hogar, también existe un mínimo porcentaje que no lo disfruta, lo que no sucede en los niños y niñas con rendimiento menor.

En afirmaciones relativas al ambiente familiar, las respuestas de los niños y niñas coinciden con la tendencia observada en las respuestas de los adultos responsables, ya que los niños y niñas con mejor rendimiento señalan, en mayor porcentaje que los niños y niñas de bajo rendimiento, que los tratan bien en su familia y que son ayudados por sus padres cuando sienten pena; aseveraciones que pueden asociarse a la relación que mantienen con sus hermanos, a sentirse amado, apoyado y protegido.

No se observa tanta concordancia en las respuestas de los niños y niñas y sus padres, respecto a la comunicación, ya que la percepción de los padres de los niños y niñas con mejor rendimiento es que les cuentan sus cosas, más de lo que indican los niños y niñas, al contrario de lo que sucede en los niños y niñas con rendimiento menor, ya que éstos señalan contarle más a sus papás de lo que sus

papás creen. No obstante lo anterior, existe un porcentaje, no menor, en los niños y niñas de alto y bajo rendimiento que piensa que en su casa no se escucha su opinión, tendencia que se inclina negativamente para los niños y niñas con bajo rendimiento.

Existe entre los niños y niñas con bajo rendimiento una percepción mucho más positiva que la de los padres respecto a la ayuda que éstos le prestan para estudiar, así como también de su gusto por el estudio. Esto puede deberse a que los padres no se sienten comprometidos con la educación del hijo/a y saben que no hacen los esfuerzos necesarios ni dedican el tiempo suficiente para ayudarlo/a; a que, en definitiva, entregan menos de lo que podrían dar y no están preocupados de los intereses de su hijo/a o bien *no le tienen fe*. También, podría explicarse en que los niños y niñas no conocen otra realidad y no tienen un parámetro de comparación que les lleve a sentirse poco apoyados en este sentido, por lo cual su respuesta es más optimista que la de sus progenitores.

La tendencia observada en las respuestas de los padres se repite en las respuestas de los niños y niñas respecto a la percepción de libertad para hacer lo que se quiere. Los niños y niñas con mejor rendimiento tienen, en un porcentaje mucho más bajo, la sensación de que se manejan solos, lo cual se condice con lo contestado por los padres y con la percepción de los padres de que sus hijos/as los encuentran autoritarios.

Aunque se inclina favorablemente para los niños y niñas con rendimiento alto, no existen diferencias sustanciales entre el predicamento que los padres de unos y otros dan respecto a la educación, lo cual confirma lo antes señalado respecto a que el discurso pro educación sin compromiso resulta inconsistente y poco efectivo en los resultados académicos de los niños y niñas.

Parece interesante observar que los niños y niñas con mejor rendimiento tienen mayor tendencia a pensar en lo que les gustaría “hacer cuando grandes” que los

niños y niñas con rendimiento bajo. Si bien la diferencia no es abrumadora, se marca una tendencia de mayor motivación, optimismo y/o expectativas respecto al futuro en los niños y niñas con alto rendimiento, lo cual forma parte, probablemente, más como resultado que como causa, de los factores que favorecen el alto rendimiento escolar.

Finalmente, si bien ambos grupos de niños y niñas señalaron jugar Siempre con su mamá y/o papá en porcentaje similar, existe una diferencia sustancial entre los que señalaron Nunca hacerlo a favor de los que tienen mejor rendimiento. Lo anterior, más allá de confirmar o rechazar lo expuesto por los padres respecto a los espacios de diversión y entretenimiento, arroja la triste perspectiva de casi la mitad de los niños y niñas con bajo rendimiento que se suma a la percepción de falta de apoyo, de amor, de buena relación, etc. El juego, también, podría ser un punto de inflexión en el rendimiento escolar de los niños y niñas, puesto que el juego no sólo favorece el apego, la comunicación y un ambiente familiar sano, sino que también fomenta la creatividad, la concentración, la memoria, la perspicacia, la perseverancia, etc., todo lo cual es beneficioso y necesario en el proceso educativo de los niños y niñas.

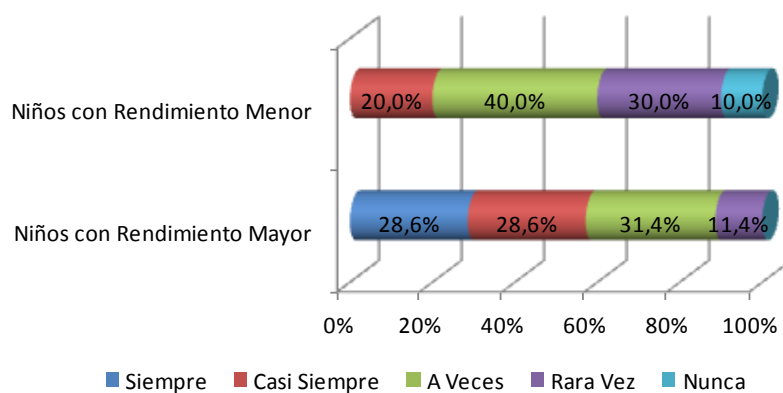
## CAPÍTULO VII

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS PROFESORES JEFES

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos en el instrumento aplicado a los profesores jefes de los alumnos de la muestra. Se les solicitó a los profesores jefes de cada curso evaluar, en forma individual, a los niños y niñas tanto de alto rendimiento como a los de bajo rendimiento y también a sus padres, apoderados o adultos responsables. Esto, con el fin de conocer la percepción que éstos tienen de los alumnos y sus apoderados en relación a las variables de este estudio y comparar sus opiniones con las de ellos. De esta manera, se espera completar el análisis de este estudio, abarcando una tercera opinión respecto de un mismo proceso educativo.

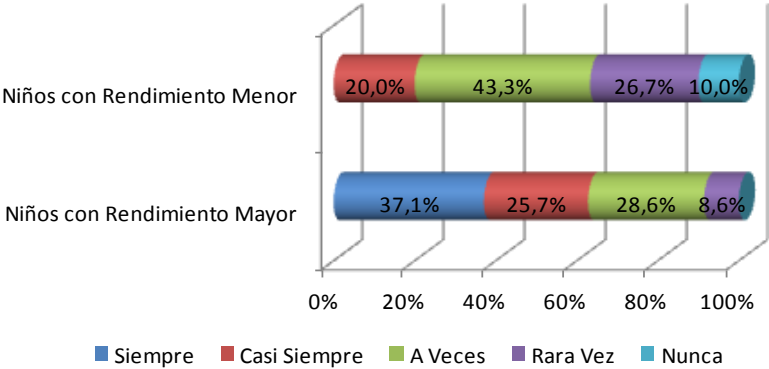
Ante la pregunta ¿Expresa sus emociones y sentimientos abiertamente?, los profesores señalaron una tendencia positiva en los alumnos de alto rendimiento, quienes, con un 57,2% de respuestas positivas, superaron a los alumnos de bajo rendimiento en un 37,2% en estas opciones. Por otra parte, los alumnos de bajo rendimiento obtuvieron un 40% de respuestas negativas mientras que los alumnos de alto rendimiento sólo sumaron un 11,4% y en la opción Rara Vez.

**Gráfico 101: "¿Expresa sus emociones y sentimientos abiertamente?"**



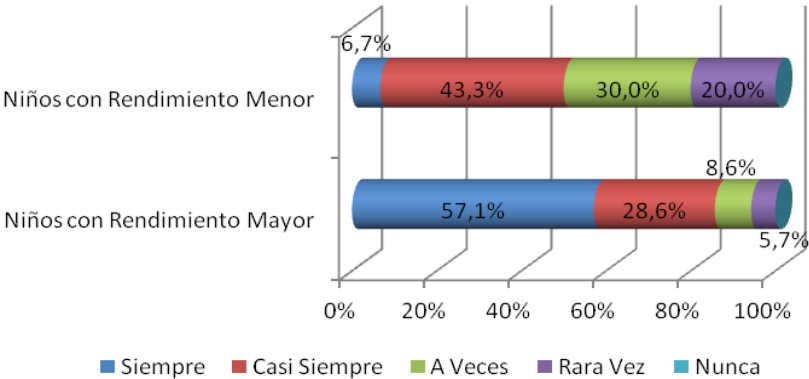
Ante la pregunta ¿Expresa sus opiniones y pensamientos abiertamente?, los profesores contestaron que un 62,8% de los niños y niñas con alto rendimiento Siempre o Casi Siempre expresa sus opiniones y pensamientos, a diferencia de los alumnos de bajo rendimiento, de los cuales sólo un 20% lo hace y sólo Casi Siempre.

**Gráfico 102: "¿Expresa sus opiniones y pensamientos abiertamente?"**



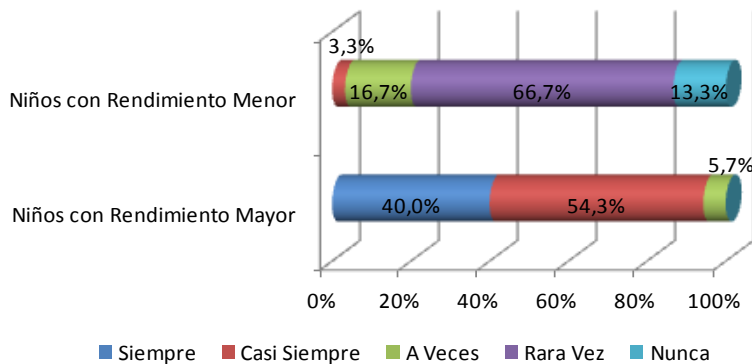
También se observó una diferencia significativa en las respuestas a la pregunta ¿Se presenta limpio y ordenado en el colegio?. Mientras que la mayoría de los niños y niñas con rendimiento mayor (85,7%) se presenta Siempre y Casi Siempre ordenado y limpio en el colegio, sólo un 50% de los niños y niñas con rendimiento menor lo hace con esa frecuencia.

**Gráfico 103: "¿Se presenta limpio y ordenado en el colegio?"**



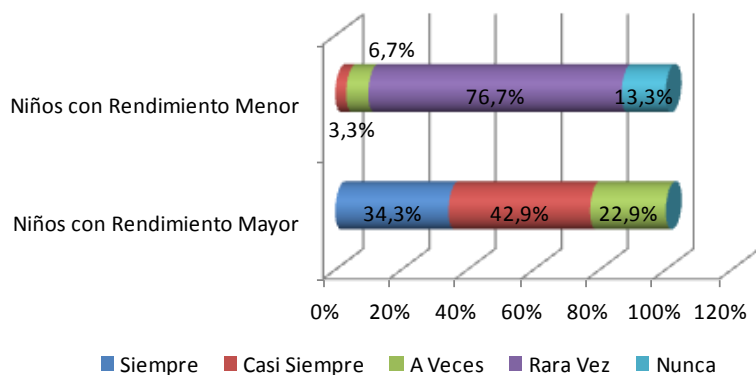
En relación a la entrega de sus tareas y deberes en el colegio, se les preguntó a los profesores si los alumnos cumplían con los plazos establecidos a lo que respondieron que los niños y niñas con alto rendimiento cumplían con los plazos Siempre o Casi Siempre en un 94,3% mientras que un 80% de los niños y niñas con bajo rendimiento Rara Vez o Nunca lo hacía.

**Gráfico 104: "¿Cumple con sus tareas en los plazos establecidos?"**



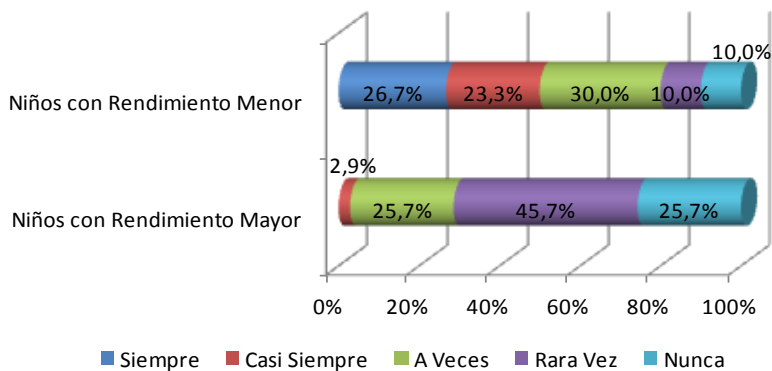
Se considera que para cumplir con los plazos establecidos en la entrega de tareas y para integrar los aprendizajes, es relevante contar con los materiales necesarios, por lo que se incluyó la pregunta siguiente. Los profesores contestaron que un 77,2% de los niños y niñas con rendimiento mayor se presentaban con los materiales requeridos Siempre o Casi Siempre mientras que sólo un 3,3% de los niños y niñas con rendimiento menor lo hacía Casi Siempre y un 90% de ellos lo hacía Rara Vez o Nunca.

**Gráfico 105: "¿Se presenta con los materiales requeridos?"**



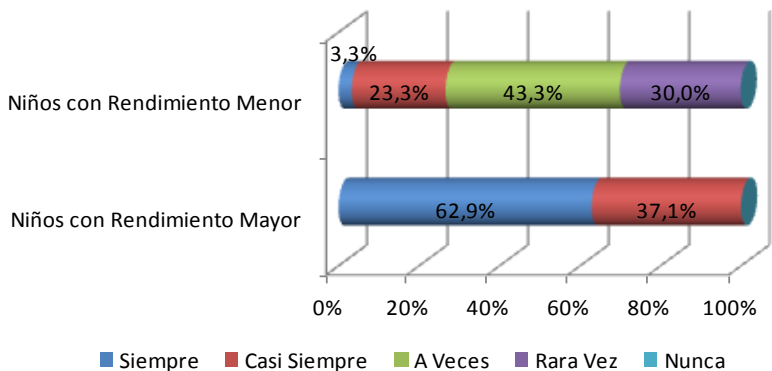
En cuanto a la pregunta de tendencia negativa ¿Distrae la atención y/o aprendizaje de sus compañeros? se observó que las respuestas varían entre un grupo y otro. Mientras que un 71,4% de los niños y niñas con rendimiento mayor lo hace Rara Vez o Nunca y sólo un 2,9% de ellos lo hace Casi Siempre, un 50% de los niños y niñas con rendimiento menor lo hace Siempre o Casi Siempre, mientras que un 20% de ellos lo hace Rara Vez o Nunca.

**Gráfico 106 "¿Distrae la atención y/o aprendizaje de sus compañeros?"**



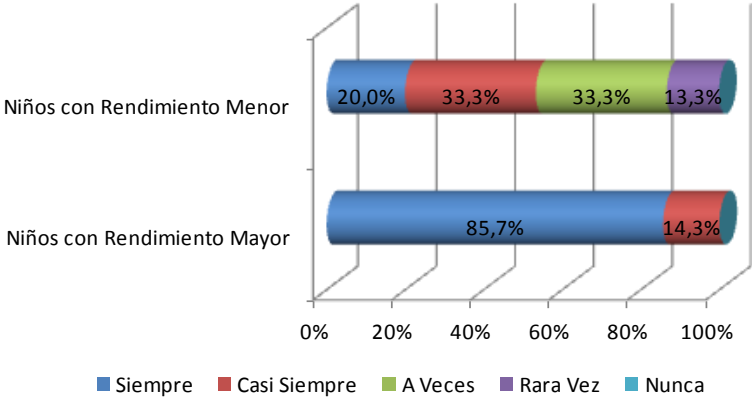
Consultados los profesores sobre la manera en que se comportan los alumnos en cuanto al respeto al encuadre normativo del colegio y de la sala de clases, se observó que un 100% de los niños y niñas con alto rendimiento lo hace Siempre o Casi Siempre, mientras que sólo un 26,6% de los niños y niñas con bajo rendimiento lo hace con esa frecuencia y un 30% de ellos Rara Vez lo hace.

**Gráfico 107: "¿Se atiende al encuadre normativo del colegio y la sala de clases?"**



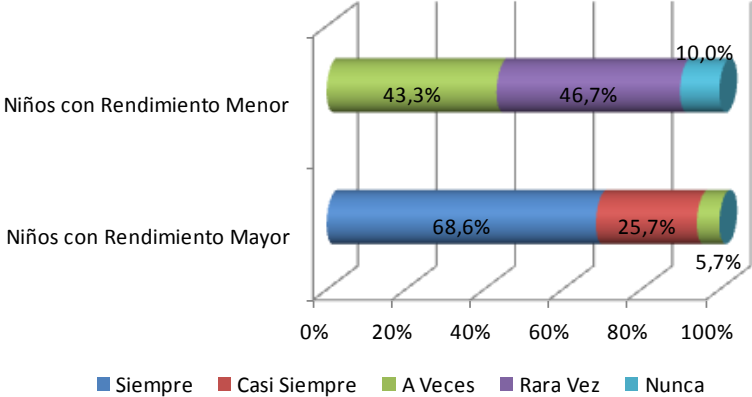
Según se observa en los gráficos anteriores, los niños y niñas con alto rendimiento se desenvuelven con mayor adhesión a las normas y límites que los niños y niñas con bajo rendimiento. De acuerdo a las respuestas proporcionadas por los profesores jefes respecto al respeto por la autoridad, se observó que un 85,7% de los niños y niñas con alto rendimiento respeta Siempre a la autoridad y un 14,3%, Casi Siempre. En cambio, los niños y niñas con bajo rendimiento respetan la autoridad Siempre sólo en un 20% y Casi Siempre, en un 33,3%.

**Gráfico 108: "¿Respeto a la autoridad?"**



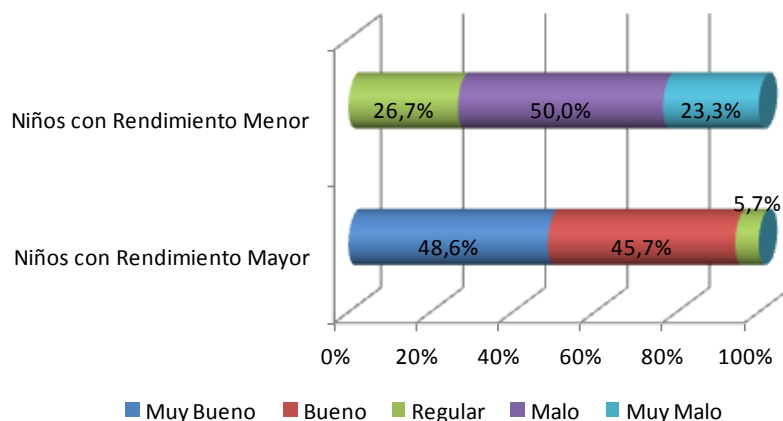
En la pregunta ¿Manifiesta interés por aprender? la diferencia es significativa, ya que sólo un 5,7% de los niños y niñas con alto rendimiento manifiesta interés por aprender A Veces y el resto lo hace Siempre y Casi Siempre en contraste con el 56,7% de los niños y niñas de bajo rendimiento que Rara Vez o Nunca manifiestan interés por aprender y el resto sólo A Veces.

**Gráfico 109: "¿Manifiesta interés por aprender?"**



Al momento de calificar el rendimiento escolar de los alumnos, los profesores clasificaron a un 48,6% de los alumnos de rendimiento mayor dentro de un rendimiento Muy Bueno, mientras que a un 45,7% de ellos lo incluyeron dentro de un rendimiento Bueno y sólo un 5,7% obtuvo una calificación Regular. Por otra parte, a los niños y niñas con rendimiento menor los clasificaron en un 23,3% dentro de un rendimiento Muy Malo, un 50% Malo y un 26,7% Regular.

**Gráfico 110: "¿Cómo calificaría su rendimiento escolar?"**



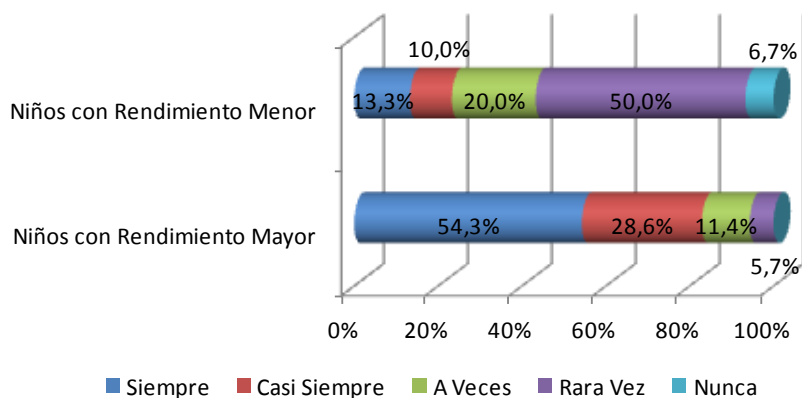
En el cuestionario autoaplicado por cada profesor se incluyeron cuatro preguntas en relación a cada apoderado con el fin de conocer su percepción respecto al compromiso adquirido por cada uno de ellos con el proceso educativo de su hijo/a.

En la pregunta ¿Asiste a las reuniones de padres y apoderados? Se observó que los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor, en su mayoría, asisten Siempre y Casi Siempre a estas instancias, sólo un 5,7% lo hace Rara Vez y un 11,4% lo hace A Veces. Por su parte, las respuestas correspondientes a los apoderados de niños y niñas con rendimiento menor están más distribuidas entre las alternativas de frecuencia, sin embargo, existe una tendencia negativa en cuanto a que 50% de ellos asiste Rara Vez a las reuniones de padres y apoderados mientras que un 6,7% no asiste Nunca y sólo un 23,3% asiste Siempre y Casi Siempre.

Si se comparan las respuestas proporcionadas por los profesores a esta pregunta con las proporcionadas por los apoderados en el gráfico 53, se observa que en el caso de los apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor, las respuestas cuadran perfectamente en las alternativas Rara Vez y A Veces, mientras que hay diferencia en la percepción de los apoderados y los profesores en cuanto a las alternativas Siempre y Casi Siempre, ya que si bien no son iguales los porcentajes dados por ellos, al sumar los porcentajes de estas opciones (Siempre y Casi Siempre) tanto de respuestas de los apoderados como de los profesores, los porcentajes coinciden (82,8%-82,9%).

Distinto es el caso de los apoderados de los niños y niñas con rendimiento menor, ya que las respuestas de éstos y los profesores no coinciden. Mientras un 50% de los apoderados indicó que asistía Siempre o Casi Siempre a las reuniones de padres y apoderados, los profesores contestaron que sólo un 23,3% de ellos asistía con esa regularidad a esas instancias. En tanto, un 43,3% de los apoderados respondió que asistía A Veces a las reuniones de padres y apoderados y un 6,7% lo hacía Rara Vez, los profesores señalaron que sólo un 20% de ellos asistía A Veces, un 50% de ellos asistía Rara Vez y un 6,7% Nunca lo hacía.

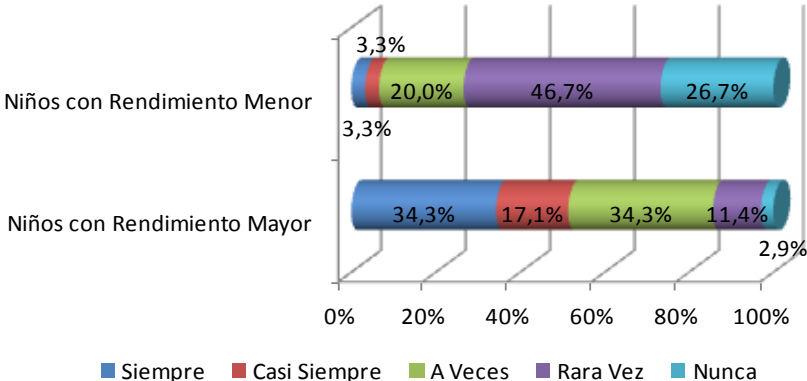
**Gráfico 111: En relación al apoderado, "¿Asiste a las reuniones de apoderados y otras citaciones?"**



En cuanto a la participación de los apoderados en las actividades extra-programáticas del colegio a las cuales se les invita, los profesores contestaron que aunque ninguno de los dos grupos de apoderados es completamente asiduo a participar en estas actividades, sí hay una tendencia significativa por parte de los apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor a participar en ellas, quienes suman un 51,4% entre los que asisten Siempre y Casi Siempre. Este grupo de apoderados se distancia en gran porcentaje de los apoderados de niños y niñas con rendimiento menor quienes sólo asisten Siempre y Casi Siempre a estas instancias en un 6,6%, contrastando con un 73,4% de los apoderados del mismo grupo que asisten Rara Vez y Nunca.

Cabe destacar que los porcentajes proporcionados por los apoderados frente a esta misma pregunta son muy similares a los que los profesores otorgaron. Los porcentajes referentes a los niños y niñas con rendimiento mayor coinciden completamente. Los porcentajes referentes a los niños y niñas con rendimiento menor difieren ligeramente. Mientras los apoderados contestaron no asistir a estas instancias en un 83,3%, los profesores señalaron que el porcentaje de apoderados que no asistía era de un 73,4%, lo cual indica que hay una percepción similar entre apoderados y profesores en este punto.

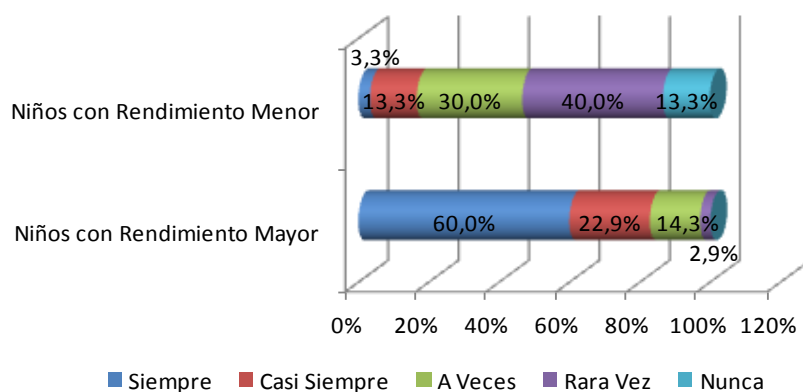
**Gráfico 112: En relación al apoderado, "¿Participa en las actividades extra-programáticas a las que se le invita?"**



En relación al interés manifestado por los apoderados de los niños y niñas respecto a su comportamiento, se observó en las respuestas proporcionadas por los profesores que los apoderados de los niños y niñas con rendimiento mayor son ostensiblemente más preocupados que los de rendimiento menor en este sentido. Mientras un 82,9% de los apoderados de niños y niñas con rendimiento mayor manifiesta interés por el comportamiento de sus hijos/as Siempre y Casi Siempre, sólo un 16,6% de los apoderados de niños y niñas con rendimiento menor lo hace con esa frecuencia y un 53,3% manifiesta interés por el comportamiento de su hijo/a Rara Vez o Nunca.

Estos resultados pueden ser indicador de que los apoderados de los niños y niñas con alto rendimiento, al ejercer un mayor control normativo sobre sus hijos/as, le otorgan más importancia al comportamiento de éstos.

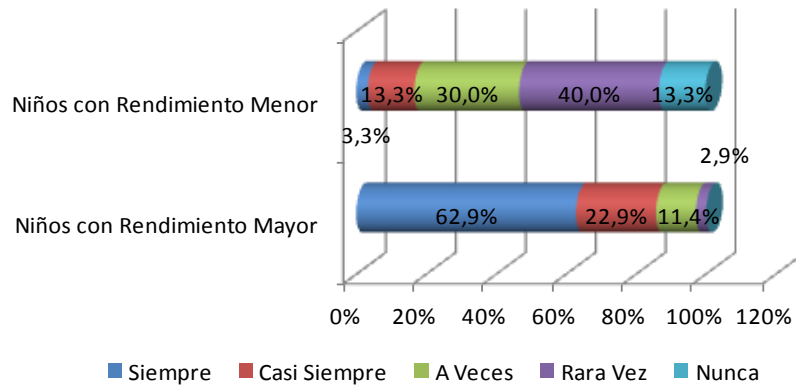
**Gráfico 113: "¿Manifiesta interés por el comportamiento de su hijo/a?"**



Se les solicitó a los profesores que evaluaran el interés de los apoderados en el rendimiento de sus hijos/as. Éstos otorgaron prácticamente los mismos porcentajes proporcionados en la respuesta anterior, gráfico 118, respecto al interés que manifiesta el apoderado en el comportamiento de su hijo/a. Se pudo observar que se mantiene la tendencia positiva a favor de los niños y niñas con alto rendimiento, ya que sus apoderados manifiestan interés Casi Siempre y

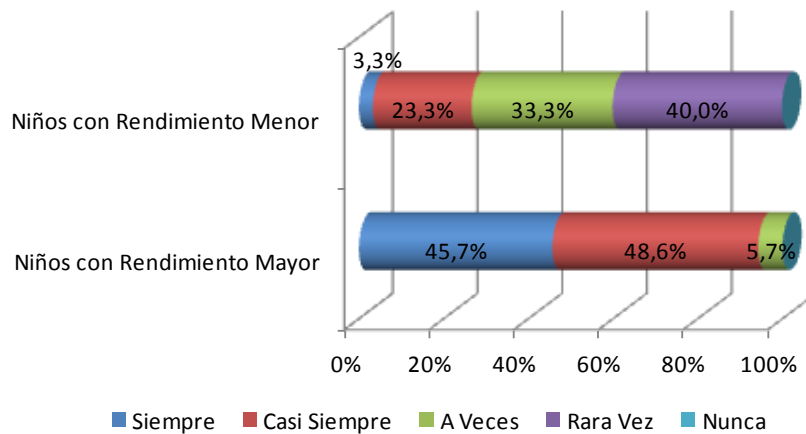
Siempre en un 85,8% en contraste con un 16,6% de apoderados de niños y niñas con bajo rendimiento que lo hace con esa frecuencia.

**Gráfico 114: En relación al apoderado, "¿Manifiesta interés por el rendimiento de su hijo/a?"**



En la pregunta ¿Tolera la frustración?, se observó que hay una tendencia positiva definida a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor. Mientras que ellos suman 94,3% entre ambas respuestas positivas, los alumnos de rendimiento menor suman 26,6% entre las mismas respuestas.

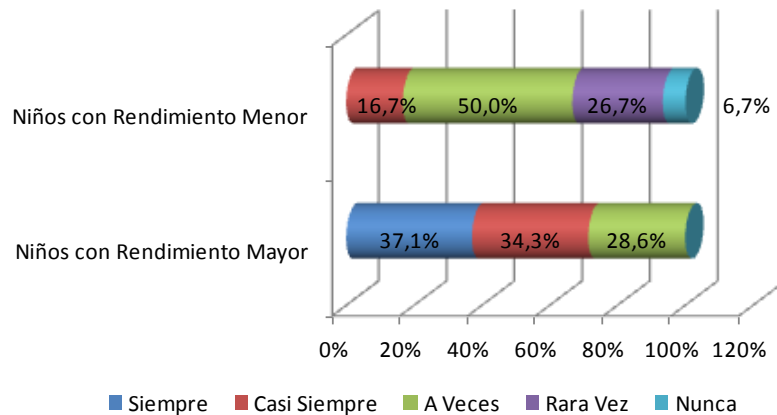
**Gráfico 115 "¿Tolera la frustración?"**



En relación a la pregunta ¿Presenta una actitud confiada y segura?, los alumnos con alto rendimiento superan ampliamente a los alumnos de bajo rendimiento. Mientras los niños y niñas de alto rendimiento alcanzaron un total de 71,4% de

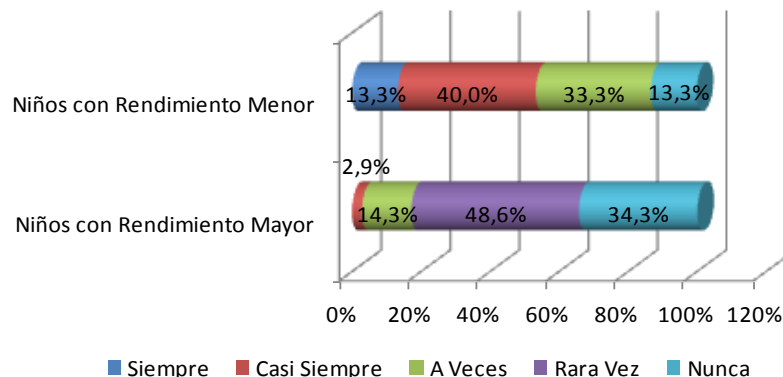
respuestas positivas, los niños y niñas de bajo rendimiento sólo lograron un 16,7% en la respuesta Casi Siempre. Por otra parte, los alumnos de bajo rendimiento obtuvieron un 33,4% de respuestas negativas mientras que los alumnos de alto rendimiento no obtuvieron porcentaje en esas alternativas.

**Gráfico 116: "¿Presenta una actitud confiada y segura?"**



Respecto a las respuestas de la pregunta de tendencia negativa ¿Actúa impulsivamente sin medir las consecuencias?, los profesores señalaron que un 53,3% de los niños y niñas con rendimiento menor lo hace Siempre o Casi Siempre, mientras que un 2,9% lo hace Casi Siempre en el grupo de los niños y niñas con rendimiento mayor y un 82,9% de ellos lo hace Rara Vez o Nunca.

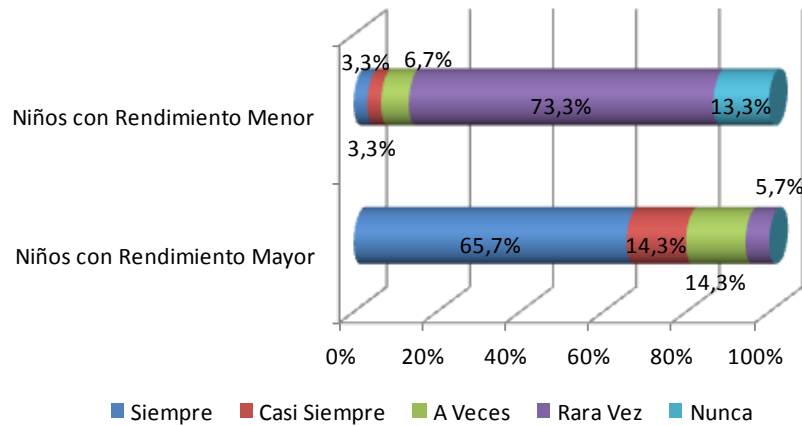
**Gráfico 117: "¿Actúa impulsivamente sin medir consecuencias?"**



En relación a la participación en clases, se observó que la distancia entre ambos grupos es casi proporcionalmente inversa una de la otra. Mientras que un 80% de los alumnos con rendimiento mayor participa Siempre y Casi Siempre en clases,

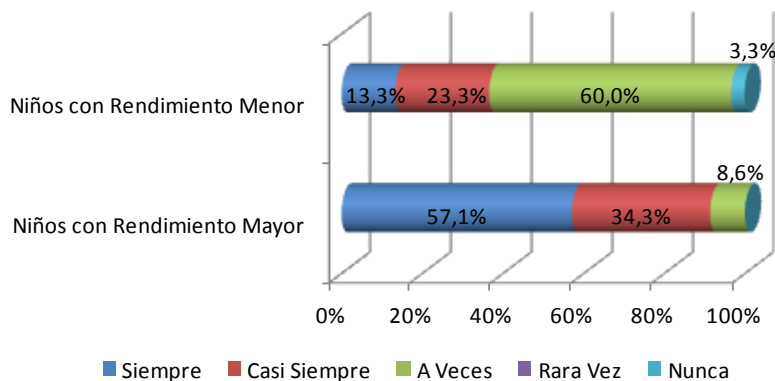
sólo un 6,6% de los alumnos con rendimiento menor participa con esta frecuencia. Lo anterior puede ser un indicador de valoración por la educación como de socialización y adaptación, pero sea una u otra causal, el resultado se considera positivo.

**Gráfico 118: "¿Participa en clases?"**



Ante la pregunta ¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros?, los profesores señalaron que un 91,4% de los niños y niñas con rendimiento mayor Siempre y Casi Siempre mantiene buenas relaciones con sus compañeros. En tanto, un 36,6% de los niños y niñas con rendimiento menor mantiene buenas relaciones Siempre y Casi Siempre con sus compañeros y un 3,3% Nunca se relaciona así con sus compañeros.

**Gráfico 119: "¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros?"**



Al comparar las respuestas de padres, niños, niñas y profesores, es posible observar que los profesores tienen una mirada más aguda y crítica que los otros entrevistados, respecto de los procesos de cada niño/a así como del compromiso del apoderado. Sus respuestas, más radicales, confirman, claramente, las hipótesis planteadas inicialmente, respecto a la importancia que tienen, en el rendimiento escolar del niño/a, el apego, la comunicación, un ambiente familiar sano, normas y límites claros en el hogar, así como una buena cuota de valoración y compromiso con la educación por parte de los padres y/o adultos responsables.

De acuerdo a la perspectiva de los profesores jefes, hay una distancia profunda entre ambos grupos de niños y niñas, observable, por ejemplo, en la seguridad con que se manejan, ya que los niños y niñas con alto rendimiento, a diferencia de los niños y niñas con rendimiento bajo, no sólo presentan una actitud confiada, sino que también expresan abiertamente tanto sus opiniones como sus sentimientos y toleran, de mejor manera, su frustración, lo cual hace referencia a la existencia de un apego seguro con sus cuidadores.

Además, los niños y niñas con alto rendimiento tienden a no actuar de forma impulsiva, a presentarse limpios y ordenados, a respetar a la autoridad y atenerse al encuadre normativo de la sala de clases y del colegio, lo cual demuestra que las normas y límites son claros en el hogar y han sido internalizados, de tal manera, en los niños y niñas, que éstos pueden adecuarse socialmente, y por iniciativa propia, a contextos ajenos a su familia. Por su parte, los padres también presentan mayor interés en el comportamiento de sus hijos, lo cual es índice de que no sólo tienen más interés en la educación formal e informal de éstos, sino de que ejercen un mayor control sobre ellos.

Por último, los niños y niñas con mejor rendimiento, de acuerdo a la percepción de sus profesores, valoran más la educación que los niños y niñas con menor rendimiento y cuentan con el apoyo y compromiso de sus cuidadores en este proceso, lo que se demuestra en el cumplimiento de sus obligaciones escolares,

de su participación en clases, del interés que manifiestan por aprender y del interés de sus padres en su rendimiento escolar, así como la participación de éstos en el ámbito formal como lo son las reuniones de padres y apoderados y en el ámbito informal de las actividades extraprogramáticas del colegio.

En el ámbito de la socialización, los profesores jefes opinaron que los niños y niñas con alto rendimiento poseen, en contraste con los niños y niñas de bajo rendimiento, una mayor participación en clases, mejores relaciones con sus compañeros y no distraen la atención de éstos. Sin embargo, estos puntos, aunque sí demuestran una mayor capacidad de adaptación por parte de los niños y niñas con rendimiento alto, son también atribuibles a otras variables como la integración de normas y valoración por la educación, por lo cual no resultan contundentes como para afirmar que los niños y niñas con alto rendimiento poseen una mayor valoración de la amistad y las redes de apoyo y una mejor socialización que los niños y niñas con bajo rendimiento, por lo cual, no puede confirmarse la hipótesis relacionada.

Esta polarización existente entre ambos grupos de niños y niñas, bajo la perspectiva de los profesores jefes, puede explicarse bajo la teoría de las actitudes pro y anti escuela. De acuerdo a lo señalado por el autor de esta teoría, los niños y niñas se relacionan con la escuela de una forma expresiva y de una forma instrumental. (Fernández Enguita, op. cit.)

La relación o identificación expresiva es la aceptación de la escuela como un fin en sí mismo y suele ser mayor en la medida en que hay más similitud entre la subcultura escolar y la subcultura de origen del niño/a en cuanto a valores, a lenguaje, a conductas aceptadas y rechazadas, a visión de mundo, etc., todo lo cual resulta en que el niño/a se siente a gusto en la escuela. (Ibid.)

Por otra parte, la relación o identificación instrumental es la aceptación de la escuela como un medio necesario para alcanzar otros fines y será más elevada en

la medida en que el alumno tenga mayor convicción de que el acceso, permanencia y cumplimiento de las exigencias de la institución escolar son imprescindibles para lograr objetivos individuales de carácter social, tales como, un buen trabajo, un buen sueldo, un buen status, etc. (Ibid.)

Cabe destacar que ambas relaciones no son excluyentes entre sí y es perfectamente probable que haya niños y niñas que se identifiquen con la escuela de ambas maneras. Aquellos niños y niñas que se relacionan con la escuela tanto de manera expresiva como de manera instrumental son niños y niñas que tienen alta motivación al logro y que, en este estudio, están representados por aquellos niños y niñas que les gusta estudiar, les gusta ir al colegio, se sienten motivados a hacer algo de sus vidas y consideran que la educación es el medio indispensable para lograrlo; aquellos a quienes sus padres les han transmitido la importancia de educarse y que, según los resultados de este estudio, han contado con el apoyo de sus padres en este proceso. (Ibid.)

A la actitud que combina el máximo grado de identificación expresiva e instrumental, el autor la denomina Adhesión y a la combinación de una baja identificación expresiva, pero alta relación instrumental, el autor la llama Acomodación. Ambas actitudes son consideradas como actitudes pro-escuela. (Ibid.)

Por el contrario, una baja identificación expresiva e instrumental con la escuela es denominada, por el autor, como Rechazo y se refiere a niños y niñas que no se sienten a gusto en la escuela y que, además, no creen en la posible movilidad social que ésta representa. Por otra parte, puede ser que exista una alta identificación expresiva, pero baja identificación instrumental en un/a niño/a lo cual es designado como Disociación. Esta situación se puede asociar, por ejemplo, a niños y niñas que se sienten cómodos en la escuela, pero no creen que las potenciales oportunidades que surjan de estudiar, en el futuro, compensen los

esfuerzos que deben hacer en la actualidad. Ambas actitudes son consideradas actitudes anti-escuela. (Ibid.)

Finalmente, el hecho de que el niño/a tenga una actitud pro-escuela o anti-escuela depende de la identificación que tenga con ésta y eso está íntimamente ligado a los valores transmitidos en el hogar o como el autor lo señala, en su subcultura de origen, por lo cual, es posible concluir que para que el rendimiento escolar de un/a niño/a sea óptimo debe tener proyecciones y tener la convicción de que la educación es el medio imprescindible para alcanzarlas, pero, además, sentirse a gusto en el medio escolar. Para ello, la familia juega un rol fundamental en cuanto a la motivación a través de discursos y apoyo concreto.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados, anteriormente expuestos, se pudo apreciar una tendencia positiva en la confirmación de las dos primeras hipótesis planteadas en este estudio.

Se revalidó la primera hipótesis, observándose que *“Las características familiares y sociales de los niños y niñas con buen rendimiento escolar en los cursos de 3° a 8° de Enseñanza Básica y en situación de pobreza son distintas a las características familiares y sociales de los niños y niñas con mal rendimiento escolar en el mismo ciclo en situación de pobreza”*.

En términos descriptivos, en el grupo de niños y niñas con rendimiento alto predominaron las mujeres y viceversa, en el grupo de rendimiento bajo, predominaron los varones. *“Las mujeres, como es bien sabido, obtienen mejores resultados que los hombres según todos los indicadores escolares: acceso, promoción, permanencia, calificaciones, etc.”* (Fernández Enguita, op. cit.)

Esto, como se mencionó en el análisis de resultados, puede deberse a que, fisiológicamente, el hemisferio izquierdo del cerebro de las niñas madura antes que en los niños, por lo cual, ellas tienen mayor número de conexiones entre un hemisferio y otro, lo que posibilita, entre otras cosas, que tengan mayores destrezas lingüísticas (Ibid.). También, pudiese deberse a que, culturalmente, a las niñas se les da menos libertad que a los niños, por lo cual, tienden a estar más en la casa y a dedicarse a determinadas tareas (Unicef, op. cit.) que pueden desarrollar dentro del hogar como el estudio; puede deberse a que saben que, en un mundo predominantemente machista, el estudio es una pieza clave para compensar las diferencias de acceso y de remuneración en el mercado laboral o bien que dentro de los grandes ámbitos sociales en que las niñas se desenvolverán, tales como, la familia, el trabajo y la escuela, es ésta última, la que

puede devolverles una imagen favorable en una sociedad sexista, reportándoles mayores gratificaciones . (Fernández Enguita, op. cit.)

Por otra parte, en el grupo de mayor rendimiento, los niños y niñas eran tanto hijo/a mayor, como hijo/a del medio e hijo/a menor. No así en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor, en el que había una prevalencia de hijos/as del medio.

Por muchos años se ha creído que ser el hijo/a del medio es significado de retraimiento, falta de confianza, menor capacidad intelectual que el hermano mayor y menor creatividad que el menor. Estudios recientes demuestran que si bien los padres suelen invertir más recursos emocionales y materiales en los primogénitos y en los menores, los hijos/as del medio desarrollan mayores grados de independencia, empatía hacia personas fuera de la familia, paciencia, sentido de justicia y responsabilidad con los demás, por lo cual, pueden ser exitosos líderes y profesionales. No obstante, el aislamiento que experimentan respecto de sus hermanos y la mayor indiferencia de sus padres hacia ellos podrían explicar el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes con bajo rendimiento ocupen la posición del medio dentro de sus hermanos. (La Tercera;2012)

Se presentaron diferencias entre los niños y niñas con rendimiento mayor y los niños y niñas con rendimiento menor respecto a la educación tanto de ellos como de sus familias. Mientras en el grupo de niños y niñas con rendimiento mayor, menos de un cuarto de ellos había repetido alguna vez, en el grupo de rendimiento menor, la suma de los niños y niñas que habían repetido una vez y de los que habían repetido 2 veces ó más superaba el 60%. Esto también explica que en la muestra de niños y niñas con alto rendimiento primen los niños y niñas de los dos primeros rangos de edad, entre 8-10 años y 11-13 años, mientras que en la muestra de bajo rendimiento, el tercer rango, de 14 a 16 años alcanza un porcentaje similar a los otros dos.

Por otra parte, se observó que las madres y los padres de los niños y niñas con alto rendimiento tenían mayor nivel educacional que las madres y los padres de los niños y niñas con rendimiento bajo y mientras sólo un 15% de los hermanos de los niños y niñas con alto rendimiento había desertado del sistema educativo, en los niños y niñas con bajo rendimiento, este porcentaje alcanzaba un 40%. Aún más importante es destacar el hecho de que los niños y niñas con rendimiento mayor tenían una mejor influencia y ejemplo de parte de sus hermanos, ya que mientras sus hermanos habían, en igual porcentaje, completado la enseñanza media y se encontraban trabajando o bien se encontraban cursando estudios universitarios, los hermanos de los niños y niñas de rendimiento menor habían, en igual porcentaje, completado la enseñanza media y habían desertado.

Esto corrobora las investigaciones realizadas, en este sentido, que apuntan a la influencia importante que ejerce el hermano mayor sobre los hermanos menores, ya sea, en forma positiva por imitación o en forma negativa por reacción. Así, por ejemplo, un estudio reveló que un 40% de los jóvenes cuyo hermano mayor fuma, también lo hace, versus un 10% de los jóvenes cuyo hermano mayor no fuma. Esta gran influencia, sólo comparable con la que ejercen los padres sobre los niños y niñas se acrecienta en familias más pequeñas, ya que las relaciones suelen ser más intensas y los niños y niñas pasan más tiempo juntos que con los padres. (<http://familiachilena.bligoo.com>;2010)

También se comprobó la segunda hipótesis, referente a *“Los niños y niñas de los cursos de 3° a 8° de Enseñanza Básica con buen rendimiento escolar en situación de pobreza poseen características familiares asociadas al apego seguro, ambiente familiar favorable, comunicación abierta, normas y límites claros y valoración y compromiso con la educación”*.

Según se pudo apreciar, los niños y niñas con alto rendimiento escolar viven en ambientes más afables que los niños y niñas con bajo rendimiento escolar. Esto se pudo observar en el vínculo entre padres e hijos/as de rendimiento escolar

mayor, el cual era más fuerte que en aquellas familias en que los niños y niñas tenían un rendimiento escolar más bajo. Se concluyó lo anterior a partir de las respuestas relativas al apego, ambiente familiar y comunicación entregadas por los padres y apoderados, profesores y los niños y niñas de ambas muestras.

De acuerdo a la percepción de sus padres, los niños y niñas con alto rendimiento se llevaban mejor con sus hermanos y vivían en un hogar más feliz en comparación con los niños y niñas de bajo rendimiento. Esto se condice con la tendencia observada en las respuestas de los niños y niñas respecto a que les gustaba estar en su casa y que los trataban bien en su familia.

Por otra parte, los adultos responsables de los niños y niñas con alto rendimiento respondieron que contaban con espacios de entretenimiento y diversión en su familia en mayor porcentaje que los adultos responsables de los niños y niñas con bajo rendimiento. En esta misma línea, los niños y niñas de mejor rendimiento entregaron mayor cantidad de respuestas positivas en la pregunta si jugaban con sus padres. Mientras que un 43,3% de los niños y niñas con rendimiento menor señaló no jugar con ellos, sólo un 14,3% eligió esta misma alternativa en el grupo de niños y niñas con alto rendimiento. Esto es consecuente con los espacios de dispersión señalados anteriormente y sería una clave que indicaría que los padres se vinculan íntimamente con sus hijos/as, manifestando interés en las necesidades emocionales y sociales de sus hijos/as e interesándose en pasar tiempo de calidad con ellos.

Aunque no había diferencia sustancial en ambos grupos respecto a si sus padres seguían juntos o estaban separados, sí se observó una distancia significativa en ambos grupos respecto a la relación que mantenían con ambos padres, ya sea que estuvieran juntos o no. Mientras que en el grupo de niños y niñas con rendimiento alto, un 85,7% mantenía relación con ambos, este porcentaje sólo alcanzaba el 56,7% en el grupo de rendimiento menor.

También se observó que los niños y niñas con alto rendimiento tenían mejores relaciones intrafamiliares. Tanto las respuestas de sus padres y apoderados como las de ellos revelaron que se sienten protegidos, contenidos o apoyados emocionalmente y amados, en su grupo familiar, en mayor preeminencia de respuestas positivas, frente al otro grupo de niños y niñas.

En este sentido, los niños y niñas con alto rendimiento fueron percibidos por sus apoderados como niños y niñas afectuosos y cariñosos en mayor preeminencia que aquellos de bajo rendimiento. Es especialmente llamativo el hecho de que, en el grupo de apoderados de niños y niñas con bajo rendimiento, apenas un 76,6% señaló con seguridad o cierta seguridad que su hijo/a se sentía amado. Esta pregunta que no implica mayores análisis y debiera, a partir de la experiencia, ser sencilla de responder, genera dudas en los adultos responsables. Está claro, entonces, que en el porcentaje restante, los apoderados tienen conciencia de que el ambiente familiar puede resultar hostil para los niños y niñas o bien que ellos no son todo lo cariñosos, preocupados y comunicativos con sus hijos/as que debieran ser. Se quiera o no, hay un reconocimiento indirecto de una deuda afectiva con los niños y niñas.

En esta misma dirección apuntan los resultados de “Mi hijo/a me dice que me quiere”, en la cual se registraron un 80% de respuestas positivas en el grupo de apoderados de alto rendimiento, mientras que el grupo de apoderados de menor rendimiento, las respuestas positivas sólo alcanzaron un 60%. La pregunta si bien está planteada con el foco en la actitud del niño/a, pretende medir la retroalimentación de éste, ya que es sabido que el hogar es la primera gran influencia o “escuela” para los niños y niñas; es el lugar donde aprenden viendo, escuchando y luego imitando, por lo cual, lo que se busca, primordialmente, es conocer la respuesta afectiva del niño/a para así deducir las bases sentadas en la familia. De lo anterior, se puede deducir que, en un alto porcentaje de los hogares, existe no sólo falta de comunicación entre padres e hijos/as, sino también falta de afecto o al menos de expresividad de éste, por parte de los apoderados.

Por otra parte, existe una alta percepción de falta de apoyo en las familias de los niños y niñas con bajo rendimiento, ya que ante la pregunta “En mi familia, podemos contar con todos para todo”, sólo se obtuvo un 56,6% de respuestas positivas, apenas superando la mitad de todas ellas. Este porcentaje se incrementa ante la amenaza del enemigo externo, ya que ante la pregunta “Cuando surgen problemas para algún miembro de la familia, los enfrentamos unidos”, un 80 % de los apoderados señaló una respuesta positiva. No obstante el apoyo que puedan percibir ante situaciones difíciles, la falta de éste en la cotidianidad puede significar inseguridad, soledad y aislamiento para los miembros de la familia, lo cual denota un apego inseguro ambivalente o inseguro evitativo entre ellos.

La tendencia continuó a favor de los niños y niñas con rendimiento mayor en el aspecto comunicacional. De acuerdo a lo contestado por los padres y apoderados, se presentaron porcentajes más altos de espacios de conversación en las familias de los niños y niñas con rendimiento mayor. Asimismo, se percibía más confianza para expresar los sentimientos sin temor a lo que dijeran los otros y los hijos/as les contaban sus cosas a los padres y apoderados en porcentaje mayor que los niños y niñas de rendimiento menor a los suyos. Por otra parte, los niños y niñas con rendimiento mayor sentían que se escuchaba más su opinión que los niños y niñas con rendimiento menor

En esta misma línea, los profesores expresaron que los niños y niñas con rendimiento mayor expresaban sus emociones, sentimientos, opiniones y pensamientos mucho más abiertamente que los niños y niñas con rendimiento menor y junto con presentar una mayor tolerancia a la frustración, tenían una actitud mucho más confiada y segura que los niños y niñas con rendimiento menor.

Finalmente, se apreció otra diferencia sustancial en cuanto a si los niños y niñas recibían psicoterapia o eran atendidos por Psicólogos. Mientras que una tercera

parte de los niños y niñas con rendimiento bajo asistía a terapias psicológicas, ninguno de los niños y niñas con rendimiento mayor lo hacía. Así también, se observó un mayor porcentaje de integrantes de la familia que asistía a terapias psicológicas en el grupo de niños y niñas con rendimiento menor. A partir de esto, se puede deducir que los ambientes familiares de los niños y niñas con mejor rendimiento eran más protegidos o viceversa, los ambientes familiares de los niños y niñas con rendimiento menor estaban sometidos bajo mayores presiones o problemas o bien se encontraban en posiciones más vulnerables.

También se observaron contrastes entre uno y otro grupo respecto a las normas y los límites al interior de los hogares. No sólo se apreciaron límites más claros y definidos, sino que también se observó que las normas eran acatadas por los hijos/as en mayor grado, dentro del grupo de niños y niñas con mejor rendimiento.

Aunque los niños y niñas con rendimiento alto tenían, levemente, mayor poder en las decisiones de cuándo y qué comer, en los demás aspectos consultados, este grupo de niños y niñas presentó menor injerencia en las decisiones y mayor estructuración por parte de sus cuidadores, en cuanto a los horarios establecidos para hacer las tareas, para jugar, para acostarse y para dormir, así como para ayudar en las labores del hogar, respecto de los niños y niñas con rendimiento menor, de acuerdo a lo contestado por sus padres y apoderados.

El hecho de que los niños y niñas con mejor rendimiento presentaran mayor restricción para hacer lo que quisieran dentro del hogar respecto de los niños y niñas con rendimiento menor es coherente también con la tendencia observada en las respuestas entregadas por los padres y apoderados relativas a la obediencia de sus hijos/as y a la percepción que estos tendrían en cuanto a que ellos (sus padres) eran autoritarios. Esta situación se confirma también desde el punto de vista de los niños y niñas quienes opinaron que nunca hacían lo que querían en su casa.

Si bien se encontró que los niños y niñas de ambos grupos habían sido víctimas o testigos de violencia intrafamiliar. Este porcentaje era mayor en los niños y niñas con rendimiento menor. Aunque cabe destacar que ante la afirmación de que, a veces, los niños y niñas necesitan una corrección física cuando se han “portado mal”, los padres de los niños y niñas con rendimiento menor mostraron mayor rechazo a este tipo de corrección que los padres de los niños y niñas con rendimiento mayor.

Esta pregunta fue planteada de tendencia negativa, ya que los *“Castigos físicos y humillantes son formas de violencia aplicadas por una persona adulta con la intención de disciplinar el niño, para corregir o modificar una conducta indeseable: es el uso de fuerza, causando dolor físico o emocional al niño: es una forma de violencia contra el niño y una violación de su derecho a la dignidad y a la integridad física.”* (García, Olinger y Araújo;2004:9)

El castigo físico no sólo es una forma violenta de corregir al niño/a, sino que puede tener efectos muy negativos en los niños y niñas, a corto y largo plazo, tales como, baja autoestima, mayor vulnerabilidad a convertirse repetidamente en víctimas ante diferentes situaciones y relaciones, ya que contrario a la creencia de algunos, el castigo no los vuelve más fuertes, sino que puede generar sentimientos de soledad, tristeza, rabia y abandono. Por otra parte, el castigo no enseña la cooperación con las figuras de autoridad, sino que más bien enseña a obedecer las normas o bien a transgredirlas. El castigo físico también puede causar problemas para la integración social, ya que incorpora una visión negativa de las personas y de la sociedad como un lugar amenazador y, algo muy importante que se relaciona con los resultados de este estudio, es que el castigo físico crea una barrera que impide o dificulta la comunicación con sus padres, madres o cuidadores y compromete los vínculos emocionales establecidos entre ellos (Ibid.), lo cual es coherente con la disímil percepción de comunicación entre padres e hijos/as que tienen ambos.

Sin duda, el hecho de que el castigo físico sea más aceptado entre los padres de los niños y niñas con alto rendimiento podría también relacionarse con el mayor control y restricción que ejercen estos padres sobre los niños y niñas y con la percepción de sus hijos/as de que no hacen lo que quieren en su hogar. Pese a que, en nuestra sociedad, los castigos físicos y humillantes contra niños y niñas, son ampliamente utilizados porque se piensa (erróneamente) que es una práctica legítima de educación y disciplina en las familias y en otras instituciones, no hay estudios que avalen el castigo físico y que evidencien resultados positivos a largo plazo. ([www.facemama.com](http://www.facemama.com);2012)

*Adicionalmente a estas consecuencias, las investigaciones demuestran que el castigo físico vuelve a los menores más agresivos y antisociales, y puede provocar problemas cognitivos y del desarrollo. De lo que se ha dado cuenta la gente es de que el castigo físico no solamente predice de manera consistente la agresión, sino que además predice la internalización de problemas como la depresión y el abuso de sustancias. (Ibid.:s/p)*

Por último, estudios recientes han evidenciado que los adultos que recibieron palmadas o azotes cuando niños y niñas, tienen más probabilidades, entre un 2 y un 7% de padecer problemas mentales, entre un 4 y un 7% de desarrollar alteraciones de la personalidad, trastornos de tipo obsesivo-compulsivo y problemas intelectuales y entre un 2 y un 5% de desarrollar depresión, ansiedad, trastorno bipolar y anorexia o bulimia.

Por todos estos antecedentes, confirmamos la negatividad del castigo físico en el ejercicio de disciplinar a los niños y niñas y corregir conductas y comportamientos indeseables.

Finalmente, el encuadre normativo más definido del hogar también se refleja en que los niños y niñas con alto rendimiento hacían cosas adecuadas para su edad en mayor porcentaje que los niños y niñas de rendimiento bajo y en el

comportamiento y rendimiento de los niños y niñas en el ámbito escolar. De acuerdo a la percepción de los padres y apoderados, los niños y niñas con alto rendimiento tienen mayor tendencia a presentar un comportamiento similar tanto en el colegio como en el hogar.

Por su parte, los profesores señalaron que los niños y niñas de rendimiento mayor, en comparación con los niños y niñas de rendimiento menor, se desenvuelven de forma menos impulsiva, teniendo en cuenta las consecuencias de sus actos, respetan más a la autoridad y se atienen al encuadre normativo de la sala de clases y del colegio, se presentan limpios y ordenados y son mucho menos proclives a distraer la atención y aprendizaje de sus compañeros, diferenciándose significativamente de los niños y niñas con rendimiento bajo, en este último punto.

Los resultados indicaron que los padres de los niños y niñas con alto rendimiento estaban de acuerdo en la forma de criar a sus hijos/as, en mayor porcentaje que los padres de los niños y niñas con bajo rendimiento. Esta tendencia es importante, ya que revela, por una parte, que existen mejores relaciones entre los padres y hay coherencia en los valores que tratan de inculcar a sus hijos/as. Esto, a su vez, tiene resultados positivos en los niños y niñas, ya que evita que éstos se sientan confundidos ante órdenes o ideas contradictorias y les permite sentirse más seguros respecto a lo que se espera de ellos, conociendo, claramente, y de antemano, los límites y consecuencias de sus acciones, lo cual entrega un grado de responsabilidad al niño/a en la elección de su comportamiento.

Por otra parte, los niños y niñas con alto rendimiento pasaban menos tiempo solos en sus casas, lo cual puede significar, por una parte, un mayor control y supervisión sobre el niño, puesto que no hay o son muy pocos los espacios para que el niño/a haga lo que quiera, y, por otra parte, puede significar un mayor vínculo entre padres e hijos/as, producto del tiempo compartido y los espacios de conversación que podrían generarse.

En términos generales, se puede concluir que los niños y niñas con rendimiento mayor demostraron tener más integradas las normas que los niños y niñas con rendimiento menor, lo cual favorece que sean más adecuados en los distintos contextos en que se desenvuelven. Cabe resaltar que la forma de inculcar normas y establecer límites comienza desde que los niños y niñas son muy pequeños y la forma de hacerlo en sus primeros meses y años de vida es a través del respeto de los hábitos y horarios relacionados con la alimentación, sueño e higiene. De ahí la importancia de estas respuestas. ([www.elbebe.com](http://www.elbebe.com);2012)

En cuanto a la valoración y compromiso con la educación, también se observaron diferencias entre ambos grupos de padres. Aunque la mayoría de los padres señaló que lo más importante que ellos podían entregarle a sus hijos/as era la educación y que era la principal prioridad dentro de las actividades que el niño/a realizaba o podría realizar, se observó que las dinámicas personales del niño/a y de la familia eran distintas entre uno y otro grupo.

Los niños y niñas con rendimiento mayor, de acuerdo a lo indicado por sus apoderados o padres, presentaron mayor deleite por el estudio y el colegio, mejor asistencia y mejor puntualidad, lo cual se condice con la dirección de las respuestas proporcionadas por los niños y niñas y por sus profesores. Esto se puede deber a varios factores, pero, sin duda, da cuenta de un contexto familiar que favorece la valoración por la educación y, por ello, los niños y niñas cuentan con mayor incentivo, motivación y apoyo para desarrollarse adecuadamente en el colegio.

Lo anterior armoniza, también, con la tendencia de respuestas entregadas por los profesores y con lo señalado por los padres de los niños y niñas con alto rendimiento en cuanto a que estudiaban con sus hijos/as y le ayudaban en el cumplimiento de tareas para el colegio, conocían a sus profesores y asistían a las reuniones de padres y apoderados, así como, también, sabían más exactamente

cuál era el rendimiento escolar de sus hijos/as, en contraste con un porcentaje muy inferior que indicó el otro grupo de padres en todas estas actividades.

Si bien la participación de los apoderados en las actividades extra-programáticas del colegio no es alta en ninguno de los dos grupos, es mucho mayor en los padres y adultos responsables de los niños y niñas con alto rendimiento que con 51,4% de respuestas positivas se distancia significativamente del grupo de padres de niños y niñas con bajo rendimiento, los cuales sólo respondieron afirmativamente en un 16,7% de los casos a esta pregunta. Queda la duda de si los padres no asisten a estas actividades por desinterés, por poseer escasas habilidades sociales o por un bajo compromiso con la educación de sus hijos/as. De cualquier manera, pareciera traspasarse la razón, ya que la tendencia se mantiene al observar la participación de sus hijos/as en este tipo de actividades.

Aunque algún adolescente podría señalar la falta de apoyo de sus padres como causal de su bajo rendimiento escolar y no equivocadamente, lo cierto es que el apoyo de los padres si bien puede marcar una diferencia, no es determinante, ya que sólo un 48,5% de los padres de niños y niñas con buen o mejor rendimiento indicó estudiar con sus hijos/as y ayudarles en el cumplimiento de deberes. Si bien este porcentaje no es alto, en términos generales, es significativamente superior al 20% de respuestas positivas entregadas por los padres de los niños y niñas con bajo rendimiento.

Otro punto importante de mencionar lo constituyen las razones por las cuales los padres creen que sus hijos/as presentan el rendimiento escolar que tienen. Aunque el apoyo de los padres y el esfuerzo de los niños y niñas están dentro de las causas más nombradas por ambos grupos de apoderados, es llamativo el hecho de que los padres de los niños y niñas con alto rendimiento mencionen muchas más razones que los padres de los niños y niñas con bajo rendimiento para que sus hijos/as obtengan ese rendimiento. Pudiese ser, como ya se dijo anteriormente, que el bajo rendimiento de sus hijos/as no es un motivo de orgullo

para los padres, por lo cual se sienten incómodos de comentar las razones, pero también, puede ser y no de manera excluyente, que exista poca claridad, poca reflexión y poca autocrítica en estos padres respecto a las causas del bajo rendimiento de sus hijos/as, ya que si bien destacan el estudio como la prioridad n° 1 para sus hijos/as y creen que la educación es lo más importante que les puedan entregar, no esgrimen mayores argumentos que justifiquen el rendimiento de sus hijos/as.

Por todo lo anterior, se puede concluir que los niños y niñas con rendimiento mayor disfrutaban más del proceso educativo, ya sea de estudiar o hacer las tareas, de participar en las actividades extra-programáticas del colegio, de ir al colegio, etc., por lo que se puede deducir que tal como se señala en el marco teórico, para que *la letra entre no debe ser con sangre* sino con una motivación intrínseca en los niños y niñas que es favorecida por padres preocupados y comprometidos con la educación de sus hijos/as, que ejercen control sobre ellos, pero no demasiado como para forjarles una personalidad reprimida y tímida, que juegan con ellos, se comunican y les dan seguridad en su hogar y en refuerzos para desenvolverse con una positiva autoestima.

Finalmente, respecto a la última variable correspondiente a la socialización, valoración por la amistad y redes de apoyo, se rechazó la hipótesis *“Los niños y niñas de 3° a 8° de Enseñanza Básica con buen rendimiento escolar en situación de pobreza poseen características sociales ligadas a redes de apoyo”*.

Aunque las respuestas de tanto padres como profesores así como niños y niñas favorecen la comprobación de la hipótesis en algunos aspectos, tales como la participación de los niños y niñas en clases, la relación con sus compañeros, la participación de los padres en las actividades extra-programáticas del colegio, el conocimiento de los padres de los amigos y compañeros de curso con los que más compartían sus hijos/as y la relación con sus familias extensas tanto materna como paterna, todo lo cual se inclina a favor de los niños y niñas con rendimiento

alto, las respuestas también rechazan la hipótesis en el sentido de que los niños y niñas con rendimiento menor y sus familias, aunque no en un porcentaje significativamente superior, tenían más redes sociales de apoyo, más relación con sus vecinos y mayor valoración por la amistad que los niños y niñas con rendimiento mayor y sus familias.

Lo anterior permite concluir que es posible que las familias de los niños y niñas con mejor rendimiento al configurarse como un ambiente familiar más acogedor y seguro, tienden a unirse y conformar grupos con tendencia a ser más cerrados, que, por cierto, otorgan los elementos fundamentales para que los niños y niñas cuenten con la motivación y apoyo necesarios para desenvolverse adecuadamente en los distintos contextos, pero que, sin embargo, al ser de tendencia cerrada no favorecen precisamente las amistades y redes sociales fuera del hogar.

Por el contrario, se puede deducir que, los niños y niñas de peor rendimiento, al contar con ambientes familiares más adversos, tienden también a buscar la satisfacción de sus necesidades de apego, protección y socialización fuera del hogar, por lo cual son sistemas más abiertos y que, por lo mismo, valoran más, que las familias de los otros niños y niñas, las amistades y redes sociales de apoyo, fuera del hogar. Aunque estos resultados también podrían ser el fruto de lo señaló un buen número de padres, en el desarrollo de las entrevistas, respecto a que *querían que sus hijos/as fueran felices*, lo cual pareciera, de acuerdo a los resultados generales, no condecirse con el establecimiento de reglas y con el hábito de estudio.

De lo expuesto aquí, se puede desprender que las redes sociales de apoyo y las amistades, aunque importantes para el desarrollo integral de los niños y niñas no son relevantes para que estos obtengan resultados académicos positivos.

En términos generales, considerando los resultados obtenidos en las preguntas relativas a todas las variables, se puede concluir que los niños y niñas con alto rendimiento escolar tuvieron mejores porcentajes en la mayoría de las preguntas de tendencia positiva y peores en las de tendencia negativa, respecto de los niños y niñas con bajo rendimiento, por lo que se puede concluir que es la conjunción de un apego seguro, de la comunicación efectiva, de un ambiente familiar sano, de normas y límites claros, así como el compromiso por parte del apoderado o padre con el proceso educativo del niño/a y la valoración que la familia tiene por la educación, lo que puede lograr que el niño/a tenga un buen desempeño y rendimiento escolar.

## HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez concluido el estudio, es posible destacar, además de los resultados ya dados a conocer, algunos hallazgos obtenidos durante el proceso, los que se distinguen por ser diferentes a las características mencionadas en la teoría o bien por ser elementos que no se buscaban con la investigación, pero resultan significativos para el análisis y conclusión final.

Generalmente, se cree que el apoyo al proceso educativo que los padres pueden prestar a sus hijos/as durante el período escolar, especialmente en los primeros niveles de educación, es entendido como revisar sus cuadernos, ayudarles a hacer las tareas y estudiar con ellos. Y, aunque éstas son algunas de las actividades que los padres pueden desarrollar para apoyar a sus hijos/as, es importante considerar que un control excesivo y exigencias demasiado altas de parte de los padres hacia sus hijos/as pueden desarrollar efectos contrarios a los deseados en los niños y niñas y pueden crear aversión al estudio.

En apoyo al proceso educativo de los hijos/as, los padres pueden buscar nuevas y creativas formas de ayudarlos a través del juego. Si bien, no es reconocido popularmente como un factor importante de apoyo escolar, los expertos afirman que es una instancia que no sólo permite mejorar la memoria, la creatividad y la capacidad de concentración, sino que también agudiza los sentidos, fortalece la capacidad mental y es el hilo conductor tanto del amor entre padres e hijos/as así como de educar, lo que se deduce y confirma con el hecho de que un gran porcentaje de niños y niñas con rendimiento menor reconozca no jugar con sus padres.

En el ámbito de las relaciones familiares, también se puede señalar la importancia que constituye, para el rendimiento escolar de los niños y niñas, el relacionarse con ambos progenitores, más allá de si hay convivencia o no. Lo anterior se puede deducir y confirmar a partir de los resultados del gráfico n° 4, el cual señala que si

bien, en los niños y niñas con rendimiento menor, hay porcentajes más o menos similares en cuanto a los que se relacionan con sólo uno de los progenitores y con ambos; la diferencia es ampliamente significativa en los niños y niñas con mejor rendimiento, ya que según se indicó, 30 de ellos mantienen relación con ambos progenitores, equivalente al 86% del total de esta muestra.

Adicionalmente, parecieran confirmarse las teorías de aislamiento, independencia y soledad en los hijos/as del medio también en los resultados escolares, ya que si bien en la muestra de niños y niñas con alto rendimiento, hay similitud de porcentajes entre hijos/as mayores, del medio y menores, en la muestra de niños y niñas con bajo rendimiento, los hijos/as del medio son gráficamente más que cualquiera de las otras opciones (hijo/a único, hijo/a mayor, hijo/a menor) ascendiendo a 14, equivalente a un 47% del total de esta muestra.

Contrario a lo que pudiese pensarse, antes de iniciar este estudio, hubo mayor rechazo al castigo físico entre los padres de los niños y niñas con bajo rendimiento. Esta tendencia observada, positiva por lo demás, podría deberse a que los padres de estos niños y niñas fueron castigados físicamente en su infancia y no desean lo mismo para sus hijos/as, lo que podría ser coherente con el discurso señalado, por un número importante de ellos, respecto a que deseaban que sus hijos/as fueran felices y, por eso, los “dejaban ser”, les daban mayor libertad, asumiendo que el ser feliz no es sinónimo de normas y límites.

Relacionado con lo anterior, podría estar otro resultado de este estudio, importante de mencionar, y que tiene relación con la asistencia a terapias psicológicas por parte de los niños y niñas. Según los resultados obtenidos, un tercio de los niños y niñas con bajo rendimiento asiste a este tipo de terapias, mientras que los padres de los niños y niñas con alto rendimiento señalaron que ninguno de ellos era apoyado psicológicamente. Esto podría deberse, como se dijo anteriormente, a que los hogares de los niños y niñas con mejor rendimiento son espacios más protegidos, desde el punto de vista del apego, protección y normas. Aunque,

también, podría deberse, a que no ven la necesidad de buscar ayuda externa, porque tienen normas estrictas y no dudan en aplicar castigo físico, si lo consideran necesario, lo que, a su vez, podría ser coherente con la percepción de los niños y niñas con alto rendimiento respecto a que, prácticamente, nunca hacen lo que quieren en sus casas.

En sentido inverso, pudiese ser que los adultos responsables de los niños y niñas con bajo rendimiento, al tener una conciencia más baja respecto de las normas y límites, en algún momento de la crianza, se ven superados por sus hijos/as y carecen de las herramientas necesarias para contenerlos y educarlos. También pudiese ser que al ser sus ambientes familiares más adversos, están más intervenidos socialmente y, por ello, los niños y niñas asisten a terapias psicológicas. No obstante lo anterior, pudiesen configurarse situaciones que mezclen ambas deducciones, como ambientes familiares adversos debido a que no hay normas ni límites definidos claramente.

Por otra parte, se rechazó la hipótesis N° 3 *“Los niños y niñas de 3° a 8° de Enseñanza Básica con buen rendimiento escolar en situación de pobreza poseen características sociales ligadas a redes de apoyo”*. El análisis de los datos demostró que los niños y niñas con mejor rendimiento están menos ligados a redes de apoyo que los niños y niñas con rendimiento menor. Por otra parte, los niños y niñas con rendimiento menor y sus familias tienen mayor valoración por la amistad que estos niños y niñas.

Lo anterior podría explicarse eventualmente en base a que el bajo rendimiento de los niños y niñas es producto de que provienen de familias más vulneradas y con mayores problemáticas y necesidades, por lo que tienden a participar y/o recurrir a las redes sociales de apoyo que están a su alcance con mayor frecuencia que los niños y niñas de mejor rendimiento, suponiendo que éstos provengan de familias menos vulneradas cuyo ambiente familiar sea más acogedor y propicio para el desarrollo de los miembros de la familia.

Por otra parte, es posible que un ambiente familiar poco acogedor motive a los integrantes de la familia a buscar la satisfacción de sus necesidades sociales y sus necesidades de estima fuera del hogar. De acuerdo a lo que plantea Maslow en su Pirámide de Necesidades, todas las personas tienen necesidad de afecto, de sentido de pertenencia, de participación, de sentirse valiosos y valorados, por lo que no resultaría extraño que si esas necesidades no son cubiertas en el seno familiar, se busque la satisfacción de éstas en las amistades y redes sociales de apoyo.

El hecho de que los padres de los niños y niñas cuyo rendimiento es más bajo valoren más que los padres de los niños y niñas cuyo rendimiento escolar es superior, actividades tales como el deporte, que, en su gran mayoría, en los estratos socioeconómicos bajos, implica una instancia de socialización y la participación en clubes y talleres no parece entonces ser fruto de la casualidad, sino de que, efectivamente, estos se han configurado como espacios importantes para el desarrollo emocional de los integrantes de la familia.

## APORTES AL TRABAJO SOCIAL

Desde sus inicios el Trabajo Social se ha preocupado de ir en apoyo del hombre, promoviendo la resolución de problemáticas y necesidades contingentes de la sociedad y luchando por el respeto de los Derechos Humanos y la justicia social, con el fin de favorecer el bienestar de las personas.

*La profesión de trabajo social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el trabajo social...*

*...El trabajo social en sus distintas expresiones se dirige a las múltiples y complejas relaciones entre las personas y su ambiente. Su misión es la de facilitar que todas las personas desarrollen plenamente sus potencialidades, enriquezcan sus vidas y la prevención de las disfunciones. El trabajo social profesional está enfocado a la solución de problemas y al cambio. Por ello, los trabajadores sociales son agentes de cambio en la sociedad y en las vidas de las personas, familias y comunidades para las que trabajan. El trabajo social es un sistema de valores, teoría y práctica interrelacionados entre sí. ([www.cgtrabajosocial.es:2012;4](http://www.cgtrabajosocial.es:2012;4))*

En la actualidad, los Trabajadores Sociales intervienen como agentes de cambio en la sociedad, facilitando el desarrollo de las capacidades y potencialidades de la gente y, si bien, las problemáticas de nuestra sociedad son diversas y las necesidades, múltiples, éstas tienen directa relación con los efectos que produce el modelo económico imperante, en las personas.

El capitalismo, como se ha dicho anteriormente, ha provocado en nuestro país, efectos disímiles. Mientras que algunos se han enriquecido y han visto prosperar sus empresas, otros se han empobrecido y han visto estrecharse sus oportunidades, tanto a nivel económico, social, cultural como educacional.

Si bien la mayor parte de la población de nuestro país no se ubica en los extremos de pobreza ni riqueza, sino que es de clase media, también se ve afectada por la desigualdad en la sociedad, ya que las personas de clase media no pueden acceder holgadamente a la educación y a los bienes de consumo y tampoco pueden contar con la subsidiariedad estatal, por lo que deben asumir constantes deudas para acceder a estas instancias lo que las priva de otras oportunidades para mejorar su calidad de vida.

El individualismo y la creciente desigualdad de nuestra sociedad han fomentado la discriminación y la exclusión, desarrollando, con ello, cultura e identidades propias que profundizan la segmentación social y cultural.

La inequidad ha generado una brecha, que pareciera, insalvable en la sociedad en cuanto a oportunidades de educación, de empleo, de socialización, de ganancias, de calidad de vida, contribuyendo a abrigar y profundizar sentimientos de resentimiento, impotencia y desesperanza en los sectores más desfavorecidos.

Los trabajadores sociales, actualmente, centran su accionar en estas temáticas, intentando ayudar y empoderar a las personas en sus problemas, dependiendo de la institución en que se encuentren, desde la facilitación de información, la promoción y defensa de derechos, la gestión de recursos, la orientación y educación en diversas áreas, entre otras, en los ejes de familia, grupo y comunidad.

Desde estas posiciones, los trabajadores sociales pueden utilizar los resultados de este estudio, para incidir en los procesos educativos de los niños y niñas. En

comunidad, por ejemplo, a través de la creación de políticas públicas que favorezcan la defensa de los derechos de los niños y niñas y la difusión de información de competencias parentales, promoviendo la conciencia, en la sociedad, de los efectos que modelos adecuados o inadecuados de parentalidad, acarrearán en el desarrollo integral de los niños y niñas.

En el quehacer referente al Trabajo Social con grupos, los resultados de esta investigación pueden, entre otros, aplicarse en charlas y talleres que busquen propiciar el fortalecimiento familiar y ayudar a las familias a jugar un rol adecuado en el apoyo al rendimiento escolar de sus hijos/as.

En familias, la intervención del Trabajador Social puede, por ejemplo, utilizar los resultados de este estudio para promover la evaluación, reflexión, autocrítica y fortalecimiento de competencias parentales así como el mejoramiento de las relaciones intrafamiliares y la gestión de redes que apoyen estos procesos.

En el Trabajo Social realizado en instituciones educativas, la participación en equipos multidisciplinarios es necesaria para aportar, desde su perspectiva, en los problemas de rendimiento y conducta escolar, dado que *“los problemas de absentismo, fracaso escolar, integración de inmigrantes, violencia escolar, machismo, obesidad, anorexia, embarazos no deseados, drogodependencias, etc., tienen causas y consecuencias sociales y la escuela no es un actor neutro”* (Puyol y Hernández;2009:108), por lo que, *“es alentador que nuestra presencia se acepte y demande cada vez más”*. (Ibid.:108)

*La colaboración entre profesorado y trabajadores sociales en situaciones como las descritas parece totalmente imprescindible, sin embargo, en las escuelas y los institutos no siempre se consiguen unas relaciones eficaces entre los profesionales de ambos campos. La principal dificultad radica en comprender que no se trata de repartirse los problemas sino de actuar conjuntamente y el profesorado a menudo espera que el trabajador/a social*

*se ocupe del problema para que él pueda dedicarse mejor a enseñar en vez de asumir que también debe implicarse en la solución". (Torres cit. pos. Puyol y Hernández; 2009:109)*

*La complejidad de la sociedad actual y de las relaciones que en ella se producen hace inevitable que las ciencias se relacionen y planteen procesos de investigación y de intervención común. La interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad ganan adeptos entre los científicos al entender que acceder a la realidad de forma integral implica la colaboración y entendimiento entre las distintas disciplinas. Muchas veces el ver la realidad desde una única disciplina distorsiona dicha realidad e impide planteamientos serios y acertados de intervención. (Ibid.:109)*

Además, según otra fuente, el Trabajador Social, al interior de la Comunidad Educativa, debe ser el encargado de activar los mecanismos para que los actores involucrados comprendan el rol que les corresponde y actúen en armonía con ello; debe ser un solucionador de problemas, aportando intelectual, humana y profesionalmente, en el ofrecimiento de soluciones o en la búsqueda de éstas; debe ser mediador en los conflictos, generando puentes que acerquen las partes opuestas, creando un ambiente de confianza, credibilidad y neutralidad que sustente esta imagen y debe ser un integrador de los actores e instancias al interior de la comunidad educativa, procurando que se cumplan los propósitos, metas y compromisos académicos tanto de niños y niñas, padres, profesores y directivos con el fin de que la institución logre el objetivo de formar hombres y mujeres con los saberes y conocimientos necesarios para definir sus proyectos de vida y convertirse en elementos generadores del progreso social. (Rutto:2008)

Los resultados de este estudio, más que aportar información nueva, vienen a confirmar el saber popular respecto de la importancia que tienen el apego, las normas y la comunicación en el desarrollo de los niños y niñas. Estos ratifican el valor de las relaciones intrafamiliares y aportan referencias específicas respecto

de los aspectos familiares que influyen en la configuración de un alto rendimiento escolar en los niños y niñas, tales como, la relevancia que adquieren el ejemplo de los hermanos mayores, la relación con ambos progenitores, el juego entre padres e hijos/as como instancia de apego y desarrollo de la inteligencia y el ambiente familiar adecuado y protector que se deduce a partir de que ningún niño/a con alto rendimiento asista a terapias psicológicas.

Este trabajo está dedicado para aquellos padres o cuidadores que estén interesados en mejorar sus competencias parentales con el fin de que sus hijos/as desarrollen al máximo sus capacidades y crezcan, intelectual, emocional y psicológicamente, sanos y adecuados a su entorno. Y, aunque, son los Trabajadores Sociales y los profesores los encargados de traspasar la información y trabajar con las familias en pos del fortalecimiento de aquellos aspectos que se vislumbran como imprescindibles para apoyar a los niños y niñas en su proceso educativo, en definitiva, es al interior del propio hogar y son los padres los últimos responsables de decidir ejecutar las acciones necesarias para mejorar las conductas hacia sus hijos/as y el ambiente familiar.

Este estudio apoya la praxis del Trabajo Social y provee respaldo teórico y estadístico para las intervenciones cuyos objetivos se sitúen en los ámbitos de educación, pobreza y familia, por cuanto contribuye, por medio de medidas concretas que las familias pueden tomar para ayudar a sus hijos/as, a subir su rendimiento escolar con el fin de que éstos puedan alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades y puedan acceder, desde la educación, a oportunidades que les permitan superar su situación de pobreza y lograr mayores niveles de equidad en la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, V., Herrera P. y Strasser, C. (2011): **Manual de Psicología Educacional**, Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. 7ª Edición.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2006): **Los buenos tratos a la infancia**, Editorial Gedisa. Barcelona, España. 2ª. Edición.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998): **La Unesco y la educación en América Latina y El Caribe 1987-1997**. Ediciones UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- Egaña, M. (2004): **Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político**, Revista Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Edición 315.
- Escartín, M. (1998): **Manual de Trabajo Social**. Editorial Aguaclara. Alicante, España. 2ª Edición.
- Fioravanti, G. (2010): **Pedagogía y educación familiar**. Ediciones Instituto de Ciencias de la

Familia de Universidad de Los Andes. Santiago, Chile.

Jadue, G. (1997):

**Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural.** Estudios Pedagógicos N° 23. Universidad Austral. Valdivia, Chile.

Jadue, G. (2002):

**Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar.** Estudios Pedagógicos N° 28. Universidad Austral. Valdivia, Chile.

Jadue, G. (2003)

**Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos.** Estudios Pedagógicos N° 29. Universidad Austral. Valdivia, Chile.

Morris, Ch., Maisto A. (2005):

**Psicología.** Ediciones Pearson Educación. México. 12ª Edición.

Serrano, S. (2004):

**La escuela es el lugar más noble de Chile.** Revista Ministerio de

Educación. Santiago, Chile. Edición  
315.

Torres, R. (2000):

**¿Mejorar la educación para aliviar  
la pobreza o aliviar la pobreza  
para mejorar la educación?**  
Editorial Paidós. Buenos Aires-  
Barcelona-México.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Álvarez, J. (n/d): **Infancia y vulnerabilidad social.** [Consultada el 27 de diciembre de 2011]  
[http://www.oei.es/pdfs/infancia\\_vulnerabilidad\\_social.pdf](http://www.oei.es/pdfs/infancia_vulnerabilidad_social.pdf)
- Aranda, W., Wolff, C. y Sanhueza, Ch. (n/d): **Informe Cuantitativo de Peñalolén, Observatorio de Salud Pública.** [Consultada el 05 de enero de 2012] Facultad de Medicina de Universidad de Chile.  
[http://www.observatoriosaludpublica.cl/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=32](http://www.observatoriosaludpublica.cl/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=32)
- Arias, S. (2009): **Erickson y las 8 etapas del desarrollo humano.** [Consultada el 15 de mayo de 2012]  
<http://www.psicologicamentehablando.com/erickson-y-las-8-etapas-del-desarrollo-humano/>
- Berger, K. (2007): **Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia.** [Consultada el 13 de septiembre de 2012]  
<http://books.google.cl/books?id=sGB87-HX-HQC&pg=PA302&lpg=PA302&dq=los+padres+autoritarios+que+castig>

[an&source=bl&ots=cHoD7f6jwz&sig=M8UruRIw99n48gKkVX5NGjAPTb4&hl=es#v=onepage&q=los%20padres%20autoritarios%20que%20castigan&f=false](http://historiapolitica.bcn.cl/resenas-parlamentarias/wiki/Eduardo_De_la_Barra_Lastarria)

Bicentenario del Congreso Nacional Chile: [Consultada el 08 de enero de 2012]  
[http://historiapolitica.bcn.cl/resenas-parlamentarias/wiki/Eduardo\\_De\\_la\\_Barra\\_Lastarria](http://historiapolitica.bcn.cl/resenas-parlamentarias/wiki/Eduardo_De_la_Barra_Lastarria)

Blog Centro Educacional  
Eduardo de la Barra (2012): [Consultada el 08 de enero de 2012] <http://ceeb6301.galeon.com>

Brunner, J. (2006): **La importancia de la educación y su futuro.** [Consultada el 10 de agosto de 2011]  
<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Craighouse/Importancia.pdf>

Brunner, J. (2010): **Dos visiones sobre el SIMCE.** [Consultada el 10 de agosto de 2011]  
[http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/06/dos\\_visiones\\_so.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/06/dos_visiones_so.html)

Canales, M. (2008): **Una aproximación a los factores que inciden en la comisión del delito adolescente.** [Consultada 15

de diciembre de 2011]  
<http://es.scribd.com/doc/64535362/el-observador-1>

Castillo, M. y Magaña, C. (n/d):

**Padres y maestros.** [Consultada el 13 de enero de 2012]  
<http://www.educar.org/articulos/padresymaestros.asp>

Cea, J. (2010):

**Hermanos y personalidad: influencia recíproca.** [Consultada el 04 de julio de 2012]  
<http://familiachilena.bligoo.com/content/view/763356/HERMANOS-Y-PERSONALIDAD-INFLUENCIA-RECIPROCA.html>

CEPAL (2008):

**Superar la pobreza mediante la inclusión social.** [Consultada el 03 de noviembre de 2011]  
[http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/32358/dp\\_lcw174.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/32358/dp_lcw174.pdf)

CEPAL Y UNICEF (2006):

**Desnutrición infantil en América Latina y El Caribe.** Boletín Desafíos N° 2. [Consultada el 10 de noviembre de 2011]  
[http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/8/23948/Desafios\\_Nro2\\_esp.pdf](http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/8/23948/Desafios_Nro2_esp.pdf)

CEPAL Y UNICEF (2006):

**El derecho a la educación.** Boletín Desafíos N° 3. [Consultada el 18 de noviembre de 2011]  
[http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/2/26532/Desafios\\_Nro3\\_esp.pdf](http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/2/26532/Desafios_Nro3_esp.pdf)

Chile, Ministerio de Educación (2010):

**Comunicado Oficial. 2 de junio de 2010.** [Consultada 07 de enero de 2011]  
[http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/06/dos\\_visiones\\_so.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/06/dos_visiones_so.html)

Cladellas, R., Chamarro, A., Badia, M., Oberst, U. y Carbonell, X. (2011):

**Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: un estudio preliminar.** Revista Cultura y Educación N° 23. [Consultada el 17 de junio de 2012]  
<http://fpcee.blanquerna.url.edu/condesa/articles/cladellas,%20cultura%20y%20educaci%C3%B3n.pdf>

Consejo General & Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (2012):

**Definición de Trabajo Social** de la Federación Internacional de Trabajo Social. [Consultada el 18 de julio de 2012]  
[http://www.cgtrabajosocial.es/index.php?option=com\\_content&task=view](http://www.cgtrabajosocial.es/index.php?option=com_content&task=view)

[w&id=10&Itemid=48&limit=1&limitst  
art=3](#)

Corporación Municipal de Peñalolén  
Para el Desarrollo Social:

[Consultada el 08 de enero de 2012]  
[www.penalolen.cl/cormup](http://www.penalolen.cl/cormup)

Corporación Municipal de Peñalolén  
Para el Desarrollo Social (intranet):

- [http://200.68.8.157/cormup/index.php?option=com\\_content&view=article&id=106&Itemid=103](http://200.68.8.157/cormup/index.php?option=com_content&view=article&id=106&Itemid=103)
- [http://200.68.8.157/cormup/index.php?option=com\\_content&view=article&id=147&Itemid=87](http://200.68.8.157/cormup/index.php?option=com_content&view=article&id=147&Itemid=87)

Etchegaray, A. (1998):

**¿Cómo superar la pobreza?**  
[Consultada el 22 de noviembre de 2011]  
<http://ebookbrowse.com/como-superar-la-pobreza-etchegaray-pdf-d48420082>

Fernández Enguita, M. (1995):

**Yo no soy eso... que tú te imaginas.** Cuadernos de Pedagogía N° 238. [Consultada el 12 de junio de 2012]  
<http://campus.usal.es/~mfe/enguita/Textos/Yo%20no%20soy%20eso%20que%20tu%20te%20imaginas.pdf>

- García, I., Olinger, M. y Araújo, T. (2004): **Por el fin del castigo físico y humillante.** [Consultada el 05 de julio de 2012]  
<http://www.promundo.org.br/wp-content/uploads/2010/03/pelo-fim-castigos-fisicos-espanhol.pdf>
- Gubbins, V., Dois, A. y Alfaro, M. (2006): **Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza.** [Consultada el 25 de noviembre de 2011]  
<http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>
- Guevara, G. (n/d): **Democracia y educación,** Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática N° 16. [Consultada el 16 de noviembre de 2011]  
[http://www.ife.org.mx/documentos/D/ECEYEC/democracia\\_y\\_educacion.htm](http://www.ife.org.mx/documentos/D/ECEYEC/democracia_y_educacion.htm).
- Harper, K., Horno, P., Lansdown, G., O'Flynn, M., Martin, F. et al (2007): **Poniendo fin al castigo físico y humillante de los niños. Manual para la acción.** [Consultada el 13 de septiembre de 2012]  
<http://www.savethechildren.org.ar/im>

[ages/stories/publicaciones/Violencia  
/manual\\_accion\\_espaniol.pdf](#)

Hernández, E. (2010):

**El apego: el vínculo especial madre-hijo.** [Consultada el 03 de enero de 2012]  
<http://www.zonapediatrica.com/psicologia/el-apego.html>

Leal, C. (2011):

**Estudio de 25 años confirma que educación preescolar de calidad reduce la delincuencia** [Consultada el 27 de noviembre de 2011]  
<http://www.biobiochile.cl/2011/06/12/estudio-de-25-anos-confirma-que-educacion-preescolar-de-calidad-reduce-la-delincuencia.shtml>

León, A. y Martínez, J. (2001):

**La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX, agosto 2001.** [Consultada el 15 de noviembre de 2011]  
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/7838/lcl1584-P.pdf>

Martínez-Plana, M. (n/d):

**Teorías del desarrollo II.** [Consultada el 05 de enero de 2011]. Universidad del Este.  
<http://mayramartinezplana.net/files/1>

[1086-10660/Teorias del desarrollo II.pdf](#)

Ministerio de Desarrollo Social (2012):

**Encuesta Casen 2009.** [Consultada el 04 de enero de 2012]  
<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/Estadisticas/educacion.html>

Moreno, R. (2010):

**Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado.**  
[Consultada el 23 de enero de 2012]  
Universidad Complutense de Madrid.  
<http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>

Oliva, A. (n/d):

**Estado actual de la teoría del apego.** Revista de Psiquiatría y Psicología del Adolescente N°4.  
[Consultada el 05 de enero de 2012]  
<http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/Apego.pdf>

Orrego, C. (n/d):

**Peñalolén comuna digital.**  
[Consultada el 05 de enero de 2012]  
[http://www.telecentroslac.org/encuentro/materiales\\_10\\_11\\_septiembre/documentos/claudio\\_orrego.pdf](http://www.telecentroslac.org/encuentro/materiales_10_11_septiembre/documentos/claudio_orrego.pdf)

- Parada, J.M. (n/d): **Pirámide de las necesidades de Maslow.** [Consultada 26 de marzo de 2012]  
<http://www.monografias.com/trabajos66/piramide-necesidades-maslow/piramide-necesidades-maslow2.shtml>
- Peña y Lillo, R. (n/d): **Historia de Peñalolén** [Consultada el 8 de noviembre de 2011],  
<http://histocom.pcweb.es/html/penalol.htm>.
- Porras, D. (2010): **Acceso a la educación superior marca la brecha entre los chilenos.** [Consultada el 02 de diciembre de 2011].  
<http://radio.uchile.cl/noticias/77144/>
- Precht, A. (2010): **Las deficiencias de las actuales políticas educativas que muestra la prueba Pisa.** [Consultada el 24 de noviembre de 2011]  
<http://ciperchile.cl/2010/12/07/las-deficiencias-de-las-actuales-politicas-educativas-que-muestra-la-prueba-pisa/>
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009): **Trabajo Social en educación.** Revista Currículum N° 22.  
[Consultada el 18 de julio de 2012]

<http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIOR/RES/numero22/puyol.pdf>

Ramón, M. (n/d):

**Límites y normas. ¿Por qué son necesarios?** [Consultada el 15 de diciembre de 2011].  
[http://www.educa2.madrid.org/cms\\_tools/files/142e441b-9de1-4d97-98fb-bcf26ad9bd31/L%C3%ADmites%20y%20normas.pdf](http://www.educa2.madrid.org/cms_tools/files/142e441b-9de1-4d97-98fb-bcf26ad9bd31/L%C3%ADmites%20y%20normas.pdf)

Rivas, R. (2007):

**Logro educacional en jóvenes y clase social de origen: el caso del gran Concepción.** [Consultada el 26 de octubre de 2011]  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362008000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362008000100007&script=sci_arttext)

Rutto, A. (2008):

**El Trabajador Social y su compromiso con la educación.** [Consultada el 18 de julio de 2012]  
<http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-156311.html>

Salomon, C. (2012):

**La revancha del hijo del medio.** [Consultada el 04 de julio de 2012]  
<http://diario.latercera.com/2012/01/21/01/contenido/tendencias/26->

[97889-9-la-revancha-del-hijo-del-medio.shtml](http://97889-9-la-revancha-del-hijo-del-medio.shtml)

Sánchez, I. (2011):

**Los desafíos de la educación superior en Chile.** Revista Pontificia Universidad Católica de Chile, Año 6, n° 47. [Consultada el 13 de enero de 2011] <http://politicaspublicas.uc.cl/publicaciones/categorias.tpl?categoria=Serie&startat=1&page=1>)

Sánchez, P., Valdés, A.,  
Reyes, N. y Carlos, E. (2010):

**Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México.** Revista Liberabit, vol.16, no.1. [Consultado el 12 de septiembre de 2012] [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci_arttext)

Santa Cruz, X. (2007):

**Etapas en el desarrollo social y sexual de los niños.** [Consultado el 2 de mayo de 2011], <http://www.ecovisiones.cl/informacion/etdessexualninos.htm>

Serván, M. (n/d):

**La municipalización educativa en Chile, 1980-1989.** [Consultada el 13

de enero de 2012]. Universidad de Cádiz.

<http://www.americanistas.es/biblio/textos/s04/s-04-29.pdf>

Sotelo, A. (2012):

**Motivación, conflicto y frustración.** [Consultado el 17 de mayo de 2012]

<http://www.monografias.com/trabajos68/motivacion-conflicto-frustracion/motivacion-conflicto-frustracion2.shtml>

Tortosa, J. (2003):

**La construcción social del enemigo.** Revista Convergencia N°33 [Consultada el 27 de junio de 2012].

[http://convergencia.uaemex.mx/rev33/33pdf/7\\_jose\\_maria\\_tortosa.pdf](http://convergencia.uaemex.mx/rev33/33pdf/7_jose_maria_tortosa.pdf)

Ulloa, G. (2011):

**Canaca: obra inspirada en el “Chacal de Nahueltoro” se estrenará en Lastarria 90.** [Consultada el 12 de septiembre de 2012]

<http://www.biobiochile.cl/2011/05/27/canaca-obra-inspirada-en-el-chacal-de-nahueltoro-se-estrenara-en-lastarria-90.shtml>

Universidad de Chile (2008):

**¿Qué son los quintiles?”** (2008):  
[Consultada el 13 de septiembre de 2011]

<http://www.uchile.cl/noticias/45243/que-son-los-quintiles>

Waissbluth, M. (2011):

**¿Ovejas transformándose en lobos? Educación 2020.**

[Consultada el 22 de septiembre de 2011],

[www.educacion2020.cl/index.php?option=com\\_docman](http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_docman).

<http://valorestic.wordpress.com> (2011):

**La importancia de jugar con nuestros hijos.** [Consultada el

22 de diciembre de 2011]

<http://valorestic.wordpress.com/2008/06/20/la-importancia-de-jugar-con-nuestros-hijos/>

[www.compendiodenfermeria.com](http://www.compendiodenfermeria.com) (2007):

**Tipos de apego y teoría del apego en niños.** [Consultada el 05 de

enero de 2012].

<http://www.compendiodenfermeria.com/612-tipos-de-apego-y-teoria-del-apego-en-ninos/>

[www.educacioninfantil.com](http://www.educacioninfantil.com) (2011):

**La amistad en los niños.**

[Consultada el 21 de diciembre de 2011]

<http://www.educacioninfantil.com/educacion/la-amistad-en-los-ninos/>

[ucacion-infantil/item/72-la-amistad-en-los-ni%C3%B1os?tmpl=component&print=1](http://www.elbebe.com/educacion-infantil/item/72-la-amistad-en-los-ninos?tmpl=component&print=1)

[www.elbebe.com](http://www.elbebe.com) (2012):

**¿Cuándo empezar a poner límites a los niños?** [Consultada el 05 de julio de 2012]  
<http://www.elbebe.com/educacion/cuando-empezar-poner-limites-ninos>

[www.elnuevodia.com](http://www.elnuevodia.com) (2011):

**Padres: el castigo no educa al hijo.** [Consultada el 13 de septiembre de 2012]  
<http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/generales/105938-padres-el-castigo-no-educa-al-hijo>

[www.facemama.com](http://www.facemama.com) (2012):

**Los castigos físicos pueden causar daños a largo plazo.** [Consultada el 05 de julio de 2012]  
<http://www.facemama.com/noticias-nino/los-castigos-fisicos-puede-causar-danos-a-largo-plazo.html>

[www.fundacionbelen.org](http://www.fundacionbelen.org) (2012):

**Comunicación efectiva entre padres e hijos.** [Consultada el 06 de enero de 2012]  
<http://www.fundacionbelen.org/familias/comunicacion.html>

[www.islamweb.net](http://www.islamweb.net) (2010):

**El conocimiento en el Islam y cómo buscarlo.** [Consultada el 03 de enero de 2012]  
<http://www.islamweb.net/esp/index.php?id=144718&page=articles>

[www.latercera.com](http://www.latercera.com) (2011):

**El Chacal de Nahueltoro, inspirador de obra teatral.** [Consultada el 12 de septiembre de 2012]  
<http://www.latercera.com/noticia/cultura/2011/06/1453-370604-9-el-chacal-de-nahueltoro-inspirador-de-obra-teatral.shtml>

[www.latercera.com](http://www.latercera.com) (2012):

**Castigos físicos en la infancia aumentarían el riesgo de enfermedades mentales en la adultez.** [Consultada el 05 de julio de 2012]  
<http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2012/07/659-469988-9-castigos-fisicos-en-la-infancia-aumentarian-el-riesgo-de-enfermedades-mentales.shtml>

[www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl) (2012):

**Inicios de la instrucción primaria en Chile (1840-1920).** [Consultada el 11 de enero de 2012]

<http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=instrprimariaobligatoria>

[www.penalolen.cl](http://www.penalolen.cl) (2012):

- Página Web de la Ilustre Municipalidad de Peñalolén.
- **PLADECO** período 2009-2012. [Consultada el 03 de enero de 2012]  
[http://www.penalolen.cl/transparencia/informes/PLADECO/PLADECO2009\\_2012.pdf](http://www.penalolen.cl/transparencia/informes/PLADECO/PLADECO2009_2012.pdf)

[www.psicologosenbilbao.com](http://www.psicologosenbilbao.com) (2010):

**Teoría del apego.** [Consultada el 01 de diciembre de 2011]  
<http://www.psicologosenbilbao.com/teoria-del-apego--i-por-psicologosenbilbao-100682.html>

[www.rae.es](http://www.rae.es) (2011):

**Educар.** Diccionario de la Real Academia Española. [Consultada el 12 de diciembre de 2011]  
[www.rae.es](http://www.rae.es)  
<http://lema.rae.es/drae/?val=educar>

[www.simce.cl](http://www.simce.cl) (2012):

**Resultados SIMCE 2011.** [Consultada el 04 de enero de 2012]  
[http://buscador.simce.cl/index.php/simce/filtro\\_tipo/](http://buscador.simce.cl/index.php/simce/filtro_tipo/)

[www.superacionpobreza.cl](http://www.superacionpobreza.cl) (2005):

**UMBRALES SOCIALES 2006.**  
**Propuesta para la futura política social.** Revista Fundación para la Superación de la Pobreza.  
[Consultada el 12 de septiembre de 2012]

<http://www.superacionpobreza.cl/EditorFiles/File/Umbrales/cap2.pdf>

[www.unicef.org](http://www.unicef.org) (2004):

**¿Qué ocurre con los varones?**  
[Consultada el 21 de junio de 2012]

[http://www.unicef.org/spanish/sowc04/sowc04\\_what\\_about\\_boys.html](http://www.unicef.org/spanish/sowc04/sowc04_what_about_boys.html)

## **ANEXOS**

**1) OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**  
**(EAR: Entrevista Adulto Responsable – CNA: Cuestionario Niños/as y Adolescentes – CPJ: Cuestionario Profesores Jefes)**

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Ítems
Apego	Es la vinculación afectiva intensa, duradera, de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre dos personas, por medio de su interacción recíproca, cuyo objetivo más inmediato es la búsqueda y mantenimiento de proximidad en momentos de amenaza, ya que esto proporciona seguridad, consuelo y protección, siendo uno de sus aspectos relevantes el que se concreta en conductas observables que comienzan de manera refleja.	Se entenderá que hay presencia de apego cuando la calidad del vínculo entre padre o madre e hijo/a revele la existencia de cuidados y la expresión abierta de afecto entre ellos, entendiendo que es un proceso que se retroalimenta mutuamente y que influye en forma determinante en la seguridad y autoestima del niño/a.	Calidad del vínculo		Cuidados en la infancia	1. EAR. Pude cuidar a mi hijo/a en sus primeros meses de vida. 10. EAR. Es importante que toda madre esté con su hijo/a el primer año de su vida. 19. EAR. Mi hijo/a pasa tiempo solo/a en la casa.
					Expresión de afectos	13. EAR. Mi hijo/a es un niño/a cariñoso/a. 27. EAR. Estoy seguro/a de que mi hijo/a se siente amado/a. 33. EAR. Mi hijo/a me dice que me quiere.
Comunicación	Es el intercambio entre emisor y receptor de un mensaje que conlleva sentimientos, opiniones o cualquier otro tipo de información mediante el habla, la escritura u otro tipo de medios que necesita decodificación o comprensión.	Se entenderá que hay presencia de comunicación en la familia cuando se observe la existencia de espacios para conversar; hablar y ser escuchado y cuando la conducta del niño/a refleje fluidez en la expresión de lo que piensa y siente.	Comunicación		Espacios de conversación	3. EAR. En mi familia hay espacios de conversación. 4. CNA. En mi casa escuchan mi opinión
					Fluidez de expresión	7. EAR. Mi hijo/a me cuenta sus cosas. 5. CNA. Le cuento las cosas a mi mamá y/o papá. 12. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Expresa sus emociones y sentimientos abiertamente? 13. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Expresa sus opiniones y pensamientos abiertamente?
Ambiente familiar	Es el conjunto y consecuencia de las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia que comparten el mismo espacio. Tiene funciones educativas y afectivas muy importantes, ya que determina los valores, afectos, actitudes y modos de ser de los integrantes de la familia, por lo que es decisivo en el desarrollo de la personalidad.	Se entenderá por ambiente familiar (adecuado) cuando la percepción de sus miembros revele que las rutinas, relaciones y experiencias de la familia otorgan los elementos necesarios para que sus miembros se sientan protegidos y felices.	Protección y seguridad		Percepción de protección y seguridad	2. EAR. En mi familia cada uno dice lo que siente sin temor a lo que digan los otros. 5. EAR. Mi hijo/a se siente protegido/a dentro del hogar. 18. EAR. En mi familia podemos contar con todos para todo. 21. EAR. Cuando surgen problemas para algún miembro de la familia, los enfrentamos unidos. 22. EAR. Mi hijo/a ha presenciado hechos de violencia intrafamiliar. 43. EAR. Mi hijo/a ha vivido situaciones traumáticas en nuestro hogar. 3. CNA. Me tratan bien en mi casa. 6. CNA. Cuando tengo pena, mis papás me ayudan.
					Percepción de bienestar y/o felicidad	16. EAR. Mis hijos se llevan bien entre ellos. 26. EAR. Mi hijo/a vive en un hogar feliz. 37. EAR. Mi hijo/a es un/a niño/a feliz. 1. CNA. Soy Feliz 2. CNA. Me gusta estar en mi casa
					Espacios compartidos como familia	36. EAR. En mi familia hay espacios para el entretenimiento y diversión. 46. EAR. Calificación de importancia: Compartir y estar con la familia. 7. CNA. con mi mamá y/o papá jugamos

Normas y límites	Las normas son el sistema de reglas o deberes que regula las acciones de los individuos entre sí y que marcan la organización necesaria para los grupos. Sirven para ver qué está permitido y qué está prohibido. Los límites dan seguridad, enseñan las conductas adecuadas, ayudan a establecer relaciones y son un aprendizaje fundamental para la vida de cada persona.	Se entenderá por normas y límites cuando las rutinas y percepciones tanto de los padres como de los hijos revelen que existe valoración y establecimiento de encuadre normativo al interior de la familia y éste es respetado.	Establecimiento Encuadre Normativo		Asignación de Horarios	12. EAR. Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para hacer las tareas. 14. EAR. Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para acostarse. 25. EAR. Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para jugar. 39. EAR. Mi hijo/a decide a qué hora se duerme.
					Valoración y consecuencia en el establecimiento de normas	8. EAR. Con mi pareja intentamos estar de acuerdo en la forma de criar a nuestro/a hijo/a. 15. EAR. A veces, es necesario que los niños reciban una palmadita/tirón de orejas/tirón de pelo/correa cuando han cometido alguna falta. 20. EAR. En general, mi casa está limpia y ordenada. 46. EAR. Calificación de importancia: Ayudar y trabajar en el hogar. 14. CNA. Mis papás me llevan a trabajar con ellos. 1. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Se presenta limpio/a y ordenado/a en el colegio?
					Integración de normas	4. EAR. Mi hijo/a ayuda en las labores de la casa. 23. EAR. Mi hijo/a obedece a ambos padres. 31. EAR. Por lo que sé, mi hijo/a se comporta igual en el colegio y en la casa. 44. EAR. Mi hijo/a hace cosas adecuadas para su edad.
			Cumplimiento Encuadre Normativo		Percepción de libertad o autodeterminación del niño	6. EAR. Mi hijo/a puede decidir cuándo y qué comer. 9. EAR. Mi hijo/a tiene libertad para hacer lo que quiera. 32. EAR. Si mi hijo/a opinara sobre mí, diría que soy autoritario/a. 13. CNA. En mi casa hago lo que yo quiero.
Valoración y compromiso familiar con la educación	Es la importancia, reconocimiento y/o aprecio que se le atribuye a la educación para el desarrollo y bienestar de los individuos y el uso de todas las capacidades individuales necesarias para lograr que el proceso educativo sea exitoso, asumiendo las responsabilidades inherentes y que se presenten durante el transcurso del logro del objetivo.	Se entenderá por valoración y compromiso con la educación la suma de actitudes tanto de padres como de hijos que revelen la importancia que éstos asignan al proceso educativo y la coherencia de esto reflejada en sus conductas.	Valoración y compromiso con la educación por parte del niño	Normas	Cumplimiento de normas escolares	41. EAR. Mi hijo/a asiste regularmente al colegio. 42. EAR. Mi hijo/a llega puntualmente al colegio. <del>45. EAR. Mi hijo/a participa en reforzamientos escolares.</del> 3. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Cumple con sus tareas en los plazos establecidos? 4. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Se presenta con los materiales requeridos? 8. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Distrae la atención y/o aprendizaje de sus compañeros? 9. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Se atiende al encuadre normativo del colegio y la sala de clases? 10. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Respeto a la autoridad?
				Agrado	Disfrute de proceso educativo	11. EAR. A mi hijo/a le gusta estudiar. 35. EAR. Mi hijo/a lo pasa bien en el colegio. 8. CNA. Me gusta ir al colegio. 9. CNA. Me gusta estudiar. 6. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Manifiesta interés por aprender?

			Valoración y compromiso con la educación por parte del apoderado	Valoración	Valor asignado a la educación	<p>24. EAR. Preferiría retirar a mi hijo/a si repite más de 2 cursos.</p> <p>28. EAR. Lo más importante que los padres pueden dar a sus hijos es la educación.</p> <p>29. EAR. Si mi hijo/a no quiere ir más al colegio, yo respeto su decisión y lo retiro.</p> <p>46. EAR. Calificación de importancia: Estudiar para el colegio.</p> <p>46. EAR. Calificación de importancia: Aprender cosas nuevas como instrumentos musicales, artesanías, idiomas, etc.</p> <p>11. CNA. He pensado en lo que me gustaría hacer cuando sea grande.</p> <p>12. CNA. Mis papás me dicen que es importante estudiar.</p>
				Compromiso	Apoyo en proceso educativo	<p>34. EAR. Estudio con mi hijo/a y lo ayudo en el cumplimiento de tareas para el colegio.</p> <p>10. CNA. Mis papás me ayudan a estudiar.</p> <p>17. CPJ. En relación al adulto responsable, ¿Participa en las actividades extra-programáticas a las que se le invita?</p>
					Seguimiento al proceso educativo	<p>17. EAR. Asisto a las reuniones de padres y apoderados.</p> <p>38. EAR. Conozco a los profesores de mi hijo/a.</p> <p>40. EAR. Conozco a los compañeros con los que mi hijo/a comparte más.</p> <p>47. EAR. ¿Cómo calificaría el rendimiento de su hijo/a?</p> <p>48. EAR. Creo que si a mi hijo/a le va bien o mal en el colegio se debe, principalmente, a: ...</p> <p>2. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Cómo calificaría su rendimiento escolar?</p> <p>16. CPJ. En relación al adulto responsable, ¿asiste a las reuniones de apoderados y otras citaciones?</p> <p>18. CPJ. En relación al adulto responsable, ¿Manifiesta interés por el rendimiento de su hijo/a?</p> <p>19. CPJ. En relación al adulto responsable, ¿Manifiesta interés por el comportamiento de su hijo/a?</p>
Valoración por la socialización, amistad y redes de apoyo	Es la importancia, reconocimiento y/o aprecio que se le atribuye, por una parte, al proceso por el cual el individuo acoge los elementos socioculturales de su ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse en la sociedad, aprendiendo a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento y, por otra parte, a las estructuras en las que un grupo de personas intercambian ideas, información, conocimientos y recursos para su beneficio mutuo y la consecución de unos objetivos pactados.	Se entenderá como valoración por la socialización, amistad y redes de apoyo la suma de actitudes tanto de padres como de hijos que revelen la importancia que éstos asignan a estas instancias y la coherencia de esto reflejada en sus conductas.		Redes	Participación del niño y/o familia	<p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa de iglesia católica, evangélica u otra?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa de Club deportivo o actividades recreativas?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa en actividades de Junta de Vecinos?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa en actividades de Centro de Madres?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa en talleres o actividades comunitarias?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa en actividades organizadas por el colegio?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa en programas de apoyo familiar?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa en programas o actividades</p>

					<p>municipales?</p> <p>49. EAR. Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa en actividades no mencionadas anteriormente?</p> <p>49. EAR. <i>Respecto a su familia, alguno de los integrantes, ¿asiste o participa de terapias psicológicas? (nueva)</i></p> <p>50. EAR. ¿Conoce a sus vecinos? ¿Los considera un apoyo? ¿De qué forma los apoyan?</p> <p>51. EAR. La familia materna del grupo familiar, ¿Constituye un apoyo para ustedes?</p> <p>52. EAR. La familia paterna del grupo familiar, ¿Constituye un apoyo para ustedes?</p> <p>53. EAR. ¿Existe alguna persona cercana para su hijo/a que no pertenezca a su familia? ¿Quién? ¿Por qué?</p>
				Valoración por redes de apoyo	<p>46. EAR. Calificación de importancia: Entretenerse y jugar con los amigos.</p> <p>46. EAR. Calificación de importancia: Realizar deporte y actividades físicas.</p> <p>46. EAR. Calificación de importancia: Participar de actividades, talleres y clubes orientados a su edad.</p>
				Amistad	<p>Valoración por la amistad</p> <p>30. EAR. Conozco a los amigos de mi hijo/a.</p> <p>54. EAR. Sus hijos, ¿Tienen permiso para ir a las casas de sus amigos?</p> <p>55. EAR. Los padres, ¿Tienen amigos cercanos que consideren un apoyo?</p>
				Socialización	<p>Adaptación al medio</p> <p>5. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Participa en clases?</p> <p>7. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros?</p> <p>11. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Tolera la frustración?</p> <p>14. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Presenta una actitud confiada y segura?</p> <p>15. CPJ. En relación al/la niño/a, ¿Actúa impulsivamente, sin medir consecuencias?</p>

## 2a) ENTREVISTA ADULTO RESPONSABLE: PAUTA DE EVALUACIÓN FAMILIAR

### IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO

Nombre:	Nombre del niño:
Edad:	Relación con el niño:
Teléfono o Dirección:	Veces que el niño ha repetido de curso:

### DATOS FAMILIARES

- Marque con una X, si algún integrante de la familia presenta alguna de las siguientes situaciones:

Enfermedad crónica grave  
 Discapacidad  
 Adicción  
 Problemas con la justicia

### DATOS SOCIOECONÓMICOS

- Marque con una X los servicios con los que cuenta su familia:

Alcantarillado  
 Luz eléctrica  
 Agua Potable  
 Gas licuado  
 Teléfono  
 Internet  
 Cable

- Por favor, Indique, en el espacio, la información solicitada.

N° de habitaciones de su vivienda \_\_\_\_\_  
 N° de camas utilizadas \_\_\_\_\_  
 Quintil al que pertenece su familia \_\_\_\_\_ o Total de Ingresos Familiares \$ \_\_\_\_\_  
 Puntaje en Ficha de Protección Social \_\_\_\_\_

	Relación con el niño	Edad	Escolaridad	Actividad
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

**ESCALA DE OPINIONES – ADULTO RESPONSABLE**

- Marque con una X dentro del cuadro, la alternativa que representa mejor su opinión o realidad:

**1. Pude cuidar a mi hijo/a en sus primeros meses de vida**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**2. En mi familia cada uno dice lo que siente sin temor a lo que digan los otros**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**3. En mi familia hay espacios de conversación**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**4. Mi hijo/a ayuda en las labores de la casa**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**5. Mi hijo/a se siente protegido dentro del hogar**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**6. Mi hijo/a puede decidir cuándo y qué comer**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**7. Mi hijo/a me cuenta sus cosas**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**8. Con mi pareja intentamos estar de acuerdo en la forma de criar a nuestro hijo/a**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**9. Mi hijo/a tiene libertad para hacer lo que quiera**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**10. Es importante que toda madre esté con su hijo/a el primer año de su vida**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**11. A mi hijo/a le gusta estudiar**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**12. Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para hacer las tareas**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**13. Mi hijo/a es un niño/a cariñoso/a**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**14. Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para acostarse**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**15. A veces, es necesario que los niños reciban una palmadita/tirón de orejas/tirón de pelo/correazo cuando han cometido alguna falta**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**16. Mis hijos se llevan bien entre ellos**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**17. Asisto a las reuniones de padres y apoderados**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**18. En mi familia podemos contar con todos para todo**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**19. Mi hijo/a pasa tiempo solo en la casa**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**20. En general, mi casa está limpia y ordenada**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**21. Cuando surgen problemas para algún miembro de la familia, los enfrentamos unidos.**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**22. Mi hijo/a ha presenciado hechos de violencia intrafamiliar**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**23. Mi hijo/a obedece a ambos padres**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**24. Preferiría retirar a mi hijo/a si repite más de 2 cursos.**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**25. Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para jugar**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**26. Mi hijo/a vive en un hogar feliz**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**27. Estoy seguro/a de que mi hijo/a se siente amado/a**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**28. Lo más importante que los padres pueden dar a sus hijos es la educación**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**29. Si mi hijo/a no quiere ir más al colegio, yo respeto su decisión y lo retiro**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**30. Conozco a los amigos de mi hijo/a**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	------------------------------------	---------------	-------------------

**31. Por lo que sé, mi hijo/a se comporta igual en el colegio y en la casa**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**32. Si mi hijo/a opinara sobre mí, diría que soy autoritario/a**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------------------------------	---------------	-------------------

**33. Mi hijo me dice que me quiere**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**34. Estudio con mi hijo/a y lo ayudo en el cumplimiento de tareas para el colegio**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**35. Mi hijo/a lo pasa bien en el colegio**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**36. En mi familia hay espacios para el entretenimiento y diversión**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**37. Mi hijo/a es un/a niño/a feliz**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**38. Conozco a los profesores de mi hijo/a**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	------------------------------------	---------------	-------------------

**39. Mi hijo/a decide a qué hora se duerme**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**40. Conozco a los compañeros con los que mi hijo/a comparte más**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo/ ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	------------------------------------	---------------	-------------------

**41. Mi hijo/a asiste regularmente al colegio**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**42. Mi hijo/a llega puntualmente al colegio**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**43. Mi hijo/a ha vivido situaciones traumáticas en nuestro hogar**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**44. Mi hijo/a hace cosas adecuadas para su edad**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**45. Mi hijo/a participa en reforzamientos escolares**

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

**46. Califique la importancia que le asigna a las actividades que su hijo realiza o podría realizar, siendo 1 el más importante y 7 el menos importante:**

- \_\_\_ Estudiar para el colegio
- \_\_\_ Ayudar y trabajar en el hogar
- \_\_\_ Entretenerse y jugar con los amigos
- \_\_\_ Compartir y estar con la familia
- \_\_\_ Realizar deporte y actividades físicas
- \_\_\_ Aprender cosas nuevas como instrumentos musicales, artesanía, idiomas, etc.
- \_\_\_ Participar de actividades, talleres y clubes orientados a su edad

47. ¿Cómo calificaría el rendimiento de su hijo/a?

<b>Muy bueno</b>	<b>Bueno</b>	<b>Regular</b>	<b>Malo</b>	<b>Muy malo</b>
6,0 – 7,0	5,0 – 6,0	4,0 – 5,0	3,0 – 4,0	Menos de 3,0

48. Creo que si a mi hijo/a le va bien o mal en el colegio se debe, principalmente a:

---

---

---

49. Respecto a su familia, alguno de los integrantes asiste o participa regularmente de

Actividad	¿Cuál?	¿Quiénes?	¿Con qué frecuencia?
Iglesia católica, evangélica u otra			
Club deportivo o actividades recreativas			
Actividades de Junta de Vecinos			
Actividades de Centro de Madres			
Talleres o actividades comunitarias			
Actividad organizada por el colegio			
Programa de apoyo familiar			
Programa o actividades municipales			
Actividad no mencionada anteriormente (Terapias Psicológicas)			

50. ¿Conoce a sus vecinos? ¿Los considera un apoyo? ¿De qué forma los apoyan?

---

51. La familia materna del grupo familiar, ¿Constituye un apoyo para ustedes?

---

52. La familia paterna del grupo familiar, ¿Constituye un apoyo para ustedes?

---

53. ¿Existe alguna persona cercana para su hijo/a que no pertenezca a su familia? ¿Quién? ¿Por qué?

---

54. Sus hijos, ¿tienen permiso para invitar amigos a la casa?

---

55. Sus hijos, ¿tienen permiso para ir a las casas de sus amigos?

---

56. Los padres, ¿tienen amigos cercanos que consideren un apoyo?

---

## 2b) CUESTIONARIO NIÑOS

Nombre:

Edad:

Curso:

- Encierra en un círculo la alternativa que se aproxima más a lo que piensas:

**1. Soy feliz**

Sí                      No                      A veces

**2. Me gusta estar en mi casa**

Sí                      No                      A veces

**3. Me tratan bien en mi familia**

Sí                      No                      A veces

**4. En mi casa hago lo que yo quiero**

Sí                      No                      A veces

**5. En mi casa escuchan mi opinión**

Sí                      No                      A veces

**6. Le cuento mis cosas a mi mamá y/o papá**

Sí                      No                      A veces

**7. Cuando tengo pena, mi papás me ayudan**

Sí                      No                      A veces

**8. Con mi mamá y/o papá jugamos**

Sí                      No                      A veces

**9. Me gusta ir al colegio**

Sí                      No                      A veces

**10. Me gusta estudiar**

Sí                      No                      A veces

**11. Mis papás me ayudan a estudiar**

Sí                      No                      A veces

**12. He pensado lo que me gustaría hacer cuando sea grande**

Sí                      No                      A veces

**13. Mis papás me dicen que es importante estudiar**

Sí                      No                      A veces

**14. Mis papás me llevan a trabajar con ellos**

Sí                      No                      A veces

## 2c) CUESTIONARIO PROFESORES

NOMBRE DEL NIÑO: \_\_\_\_\_

- Encierre en un círculo la alternativa que representa mejor su opinión:

### EN RELACIÓN AL/LA NIÑO/A:

- 1. ¿Se presenta limpio/a y ordenado/a en el colegio?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 2. ¿Cómo calificaría su rendimiento escolar?**  
Muy bueno      Bueno      Regular      Malo      Muy malo
- 3. ¿Cumple con sus tareas en los plazos establecidos?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 4. ¿Se presenta con los materiales requeridos?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 5. ¿Participa en clases?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 6. ¿Manifiesta interés por aprender?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 7. ¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 8. ¿Distrae la atención y/o aprendizaje de sus compañeros?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 9. ¿Se atiene al encuadre normativo del colegio y la sala de clases?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 10. ¿Respeto a la autoridad?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 11. ¿Tolera la frustración?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 12. ¿Expresa sus emociones y sentimientos abiertamente?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 13. ¿Expresa sus opiniones y pensamientos abiertamente?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 14. ¿Presenta una actitud confiada y segura?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca
- 15. ¿Actúa impulsivamente, sin medir consecuencias?**  
Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca

**EN RELACIÓN AL ADULTO RESPONSABLE:**

**16. ¿Asiste a las reuniones de apoderados y otras citaciones?**

Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca

**17. ¿Participa en las actividades extra-programáticas a las que se le invita?**

Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca

**18. ¿Manifiesta interés por el rendimiento de su hijo/a?**

Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca

**19. ¿Manifiesta interés por el comportamiento de su hijo/a?**

Siempre      Casi siempre      A veces      Rara vez      Nunca

3.1.a) TABLAS DE RESULTADOS: ENTREVISTA APLICADA A ADULTOS RESPONSABLES DE NIÑOS Y NIÑAS CON ALTO RENDIMIENTO

DATOS GENERALES

Curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3	6	17,1	17,1	17,1
4	6	17,1	17,1	34,3
5	9	25,7	25,7	60,0
Válidos 6	4	11,4	11,4	71,4
7	6	17,1	17,1	88,6
8	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	20	57,1	57,1	57,1
Válidos 2	15	42,9	42,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	15	42,9	42,9	42,9
Válidos 2	17	48,6	48,6	91,4
3	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**DATOS SOCIOECONÓMICOS****Integrantes Grupo Familiar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	4	11,4	11,4	11,4
2	23	65,7	65,7	77,1
3	8	22,9	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Ubicación entre Hnos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	1	2,9	2,9	2,9
1	12	34,3	34,3	37,1
2	12	34,3	34,3	71,4
3	10	28,6	28,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Convivencia con ambos padres**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	17	48,6	48,6	48,6
2	18	51,4	51,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Relación Parental**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	1	2,9	2,9	2,9
1	30	85,7	85,7	88,6
2	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Presencia de adicciones en la familia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	9	25,7	25,7	25,7
2	26	74,3	74,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Presencia de problemas con la justicia en la familia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	4	11,4	11,4	11,4
2	31	88,6	88,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Servicios Básicos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	35	100,0	100,0	100,0

**Servicios Complementarios**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	19	54,3	54,3	54,3
1	12	34,3	34,3	88,6
2	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Condición de Hacinamiento**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	2,9	2,9	2,9
2	34	97,1	97,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Quintil**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	24	68,6	68,6	68,6
2	11	31,4	31,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**DATOS EDUCACIONALES****Promedio del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	14,3	14,3
	2	21	60,0	74,3
	3	9	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Repitencia del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	31	88,6	88,6
	1	3	8,6	97,1
	2	1	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Nivel educacional Madre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	2,9	2,9
	1	2	5,7	8,6
	2	8	22,9	31,4
	3	5	14,3	45,7
	4	11	31,4	77,1
	5	8	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Nivel educacional padre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	14	40,0	40,0
	2	3	8,6	48,6
	3	5	14,3	62,9
	4	6	17,1	80,0
	5	5	14,3	94,3
	9	2	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Nivel educacional hermanos mayores 18**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	25	71,4	71,4	71,4
2	1	2,9	2,9	74,3
5	3	8,6	8,6	82,9
Válidos 6	2	5,7	5,7	88,6
7	3	8,6	8,6	97,1
8	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Hermanos desertores educación**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	2	5,7	5,7	5,7
1	2	5,7	5,7	11,4
Válidos 2	30	85,7	85,7	97,1
3	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Hermanos en edad escolar estudiando**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	20,0	20,0	20,0
Válidos 1	28	80,0	80,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

## APEGO, COMUNICACIÓN Y AMBIENTE FAMILIAR

### Pude cuidar a mi hijo/a en sus primeros meses de vida.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	82,9	82,9
	2	5	14,3	97,1
	5	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

### En mi familia, cada uno dice lo que siente sin temor a lo que digan los otros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	62,9	62,9
	2	3	8,6	71,4
	3	9	25,7	97,1
	4	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

### En mi familia hay espacios de conversación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	45,7	45,7
	2	8	22,9	68,6
	3	8	22,9	91,4
	4	3	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0

### Mi hijo/a se siente protegido/a dentro del hogar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	80,0	80,0
	2	7	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a me cuenta sus cosas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	16	45,7	45,7	45,7
2	12	34,3	34,3	80,0
3	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Acuerdo en la forma de crianza por parte de padres**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	3	8,6	8,6	8,6
1	22	62,9	62,9	71,4
2	3	8,6	8,6	80,0
3	4	11,4	11,4	91,4
4	1	2,9	2,9	94,3
5	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Es importante que toda madre esté con su hijo/a el primer año de su vida.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	33	94,3	94,3	94,3
2	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Mi hijo/a es un/a niño/a cariñoso/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	23	65,7	65,7	65,7
2	6	17,1	17,1	82,9
3	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Mis hijos se llevan bien entre ellos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	1	2,9	2,9	2,9
1	9	25,7	25,7	28,6
2	14	40,0	40,0	68,6
Válidos 3	8	22,9	22,9	91,4
4	2	5,7	5,7	97,1
5	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**En mi familia podemos contar con todos para todo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	27	77,1	77,1	77,1
2	4	11,4	11,4	88,6
Válidos 3	1	2,9	2,9	91,4
4	2	5,7	5,7	97,1
5	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Mi hijo/a pasa tiempo solo/a en la casa.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	18	51,4	51,4	51,4
2	10	28,6	28,6	80,0
Válidos 3	5	14,3	14,3	94,3
5	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Cuando surgen problemas para algún miembro de la familia, los enfrentamos unidos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	80,0	80,0
	2	6	17,1	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a ha presenciado hechos de violencia intrafamiliar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	42,9	42,9
	2	9	25,7	68,6
	3	10	28,6	97,1
	5	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a vive en un hogar feliz.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	57,1	57,1
	2	11	31,4	88,6
	3	3	8,6	97,1
	4	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Estoy seguro/a de que mi hijo/a se siente amado/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	25	71,4	71,4
	2	7	20,0	91,4
	3	3	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a me dice que me quiere.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	68,6	68,6
	2	4	11,4	80,0
	3	5	14,3	94,3
	4	1	2,9	97,1
	5	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**En mi familia, hay espacios para el entretenimiento y diversión.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	57,1	57,1
	2	7	20,0	77,1
	3	4	11,4	88,6
	4	3	8,6	97,1
	5	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a es un niño/a feliz.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	62,9	62,9
	2	9	25,7	88,6
	3	3	8,6	97,1
	4	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a ha vivido situaciones traumáticas en nuestro hogar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	40,0	40,0
	2	14	40,0	80,0
	3	7	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Prioridad - Familia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	5	14,3	14,3	14,3
2	10	28,6	28,6	42,9
3	10	28,6	28,6	71,4
Válidos 4	5	14,3	14,3	85,7
5	4	11,4	11,4	97,1
6	1	2,9	2,9	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Participación del niño en psicólogo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	35	100,0	100,0	100,0

**Participación de la familia en psicólogo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	5	14,3	14,3	14,3
Válidos 2	30	85,7	85,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Relación con familia materna**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	20	57,1	57,1	57,1
Válidos 2	15	42,9	42,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Relación con familia paterna**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	16	45,7	45,7	45,7
Válidos 2	19	54,3	54,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**SOCIALIZACIÓN****Conozco a los amigos de mi hijo/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	57,1	57,1
	2	14	40,0	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Conozco a los compañeros con los que mi hijo/a comparte más.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	57,1	57,1
	2	8	22,9	80,0
	3	1	2,9	82,9
	4	1	2,9	85,7
	5	5	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Prioridad - Entretención**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	11,4	11,4
	2	2	5,7	17,1
	3	6	17,1	34,3
	4	7	20,0	54,3
	5	4	11,4	65,7
	6	7	20,0	85,7
	7	5	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Prioridad - Deportes y actividades físicas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	5	14,3	14,3	14,3
3	3	8,6	8,6	22,9
4	8	22,9	22,9	45,7
Válidos 5	10	28,6	28,6	74,3
6	7	20,0	20,0	94,3
7	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Prioridad - Socialización**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	7	20,0	20,0	20,0
3	7	20,0	20,0	40,0
4	2	5,7	5,7	45,7
Válidos 5	2	5,7	5,7	51,4
6	8	22,9	22,9	74,3
7	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Participación del niño en redes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	18	51,4	51,4	51,4
Válidos 2	17	48,6	48,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Participación de la familia en redes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	22	62,9	62,9	62,9
Válidos 2	13	37,1	37,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Participación de la familia en actividades escolares**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	51,4	51,4	51,4
	2	17	48,6	48,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Participación del niño en actividades escolares**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	65,7	65,7	65,7
	2	12	34,3	34,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Relación con Vecinos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	34,3	34,3	34,3
	2	23	65,7	65,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Apoyo significativo para niño/a**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	45,7	45,7	45,7
	2	19	54,3	54,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Valoración familiar de la amistad.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	11,4	11,4	11,4
	1	9	25,7	25,7	37,1
	2	14	40,0	40,0	77,1
	3	8	22,9	22,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

## VALORACIÓN Y COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN

### A mi hijo/a le gusta estudiar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	16	45,7	45,7	45,7
2	9	25,7	25,7	71,4
3	7	20,0	20,0	91,4
4	2	5,7	5,7	97,1
5	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### Asisto a las reuniones de padres y apoderados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	25	71,4	71,4	71,4
2	4	11,4	11,4	82,9
3	4	11,4	11,4	94,3
4	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### Preferiría retirar a mi hijo si repite más de 2 cursos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	26	74,3	74,3	74,3
2	5	14,3	14,3	88,6
3	3	8,6	8,6	97,1
4	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### Lo más importante que los padres pueden dar a sus hijos es la educación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	33	94,3	94,3	94,3
2	1	2,9	2,9	97,1
3	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Adicionalmente a la educación, menciona que lo más importante son la atención, cariño y valores / comida**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	11,4	11,4
	2	31	88,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Si mi hijo/a no quiere ir más al colegio, yo respeto su decisión y lo retiro.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	82,9	82,9
	2	5	14,3	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Estudio con mi hijo/a y lo/a ayudo en el cumplimiento de tareas para el colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	37,1	37,1
	2	4	11,4	48,6
	3	8	22,9	71,4
	4	7	20,0	91,4
	5	3	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a lo pasa bien en el colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	51,4	51,4
	2	10	28,6	80,0
	3	5	14,3	94,3
	5	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Conozco a los profesores de mi hijo/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	80,0	80,0
	2	7	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a asiste regularmente al colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	33	94,3	94,3
	2	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mi hijo/a llega puntualmente al colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	48,6	48,6
	2	7	20,0	68,6
	3	8	22,9	91,4
	4	2	5,7	97,1
	5	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Prioridad - Estudio**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	65,7	65,7
	2	5	14,3	80,0
	3	2	5,7	85,7
	4	2	5,7	91,4
	5	3	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Prioridad - Aprendizajes nuevos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	8,6	8,6
	2	2	5,7	14,3
	3	2	5,7	20,0
	4	6	17,1	37,1
	5	5	14,3	51,4
	6	9	25,7	77,1
	7	8	22,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Percepción de rendimiento acorde con realidad - apoderado**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	27	77,1	77,1
	2	8	22,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**NORMAS****Mi hijo/a ayuda en las labores de la casa.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	22,9	22,9
	2	5	14,3	37,1
	3	16	45,7	82,9
	4	5	14,3	97,1
	5	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	

**Mi hijo/a puede decidir cuándo y qué comer.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	28,6	28,6
	2	4	11,4	40,0
	3	7	20,0	60,0
	4	6	17,1	77,1
	5	8	22,9	100,0
	Total	35	100,0	

**Mi hijo/a tiene libertad para hacer lo que quiera.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	40,0	40,0
	2	8	22,9	62,9
	3	11	31,4	94,3
	4	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	

**Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para hacer las tareas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	14	40,0	40,0	40,0
2	2	5,7	5,7	45,7
3	2	5,7	5,7	51,4
4	3	8,6	8,6	60,0
5	14	40,0	40,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para acostarse.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	20	57,1	57,1	57,1
2	5	14,3	14,3	71,4
3	6	17,1	17,1	88,6
5	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**A veces, es necesario que los niños reciban una palmadita/tirón de orejas/ tirón de pelo/correazo cuando han cometido alguna falta.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	5,7	5,7	5,7
2	2	5,7	5,7	11,4
3	3	8,6	8,6	20,0
4	14	40,0	40,0	60,0
5	14	40,0	40,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**En general, mi casa está limpia y ordenada.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	21	60,0	60,0	60,0
2	7	20,0	20,0	80,0
Válidos 3	4	11,4	11,4	91,4
4	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Hijo de padres que viven separados obedece a adulto responsable con que vive**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	23	65,7	65,7	65,7
2	9	25,7	25,7	91,4
Válidos 3	2	5,7	5,7	97,1
4	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para jugar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	13	37,1	37,1	37,1
2	5	14,3	14,3	51,4
Válidos 3	3	8,6	8,6	60,0
4	4	11,4	11,4	71,4
5	10	28,6	28,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Por lo que sé, mi hijo/a se comporta igual en el colegio y en la casa.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	18	51,4	51,4	51,4
2	6	17,1	17,1	68,6
3	1	2,9	2,9	71,4
4	1	2,9	2,9	74,3
5	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Si mi hijo/a opinara sobre mí, diría que soy autoritario/a**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	25	71,4	71,4	71,4
2	3	8,6	8,6	80,0
3	2	5,7	5,7	85,7
4	2	5,7	5,7	91,4
5	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Mi hijo/a decide a qué hora se duerme.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	14	40,0	40,0	40,0
2	3	8,6	8,6	48,6
3	3	8,6	8,6	57,1
4	2	5,7	5,7	62,9
5	13	37,1	37,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Mi hijo/a hace cosas adecuadas para su edad.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	28	80,0	80,0	80,0
2	3	8,6	8,6	88,6
3	1	2,9	2,9	91,4
4	1	2,9	2,9	94,3
5	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Prioridad - Ayuda y trabajo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	4	11,4	11,4	11,4
3	5	14,3	14,3	25,7
4	5	14,3	14,3	40,0
5	7	20,0	20,0	60,0
6	3	8,6	8,6	68,6
7	11	31,4	31,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**3.1.b) TABLAS DE RESULTADOS: ENTREVISTA APLICADA A ADULTOS RESPONSABLES DE NIÑOS Y NIÑAS CON BAJO RENDIMIENTO**

**Curso**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3	4	13,3	13,3	13,3
4	5	16,7	16,7	30,0
5	6	20,0	20,0	50,0
Válidos 6	4	13,3	13,3	63,3
7	4	13,3	13,3	76,7
8	7	23,3	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	11	36,7	36,7	36,7
Válidos 2	19	63,3	63,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Edad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	10	33,3	33,3	33,3
Válidos 2	10	33,3	33,3	66,7
3	10	33,3	33,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

## DATOS SOCIOECONÓMICOS

### Integrantes Grupo Familiar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	13,3	13,3
	2	18	60,0	73,3
	3	8	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

### Ubicación entre Hnos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	10,0	10,0
	1	6	20,0	30,0
	2	14	46,7	76,7
	3	7	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

### Convivencia con ambos padres

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	43,3	43,3
	2	17	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

### Relación parental

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	56,7	56,7
	2	12	40,0	96,7
	3	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

### Presencia de adicciones en la familia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	23,3	23,3
	2	23	76,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Presencia de problemas con la justicia en la familia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	8	26,7	26,7	26,7
2	22	73,3	73,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Servicios Básicos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	30	100,0	100,0	100,0

**Servicios Complementarios**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	18	60,0	60,0	60,0
1	8	26,7	26,7	86,7
2	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Condición de hacinamiento**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	4	13,3	13,3	13,3
2	26	86,7	86,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Quintil**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	23	76,7	76,7	76,7
2	7	23,3	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**DATOS EDUCACIONALES****Promedio del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	50,0	50,0
	2	11	36,7	86,7
	3	4	13,3	100,0
	Total	30	100,0	

**Repitencia del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	11	36,7	36,7
	1	14	46,7	83,3
	2	5	16,7	100,0
	Total	30	100,0	

**Nivel educacional Madre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,3	3,3
	2	13	43,3	46,7
	3	4	13,3	60,0
	4	6	20,0	80,0
	5	5	16,7	96,7
	9	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

**Nivel educacional padre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	15	50,0	50,0
	2	4	13,3	63,3
	3	5	16,7	80,0
	4	4	13,3	93,3
	5	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	

**Nivel educacional hermanos mayores 18**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	18	60,0	60,0	60,0
2	1	3,3	3,3	63,3
3	1	3,3	3,3	66,7
4	5	16,7	16,7	83,3
5	5	16,7	16,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Hermanos desertores educación**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	16,7	16,7	16,7
1	12	40,0	40,0	56,7
2	11	36,7	36,7	93,3
3	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Hermanos en edad escolar estudiando**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	5	16,7	16,7	16,7
1	24	80,0	80,0	96,7
2	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

## APEGO, COMUNICACIÓN Y AMBIENTE FAMILIAR

### Pude cuidar a mi hijo/a en sus primeros meses de vida.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	27	90,0	90,0
	2	2	6,7	96,7
	5	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

### En mi familia, cada uno dice lo que siente sin temor a lo que digan los otros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	36,7	36,7
	2	9	30,0	66,7
	3	5	16,7	83,3
	4	4	13,3	96,7
	5	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

### En mi familia hay espacios de conversación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	20,0	20,0
	2	3	10,0	30,0
	3	13	43,3	73,3
	4	4	13,3	86,7
	5	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

### Mi hijo/a se siente protegido/a dentro del hogar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	53,3	53,3
	2	5	16,7	70,0
	3	7	23,3	93,3
	4	1	3,3	96,7
	5	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a me cuenta sus cosas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	26,7	26,7
	2	5	16,7	43,3
	3	9	30,0	73,3
	4	4	13,3	86,7
	5	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Acuerdo en la forma de crianza por parte de padres**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	9	30,0	30,0
	1	8	26,7	56,7
	2	3	10,0	66,7
	3	3	10,0	76,7
	4	3	10,0	86,7
	5	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Es importante que toda madre esté con su hijo/a el primer año de su vida.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	76,7	76,7
	2	6	20,0	96,7
	3	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a es un/a niño/a cariñoso/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	63,3	63,3
	2	3	10,0	73,3
	3	4	13,3	86,7
	4	2	6,7	93,3
	5	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mis hijos se llevan bien entre ellos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	2	6,7	6,7	6,7
1	11	36,7	36,7	43,3
2	4	13,3	13,3	56,7
Válidos 3	7	23,3	23,3	80,0
4	1	3,3	3,3	83,3
5	5	16,7	16,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**En mi familia podemos contar con todos para todo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	13	43,3	43,3	43,3
2	4	13,3	13,3	56,7
Válidos 3	6	20,0	20,0	76,7
4	4	13,3	13,3	90,0
5	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a pasa tiempo solo/a en la casa.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	10	33,3	33,3	33,3
2	9	30,0	30,0	63,3
Válidos 3	5	16,7	16,7	80,0
4	2	6,7	6,7	86,7
5	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Cuando surgen problemas para algún miembro de la familia, los enfrentamos unidos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	22	73,3	73,3	73,3
2	2	6,7	6,7	80,0
3	3	10,0	10,0	90,0
4	1	3,3	3,3	93,3
5	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a ha presenciado hechos de violencia intrafamiliar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	11	36,7	36,7	36,7
2	3	10,0	10,0	46,7
3	13	43,3	43,3	90,0
4	2	6,7	6,7	96,7
5	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a vive en un hogar feliz.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	9	30,0	30,0	30,0
2	9	30,0	30,0	60,0
3	7	23,3	23,3	83,3
4	4	13,3	13,3	96,7
5	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Estoy seguro/a de que mi hijo/a se siente amado/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	53,3	53,3
	2	7	23,3	76,7
	3	5	16,7	93,3
	4	1	3,3	96,7
	5	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a me dice que me quiere.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	56,7	56,7
	2	1	3,3	60,0
	3	9	30,0	90,0
	5	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**En mi familia, hay espacios para el entretenimiento y diversión.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	43,3	43,3
	2	3	10,0	53,3
	3	4	13,3	66,7
	5	10	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Mi hijo/a es un niño/a feliz.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	40,0	40,0
	2	10	33,3	73,3
	3	6	20,0	93,3
	4	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a ha vivido situaciones traumáticas en nuestro hogar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	14	46,7	46,7	46,7
2	9	30,0	30,0	76,7
Válidos 3	6	20,0	20,0	96,7
4	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Prioridad - Familia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	6,7	6,7	6,7
2	7	23,3	23,3	30,0
3	4	13,3	13,3	43,3
Válidos 4	8	26,7	26,7	70,0
5	7	23,3	23,3	93,3
6	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Participación del niño en psicólogo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	10	33,3	33,3	33,3
Válidos 2	20	66,7	66,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Participación de la familia en psicólogo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	8	26,7	26,7	26,7
Válidos 2	22	73,3	73,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Relación con familia materna**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	15	50,0	50,0	50,0
Válidos 2	15	50,0	50,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Relación con familia paterna**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	9	30,0	30,0	30,0
Válidos 2	21	70,0	70,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**SOCIALIZACIÓN****Conozco a los amigos de mi hijo/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	46,7	46,7
	2	12	40,0	86,7
	5	4	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Conozco a los compañeros con los que mi hijo/a comparte más.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	20,0	20,0
	2	8	26,7	46,7
	3	2	6,7	53,3
	4	4	13,3	66,7
	5	10	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Prioridad - Entretención**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,3	3,3
	2	1	3,3	6,7
	3	3	10,0	16,7
	4	2	6,7	23,3
	5	2	6,7	30,0
	6	9	30,0	60,0
	7	12	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Prioridad - Deportes y actividades físicas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	3,3	3,3	3,3
2	4	13,3	13,3	16,7
3	6	20,0	20,0	36,7
4	3	10,0	10,0	46,7
5	8	26,7	26,7	73,3
6	5	16,7	16,7	90,0
7	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Prioridad - Socialización**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	6,7	6,7	6,7
2	3	10,0	10,0	16,7
3	6	20,0	20,0	36,7
4	6	20,0	20,0	56,7
5	4	13,3	13,3	70,0
6	5	16,7	16,7	86,7
7	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Participación del niño en redes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	17	56,7	56,7	56,7
2	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Participación de la familia en redes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	21	70,0	70,0	70,0
2	9	30,0	30,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Participación de la familia en actividades escolares**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	16,7	16,7	16,7
	2	25	83,3	83,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

**Participación del niño en actividades escolares**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	30,0	30,0	30,0
	2	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

**Relación con Vecinos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	46,7	46,7	46,7
	2	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

**Apoyo significativo para niño/a**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	46,7	46,7	46,7
	2	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

**Valoración familiar de la amistad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	3,3	3,3	3,3
	1	6	20,0	20,0	23,3
	2	15	50,0	50,0	73,3
	3	7	23,3	23,3	96,7
	x	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

## VALORACIÓN POR LA EDUCACIÓN

### A mi hijo/a le gusta estudiar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	20,0	20,0
	2	2	6,7	26,7
	3	11	36,7	63,3
	4	7	23,3	86,7
	5	4	13,3	100,0
	Total	30	100,0	

### Asisto a las reuniones de padres y apoderados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	30,0	30,0
	2	6	20,0	50,0
	3	13	43,3	93,3
	4	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	

### Preferiría retirar a mi hijo si repite más de 2 cursos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	73,3	73,3
	2	6	20,0	93,3
	3	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	

### Lo más importante que los padres pueden dar a sus hijos es la educación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	80,0	80,0
	2	4	13,3	93,3
	3	1	3,3	96,7
	5	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

**Adicionalmente a la educación, lo más importante son la atención, cariño y valores / comida**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	8	26,7	88,9	88,9
Válidos 2	1	3,3	11,1	100,0
Total	9	30,0	100,0	
Perdidos Sistema	21	70,0		
Total	30	100,0		

**Si mi hijo/a no quiere ir más al colegio, yo respeto su decisión y lo retiro.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	25	83,3	83,3	83,3
2	3	10,0	10,0	93,3
Válidos 3	1	3,3	3,3	96,7
5	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Estudio con mi hijo/a y lo/a ayudo en el cumplimiento de tareas para el colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	4	13,3	13,3	13,3
2	2	6,7	6,7	20,0
Válidos 3	11	36,7	36,7	56,7
4	4	13,3	13,3	70,0
5	9	30,0	30,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a lo pasa bien en el colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	14	46,7	46,7	46,7
2	4	13,3	13,3	60,0
Válidos 3	8	26,7	26,7	86,7
4	3	10,0	10,0	96,7
5	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Conozco a los profesores de mi hijo/a.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	43,3	43,3
	2	12	40,0	83,3
	3	3	10,0	93,3
	4	1	3,3	96,7
	5	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Mi hijo/a asiste regularmente al colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	40,0	40,0
	2	11	36,7	76,7
	3	6	20,0	96,7
	4	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Mi hijo/a llega puntualmente al colegio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	30,0	30,0
	2	6	20,0	50,0
	3	7	23,3	73,3
	4	2	6,7	80,0
	5	6	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Prioridad - Estudio**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	76,7	76,7
	2	2	6,7	83,3
	3	1	3,3	86,7
	4	3	10,0	96,7
	7	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Prioridad - Aprendizajes nuevos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	9	30,0	30,0
	3	2	6,7	36,7
	4	5	16,7	53,3
	5	8	26,7	80,0
	6	6	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Percepción de rendimiento acorde con realidad - apoderado**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	63,3	63,3
	2	11	36,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

## NORMAS

### Mi hijo/a ayuda en las labores de la casa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	8	26,7	26,7	26,7
3	8	26,7	26,7	53,3
Válidos 4	10	33,3	33,3	86,7
5	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

### Mi hijo/a puede decidir cuándo y qué comer.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	7	23,3	23,3	23,3
2	2	6,7	6,7	30,0
Válidos 3	10	33,3	33,3	63,3
4	3	10,0	10,0	73,3
5	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

### Mi hijo/a tiene libertad para hacer lo que quiera.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	8	26,7	26,7	26,7
2	7	23,3	23,3	50,0
Válidos 3	7	23,3	23,3	73,3
4	2	6,7	6,7	80,0
5	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para hacer las tareas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	16,7	16,7
	2	2	6,7	23,3
	3	7	23,3	46,7
	4	1	3,3	50,0
	5	15	50,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para acostarse.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	50,0	50,0
	2	1	3,3	53,3
	3	3	10,0	63,3
	5	11	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**A veces, es necesario que los niños reciban una palmadita/tirón de orejas/ tirón de pelo/correazo cuando han cometido alguna falta.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	10,0	10,0
	2	6	20,0	30,0
	4	7	23,3	53,3
	5	14	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**En general, mi casa está limpia y ordenada.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	60,0	60,0
	2	7	23,3	83,3
	3	5	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**Hijo de padres que viven juntos obedece a ambos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	13	43,3	43,3	43,3
2	6	20,0	20,0	63,3
3	5	16,7	16,7	80,0
4	4	13,3	13,3	93,3
5	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Trato de que mi hijo/a tenga horarios fijos para jugar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	8	26,7	26,7	26,7
2	5	16,7	16,7	43,3
3	7	23,3	23,3	66,7
5	10	33,3	33,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Por lo que sé, mi hijo/a se comporta igual en el colegio y en la casa.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	10	33,3	33,3	33,3
2	6	20,0	20,0	53,3
3	6	20,0	20,0	73,3
5	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Si mi hijo/a opinara sobre mí, diría que soy autoritario/a**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	14	46,7	46,7	46,7
2	6	20,0	20,0	66,7
3	4	13,3	13,3	80,0
5	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Mi hijo/a decide a qué hora se duerme.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	13,3	13,3
	2	2	6,7	20,0
	3	5	16,7	36,7
	4	2	6,7	43,3
	5	17	56,7	100,0
	Total	30	100,0	

**Mi hijo/a hace cosas adecuadas para su edad.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	53,3	53,3
	2	4	13,3	66,7
	3	8	26,7	93,3
	4	1	3,3	96,7
	5	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

**Prioridad - Ayuda y trabajo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,3	3,3
	2	1	3,3	6,7
	3	27	90,0	96,7
	7	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

**3.2.a) TABLAS DE RESULTADOS: CUESTIONARIO APLICADO A NIÑOS CON ALTO RENDIMIENTO**

**DATOS GENERALES**

**Curso**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3	6	17,1	17,1	17,1
4	6	17,1	17,1	34,3
5	9	25,7	25,7	60,0
Válidos 6	4	11,4	11,4	71,4
7	6	17,1	17,1	88,6
8	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Edad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	15	42,9	42,9	42,9
Válidos 2	16	45,7	45,7	88,6
3	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	20	57,1	57,1	57,1
Válidos 2	15	42,9	42,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Promedio del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	5	14,3	14,3	14,3
Válidos 2	21	60,0	60,0	74,3
3	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**APEGO, COMUNICACIÓN, AMBIENTE FAMILIAR****Soy Feliz**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	60,0	60,0
	2	14	40,0	100,0
	Total	35	100,0	

**Me gusta estar en mi casa**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	62,9	62,9
	2	12	34,3	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	

**Me tratan bien en mi familia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	80,0	80,0
	2	7	20,0	100,0
	Total	35	100,0	

**En mi casa escuchan mi opinión**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	54,3	54,3
	2	13	37,1	91,4
	3	3	8,6	100,0
	Total	35	100,0	

**Le cuento mis cosas a mi mamá y/o papá**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	60,0	60,0
	2	8	22,9	82,9
	3	6	17,1	100,0
	Total	35	100,0	

**Cuando tengo pena, mis papás me ayudan**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	74,3	74,3
	2	8	22,9	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Con mi mamá y/o papá jugamos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	34,3	34,3
	2	18	51,4	85,7
	3	5	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**VALORACIÓN Y COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN****Me gusta ir al colegio**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	60,0	60,0
	2	13	37,1	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Me gusta estudiar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	57,1	57,1
	2	14	40,0	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mis papás me ayudan a estudiar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	48,6	48,6
	2	11	31,4	80,0
	3	7	20,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**He pensado lo que me gustaría hacer cuando sea grande**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	74,3	74,3
	2	6	17,1	91,4
	3	3	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mis papás me dicen que es importante estudiar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	33	94,3	94,3
	2	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**NORMAS**

**En mi casa hago lo que yo quiero**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	48,6	48,6
	2	17	48,6	97,1
	3	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Mis papás me llevan a trabajar con ellos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	68,6	68,6
	2	9	25,7	94,3
	3	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**3.2.b) TABLAS DE RESULTADOS: CUESTIONARIO APLICADO A NIÑOS CON BAJO RENDIMIENTO**

**DATOS GENERALES**

**Curso**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	4	13,3	13,3	13,3
4	5	16,7	16,7	30,0
5	6	20,0	20,0	50,0
6	4	13,3	13,3	63,3
7	4	13,3	13,3	76,7
8	7	23,3	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Edad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	10	33,3	33,3	33,3
2	11	36,7	36,7	70,0
3	9	30,0	30,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	11	36,7	36,7	36,7
2	19	63,3	63,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Promedio**

Promedio Final	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 4,6-4,9	15	50,0	50,0	50,0
4,0-4,5	11	36,7	36,7	86,7
<4,0	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**APEGO, COMUNICACIÓN Y AMBIENTE FAMILIAR****Soy Feliz**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	73,3	73,3
	2	7	23,3	96,7
	3	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

**Me gusta estar en mi casa**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	56,7	56,7
	2	13	43,3	100,0
	Total	30	100,0	

**Me tratan bien en mi familia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	73,3	73,3
	2	6	20,0	93,3
	3	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	

**En mi casa escuchan mi opinión**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	43,3	43,3
	2	12	40,0	83,3
	3	5	16,7	100,0
	Total	30	100,0	

**Le cuento mis cosas a mi mamá y/o papá**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	50,0	50,0
	2	12	40,0	90,0
	3	3	10,0	100,0
	Total	30	100,0	

**Cuando tengo pena, mis papás me ayudan**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	17	56,7	56,7	56,7
2	5	16,7	16,7	73,3
3	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Con mi mamá y/o papá jugamos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	11	36,7	36,7	36,7
2	6	20,0	20,0	56,7
3	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

## VALORACIÓN Y COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN

### Me gusta ir al colegio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	46,7	46,7
	2	13	43,3	90,0
	3	3	10,0	100,0
	Total	30	100,0	

### Me gusta estudiar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	40,0	40,0
	2	13	43,3	83,3
	3	5	16,7	100,0
	Total	30	100,0	

### Mis papás me ayudan a estudiar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	60,0	60,0
	2	5	16,7	76,7
	3	7	23,3	100,0
	Total	30	100,0	

### He pensado lo que me gustaría hacer cuando sea grande

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	63,3	63,3
	2	6	20,0	83,3
	3	5	16,7	100,0
	Total	30	100,0	

### Mis papás me dicen que es importante estudiar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	27	90,0	90,0
	2	2	6,7	96,7
	3	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

## NORMAS

### En mi casa hago lo que yo quiero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	36,7	36,7
	2	13	43,3	80,0
	3	6	20,0	100,0
	Total	30	100,0	

### Mis papás me llevan a trabajar con ellos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	56,7	56,7
	2	7	23,3	80,0
	3	6	20,0	100,0
	Total	30	100,0	

**3.3.a) TABLAS DE RESULTADOS: CUESTIONARIOS PROFESORES SOBRE NIÑOS CON  
ALTO RENDIMIENTO**

**DATOS GENERALES**

**Curso**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	6	17,1	17,1	17,1
4	6	17,1	17,1	34,3
5	9	25,7	25,7	60,0
6	4	11,4	11,4	71,4
7	6	17,1	17,1	88,6
8	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	20	57,1	57,1	57,1
2	15	42,9	42,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Edad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	15	42,9	42,9	42,9
2	17	48,6	48,6	91,4
3	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**Promedio**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	5	14,3	14,3	14,3
2	21	60,0	60,0	74,3
3	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**APEGO, COMUNICACIÓN Y AMBIENTE FAMILIAR**

**¿Tolera la frustración?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	45,7	45,7	45,7
	2	17	48,6	48,6	94,3
	3	2	5,7	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**¿Expresa sus emociones y sentimientos abiertamente?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	28,6	28,6	28,6
	2	10	28,6	28,6	57,1
	3	11	31,4	31,4	88,6
	4	4	11,4	11,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**¿Expresa sus opiniones y pensamientos abiertamente?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	37,1	37,1	37,1
	2	9	25,7	25,7	62,9
	3	10	28,6	28,6	91,4
	4	3	8,6	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**¿Presenta una actitud confiada y segura?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	37,1	37,1	37,1
	2	12	34,3	34,3	71,4
	3	10	28,6	28,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**¿Actúa impulsivamente, sin medir consecuencias?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	34,3	34,3	34,3
	2	17	48,6	48,6	82,9
	3	5	14,3	14,3	97,1
	4	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

## SOCIALIZACIÓN

### ¿Participa en clases?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	23	65,7	65,7	65,7
2	5	14,3	14,3	80,0
Válidos 3	5	14,3	14,3	94,3
4	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### ¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	20	57,1	57,1	57,1
2	12	34,3	34,3	91,4
Válidos 3	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

## NORMAS

### ¿Se presenta limpio/a y ordenado/a en el colegio?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	20	57,1	57,1	57,1
2	10	28,6	28,6	85,7
3	3	8,6	8,6	94,3
4	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### ¿Distrae la atención y/o aprendizaje de sus compañeros?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	9	25,7	25,7	25,7
2	16	45,7	45,7	71,4
3	9	25,7	25,7	97,1
4	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### ¿Se atiene al encuadre normativo del colegio y la sala de clases?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	22	62,9	62,9	62,9
2	13	37,1	37,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

### ¿Respeto a la autoridad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	30	85,7	85,7	85,7
2	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

## Respecto al Apoderado

### ¿Manifiesta interés por el comportamiento de su hijo/a?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	21	60,0	60,0	60,0
2	8	22,9	22,9	82,9
3	5	14,3	14,3	97,1
4	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

## VALORACIÓN Y COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN

### ¿Cómo calificaría su rendimiento escolar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	48,6	48,6
	2	16	45,7	94,3
	3	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

### ¿Cumple con sus tareas en los plazos establecidos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	40,0	40,0
	2	19	54,3	94,3
	3	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

### ¿Se presenta con los materiales requeridos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	34,3	34,3
	2	15	42,9	77,1
	3	8	22,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0

### ¿Manifiesta interés por aprender?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	68,6	68,6
	2	9	25,7	94,3
	3	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

**Respecto al Apoderado****¿Asiste a las reuniones de apoderados y otras citaciones?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	54,3	54,3
	2	10	28,6	82,9
	3	4	11,4	94,3
	4	2	5,7	100,0
	Total	35	100,0	

**¿Manifiesta interés por el rendimiento de su hijo/a?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	62,9	62,9
	2	8	22,9	85,7
	3	4	11,4	97,1
	4	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	

**¿Participa en las actividades extra-programáticas a las que se le invita?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	34,3	34,3
	2	6	17,1	51,4
	3	12	34,3	85,7
	4	4	11,4	97,1
	5	1	2,9	100,0
	Total	35	100,0	

**3.3.b) TABLAS DE RESULTADOS: CUESTIONARIOS PROFESORES SOBRE NIÑOS CON BAJO RENDIMIENTO**

**DATOS GENERALES**

**Curso**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	4	13,3	13,3	13,3
4	5	16,7	16,7	30,0
5	6	20,0	20,0	50,0
6	4	13,3	13,3	63,3
7	4	13,3	13,3	76,7
8	7	23,3	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	11	36,7	36,7	36,7
2	19	63,3	63,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Edad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	10	33,3	33,3	33,3
2	10	33,3	33,3	66,7
3	10	33,3	33,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**Promedio**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	15	50,0	50,0	50,0
2	11	36,7	36,7	86,7
3	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**APEGO, COMUNICACIÓN Y AMBIENTE FAMILIAR**

**¿Tolera la frustración?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	3,3	3,3	3,3
2	7	23,3	23,3	26,7
Válidos 3	10	33,3	33,3	60,0
4	12	40,0	40,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Expresa sus emociones y sentimientos abiertamente?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	6	20,0	20,0	20,0
3	12	40,0	40,0	60,0
Válidos 4	9	30,0	30,0	90,0
5	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Expresa sus opiniones y pensamientos abiertamente?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	6	20,0	20,0	20,0
3	13	43,3	43,3	63,3
Válidos 4	8	26,7	26,7	90,0
5	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Presenta una actitud confiada y segura?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	5	16,7	16,7	16,7
3	15	50,0	50,0	66,7
Válidos 4	8	26,7	26,7	93,3
5	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Actúa impulsivamente, sin medir consecuencias?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	4	13,3	13,3	13,3
3	10	33,3	33,3	46,7
Válidos 4	12	40,0	40,0	86,7
5	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**SOCIALIZACIÓN**

**¿Participa en clases?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	3,3	3,3	3,3
2	1	3,3	3,3	6,7
Válidos 3	2	6,7	6,7	13,3
4	22	73,3	73,3	86,7
5	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	4	13,3	13,3	13,3
2	7	23,3	23,3	36,7
Válidos 3	18	60,0	60,0	96,7
5	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

## NORMAS

### ¿Se presenta limpio/a y ordenado/a en el colegio?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	6,7	6,7	6,7
2	13	43,3	43,3	50,0
3	9	30,0	30,0	80,0
4	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

### ¿Distrae la atención y/o aprendizaje de sus compañeros?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	3	10,0	10,0	10,0
2	3	10,0	10,0	20,0
3	9	30,0	30,0	50,0
4	7	23,3	23,3	73,3
5	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

### ¿Se atiende al encuadre normativo del colegio y la sala de clases?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	3,3	3,3	3,3
2	7	23,3	23,3	26,7
3	13	43,3	43,3	70,0
4	9	30,0	30,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

### ¿Respeto a la autoridad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	6	20,0	20,0	20,0
2	10	33,3	33,3	53,3
3	10	33,3	33,3	86,7
4	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**En relación al apoderado**

**¿Manifiesta interés por el comportamiento de su hijo/a?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3,3	3,3	3,3
	2	4	13,3	16,7
	3	9	30,0	46,7
	4	12	40,0	86,7
	5	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**VALORACIÓN Y COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN**

**¿Cómo calificaría su rendimiento escolar?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	8	26,7	26,7
	4	15	50,0	76,7
	5	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Cumple con sus tareas en los plazos establecidos?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,3	3,3
	3	5	16,7	20,0
	4	20	66,7	86,7
	5	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Se presenta con los materiales requeridos?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,3	3,3
	3	2	6,7	10,0
	4	23	76,7	86,7
	5	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

**¿Manifiesta interés por aprender?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	13	43,3	43,3
	4	14	46,7	90,0
	5	3	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**En relación al apoderado**

**¿Asiste a las reuniones de apoderados y otras citaciones?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	13,3	13,3
	2	3	10,0	23,3
	3	6	20,0	43,3
	4	15	50,0	93,3
	5	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**¿Manifiesta interés por el rendimiento de su hijo/a?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,3	3,3
	2	4	13,3	16,7
	3	9	30,0	46,7
	4	12	40,0	86,7
	5	4	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

**¿Participa en las actividades extra-programáticas a las que se le invita?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,3	3,3
	2	1	3,3	6,7
	3	6	20,0	26,7
	4	14	46,7	73,3
	5	8	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0

#### 4) CARTAS ENVIADAS A LA INSTITUCIÓN

Santiago, 2 de noviembre de 2011

Señora  
Raquel Quiroz  
Directora CEEB  
P R E S E N T E

Estimada señora Quiroz:

Soy alumna de 5° año de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y estoy trabajando en mi proyecto de tesis titulado “Características Familiares y Sociales de Niños con Buen Rendimiento Escolar en Situación de Pobreza”.

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización y colaboración para trabajar esta investigación en vuestro colegio, ya que cumple con la condición de ser municipal y pertenecer a una comuna con altos índices de vulnerabilidad social.

El estudio tiene por objetivo describir, tal como el título lo dice, las características familiares y sociales de niños con buen rendimiento escolar en situación de pobreza, en lo que se refiere a comunicación y apego, ambiente familiar, valoración por la educación, normas, límites y redes de apoyo con las que cuentan. La hipótesis del estudio es que una familia preocupada por la educación de sus hijos, que, a su vez, mantiene un buen ambiente y buenas relaciones al interior de la familia es fundamental en el buen rendimiento de un niño en edad escolar e influye más en los resultados que la condición de pobreza y las carencias a las que puedan estar expuestos.

Creemos que este estudio puede ser un aporte importante en la discusión en materia educativa, puesto que, generalmente, el énfasis de los estudios está puesto en las deficiencias y carencias de los niños y del sistema y no en el núcleo familiar, por lo que, de comprobarse la hipótesis, se podría trabajar con la familia el proceso escolar con el fin de lograr mejores resultados.

Para la realización de este estudio, nos gustaría obtener una muestra de un curso por nivel de 3º, 4º, 7º y 8º Básico, en la cual se realizaría una breve entrevista mediante cuestionario a niños, profesores jefes y padres o adultos responsables. Este último sería el que profundizaría más en las características mencionadas y los otros dos serían para corroborar la información proporcionada. Lo ideal sería aplicar el instrumento, durante el mes de noviembre, en una reunión de apoderados, sin perjuicio de que si ustedes les parece más apropiado realizarlas una a una en los hogares particulares de cada cual, se haga así.

Desde luego, en el caso de que a ustedes les interese y el proyecto se concrete en vuestra institución, me ofrezco a entregarle los resultados del estudio con el fin que puedan utilizarlos y darlos a conocer en su comunidad educativa.

A la espera de una respuesta favorable, saluda atentamente a usted,

**Ana Lorena Almonte Carvajal**  
Alumna 5º Año Trabajo Social  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
[analorena.almonte@gmail.com](mailto:analorena.almonte@gmail.com)

Santiago, 15 de noviembre de 2011

Señora  
Esmeralda Fuentes  
Profesora Jefe 8° Básico "A"  
Centro Educacional Eduardo de la Barra  
P R E S E N T E

Estimada profesora:

Soy alumna de 5° año de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y estoy trabajando en mi proyecto de tesis titulado "Características Familiares y Sociales de Niños con Buen Rendimiento Escolar en Situación de Pobreza" y me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización y colaboración para trabajar esta investigación con el curso de su jefatura.

El estudio tiene por objetivo describir, tal como el título lo dice, las características familiares y sociales de niños con buen rendimiento escolar en situación de pobreza, en lo que se refiere a comunicación y apego, ambiente familiar, valoración por la educación, normas, límites y redes de apoyo con las que cuentan. La hipótesis del estudio es que una familia preocupada por la educación de sus hijos, que, a su vez, mantiene un buen ambiente y buenas relaciones al interior de la familia es fundamental en el buen rendimiento de un niño en edad escolar e influye más en los resultados que la condición de pobreza y las carencias a las que puedan estar expuestos.

Creo que este estudio puede ser un aporte importante en la discusión en materia educativa a nivel local, puesto que, generalmente, el énfasis de los estudios que se realizan está puesto en las carencias tanto de los niños socialmente vulnerables como las deficiencias de las instituciones educativas y no en el rendimiento óptimo del alumno en riesgo social ni de las características positivas y resilientes de su entorno familiar directo, por lo que, de comprobarse la hipótesis, se podría trabajar con la familia el proceso escolar con el fin de lograr mejores resultados.

Para la realización de este estudio, estoy solicitando una muestra de un curso por nivel de 3° a 8° Básico que comprenda el 20% de niños con mejor rendimiento y el 20% de niños con peor rendimiento. Este último 20% lo solicito con el fin de validar la hipótesis, ya que de comprobarse similares características familiares y sociales, ésta se rechazaría.

El instrumento de estudio comprende 3 entrevistas mediante cuestionario para aplicar a los padres o adultos responsables, a los niños y a los profesores jefes. Estos dos últimos, de una extensión mucho más breve y acotada tienen por fin corroborar la información otorgada por el apoderado y responderlos demora aproximadamente 2 minutos cada uno.

Me he comprometido con la directora de esta institución a entregar los resultados del estudio cuando mi investigación sea aprobada, de manera que podrán conocer la información y hacer uso práctico de estos contenidos.

Desde ya, agradezco su disposición, tiempo y colaboración.

Saluda atentamente a usted,

**Ana Lorena Almonte Carvajal**  
Alumna 5° Año Trabajo Social  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
[analorena.almonte@gmail.com](mailto:analorena.almonte@gmail.com)

Santiago, 15 de noviembre de 2011

Señor  
Rodrigo Arias  
Profesor Jefe 7° Básico "A"  
Centro Educacional Eduardo de la Barra  
P R E S E N T E

Estimado profesor:

Soy alumna de 5° año de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y estoy trabajando en mi proyecto de tesis titulado "Características Familiares y Sociales de Niños con Buen Rendimiento Escolar en Situación de Pobreza" y me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización y colaboración para trabajar esta investigación con el curso de su jefatura.

El estudio tiene por objetivo describir, tal como el título lo dice, las características familiares y sociales de niños con buen rendimiento escolar en situación de pobreza, en lo que se refiere a comunicación y apego, ambiente familiar, valoración por la educación, normas, límites y redes de apoyo con las que cuentan. La hipótesis del estudio es que una familia preocupada por la educación de sus hijos, que, a su vez, mantiene un buen ambiente y buenas relaciones al interior de la familia es fundamental en el buen rendimiento de un niño en edad escolar e influye más en los resultados que la condición de pobreza y las carencias a las que puedan estar expuestos.

Creo que este estudio puede ser un aporte importante en la discusión en materia educativa a nivel local, puesto que, generalmente, el énfasis de los estudios que se realizan está puesto en las carencias tanto de los niños socialmente vulnerables como las deficiencias de las instituciones educativas y no en el rendimiento óptimo del alumno en riesgo social ni de las características positivas y resilientes de su entorno familiar directo, por lo que, de comprobarse la hipótesis, se podría trabajar con la familia el proceso escolar con el fin de lograr mejores resultados.

Para la realización de este estudio, estoy solicitando una muestra de un curso por nivel de 3° a 8° Básico que comprenda el 20% de niños con mejor rendimiento y el 20% de niños con peor rendimiento. Este último 20% lo solicito con el fin de validar la hipótesis, ya que de comprobarse similares características familiares y sociales, ésta se rechazaría.

El instrumento de estudio comprende 3 entrevistas mediante cuestionario para aplicar a los padres o adultos responsables, a los niños y a los profesores jefes. Estos dos últimos, de una extensión mucho más breve y acotada tienen por fin corroborar la información otorgada por el apoderado y responderlos demora aproximadamente 2 minutos cada uno.

Me he comprometido con la directora de esta institución a entregar los resultados del estudio cuando mi investigación sea aprobada, de manera que podrán conocer la información y hacer uso práctico de estos contenidos.

Desde ya, agradezco su disposición, tiempo y colaboración.

Saluda atentamente a usted,

**Ana Lorena Almonte Carvajal**  
Alumna 5° Año Trabajo Social  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
[analorena.almonte@gmail.com](mailto:analorena.almonte@gmail.com)

Santiago, 15 de noviembre de 2011

Señora  
Siuying Bruzzo  
Profesora Jefe 6° Básico "B"  
Centro Educacional Eduardo de la Barra  
P R E S E N T E

Estimada profesora:

Soy alumna de 5° año de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y estoy trabajando en mi proyecto de tesis titulado "Características Familiares y Sociales de Niños con Buen Rendimiento Escolar en Situación de Pobreza" y me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización y colaboración para trabajar esta investigación con el curso de su jefatura.

El estudio tiene por objetivo describir, tal como el título lo dice, las características familiares y sociales de niños con buen rendimiento escolar en situación de pobreza, en lo que se refiere a comunicación y apego, ambiente familiar, valoración por la educación, normas, límites y redes de apoyo con las que cuentan. La hipótesis del estudio es que una familia preocupada por la educación de sus hijos, que, a su vez, mantiene un buen ambiente y buenas relaciones al interior de la familia es fundamental en el buen rendimiento de un niño en edad escolar e influye más en los resultados que la condición de pobreza y las carencias a las que puedan estar expuestos.

Creo que este estudio puede ser un aporte importante en la discusión en materia educativa a nivel local, puesto que, generalmente, el énfasis de los estudios que se realizan está puesto en las carencias tanto de los niños socialmente vulnerables como las deficiencias de las instituciones educativas y no en el rendimiento óptimo del alumno en riesgo social ni de las características positivas y resilientes de su entorno familiar directo, por lo que, de comprobarse la hipótesis, se podría trabajar con la familia el proceso escolar con el fin de lograr mejores resultados.

Para la realización de este estudio, estoy solicitando una muestra de un curso por nivel de 3° a 8° Básico que comprenda el 20% de niños con mejor rendimiento y el 20% de niños con peor rendimiento. Este último 20% lo solicito con el fin de validar la hipótesis, ya que de comprobarse similares características familiares y sociales, ésta se rechazaría.

El instrumento de estudio comprende 3 entrevistas mediante cuestionario para aplicar a los padres o adultos responsables, a los niños y a los profesores jefes. Estos dos últimos, de una extensión mucho más breve y acotada tienen por fin corroborar la información otorgada por el apoderado y responderlos demora aproximadamente 2 minutos cada uno.

Me he comprometido con la directora de esta institución a entregar los resultados del estudio cuando mi investigación sea aprobada, de manera que podrán conocer la información y hacer uso práctico de estos contenidos.

Desde ya, agradezco su disposición, tiempo y colaboración.

Saluda atentamente a usted,

**Ana Lorena Almonte Carvajal**  
Alumna 5° Año Trabajo Social  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
[analorena.almonte@gmail.com](mailto:analorena.almonte@gmail.com)

Santiago, 15 de noviembre de 2011

Señor  
Jaime Villar  
Profesor Jefe 5° Básico "B"  
Centro Educacional Eduardo de la Barra  
P R E S E N T E

Estimado profesor:

Soy alumna de 5° año de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y estoy trabajando en mi proyecto de tesis titulado "Características Familiares y Sociales de Niños con Buen Rendimiento Escolar en Situación de Pobreza" y me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización y colaboración para trabajar esta investigación con el curso de su jefatura.

El estudio tiene por objetivo describir, tal como el título lo dice, las características familiares y sociales de niños con buen rendimiento escolar en situación de pobreza, en lo que se refiere a comunicación y apego, ambiente familiar, valoración por la educación, normas, límites y redes de apoyo con las que cuentan. La hipótesis del estudio es que una familia preocupada por la educación de sus hijos, que, a su vez, mantiene un buen ambiente y buenas relaciones al interior de la familia es fundamental en el buen rendimiento de un niño en edad escolar e influye más en los resultados que la condición de pobreza y las carencias a las que puedan estar expuestos.

Creo que este estudio puede ser un aporte importante en la discusión en materia educativa a nivel local, puesto que, generalmente, el énfasis de los estudios que se realizan está puesto en las carencias tanto de los niños socialmente vulnerables como las deficiencias de las instituciones educativas y no en el rendimiento óptimo del alumno en riesgo social ni de las características positivas y resilientes de su entorno familiar directo, por lo que, de comprobarse la hipótesis, se podría trabajar con la familia el proceso escolar con el fin de lograr mejores resultados.

Para la realización de este estudio, estoy solicitando una muestra de un curso por nivel de 3° a 8° Básico que comprenda el 20% de niños con mejor rendimiento y el 20% de niños con peor rendimiento. Este último 20% lo solicito con el fin de validar la hipótesis, ya que de comprobarse similares características familiares y sociales, ésta se rechazaría.

El instrumento de estudio comprende 3 entrevistas mediante cuestionario para aplicar a los padres o adultos responsables, a los niños y a los profesores jefes. Estos dos últimos, de una extensión mucho más breve y acotada tienen por fin corroborar la información otorgada por el apoderado y responderlos demora aproximadamente 2 minutos cada uno.

Me he comprometido con la directora de esta institución a entregar los resultados del estudio cuando mi investigación sea aprobada, de manera que podrán conocer la información y hacer uso práctico de estos contenidos.

Desde ya, agradezco su disposición, tiempo y colaboración.

Saluda atentamente a usted,

**Ana Lorena Almonte Carvajal**  
Alumna 5° Año Trabajo Social  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
[analorena.almonte@gmail.com](mailto:analorena.almonte@gmail.com)

Santiago, 15 de noviembre de 2011

Señora  
Ana María Zamorano  
Profesora Jefe 4° Básico "B"  
Centro Educacional Eduardo de la Barra  
P R E S E N T E

Estimada profesora:

Soy alumna de 5° año de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y estoy trabajando en mi proyecto de tesis titulado "Características Familiares y Sociales de Niños con Buen Rendimiento Escolar en Situación de Pobreza" y me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización y colaboración para trabajar esta investigación con el curso de su jefatura.

El estudio tiene por objetivo describir, tal como el título lo dice, las características familiares y sociales de niños con buen rendimiento escolar en situación de pobreza, en lo que se refiere a comunicación y apego, ambiente familiar, valoración por la educación, normas, límites y redes de apoyo con las que cuentan. La hipótesis del estudio es que una familia preocupada por la educación de sus hijos, que, a su vez, mantiene un buen ambiente y buenas relaciones al interior de la familia es fundamental en el buen rendimiento de un niño en edad escolar e influye más en los resultados que la condición de pobreza y las carencias a las que puedan estar expuestos.

Creo que este estudio puede ser un aporte importante en la discusión en materia educativa a nivel local, puesto que, generalmente, el énfasis de los estudios que se realizan está puesto en las carencias tanto de los niños socialmente vulnerables como las deficiencias de las instituciones educativas y no en el rendimiento óptimo del alumno en riesgo social ni de las características positivas y resilientes de su entorno familiar directo, por lo que, de comprobarse la hipótesis, se podría trabajar con la familia el proceso escolar con el fin de lograr mejores resultados.

Para la realización de este estudio, estoy solicitando una muestra de un curso por nivel de 3° a 8° Básico que comprenda el 20% de niños con mejor rendimiento y el 20% de niños con peor rendimiento. Este último 20% lo solicito con el fin de validar la hipótesis, ya que de comprobarse similares características familiares y sociales, ésta se rechazaría.

El instrumento de estudio comprende 3 entrevistas mediante cuestionario para aplicar a los padres o adultos responsables, a los niños y a los profesores jefes. Estos dos últimos, de una extensión mucho más breve y acotada tienen por fin corroborar la información otorgada por el apoderado y responderlos demora aproximadamente 2 minutos cada uno.

Me he comprometido con la directora de esta institución a entregar los resultados del estudio cuando mi investigación sea aprobada, de manera que podrán conocer la información y hacer uso práctico de estos contenidos.

Desde ya, agradezco su disposición, tiempo y colaboración.

Saluda atentamente a usted,

**Ana Lorena Almonte Carvajal**  
Alumna 5° Año Trabajo Social  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
[analorena.almonte@gmail.com](mailto:analorena.almonte@gmail.com)

Santiago, 15 de noviembre de 2011

Señora  
Doris Romero  
Profesora Jefe 3° Básico "A"  
Centro Educacional Eduardo de la Barra  
P R E S E N T E

Estimada profesora:

Soy alumna de 5° año de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y estoy trabajando en mi proyecto de tesis titulado "Características Familiares y Sociales de Niños con Buen Rendimiento Escolar en Situación de Pobreza" y me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización y colaboración para trabajar esta investigación con el curso de su jefatura.

El estudio tiene por objetivo describir, tal como el título lo dice, las características familiares y sociales de niños con buen rendimiento escolar en situación de pobreza, en lo que se refiere a comunicación y apego, ambiente familiar, valoración por la educación, normas, límites y redes de apoyo con las que cuentan. La hipótesis del estudio es que una familia preocupada por la educación de sus hijos, que, a su vez, mantiene un buen ambiente y buenas relaciones al interior de la familia es fundamental en el buen rendimiento de un niño en edad escolar e influye más en los resultados que la condición de pobreza y las carencias a las que puedan estar expuestos.

Creo que este estudio puede ser un aporte importante en la discusión en materia educativa a nivel local, puesto que, generalmente, el énfasis de los estudios que se realizan está puesto en las carencias tanto de los niños socialmente vulnerables como las deficiencias de las instituciones educativas y no en el rendimiento óptimo del alumno en riesgo social ni de las características positivas y resilientes de su entorno familiar directo, por lo que, de comprobarse la hipótesis, se podría trabajar con la familia el proceso escolar con el fin de lograr mejores resultados.

Para la realización de este estudio, estoy solicitando una muestra de un curso por nivel de 3° a 8° Básico que comprenda el 20% de niños con mejor rendimiento y el 20% de niños con peor rendimiento. Este último 20% lo solicito con el fin de validar la hipótesis, ya que de comprobarse similares características familiares y sociales, ésta se rechazaría.

El instrumento de estudio comprende 3 entrevistas mediante cuestionario para aplicar a los padres o adultos responsables, a los niños y a los profesores jefes. Estos dos últimos, de una extensión mucho más breve y acotada tienen por fin corroborar la información otorgada por el apoderado y responderlos demora aproximadamente 2 minutos cada uno.

Me he comprometido con la directora de esta institución a entregar los resultados del estudio cuando mi investigación sea aprobada, de manera que podrán conocer la información y hacer uso práctico de estos contenidos.

Desde ya, agradezco su disposición, tiempo y colaboración.

Saluda atentamente a usted,

**Ana Lorena Almonte Carvajal**  
Alumna 5° Año Trabajo Social  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
[analorena.almonte@gmail.com](mailto:analorena.almonte@gmail.com)