



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

FACTORES SOCIALES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

*Alumnas: Gloria Inostroza Vásquez
Carmen Núñez Donoso
Profesor Guía: Omar Ruz Aguilera*

TESIS PARA OPTAR A GRADO ACADEMICO DE LICENCIADO EN
TRABAJO SOCIAL

TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE ASISTENTE SOCIAL

Santiago – Chile, Julio 2005

INTRODUCCION

La Educación es asumida por el Estado y por las propias personas como uno de los mecanismo más importantes de movilidad social. También adquiere una gran relevancia para el gobierno al ser la Educación uno de los indicadores de desarrollo y elemento considerado por los empresarios extranjeros a la hora de invertir en nuestro país.

“Movilidad social es el desplazamiento de los individuos o grupos de una posición social a otra, dentro de todas las posibles articulaciones de una sociedad ”(Ezequiel Ander-Egg 1995:193)

La Educación General Básica para niños y para adultos, por mandato constitucional es obligatoria, debiendo el estado financiar un sistema gratuito con tal objetivo, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población. Desde la democratización del sistema político del país, en Marzo de 1990, los contenidos mínimos señalados y los objetivos fundamentales están en proceso de formulación y reformulación.

Hacia finales de los ochenta, el diagnóstico del estado que guardaba la educación revelaba la existencia de graves desigualdades. En 1989 los promedios de las pruebas de castellano y matemática del Sistema de Medición de la Calidad de la educación fueron de 54,2 y de 51,8 puntos sobre cien, respectivamente. El problema más grave era la brecha entre niños pobres y niños de familias de mayores ingresos. En esos momentos se podían observar diferencias extremas que iban desde puntajes que superaban 80 puntos en los colegios particulares pagados de nivel alto, a puntajes de menos de 40 puntos en escuelas subvencionadas y de sectores pobres.

En promedio existía una diferencia de más de 25 puntos entre el promedio de las escuelas pagadas y el de las subvencionadas. El 35% de los alumnos de educación gratuita obtenía un rendimiento en las pruebas equivalente a un tercio del puntaje promedio de los alumnos de educación pagada y la repetición en la educación gratuita era casi 4 veces mayor que la repetición en las escuelas pagadas.

Se percibían también amplias disparidades entre diferentes grupos socioeconómicos en términos de la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas elementales. Un

porcentaje considerable de niños poseía la mitad o menos de las habilidades señaladas en el currículo, según informaciones obtenidas por el Ministerio de Educación de Chile.

En suma, existían diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos de sectores socioeconómicos de altos ingresos con respecto al de los alumnos de sectores socioeconómicos de bajos ingresos. Paradójicamente, los niños que asistían a las escuelas más desfavorecidas, carecían de financiamiento compensatorio que permitiera zanjar la desigual situación.

Frente a esta situación, a partir de 1990 en Chile se activó un proceso de cambios profundos en el sistema educativo. A través de ellos se ha buscado mejorar la calidad y equidad de la enseñanza. En este contexto se han realizado importantes innovaciones en la política educacional y sus instrumentos. Las iniciativas han tocado los recursos y el financiamiento de la educación, lo que ha llevado a triplicar el gasto real del sector.

El Estado se planteó un nuevo desafío para la educación básica, que es establecer un sistema educacional que dé oportunidades iguales a todos los niños y niñas, y donde el tema de la calidad sea el aspecto central. Se requiere, por tanto, de una escuela básica reformada que entregue contenidos culturales pertinentes, de acuerdo a los nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OFCM). Es decir desde el ministerio se plantea que las escuelas deben:

“ Enseñar a aprender, poniendo en práctica una pedagogía activa en la que el alumno sea el protagonista; que apoye el desarrollo personal de los niños y niñas, su autoestima, su capacidad de expresión y que comunique los valores democráticos de justicia y respeto a las personas que la comunidad nacional busca desarrollar” (MINEDUC, 1992:32).

El Ministerio de Educación, plantea que para lograr este propósito supone contar con toda la inteligencia y la creatividad de los profesores, por lo cual el conjunto de programas del nivel básico busca abrir espacios de participación pedagógica, descentralizando muchas decisiones técnicas desde la cúspide del sistema educativo hasta su base: las escuelas.

Ello implica hacerse cargo de los desniveles con que los alumnos llegan a las escuelas, así como de las desigualdades del servicio educativo que logran prestar las

distintas unidades educativas. La única manera de superar éstas diferencias, es aplicar un criterio de discriminación positiva, es decir, destinar esfuerzos y recursos especiales hacia los que están en una situación desmedrada. Este criterio de política educativa se expresa en los dos programas focalizados que constituyen el eje de las acciones del Ministerio de Educación hacia el nivel de básica: El Programa de las 900 Escuelas y el Programa de Básica Rural.

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, mejor conocido como Programa de las 900 Escuelas (P-900), que comenzó aplicarse desde 1990 tiene por objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socio-afectivos de los niños y niñas de educación parvularia y básica, en el marco de los nuevos programas de estudio, especialmente en lenguaje y matemática usando un criterio de discriminación positiva.

El programa de alcance nacional se orienta a las escuelas con mayores índices de pobreza y menores rendimientos académicos. Éste programa, tiene diversas líneas de acción que incluyen talleres de profesores; creación de equipos de gestión escolar; promoción de las relaciones escuela y comunidad; el fomento de la creatividad y autoestima de los niños; y el aporte de recursos de aprendizaje para los niños y los docentes. Según Undurraga (1994) las escuelas que participan en el programa cuentan con la asesoría de especialistas y de los supervisores técnico-pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación a lo largo del país.

Aunque en promedio las cifras , del programa, revelan logros importantes del P-900, un análisis desagregado de la información pone de manifiesto que el éxito debe matizarse considerando que existen áreas en las que el programa podría mejorar. Por ejemplo, los cambios en los puntajes de las pruebas SIMCE muestran comportamientos oscilatorios a lo largo del tiempo. Entre 1990 y 1992, las escuelas del programa lograron incrementos en los puntajes. Entre 1993 y 1996, experimentaron un descenso en los puntajes SIMCE. Y, finalmente, entre 1997 y 1999 el puntaje promedio de las escuelas aumentó. Esto revela que el efecto del P-900 a lo largo del tiempo no ha sido estable, lo que podría deberse a la implementación de la reforma educativa que ha afectado a todas las escuelas de educación básica de Chile. Además, la recuperación en los puntajes hacia el final de la década

coincide con cambios significativos en el programa como la inclusión de una línea de acción de Escuela-Familia, y la masificación de la línea de trabajo de Gestión Educativa.

En el año 2000, se aplicó la Prueba SIMCE a los alumnos de 8° Básico. En ese año se evaluaron cuatro asignaturas: matemática, castellano, historia y geografía y ciencias naturales. Los resultados en el año 2000, según el Ministerio de Educación (2001) muestran estabilidad con respecto a la medición anterior, realizada en 1997, en matemáticas y lenguaje e importantes avances en historia y geografía (6 puntos) y en ciencias naturales (10 puntos).

Al clasificar a los establecimientos por grupo socioeconómico, con el objetivo de comparar entre establecimientos que atienden a población de similares características, se obtiene que todos los grupos socioeconómicos, con excepción del bajo, incrementaron significativamente sus logros en ciencias naturales. En historia y geografía, se observan aumentos significativos en los grupos medio, medio alto y alto. En matemáticas y castellano los resultados se mantuvieron estables para todos los grupos socioeconómicos.

Cabe señalar dos aspectos en lo que se refiere al balance del P-900. En primer lugar, el uso de los puntajes SIMCE como único criterio de focalización ofrece una visión estrecha de la educación y los aprendizajes, ya que los exámenes podrían no estar midiendo importantes dimensiones de los aprendizajes de los alumnos. Más aún, esto podría influenciar a los profesores para que centren sus esfuerzos en enseñar a contestar los exámenes, perdiéndose la idea del programa de crear aprendizajes significativos. En segundo lugar, el programa no ha disminuido significativamente la brecha entre las escuelas de mayor y las de menor rendimiento, por lo que las condiciones de desigualdad prevalecen.

De los antecedentes expuestos se infiere que el rendimiento escolar es una preocupación de primer nivel para el Ministerio de Educación, lo que se refleja en la implementación de pruebas estandarizadas y, al mismo tiempo, que tiene una visión precisa sobre el efecto que juega el nivel socioeconómico en dicho rendimiento, lo que se expresa en sus políticas de discriminación positiva, como el citado programa P-900.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los resultados del SIMCE, inducen a pensar que la educación no puede cambiar la realidad social de origen de los estudiantes. Aún más, alimenta las expectativas bajas que pueden tener los padres y los mismos profesores sobre el logro educativo futuro de sus hijos y de sus estudiantes. Es muy injusto que una familia asuma que su hijo no tiene futuro por el sólo hecho de ser pobre. La investigación educativa y los mismos datos del SIMCE demuestran lo contrario.

“ La escuela puede hacer la diferencia y muchos estudiantes de los sectores económicos más bajos y de establecimientos municipales tiene una variación positiva más alta que la que obtienen establecimientos subvencionados o particular pagados” (MINEDUC 2002:31).

Las comparaciones que se realizan entre establecimientos y realidades sociales tan diferentes no son beneficiosas para el conjunto del sistema educativo. La efectividad de la escuela no puede medirse en términos absolutos, sino que en función de los alumnos con los cuales trabaja. Para fortalecer la posibilidad del cambio y del mejoramiento escolar, es importante complementar la medición SIMCE con otra que informe de los progresos que tienen los estudiantes en función de un punto de partida determinado. Este tipo de análisis nos dará cuenta de la eficacia real de los establecimientos.

A lo largo de los años se han buscado diferentes causas para explicar el rendimiento escolar de los alumnos. Algunos estudios han insistido en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades , su motivación o su herencia genética . Algunos investigadores por el contrario, han puesto el énfasis principal en los factores sociales y culturales de la familia como su situación económica, educación de los padres, violencia al interior de la familia etc. Otros, han vuelto los ojos a las características de las escuelas y han defendido que también la organización y el funcionamiento de las mismas tienen una parte de responsabilidad en el mayor o menor éxito académico de los alumnos.

Hege Marianne (1997) ha señalado que entre el 12 y 15 % de la varianza en el rendimiento individual de los alumnos es debida a la escuela, que el contexto socio cultural puede explicar un porcentaje algo mayor , que es necesario diferenciar entre el contexto del

alumno y el contexto medio del centro y que los conocimientos iniciales del alumno al comienzo de una etapa educativa tiene un alto poder predictivo sobre sus resultados al término de la misma

El proceso enseñanza-aprendizaje está condicionado por múltiples factores , según el Instituto Nacional de la Juventud (1999) , dependientes del educado, de la familia y del sistema educacional, los cuales estarían afectando la matrícula, la asistencia y, en último término, el rendimiento y deserción escolar . En contraste con las investigaciones realizadas sobre los determinantes socioeconómicos del proceso enseñanza-aprendizaje, se observa una escasez de información referente a los efectos que, sobre dicho proceso, ejercen la nutrición y la salud tanto en Chile, como en el extranjero.

Al respecto, Flavell (1994) plantea que la desnutrición acaecida durante los primeros años de vida puede retardar el crecimiento del niño; no obstante dicho crecimiento continúa hasta los 18 años, los efectos de la mal nutrición podrían aminorarse proveyendo una buena nutrición. Hay, sin embargo, una notable excepción, la cual es el cerebro y en general todo el sistema nervioso. Los primeros dos años de vida no sólo corresponden al de máximo crecimiento, sino que al final del primer año de vida se alcanza el 70% del peso del cerebro adulto, constituyendo también, casi el período total de crecimiento de este órgano. De allí es que la desnutrición infantil y la subalimentación crónica podrían ocasionar un retraso en el crecimiento cerebral, reducción de su tamaño y el consecuente menor desarrollo intelectual.

El bajo rendimiento escolar, se debe a distintos factores, no sólo de tipo pedagógico o cognitivos, nutricionales, si no también aquellos *factores de tipo sociales*, los que no son considerados a la hora de la prueba SIMCE, por ejemplo: la falta de atención, las conductas violentas hacia otros niños o la introversión son señales de que una niña o niño sufre violencia intrafamiliar, así lo afirman los Psicólogos Berwart y Zegers (1998).

Cuando los padres maltratan a niñas o niños, comentaron los especialistas, las frases más comunes son: “eres un inútil”, “eres un tonto” o “ya me tienes hart”, lo que les impide poner atención suficiente o captar un mensaje al momento de estar en las aulas. Ello trae como consecuencia que las y los pequeños presenten bajo rendimiento académico, lo que motiva burla entre sus compañeros y maestros, que les etiquetan como “burros” de la clase.

“ El maltrato psicológico, genera en la niña o el niño un bloqueo emocional que lo hace creer todo lo que se le dice y asume su rol de tonta o tonto, y el menor no puede hacer las cosas porque se dice a sí mismo “ soy inútil”.(Ibid:28)

Gerardo Castillo (1998), enumera factores *fisiológicos-psicológicos* que incidirían en el rendimiento escolar.

- 1- *Pereza*: Las transformaciones físicas (como aumento de estatura, aparición de caracteres sexuales secundarios, etc.) junto con la inestabilidad de emociones y sentimientos, explican el porqué con frecuencia el adolescente se siente fatigado y le es más difícil concentrarse.
- 2- *Conflictos propios de la adolescencia*: El adolescente entra en conflicto con los valores de su infancia, cuestiona normas y orientaciones que recibió durante sus años anteriores.
- 3- *Evolución de determinadas aptitudes*.

- a)- El paso de la memoria mecánica a la memoria asociativa origina algunos conflictos en el aprendizaje, pues nunca antes la había utilizado.
- b)- Es frecuente que el adolescente tienda a la ensoñación y se refugie en sus fantasías para eludir responsabilidades y preocupaciones.
- c)- Cambio de intereses: sienten mayor interés por las materias que consideran valiosas y que les servirán para su futuro, ignoran y consideran innecesarias las que no les sirvan para llegar a donde quieren.

El Instituto Nacional de la juventud (1999) agrega, sobre factores de riesgo , elementos de análisis para abordar el bajo rendimiento escolar. Contribuye así, a revelar y entender el peso e impacto de variables y factores socioculturales, propios de la cultura escolar, en los aprendizajes y el rendimiento escolar en escuelas vulnerables. Específicamente identifica y caracteriza las representaciones sociales que los docentes construyen sobre sus alumnos y las analiza en relación al rendimiento alcanzado por éstos en la prueba educativa nacional destinada a medir la calidad de los aprendizajes SIMCE.

Los resultados de la encuesta, realizada por éste organismo, muestran como frente a una reconocida homogeneidad sociocultural y económica de la población atendida, los profesores construyen representaciones distintas sobre los alumnos(as), las cuales definen las prácticas pedagógicas y las responsabilidades que se asumirán con los aprendizajes logrados, incidiendo directamente en el tipo de habilidades, competencias y el rendimiento alcanzado por los alumnos atendidos.

Así, los datos constatan como en las escuelas con buenos resultados los docentes manejan representaciones positivas sobre las capacidades de los niños asumiendo las carencias y limitaciones del entorno y sus familias. En consecuencia implementan procesos educativos en el aula que favorecen aprendizajes significativos considerando las necesidades y demandas de los niños y coherentes con los objetivos propuestos por la Reforma Educativa. Por su parte profesores de aquellas escuelas con bajos resultados SIMCE, manejan representaciones negativas sobre sus alumnos, radicadas en las características deficitarias socioculturales económicas de sus familias y el entorno. En consecuencia su acción pedagógica se circunscribe a ofrecer a sus alumnos algunos elementos de socialización y regulación de la conducta y facilitar un estadía agradable durante la permanencia de los niños y niñas en las escuelas.

La encuesta, además, muestra que es posible lograr aprendizajes y mejorar rendimiento con poblaciones escolares vulnerables. La llave pareciera estar en la capacidad y voluntad de asumir pedagógicamente las limitantes estructurales propias de las familias y la comunidad de la población escolar atendida y en desarrollar estrategias que partan por reconocer que todos los niños y niñas pueden aprender, que todos son capaces si se les entregan los elementos y herramientas necesarias.

Frente a ésta situación es que se hace necesario realizar un estudio que determine los factores sociales que inciden en el rendimiento escolar; cuáles de ellos se encuentran actuando como protectores y/o de riesgo ; y de qué forma específica, éstos se relacionan con el rendimiento escolar.

Para ésta investigación hemos considerado la Escuela Básica D 751, de dependencia Municipal de la comuna de San Bernardo, donde tomamos como muestra para este estudio a las alumnas con altos y bajos rendimientos escolares de séptimos y octavos años.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿ Qué factores sociales inciden en el rendimiento escolar, de las alumnas de séptimos y octavos años, con bajos y altos rendimientos escolares, de la escuela D 751, de la comuna de San Bernardo?

¿Cuáles se encuentran actuando como factores protectores y de riesgo? y

¿ De qué manera , específica , se relacionan los factores sociales con el rendimiento escolar?

OBJETIVO GENERAL 1

Describir los factores sociales de riesgo y protectores, de la dimensión individual, que incide en el rendimiento escolar , de las alumnas de séptimos y octavos años.

Objetivos Específicos

1.1 Caracterizar la motivación escolar de las alumnas de séptimos y octavos años

1.2 Identificar la disposición escolar de las alumnas de séptimos y octavos años.

.

1.3 Señalar las actitudes personales de las alumnas de séptimos y octavos años.

OBJETIVO GENERAL 2

Describir los factores sociales de riesgo y protectores, de la dimensión familiar, que incide en el rendimiento escolar , de las alumnas de séptimos y octavos años.

Objetivos Específicos

- 2.1 Caracterizar el funcionamiento de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años.
- 2.2 Señalar la situación socioeconómica de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años .
- 2.3 Establecer el capital humano de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años.
- 2.4 Identificar la motivación familiar que ejercen las familias de las alumnas de séptimos y octavos años.

OBJETIVO GENERAL 3

Describir los factores sociales de riesgo y protectores, de la dimensión escolar, que incide en el rendimiento escolar , de las alumnas de séptimos y octavos años.

Objetivos Específicos

- 3.1 Señalar la metodología de trabajo que aplican los profesores jefes de las alumnas de séptimos y octavos años.
- 3.2 Caracterizar la actitud del profesor jefe de las alumnas de séptimos y octavos años.
- 3.3 Establecer el tipo de relaciones escolares que mantienen las alumnas de séptimos y octavos años.
- 3.4 Identificar las formas de motivación que practican los profesores jefes de las alumnas de séptimos y octavos años, para que las alumnas continúen en el sistema educacional .

OBJETIVO GENERAL 4

Describir los factores sociales de riesgo y protectores, de la dimensión ambiental, que incide en el rendimiento escolar , de las alumnas de séptimos y octavos años.

Objetivos Específicos

4.1 Señalar la existencia de movilidad poblacional y escolar de las alumnas de séptimos y octavos años.

4.2 Caracterizar el contexto barrial de las alumnas de de séptimos y octavos años en relación a su percepción del barrio y deprivación social.

4.3 Precisar la participación social que presentan las alumnas de séptimos y octavos años .

VARIABLES

Las variables que giran nuestro estudios son Factores Sociales y Rendimiento Escolar . (ver operacionalización en anexos)

JUSTIFICACION

La población escolar de un país constituye la base sobre la que se sustentará el desarrollo económico, social y personal de futuras generaciones. Este desarrollo futuro estará marcado en buena medida por el nivel de éxito que consigamos en la educación de los niños y jóvenes de hoy. Un análisis detallado de las características de los actuales escolares es, sin duda, de gran ayuda tanto para la planificación de mejoras en los programas educativos como para la prevención de futuros problemas en el rendimiento profesional y social.

En el debate educativo, el problema del rendimiento escolar merece una atención muy especial porque es la expresión de lo mucho que en materia de educación queda por hacer.

“ La sociedad no puede resignarse impasible ante el hecho de que más del 25% de nuestros alumnos no terminen de forma más satisfactoria la educación básica, es decir uno de cada cuatro jóvenes tiene una alta probabilidad de no poder incorporarse de forma adecuada a la sociedad y que tiene un alto riesgo de exclusión social . Las consecuencias personales , sociales y económicas son tremendas, y alguna respuesta debemos dar entre todos” .(MINEDUC 2002:34).

No puede tranquilizarnos haber escuchado que la gran mayoría de los países están en una situación parecida , hemos de ser capaces de pensar sobre este problema y abordarlo con toda la complejidad que requiere debemos ser consecuentes de que el rendimiento escolar puede ampliarse en el futuro porque cada vez más la sociedad global va a exigir mayores conocimientos y habilidades a los jóvenes.

Es cierto que el rendimiento escolar es un fenómeno complejo y global y que no puede resolverse con medidas simples y parciales . A veces , cuando un fenómeno complicado nos desborda , tendemos a buscar soluciones inmediatas que a largo plazo pueden ser relativamente ineficaces . Es preciso ir a la raíz del problema , y esa , en éste caso, está en el apoyo firme y decidido a la educación por parte de toda la sociedad y de los poderes públicos. Hemos de ser conscientes de que hay mejor inversión que la destinada a la educación y, por supuesto, la que se destina a apoyar a los centros, a los profesores , a los padres y a los alumnos que viven un mayor riesgo de fracaso escolar

Estamos convencidas de que una educación de calidad , sensible a la diversidad de los alumnos y continuada , es uno de los instrumentos más poderosos para conseguir que todas las personas encuentren un sentido más pleno a sus vidas . Al mismo tiempo, somos conscientes de que la educación no puede resolver todos los problemas y que también son necesarias, iniciativas transversales que contribuyan a mejorar las condiciones de vida y el nivel cultural de las familias.

En esta perspectiva, desde un punto de vista práctico, esta investigación ha querido, en la medida de sus posibilidades, contribuir a un mejor conocimiento de un problema que debe analizarse en profundidad y para el cual deben ofrecerse alternativas de solución viables e innovadoras. Desde un punto de vista teórico, este estudio ampliará otras teorías relacionadas con la educación y reforzará la teoría de la Motivación. Por último, metodológicamente, ayudará a la definición de conceptos; especificar las relaciones que existen entre las variables presentes en el proceso educacional; y aportará a la confección del índice de vulnerabilidad de los alumnos de octavos años para la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

ESTRATEGIA METODOLOGICA

Tipo de diseño :

- **No Experimental:** no se va a aislar al grupo en estudio de su contexto, por lo que no se manipularan las variables independientes (causas).

- **Transversal:** se realizara en un periodo determinado, para medir la relación de una o más variables.

Tipo de investigación: Descriptiva-Comparativa- Explicativa-

- a. **Descriptiva:** Se va a describir el fenómeno del rendimiento escolar y los factores sociales que inciden en el. Este tipo de estudio describe los factores sociales , como se manifiestan éstos y sus interrelaciones. Se utilizará este tipo estudio ya que nos permitirá seleccionar una serie de variables, las que serán medidas de manera independientes para poder establecer su relación con el rendimiento escolar
- b. **Comparativa:** Se va a realizar una comparación entre los factores sociales que tienen un mayor grado de influencia, entre las alumnas que presentan un buen rendimiento escolar, con las alumnas que presentan un bajo rendimiento escolar.
- c. **Explicativa:** va más allá de la descripción del fenómeno y sus relaciones entre las variables, pretende , además, determinar causas esenciales del rendimiento escolar, para establecer predicciones en términos de tendencias.

Universo:

Alumnas: 240 alumnas, (de los tres séptimos y de los tres octavos años.

Docentes: 6 profesores jefes.

Familias: 240 de alumnas de séptimos y octavos años

Muestra: no probabilística- según perfil ideal. La elección se determinó por las características requeridas en la investigación en relación a los dos tipo de rendimiento.

Alumnas: 48 niñas, (8 alumnas por cada séptimo y octavo año).

4 alumnas con bajos rendimientos por cada séptimo y octavos año

4 alumnas con altos rendimientos por cada séptimo y octavo años

Docentes: 6 profesores jefes.

Familias: 24 familias

2 familias de alumnas con bajos rendimientos por cada séptimo y octavos año

2 familias de alumnas con altos rendimientos por cada séptimo y octavos año

Unidades de análisis:

Alumnas: alumnas que cursan séptimos y octavos años de la escuela Básica D 751, que presentan un alto y bajo rendimiento escolar, en relación a los promedios obtenidos en el primer semestre del año 2003.

Docentes: profesores jefes de séptimos y octavos años.

Familias: familias cuyas hijas están contempladas en la muestra que corresponde a “Alumnas”

Técnicas de recolección de datos:

La recolección de la información se realizará mediante la técnica de la Encuesta.

Análisis de los datos: Este análisis se realizara a través del programa SPSS.

PARTE I
MARCO TEORICO

CAPITULO I

TEORIAS EDUCACIONALES

La interpretación de todo fenómeno social, tiene que ver con la concepción o paradigma que tomemos como punto de partida, un mismo fenómeno puede ser interpretado de manera diferente y aún contradictoria, esto enriquece el estudio del fenómeno y abre la posibilidad de abordarlo desde diferentes perspectivas. Una mirada por las diferentes concepciones de sociología de la educación permitirá ver como se ha abordado el fenómeno educativo y como la multiplicidad de enfoques ha enriquecido la comprensión y explicación de la educación.

La preocupación de la sociedad como objeto de estudio ha acompañado al ser humano a lo largo de su existencia, pero el estudio científico de la sociedad apenas se remonta al Siglo XIX. Saint Simón y Comte son los iniciadores, éste último se encargará de dar nombre a esta nueva ciencia, sociología, que tiene por objeto de estudio a la sociedad humana y las relaciones sociales, tanto a nivel de estructuras sociales (instituciones o grupos) como a nivel de la acción social desarrollada por los individuos en su interior.

Desde el momento mismo de su inicio como ciencia, la sociología se dio cuenta de la interconexión de los fenómenos sociales y lo difícil que era segmentar la realidad social para estudiar aspectos separados de ella. El funcionamiento de la sociedad como un todo está presente desde el momento mismo de su nacimiento, al igual que la certeza de que la sociedad es dinámica y que se transforma continuamente.

La sociología educativa estudiará a nivel macro-social las relaciones entre lo social y lo educativo, los contenidos que se transmiten (ideas, sentimientos colectivos, tradiciones, hábitos y técnicas) las formas que reviste bajo la presión de las estructuras sociales (instituciones escolares y el equipo o instrumental propio que sirve para transmitirlo) y a nivel micro-social, las relaciones dentro del aula, los significados de la acción para los actores, el curriculum que se transmite etc. Pero como señalamos anteriormente la sociología no parte de un solo paradigma, la multiplicidad de enfoques de esta disciplina hace que si bien el objeto de estudio sea el mismo, las conclusiones a las que se llegan son diferentes y a veces hasta contradictorias.

Si observamos con atención los diferentes enfoques sociológicos podemos entrever que la sociología como ciencia social se ha visto influenciada por otras disciplinas científicas, esto es lógico si pensamos que todos los elementos de la sociedad tal como se señaló al principio están interconectados. Así tenemos, que desde sus inicios la forma en que se estructura como ciencia, la forma de abordar el problema o acercarse a la realidad están imbuidos de los lineamientos presentes en las ciencias naturales, sobre todo la física y la biología no olvidemos que Saint Simon la llamo física social, en los enfoques tradicionales encontramos el Funcionalismo con gran influencia de la teoría de sistemas, la sicología, especialmente el conductismo, y posteriormente el Reproccionista con influencia del capitalismo como sistema económico.

. Cada explicación y comprensión de los diferentes fenómenos humanos o sociales ha brindado un aporte para el enriquecimiento tanto de la sociología general como la sociología de la educación y cada enfoque tienen sus propios métodos para estudiar el fenómeno. Todos estos métodos, pueden hacer énfasis en lo cuantitativo que mide numéricamente los hechos sociales, o en lo cualitativo que interpreta y comprende los significados que los actores conceden a sus acciones y a la realidad social.

Para Aguilla (1971) la sociedad funciona como un todo y como tal todos sus elementos o subsistemas están interrelacionados, la educación como parte de este sistema se ve influenciada por múltiples variables, que la afectan y la estructuran de una manera particular. Cada sociedad ha organizado su educación dependiendo de su filosofía social, su cultura, su sistema político, las características de su población y sus modos de producción. Además plantea que:

- Toda educación responde a la concepción de la naturaleza humana, de la sociedad y del conocimiento que se considere valida (filosofía social)
- Toda educación transmitirá los valores, pautas de conducta o comportamiento, costumbres y tradiciones y tipos de conocimiento acordes con la cultura predominante o hegemónica
- Toda educación formara a los individuos para funcionar dentro de los valores acordes y legitimadores de la filosofía política que prevalezca.

- Toda educación formará y seleccionará para el trabajo partiendo de las relaciones de producción , de las características de su población y del modelo económico que predomine.

En resumen la forma como la sociología ha abordado el estudio del fenómeno educativo permite visualizar como los diferentes puntos de partida, las diferentes concepciones y los diferentes modelos o paradigmas imprimen a la interpretación del hecho social una visión particular, diferente pero siempre valida. La complejidad del fenómeno social no puede abordarse desde una sola perspectiva, no se explica linealmente, son múltiples y diversas las variables que encierran la comprensión de la realidad social.

1. TEORIA FUNCIONALISTA

Uno de los subsistema o de las estructuras sociales que llamó la atención de los sociólogos desde el inicio de la sociología fue la educación: la educación como fenómeno social y las relaciones entre educación y sociedad. Durkheim fue el primero en plantear que toda sociedad instrumenta mecanismos de transmisión para adaptar a las nuevas generaciones a las costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento etc., valorados y permitidos socialmente.

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial , al que está particularmente destinado”. (Durkheim, 1990:76)

La educación y en concreto la escuela cumple para éste autor la función de integrar a las personas a la vida social, a partir de la homogenización y de la transmisión de valores universales y válidos para todos los miembros de la sociedad. Esta función inicial fue ampliándose en la medida que las sociedades se fueron volviendo más complejas y la división del trabajo más especializada.

La educación dejó de ser sólo transmisora o socializadora para convertirse años más tarde, según Talcott Parsons (1990) en la encargada de asignar, ubicar y seleccionar a los individuos en las diferentes posiciones sociales

“La educación es además de transmisora de la cultura social, la que selecciona la ubicación de los individuos en las diferentes posiciones sociales, parte de una sociedad meritocrática, basada en la igualdad de oportunidades y en la búsqueda del consenso y equilibrio social”. (Ibid:137)

Además plantea que la Escuela es una institución neutral, donde el individuo producto de su empeño y disposición intelectual, triunfa o fracasa.. Para ésta corriente todo cambio social, incluyendo el educativo responde a agentes externos ya que es producto de una perturbación o fuerza que obliga a modificar el sistema educativo.

Para Parsons uno de los hechos claves de la modernización es la revolución educativa. Una de las características fundamentales de ésta revolución es la inmensa extensión de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, ésta igualdad de oportunidades acarrea diferencias de logro, las cuales provienen del hecho que los individuos son distintos en lo que se refiere a su habilidad, sus orientaciones familiares , diferentes aspiraciones , actitudes en la familia con respecto a la educación, sus motivaciones individuales , variaciones en el nivel de interés en la educación y en el deseo de los alumnos de ser aplicados y trabajar duro.

“Las diferencias en el logro educativo introducen nuevas formas de desigualdad, dado que las credenciales educativas determinan el empleo que se termina por ocupar”. (Ibid 170)

En el aula todos los alumnos empiezan desde el mismo punto de partida. Sin embargo, Parsons admite que las diferencias relativas a los roles sexuales son anteriores a la escuela y algunos alumnos tienen una mayor grado de independencia que otros. Por independencia quiere significar el grado de auto-suficiencia del alumno con respecto al profesor, su capacidad de asumir responsabilidades, etc.

Para éste autor la principal función del sistema educativo es legitimar esas desigualdades, lo que se consigue a través del proceso de socialización. La educación extiende la ideología de la igualdad de oportunidades y del logro, y ésta ideología es uno de los elementos clave de la cultura común que existe en las sociedades modernas.

Cuando acceden a la escuela todos los alumnos son tratados del mismo modo: se les asignan los mismos deberes y son evaluados siguiendo criterios objetivos. Gradualmente los alumnos son diferenciados a partir del logro: unos rinden más que otros. Hay dos tipos de logro que se deben obtener en la educación. Uno es el aprendizaje puramente cognitivo de información y destrezas y el otro es lo que se puede llamar aprendizaje moral, el cual implica el ejercicio de una ciudadanía responsable en la comunidad escolar.

En su famoso artículo "El aula como sistema social" Parsons, estudia la escuela en su doble faceta de órgano de socialización y de distribución de los recursos humanos o de mano de obra. El criterio utilizado por la escuela para hacer esa doble operación es distinto al de la familia: es el rendimiento. Por éste motivo, el mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura de las reglas de juego que hasta entonces le habían sido aplicadas.

“La escuela anticipa al niño cómo va a ser tratado por la sociedad y su cometido consiste en que el niño internalice esas reglas de juego, que se entrene en su ejercicio, y que compruebe los efectos de su aplicación” (Ibid :176).

Este trato que por primera vez recibe el niño puede constituir, según el autor, una fuente de tensiones internas las cuales pueden resultar aliviadas en virtud de una serie de mecanismos, como son el apoyo familiar, la imparcialidad del profesor, el carácter maternal de la profesora para con los niños más pequeños y por el trato con el grupo de amigos.

Sin embargo, privilegiará el aspecto cognitivo, dado que su papel consiste en legitimar la diferenciación de sus alumnos a partir de su éxito académico. El tamaño de la clase le impide tratar a los alumnos de un modo particularista, forzando la adopción de normas universales de tratamiento y de evaluación. La rotación de profesores cada año contribuye a eliminar la tendencia hacia la intimidad o el particularismo. Con el cambio de profesores el alumno aprende a distinguir el rol del profesor de la personalidad de éste.

El proceso selectivo promovido por la escuela , según Parsons , coloca a los niños en una situación novedosa para ellos. Esta situación se define por cuatro características.

1- Igualdad formal de los niños ante el maestro y ante el régimen de competencia entre ellos. Parsons insiste en que la escuela no sólo valora el rendimiento puramente intelectual. Un buen alumno internaliza los valores escolares y los materializa en un correcto comportamiento.

2- Los niños tienen que realizar una serie de tareas completamente afines y no tareas desiguales, como ocurre en el trabajo de los adultos. Por esta razón la situación de competencia es más aguda que la vivida en el mundo de los adultos.

3- Se da una clara bipolarización entre la esfera de los adultos, representada por el profesor, y la esfera de los escolares. El logro de una buena identificación con el profesor es determinante de la carrera escolar.

Según Parsons quienes lo consiguen tienen mayores posibilidades de llegar a la universidad; quienes, en cambio, se identifican más con sus compañeros o grupos de iguales es más probable que abandonen los estudios.

4.- Los alumnos son evaluados sistemática, periódica y formalizadamente.

En definitiva , para el autor, el sistema escolar desempeña cuatro funciones:

“ 1. Emancipa al niño de su primitiva identidad emotiva con la familia, lo cual es un pre-requisito de la constitución de una personalidad independiente. 2. Inculca al niño una serie de valores que no puede adquirir en la familia. 3. Diferencia y jerarquiza al alumnado según su rendimiento. 4. Selecciona y distribuye los recursos humanos a partir de la estructura funcional de la sociedad adulta” (Ibid:185)

2 TEORIA DE LA REPRODUCCIÓN

La sociopedagogía marxista, precursora de las concepciones de la escuela como institución garante de perpetuar, reproducir y transmitir los valores ideológicos, culturales, económicos, morales y sociales de una clase sobre otra, desemboca en las llamadas Teorías de la Reproducción las que surgen en los decenios 60 y 70 del siglo XX.

Las teorías de la reproducción suponen una reacción crítica frente al conjunto de ideas meritocráticas de las teorías funcionalistas. Partiendo de datos empíricos sobre la persistencia de la influencia de la clase social en el éxito escolar, atribuyen a la escuela una función de reproducción de las desigualdades sociales en las sociedades de clases. Además de éste argumento común las teorías de la reproducción presentan entre sí diferencias derivadas del grado de énfasis puesto en los factores materiales y simbólicos.

Para éste enfoque teórico, la clave de todo está en la enseñanza como **violencia simbólica**, donde lo simbólico sería el sustento y la justificación de lo material, es decir, a partir de una forma determinada de educación, se refuerza esta relación entre el dominado y el dominante, que desemboca en las diferencias de clases. De esta forma la **violencia material** (dominación económica), es ejercida por una determinada clase social, sobre otra, que se manifiesta como una **violencia simbólica** (dominación cultural).

La **violencia simbólica** se manifiesta en la formación de la opinión pública, a través de los medios de comunicación de masas, en la actividad artística, que en definitiva son diferentes formas de educar y por sobre todo la educación formal.

Al no poseer **fuerza material** (capital económico) la clase dominada va quedando al margen, y porque no poseen **fuerza simbólica** (capital cultural), son dominados culturalmente, este enfoque teórico considera que la escuela tal como está constituida, no podrá ser diferente de lo que es.

“La escuela como aparato garante de reproducir el orden existente desde una perspectiva ideológica” (Baudelot y Establet 1975:51).

Bourdieu (1997) destaca las funciones que lo simbólico cumple en la reproducción de la desigual estructura social. El sistema de enseñanza, como sistema simbólico fundamental no se limitaría, al contrario que pensaban los funcionalistas, a una transmisión neutral de la cultura de la sociedad: Al igual que otros sistemas simbólicos la naturaleza de la cultura escolar sólo puede entenderse a través de las relaciones de ésta con una estructura social fragmentada en clases cuyas cuotas de poder son desiguales.

"Cualquier clase de enseñanza, y en especial la enseñanza de la cultura - incluso de la cultura científica -, presupone implícitamente un conjunto de saberes, un savoir faire y, sobre todo, una facilidad de expresión que son patrimonio de las clases altas" (Ibid: 48).

Además plantea que el sistema escolar implica la imposición del "arbitrario cultural" de la clase dominante. Con este término Bourdieu pretende subrayar una idea central en su sistema:

" Los contenidos y formas de la cultura escolar no hallan su razón de ser en su supuesta relación con la verdadera naturaleza de las cosas o de los hombres; por el contrario, es su naturaleza de clase, su relación con la clase en el poder, la que convierte en legítimo y objetivo lo que no es sino el arbitrario resultado, en la esfera simbólica, del ejercicio del poder" (Ibid:50)

En esto consiste la violencia simbólica: en la capacidad de imponer y convertir en legítimas significaciones, encubriendo las relaciones de fuerza que se encuentran en su base. Mediante la "acción pedagógica" se despliega la arbitrariedad cultural a través de un proceso cuya carga de violencia simbólica residiría en la inculcación de una forma cultural y una ideología que preserva y reproduce las relaciones de poder entre las clases sociales.

Desde el punto de vista de los teóricos de la *reproducción*, Althusser (Ibid) a la cabeza, la condición necesaria para mantener el ritmo de acumulación del capitalismo, a nivel mundial, es el sostenimiento de la producción. Y a su vez la condición básica para la existencia de la producción (capitalista) es la *reproducción* de las condiciones de ésta misma., es decir, la Educación formal es una de las más importantes instituciones que aseguran la reproducción diversificada de la fuerza de trabajo.

Por tanto, la función, pues, de la institución escolar ha sido doble, pues no se limita a enseñar las habilidades necesarias a la producción, sino que extiende su influencia hasta

la inculcación ideológica y cultural, diversificada también en función del puesto que los miembros de las distintas instituciones estén llamados a ocupar en las respectivas formaciones sociales. La reproducción de la fuerza de trabajo tiene así, una doble vertiente de enseñanza de habilidades y de sometimiento ideológico y cultural.

“La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una producción de su cualificación, sino también, y, simultáneamente, una reproducción de su sumisión a la ideología y cultura dominantes por parte de los obreros y las clases subalternas (en donde ubicamos a los diversos pueblos originarios) y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología y cultura dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de asegurar también mediante la palabra el dominio de la clase dominante” (Palacios J., 1984: 432).

La reproducción del sometimiento ideológico y cultural es la base esencial de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción dominantes, ya que aquella reproducción es la que asegura ésta.

Palacios afirma que mientras que el aparato represivo del Estado funciona principalmente a través de la represión física violenta, los aparatos ideológicos de Estado funcionan principalmente a través de la ideología y la cultura, aunque ambos utilizan uno y otro medios de dominación, entre los más importantes es la escuela y la iglesia.

De hecho la escuela (*educación formal*) ha sustituido a la Iglesia en su función de Aparato Ideológico del Estado dominante y la *entente* Iglesia-familia ha sido sustituida por la *entente* escuela-familia. Conociendo las condiciones en las que se ejerce su función, es muy explicable la dominancia del Aparato Ideológico del Estado escolar. En efecto, la escuela, como célula fundamental de la estructura formal de educación, recibe a todos los niños, de todos los niveles y clases sociales.

Althusser (1976) da gran importancia a la superestructura jurídico - política e ideológica del estado capitalista. El capitalismo necesita no sólo fuerza de trabajo sino individuos dominados ideológicamente. El distingue entre aparatos represivos del estado y aparatos ideológicos del Estado, entre estos últimos el más importante es la escuela por que:

“ La escuela garantiza las condiciones de producción mediante la producción de posiciones ideológicas del individuo, además reproduce las fuerzas productivas mediante la reproducción de habilidades y saberes que reproducen la división social del trabajo. Cumple una función dual producir posiciones laborales y producir la interiorización de las relaciones de producción: subordinación y reglas de comportamiento”(Ibid:131)

Como es evidente, plantea Palacios, para que esta reproducción pueda realizarse con un máximo de efectividad, su carácter fundamental debe permanecer oculto, para lo cual la ideología inherente a la cultura dominante debe de presentar a la escuela como un medio neutro, carente de ideología, *laico*, en el que sólo se transmiten conocimientos *científicos*, normas y valores *eternos* y válidos para todos. La función de ocultamiento es fundamental para el buen funcionamiento del aparato escolar.

La Reproducción Cultural, esbozada teóricamente por Bourdieu y Passeron (op. cit) concibe la escuela como un medio reproductor de cultura, mediante la cual se procederá a la legitimación cultural dominante, en detrimento de la cultura dominada. Las culturas periféricas deben favorecer el orden de las culturas centrales dominantes. Cada clase debe conocer y perpetuar su "capital cultural", o sea, la composición, peculiaridades, esencias y rasgos básicos de su cultura a través de la "violencia simbólica", como acto de imposición y transmisión férrea de cultura. Para todo esto, se hace imprescindible la posesión de los "hábitus", que constituyen las competencias internalizadas para ejecutar el acto de violencia simbólica. La violencia simbólica no es otra cosa, según el Palacios J. (op. cit) que :

“La imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia (Ibid) 437).

Baudelot y Establet (op. cit) explican como la escuela produce un tipo de división social que reproduce la división del trabajo y como cumple una función selectiva y reproductiva. Para éstos autores la función ideológica de la escuela es que los alumnos asimilen su fracaso o su éxito como resultado de su capacidad individual ocultando la división del alumnado de acuerdo a su origen social.

Por último, para Bowles y Gintis (1981), la escuela está organizada para producir la conciencia y las relaciones sociales adecuadas para formar al futuro trabajador, la escuela reproduce las relaciones sociales de producción, un sistema jerárquico de autoridad , disciplinado, que separa al alumno de lo que produce o de lo que debe aprender, como incentivo un sistema de premios. También desarrolla un sentimiento de identidad de clase y formas de comportamiento que se adaptan a los diferentes perfiles laborales. La escuela produce individuos dóciles y sumisos que aceptan la integración a una organización que remunera su trabajo y que lo somete a una jerarquía inflexible.

Ahora bien, si por una parte la teoría de la reproducción social, a través del análisis del *sistema formal de educación, la escuela*, da cuenta del mecanismo de reproducción de las condiciones de explotación; los teóricos latinoamericanos dan cuenta de otra realidad, que es su contraparte, y que revela formas *de resistencia y lucha contrahegemónica* por la liberación de los pueblos, en particular los originarios, lo cual no había quedado claro en el primer discurso reproductivista.

3- TEORIA DE LA RESISTENCIA

En el último lustro de la década del 70 del siglo XX aparecen las denominadas Teorías del Conflicto y de la Resistencia con el propósito de superar las limitaciones de los marcos teóricos de los modelos de la Reproducción y el Estructural Funcionalismo

En éstas proposiciones se introducen los conceptos conflicto y resistencia , considerados entes mediadores entre la escolarización, la educación, la ideología , el poder y la cultura dominante. Unen a la teoría social neo-marxista y los estudios etnográficos, de forma tal, que asumen la acomodación y la resistencia como sub-culturas de oposición de la juventud hacia la sociedad.

En lo que respecta a la resistencia, ven nuevas formas de relaciones en el proceso social, cultural y escolar. La escuela es asumida como un espacio de lucha entre la cultura dominante y una cultura de emancipación o dominada. El sujeto es analizado como ente activo e inter-subjetivo, que ejerce relaciones de poder y resistencia; ésta teoría devuelve a los individuos una posición activa, denotando sus valores en la capacidad para resistir oposicional o compensatoriamente, en defensa y/o redención de su cultura.

Dos conceptos básicos desarrollados por Willis (1999), dentro de la teoría de la resistencia, son importantes para comprender la resistencia escolar, éstos son: hegemonía y ideología. Ambos conceptos son de matriz claramente marxista y se implican mutuamente en el nivel de conflicto en que se debate la sociedad capitalista; son conceptos que explican el desarrollo de la lucha de clases en el nivel de la superestructura.

El concepto de hegemonía, para el autor, es el proceso por el cual la clase dominante ejerce el control moral e intelectual sobre los otros grupos sociales, pero este control no consiste en una imposición ideológica, sino que representa un proceso de transformación pedagógico y político en el que la clase dominante articula un principio hegemónico que integra elementos comunes que se hallan en las cosmovisiones y en los intereses de los demás grupos.

La hegemonía, por tanto, subraya la relación entre dominantes y dominados. A través del principio de hegemonía, la clase dominante consigue articular un discurso que hace aparecer sus propios intereses como universales y objetivos.

“ La formación de la conciencia es también un producto parcial de las acciones de los agentes sociales, los cuales disponen de un margen relativo de autonomía que utilizan para la lucha política, para tratar de liberarse de las imposiciones de la clase dominante”(Willis 1999:77)

La inculcación ideológica que lleva a cabo la institución escolar, según el autor, desarrolla en los individuos un sentido de identidad de clase, y unas formas de comportamiento que se adecuan a los distintos perfiles de trabajadores. De esta manera los individuos de las clases más desfavorecidas aprenden a obedecer y a actuar según las normas, mientras que las clases privilegiadas, al alcanzar niveles de formación superiores, adquieren la autonomía necesaria para el desempeño de tareas de dirección y control.

“ La ideología hace aparecer como naturales las diferencias de clase. La escuela como agente de la ideología dominante del estado ejerce el control y la dominación de la clase burguesa en su propio favor. Tanto la escuela como el sistema productivo se estructuran de la misma manera, es decir, a través a partir de un sistema jerárquico disciplinado, que separa al individuo del control de lo que produce (en la fábrica) o sobre lo que debe aprender (escuela)” (Ibid:76)

Además la escuela incentiva a los estudiantes con premios en forma de notas, credenciales, etc., análogamente el empresario capitalista recompensa al obrero en función de su productividad.

Willis plantea que es en el terreno de las prácticas cotidianas donde emergen los elementos de oposición a la cultura dominante, donde los individuos resisten a la inculcación ideológica.

“ La escuela se convierte en el espacio de producción y desarrollo de la subcultura juvenil obrera. Los colegas desafían la imposición cultural dominante de la escuela a partir de una producción cultural propia, que hunde sus raíces en la cultura de clase familiar (obrero)” (Ibid:63).

Una valoración de la cultura de los “colegas” de Willis (1988) se podría establecer como cultura dominada, que reacciona a modo de resistencia contra la cultura dominante y que se produce en términos dualistas: “Ellos” y “Nosotros”, tal y como es percibido por la cultura resistente. Cultura obrera / “colegas”. Cultura dominante “pringaos”. Relaciones políticas. Resistencia / insubordinación. La formación de una contracultura escolar obrera es una forma de resistencia que acaba por legitimar la propia institución escolar y, en consecuencia, la estructura de la sociedad.

Paulina Fernández y Marcos Barreto (1988), hablan de dos tipologías de cultura en la adolescencia que se encuentran en constante conflicto: la Cultura juvenil y la Cultura escolar.

- **Cultura Juvenil**, ésta se manifiesta en la escuela, y en la posibilidad de que los jóvenes puedan de expresar sus expectativas, sus necesidades sus frustraciones y requerimientos; así como en la posibilidad real de ejercer sus derechos.

- **Cultura Escolar**, expresa en una a ratos anquilosada concepción del “Deber ser” de la unidad educativa, se centra en el éxito académico, las presiones evaluativas y la disciplina. Para su reproducción se quiere mantener el control del orden interno.

Dentro de la escuela se contraponen ambas culturas, por un lado el joven quiere sentirse importante dentro de ella, demanda participación, valoración de sus propios conocimientos, y sobre todo solicita respeto como persona. Por otro lado la escuela tiende a homogenizar a los niños, olvidándose de que cada uno es una individualidad, ignorando al niño o joven como sujeto de derecho y sólo considerándolo como “ alumno”.

Fernández Engüita (1990) explica dos posturas y hace una distinción entre dos grupos de alumnos: los “pro- escuela” y los anti-escuela”

- Los “**pro –escuela**”, éstos poseen la característica de ser una cultura netamente académica, tienen como valor central el trabajo escolar duro, el logro académico asistencia regular a clases.

- Los “**anti -escuela**”, son de procedencia obrera, con una cultura antiacadémica o anti – escolar, éstos alumnos optan por divertirse dentro y fuera del aula, esquivan el trabajo académico, copiar en la sala clase, tender a la pequeña delincuencia, y deseo de incorporación inmediata al trabajo, a sabiendas de que, dada su carencia de credenciales escolares, accedería a empleos no cualificados y trabajos duros, como una afirmación de masculinidad. Se identifican con el trabajo manual con independencia, dureza, virilidad, rechazo a la escuela y al trabajo intelectual, a los que visualizan como sometimiento y control , feminidad o falta de hombría.

La existencia de estos grupos se debe a una dinámica interna y externa: por una parte , hay jóvenes que obtienen éxito en la escuela se adhieren a ella por que les proporciona un alto status social , al tiempo que los que no lo logran buenos resultados, tienden a comportarse mal dentro de ella, pues éste sistema les otorga un bajo status como alumnos.

La reacción negativa hacia la escuela toma la forma de reversión hacia los valores de la clase obrera que son adaptada la nueva situación y opuestos a los valores escolares, y esto se expresa en la idealización del trabajo manual, rechazo de lo intelectual, búsqueda de la independencia fuera del trabajo e indiferencia ante el contenido de este como mero mecanismo de obtención del salario, exacerbación de la rudeza y la masculinidad.

Fernández Engüita nos señala que se puede estar a favor de la escuela en la forma de una identificación total o por razones puramente instrumentales, y se puede estar en contra resistiendo a su funcionamiento de una forma activa o pasiva, colectiva o individualmente, situación que lo lleva a elaborar una clasificación cuatripartita que amplía el campo analítico de las posturas pro escuelas.

- **Actitud pro – escuela por adhesión:** el estudiante se identifica con la cultura y con la institución dentro de esto están los buenos alumnos generalmente son de clase media con buen rendimiento escolar.

- **Pro-escuela por acomodación:** en esta instancia la actitud es que se identifican con la institución escolar como canal de movilidad social, pero no con su cultura. Aquí podemos encontrar niños introvertidos, de pocos amigos, los típicos Mateos que ven a la escuela como un medio para escapar de su condición.

- **Anti- escuela por disociación:** estos alumnos no aceptan las exigencias y normas de la escuela a pesar de que se identifican con ella. Generalmente corresponden a estudiantes de clase media o alta que rechazan todo lo que venga de la escuela es una estrategia más bien individual antes que colectiva.

- **Anti- escuela por resistencia:** se produce cuando hay una negativa colectiva a aceptar las exigencias y promesas de la escuela y la contraposición a estas de valores alternativos. La constituyen generalmente alumnos de clase obrera que oponen sus valores a los de la escuela. Su oposición se muestra a través de la conducta al interior de la sala de clases, el vocabulario grosero, la postura desafiante, y la constante conspiración que genera con sus pares, siempre agrupado tratando de mostrar a través de la violencia y el poder.

Esta teoría devuelve al alumno y a su familia un lugar como actores sociales en la sociedad, aunque esa conducta termina volviéndose en contra de ellos, ya que la resistencia los prepara para el trabajo manual, en consecuencia se reproduce su permanencia en la clase obrera.

Baudelot y Establet (1975) emprenden un análisis concreto del sistema escolar francés para demostrar su contribución a la reproducción de la división social del trabajo. La escuela es también para ellos un aparato ideológico estratégico que contribuye a reproducir las relaciones de producción capitalistas al inculcar la ideología dominante a partir de la formación de la fuerza de trabajo.

Para ambos autores son dos los mecanismos mediante los cuales la escuela contribuye a la reproducción. El primero consiste en "...la repartición material de los individuos en dos masas desiguales (75% y 25%) distribuidas entre dos redes internas de la escuela y entre dos posiciones tendencialmente opuestas de la división del trabajo sobre las cuales estas dos redes desembocan en el exterior de la escuela"; a través del segundo se consigue

"...La inculcación de la misma ideología burguesa bajo dos formas diferentes, correspondientes a las dos masas consideradas, con un destino único: el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Esta inculcación va a la par del rechazo y el disfraz de la ideología del proletariado." (Ibid: 254).

A pesar de heredar los planteamientos de Althusser (1976) Baudelot y Establet (1975) intentan distanciarse del determinismo estricto y mecanicista, otorgándole a la contradicción un papel más importante. De ahí que los jóvenes franceses pertenecientes a la clase obrera puedan oponer cierta resistencia a la inculcación de la ideología burguesa, aunque, a decir verdad, la explicación de la génesis de dicha resistencia no quede muy clara.

"En la base existe el instinto de clase, las formas espontáneas (no organizadas ni teorizadas) de resistencia a la explotación y a sus consecuencias, la opresión política y la dominación ideológica. También podría decirse: en la base existen siempre formas espontáneas de la conciencia de clase." (Baudelot y Establet 1975: 156).

La resistencia de los obreros a los ritmos de trabajo de los talleres sería una de las prácticas donde se materializa el instinto de clase. Sin embargo, los autores franceses no explican cómo se produciría la conexión entre la experiencia de los padres en la fábrica y la de los niños en la escuela. Observan que al no darse una explotación económica de los alumnos en la escuela las formas instintivas de la conciencia de clase se manifiestan de un

modo diferente: como resistencias a la escolarización y al proceso de inculcación de la ideología dominante.

“ La contracultura que los alumnos representan para la escuela no es una respuesta a su fracaso escolar, hay que considerarlo de otro modo: su contra cultura es más activa y corresponde al desarrollo de la cultura obrera en el seno de la escuela entregada por el autoritarismo de los profesores que desean inculcar a todos los otros valores, algunos alumnos rechazan la ideología escolar del éxito. El respeto de las normas y , de formas general, el entrenamiento social que autorizaría a los más dóciles a acceder a profesiones más prestigiosas y menos pesadas.”
(Engüita y Willis ,1978:39)

Las formas de esta resistencia pueden ser violentas como el vandalismo y los robos en el colegio, pero también hay formas de resistencia pasiva, como el rechazo de la terminología escolar y, lo que es más importante, formas que, si bien no dejan de ser ajenas a las distorsiones de la ideología dominante, suponen una cierta conciencia proletaria manifestada en la capacidad de los hijos de los obreros para seleccionar de la enseñanza sólo lo que les va a ser útil y da sentido a su instinto de clase.

Por último Giroux (1992) plantea la posibilidad de emancipación que puede alcanzarse por medio de la crítica y la decodificación ideológica, el docente puede ejercer un rol de opresor o transformador. El docente debe convertirse en un intelectual transformador, entendiendo por esto, un docente auto crítico, respecto a su naturaleza y finalidad, reflexivo y comprometido no sólo con su trabajo, sino con la construcción y re definición de una nueva práctica educativa y del cambio social, que desarrolle en sus alumnos la reflexión y la acción, que piensen críticamente sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula.

4- TEORIA CREDENCIALISTA

Collins (1986) , con su teoría credencialista identifica una nueva función a la educación, la escuela como espacio de lucha entre diferentes grupos sociales que proporciona status, poder y diferenciación social.

Este enfoque credencialista afirma que una de las principales funciones de la institución escolar y a través de la cual se legitima su propia importancia social es la entrega de credenciales o de diplomas que señalan y que determinan que concluyo exitosamente las etapas comprendidas en el proceso educativo formal. Los individuos, en general, lucharan por obtener dichas credenciales, ya que es un requisito del mercado laboral para optar a mejores puestos de trabajo.

La educación, afirma Collins, ha pasado a ser un standard legitimo, en función de la cual los empresarios escogen a sus empleados, y éstos compiten entre si para escalar puestos o para aumentar su prestigio dentro de los puestos que ocupan.

“Los mayores requisitos educativos y el mayor nivel de credenciales educativas ofrecido por los individuos que compiten por los puestos en las organizaciones han incrementado , a su vez , la demanda de educación por parte del pueblo... (de lo que) podemos esperar que sigan aumentando los requisitos educativos para los puestos de trabajo” (Ibid:144).

Cada enfoque educativo impone sus propias funciones a la escuela. De acuerdo a lo que aquí se cita, debe” enseñar a moldear” al educando, entregando credenciales aquellos alumnos que han cumplido con lo exigido por la institución escolar y además de las normas imperantes; mientras que quienes no cumplen son reprobados y expulsados de dicho proceso educativo.

Por otro lado, la teoría de la selección o del filtro de Arrow (1973) aparece como una hipótesis alternativa a la justificación de que la educación aumenta la productividad de los individuos. La teoría defendida por Arrow postula, que el nivel educativo alcanzado por un individuo desempeña la función de filtro para los empleadores que buscan trabajadores con una elevada capacidad laboral.

“ Ante la falta de información de los empresarios sobre la cualificación de los individuos, los títulos académicos actúan como un filtro inicial en el momento de la contratación”.(Ibid:193)

Ésta teoría admite que la educación puede ir asociada a mayores ingresos e incluso a mayor productividad pero no constituye su causa.

5- TEORIA DEL CAPITAL HUMANO

La influencia de la educación en el aspecto económico ha sido objeto de estudio de la sociología de la educación. Esta se ha centrado en dos efectos básicos. Efectos macro económicos: relaciones globales entre educación, empleo y crecimiento económico y efectos micro sociales: consecuencias que para los diferentes grupos sociales tiene su paso por el sistema educativo. En el primero resaltan todos los estudios realizados hasta 1970 y enmarcados dentro de la teoría estructural funcionalista y los segundos los estudios realizados a partir de los años 70 y enmarcados dentro del enfoque marxista, marxista crítico o neo marxista.

A partir de la segunda guerra mundial y con la consolidación y desarrollo del capitalismo como sistema económico en Occidente, es que la Educación comenzó a ampliar su ámbito a todos los sectores de la sociedad. Las formas de producción demandaban personas formadas y especializadas en la cada vez más compleja división del trabajo.

La educación se convierte así en motor del desarrollo y del progreso económico. Esta concepción alcanza su auge después de la segunda guerra mundial con la teoría del capital humano, planteada por Schultz y Becker(1962) con sus postulados básicos que son:

1. La educación debe ser considerada como cualquier otra forma de capital físico. Como inversión con una rentabilidad determinada.
2. Existe una relación entre crecimiento económico y las tasas de escolarización en los niveles educativos Deninson (1965) y existe también una relación entre nivel de ingresos y el nivel educativo Minzer (1974). Educación más cualificación del trabajador más productividad en el trabajo más salario
3. Los conocimientos y habilidades tienen valor económico e intercambiable en el mercado, se difumina la frontera entre trabajo y capital.
4. La inversión en educación genera una mejor redistribución del ingreso nacional y del gasto publico.

La teoría del capital humano se convierte hoy en los fundamentos económicos y sociales que guían el comportamiento publico y privado de la oferta y demanda educativa. Es el discurso que legitima a la educación como inversión, parte de una sociedad meritocrática, con igualdad de oportunidades donde el individuo motivado y capacitado es

el único responsable de su ubicación y movilidad social. La teoría del capital humano se convierte en un símbolo de modernización y de legitimación de la meritocracia.

La teoría del capital humano explica el aumento de la demanda de educación como consecuencia del incremento de utilidad que el individuo deriva de ella. Las razones que explican los beneficios individuales de la inversión en educación pueden ser muy diversas. Pero, en promedio, se observa que cuánto más elevado es el nivel de educación de una persona mayores ingresos percibirá a lo largo de su vida.

Esta teoría sostiene que la diferencia de los países desarrollados y los países sub desarrollados se debe a la distinta inversión social que unos realizan en el capital humano y , por la lógica de extensión, que la posición que los hombres ocupan en la estructura laboral esto se debe a la inversión que los Estados y los propios individuos hayan realizado en su educación y/o capacitación para el trabajo.

Para la teoría del capital humano el principal eje se basa en la productividad de la educación a que está demostrada por la rentabilidad de invertir en ella, tanto para las colectividades como para los individuos. El método más utilizado para demostrarla es el cálculo de los rendimientos privados o directos de las inversiones en educación, mediante la determinación de las diferencias de ingresos en el conjunto de la vida activa de individuos con distintos niveles de educación.

Con esto debemos señalar que el sujeto realiza una inversión en sí mismos ya que éste espera ciertas ganancias, y el componente más importante es la inversión en el plano de la educación formal, y el aprendizaje en el plano laboral, que en definitiva determinan los ingresos individuales, y que a pesar de reconocer su importancia establecen que no son los únicos factores, que determinan el éxito laboral.

Becker (1975), además plantea que las diferencias de retribucionales, en equilibrio, son la resultante de la influencia conjunta de las características innatas, las cualidades naturales, la educación y generalmente las características productivas adquiridas por medio de la inversión en capital humano.

Por otra parte, esta teoría exige el éxito individual, una mayor escolaridad de modo que las políticas tendientes deben mejorar por una parte, la calidad de vida de los grupos rezagados, y por otra parte deben incluir la cobertura de la calidad de la educación en esos sectores, ya que en los países con mayor poder adquisitivo son quienes tienen un mayor grado de escolarización.

El creciente cambio tecnológico de la sociedad moderna requiere sucesivos "ejércitos" de especialistas y expertos. Al sistema educativo corresponde entrenarlos y seleccionarlos. Esto implica la expansión y especialización del sistema de enseñanza a la vez que un alto grado de rendimiento del mismo. La inversión que realiza cada ser humano y el grupo familiar es en pro del bienestar social y económico, por lo mismo posee una búsqueda de beneficios personales a futuro.

La educación no sólo adquiere una relevancia de primer orden, sino que se hace instrumental y dependiente de la economía. El énfasis en la rentabilidad de la inversión en educación era una propuesta política en la que coincidían conservadores interesados en el crecimiento económico sin revoluciones y progresistas interesados en la igualdad social. En general, la expansión de la educación resultaba inobjetable desde cualquier punto de vista político y económico.

Esta teoría produciría cierto rechazo en los sectores de la izquierda y es el supuesto de que puede considerarse a la fuerza de trabajo como un capital. A partir de aquí todos los miembros de una sociedad serían capitalistas: unos poseen el capital económico y otros el humano. De este modo, la responsabilidad por las desigualdades recae sobre cada individuo: cada cual tendrá el grado de capital humano resultado de la inversión en formación que haya acometido.

6- TEORIA DEL ETIQUETADO

La teoría del etiquetaje desarrollada por Rist (1999), revela que la construcción social de categorías por el profesor repercuten en el comportamiento de los distintos grupos sociales del aula. En la cotidianidad de la vida escolar se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas, los actores se informan, interpretan e interiorizan y actúan en consecuencia y definen su realidad social.

El tema del éxito y del fracaso escolar, ha dado lugar a grandes debates en el seno del sistema educativo estadounidense, una de las causas de alegato tiene que ver con el denominado "Efecto Pigmalion", consistente en que los profesores juzgan las producciones de los alumnos en función de las expectativas que sobre ellos se ha formado previamente. Sin embargo hay otros factores que también influyen en la evaluación de los docentes como el sexo, la raza, la presencia, la forma de vestir, el aspecto físico o las visitas de los padres al colegio son indicadores que a la hora de evaluar son considerados. Éste modelo permite interpretar las actitudes y acciones de los profesores en la escuela y las estrategias que los alumnos emplean para adaptarse o sobrevivir a ellas.

Otro aporte importante es la sociología del curriculum, que estudia los supuestos tácitos como se organiza y distribuye el conocimiento educativo. La selección del conocimiento, la discriminación en los libros de texto, la distorsión u omisión de la realidad son bases para legitimar el poder social. Al respecto Apple plantea:

1. El éxito o fracaso del alumno responde más a la categorización social o estratificación social que construye el maestro en relación al grupo escolar y que los criterios de evaluación, ubicación y diferenciación social de los alumnos responden más a éstas categorías que a su comportamiento real.
2. El docente etiqueta a sus alumnos y que ésta etiqueta contribuirá al desempeño del alumno
3. Dentro de las interacciones del aula tanto el alumno como el docente emplean una serie de estrategias para adaptarse y que éstas estrategias responden a las expectativas, perspectivas tanto institucionales, como los de los grupos de origen y personales.
4. Existen dentro del aula marcadores sociales que indican la acción a seguir y el tipo de interacción que debe producirse. Los marcadores sociales existen en todas las interacciones y crean un orden instituido, más no manifiesto. El manejo y la internalización de éstos marcadores implican realizar las acciones esperadas y por lo tanto convenientes (1993:152).

Este tipo de teoría, que en algunos casos se denomina "teoría de la designación", constituye una corriente de pensamiento que ha ejercido una vasta influencia en el campo

de la educación pone énfasis en el sujeto que es etiquetado, en lo que le ocurre a éste y el por qué de esa designación o etiqueta.

Actualmente , según el psicopedagogo Patricio Ibáñez (2001), son muchos los niños etiquetados que asisten a las escuelas. Por ejemplo, aquellos que presentan algún grado de inmadurez o retraso del lenguaje se les sugiere de formas muy sutiles a abandonar sus colegios de origen por otros que deseen trabajar con ellos o que estén preparados para niños “así”, generándose una especie de curriculum educacional estandar, para niños estandar y con evaluaciones estandar.

“Quizás una de las angustias más grandes de aquellos padres que asisten a la consulta psicopedagógica sea la incomprensión y la poca aceptación que perciben hacía sus hijos, principalmente porque viven en carne propia la intolerancia a la diversidad que tanto se pregona” (Ibid 3).

Las psicometrías o los diagnósticos psicopedagógicos , según el especialista, muchas veces pretenden ir en ayuda del menor, no obstante la paradoja de éstos es que terminan etiquetando al niño. El colegio y los profesores confirman su situación de “sujeto con problemas” y su grupo de pares también lo hace, tanto en los juegos, en los sobrenombres, en su cotidianeidad.

“(En definitiva) El menor se integra, pero se integra como un menor distinto a los otros, tanto en su auto-concepto como en la designación social de su comportamiento” (Ibid 4).

La teoría del etiquetado, se utiliza para explicar la desviación social que ocurre al interior de la escuela, lleva hasta sus ultimas consecuencias la orientación interaccionista según la cual el mundo social no nos “viene dado”, sino que “ se construye”. A diferencia de los enfoques dominantes en el estudio de los comportamientos desviados, la teoría del etiquetado no ha centrado la preocupación en el estudio de la naturaleza psicológica, o en la motivación de los actos de desviación, su interés radica más bien hacia quien recibe la etiqueta de desviado y por qué.

La desviación deja de ser entendida como una cualidad, una característica propia del individuo. Por el contrario, se la considera como producto de un conjunto de definiciones instituidas frente a ciertos actos más o menos marginales, los que son determinados por la

sociedad. La conclusión de un juicio social , queda recogida en las siguientes palabras de Becker (1975: 72).

“El hecho central de la desviación en la que es la Sociedad quien la crea . Con esto no quiero decir, como suele interpretar, que las causas de la desviación están en la situación social del desviado, y que esos factores sociales son los que impulsan a actuar . Me refiero a que los grupos sociales crean a los desviados a través de la institución de reglas cuya regresión constituye la desviación y de la aplicación de esas reglas a determinado individuos, que les designan como desviados. Desde ese punto de vista la desviación no es la cualidad del acto cometido por alguien , sino , en todo caso , la consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones a un “ ofensor” . El desviado es aquel a quien se adjudica con éxito esta etiqueta. El comportamiento desviado es el comportamiento designado como tal”.

En esta teoría no existe consenso que defina claramente que es la violación de una norma , en las compleja sociedad moderna , muchas son las personas que violan las reglas o normas sin recibir por ello etiqueta de desviado. El desviado es aquella persona que se atrapa ,define, aísla, designa y estigmatiza, una de las ideas de la teoría de la designación consiste en pensar que al designar a personas como desviados, la fuerza o control de tipo social, aplicada al medio escolar, tiene una incidencia fuerte en su futuro dentro de la institución educativa.

Los docentes disponen de varias fuentes de información para la evaluación capacidades académicas de un alumno; por una parte las observaciones académicas de un alumno, por otra parte las observaciones directas como las notas, el comportamiento oral del alumno, las conversaciones con el profesor etc.

Otra forma de evaluación incluye la información de segunda mano y esta tiene que ver con la opinan de los profesores, los certificados de notas de años anteriores , antecedentes escolares en general, comentarios de la administración de los establecimientos educacionales, de los orientadores escolares y datos que los padres facilitan.

Según Shutz T. y Becker (1962), apoyados en investigaciones realizadas, señalan que los docentes esperan menos de los alumnos procedentes de los estratos bajos, que de los alumnos de las clase media, o también que los alumnos limpios y bien vestidos, hijos

de buena familia, las que de alguna manera tienden a ser sobreestimados en su capacidad escolar .

“ Las interacciones entre docentes y alumnos en el aula y las que se producen entre los propios alumnos está unido a la impresión que causa el aspecto físico del alumno, son datos que baraja un profesor para especular acerca de la procedencia social de sus alumnos y que intervienen en la formación de clasificaciones espontáneas, que pueden a empezar a consolidarse en la escuela y persistir en el tiempo” (Ibid:36)

7- TEORIA DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

En términos generales la motivación *“ es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general”* , así lo afirma Núñez (1996:2).

En el contexto escolar, muchos autores plantean que el carácter intencional de la conducta humana está influenciado por las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar, lo que a su vez constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico.

Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo hay que tener en cuenta éstas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez, así lo manifiesta Núñez en *“Motivación y Aprendizaje Escolar”* .

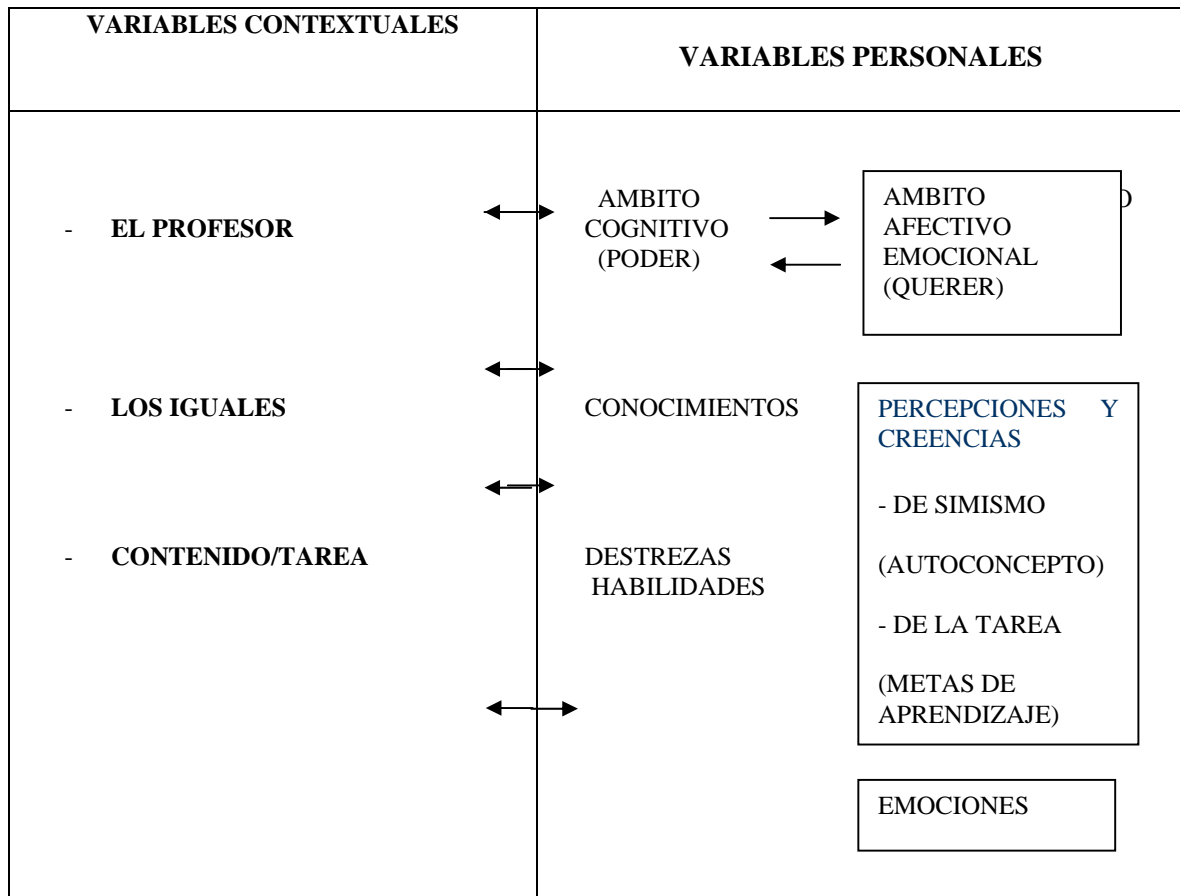
Por lo tanto, se debe considerar los aspectos cognitivos y emocionales. En el proceso educativo para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) . Los especialistas más destacados en este tema como por ejemplo Paris Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) opinan que para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer tanto "voluntad " como "habilidad" , lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos.

Por otra parte, también queremos resaltar que el aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda en absoluto, reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende respecto de la educación, escuela y docentes. Somos conscientes que estos aspectos son también representaciones mentales en última instancia, lo que demuestra la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional, pero los vamos a tratar como determinantes del aprendizaje escolar vinculados a la vertiente afectivo-motivacional, como tradicionalmente se ha venido haciendo hasta ahora, porque pretendemos destacar los procesos motivacionales sobre los cognitivos.

Las variables contextuales propuestas en la figura 1 , constituyen los elementos clave de toda situación educativa o grupo-clase: profesor, alumnos y contenido, según los autores mencionados.

Las variables personales afectivo-motivacionales propuestas han sido tomadas del modelo motivacional de Pintrich (1989), el auto-concepto , metas de aprendizaje de Núñez (1996) y las emociones frente a los deberes escolares de Pekrun (1992) . En la figura también se trata de mostrar la interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional, así como, entre el contexto de aprendizaje del alumno y sus variables personales correspondientes a los dos ámbitos.

VARIABLES PERSONALES DE LA MOTIVACIÓN



Fuente: Revista Electrónica de Motivación y Emoción. "MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR". 1997 Volumen 0 número 2. p. 4.

8.1 VARIABLES PERSONALES DE LA MOTIVACIÓN

Si se analizan los principales autores que hablan sobre la motivación como Covington (1984), Núñez (1996), Nicholls (1984) y Pekrun, se observa que destacan los siguientes elementos: el *autoconcepto*, las *emociones*, y las *metas de aprendizaje*. En consecuencia, éstos factores y su interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar. Son pues referencia obligada de todo profesor que desee incidir en la motivación de los alumnos.

Estas variables personales también están recogidas en el marco teórico sobre motivación planteado por Pintrich, (1989). Pintrich y De Groot (1990) plantean que la motivación estaría integrado por tres componentes. El *componente de expectativa*, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea.. El *componente de valor*, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la

importancia e interés de la tarea. Y el *componente afectivo*, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea.

A) EL COMPONENTE DE EXPECTATIVA : El Auto-concepto.

Pintrich plantea que el componente de expectativa está integrado por el auto-concepto.

“.....El auto-concepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor”.(Ibid:4)

Una de las funciones más importantes del auto-concepto , según el autor, es la de regular la conducta mediante un proceso de auto-evaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está condicionado en gran medida por el auto-concepto que posea en ese momento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la importancia significativa que tiene la autoestima (valoración positiva o negativa del auto-concepto) por lo que podemos deducir que en la medida en que desarrollemos la autoestima de los alumnos también mejoraremos su atribución causal.

Bandura (1987) además plantea que los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlable (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Como señala Bandura (1987), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

B) - EL COMPONENTE DE VALOR : Las Metas de Aprendizaje.

Investigaciones recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según Núñez . (op.cit.) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames y Archer, 1988).

Núñez plantea que los alumnos se mueven en relación a dos tipos de metas

- **Metas Intrínsecas:** Deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender .
- **Metas Extrínsecas:** obtención de notas, recompensas, juicios positivos y/o negativos , aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas

Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales también distintos

- **Patrón de Motivación de Dominio:** Los alumnos con metas extrínsecas aceptan retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades.
- **Patrón de Motivación de Indefensión:** Los estudiantes con metas intrínsecas tratan de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea.

Sin embargo, algunos autores como Heyman y Dweck, (1992); Smiley y Dweck (1994) afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de su orientación de meta. De forma que, cuando los estudiantes (ya sean de una u otra orientación de meta) tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito. Por el contrario, cuando dudan de su

capacidad, las diferencias en orientación de meta, reflejan también diferencias a nivel motivacional.

“El sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento”. (Bandura op.cit.:113)

C) - EL COMPONENTE AFECTIVO: Las Emociones.

Hoy en día es frecuente hablar de inteligencia emocional. Goleman (1996), afirma que éste término implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional).

“La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación”.(Ibid:9)

Existen escasos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. A pesar de esta carencia investigadora, en general, se asume que :

“... Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar” (Pekrun, 1992:16).

En el campo educativo tan sólo dos tipos de emociones han recibido atención hasta la fecha, la ansiedad, y el estado anímico, por ahora sólo se han estudiado los efectos cognitivos de estas emociones en el rendimiento, olvidando los efectos motivacionales.

Pekrun (Ibid) ha generalizado a otras emociones los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje y rendimiento y ha elaborado un modelo teórico en el que los procesos cognitivos y motivacionales actúan de mediadores. A continuación nos centraremos en los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento.

Pekrun estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas.

- **Emociones Positivas:** son aquellas emociones que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea , pero ejercen una influencia positiva en la motivación intrínseca , donde el alumno disfruta realizando una tareas ,como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción, alegre, contento por aprender etc.
- **Emociones Negativas:** son aquellas , que igual que las anteriores, no se encuentran directamente relacionadas con el contenido de la tareas, pero ejercen una influencia negativa en su motivación, donde el alumnos no disfruta realizándola , más bien experimenta situaciones de desagrado y molestia como por ejemplo la realización de una tarea por obligación.

“Una de las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimiento" por lo que se presume que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y a comprometerse, en su lugar, con otras tareas” (Ibid:11)

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de "emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos". En lugar de eso, la influencia de las emociones pueden estar mediatizadas por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución.

8.2 VARIABLES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN

Habitualmente la motivación académica ha sido tratada desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran (auto-concepto, emociones y metas de aprendizaje.), sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, los autores señalan que estas variables personales que hemos tratado, están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el niño/a desarrolla su actividad.

A) INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES EN EL AUTO-CONCEPTO.

García (1993) plantea la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores, compañeros y amigos pares) en el desarrollo del auto-concepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollarlo, mantenerlo y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico.

El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del auto-concepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él.

“Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso está recibiendo mensajes positivos para su autoestima”. (Ibid :17).

El papel que juegan los iguales también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus amigos pares y/o compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su auto-concepto tanto en su dimensión académica como social.

B) INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES EN LAS METAS DE APRENDIZAJE ADOPTADAS.

El tipo de meta que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales (auto-concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.) como de los situacionales (Dweck y Leggett, 1988). Según Ames entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud

del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames , en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase.

“ Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras” . (Ibid: 10)

C) INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES EN LAS EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES.

Hemos señalado anteriormente que el componente afectivo recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización.

En ese sentido, Ames (Ibid) dice para que el alumno/a se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir *sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (auto-concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados.

Además, agrega el autor, para que el alumno esté motivado para aprender también requiere la existencia de una *distancia óptima* entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es excesiva el alumno se desmotiva porque cree que no tiene posibilidades de asimilarlo o de atribuir significado al nuevo aprendizaje, y si la exigencia del profesor persiste puede generar ansiedad en el estudiante. Si la distancia es mínima también se produce un efecto de desmotivación porque el alumno ya conoce, en su mayor parte, el nuevo material a aprender y se aburre.

Desde la concepción constructivista se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras.

CAPITULO II

LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCACIONAL

La familia normal, se basa en una agrupación de palabras que según Bourdier (1997) adquiere el carácter de preceptos y que la caracteriza como:

“ Un conjunto de individuos emparentados, vinculados entre sí ora por alianza, el matrimonio, ora por filiación, ora más excepcionalmente por adopción (parentesco), y que viven todos bajo el mismo techo (cohabitación)”. (Ibid:127).

La familia y la escuela son los agentes centrales que se encargan de la educación de los niños. En los primeros años de vida, esta labor suele ser cumplida en forma casi exclusiva por la familia, las que responden a casi todas sus necesidades. En los años siguientes, el niño ingresa al sistema educativo, se hace parte de una colectividad mayor, es en esta etapa en donde los padres depositan toda su confianza en los docentes, olvidándose muchas veces de lo importante de su participación en la escuela, y comienzan a cumplir un rol de apoyo o des-apoyo a sus hijos, entregándolos plenamente a la escuela.

La familia es una institución educativa, pero sus miembros, en muchos casos, no han recibido una preparación específica para esta función. Por eso la acción educativa que se ejerce en ella puede ser problemática y es el resultado del clima general que impregna a la familia y del tipo de interacción que en ella se establece. Ningún sistema educacional y por consiguiente ningún alumno puede alcanzar un buen nivel de rendimiento si esto no apoya en la familia , ésta tiene la responsabilidad fundamental en la educación de los hijos.

“ El primer agente socializador es la familia , que realiza este proceso en situaciones de gran efectividad, lo cual es posible, dado que la familia es núcleo íntimo generalmente pequeño, en nuestra sociedad” (Núñez, 1996:98).

El desarrollo temprano de sus capacidades ocurre en el seno de la familia , la que aporta al niño desde sus primeros años normas de vida, valores, creencias y prejuicios. Los padres no solo influyen con sus palabras; lo que ellos expresan con sus actitudes, con su estilo de vida, va siendo internalizado por el menor.

"Si no se siembra una semilla, no crece una planta. Si ésta no se cuida durante su crecimiento, no lograremos que se consolide como árbol y pueda dar frutos de calidad"(Dulanto 2000:145).

La familia no puede ser tratada como isla, sino que debe ser vista en estrecha interdependencia y parte activa de la sociedad. Familia y sociedad pueden ser definidas como dos sistemas o dos procesos mutuamente condicionados que se requieren el uno al otro para producirse y producir el orden social, siendo esta la base del acuerdo tácito que gobierna sus relaciones. Este pacto es el que permite que las familias puedan funcionar y enfrentar los problemas de su vida cotidiana.

Por una parte la familia opera como soporte emocional , particularmente en aquellas circunstancias en las cuales los jóvenes buscan un repliegue ante condiciones diversas, mientras que por otro lado se transforma en un soporte para el cumplimiento de estrategias colectivas de subsistencia.

La familia es la única institución que permanece a lo largo de la historia de la humanidad. Dulanto (2000) define a la familia como “ un grupo humano unido por lazos de consanguinidad o sin ellos, y que reunido en lo que considera su hogar, se intercambia afecto, valores y se otorga mutua protección”. De ahí que reconozca a la familia como el centro primario de socialización infantil y juvenil.

1- TIPOLOGIA DE FAMILIA:

La familia se comprende como grupo primario, se va a dividir por dos generaciones y dos sexos. Se la considerara como familia aquel grupo que vive bajo el mismo techo, podemos saber si es una familia o no por el tipo de funciones que hay dentro de ellas, las que se deben de identificar.

Las generación se dan entre padres e hijos, y el sexo, entre femenino y masculino. Para ir comprendiendo a la familia siempre hay que considerarla como Polimargica y tiene muchas funciones y se expresan en distintos tipos de tipologías.(Quintero 1997)

Tipo de Familia :

A)- Tradicionales:

- **1- Familia Nuclear:** es la que conocemos frecuentemente es lo que predomina en el occidente, judeo-cristiana-occidental. Compuesta por dos generaciones, tiene una relación de consanguinidad, viven en el mismo techo por ende distintas formas de interrelaciones con afecto.
- **2- Familias Extensa o Conjunta:** pareja con o sin hijos, compuesta por varias generaciones , compartiendo el mismo techo, dándose distintas formas de funciones y roles en la familia. Existen lazos de consanguinidad, se dan en el campo y zonas urbanas.
- **3- Familia Aplicada:** no hay necesariamente lazos consanguíneos entre todos sus miembros , puede haber convivientes , amigos y/o colegas.

B) Familia de Nuevo Tipo:

- **4- Familia Simultánea o Reconstituida:** integradas por una pareja donde uno de ellos, o ambos, vienen de la relación con otra pareja, donde nacieron hijos. Esta familia entonces, puede estar compuesta por los hijos de ambos con distintos padres o madre, hijos de ambos.
- **5- Familia de un solo Progenitor o Mono Parentales :** son aquellas familias donde hay presente solo uno de los progenitores producto de una separación, fallecimiento de alguno de los progenitores o divorcio legal. El progenitor que se queda con los hijos asume las funciones de ambos padres.
- **6- Familias de Homosexuales:** unión de dos hombres o dos mujeres a su cargo tienen hijos. Otras formas pueden ser la convivencia de tíos y/o hermanos.

C) Formas de Convivencia diferentes a la Familia:

- a) **Díadas Conyugales o Parejas:** aquí por opción no hay hijos y conviven sin ellos, pueden ser casados , convivientes o separados de otro grupo familiar. Pertenecen a esta categoría por no tener hijos al interior de su hogar.
- b) **Estructura Unipersonal u Hogar Unipersonal:** son aquellos hogares formados por un grupo de amigos, estudiantes, los que viven juntos , sólo cumpliendo funciones domesticas.

Aunque en teoría todo parece muy sencillo, no lo es tanto, y mucho menos en la actualidad que existe diversidad de familias. Si en un principio se hablaba de familias extensas y nucleares, hoy hay que reconocer multitud de variantes entre las que están aquellas que tienen padre trabajador y madre dedicada a su hogar, o bien padres y madres trabajando fuera de casa; con padre que colabora o no en las tareas de casa; que tienen padres autoritarios o permisivos; puede ser padres separados o divorciados, con hijos adoptivos, familias "reconstituidas" (hijos de una pareja, hijos de otra,...), monoparentales, integradas por inmigrantes, formadas por homosexuales, parejas de hecho; e incluso familias que viven en medio rural o en la ciudad, bien en el centro o en barrios dormitorio.....y cada una de ellas es familia. Pero así y todo cualquier familia, puede y debe tener su protagonismo en la educación de sus hijos, para aportarles protección ante los riesgos que se presenten en su entorno.

En ese sentido, el problema mayor se sitúa en las familias vulnerables, categoría comprendida por todas aquellas que tienen a lo menos un miembro de la familia que pertenezca a los grupos vulnerables, sea niños, mujeres, jóvenes, mujer jefa de hogar, adultos mayores, discapacitados, etc. (BID, et al, 1995)

“ La madre “sola” o los hogares cuyo único progenitor es la mujer, el grado de riesgo del grupo familiar aumenta ya que la madre, generalmente, no cuenta con un apoyo social y económico mínimo para cumplir con sus responsabilidades como madre y jefa de familia”. (Ibid:125).

El deterioro de parámetros socioeconómicos básicos de la vida cotidiana de amplios sectores de la población de la región, esta incidiendo silenciosamente en un proceso de reestructuración de numerosas familias. Esta surgiendo el perfil de una familia articulada en aspectos importantes, inestable, significativamente debilitada.

Este tipo de familia, entre las cuales el BID ubica en primer lugar a la monoparental, la que tiene más probabilidades de no poder cumplir las funciones potenciales de la unidad familiar. Ello hace que el reducto último con que cuenta la sociedad para hacer frente a las crisis sociales, carezca por su debilidad de la posibilidad de jugar el rol que podría desempeñar.

La ausencia del padre va a impactar en forma diversa algunas de las funciones básicas de la familia :

“ i) como modelo forjador de identidades, especialmente para los varones; ii) como agente de contención, de creación de hábitos de disciplina y transmisor de experiencias de vida; iii) como soporte material, ya que la falta del aporte del padre reduce considerablemente los ingresos del hogar, particularmente por que las mujeres ganan entre un 20% y un 50% menos que los hombres, y iv) como capital social, en la medida en que la ausencia del padre implica la perdida de una línea de contacto con las redes masculinas, tanto en el mundo del trabajo como en el de la política y que además, al cortarse el nexo con las redes de parientes que podría aportar el padre, disminuyen significativamente los vínculos familiares potenciales”(Ibid:119)

Un número creciente de unidades familiares tiene sólo uno de los progenitores al frente, en la inmensa mayoría de los casos, la madre. La correlación con pobreza es muy estrecha. Un gran porcentaje de las mujeres jefes de hogar pertenecen a estratos humildes de la población. El citado estudio del BID plantea que casi totalidad de los países de América Latina tienen porcentajes de hogares con jefatura femenina superiores al 20%, lo que contribuye fuertemente al fenómeno conocido como “la feminización de la pobreza”.

Además el estudio agrega, que la ausencia del padre es clave para proveer o reforzar ciertos activos del niño, puede a afectar el rendimiento educacional ante el empobrecimiento del clima socioeducativo del hogar, aumenta la probabilidad de crear condiciones propicias para sensaciones de interiorización, resentimiento, agresividad, resta una fuente fundamental de orientación en aspectos morales.

2- FUNCIONES DE LA FAMILIA

Hasta el momento ninguna otra institución humana o social ha logrado suplir el funcionamiento de la familia, sobre todo en la satisfacción de las necesidades biológicas y afectivas de los individuos. La familia cambia y continuará cambiando, pero también persistirá, ya que es la unidad humana más adecuada en las actuales sociedades. Responde básicamente a dos funciones:

- **Interna:** protección de sus miembros. Ésta función se logra por el sentido de pertenencia y el sentido de diferenciación , a través del afecto.
- **Externa:** transmisión de la cultura e inserción del individuo en la cultura, lo que se conoce como socialización.

Dulanto (2000) , define a la familia como un grupo humano unido por lazos de consanguinidad o sin ellos , y que reunido en lo que considera su hogar, se intercambian :

a)- Afecto: demostración de cariño expresado en palabras y/o gestos.

Ser padres, como plantea Inés Alberdi (2000), es algo más que traer hijos al mundo y tanto los padres como las madres comienzan a sentirse responsables del bienestar de sus hijos y esta responsabilidad se va acrecentando hasta cubrir no sólo las necesidades económicas básicas de supervivencia sino otras necesidades de educación, de preparación para la vida y de demandas afectivas. La razón de ser de la familia actual, además de dicha supervivencia y protección, es la búsqueda de la felicidad.

Las características de la familia tienen asimismo influencia sobre otro tipo de educación, la emocional. Hay un significativo interés actualmente en el tema de la denominada “inteligencia emocional”. Según indican las investigaciones de Goleman (1996), y otras, el buen desempeño y el éxito de las personas, en su vida productiva, no se halla ligado sólo a su cociente intelectual, tiene estrecha relación con sus calidades emocionales. Entre los componentes de este orden particular de inteligencia, se hallan el autodomínio, la persistencia, la capacidad de auto motivación, la facilidad para establecer relaciones interpersonales sanas y para interactuar en grupos, y otras semejantes.

Según se ha verificado, con frecuencia personas de elevada inteligencia emocional tiene mejores resultados que otras con cociente intelectual mayor, pero reducidas calidades en ese orden. La familia tiene un gran peso en la conformación y desarrollo de la inteligencia emocional. Los niños perciben en las relaciones entre sus padres, y de ellos con los mismos, modos de vincularse con lo emocional que van a incidir sobre sus propios estilos de comportamiento. Destaca Goleman que: “La vida en familia es nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional”.

b)- Valores: lo bueno y lo malo, respecto de la educación , responsabilidad, respeto solidaridad y, compañerismo, justicia, honestidad y tolerancia.

Desde esa privilegiada situación que tiene la familia, Dulanto (op.cit.) admite que los valores transmitidos a través del ejemplo se asimilan con más eficacia que los que lo han sido a través de sermones, diálogo o recomendación.

La actitud orientadora de los padres en cuanto al trabajo escolar, es otro elemento importante en la formación de valores culturales. Sin caer en una vigilancia abusiva y minuciosa de los trabajos del niño, es necesario una atención sobre sus libros, sus cuadernos y su horario, de tal manera que le ayuden a realizar por sí mismo aquello en lo que encuentra mayores dificultades.

Si se parte de la base de que la mayoría de los jóvenes ya han sido educados en la cultura de los valores familiares, y tienen un sentido de cómo vivir los valores de acuerdo a su experiencia infantil, y sabiendo que las personas que practican valores no los suele imponer a otra por mucho que signifiquen para sí mismos, se deben respetar los valores de los jóvenes y sus familias; pero Además se puede estimular el deseo para que encuentren nuevos valores y vivan con ellos. Entre los valores que habría que promover, Dulanto destaca templanza, prudencia, triunfo y derrota, esperanza, justicia, trascendencia, libertad, amor, autoridad, respeto, tolerancia, responsabilidad y honestidad.

Al fomentar los vínculos de respeto y cariño mutuos, la familia puede ayudar a prevenir las conductas de riesgo del adolescente, planteando sólidas exigencias sociales y morales, seleccionando con cuidado las reglas que se vayan a aplicar, siendo coherente y mostrándose persistente, explicando con razones las reglas y la disciplina que se va a aplicar y otorgando responsabilidades y total confianza al hijo.

“ Los jóvenes adquieren la actitud de pensar cuando llegan a reconocer valores que aceptan como validos, necesitan obrar con arreglo a las convicciones resultantes, el no hacerlo así redundo, a menudo en desencantos que con el tiempo, llevan a la incredulidad, e inhibición”. (Segovia, 1989:247).

c)- Protección: actitud que toma la familia para impedir que el menor sufra un daño, el que se expresa en defensa del menor cuando un adulto lo agreden o es acusado en una situación;

padres que le creen al menor cuando éste está siendo cuestionado o que ha vivido un hecho puntual.

Cuando llega la adolescencia son frecuentes las inquietudes paternas y maternas, y ante las cuales y no saben, muchas veces, cómo actuar.: Desconocen que es frecuente una sublevación leve en la adolescencia temprana y media; pero que si es marcada puede ser indicativo de disfunción familiar. Les desespera su forma de perder el tiempo, especialmente el soñar despierto, cuando esto corresponde a una etapa normal en el desarrollo adolescente. Los cambios en su estado de ánimo, los problemas en la escuela, los comportamientos de riesgo, la experimentación con drogas o la actividad sexual no controlada, preocupan seriamente a muchos padres, y ellos precisan herramientas para poder enfrentarse en su "día a día" a la "nueva" situación.

Muchas familias saben ir protegiendo durante los primeros años de la vida,; pero a medida que sus hijos van cumpliendo años, los padres van "dimitiendo" y quieren recuperar el diálogo perdido cuando se inician los "nuevos" problemas, pretensión muy difícil de lograr si habían abandonado la comunicación habitual. Como padres han de mostrar interés por las actividades del adolescente en la escuela, resaltando la importancia de la misma. Se debe potenciar la autoestima del adolescente, elogiándole y reconociendo sus conductas positivas y sus logros, a la vez que se minimizará la crítica, reprimendas, comentarios ligeros y otros mensajes que rebajan su dignidad. Al adolescente hay que dedicarle tiempo y respetar su necesidad de intimidad.

Cuando el adolescente ya se va convirtiendo en un adulto joven precisa el apoyo de sus padres para buscar su independencia, para tomar decisiones cuando sea necesario y para comentar sus planes para vida independiente (manejo del dinero, cuidados de salud, preparación de la comida, educación, trabajo, carrera). A lo largo de su proceso de crecimiento y desarrollo un hijo/a se puede encontrar:

- **Abandonado:** la familia que no mantienen conversaciones respecto del proceso educacional de sus hijos ; opinan desfavorablemente de la escuela , los docentes y de la educación en general, no lo ayudan en sus tareas , no asisten a las reuniones , desconocen los amigos pares, lugares de juego y proyecciones de sus hijo/as; sanciona a sus hijo/as en relación a sus deberes escolares.

- **Acompañado** : familias que mantienen conversaciones respecto del proceso educacional de sus hijos ; opinan favorablemente de la escuela , docentes y de la educación en general, ayudan a sus hijos en sus tareas , asisten a las reuniones , conocen los amigos pares, lugares de juego y proyecciones de sus hijo/as; entregan estímulos positivos a sus hijo/as en relación a sus deberes escolares, y no presentan sanciones ante la misma situación de responsabilidades escolares.

El medio familiar en que nace y crece un niño determina unas características económicas y culturales que pueden limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo. Para muchos expertos ningún factor es tan significativo para el rendimiento escolar como el clima escolar-familiar. La actitud hacia la educación, la cultura y la escuela que los padres sean capaces de transmitir a sus hijos, ejerce una gran influencia en el proceso de enseñanza.

3- COMUNICACION FAMILIAR

La Comunicación permite que se produzcan los procesos de transacción dentro de la familia.

“La comunicación se da naturalmente entre los miembros de la familia, la cual denominaremos conducta verbal, (que es a la vez la conducta digita) y la conducta no verbal (comunicación análoga y conducta no verbal)” . (Miranda , 2003:11)

Ambas conductas se dan en un contexto social determinado, que en una primera instancia de la al interior de la familia , luego en su contexto más amplio llámese barrio, población, comuna, ciudad etc., estos contextos son los que influyen en la conducta verbal y no verbal.

En este sentido , esta conducta verbal o no verbal puede significar transacciones , acuerdos que se establecen por el mecanismo de coacción lo que requiere constantemente de acuerdos que permitan decir cuándo, cómo, quiénes se relacionan los miembros de la familia.

“ Estas transacciones e interacciones incluyen todos los símbolos y claves para dar o recibir información, vale decir, el lenguaje , lo

corporal, todas aquellas conductas significan estar transmitiendo algún tipo de mensaje” (Ibid:13)

Categorías de comunicación :

- *El mensaje de tipo instrumental:* es aquella comunicación que tiene un mensaje o contenido de tipo mecánico, instrumental. Este mensaje instrumental permite que los miembros de la familia realicen una actividad en torno a la familia a través de mensajes concretos y a la vez , de algún modo, regula ciertos patrones de conducta al interior de ella.
- *El informativo:* interviene fundamentalmente en los procesos de contacto que tiene la familia con el mundo externo. Este contacto puede o no influir en la familia.
- *El afectivo:* el mensaje que aquí se transmite es de contenido emocional y de expresión de sentimientos a cerca de sí mismo o en relación a los otros miembros del grupo familiar. Este tipo de mensaje tiene una gran importancia para la dinámica familiar.

4- REGLAS FAMILIARES

La sociedad forma y confirma cierto tipo de familias, a su vez , la familia con su modo de ser forma y sostiene un determinado tipo de sociedad. La familia tiende a obtener algunas formas de estabilización a través de continuos acuerdos relacionados que nacen del acuerdo y balance de las definiciones recíprocas de las relaciones.

Estos acuerdos relacionales , denominados reglas, prescriben y limitan las conductas individuales en una gran variedad de medios. Las reglas contribuyen a determinar los “Mitos Familiares” que son: ciertas opiniones muy sistematizadas, compartidas por los componentes de la familia y referentes a sus respectivos roles familiares y a la naturaleza de su relación.

Las reglas familiares deben quedar claras, procurando favorecer de forma progresiva el incremento de su autonomía y su responsabilidad. Igual de nítidos han de ser los límites, como las consecuencias que trae consigo el hecho de saltarse estas normas.

La familia al estructurarse establece reglas generales que rigen la organización y funcionamiento global. Se forma la jerarquía con distintos niveles de autoridad , definiendo funciones y complementariedad . La Familia funciona en contextos sociales específicos , es parte de un barrio, comuna y país determinado. La familia no es ajena al contexto social de donde es parte.

“Los límites son las fronteras que protegen la diferenciación de los subsistemas. Están definidos por pautas que definen quienes participan y de que manera. Definidos con precisión permiten el desarrollo de las funciones específicas al interior de cada subsistema de parte de los individuos que lo integran” (Ibid:15)

Existen tres tipo de límites:

- **Límites Claros:** estos permiten la autonomía de sus miembros y el desarrollo de las funciones al interior de los subsistemas.
- **Límites Difusos:** interfieren en la autonomía de los miembros , por su exaltado sentido de pertenencia.
- **Límites Rígidos:** dificultan la comunicación entre los subsistemas por la excesiva autonomía de sus miembros.

En la vida familiar determinados hábitos no se van a consolidar ni con sobreprotección, ni con abandono; va a ser preciso educar desde muy pequeño en actitudes de colaboración en el hogar y con ciertas "obligaciones", siempre adaptadas a la madurez de cada hijo.

“Si no es así, de adolescente no va a poder pedírsele que asuman responsabilidades "más serias", planifique su futuro, sepa distanciarse de los focos de riesgo o aprenda a cultivar su independencia” .(Ibid:17)

5- RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Para Rutter (2000) la familia podría actuar, como modelo orientador en distintas situaciones, como sería en las formas de resolución de conflictos , potenciando la autoestima y la autoeficacia (reconocerse hábil para acciones positivas) utilizando para ello

sus propias relaciones personales, las nuevas experiencias y el aprendizaje para enfrentarse a los desafíos.

La familia con su dinámica va moldeando perfiles de comportamiento en los niños Kliksberg (1999) señala al respecto, que el niño se vincula con sus padres y hermanos a través de tres modalidades básicas: de aceptación pasiva, de imposición autoritaria, y de dialogo democrático. En los hogares tiende a predominar alguno de estos modelos de interacción, donde podría ocurrir lo siguiente:

- Si el predominante es el de aceptación pasiva, se genera una forma de pensar “sometida” que acepta argumentos y posiciones, sin inquirir mayormente sobre sus fundamentos.
- Si la interacción usual es la autoritaria, se desarrolla una forma de pensar orientada a imponer el propio pensamiento al otro, y sólo centrada en la coerciones necesarias para lograr ese objetivo.
- Si en cambio el modelo de interacción es “dialogal democrático”, la forma de pensar que se desenvuelve es critica, se sabe escuchar al otro, se trata de entenderlo, y de explicarse.

6- VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

La violencia dentro de la familia involucra a todos los miembros que la componen, si bien puede ésta afectar directamente a uno de los integrantes los demás también se ven involucrados en forma indirecta, ya que los momentos de tensión y agresión son vivenciados por todo el grupo familiar.

“ Si esto afecta directamente a la madre, es ella quien recibe la agresión , sin embargo, los hijos sufren la violencia psicológica al vivenciar el maltrato de su madre, lo cual no es muy diferente si la agresión es hacia los niños, ancianos u otros”. (Barudy, 1999: 83)

La violencia es una conducta que se repite de manera constante a lo largo de la historia del hombre y que adquiere dimensiones concretas en cada periodo histórico, así como los intentos para reducirla y canalizarla socialmente lo que ha llevado a distintos enfoques para tratar de entender su naturaleza y sus características.

“La violencia psicológica ocurre cuando una persona es víctima de insultos frecuentes, es amenazada, sus efectos personales son destruidos o es sujeto de amenazas o gritos, como una forma de resolver los conflictos que viven al interior del hogar. En el caso de los niños, parece suceder lo contrario ellos son mayormente víctimas de abuso físico” . (Bandura 1977:61)

Por otra parte, la violencia doméstica es a su vez un modelo de referencia con posibilidades de ser reproducido por los hijos, lo que llevará también a que constituyan familias con serias deficiencias. Diversos estudios, entre ellos el de Reinoso (1996), indican que la tasa de conductas de este orden, de los hijos que han visto en sus hogares este comportamiento, superan ampliamente a las observables entre quienes no lo han tenido en sus familias.

7- HISTORIA FAMILIAR

Se puede señalar que el niño en su etapa de socialización y el modo en cómo este se relaciona con su entorno social es influenciada por la forma de relaciones que tienen los mayores. CONACE (2002) plantea que las actitudes que estos muestran ante los problemas de la sociedad; el valor relativo que ellos confieren a lo bienes materiales, a la cultura, al trabajo; el respeto por sí mismos y por los demás; son lecciones que el niño va aprendiendo y van guiando su propia forma de relacionarse con el mundo exterior; la familia aporta al joven modelos en donde el niño repite en forma sistemática los modelos impuestos por estos adultos es decir; si el niño ha vivido en un entorno familiar en donde el consumo de drogas y alcohol, es frecuente el niño esta expuesto a adoptar las mismas conductas, en su etapa posterior.

En la familia, la historia familiar en conjunto o de alguno de sus miembros, suele citarse como un factor predictor que puede incidir en el comportamiento, valores, rendimiento escolar, etc, por parte de los menores. No obstante numeroso estudios apoyan la idea de que los hijos pueden no exhibir un funcionamiento psicosocial perturbado a pesar de tener familiares que presentan problemas. Estas Historiales Familiares pueden ser: historial de consumo de alcohol y/o drogas y un historial de delincuencia

El hecho que al menos un familiar consuma droga, incide de gran manera en el consumo del niño, pues comienzan a ver las drogas no como un problema sino como algo

normal y parte de su vida, registrándose casos en que los propios adultos los proveen de droga, lo que viene a ratificar las conclusiones del estudio de CONACE (Ibid).

“En la escala que mide episodios conflictivos en el grupo familiar, se observa que entre aquellos alumnos que refieren tener algún miembro de la familia con problemas de consumo de drogas o haber vivido episodios de elevada conflictividad familiar, la prevalencia de consumo de vida se incrementa considerablemente, como un intento de enfrentar problemáticas en sus vidas. Es así como aquellos que contestan negativamente a las preguntas de conflictos familiares, presentan una prevalencia de vida de consumo de marihuana de 14.1%, contra un 52.4% de aquellos que si refieren problemas familiares, lo cual significa un aumento de casi 4 veces. Dicho aumento de 5 veces en el caso de la pasta base y de casi 8 veces en el caso de clorhidrato de cocaína.” (Ibid:98)

8- RELACIONES FAMILIARES

La familia moderna está basada en los principios de la Revolución Francesa, que permitió a los matrimonios por afecto y no sólo en razón de la conveniencia política, económica o culturales que hasta ese momento regían. Desde ese momento han existido muchas tentativas para suprimir o sustituir esta institución familiar, quien tiene el papel vital en el desarrollo humano y social.

“Sólo por medio de establecimiento de relaciones cordiales con los padres, los maestros podrán esperar el tratamiento de algunos casos de perturbación emocional en sus orígenes y evitar que se desarrollen otros”. (Montenegro, 1984 :669).

Asimismo, la familia es un condicionante de extraordinario peso en la elección de la escuela y en las visiones y expectativas que el menor tenga respecto de la escuela y las responsabilidades futuras que le puedan ofrecer el sistema escolar en sí y en su conexión con el mercado laboral.

En ese sentido, como se señaló con anterioridad la mayor parte de la acción de los padres es espontánea y no siempre es consciente, pero puede afirmarse que los padres ejercen una acción decisiva a través de opiniones, consejos e imposiciones que el niño

muchas veces no comparte. Si es una relación satisfactoria o muy buena, el diálogo será rico, continuo y comprensivo..

ESTILOS DE CRIANZA

Se refiere a las formas de ejercicio de la autoridad con libertad y respeto tanto al desarrollo del adulto como el del niño, a las pautas, patrones o prácticas predominantes de educación, supervisión, control, monitoreo de las conductas de los hijos por parte de sus padres y/o adultos significativos , los que van influyendo en las relaciones familiares. (Miranda op.cit: 13)

Estilos de supervisión parental.

De acuerdo a la evidencia empírica, los estilos de crianza y las practicas de supervisión que son más fácil de identificar corresponden a los siguientes:

- a) **Estilo parental autoritario:** los padres son demandantes, no receptivos y suelen rechazar a los adolescentes. Las practicas de disciplinas son excesivamente severas, duras y castigadoras con los hijos/as. Se ha observado que este estilo parental es el principal predictor de problemas durante la adolescencia (Baumrnd, cit. Pablo Miranda 2003).
- b) **Estilo parental negligente y permisivo:** los padres son receptivos y no demandantes con los adolescentes. Predominan las practicas de disciplina laxas y erráticas, y no existen expectativas y normas de conducta. Este estilo se expresa en bajos niveles de supervisión parental, que repercuten en un escaso conocimiento de los padres.
- c) **Estilo parental democrático:** los padres son demandantes y receptivos constituye un factor protector de conductas de riesgo como la violencia y el abuso de sustancias

Es probable que en cada uno de estos procesos este contenido un cierto grado de crianza coercitiva. (Rutter 2000)

Esta dimensión alude a las pautas , patrones o practicas predominantes de supervisión , control y monitoreo de las conductas de los adolescentes por parte de sus padres o adultos significativos.

- **Estilos de supervisión autoritarios o coercitivos:** Se entiende a todas aquellas prácticas de control parental que son demandantes, excesivamente severas , duras, castigadoras y no receptivas con los adolescentes. Se las entiende como factor de riesgo.
- **Estilos de supervisión democráticos:** son todas aquellas prácticas de control parental demandantes y receptivas con los adolescentes. Se caracterizan por el predominio de expectativas y normas de conducta claras, que consideran pautas de castigo consistentes y no erráticas.

9- SITUACIÓN SOCIOECONOMICA

La pobreza, según la concepción integral , es fundamentalmente una frustrada experiencia humana, una deteriorada calidad de vida, por lo tanto no sería solo una determinada relación de las personas con las cosas, sino una relación de éstas consigo mismas, con los otros y con su ambiente psicológico, social y ecológico. Este concepto de pobreza significa ampliar lo que entendemos por necesidades básicas.

El concepto de pobreza abarca una situación socioeconómica que es recortada de la realidad y calificada en relación a los valores y derechos que predominan en la sociedad. La pobreza puede medirse, entonces, de tantas maneras como posiciones valorativas se consideren, variando el número de familias pobres según las necesidades definidas como básicas y los grados de satisfacción que declaren suficientes o aceptables.

El eje sobre el cual se construye este concepto es el de las privaciones o carencias : se trata de un problema de niveles de consumo y por lo tanto distribución de los beneficios del desarrollo. Se caracteriza la situación de pobreza y los rasgos de los pobres, definiendo un conjunto de indicadores de carencias , con su doble objetivo: identificar los pobres (población objetivo) y cuantificar su pobreza haciéndola comparable con otros países.

“Los elevados niveles de deserción y repetición aparecen estrechamente vinculados a la pobreza y la inequidad. La pertenencia a familias pobres va a significar desventajas para los

niños en aspectos claves para su permanencia y resultados en la escuela”.(BID op.cit:168)

Según el citado estudio del BID hay una mayor probabilidad , en situaciones de pobreza, y si el capital cultural padres es deficiente, tenderá a que el capital cultural que ellos entreguen a sus hijos sea limitado. Así mismo, los grados de hacinamiento de la vivienda que impiden la concentración en los estudios y los dificultan de diversos modos, pueden ser altos. Si la familia forma parte de las numerosas familias con un solo cónyuge, o desarticuladas, ello influirá severamente sobre sus estudios.

Por otra parte, como se ha visto en diversas realidades, la pobreza viene acompañada de secuelas de desnutrición. Una proporción significativa de niños de hogares pobres se ven obligados a trabajar en la edad en que debieran tener la posibilidad de dedicarse plenamente a la escuela, lo que va a estimular su abandono de la misma, o dificultar seriamente su proceso de aprendizaje.

“La pobreza y la inequidad colocan a numerosas familias en serias dificultades para poder dar a sus hijos la infancia que desearían y que correspondería. Se abren ante la presión de las carencias, un cúmulo de situaciones que afectan duramente a los niños, crean todo orden de conflictos en la unidad familiar, e impiden que la familia cumpla muchas de sus funciones”.(Ibid: 167).

El deterioro de parámetros socioeconómicos básicos de la vida cotidiana de amplios sectores de la población de la región, está incidiendo silenciosamente en un proceso de reestructuración de numerosas familias. Esta surgiendo el perfil de una familia articulada en aspectos importantes, inestable, significativamente debilitada.

Este tipo de familia difícilmente puede cumplir las funciones potenciales de la unidad familiar, caracterizadas en la sección anterior. Ello hace que el reducto último con que cuenta la sociedad para hacer frente a las crisis sociales, carezca por su debilidad de la posibilidad de jugar el rol que podría desempeñar.

En general los especialistas establecen , a partir de un juicio de los niveles de bienestar mínimamente adecuados a las necesidades básicas cuyas satisfacción resultaría indispensable , los grados de privación que resulten tolerables o críticos para un hombre abstracto cualquiera. Mayoritariamente se han considerado como indicadores , la

alimentación – nutrición , la salud, el vestuario, la educación , la vivienda, es decir, lo que comúnmente se llama nivel de vida. Para su medición se tiende a utilizar el ingreso.

Las situaciones difíciles que atraviesan las familias sumidas en la pobreza minan frecuentemente la relación paternal agravando el conflicto y la violencia familiar, el abuso de sustancias y los problemas de salud mental; a su vez estas condiciones obstaculizan el desarrollo y contribuyen a aumentar los resultados adversos para niños y jóvenes pobres.

a)- Situación Laboral

La gran concentración de actividades y responsabilidades que implica la administración y mantenimiento del hogar y el cuidado de la familia sin contar con los recursos necesarios, les significara a las mujeres trabajar una “doble jornada laboral” razón por la cual estas mujeres – que deben atender las demandas de los hijos, brindando afecto – no están en condiciones físicas y emocionales, por encontrarse cansadas y tensas. Cabe mencionar a demás, que el principal riesgo de ésta situación

“(....) Es que las niñas que viven este semi-abandono diario quedan durantes largas jornadas sin modelos y expuestos a riesgos que incluyen los accidentes, algunas veces irreparables o muy graves, tales como quemaduras, intoxicaciones, violaciones, etc.”. (Ibid: 106).

La dinámica familiar interna de las familias se ha visto modificada en gran medida por la mayor incorporación de las mujeres al mercado laboral, su búsqueda de autonomía, de reconocimiento de sus derechos y de relaciones más igualitarias en la pareja.

Las transformaciones económicas que han provocado la disminución del poder adquisitivo y debilitado el rol de único proveedor del hombre, han afectado también la organización y distribución de responsabilidades al interior de la familia. Progresivamente se ha incorporado un nuevo proveedor de ingresos, la mujer, la que debe reorganizar su proyecto de vida en la medida que va cumpliendo con roles que no han sido los tradicionales. Esta situación brinda nuevas oportunidades de cambio en las relaciones entre mujeres y hombres al interior de las familias.

También se han producido cambios en los roles de género con esta incorporación de la mujer al mundo laboral, por cierto, tensiones en las formas tradicionales de división

sexual del trabajo, por cuanto todas las sociedades asignan a las mujeres el trabajo doméstico. Pero, por otra parte, tiende a flexibilizar los roles familiares desde un modelo altamente segregado como el tradicional, hacia uno más democrático con roles compartidos, donde mujeres y hombres negocian diversos arreglos para el cuidado de los niños y el trabajo doméstico.

Estas últimas aseveraciones no son compartidas por todos. Para algunos, pese al quiebre del modelo tradicional iniciado por esta incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo, las mujeres no han logrado romper con el modelo tradicional, de modo que desarrollan una doble jornada

b)- Educación de los Padres

El nivel educativo del padre y de la madre también influyen en la aceptación de la escuela por parte del estudiante. Junto a ello, el ambiente cultural que los progenitores ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. Normalmente las familias más pobres son:

“ Aquellas que tienen características específicas: familias numerosas, madres con escaso desarrollo personal, escaso nivel de escolaridad y escasa capacitación laboral, entre otras, y que en conjunto generan desprotección y sensación de incompetencia de los padres en su rol tutelados” . (Ibid:107)

10 - MOTIVACIÓN FAMILIAR

En el proceso educativo y de formación del hombre intervienen diversos actores entre ellos el más importante es la familia, núcleo en el que se desarrolla el individuo y que fortalece su personalidad, es por ello que se consideran un aporte fundamental al proceso del menor.

“ Los vínculos que mantienen la familia, con la institución educativa muchas veces se focaliza y orienta a encuentros mensuales denominados “ reunión de apoderados”, el cual más que ser un espacio de vinculación y discusión acerca de los temas de los menores se torna un encuentro de planificación de actividades extra-programáticas, entre otras cosas”.(SERNAM 1999: 19).

La familia pasa a ser la matriz de la identidad y del desarrollo sicosocial de sus miembros, y en este sentido debe acomodarse a la sociedad y garantizar la continuidad de la cultura a la cual responde. El sentido de la identidad de los hombres está determinado por el sentido de pertenencia a una familia particular, donde asume pautas transaccionales que perviven a lo largo de la evolución individual.

Cada cultura proporciona a las personas un tipo particular de experiencias que forman y marcan el acceso al conocimiento, pero si bien este conocimiento es común a todos, se ve diversificado por las características de la cultura que define los contextos de interacción y vinculación más mediatos y que son los que inciden diferencialmente en el desarrollo de sus procesos mentales. Queda clara la importancia que tienen para la educación básica de los sujetos ..

“La integración de las practicas sociales y culturales propios del entorno familiar y comunitario en las prácticas educativas escolares, para propiciar una mayor significación a las tareas de aprendizaje” (Ames 1992:69).

Varias investigaciones en Chile y en el extranjero han revelado la importancia que tiene la familia en el éxito escolar de los niños y en el beneficio que su participación tiene en los propios padres y en los docentes. Al respecto, se ha señalado que los/as alumnos/as tienen un mayor rendimiento académico, actitudes mas positivas hacia la escuela, una mayor autoestima y aspiraciones mas altas cuando sus padres se preocupan, los estimulan y se involucran en su educación.

Sin embargo, se utiliza el termino genérico “padres”, pero no hay ningún alusión al papel diferenciado que juegan padres y madres. Dado que la participación de la madre es muchísimo más alta que la del padre, es legítimo pensar que son las madres las que tienen esta influencia en el logro escolar de sus hijos/as. Además, la mayoría se refiere al rendimiento académico del alumno/a, dentro de la perspectiva de calidad de la educación como producto en los aspectos cognitivos.

La relación escuela-familia ha sido estudiada en el sentido de la participación tradicional que las familias- mejor dicho, la madre o el padre- tienen con relación a las actividades escolares y extraescolares, la participación del apoderado/a generalmente es requerida por los colegios sólo cuando esta se estima necesaria, en formas específicas y en

los momentos determinados por la escuela. El involucramiento y compromiso de los padres y madres con el colegio y educación de los hijos/as todavía se concibe, entonces como la participación en aquellas actividades que apoyan lo que los colegios definen como actividades que los padres deben hacer.

Los padres y madres pueden diferir en cuanto a la percepción que tienen de la escuela y el rol de la misma . Así, muchos padres y madres no atribuyen mucha importancia a la educación escolar, y son principalmente las madres que trabajan las que hacen uso de este nivel, pero más por el hecho de tener un lugar adecuado donde dejar a sus hijos/as mientras trabajan, que por verle algún sentido para el desarrollo del niño o la niña.

“..... Muchos padres de niños/as en educación básica ven a la escuela como un lugar seguro donde sus hijos/as ocupen un tiempo útil y los proteja de los peligros de la calle, exigiéndole el control y disciplina de los niños/as” (Ibid:132).

También hay padres que tienen una actitud de dejarlo todo en manos del colegio. Otros creen que los roles del hogar y la escuela están fuertemente delineados y que ninguno debe intervenir en el rol del otro. Por último, otros padres y madres no saben la importancia que tiene su participación o creen que no tienen las habilidades o los conocimientos para ayudar a sus hijos y otros se sienten intimidados e inseguros sobre el valor de su contribución, al compararla con la de la profesora o profesor.

Existen barreras culturales en la relación familia-escuela. En varios casos los padres y madres suelen sentirse incómodos si su estilo cultural o su nivel socioeconómico difiere del de los profesores, o si tienen un bajo nivel educacional. Esto hace que se sienten intimidados al acercarse al profesor o directivos del establecimiento. Dado que a esto se agrega la creencia-muchas veces justificada- que los profesores son autoritarios y que los tratan al igual que a los niños, la relación se dificulta.

“ Muchos padres y madres no saben como ayudar a sus hijos a aprender. Sintiendo que no tienen los conocimientos ni la habilidad para ayudar a sus hijos e hijas en los estudios y tareas, especialmente cuando estos son mas grandes” (Ibid: 113)

Cuando los niños maduran y experimentan los cambios relativos a la adolescencia, quieren una mayor independencia de sus padres y no quieren que estos estén siempre detrás de ellos. Sin embargo, tal vez es justamente en esta etapa de su vida cuando necesitan mayor apoyo, tanto emocional como académicamente. Pero muchos padres y madres no se sienten capaces de brindárselo, pues, por un lado, los mismos jóvenes los desvalorizan, especialmente cuando no lograron un nivel educacional como el de ellos y, por otro, las influencias con las que son bombardeados/as a cada minuto (consumismo, hedonismo, culto a la juventud, exitismo) son demasiado resistentes e infranqueables para los padres y madres.

Las familias, por consiguiente pueden motivar a sus hijas a través de un acompañamiento en el proceso educativo relacionado con su preocupación sobre su vida escolar de los estudiantes, tiempo de conversación que se dedica a la educación, entrega de opiniones favorables respecto de la educación en general; asistencia regular de los apoderados a las reuniones; ausencia de sanciones negativas; presencia de estímulos positivos; etc.

Si los padres son autoritarios, tratan de imponer su opinión, prevaleciendo incluso sobre la del colegio, y es posible que lo logren, ya que el autoritarismo de los padres suele desarrollar en los hijos inseguridad, timidez, inhibición; en este caso el hijo estará sometido a la decisión de sus padres. En algunos casos sucede lo contrario; el autoritarismo paternal suscita en los hijos actitudes de rebeldía frente a ellos; en este caso, es probable que el hijo se cierre totalmente a la opinión de sus padres y decida lo contrario de lo que ellos desean.

Por otra parte, si los padres son indiferentes, lo que es muy común en alumnos de escuelas municipales, o si son muy permisivos, permanecerán ajenos a la problemática a la que vive su hijo o no aportarán la asesoría que el necesita. Respecto de la visión de futuro y la posible continuidad en el sistema escolar, el estatus social de la familia, y su conciencia de clase, es una variable que influye poderosamente en los planes educacionales o profesionales del sujeto puesto que hay estrecha relación entre la ocupación que desempeña y la conciencia de clase.

CAPITULO III

CONTEXTO Y EDUCACIÓN

En el proceso de educación no sólo se debe de considerar a la escuela y a la familia en su desarrollo, también debe incluirse el contexto, porque ninguno de estos elementos son una isla, sino que forman parte de otros ámbitos sociales y poder promover cambios en estudiantes, sólo será posible con la incorporación de todos los sistemas que participan en la educación.

El fracaso escolar está desigualmente repartido. Según las distintas investigaciones mencionadas sobre el rendimiento escolar un alto porcentaje del mismo tiene su origen en las carencias económicas, sociales y culturales que sufren determinados grupos de población.

“(....)Los alumnos que viven en peores condiciones sociales tienen probabilidad de estar situados en grupos de alumnos con valoración más baja: aulas cuyos alumnos tienen menos nivel académico y grupos especiales o sin calificación final reconocida. (BID op.cit:130).

El ambiente es psicológicamente significativo en cuanto está dentro del espacio vital del individuo. Determina el punto de intersección entre las posibilidades señaladas genéticamente y las motivaciones y dinámicas internas del hombre en su aproximación al mundo que lo rodea.

1- LA ESCUELA COMO CIUDAD, LA CIUDAD COMO ESCUELA

Aprender a usar la ciudad y a convivir en ella implica necesariamente establecer nuevos criterios de apropiación de los diferentes contextos urbanos, un nuevo sentido a la utilización del tiempo y sus ritmos en contexto y procedimientos diferentes para ejercer nuestros deberes y derechos en presencia de desconocidos y frente a la misma administración de la ciudad. Los programas y proyectos de Cultura Ciudadana parten de la premisa de considerar la ciudad como si fuera un aula inmensa donde todos aprendemos a ser ciudadanos.

La experiencia del espacio público desempeña un papel muy importante en la formación del futuro ciudadano como parte de la construcción y valoración del sentido de

lo público. La mirada a la ciudad a través del recorrido, la permanencia y el disfrute del espacio público da lugar al establecimiento de una relación de empatía con el entorno urbano, traducible en la confianza, la seguridad y el aprecio deseables por las personas.

Existen distintos tipos de ambientes y cada uno determina el tipo de experiencias a las cuales se enfrenta el niño. Debemos, por tanto, tratar de especificar que del ambiente afecta una determinada conducta; cómo las variadas formas de experiencias influyen en el desarrollo. Sin embargo, otros tipos de influencia íntimamente relacionadas con el ambiente físico y que psicológicamente son las que nos interesan. Estas son las condiciones en las cuales nos desarrollamos, como son el hecho de vivir en un ambiente urbano o rural; en una casa o en un departamento.

“ La vida transcurre en forma diferente para un niño que crece en el campo y un criado en la ciudad. Ambos contextos ofrecen ciertas experiencias y limitan otras y, en este sentido, la relación que éste establece con la realidad externa, varía. Estas son influencias experienciales”. (Berwart H y Zegers B 1998: 25).

Ambos especialistas plantean que el mecanismo psicológico que mediatiza el proceso experiencial es el “Aprendizaje”, en un sentido de adquisición de conocimiento en relación con una realidad externa. En la experiencia, podemos distinguir tres dimensiones importantes: aspectos socioculturales, interacción interpersonal e interacción del niño con la realidad física.

- **Aspectos Socioculturales** : cada individuo se desarrolla en un grupo social, con características definidas. Cada grupo establece ciertas normas, valores, creencias, tareas que el individuo tiene que cumplir para adaptarse. En nuestra sociedad podemos distinguir lactancia, de edad escolar, prepubertad, pubertad, adolescencia, etc. En cada una de estas edades hay una serie de tareas que cumplir; hay todo un sistema de conductas que se espera estén presentes. Por ejemplo, se espera que un niño de 7 años asista a la escuela, con todo lo que esto significa. Este contexto social incide en el desarrollo del niño.
- **Interacción Interpersonal** : La relación con otros individuos es uno de los aspectos más importantes del desarrollo. Se ha dicho que todo aprendizaje está mediatizado por una persona que lo rodean.

- **Interacción del niño con la Realidad Física** : decíamos que todo aprendizaje está siempre mediatizado por personas. Así también , el conocimiento de la realidad siempre implica una interacción con ella.

La interacción interpersonal está determinada en función de mecanismos tales como el aprendizaje, la imitación, la identificación.

“El niño aprende una serie de conductas imitando a los mayores. Basta observar sus juegos para darse cuenta de que esta afirmación es cierta. Por ejemplo, vemos como la niña aprende a barrer imitando a su mamá” (Ibid:28)

A medida que transcurre el desarrollo, van variando las interacciones que el niño tiene. De ahí que podamos distinguir el influencia que tiene la familia, el grupo de iguales (compañeros de la edad), el colegio, los medios de comunicación etc. Cuanto más chico es el niño, según los autores, mayor será la influencia de la familia y, primordialmente, de la madre. La madre impone determinados patrones culturales, según su propia personalidad. A medida que el niño crece, esta mediatización se va perdiendo. El desarrollo presupone una marcha progresiva hacia la adaptación, lo cual determina necesariamente un ajuste recíproco de personalidades interactivas.

Un verdadero conocimiento de ésta realidad física no puede ser comunicado por personas. El niño tiene que experimentar prácticamente, a través de sus sentidos, con esta realidad. De ésta interacción práctica va a resultar el conocimiento que éste tenga. Y es a través de la experiencia con las cosas que el niño comienza a conocer los atributos y propiedades de las cosas.

La experiencia que tenga el niño de su conducta con las cosas le va a permitir, descubrir (a través de su acción con ellas) qué efectos tiene su conducta. Así también aprende que, independientemente de que él realice o no una acción sobre una pelota, ésta rodará, si se la hace rodar. Este conocimiento práctico de su acción sobre las cosas es tanto o más importante que el conocimiento sensorial de los atributos de las cosas..Lo anterior, porque es a partir de la acción que se desarrolla el pensamiento y la inteligencia, lo que se logra a través de organizar, coordinar, sistematizar internamente este conocimiento práctico.

Todo organismo tiene una organización determinada que, en la interacción con el medio, se modifica en búsqueda de la adaptación. Los procesos cognitivos, como un factor de desarrollo, estructuran la interacción con el medio (organiza la experiencia) en un proceso dialéctico que conduce al equilibrio.

2- INFLUENCIA DEL ENTORNO EN LOS ESCOLARES

La relación con otros individuos es uno de los aspectos más importantes del desarrollo. Se ha dicho que todo aprendizaje está mediatizado por una persona que lo rodea. La interacción interpersonal está determinada en función de mecanismos tales como el aprendizaje, la imitación, la identificación.

“El desarrollo es el producto de la continua interacción entre diversos factores estimulantes y una matriz de crecimiento prevalentemente compuesta por ciertas predisposiciones selectivas, tanto para experimentar el cambio como para responder al ambiente de determinadas maneras”. (Ausubel y Sullivan 1983: 66).

En esta misma dirección encontramos la importancia de la interrelación del hombre con su medio ambiente. Se asume que el desarrollo del ser humano es el proceso de integración del producto de la interacción maduración-ambiente, expresado en las áreas afectivas, cognitivas y sociales del individuo; y que, este desarrollo, inclusive el crecimiento o proceso de maduración biológica u orgánica del ser humano.

“ Las creencias o conocimiento denotativo (qué es verdad), las actitudes y valores o conocimiento connotativo (qué es bueno y deseable), las normas y roles (conductas, emociones y cogniciones consideradas adecuadas a las interacciones en general y a posiciones sociales en particular), así como el conocimiento de procedimiento (conocimiento implícito sobre cómo se hacen las tareas) son componentes esenciales de la cultura” . (Ibid:25)

En otras palabras, según García (1993) la cultura se concibe como un conjunto de conocimientos compartidos por un grupo de individuos que tienen una historia común y participan en una estructura social. Los valores compartidos juegan roles claves para el funcionamiento psicológico de los individuos.

3- VALORES CULTURALES Y MOTIVACIÓN

Hogg y Abrams (1993) han argumentado las siguientes influencias culturales en los motivos y necesidades individuales:

- 1- Motivación de exploración y curiosidad : los estímulos complejos, novedosos e imprevisibles motivan la conducta, aunque no haya refuerzos instrumentales . Se ha postulado que los seres humanos necesitan o están motivados por la variación estimular. Se ha planteado que algunos sujetos tienen una mayor necesidad de búsqueda de sensaciones
- 2- Motivación de búsqueda y atribución de significado: Se presupone que la gente realiza atribuciones de causalidad porque necesita controlar los sucesos y predecir el futuro (Maehr y Midgley 1991). Aunque la necesidad de búsqueda de significado se supone común en todas las culturas, hay diferencias con respecto al contenido de la atribución de significado
- 3- Motivación de conocimiento, veracidad y necesidad de autoverificación. También se postula que para predecir el futuro y controlar los resultados las personas necesitan conocer con veracidad la realidad y sus habilidades. (op.cit.).

4- REDES SOCIALES

La realidad de numerosas personas que viven en condiciones de pobreza ha llevado a muchos investigadores a abordar el estudio de esta situación considerando sus redes sociales. El interés ha sido, entre otros comprender cómo se produce el desarrollo social de comunidades en condiciones de vida tan precarias. Sin embargo, hablar de desarrollo social en estas poblaciones requiere de cierta cautela debido, precisamente, a sus particularidades.

El desarrollo social es un conjunto de eventos y situaciones que transcurren, según determinada dinámica, en una población concreta . Esta dinámica tiende a empujar a la sociedad de un estadio de desarrollo a otro superior (UNINORTE,1998).

Schock Helmult (1993) concibe la red social como “el acto respectivo de una inclinación intencionada de una toma de contacto o contactos continuados de una persona o de un grupo con otros entre los cuales se crean vínculos sociales que pueden estar mediados

por fenómenos emocionales ,simpatía antipatía, amistad, enemistad, disposición o no a prestar ayuda”:565

Madariaga y Abello (1996), por su parte, las definen como “ el mecanismo que la gente en desventaja socioeconómica utiliza para subsistir” .Este concepto revela que las condiciones de vida de estas personas no les permite, en primera instancia, atender otras necesidades de desarrollo diferente a las que tienen que ver con su propia vivencia, ya que entre los problemas que afrontan estos sectores está el recibir bajos ingresos que, en el mejor de los casos, solo les permite asumir los gastos que implican sus necesidades básicas, principalmente la alimentación.

Sluzki (1996) es, tal vez, de los investigadores que mejor se ha caracterizado a las redes sociales . El autor afirma que las redes pueden analizarse en función de tres propiedades :1.Sus características estructurales , 2. Las funciones de los vínculos y 3. Los atributos de cada vínculo. En el primer caso, señala el tamaño, la densidad, la composición o distribución , la homogeneidad o heterogeneidad, entre otras.

En cuanto a las funciones de la red, segunda propiedad de las redes sociales según Sluzki, estas se refieren al tipo de intercambio interpersonal que tiene lugar al interior de una red y se relacionan con aspectos tales como compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva y consejos, regulación (o control) social, ayuda material y de servicios y acceso a nuevos contactos, entre otros. Desde esta perspectiva, se observa la variedad de actitudes, agrupamientos, acciones, fines e intenciones que se agrupan bajo la noción de **función** de las redes, con un marcado sesgo funcionalista y utilitarista.

Para la tercera propiedad propuesta por Sluzki (Ibid:157), los atributos de cada vínculo pueden reconocerse en cualquier función de:

Funciones prevalentes: Es decir, cual función, o combinación de funciones, caracteriza de manera dominante a ese vínculo.

Multidimensionalidad o versatilidad: Es decir, cuantas de esas funciones cumple.

La reciprocidad: Es decir, si una persona cumple con respecto a otra el mismo tipo de funciones, o funciones equivalentes, a las que esa otra persona cumple con relación a la primera.

La intensidad o el compromiso de la relación : Es decir, el tropismo o atracción entre los miembros. Esta variable puede ser definida también como “grado de intimidad”

La frecuencia de los contactos: A mayor distancia, mayor el requerimiento de mantener activo el contacto para mantener la intensidad.

La historia de la relación: Es decir, desde hace cuanto tiempo se conocen los integrantes de la red y cual es la experiencia previa de activación del vínculo.

Como se indicó, las redes de intercambio social vienen a suplir necesidades de diferente índole entre las personas que la conforman y que viven en condiciones de desventaja socioeconómicas. Según Scherer-Warren (1993) el apoyo que proporcionan las redes sociales se hace a través de dos mecanismos respaldo emocional y ayuda instrumental. El primero se refiere al apoyo que se ofrece en situaciones emocionales críticas tales como la pérdida de un familiar, enfermedades graves, etc.; la ayuda instrumental se refiere a aspectos como proporcionar dinero, cosas agradables, servicios varios e información necesaria.

En relación con la **reciprocidad**, muchos estudiosos de las redes sociales la destacan como una de sus características centrales. El concepto de reciprocidad ha sido ampliamente estudiado en el ámbito de la Psicología Social, asociándolo especialmente a las relaciones interpersonales.

Algunos autores reemplazaran el término red de intercambio social por grupos de apoyo, ya que una de las principales características de las redes sociales es el hecho de que estas se puedan convertir en sistemas de apoyo social que promueven la salud y que, a su vez, constituyen un elemento indispensable para amortiguar el estatus psicosocial. La gente se une para compartir sus problemas y experiencias y buscar conjuntamente soluciones.

Todas estas definiciones hacen referencia a una serie de relaciones interpersonales y revelan el carácter cotidiano como forma para proporcionarse apoyo, ya sea moral, económico, social, y teniendo en cuenta ciertas condiciones.

De esta forma se puede apreciar que lo cotidiano no sólo se refiere a las actividades de producción y al consumo de los bienes económicos, sino que abarca también, en el mismo grado de importancia, actividades afectivas representadas en la creatividad y la acción histórica, en la imaginación y el juego, el lenguaje, la comunicación y en todas aquellas que tengan que ver con percibir, sentir y pensar, que le permiten al hombre inventarse modos de vivir que le ayuden a enfrentar las situaciones de su vida, entre ellas las de carencia. En esta cotidianidad las redes sociales representan una serie de interacciones sociales en la que se combinan instituciones tradicionales como la familia, el compadrazgo, la amistad etc., que les permite enfrentarse a situaciones adversas.

Sluzki (op.cit.) plantea que es posible identificar a partir de las definiciones los elementos que se encuentran implicados en la conformación de las redes, así.

- Vecindad física que facilita el flujo continuo y recíproco de intercambio
- Relativa semejanza de nivel económico que permite establecer relaciones de reciprocidad.
- Confianza variable que refleja el deseo o disposición para establecer o sostener una relación de intercambio recíproco.

De este modo el establecimiento de las redes reconoce la confianza como el sentimiento que permite entablar una relación con el otro a sabiendas de la igualdad de condiciones donde ninguna de las partes posee mucho más que la otra, lo que permite aún más el acercamiento. Ambos factores unidos facilitan las relaciones de intercambio y reciprocidad entre los habitantes de las zonas marginadas.

“Aunque el intercambio puede tomar muchas formas esta dirigido comúnmente por la norma (un valor o unas reglas) de reciprocidad. Cuando alguien nos hace un favor o nos regala algo de valor, la reciprocidad exige que devolvamos la bondad. Los vínculos sociales creados por estos sentimientos de obligación mutua son intangibles pero muy fuertes” (Escalante 1992:62).

De estas condiciones se desprende que la red de intercambio es una estructura dinámica donde día a día se agregan nuevos miembros, la mayoría de los casos parientes, es decir, cambia y evoluciona continuamente y se convierte en el mecanismo cotidiano para la supervivencia de las personas que viven en condiciones de extrema pobreza.

Así, según los investigadores, queda planteado en estas comunidades un objetivo “conscientemente genérico” que se orienta a resolver, mediante su interrelación y solidaridad, sus diferentes problemas. Ello explicaría el contenido de valor positivo de dichas comunidades, que se expresa completamente en su capacidad de proteger al individuo en condiciones de pobreza.

A partir de las consideraciones anteriores asumimos la siguiente definición de redes sociales, planteada por Madariaga, Abello y Sierra (1996:39)

“Formas de interacción social continuas, en donde hay un intercambio entre personas, grupos e instituciones, con el fin de alcanzar metas comunes en forma colectiva y eficiente. Constituyen un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a individuos y a grupos que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recurso, por medio del intercambio y el reciclaje de experiencias en múltiples direcciones.

Según los autores el propósito u objetivo específico común a los miembros de una red es la razón de ser de ésta: es lo que articula y convoca a los diversos actores sociales que la componen. Dentro de este contexto las redes sociales se configuran como un mecanismo de sobrevivencia que proporciona un bienestar social y económico, tanto para solucionar problemas coyunturales como para ayudar a garantizar la satisfacción de necesidades básicas que permitan generar fuentes de trabajo e información que sirvan para incrementar las oportunidades de vivienda, salud y educación de este modo, como lo revela un estudio realizado en Cerrada del Cóndor. México (Adler Lomnitz, 1975), las redes cumplen diferentes funciones y los bienes y servicios que se reciben por medio de la red con mayor frecuencia son los siguientes.

- *Información*: Instrucciones para migrar datos sobre oportunidades de residencia, por ejemplo de orientaciones para la vida urbana, chismes etc.
- *Asistencia laboral*: al ingresar a una red, los miembros económicamente activos son introducidos al oficio que forma el sustento de la red anfitriona.
- *Préstamo* : estos incluyen dinero, comidas, herramientas, prendas de vestir y toda clase de artículos de uso en el hogar.
- *Servicios*: incluyen alojamiento a migrantes del campo y a visitantes por temporadas, comidas y demás necesidades durante el periodo de adaptación, ayuda a parientes necesitados (viudas, huérfanos, enfermos, ancianos), ayuda en la construcción y manutención de las viviendas y numerosos servicios menores (compras, cuidar niños, cuidar cosas, etc.).
- *Apoyo moral* : las redes son mecanismos generadores de seguridad que se extienden a todos los incidentes del ciclo vital. Esta solidaridad implica amistad y suele familiarizarse mediante el compadrazgo, además de participación común en las ocasiones actuales. Es importante destacar que el compadrazgo desempeña una función clave en tanto constituye un factor de protección contra la agresividad, es decir de esfuerzo de solidaridad social, respeto mutuo y afecto personal. Además, sirve para evitar conflictos dentro de la misma red.

Es así como las redes surgen como una posibilidad para propiciar el desarrollo del hombre y , por consiguiente, del desarrollo social. Ante la evidencia del fracaso de los modelos de desarrollo, que no sólo no han logrado superar los grandes problemas a los que se enfrentan a los países sino que, por el contrario, estos son cada vez con mayores, resulta necesario visionar alternativas diferentes que hagan énfasis fundamental en la autonomía para la superación de los problemas sociales que son esencia problemas del hombre .

En este sentido, a la red se le reconoce como un espacio local, con gran potencial para el desarrollo social y humano, lo cual constituye un paradigma radicalmente diferente ya que deja de lado elementos caractericos de enfoques paternalistas o proteccionistas que han caracterizado en gran medida las estrategias gubernamentales de nuestros países .

CAPITULO IV

LA ESCUELA COMO ESPACIO SOCIAL

Como se hace manifiesto en esta investigación, el fracaso escolar es un problema con múltiples causas y también por lo mismo con múltiples repercusiones. Cualquier análisis que trate de reducir el problema a un determinado factor causal, es sin duda, un análisis parcial y de antemano limitado. En el hecho de los alumnos que tienen dificultades para transitar con éxito por las exigencias del sistema escolar, están implicados factores estrictamente individuales que pueden referirse a muy diferentes ámbitos, desde lo cognitivo hasta lo motivacional, pero están también implicados factores estrictamente educativos, relacionados con los contenidos y exigencias escolares

La tarea educativa de la escuela, debe guiarse hacia el control y dominio de la conducta considerando las características del desarrollo propias de la etapa. Asimismo, los objetivos pedagógicos deben conciliar los intereses y habilidades de los niños con el fin que se desea conseguir..

La escuela influye también sobre la personalidad del niño al dar oportunidad de confrontar la situación familiar con el colegio. Ambas situaciones difieren en el contexto en el cual se dan a los métodos que se usan para conseguir los objetivos. La familia es un grupo íntimo, cuyas relaciones están pactadas por la dinámica afectiva que cohesiona a sus miembros, y que da la oportunidad de un trato individualizado. La escuela es una comunidad básicamente impersonal; las relaciones están reglamentadas y las reglas establecen exigencias. Existe un reglamento que el niño tiene que acatar. Es necesario que el niño tenga una socialización elemental al momento de ingresar a la escuela, en la medida que éste exige:

- Cierta grado importante de control de la conducta;
- Que el niño haya logrado cierta autonomía física y afectiva que le permita alejarse de su familia.
- Que sea capaz de interrelacionarse y convivir con niños de la misma edad, lo que supone la comprensión del otro (ponerse en su lugar). Estos son los aspectos afectivos y sociales de la **Madurez Escolar**, la que a menudo se considera como

erróneamente sinónimo de nivel intelectual, o bien no se considera cuando se trata del ingreso al colegio.

Madurez Escolar e inteligencia son datos diferentes. La primera se refiere a un estado momentáneo del desarrollo psíquico y corporal, que directamente no tiene nada que ver con el grado de inteligencia que el niño posee. Hay que tener presente que el tiempo y el momento de desarrollo varían de un a otro dentro de un cierto rango. La Escuela , como agente de socialización:

- Completa la enseñanza familiar.
- Provee oportunidad para aumentar el contactos con niños de la misma edad, fortaleciendo así su impacto en el desarrollo de la personalidad.
- Confronta al niño con nuevos adultos que son modelos de identificación y aprendizaje de conductas, a quienes debe obedecer y cuya aceptación debe lograr.
- Se espera ayude al niño a desarrollar habilidades e intereses, a adquirir satisfacción en el trabajo intelectual, a controlar su conducta y a perseguir metas a largo plazo.

Podemos decir, entonces, que el proceso educativo es **intencional**. La consecución de los fines requiere de la integración del profesor con el alumno. Esto agrega el carácter de **funcionalidad** al proceso.

1- EL DOCENTE

De ahí la importancia que adquiere el profesor como un modelo de identificación para el niño. Para lograr su propósito educativo, el profesor debe convertirse en un buen modelo. Lo que se explica, exige y pide al niño no coincide con lo que este hace si no se establece una relación afectiva.

La actitud del docente promueve entre los alumnos el respeto a los demás, el docente por su parte además de dirigir el aprendizaje, asume su función de agente de socialización recurriendo a estrategias de adoctrinamiento, coercitivas o de empatía. Los profesores valoran más el esfuerzo que las habilidades de los estudiantes, en otras palabras mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (que es importante para su

estima) en el aula se reconoce su esfuerzo. Las interacciones sociales que los alumnos establecen con el maestro generan diversos procesos en la conformación de los valores, estas relaciones manifiestas pueden ser comparativas, de apropiación o modificación.

“ Mientras más se reconozcan las realidades cotidianas de la escuela más puede uno comprender los problemas y los logros que comparten las distintas escuelas”. (Rockwell 1982:73)

Las interacciones son las que reflejan los *mensajes sociales* , dan cuenta de cómo los individuos se enfrentan a la comunidad local y escolar, de cómo los valores se desarrollan a través de la actividad permanente , en este caso de los alumnos en el salón de clases. Se expresan en movimientos, en preguntas, en risas, en ironías, llantos, miradas o silencios, todas ellas expresiones de interacción en que los alumnos van constituyendo su vida cotidiana y escolar

La convivencia dentro del aula es labor del docente, de él depende en muchos casos que exista una buena convivencia dentro del salón de clases , es él , que de alguna manera, con su respectiva personalidad y las estrategias que el utilice para que la clase sea más amena y participativa debe proporcionar el respeto por el otro, inculcándoles la confianza en si mismos, valorizando las opiniones que estos tengan frente a determinados temas y de esta forma promover la participación de los alumnos frente a la toma de decisiones y ser parte del crecimiento y del aprendizaje que los alumnos tengan durante el proceso educacional .

2- RELACIONES ESCOLARES

El término de *violencia escolar*, se encuentra a la orden del día en todos los salones de clases de nuestro país, por lo que se podría caracterizar como una forma que tienen los alumnos de comunicarse con el medio social que los rodea o como una forma de expresar sus sentimientos, y en muchos casos la agresión se puede traducir a una demanda de amistad o de hacer un llamado de atención a los adultos, en este caso a los docentes.

El docente a través de sus estrategias de enseñanza debe intervenir y de alguna forma ser un mediador de los conflictos que se puedan producir dentro de la sala de clases

entre los alumnos. Por otra parte , el momento de la aplicación de las normas o de las sanciones, debieran constituir, de aprendizaje democrático, en donde se escuche a los alumnos y las opiniones que estos pudieran tener al respecto , y de esta forma llegar a la toma de decisiones tras discutir lo justo o lo injusto de una sanción, ejerciendo así los derechos con un trato más igualitario entre docente y alumno.

Los niños desean, antes que nada, maestros justos, lo que no impide que también deseen que sean competentes. La justicia del maestro prueba que todo resiste en el orden. En caso de injusticia, la angustia explota. A medida que el niño crece, el maestro ya no necesita ser tan poderoso no tan injusto; puede llegar así a convertirse en su compañero o en su amigo.

“La escuela se ocupa menos de las necesidades del niño concreto que de las formas en que ese niño concreto puede atender a la necesidad de la sociedad”. (Mansilla 1988:263).

El maestro tiene la responsabilidad moral de dar tranquilidad, confianza y apoyo a la existencia de los niños, cuyos hogares muchas veces se encuentran mal constituidos, con problemas sociales, económicos y familiares que van afectando cada vez mas, a medida que el niño avanza en su educación. Aunque la escuela jamás logre reemplazar al hogar, puede resultar en cierto modo, un sustituto.

“Más importante que las lecciones bien planeadas para el grupo es la propia responsabilidad del maestro. El maestro determina las relaciones en el aula” (Ibid.:95).

El adolescente por encontrarse en una etapa difícil, necesita estar en constante, interacción con su entorno, el sentirse aceptado por sus pares y al mismo tiempo acogido por estos. A la vez esto permite de alguna manera creer que, puede expresar sus dudas sentimientos y temores, respecto a la vida con jóvenes ,que están en una misma etapa de vida, lo que puede generar en algunos casos mecanismo de resistencia a los padres y a la escuela.

“La Resistencia de los alumnos a la escuela, a la cual asisten por obligación de sus padres, explica las relaciones sociales conflictivas en el medio escolar” (Coulon,1994:12).

Las relaciones que se establecen en esta etapa son imprescindibles ya que comparten experiencias similares, y a la vez , están en constante interacción con los demás,

ya que estos necesitan la aprobación de sus pares, ya sea en la forma de vestir, el peinado y las actitudes que estos tengan frente a la vida, y esto a la vez le sirve para mantener su lugar de pertenencia dentro del grupo, es en etapa de vida que el adolescente sufre grandes transformaciones, los que no siempre son aceptados o comprendidos por sus padres.

Un clima escolar adecuado, determinado por el tipo de relaciones que puede establecer un estudiante con el resto de sus compañeros, implica en el menor mayor disponibilidad para adquirir los conocimientos que se van impartiendo en la escuela, mayor posibilidad de participación en actividades dentro del aula de clases al no avergonzarse de interrelacionar con sus aprendizajes pues se siente que se encuentra entre “amigos”, por lo tanto entre iguales, lo que va a su vez incidiendo en su rendimiento escolar. Las amistades que se dan al interior de las aulas son de alguna forma adquiridas es decir, surgen de una organización escolar y pueden corresponder o no al medio social cotidiano inmediato, estas se conforman a partir de afinidades entorno al principal elemento en común.

Las relaciones con sus compañeras, puede reflejar de alguna forma su actitud hacia su familia, si estas relaciones han sido satisfactorio y se basan en el aprecio, aceptación y confianza, serán personas cordiales en su trato con el resto de compañeras y seguras de si mismas; por el contrario si se han criado en hogares destruidos y con todas las problemáticas que esto implica: si sus padres han sido autoritarios y exigentes se sentirán inseguras, si han sido protectores en exceso se comportarán dominantes o por el contrario tímidas.

Cuando los estudiantes mantienen inadecuadas relaciones con sus compañeros, se van producen situaciones conflictivas que van en desmedro del desarrollo sicosocial de un menor, incidiendo en su vida escolar , por lo tanto con su rendimiento académico. Comienzan los menores a presentar dos posibles tipos de conducta, por un lado de alejamiento del resto de los compañeros lo que disminuye sus redes sociales de apoyo, por otro lado pueden desarrollarse sub-grupos con características de sectas, lo que perjudica mucho más a un menor pues existe una mayor probabilidad de desarrollar conductas conflictivas al interior de la sala de clases y de la propia escuela, con la consiguiente repercusión en sus rendimientos académicos.

CAPITULO V

FRACASO ESCOLAR Y FACTORES SOCIALES

La expresión “fracaso escolar” está ya muy reconocida y será difícil modificarla, pero nos parece poco acertada. Hablar de fracaso escolar, Según Marchesi (2000) a secas y sin más, para referirse a los jóvenes que no completan el periodo de escolaridad obligatoria o que no logran cierto nivel académico, es un calificativo demasiado simplista y sobre todo muy negativo.

1.- FRACASO ESCOLAR

Se habla de fracaso escolar de una manera global; el alumno fracasado , según Marchesi lo es en su totalidad . En cambio, es sabido que no todos los fracasos son iguales, que nadie fracasa del todo y en todo, que a veces el fracaso esconde esfuerzos muy valiosos, o que el fracaso puede ser un mal menor, tanto en lo personal como en lo social. Por todo ello, merece la pena criticar la simplicidad, rotundidad y negatividad del concepto.

Por otra parte, plantea que pese a que el fracaso siempre acaba siendo de los individuos particulares, a menudo los factores que lo provocan quedan fuera de su control y de su responsabilidad.¿Quién fracasa en realidad? Fracasan los individuos o fracasa la sociedad, la escuela y la políticas educativas?. El término parece aludir a un déficit personal que está muy lejos de ser la causa principal de la mayor parte del llamado fracaso escolar.

Por último, en la medida que el fracaso escolar crea individuos fracasados, se está distribuyendo un credencial negativo que lastra su vida. Un sujeto etiquetado como fracasado va camino de ser una persona biográficamente fracasada y de momento es muy probable que sea una persona desmoralizada: alguien a quien se le ha quitado todo relieve positivo para destacar su peor imagen. En definitiva, se comete al menos una desconsideración, se hace daño al individuo y se crea un problema a la sociedad.

Se puede decir, y con razón, que el problema no es la palabra, sino la realidad que designa, y que criticando el concepto no se arregla nada en absoluto; en parte es cierto nadie mejora y su preparación por un mero cambio en la etiqueta que lo designa, pero

también es cierto que a menudo la etiquetas crean y fortalecen lo que rotulan. Una etiqueta es más que una constatación, es una predicción de los peores augurios que acaba por estigmatizar a las personas que la reciben.

1.1- TIPOS DE FRACASO ESCOLAR

Para A.A.V.V (1995) cuando hablamos de fracaso escolar, nos referimos a un bajo rendimiento académico o al abandono prematuro de los estudios. Este es el significado que más habitual del término, pero no es en modo alguno el único significado que debe abarcar la expresión “fracaso escolar”

Agregan que, junto a un limitado rendimiento académico, también fracasan aquellos alumnos que no consiguen adaptarse a las pautas normativas de los centros educativos. Quien no logra mantener su comportamiento en el interior de unos límites que toda comunidad establece, termina por recibir algunos de los calificativos que señalan que su conducta no es ni la esperada ni la deseable: alumnos violentos, poco trabajadores, ruidosos, mal educados, charlatanes o otros apelativos parecidos. Los alumnos que reciben esta consideración de forma reiterada, finalmente acaban engrosando el porcentaje del fracaso escolar.

Se crea fracaso en la escuela cuando el rendimiento es bajo, cuando la adaptación social es deficiente, y también cuando se destruye la autoestima de los alumnos. En la escuela se deben aprender conocimientos y se debe aprender a vivir de acuerdo con un mínimo de normas compartido, pero la escuela también debe inocular en sus alumnos confianza en ellos mismos, debe otorgarles un vivo sentimiento de valor, de capacidad, de fuerza, de convencimiento de que pueden conseguir muchas de las cosas que se proponen, la escuela no debe crear individuos apáticos, desanimados o desmoralizados. Y a menudo ocurre precisamente esto: inculca el convencimiento de que se vale para muy poco y de que no se puede hacer nada. No hay peor fracaso escolar que producir alumnos con baja autoestima

1. 2- EL FRACASO ESCOLAR NO ES UN DESASTRE NATURAL

El fracaso escolar no es un desastre natural, ni un accidente de imposible predicción. El fracaso es un fenómeno producido por la acción de los seres humanos. Sin embargo, es un producto humano que nadie desea y que nadie dice producir. Es por ello que da la sensación que nadie lo produce y que es un hecho espontáneo y natural. Pese a tal ilusión, podemos afirmar que el fracaso es un resultado, quizá no deseado, de la acción humana. Pero que sea no deseado no quita responsabilidad a todos los que se hallan involucrados de un modo u otro en el mundo de la educación.

Pero el fracaso no es únicamente un fenómeno humano no deseado, sino que en muchos casos obedece a ciertas lógicas de exclusión que perjudican a unas capas sociales y benefician a otros grupos, incluso en los casos que nadie parece ser el responsable de los hechos. Estamos, pues, afirmando que cuando se produce fracaso escolar alguna política educativa o alguna practica escolar no funcionan como debiera que, por lo tanto, deben ser reparadas; que se deben estudiar y denunciar las lógicas perversas que lo generan, y que se deben encontrar cosas para su transformación.

1. 3 - EL FRACASO ESCOLAR ES UN FENOMENO SISTEMICO

Quizás resulta tan difícil acotar las responsabilidades y descubrir las lógicas profundas de producción de fenómenos como el fracaso escolar precisamente por que estamos ante hechos complejos que no dependen de una sola causa. Es decir, el fracaso escolar es un hecho social sistémico, que se produce debido a una causalidad compleja. Dicho llanamente, es el resultado de un conjunto de factores que actúan de modo coordinado y producen finalmente un resultado, el fracaso escolar, que ninguno de ellos tomado aisladamente llegaría a provocar.

“La situación social, la familiar y la escolar, a través de sus múltiples parámetros, actúan entrelazándose y provocando la aparición de fracaso escolar”.(Morin E. 1994:86)

De acuerdo con esta afirmación , también podemos suponer que las acciones que se plantean prevenir, paliar o solucionar el fracaso escolar tendrán que ser necesariamente

múltiples y coordinadas. No vale pensar que cambiando uno solo de los parámetros que intervienen en la educación de un sujeto vamos a obtener efectos milagrosos. Las transformaciones educativas requieren la acción coordinada de diversas instancias.

2- FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES

La preocupación tradicional de los estudios sobre riesgo psicosocial se centraba en reducir las influencias adversas o factores de riesgo; siendo este un objetivo fundamental, la misma trascendencia deberían tener los factores de protección (o Resiliencia), ya que estos son capaces de mejorar la resistencia a las adversidades psicosociales y a los peligros a los que están expuestos todos los niños, y de forma especial, los adolescentes.

“Los problemas del rendimiento escolar constituyen una característica de nuestra cultura occidental donde progresivamente han ido aumentando las exigencias escolares, a fin de satisfacer las demandas de un mundo cada vez más tecnológico y complejo”.(Peña , 1999: 33).

Si bien "riesgo" es un término biomédico, que casi siempre se lee en clave de morbilidad o mortalidad; en la actualidad interesa un concepto mucho más amplio y que abarque todo el contexto psicosocial. Según Rutter (2000) , como al riesgo van unidas siempre la vulnerabilidad y la exposición al peligro, se debe tener presente que las circunstancias se pueden modificar según el desarrollo de cada uno y a las condiciones del entorno en cada momento.

En muchas ocasiones una misma conducta puede tener efectos negativos o positivos según la situación, promoviendo o impidiendo el desarrollo del niño o adolescente. Estas situaciones se deben aprovechar, ya que ese riesgo potencial puede ayudar a actuar con anticipación, evitando o modificando el riesgo.

Se entenderá, entonces por factor de riesgo , en nuestro estudio, dentro del ámbito de la educación a un atributo o característica del alumno, familia, escuela y/o contexto que incrementa la probabilidad de un bajo rendimiento escolar.

Entre los factores de riesgos, se puede trabajar sobre situaciones globales (pobreza, estrés, disputas familiares diarias, eventos de la vida y/o crisis vitales, familias sin

hogar, con abuso de alcoholismo, con enfermedades crónicas o discapacidades, etc.) o en aspectos específicos según la población. Cuando se reduce al grupo adolescentes y se puede identificar a los más expuestos a sufrir daños (accidentes, intento de suicidio, embarazos, maternidad , delincuencia juvenil, abusos de sustancias, abandono escolar, bajo rendimiento escolar etc.) se podrá actuar con medidas selectivas, facilitándose así la prevención.

Rutter tomó el término "resiliencia" de la física, y plantea que la resiliencia es la capacidad que tiene un cuerpo de resistir, de ser fuerte y no deformarse. Adaptando este término al ser humano, resiliencia sería la capacidad de prevalecer, crecer, ser fuerte y hasta triunfar a pesar de las adversidades. Ciertas características o condiciones personales o del entorno son capaces de neutralizar o moderar los efectos de la exposición al riesgo, siendo objeto de estudio el por qué algunos individuos que crecen en situaciones adversas parecen vivir de forma saludable y productiva, mientras otros no parecen poder superar nunca las adversidades experimentadas durante los primeros años.

“ Una persona (cualquiera) será menos frágil cuanto mayor sea la resistencia que presente ante una agresión. Cada persona, niño o adolescente, puede influir en su propio destino, teniendo presente los nuevos marcos de referencia a los que se encuentra expuestos durante su desarrollo, unos de ellos disfrazados de factores de riesgo y otros de protección; en estos últimos la familia juega en papel protagonista” . (Ibid:15)

Para el autor, la resiliencia irá en función de los factores protectores con los que cuenta cada persona, mientras que la vulnerabilidad dependerá de los aspectos deficitarios personales y de su entorno. Las experiencias sensibilizantes o endurecedoras que va ofreciendo la vida será la mejor forma de enfrentarse ante las experiencias adversas que puedan aparecer. Fue de nuevo Rutter quien demostró que la resiliencia no se adquiere evitando riesgos, sino mediante el control de la exposición a los mismos.

Para éste estudio la Resiliencia será entendida como la capacidad de las alumnas de séptimos y octavos años en resistir o mantenerse dentro del sistema educacional básico. Como factor protector, para nuestro estudio se entenderá como un atributo o característica del alumno, familia, escuela y/o contexto que inhibe, reduce o atenúa la probabilidad de un bajo rendimiento escolar.

Se ha podido comprobar que cuanto más relajada y acogedora sea la primera persona que cuida de un niño, mayor es la probabilidad de consolidar una unión segura. Esa "unión segura" será el único y más fuerte factor que puede favorecer los resultados positivos del desarrollo hasta el final de la adolescencia; de ahí la importancia de que un hijo sea o no deseado.

Si por determinadas circunstancias se afecta la relación con esa primera persona que cuida de un niño, habitualmente la madre, una unión segura con el otro miembro de la pareja puede ayudar a compensar la otra unión insegura. Hay muchos factores sociales que pueden representar riesgos importantes afectando el ajuste o el desarrollo del niño o adolescente, mientras que otros pueden protegerlo y neutralizar los riesgos individuales o familiares.

Por ejemplo la pobreza, y especialmente la pobreza crónica, es un factor de riesgo de toda la vida para la salud, tanto física como mental. Si además hay circunstancias de marginación e injusticia, se intensifican los efectos corrosivos de esa pobreza en el desarrollo infantil y en la salud mental. Más de un estudio han mostrado que hijos de padres pobres preocupados por sus hijos estos evolucionan bien, y en algunas ocasiones mejor, que niños de clase media o alta que tienen padres despreocupados.

Las situaciones difíciles que atraviesan las familias sumidas en la pobreza minan frecuentemente la relación paternal agravando el conflicto y la violencia familiar, el abuso de sustancias y los problemas de salud mental; a su vez estas condiciones obstaculizan el desarrollo y contribuyen a aumentar los resultados adversos para niños y jóvenes pobres.

Hay poca duda de que, además de los rasgos temperamentales, la inteligencia, la atracción física, el tamaño, la habilidad atlética, las destrezas sociales, el sentido del humor, la capacidad de resolver problemas de modo efectivo, y lo que se llama de "perspectiva resiliente"- o la falta de estos factores- puede ayudar a movilizar soporte en tiempos de estrés o a exponer el niño a mayor riesgo.

El niño con dicha perspectiva resiliente será aquel que tiene un sentido de significado y un objetivo, que permanece optimista delante de dificultades, tiene confianza, amor propio y el deseo de vencer dificultades iniciales y la habilidad de rebotar y de perseverar delante de una derrota inicial.

2.1 FACTORES MULTIDIMENSIONALES EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

A lo largo de los años se han buscado diferentes causas para explicar el rendimiento escolar de los alumnos. Algunos estudios han insistido en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética. Otros, por el contrario, han puesto el énfasis principal en los factores sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la escuela tendría la función de reproducir las diferencias entre los alumnos que se encuentran en la sociedad. Otros, finalmente, han vuelto los ojos a las características de las escuelas y han defendido que también la organización y el funcionamiento de las mismas tienen una parte de responsabilidad en el mayor o menor éxito académico de los alumnos.

En la actualidad existe un amplio acuerdo de que las interpretaciones unidimensionales que expliquen el rendimiento escolar son inexactas y de que no es posible explicar la complejidad de este fenómeno educativo a través de un solo factor. La mayoría de los estudios e investigaciones coinciden al incorporar varios niveles o dimensiones en su intento de explicación, en lo que existen diferencias importantes es en la influencia relativa de cada una de las dimensiones.

Steinhauer (2001) han señalado que entre el 12 y 15 % de la varianza en el rendimiento individual de los alumnos es debida a la escuela, que el contexto socio cultural puede explicar un porcentaje algo mayor, que es necesario diferenciar entre el contexto del alumno y el contexto medio del centro y que los conocimientos iniciales del alumno al comienzo de una etapa educativa tiene un alto poder predictivo sobre sus resultados al término de la misma.

Con los factores protectores se puede trabajar en todas las dimensiones de un individuo, o sea en los distintos sistemas que lo van conformando, de manera más específica. Es más fácil trabajar con este tipo de factores protectores que con los factores de riesgo puesto que solo se requiere de un trabajo que consista en potenciarlos y en muchas ocasiones crearlos.

En la familia, escuela, ambiente y en el propio alumno, hay estos dos tipos de factores, que están jugando en la vida personal y escolar de un menor. La diferencia radica en que hay algunos que se encuentran presentes más que otros y que actúan con mayor

grado. Para poder realizar un trabajo a nivel educacional, en una escuela o solo el trabajo con una estudiante, hay que identificar todos los factores de riesgo y protectores existentes para poder determinar cuales son los que se encuentran y como interactúan para trabajar en reducir su impacto o potenciarlos en caso de los factores protectores.

Rutter. (op. cit) clasifica el riesgo y la resiliencia en factores predisponentes, familiares y externos. Entre los familiares podríamos encontrar riesgo si existe bajo nivel de educación materna, falta de vínculo madre-hijo, presencia de familia numerosa, desarmonía familiar o alto nivel de estrés materno; igualmente si hay presiones, pobreza, enfermedad mental en la familia o un ambiente familiar caótico. En cuanto a los factores protectores que la familia puede ofrecer, Rutter recomienda "conexión" con, al menos, uno de los padres, mantener cohesión familiar, favorecer la familia estructurada y potenciar la unión entre hermanos.

Muchos científicos apoyan la teoría de que la edad 0 a 6, e incluso la de 0-3 años, son las óptimas para esa tarea, ya que ven menos eficacia cuando se hace la intervención próxima a la adolescencia, ya que puede ser tarde para intervenciones remediables. Muchas familias saben ir protegiendo durante los primeros años de la vida,; pero a medida que sus hijos van cumpliendo años, los padres van "dimitiendo" y quieren recuperar el diálogo perdido cuando se inician los "nuevos" problemas, pretensión muy difícil de lograr si habían abandonado la comunicación habitual.

En casos concretos, y en familias con elevada disfunción o con el estrés de vivir en comunidades violentas y alienantes, siempre habrá algunos hijos que necesitarán la intervención inicial y el manejo posterior, a lo largo de su infancia y juventud, a fin de llegar a lograr protección positiva.

La protección desde el comienzo ha de estar en la familia en la que cada hijo nace; luego tomará un nuevo impulso al llegar a la escuela, y de ninguna manera se ha de omitir el gran papel que debe hacer toda la sociedad, sin olvidar a los medios de comunicación. Como cada etapa del desarrollo tiene unas características específicas, la labor de protección puede recorrer de una amplia variedad de escenarios: escuelas, grupos de ocio supervisados, cambiando una vecindad violenta y alienada en una comunidad de apoyo, modificando determinada programación televisiva, apoyando a grupos de padres, etc.

Cuando se conocen los elementos que colocan a un niño, a un adolescente o a un grupo, en situación de riesgo, o si se conoce qué factores pueden disminuir los efectos negativos de ese riesgo, la familia puede estar en una posición inmejorable para poner en marcha estrategias que favorezcan la protección y minimicen ese riesgo.

Para Rutter, se podría actuar, además en otras intervenciones, potenciando la autoestima y la autoeficacia (reconocerse hábil para acciones positivas) utilizando para ello sus propias relaciones personales, las nuevas experiencias y el aprendizaje para enfrentarse a los desafíos. Reconoce como fundamental, en la creación de habilidades para la vida, la participación de escuela, familia y comunidad.

En la vida familiar determinados hábitos no se van a consolidar ni con sobreprotección, ni con abandono; va a ser preciso educar desde muy pequeño en actitudes de colaboración en el hogar y con ciertas "obligaciones", siempre adaptadas a la madurez de cada hijo. Si no es así, de adolescente no va a poder pedírsele que asuman responsabilidades "más serias", planifique su futuro, sepa distanciarse de los focos de riesgo o aprenda a cultivar su independencia.

Silber (1994) ha propuesto varias posibles resiliencias y sugiere desarrollar la intuición o hábito de hacer preguntas peligrosas y dar respuestas honestas; la independencia como capacidad de establecer unos límites cuando los propios padres están perturbados, manteniendo una distancia emocional y física; la interacción, como posibilidad de establecer asociación íntima y satisfactoria con otras personas, manteniendo un equilibrio entre las propias necesidades y la empatía y la capacidad de dar a otra persona; la iniciativa para hacerse cargo de problemas, ejercer control y tener placer de ponerse a prueba; ideas, creatividad, humor, llegando incluso a descubrir lo cómico en lo trágico; la capacidad de transformar experiencias preocupantes, los sentimientos interiores en belleza, dándoles orden y dirección, y el respeto a la ideología personal y moralidad.

Volviendo a los adolescentes, y siguiendo a Steinhauer (2001), los objetivos de prevención en ésta edad podrían incluir: prevención de evasión prematura de la escuela, ya que si no se completa la etapa escolar, se duplica el tiempo en que esa persona quedará desempleada y dependiente del gobierno por toda la vida; prevención de delincuencia y/o parar la progresión de delincuencia menor para criminalidad adulta grave y a largo plazo; prevención de embarazo de adolescentes que, si no es apoyado por la familia de la joven

madre, frecuentemente ponen a ambos, madre e hijo, en una situación de dependencia para toda la vida; prevención del hábito de fumar, alcoholismo y/ o abuso de otras sustancias; prevención de suicidio; preparar a los jóvenes para el paso con éxito de la escuela al trabajo; la prevención del desempleo; la prevención de comportamientos de riesgo (con drogas, con sexo sin protección, con vehículos a motor, con el uso de armas): prepararlos para ser padres responsables en la vida adulta y para lograr una autonomía con éxito.

PARTE II
ANALISIS
DE LOS
RESULTADOS

CAPITULO VI

LA EDUCACIÓN DESDE LAS ALUMNAS

La preocupación tradicional de los estudios sobre riesgo psicosocial se centraba en reducir las influencias adversas o factores de riesgo. Siendo éste un objetivo fundamental, la misma trascendencia deben tener los factores de protección, ya que éstos son capaces de mejorar la resistencia a las adversidades sicosociales y a los peligros a los que están expuestos todos los niños, y de forma especial, los adolescentes.

En la actualidad existe un amplio acuerdo en que las interpretaciones unidimensionales que expliquen el rendimiento escolar son inexactas y de que no es posible explicar la complejidad de éste fenómeno educativo a través de un sólo factor. La mayoría de los estudios e investigaciones coinciden al incorporar varios niveles o dimensiones en su intento de explicación. En lo que existen diferencias importantes, es en la influencia relativa de cada una de las dimensiones.

En nuestro estudio hemos considerado los factores sociales que inciden en el rendimiento escolar en alumnas de séptimos y octavos años de la escuela básica D 751, situándolos en las cuatro dimensiones de un estudiante: individual; familiar; escolar y la ambiental.

Etimológicamente la palabra adolescencia, etapa en la cual se encuentran las alumnas de los séptimos y octavos años de la escuela básica D 751, proviene del latín *adolescere*, que significa crecer. Mansilla (1996) argumenta que históricamente la adolescencia ha sido considerada como una etapa de transición y de crisis pasajera entre la infancia y la vida adulta, pues se dan una serie de desequilibrios momentáneos. Sin embargo, para poder entender los complejos cambios físicos, sexuales, psicológicos, cognitivos y sociales a los cuales se tiene que ajustar el joven, es necesario:

“Entender a ésta etapa de la vida como un proceso psicosocial, durante el cual los individuos deben armonizar el nuevo funcionamiento del cuerpo con conductas socialmente esperables”.
(Ibid:37).

Éste período comienza alrededor de los 12 años en las niñas y de los 13 o 14 años en los hombres, y termina a los 18 años, aunque actualmente se puede extender incluso hasta los 20 o 21 años, esto debido a que en la medida que la civilización se hace más compleja más se atrasa el momento en que el adolescente es considerado un adulto. Las principales características de la adolescencia, a rasgos son:

- Redefinición de la imagen corporal, asumiendo que se ha perdido el cuerpo infantil y se ha adquirido un cuerpo adulto
- Elaboración de una escala de valores propia
- Búsqueda de pautas de identificación en el grupo de pares
- Se toman roles y funciones independientes de las expectativas familiares, incluso de las imposiciones biológicas (por ejemplo los homosexuales)
- Creciente separación de la familia de origen, sustituyéndola por otras relaciones (amigos, pololeo)

La adolescencia, se caracteriza en lo biológico por el crecimiento acelerado del esqueleto, los cambios de la composición corporal, el desarrollo de los sistemas respiratorio, circulatorio y de la reproducción (órganos de la reproducción y caracteres sexuales secundarios). En lo psicológico destacan su inquietud, el despertar a la vida, la energía que les desborda y el sentimiento que les lleva a creer que pueden cambiar el mundo y la definición de su ser social.

“ El resultado de la interacción biológica y social que las adolescentes establecen en el contexto de su familia, con su sociedad y con el ambiente socio-cultural en el que nacen y viven les permitirá cuando adultos establecer relaciones de pareja estables, ser productivos , participativos y aseguran la reproducción humana, que es mucho más compleja que la sola reproducción de la especie” .(Ibid:36)

La canalización de los sentimientos e inquietudes de los adolescentes de ambos sexos, resulta difícil puesto que la curiosidad e inquietud natural del ser humano, agudizada desde la pubertad al igual que su energía , es limitada por las normas sociales que generalmente diseñan una realidad estrecha y sofocante, en la que no se consideran prioritarias la atención de sus necesidades bio-sico-sociales y, menos aún, el desarrollo del potencial humano.

1- ESTADO EDUCACIONAL

La edad típica, entendida como el indicador que resulta de la edad de ingreso al sistema escolar y una trayectoria limpia, permite identificar la relación que existe entre edad y grado en que se encuentra un estudiante. Muchas veces se piensa que el sólo hecho de haber repetido por lo menos alguna vez , determina el rendimiento académico de un escolar en todos los grados posteriores, hipótesis que se derrumba en la constatación de los datos que se encuentran en la comparación de las alumnas con promedios altos y bajos con sus correspondientes edades y estados educacionales.

“ En términos operacionales el fracaso escolar se ha definido con los índices de repitencia y deserción del sistema educativo formal. Es bien sabido que la deserción y la repitencia están asociadas a causa de naturaleza socioeconómica y por déficit socio-culturales que limitan el desarrollo cognitivo” (López G. et al, 1991:7)

1.1) EDADES Y ESTADO EDUCACIONAL

CUADRO N°1
EDADES Y ESTADO EDUCACIONAL
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BÁSICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ESTADO EDUCACIONAL Y EDAD	ALUMNAS 7MOS AÑOS	%	ALUMNAS 8VOS AÑOS	%
12 años / Normal	11	45,8	0	0
13 años/ normal	11	45,8	12	50,0
13 años/ Repitencia	1	4,2	0	0
13 años/ Atraso	1	4,2	0	0
14 años/ Normal	0	0	6	25,0
14 años/ Repitencia	0	0	1	4,2
14 años / Atraso	0	0	2	8,2
15 años/ Repitencia	0	0	1	4,2
16 años/ Repitencia	0	0	1	4,2
17 años/ Repitencia	0	0	1	4,2
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Si sometemos los datos de nuestro estudio a una categorización de edad típica a estado educacional normal y edad atípica, ellos se pueden agrupar de la siguiente manera:

- **Edad Típica** : corresponde a las edades para **séptimos**: 12 años con un 45,8% , y 13 años (cumplidos antes del 30 de abril) con un 45,8% Para octavos : 13 y más años con un 15% y 14 años (cumplidos antes del 30 de abril) con un 29,2% . Con un total de 83,3%

- **Edad Atípica** : corresponde a las edades ; para **Séptimos** 13 años (cumplidos después del 30 de abril), y 14 años, con un 8,2% . Para los octavos: 14 (cumplidos después del 30 de abril) 15, 16 y 17 años con un 25% . Con un total de 16,7% .

Para nuestro estudio edad típica o edad atípica no jugará como un factor protector ni como un factor de riesgo , sólo será un dato a considerar para tener una visión más acabada sobre las alumnas de séptimos y octavos años.

Tenemos que un 83,3% de alumnas de séptimos y octavos años presentan un estado educacional normal y un 16,7% sobre pasa la edad exigida por el estado, según el siguiente cuadro.

CUADRO N°2
 EDADES Y ESTADO EDUCACIONAL
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BÁSICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ESTADO EDUCACIONAL	7MOS ALTOS	%	7MOS BAJOS	%	8VOS ALTOS	%	8VOS BAJOS	%
Normal	12	100	10	83,4	11	91,7	7	58,4
Atraso	0	0	1	8,3	0	0	4	33,3
Repitencia	0	0	1	8,3	1	8,3	1	8,3
TOTAL	12	100	12	100	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

En las alumnas de séptimos años hay un 91,6% que presentan un estado educacional normal, es decir se encuentran cursando séptimo año de forma regular, correspondientes a sus edades, y un 8,4% presentan una situación irregular. Ésta situación irregular se ve reflejada en el atraso y repitencia que presentan dos estudiantes, las que corresponden a alumnas de bajo rendimiento académico. La repitencia puede estar asociada a un mal rendimiento , inasistencia, u otro tipo de problemas del estudiante.

Con éste antecedente podríamos decir que existe una relación entre repitencia con rendimiento escolar, puesto que ésta situación se ubica en alumnas que tienen los promedios más bajos de los séptimos años, pero al analizar los resultados obtenidos en alumnas de octavos años, nos encontramos con otra situación muy distinta.

Existe un 75% de alumnas de 8vos años que presentan una situación educacional normal, y un 25% que se encuentran una situación irregular. Resulta llamativo que de los casos de repitencia uno de ellos corresponda a alumnas con altos rendimientos escolares. Entonces podríamos inferir que no siempre un estado educacional irregular, que responde a repitencia, tiene relación con rendimiento escolar en años posterior. Hay alumnas que a pesar de que en algún momento de sus vidas escolares, no fueron promovidas a un curso superior, no quiere decir que éstas no podrán llegar a ser alumnas sobresalientes en años posteriores.

2 - MOTIVACION ESCOLAR

En el contexto escolar, según los autores consultados, el carácter intencional de la conducta humana, está influenciado por las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar, que a su vez, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo hay que tener en cuenta éstas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto (familia, escuela y ambiente) en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

El aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez, el que abarca diversos componentes, así lo manifiesta Núñez (1996)

“ La Motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general”. (Ibid:2) .

Según Pintrich y De Groot (1990), la motivación estaría integrada por tres componentes, el de Expectativa, el de Valor y el Afectivo.

2.1 COMPONENTE DE EXPECTATIVA

Éste componente hace referencia a las creencias y expectativas que tienen los estudiantes para realizar una determinada tarea según su auto-concepto, es decir lo que

piensa un alumno sobre sí mismo determina la forma mediante la cual se enfrenta a sus tareas escolares.

“El auto-concepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor”.(Pintrich , 1989:57)

Bandura (1987) plantea que existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas. Además, señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

“ El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida”.
(Ibid:45)

Una de las funciones más importantes del auto-concepto, según Pintrich , es la de regular la conducta mediante un proceso de auto-evaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está condicionado en gran medida por el auto-concepto que posea en ese momento.

A) AUTO-CONCEPTO

Dentro de los estudios realizados sobre las variables motivacionales y afectivas las teorías de motivación y en especial las aportaciones de Covington (1984), postulan a que la valoración propia que tenga un estudiante se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y la auto-percepción de sus habilidades y del esfuerzo.

Para encontrar qué auto-concepto tienen las alumnas de séptimos y octavos años , se les realizó la siguiente pregunta *¿qué opinión tienes acerca de ti misma como estudiante?*, de éste modo podremos identificar cuales corresponden a factores de riesgo y cuales a factores protectores, los que para efectos de ésta investigación se entenderán por:

CUADRO N° 3
 AUTOCONCEPTO
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

OPINIÓN	ALTOS	%	BAJOS	%
Buen estudiante	24	100	0	0,0
Estudiante regular	0	0,00	14	58,3
Mal estudiante	0	0,00	10	41,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Presentamos los datos obtenidos bajo la siguiente categorización:

- **Auto concepto Positivo:** donde se encuentra las opiniones de: *buen estudiante* con un 50%
- **Auto concepto Negativo:** corresponde a la alternativa *mal estudiante* con un 20,8% (10).
- **Situación Neutral:** corresponde a la alternativa *estudiante regular* con un 29,2%.

Podemos decir que existe un **Auto- concepto Positivo** de las alumnas de séptimos y octavos años, con un 50% lo que se considerará como un **Factor Protector**, porque, según Bandura, hay más probabilidades de que éstas alumnas se planteen desafíos y/o metas en su vida escolar u personal, al sentir que son capaces para ello.

Las alumnas con un alto rendimiento académico presentan un 100 % de un **Auto- concepto Positivo**. Éste tipo de alumnas también pueden ser consideradas según la tipología de Covington (op.cit.) como :

“Alumnas orientadas al dominio, es decir, sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismo”(Ibid:54)

Un **Auto-concepto Negativo**, es decir alumnas que se consideran malas estudiantes, sólo se manifestó en las alumnas con bajo rendimiento escolar con un 41,7%. Podríamos decir que para éste tipo de alumnas su baja autoestima estaría influyendo directamente en su rendimiento académico, ya que tienen preconcebido que no tienen capacidades para

enfrentar sus desafíos escolares, por lo tanto se produce una conducta ante sus deberes académicos, mediocre que se ve reflejada en un poco esfuerzo y dedicación.

“El sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento”. (Bandura op cit : 113)

Si lo relacionamos con lo expuesto por Covington (op cit) , éste tipo de alumnas responde a “Los que evitan el fracaso que

“aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, y trampas en los exámenes”.(Ibid:55) .

Está afirmación nos permite decir que el auto-concepto puede incidir además en la participación escolar, realización de tareas escolares, y conducta dentro de la sala de clases como no respetar las normas y reglas de la escuela , como por ejemplo copiar en las pruebas, lo que podría a su vez, contraer malas relaciones docente-alumnas. Del mismo modo , el autor plantea que éste tipo de alumnas entran en la categoría de los “Alumnos que aceptan el fracaso”.

“Sujetos que presentan una imagen propia deteriorada y manifiesta un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo”.(Ibid:55).

Respecto de la categoría **situación neutral** nos encontramos que un 58,3% de las alumnas con bajos promedios escolares se consideran estudiantes regulares, este concepto podría estar más cerca de la categoría de concepto desfavorable.

Podemos concluir que hay una directa relación entre rendimiento escolar y auto-concepto, según los datos expuestos. Además podemos decir que el auto-concepto puede incidir, también en el comportamiento de las alumnas al interior de la sala de clases;

relaciones escolares; participación escolar y responsabilidades de las alumnas como hacer sus tareas y estudiar para las pruebas.

2.2 COMPONENTE DE VALOR

Éste componente indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. En éste punto nos referimos a los *motivos* por los cuales las alumnas de séptimos y octavos años *realizan sus tareas* y/o trabajos, *y estudian para las pruebas* escolares , para lograr establecer el tipo de metas de aprendizaje.

Según Ames (1992) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc.

Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Núñez (op. cit.) clasifica las metas en :

- ***Metas Intrínsecas*** por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender. Los estudiantes con metas intrínsecas aceptan retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades
- ***Metas Extrínsecas*** como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. Los estudiantes con metas extrínsecas tratan de evitar retos y desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito alguna tarea.

A.) METAS RESPECTO DE TAREAS

Las metas son aquellos motivos por los cuales los estudiantes realizan sus tareas escolares, por lo tanto su conducta ira directamente relacionado con ellas, lo que va a incidir directamente con sus rendimientos académicos.

CUADRO N° 4
MOTIVOS PERSONALES FRENTE A TAREAS ESCOLARES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

MOTIVOS	ALTOS	%	BAJOS	%
Para no sacarme mala nota	14	58,3	16	66,7
Para que no me coloquen anotaciones	1	4,2	1	4,2
No me gusta	0	0,0	5	20,8
Para aprender más	9	37,5	2	8,3
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Según lo planteado por el autor seguiremos la misma categorización:

- **Metas Intrínsecas:** se considerará la alternativa: *para aprender más* con un 22,9%
- **Metas Extrínsecas:** se considerarán las alternativas: *para no sacarme mala nota* con un 62,5%; *para que no me coloquen anotaciones* con un 4,2%. Con un total de 66,6%.
- **Falta de Metas::** se considerará la alternativa: *no me gusta* con un 10,4%.

Podemos decir que las alumnas, en general, hacen sus tareas escolares por motivos que responde a *Metas extrínsecas*, relacionadas con algún tipo de sanción que podrían recibir por parte de los docentes, con un 66,6%, lo que será considerado como un **Factor de Riesgo**, porque incrementa la probabilidad de que éstas alumnas eviten retos y desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito alguna tarea. Además cualquier sanción que pueda recibir un estudiante incidirá directamente en su autoestima con ello sobre su rendimiento escolar.

Huerta (1996) afirma que el miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás, produce una inhibición de la tendencia espontánea a pedir aclaraciones cuando no se sabe, con perjuicios obvios en el aprendizaje.

“ Una preocupación excesiva por la estima personal, puede llevar a un alumno a priorizar formas de estudio inadecuadas para el aprendizaje en profundidad” (Ibid: 230).

Pero, también plantea el autor que la preocupación por la estima también puede generar efectos positivos: si ésta es moderada, se ha observado por ejemplo que ante el fracaso, los alumnos que han reprobado, tienden a aprobar en la segunda oportunidad cuanto mayor es su preocupación por ‘quedar bien’.

B) METAS RESPECTO DE LAS PRUEBAS

CUADRO N° 5
MOTIVOS PERSONALES FRENTE A LAS PRUEBAS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

MOTIVOS	ALTOS	%	BAJOS	%
Para no sacarme mala nota	20	83,3	20	83,3
Para no tener problemas con mis padres	0	0,0	1	4,2
Para aprender más	4	16,7	3	12,5
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Consideraremos la misma categorización que se utilizó para los motivos por los cuales se realizan las tareas escolares, se agrega la división en las metas Extrínsecas según sanciones que pueden ser escolares y/o familiares.

- **Metas Intrínsecas:** se considerará la alternativa: *para aprender más* con un 14,6%.
- **Metas Extrínsecas (por sanciones escolares):** se considerarán las alternativas : *para no sacarme mala nota* con un 83,3%.
- **Metas Extrínsecas (por sanciones familiares):** corresponde a la alternativa “Para no tener problemas con mis padres” con un 2,1%.

Podemos decir que existe también una tendencia de estudiar para las pruebas por motivos relacionados con las posibles *Sanciones* que se podrían dar a nivel familiar y/o escolar, con un 83,3%, lo que será considerado como un *Factor de Riesgo*, porque incrementan la probabilidad de que las alumnas estén estudiando por “miedo” a posibles sanciones y no porque el aprendizaje es importante en el desarrollo del ser humano, por lo tanto la educación no está siendo considerada como un valor social. Además también puede, probablemente, incidir en las relaciones entre padres-hijos y docentes-alumnos; y

en el auto-estima de las estudiantes , lo que incidirá posteriormente en el rendimiento escolar.

El no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia puede resultar desmotivante incluso para aquellos alumnos que buscan aprender o adquirir competencias, pues se considera mejor ser competente en algo que resulta útil, que en algo que no se sabe para qué sirve.

Estudiar para no obtener algún tipo de sanción no es el objetivo de la educación ni los del Aprendizaje, éste dato puede servir para que tanto los docentes como familias realicen una reflexión frente al tema, pues está situación podría estar incidiendo en el auto-estima con ello en su rendimiento académico ; relaciones familiares y escolares; proyecciones educacionales y profesionales.

Podemos concluir que las metas de aprendizaje están directamente relacionadas , según la teoría de la motivación, con el rendimiento escolar y además puede influir en las relaciones entre docentes-alumnas , responsabilidades escolares y asistencia a clases.

2.3- COMPONENTE AFECTIVO

Existen escasos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. A pesar de esta carencia investigadora, en general, se asume que:

“Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar”. (Pekrun, 1992:368).

En éste estudio nos centraremos en las emociones que experimentan las alumnas frente a la realización de sus tareas escolares, por lo que se les realizó la siguiente pregunta *¿Qué sientes cuando realizas tus tareas escolares?*

A) EMOCIONES DE LAS ALUMNAS

El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización, así lo afirma Ames (1992).

Pekrun (op. cit.) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas.

- **Emociones positivas de la tarea** : son aquellas emociones que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea , pero ejercen una influencia positiva en la motivación intrínseca , donde el alumno disfruta realizando una tareas ,como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción, alegre, contento por aprender etc.
- **Emociones negativas de la tarea:** son aquellas , que igual que las anteriores, no se encuentran directamente relacionadas con el contenido de la tareas, pero ejercen una influencia negativa en su motivación, donde el alumnos no disfruta realizándola , más bien experimenta situaciones de desagrado y molestia como por ejemplo la realización de una tarea por obligación.

Podemos decir , según el cuadro N° 6, que existen un 60,4% de alumnas de séptimos y octavos años que presentan **Emociones Negativas** (con rabia, con flojera y/o por obligación) frente a la realización de las tareas escolares, lo que será considerado como un **Factor de Riesgo**, porque tienen mayor probabilidad de influir en las motivaciones escolares diseccionándolas hacia unas posibles metas extrínsecas lo que puede producir a la vez evitación a retos y desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito alguna tarea.

CUADRO N° 6
EMOCIONES FRENTE A TAREAS ESCOLARES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

EMOCIONES	ALTOS	%	BAJOS	%
Motivado por aprender	14	58,3	0	0
Alegre	0	0	5	20,8
Molesta	0	0	2	8,3
Con rabia	0	0	1	4,2
Con flojera	7	29,2	10	41,7
Por obligación	3	12,5	6	25,0
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Siguiendo con la misma categorización :

- **Emociones Positivas:** donde se encuentran las alternativas: *Motivado por aprender* con un 29,2% y *Alegre* con un 10,4%. Con un total de 39,6%.
- **Emociones Negativas:** corresponden a las alternativas: *Molesta* con un 4,2%; *Con rabia* con un 2,1%; *Con flojera* con un 35,4% y por *Obligación* con un 18,8%. Con un total de 60,4%.

Para los promedios altos tenemos un 58,3% presentan **emociones positivas** donde la alternativa “motivado por aprender” refuerza su posición respecto de las metas intrínsecas, lo que aumenta la probabilidad de un buen rendimiento.

“Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción”. (Ibid:359)

Para los bajos promedios tenemos un 20,8% presenta el mismo estado anímico, pero con la alternativa “alegre”, lo que nos indica que para éstas alumnas, el estar feliz tiene mayor importancia que aprender más.

En ese sentido, para que las alumnas se sientan motivadas para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que puedan atribuir a éstos un *sentido*

(utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (auto-concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados, situación que está totalmente a cargo del profesor.

“La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación”.(Goleman , 1996:9)

Un 41,7% de las alumnas con altos promedios presentan **emociones negativas** y un 79,2, en el caso de alumnas con bajas calificaciones escolares. Respecto a las emociones negativas, Pekrun (op. cit.) relacionadas con el proceso educacional se destaca el aburrimiento . La primera función del aburrimiento puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa más recompensante o que no la realice.

“ El aburrimiento conduce a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea. Como resultado, la motivación total de la tarea decrecerá, incluso en casos de motivación extrínseca elevada”. (Ibid:364).

Uno de los datos más destacables en las emociones negativas es realizar las tareas “con flojera”, dato que se presentó en ambos tipos de alumnas , lo que nuevamente viene a reafirmar que mientras las tareas no contengan un sentido de utilidad para las alumnas, será más difícil que se produzcan procesos de aprendizajes reales y no la realización de éstas por el simple hecho de cumplir con los docentes.

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en las responsabilidades escolares como dedicar tiempo a los estudios, realizar las tareas, en la asistencia escolar, etc. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos.

2.4 OPINIONES

Gran parte de los autores analizados en las teorías de la educación, señalan que las actitudes del niño hacia la escuela , la educación , la religión y hacia la vida en general son, en gran parte, reflejos de los puntos de vista de sus padres, sus prejuicios, sus supersticiones y hasta su vocabulario, provienen directamente de su primer nicho socializados, que es la familia.

A) - OPINIÓN SOBRE EDUCACIÓN

Las opiniones que pueden tener las personas sobre la Educación son importantes en el proceso educacional, pues vienen actuando como elementos motivadores o desmotivadores tanto para la familia como para los estudiantes. Cabe mencionar que las opiniones pueden estar influenciadas por factores externos como los medios de comunicación, opiniones de otros etc.

A . 1) OPINIÓN DE LA FAMILIA

La opinión que pueda tener la familia sobre la Educación es de vital importancia para las alumnas pues ésta opinión está directamente relacionada con la opinión de las propias hijas, su visión futura y con ello la motivación que tengan respecto de la continuación de sus estudios y proyecciones personales.

Los padres están influenciados por una serie de variables, sus propias aspiraciones personales, a menudo insatisfechas, que proyectan en el hijo; su concepción de la vida y el sistema de valores que suponen, son compartidos o deben serlo por ellos ; un estatus social que deseen mejorar o, por lo menos mantener, su propia conciencia de clase, que les hace deseables o no deseables; determinadas ocupaciones y profesiones; la disponibilidad o carencia de recursos económicos suficientes para costear sus estudios, las necesidades económicas del grupo familia, etc. Frente a ésta situación se les consultó a las menores acerca de *¿qué opina tú familia acerca de la educación en general?* , obteniendo los siguientes resultados.

CUADRO N° 7
 CONCEPTO DE EDUCACIÓN SEGÚN FAMILIA
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

FAMILIA	ALTOS	%	BAJOS	%
No hablan del tema	0	0	1	4,2
Que es importante para buscar trabajo	5	20,8	2	8,3
Que es importante para ser profesional	4	16,7	1	4,2
Que es importante para ganar más dinero	0	0	1	4,2
Que es importante para ser alguien en la vida	10	41,7	19	79,2
Quieren que sea más que ellos	5	20,8	0	0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización según opinión:

- **Opinión Laboral:** corresponde a las alternativas que se relacionan con el ámbito laboral, como: “que es importante para buscar trabajo” con un 14,6% y “ que es importante para ganar dinero” con un 2,1%. Con un total de 16,7%.
- **Opinión Profesional:** corresponde a las alternativas relacionadas con la esfera profesional, como “que es importante para ser profesional” con un 10,4% y “que es importante para ser alguien en la vida” con un 60,4%. Con un total de 70,8%.
- **Opinión Familiar:** corresponde a las alternativas relacionadas con la opinión de la familia, “quieren que sea más que ellos” con un 10,4%.
- **Sin Opinión:** corresponde a la alternativa “ no hablan del tema” con un 2,1%.

Podemos observar , en el cuadro N° 7, que existe un 97,9% de alumnas de séptimos y octavos años que opinan que para sus familias la *Educación es importante* entregando distintas razones que para nuestro estudios todas serán consideradas como un *factor protector.*, porque estimulan a las alumnas a continuar con sus estudios posteriores, por ser la educación un valor social el cual permiten desarrollar aspiraciones profesionales y

movilidad social, con ello hay más probabilidades de que las alumnas determinen metas de aprendizaje intrínsecas y permanezcan en el sistema educacional.

Las familias de las alumnas con promedios altos, respecto de la *opinión laboral*, presentan un 20,8%, y para las alumnas con bajo rendimiento ésta categoría presenta un 12,5%. Aquí podemos observar que las familias ven a la Educación como el medio mediante el cual sus hijas podrán aspirar a buenos trabajos y ganar dinero con ello cambiar su condición social.

Según Frías (1991) la teoría del capital humano explica el aumento de la demanda de educación como consecuencia del incremento de utilidad que el individuo pueda recibir de ella. Las razones que explican los beneficios individuales de la inversión en educación pueden ser muy diversas.

“En promedio, se observa que cuánto más elevado es el nivel de educación de una persona mayores ingresos percibirá a lo largo de su vida” (Ibid:11)

Según *opinión profesional*, un 83,3% corresponde a las familias de alumnas con altos rendimientos, donde expresan que la educación es muy importante para ser alguien en la vida y ser profesional, igual situación para alumnas con bajo rendimiento con un 58,4%. Para éstas familias, cuyas hijas tienen bajas calificaciones, la realización profesional de ellas tiene una gran importancia, aunque en el presente sus hijas tengan bajas notas, tal vez estas opiniones familiares respondan a sus propias frustraciones o aspiraciones profesionales que lograron o no alcanzar.

En la categoría *opinión familiar*, sólo se encuentra presente en familias de alumnas con alto rendimiento con un 20,8%. Aquí nos encontramos que para éstas familias, es muy importante que sus hijas logren obtener más educación que sus progenitores y con ello mejores ofertas de trabajo.

Respecto de la categoría *sin opinión* ésta sólo se detectó en familias de alumnas con bajo rendimiento con un 4,2%, lo que concuerda con los estudios del BID.

“ Los padres y madres pueden diferir en cuanto a la percepción que tienen de la escuela y el rol de la misma . Así, muchos padres y madres no atribuyen mucha importancia a la educación escolar, y son principalmente las madres que trabajan las que hacen uso de este nivel, pero más por el hecho de tener un lugar adecuado donde dejar a sus hijos/as mientras trabajan, que por verle algún sentido para el desarrollo del niño o la niña. Por su parte, muchos padres de niños/as en educación básica ven a la escuela como un lugar seguro donde sus hijos/as ocupen un tiempo útil y los proteja de los peligros de la calle. Exigiéndole el control y disciplina de los niños/as”.(BID et al, op. cit.:131)

La familia es un condicionante de extraordinario peso en la elección de la escuela y en las visiones y expectativas que el menor tenga respecto de ella y de la educación en general.. En ese sentido, como se señaló con anterioridad , la mayor parte de la acción de los padres es espontánea y no siempre es consciente, pero puede afirmarse que los padres ejercen una acción decisiva a través de opiniones, consejos e imposiciones que el niño muchas veces no comparte.

A. 2) OPINION DE LAS ALUMNAS

La opinión de las alumnas respecto de la educación es un elemento importante, pues ésta debería estar en concordancia con sus metas de aprendizaje y por ende con su rendimiento.

Podemos decir que todas las opiniones expresadas por las alumnas, de acuerdo al siguiente cuadro, serán considerada como **factores protectores**, pues en todas ellas existe un contenido coherente a su realidad personal y que le asignan a la educación una gran importancia para sus vidas, lo que puede incidir en sus metas de aprendizaje , en su permanencia en el sistema educacional y rendimiento.

CUADRO N° 8
 CONCEPTO DE EDUCACIÓN SEGÚN ALUMNAS
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

OPINIÓN	ALTOS	%	BAJOS	%
Que es importante para buscar trabajo	2	8,3	11	45,8
Que es importante para ser profesional	3	12,5	1	4,2
Que es importante para ser alguien en la vida	19	79,2	10	41,7
Para ser independiente	0	0	2	8,3
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Siguiendo con la misma categorización de las opiniones familiares encontramos:

- **Opinión Laboral:** corresponde a la alternativa “que es importante para buscar trabajo con un 27,1%.
- **Opinión Profesional:** corresponde a la alternativa “que importante para ser profesional” con un 8,3%; y “que es importante para ser alguien en la vida” con un 60,4%. Con un total de 68,7%.
- **Opinión Personal:** corresponde a la alternativa “para ser independiente” con un 4,2%.

En los promedios altos la *opinión laboral* corresponde a un 8,3% y para las alumnas con bajo rendimiento hay un 29,2%. Podemos decir que ésta opinión podría estar relacionada con su situación socioeconómica y/o sus proyecciones laborales. La teoría de la selección o del filtro aparece como una hipótesis alternativa a la justificación de que la educación aumenta la productividad de los individuos. La teoría defendida por Arrow (1973) postula, a que el nivel educativo alcanzado por un individuo desempeña la función de filtro para los empleadores que buscan trabajadores con una elevada capacidad laboral.

“ Ante la falta de información de los empresarios sobre la cualificación de los individuos, los títulos académicos actúan como un filtro inicial en el momento de la contratación. La teoría de la selección o del filtro admite que la educación puede ir asociada a mayores ingresos e incluso a mayor productividad pero no constituye su causa” (Ibid:193).

En la categoría *opinión profesional*, para los altos promedios hay un 91,7%, y para los bajos hay un 70,8%. Acá se ve claramente la influencia que tienen las opiniones de la familia en torno a la educación la cual está siendo interiorizada por sus hijas. Ciertamente, a medida que se eleva la tasa de desempleo de un país el coste de oportunidad de continuar estudiando tiende a ser cada vez más bajo. En éstas circunstancias el estudiante asigna mayores expectativas de rendimiento al futuro de los que puede asignar al presente.

Respecto de la categoría *opinión personal*, sólo se encontró en alumnas con bajos promedios escolares con un 8,3%, éste datos nos podría indicar que de alguna manera las alumnas que expresaron ésta respuesta estarían pensando en una independencia respecto de la familia, la que se podría deber a las malas relaciones que existen al interior de la familia.

Podemos concluir que las opiniones de la familia y de las alumnas respecto de la educación tienen una estrecha relación con las proyecciones profesionales de las estudiantes, mayor probabilidad de desarrollar metas de aprendizajes intrínsecas. Además éstas opiniones pueden influir en la asistencia escolar y sus correspondientes razones , responsabilidades escolares como por ejemplo hábitos de estudios etc.

B) OPINIÓN SOBRE LA ESCUELA

La función del menor, es estudiar y aprender, lo que abarca tanto los conocimientos como el cultivo de las relaciones sociales, la inculcación de formas de disciplina , pautas de comportamiento que los valide socialmente. Es por eso que para los alumnos, la escuela les permite poseer un referente que los orienta y dirige al cambio de actitud a futuro, considerando que el centro educativo, se convierte en un eje vinculatorio que los habilita y potencia socialmente.

La escuela además de ser un lugar donde se enseña y se aprende es un espacio social donde los niños y niñas se encuentran sometidos a la autoridad de los adultos, pero al mismo tiempo también es un espacio social donde se establecen relaciones, amistades y relaciones de grupo de pares.

B.1) OPINIÓN DE LA FAMILIA

Existen barreras culturales en la relación familia-escuela. En varios casos los padres y madres suelen sentirse incómodos si su estilo cultural o su nivel socioeconómico difiere del de los profesores, o si tienen un bajo nivel educacional. Esto hace que se sienta intimidadas al acercarse al profesor o directivos del establecimiento. Dado que a esto se le agrega la creencia, muchas veces justificada, que los profesores son autoritarios y que son tratados al igual que a los niños, la relación se dificulta.

Podemos observar, según el cuadro N° 9, que existe un 91,6% de familias de alumnas de séptimos y octavos que opinan que la escuela es “*Buena*” lo que será considerado como un *factor protector*, porque pueden incidir favorablemente en la opinión de las propias alumnas, considerándola a ésta institución como calificada para entregar conocimientos, habilidades y destrezas las que van hacer utilizadas en su vida de adultos.

CUADRO N° 9
OPINIÓN DE LA FAMILIA SOBRE LA ESCUELA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

ESCUELA	ALTOS	%	BAJOS	%
Buena	12	100	10	83,3
Regular	0	0	2	16,7
Total	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 100% de las familias de alumnas con altos promedios escolares consideran a la institución escolar como *buena*, al igual que el 83,3% de las familias de hijas que presentan bajas calificaciones.

Sólo un 16,7% de las familias considera a la escuela como “regular” las que corresponden a familias de alumnas con bajos promedios, lo que nos permite inferir que por alguna razón en particular-personal la familia está expresando ésta opinión, pero probablemente no tenga una relación directa con la institución como tal.

B.2) OPINIÓN DE LAS ALUMNAS

Las alumnas , en general, poseen una postura bastante clara respecto de la utilidad, tanto instrumental como operativa de la significancia que tiene la escuela como medio para alcanzar un fin esperado, como lo es la movilidad social, lo que debería incidir directamente en sus metas de aprendizaje, como se puede observar en el siguiente cuadro.

Un 60,4% de las alumnas de séptimos y octavos años tienen una *opinión favorable* hacia la escuela lo que será considerada como un *factor protector*, porque permite que las alumnas se identifiquen con la ella, su cultura , desarrollen un sentido de pertenencia en torno a la institución , con ello más probabilidades de una buena disposición al aprendizaje, con ello mayores probabilidades de obtener buenas calificaciones.

CUADRO N° 10
OPINIÓND E LAS ALUMNAS SOBRE LA ESCUELA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

PROFESORES	ALTOS	%	BAJOS	%
Buena	20	83,3	9	37,5
Regular	3	12,5	11	45,8
No opina	1	4,2	4	16,7
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Aquí nos encontramos que las alumnas con alto rendimiento escolar, consideran a la escuela como *Buena* con un 83,3% y un 12,5% que es *Regular*, lo que podría estar incidiendo en su asistencia escolar, buenas relaciones y participación en actividades escolares.

Las alumnas con bajo rendimiento , manifiestan con un 37,5% que la escuela es *Buena* y un 45,8% que es *Regular*. Este dato nos permite inferir que ésta situación puede estar incidiendo , probablemente, en los motivos por los cuales las alumnas les desagrada asistir a la escuela como por ejemplo “ me aburro” (dato que se encuentra en las razones de desagrado en asistir a la escuela, en el punto tres) , también puede estar incidiendo en su falta de participación escolar , su asistencia irregular y relaciones con los docentes de la institución.

Éstos datos nos permiten inferir que posiblemente las opiniones de las alumnas en cuanto a que la escuela es *regular*, respondan a comparaciones que éstas realizan en relación a otras instituciones escolares, como por ejemplo la falta de profesionales del área social, poca motivación escolar, infraestructura etc., o es el reflejo de las opiniones de la familia.

Podemos decir que las opiniones de la familia y las alumnas , en relación a la escuela, pueden estar incidiendo en las razones de agrado y desagrado de asistir a la institución, participación en actividades y en las relaciones escolares entre alumnas y/o docentes-alumnas.

C) OPINIÓN SOBRE LOS DOCENTES

La opinión que se pueda tener sobre los docentes de la escuela, tanto el alumno como la familia, pueden provocar una actitud determinada de los estudiantes hacia los docentes y con ello una predisposición o no de incorporación a los conocimientos que éste entregue, lo que puede repercutir directamente sobre sus metas de aprendizaje y relaciones escolares.

“ Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras” . (Ames, op. cit.: 10)

Según Ames, una de las variables más destacables en la elección de las metas de aprendizaje de los estudiantes es el docente, en relación a como éste entrega los conocimientos, la estructura de la clase, la organización, el sistema de evaluación etc.

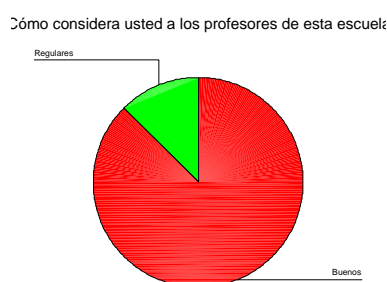
C. 1) - OPINIÓN DE LA FAMILIA

Como ya hemos mencionado , con anterioridad , la opinión que pueda tener la familia siempre estará influenciado de alguna manera en la opinión de sus hijas. De éste modo, en algunas familias puede encontrarse una actitud atenta o un interés de los padres, que muestran así que lo hecho en la escuela , por lo tanto por los profesores, tiene para ellos sentido y valor.

El Profesor tiene la responsabilidad moral, de dar tranquilidad y confianza y un apoyo existente a los niños, en cuyos hogares muchas veces, existen problemas al interior de la familia, ejemplo problemas económicos y conflictos que a lo largo del tiempo, van afectando al niño, a medida que este, avanza en el proceso de la educación. Aunque la escuela jamás remplazara a la familia puede, de cierta manera ser un sustitutivo.

Frente a la pregunta *¿cómo considera usted a los profesores de ésta escuela?* Se obtuvo la siguiente información :

GRAFICO N° 1
CALIDAD DOCENTE



Fuente: Investigación Directa

Tenemos un 87,5% de familias de alumnas de séptimos y octavos años que opinan que la calidad de los docentes es “Buena”, lo que será considerado como un **factor protector**, porque pueden presentar una influencia sobre las opiniones de sus hijas con ello, probablemente, adecuadas actitudes de sus hijas frente a los profesores, a la educación en general, lo que se puede ver reflejado en su asistencia, razones, responsabilidades escolares, metas de aprendizaje y buenas relaciones entre docentes y alumnas.

C.2) OPINIÓN ALUMNAS

Según García (op. cit.) la opinión que las alumnas tengan de sus profesores está directamente relacionado con la actuación instruccional del docente y la aplicación de técnicas motivacionales en el aula las que varían en función del marco conceptual o enfoque psicológico en el que se basa, en unos casos se tratará de incidir sobre los factores personales y en otros, en los factores contextuales (antecedentes o consecuentes), en función de la importancia que se le otorgue a unos o a otros. Esta actitud del profesor es lo

que incidirá en la opinión que tengan los estudiantes respecto de los docentes, más la posible influencia de las opiniones de la familia.

Tenemos que un 58,3% de las alumnas de séptimos y octavos años tienen una *opinión favorable* acerca de los docentes de la Escuela, (como podemos observar en el cuadro N° 8), lo que será considerado como un *factor protector*, porque se refleja en ella la existencia de una buena actitud de los docentes hacia sus alumnas, por lo tanto mayor probabilidad de que las menores coloquen atención en clases e interioricen los conocimientos entregados por los profesores. Además mayor probabilidad de tener buenas relaciones entre alumnas y docentes lo que ira influenciando su auto-concepto y metas de aprendizaje, por lo tanto en su rendimiento escolar.

CUADRO N° 11
OPINIÓN DE LAS ALUMNAS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

PROFESORES	ALTOS	%	BAJOS	%
Buenos	12	50,0	8	33,3
Regulares	12	50,0	16	66,7
Malos	0	0	0	0
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Para las alumnas con alto rendimiento académico un 50% los considera *buenos docentes* y un 50% los considera “regulares”. Éste último dato nos permite inferir que está neutralidad puede estar más cerca de la alternativa “buenos”. Ésta situación puede estar incidiendo directamente en el tipo de relaciones que establecen las alumnas con sus profesores y su auto-concepto.

En cambio para alumnas con bajo rendimiento académico nos encontramos que un 33,3% los considera “ *buenos* “ y un 66,7% los considera “*regulares*”. Aquí nos encontramos que para éste tipo de alumnas la calidad de los docentes es más regular que buena lo que podría estar incidiendo en sus relaciones escolares y disposición de aprender.

“El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del auto-concepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él”.
(García , 1993: 85)

Podemos decir que las opiniones que tienen las familias y alumnas sobre los profesores , pueden estar incidiendo en las relaciones entre estudiantes-docentes , lo que influye en el auto-concepto de las estudiantes, responsabilidades escolares . Además puede influir en la disposición de las menores frente a los nuevos conocimientos.

2.5) PROYECCIONES EDUCACIONALES

Las proyecciones educacionales, giran en torno a la motivación y representación social que los alumnos tienen sobre la educación, aunque se debe mencionar que la mayoría de ellas mantiene elevados niveles de aspiración como se vio en las opiniones que tienen las menores respecto de la educación.

Dentro de las metas educacionales tenemos la segunda fase del sistema educacional que sería la enseñanza media y posteriormente la enseñanza superior. La importancia que se le asigna a la educación no sólo se ve reflejada en la opinión de las alumnas y sus familias sino también en sus proyecciones educacionales por lo que se les consultó a las alumnas sobre su continuación en el sistema educacional preguntándoles acerca de que tipo de liceo van a ingresar una vez terminada la básica y su visión respecto del ingreso a la universidad.

A) EDUCACIÓN MEDIA

Una de las metas educacionales tiene relación con la continuación de los estudios en la enseñanza media, por lo que se les preguntó a las alumnas : *¿ ya sabes a qué tipo de liceo vas a ir?* , considerando que van a continuar con sus estudios secundarios, donde se obtuvo la siguiente información:

GRAFICO N° 2
EDUCACION MEDIA



Fuente: Investigación Directa

Un 60% de las alumnas *ya tienen establecido en que tipo de liceo* van a continuar sus estudios secundarios lo que juega como un *factor protector*, puesto que garantiza la permanencia de las estudiantes en el sistema educacional, a la vez refuerza su motivación por la educación lo que está directamente relacionado con sus metas de aprendizaje.

Encontramos que existe un 66,7% de alumnas con alto rendimiento que ya *saben en que tipo de liceos* van a continuar sus estudios y un 54,2% de alumnas con bajo rendimiento que se encuentran en la misma situación. El tener establecido el tipo de liceo en el cual desean continuar sus estudios secundarios, es un dato que nos permite inferir que éstas alumnas ya tienen una mediana orientación vocacional respecto de su futuro profesional, pues dependiendo de éste será el camino laboral-profesional que guiaran a las menores.

Para la alternativa que corresponde a *no saber aun a que tipo de liceo* van a ingresar, un 33,3% corresponde a alumnas con alto rendimiento y un 45,8 % de alumnas con bajo rendimiento. Éste dato no permiten inferir que las alumnas que manifiestan el no saber a que tipo de liceo van a ingresar una vez terminada la enseñanza básica, es una muestra de la poca importancia que tiene éste tema al interior de la familia y para los docentes, pues son ellos los que deberían orientar a las alumnas en relación los tipos de liceos que existen. Además ésta situación es preocupante, considerando que éstas alumnas se encuentran en la fase terminal de la enseñanza básica.

A.1) TIPO DE LICEO

El tipo de liceo en que las alumnas pretenden seguir sus estudios es importante en la medida que permite reflejar las aspiraciones y/o preferencias de niñas-adolescentes de sectores populares en la actualidad. Elegir un liceo técnico profesional o científico humanista, está influenciado por las opiniones de la familia, su situación socioeconómica y por sobre todo por los profesores jefes.

“El colegio transmite modelos de aprendizaje a través de los programas y textos escolares que representan la sociedad tal como funciona, o quizás como idealmente funciona, sin crítica a sus deficiencias ni alternativas a los problemas que desconoce o no quiere conocer”.(Mansilla, op. cit.:11).

Conocer el tipo de liceo, para nuestro estudio, sólo será considerado como un dato para visualizar la situación real que viven alumnas de sectores populares, sin clasificarlo en factor de riesgo o protector.

Como podemos observar en el cuadro N° 12, un 64,6% de las alumnas de séptimos y octavos años, desean ingresar a liceos técnicos profesionales.

CUADRO N° 12
TIPOS DE LICEO
ALUMNAS DE OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO.,2003

TIPO DE LICEO	ALTOS	%	BAJOS	%
Científico humanista	8	33,3	2	8,3
Técnico profesional	14	58,4	17	70,8
Liceo de adulto	0	0	1	4,2
No responde	2	8,3	4	16,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Cabe mencionar a que la hora de aplicar la encuesta, las alumnas de séptimos y octavos años , no sabían la diferencia entre un liceo técnico profesional y uno científico humanista. Es decir, no sabían que los liceos científicos humanistas preparan a las estudiantes para rendir la prueba que les permite el ingreso a la universidad y los técnico profesionales les capacitan para salir directamente al ámbito laboral, como se puede observar en el punto D.3 , respecto de las razones por las cuales se pretende ingresar a un determinado tipo de liceo.

Un 33,3% de alumnas con altos promedios manifiestan querer ingresar en un *liceo Científico humanista* y un 8,3% en el caso de alumnas con bajos promedios. Éste dato nos muestra que existe una mayor probabilidad que las alumnas de alto rendimiento puedan alcanzar sus metas profesionales, obtener mejores ingresos, movilidad social y realizarse como persona, así como lo manifestaron en sus opiniones acerca de la importancia de la educación.

Por otra parte un 58,4% alumnas con altos promedios indicaron como opción educacional el ingresar a un tipo de *liceo técnico profesional*, éste tipo de liceos presenta una gama amplia de alternativas de “preparación laboral” denominadas “carreras” que permiten una mediana preparación para un trabajo subordinado con salarios mínimos, o a lo menos un poco superior al establecido legalmente, lo que estancaría o mantendría la misma condición social. Podemos inferir que ésta alternativa puede estar influenciada por los padres, por la situación socioeconómica o por la poca orientación vocacional que presta la escuela que hace que éste tipo de alumnas no cuenten con la información necesaria para evaluar sus estudios secundarios.

Éste dato tienen una gran relevancia si se considera que éste tipo de alumnas corresponden a las que poseen las mejores calificaciones del establecimiento, según sus categorías. Éste tipo de alumnas tienen más probabilidades de mantener sus rendimientos escolares en la secundaria., con ello más posibilidades de rendir una buena prueba para ingresar a la universidad, postular a becas y/o a crédito fiscal y estudiar alguna carrera que les permita a ellas y a sus familias obtener mejores salarios con ello una movilidad social.

Por lo tanto, considerando el mediano nivel educacional de los padres (dato que se encuentra en el siguiente capítulo) es tarea de la escuela, específicamente de los profesores jefes, informar tanto a las familias como a las alumnas respecto de éstas posibilidades educacionales-laborales para que se produzca una real evaluación de alternativas al momento de tomar decisiones como es elegir el tipo de liceo.

Éste dato, también nos permite inferir que los profesores no estimulan a las alumnas de séptimos y octavos años y a sus familias a que ingresen a liceos científicos humanistas, por su condición social. Es decir, muchos profesores parten de la base por tratarse de niñas de sectores populares, estas deben seguir en su misma clase social, ya que los que pueden acceder a instancias superiores de educación, son aquellos que pueden por un lado costearla y por otro lado recibieron una educación de calidad, siendo ésta última impartida sólo a los grupos más favorecidos económicamente

Esta situación de ingresar como primera instancia a liceos técnico profesionales, está en concordancia con la teoría de la reproducción.

“De ésta manera se reproduciría el orden social , a través de la persuasión de los individuos para que vean que éstas diferencias son de orden natural, de cada uno por ello no podrán a avanzar a cambiar de posición por medio de la educación como eslabón social; la escuela no visualiza las diferencias como sociales, sino naturales y esto es lo que se les inculca a los alumnos”. (Bourdieu y Passeron 1976: 63)

Entonces éste tipo de alumnas, cuyos padres pertenecen a un estrato social bajo, van a seguir reproduciendo su condición social , pues desean salir al ámbito laboral con las pocas credenciales que van a obtener al sólo llegar a terminar su enseñanza secundaria con un “cartón” técnico profesional que sólo les permitirá encontrar trabajos de subordinación y con bajos ingreso.

Un 70,8% de alumnas con bajos promedios expresó querer ingresar a un tipo de liceo técnico profesional, es que indicará una evaluación negativa de sus posibilidades en el sistema escolar. Asimismo estudios en un **tipo de liceo para adultos** debido a su edad la que asciende a 17 años. La menor manifiesta avergonzarse por su edad y no desea que otros niños y niñas la “molesten”.

El 8,3% de las alumnas con alto rendimiento expresó **no tener claro** a que tipo de liceo a ingresar, por lo que podemos inferir que esta situación se puede deber a que éstas estudiantes no visualizaran el tipo de profesión que desean estudiar , el desconocimiento de becas estudiantiles o por la situación socioeconómica de sus familias lo que estaría influyendo en esta decisión. Respecto del 16.7% de las alumnas con bajo rendimiento, que se encuentran en la misma situación, podemos decir que tal vez ésta incertidumbre se deba al auto-concepto que tienen ellas mismas como estudiantes, su situación socioeconómica o que a la fecha de ésta investigación el tema les haya sido irrelevante.

A.2 RAZONES DE INGRESO A TIPO DE LICEOS

Las razones por las cuales las alumnas optan para ingresar a un determinado tipo de liceo sólo será considerado como dato, para poder relacionarlo con las metas de aprendizaje, sin clasificarlo como factor de riesgo o protector.

Como podemos observar, en el cuadro N° 13, sólo la razón correspondiente a la alternativa “por que hay una carrera que me gusta” con un 28,5% en el caso de alumnas con altos promedios y un 33,5% en el caso de estudiantes con bajas calificaciones, tiene una relación entre tipo de liceo y razones de ingreso, que nos pueda explicar el por que se decidió un tipo de liceo técnico profesional.

Respecto de las otras alternativas , podemos decir que ninguna tiene relación con las características de la institución , donde la opción “ porque me gusta a mi” obtuvo los porcentajes más altos en ambos tipos de alumnas correspondientes a *liceos científico humanista*. Para alumnas con altos promedios un 37,5% y un 50% en el caso de estudiantes con bajas calificaciones.

En liceos *técnicos profesionales* la otra alternativas expresada por ambas menores corresponden a “porque están mis amigas”, con un 21,4% en el caso de las alumnas con altos promedios y un 29,4% para estudiantes con bajos promedios escolares

CUADRO N° 13
OPINIÓN RESPECTO DE TIPOS DE LICEOS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

RAZONES	CIENTIFICO HUMANISTA ALTOS	%	CIENTIFICO HUMANISTA BAJOS	%	TECNICO PROFESIONAL ALTOS	%	TECNICO PROFESIONAL BAJOS	%
Por que está cerca de mi casa	2	25,0	0	0,0	4	28,5	2	11,8
Pro que tengo a mis amigas	2	25,0	1	50,0	3	21,4	5	29,4
Por que mis padres quieren	1	12,5	0	0,0	2	14,2	4	23,5
Por que me gusta a mi	3	37,5	1	50,0	1	7,4	0	0,0
Por que hay una carrera que me gusta.	0	0,0	0	0,0	4	28,5	6	35,3
TOTAL	8	100	2	100	14	100	17	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos decir que la elección por continuar los estudios secundarios no responde a una evaluación adecuada sobre la situación por parte de ellas, a falta de elementos de juicio que hubiesen permitido identificar ventajas y/o desventajas entre uno y otro tipo de liceo, si no más bien obedecería a factores sociales y familiares.

B) INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Frente a la pregunta *¿Tú piensas que vas a llegar a la universidad?* Un 77,1% de las alumnas de séptimos y octavos años *si piensan en llegar a la universidad*, lo que juega como un papel de *factor protector*, porque ésta opinión refuerza o estimula de alguna manera la importancia de la educación como movilidad social, , con ello más probabilidades de que las alumnas estudien , determinen metas de aprendizajes intrínsecas lo que va a incidir directamente en sus rendimientos escolares.

CUADRO N° 14
OPINIÓN RESPECTO DE LA UNIVERSIDAD
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

UNIVERSIDAD	ALTOS	%	BAJOS	%
No	2	8,3	9	37,5
Si	22	91,7	15	62,5
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 91,7% de las alumnas con alto rendimiento piensan que *si van a llegar a la universidad* y un 62,5% de alumnas con bajo rendimiento manifiestan la misma posición.

“ El futuro influye en la motivación mucho más que el pasado, esto significa que nuestras ganas de enfrentarnos a las tareas dependen mucho más de lo que pensamos que pueda ocurrir luego que de las experiencias obtenidas en el pasado” . (Huerta , 1996: 298)

Respecto de la alternativa que *no piensan que van a llegar a la universidad* un 8,3% corresponden a alumnas con alto rendimiento, podemos decir que ésta visión puede estar influenciada por falta de información u orientación vocacional. Un 37,5% de alumnas

con bajo rendimiento se encuentran en la misma situación, pero cabe mencionar que tal vez sus razones respondan a su propio rendimiento académico y/o auto-concepto que pueden estar desmotivando una proyección educacional posterior.

Puesto que el nivel educativo alcanzado actúa como uno de los condicionantes de las oportunidades futuras de renta y de la probabilidad de acceder a un puesto de trabajo de un determinado individuo, resulta interesante considerar que razones pueden incidir en la decisión de un estudiante de acceder a la universidad.

B.1) RAZONES RESPECTO DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Para detallar más esta situación, realizamos una pregunta orientada a conocer las razones por las cuales las estudiantes de séptimos y octavos años piensan que van o no a llegar a la universidad donde encontramos entre ellas, razones positivas con un 77,1 % y negativas con un 23,9% éstas últimas sólo se encontró en alumnas con bajo rendimiento académico, como podemos observar en los siguientes cuadros.

Las *razones positivas*, en éste estudio serán consideradas como *factores protectores*, porque actúan como elementos motivadores, que permiten que exista una mayor probabilidad de que las menores permanezcan en el sistema educacional secundario y superior y establezcan sus metas de aprendizaje.

CUADRO N° 15
RAZONES POSITIVAS RESPECTO DE LA UNIVERSIDAD
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

POR QUÉ	ALTOS	%	BAJOS	%
Por que es el sueño de mis padres	1	4,6	3	20,0
Por que es una meta para mi	14	63,6	10	66,7
Por que quiero ser alguien en la vida	7	31,8	2	13,3
TOTAL	22	100	15	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización:

- **Motivos Personales:** corresponde a las alternativas: “ por que es una meta para mi” con un 64,9%, y “por que quiero ser alguien en la vida” con un 24,3%. Con un total de 89,2%.

- **Motivos Familiares:** corresponde a la alternativa “ por que es el sueño de mis padres” con un 10,8%.

Para las alumnas con un altos promedios, *según motivos personales* tenemos un 95,5%, y para los bajos promedios un 80,0%. Esta categoría responden a sus proyecciones profesionales y nos permite confirmar que ésta motivación está directamente relacionado con la importancia que se le asigna a la educación tanto para las familias como para las alumnas.

Para la categoría *motivos familiares* tenemos un 4,6% para los altos promedios y un 20,0% para los bajos promedios. Éste dato nos permite inferir que las conversaciones que mantienen las familias con sus hijas respecto de la educación superior puede haber sido para los padres una meta personal que llegó o no a culminarse , por lo que tratan de transmitir a sus hijas su propio sueño o a lo menos estimular los sueños de sus hijas..

Un estudio realizado para analizar la igualdad de oportunidades de acceso a los estudios universitarios en Galicia-España (1997), hace referencia a ésta situación. Según los datos obtenidos se refleja que el 62,7% de los estudiantes matriculados en el sistema universitario gallego tienen padres con niveles educativos bajos. Esta situación es indicativa de que muchos universitarios están cursando estudios superiores con un entorno familiar de apoyo. Con éste dato podemos afirmar que las opiniones de los padres está directamente relacionada con las proyecciones educacionales de sus hijas , lo que las motiva posiblemente a estudiar, con ellos determinados niveles de rendimiento académico.

CUADRO N° 16
 RAZONES NEGATIVAS RESPECTO DE LA UNIVERSIDAD
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

POR QUÉ	ALTOS	%	BAJOS	%
Mis padres me desmotivan	0	0	1	11,1
No me creo capaz	0	0	5	55,6
Tengo que trabajar	0	0	1	11,1
Por dinero	2	100	2	22,2
Total	2	100	9	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización:

- **Motivos Personales:** que corresponde a la alternativa “no me creo capaz” con un 45,5%.
- **Motivos Familiares:** corresponde a alternativa “mis padres me desmotivan” con un 9,0%.
- **Motivos Laborales:** corresponde a las alternativas “tengo que trabajar” con un 9,1%, y “por dinero” con un 36,4%. Con un total de 45,5%.

Aquí nos encontramos que por razones personales negativas, la mayoría corresponde a alumnas de bajo rendimiento, las que piensan en que no van a llegar a la universidad, lo es un dato bastante alarmante, puesto que aún no terminan el sistema primario y ya tienen pensado en que no van a ingresar al sistema de educación superior, lo que nos puede indicar que no hay una motivación familiar y escolar que refuerce las proyecciones educacionales.

Por *motivos laborales*, es decir por dinero y por tener que trabajar, en alumnas con bajos promedios se encontró un 33,3%, y en alumnas con altos promedios un 100% (específicamente en éste caso por dinero)éstas opiniones tal vez pueden estar influenciadas por su situación económica, lo que podría estar condicionando de alguna forma éstas razones, a su vez sobre el rendimiento escolar de las alumnas, pues ya tienen preconcebido que no van a llegar a la universidad, por lo tanto menos esfuerzo en sus deberes académicos.

Los *motivos personales*, están en directa relación con el auto-concepto que tienen las menores con bajos promedios de ellas mismas, con un 55,6%, lo que nos lleva a pensar en lo planteado por Covington (op. cit.), sobre aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso,

Una de las funciones más importantes del auto-concepto “es la de regular la conducta mediante un proceso de auto-evaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el auto-concepto que posea en ese momento” (Pintrich, op.cit.:55)

Respecto de **motivos familiares** , la misma investigación realizada en Galicia-España, plantea que la decisión de no acceder a la universidad por parte de éstos estudiantes, puede estar motivada por diferentes causas. La más importante , que se encontró en ésta investigación española , es el alto porcentaje de jóvenes procedentes de familias con bajo nivel cultural que no consiguen concluir los estudios de nivel medio .

Por un lado descubrió que existen problemas de falta de información para las familias sobre las ayudas escolares como becas , y por último, que la función de bienestar de la unidad familiar puede no ser compatible con el objetivo de más educación para los hijos. Ciertamente, el bajo nivel de estudios de los padres incide negativamente sobre la valoración atribuida por los hijos a continuar el proceso de educación formal.

Podemos concluir que las metas educacionales de las alumnas de séptimos y octavos años pueden incidir en las responsabilidades de las estudiantes, su asistencia escolar, su participación escolar y probablemente en su rendimiento.

En conclusión , respecto de la motivación escolar, podemos afirmar que **El auto-concepto, metas de aprendizaje , emociones de un estudiante , opiniones y proyecciones son factores directos del la motivación escolar que pueden provocar ciertas manifestaciones como consecuencia de sus interacciones como por ejemplo comportamiento , asistencia , participación , responsabilidades , rendimiento y relaciones escolares.**

3 - ACTITUDES ESCOLARES DE LAS ALUMNAS

Entenderemos como *disposición escolar de las alumnas*, la conducta que tienen las menores al interior de la escuela , la que se manifiesta en : 1- *actitud frente a la escuela* con sus correspondientes motivos; 2- *participación escolar* (en actividades escolares); 3- *responsabilidades de las alumnas* (horarios de estudios , realización de tareas en el hogar y quehaceres domésticos) ; 4- *tipo de asistencia* y 5- *interacciones escolares*. (respeto o no sobre las ordenes, reglas y comportamiento).

3.1 DISPOSICIÓN FRENTE A LA ESCUELA

La actitud frente a la escuela por parte de las alumnas será considerada para éste estudio, como el agrado o desagrado de asistir a la escuela con sus correspondientes razones.

A) AGRADO/DESAGRADO DE ASISTIR A LA ESCUELA.

El agrado o desagrado y los motivos por los cuales las alumnas asisten a la escuela, es uno de los datos con mayor relevancia que deberían de considerarse a la hora de realizar programas y proyectos educacionales, pues ésta actitud puede influir directamente la motivación escolar, por ende los rendimientos académicos.

CUADRO N° 17
AGRADO Y/O DESAGRADO DE ASISTENCIA A LA ESCUELA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

AGRADO Y/O DESAGRADO	ALTOS	%	BAJOS	%
Nunca	2	8,3	3	12,5
Siempre	16	66,7	12	50,0
A veces	6	25,0	9	37,5
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Para llegar a un resultado, general, en la pregunta *¿te gusta venir a la escuela?* se hace necesario realizar la siguiente categorización :

- **Agrado** : corresponde a las alternativas : “Siempre” 58,3%
- **Desagrado** : corresponde a la alternativa : “Nunca” 10,4% .
- **Situación Neutral:** corresponde a la alternativa “ A veces” con un 31,3%.

Un 58,3% de las alumnas de séptimos y octavos años, expresa un *agrado de asistir a la escuela*, lo que será considerado para nuestro estudio como un *factor protector*, porque hay más probabilidad de que desarrollen una disposición de aprender los contenidos que ésta entrega , asistencia regular, participación escolar, buenas relaciones escolares, elaborar proyecciones educacionales y profesionales. Lo que en su conjunto contribuye a una buena motivación escolar, por ende a un buen rendimiento académico

Al analizar los datos según el rendimiento escolar nos encontramos que existe un 8,3% de los promedios altos que “*No les gusta asistir a la escuela*” y un 12,5% de las alumnas con bajo rendimiento con la misma actitud, que corresponden a la categoría de “*Desagrado*”. Éste dato nos permite inferir que existe una disposición de desagrado en asistir a la escuela por parte de alumnas con alto rendimiento, lo que de alguna manera permite visualizar que no hay una relación directa entre rendimiento y agrado de asistencia, es decir, que para algunas alumnas no es agradable asistir a la escuela aún teniendo un alto rendimiento académico, que comprende asistencia regular, responsabilidades, esfuerzo y dedicación.

La actitud de desagrado ante la asistencia a la escuela puede ser una expresión del deseo de los adolescentes de romper las reglas, de no aceptar las normas de la escuela, ni nada que les coarte la libertad que adquieren en la calle; lo que provoca desagrado de asistir a ella, todo lo que se encuentre fuera de la escuela será considerado mejor, como los grupos de amigos, juegos, etc., la calle en general.

De acuerdo con la teoría de la reproducción enunciada por Bourdieu y Passeron (op. cit.), parte importante de la responsabilidad del desagrado de asistir a la escuela le cabe a la propia escuela, porque con su enfoque centrado en la disciplina hace que éstas alumnas no logren percibirla como un medio de movilidad social, sino más bien de estancamiento, ya que no les permite vivir armónicamente en ella debido a que muchas de ellas deben fracasar; problema que se ha ido ampliando en la misma medida que se amplía la cobertura.

Respecto a la categoría “*Agrado*” tenemos que un 91,7% corresponde a alumnas con altos promedios y un 87,5% a estudiantes con bajo rendimiento. Podemos inferir que no existe una relación directa entre rendimiento y agrado de asistir a la escuela según los datos obtenidos pues la diferencia porcentual no es tan significativa, sólo alcanza al 4,2%.

Que les agrade asistir a la escuela ya permite que las alumnas tengan una predisposición en la de obtención de nuevos conocimientos con ello mayor posibilidad de buenos resultados académicos, aunque las razones por las cuales les agrada venir a ella, puede que no tengan relación con el objetivo propiamente tal de la institución que es el de educar, como se observa a continuación.

B) RAZONES DE AGRADO/DESAGRADO DE ASISTIR A LA ESCUELA

Las razones o intereses de un sujeto reflejan cual es su sistema de valores, creencias, necesidades, motivaciones etc. Simultáneamente, los adolescentes van consolidando sus intereses y proyecciones de vida, a medida que éstos se van definiendo, los que van orientándolos hacia la consecución de sus metas de vida. Se establece entre ambos-intereses y vocación y no una relación de causa y efecto, sino una interacción.

Resulta evidente que la acción del profesor y el trabajo que realice en el aula es fundamental para promover y desarrollar el interés del alumno por el aprendizaje, los fines educativos y sociales de la educación, siendo éste un factor clave para su superación personal y retención en el sistema escolar.

CUADRO N° 18
RAZONES DE AGRADO/DESAGRADO DE ASISTENCIA A LA ESCUELA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

POR QUÉ	ALTOS	%	BAJOS	%
No me gusta levantarme temprano	6	25,0	10	41,7
Me aburro	0	0	2	8,3
Me entretengo	2	8,3	4	16,7
Por que están mis amigas	4	16,7	3	12,5
Por que hay actividades extra programáticas	0	0	1	4,2
Por que quiero ser alguien en la vida	5	20,8	1	4,2
Por que deseo aprender más	7	29,2	3	12,5
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

El agrado o desagrado de asistir a la escuela o las razones que tiene las alumnas de séptimos y octavos años es un dato indispensable a la hora de analizar su asistencia a ella, para una mejor comprensión hemos confeccionado las siguientes categorías:

- **Asistencia por Proyecto de Vida:** Esta categoría corresponde aquella asistencia de las alumnas por razones que responden a su proyecto de vida

tales como : “deseo por ser alguien en la vida” con un 12,5% y “deseo de aprender más” 20,8%, lo que comprende un Total de 33,3%.

- **Asistencia por Centro de Socialización:** aquella asistencia determinada por las razones personales que no tienen relación al proceso educativo, tales como: “me entretengo” 12,5%, “por que hay actividades extra programáticas” 2,1% y “por que están mis amigas” 14,6%, lo que corresponde a un Total de 29,2%.
- **Asistencia por Obligatoriedad:** aquella asistencia obligatoria determinada por el sistema educacional, en donde las menores reflejan ésta imposición a través de las alternativas: “no me gusta levantarme temprano” 33,3% y “me aburro” 4,3%, lo que corresponde a un Total de 37,5 %.

Consideraremos, para nuestro estudio, una **Postura Positiva** respecto de las razones de asistencia a la escuela a las categorías : “asistencia por proyecto de vida” y “por centro de socialización”, con un 65%, lo que será considerado , a su vez, como **Factor Protector**, porque hay una mayor probabilidad que las menores asistan y permanezcan en el sistema educacional, establecer metas de aprendizaje intrínsecas y buenas relaciones escolares.

Entre las alumnas con alto rendimiento académico encontramos que existe una asistencia por **proyecto de vida** de un 50%, cifra que es considerable tomando como referencia la edad de las menores, la etapa de vida en la que se encuentran y los distractores ambientales a los cuales día a día están expuestas.

En cambio para los promedios bajos hay un 16,7%, cifra que a pesar de ser inferior, es destacable al relacionarla con el rendimiento. Nuevamente nos encontramos con la contradicción entre razones y rendimiento, pues a pesar de la situación académica de estas alumnas, ésta no responde a su desinterés por la educación, si no a otro tipo de factores situados fuera de ella, lo que nos permite inferir que no hay una relación directa entre rendimiento y motivos de asistencia a la escuela.

Podemos decir que la asistencia por proyecto de vida, puede responder a las metas personales que tienen las alumnas las que están condicionadas por las motivaciones

familiares y escolares que permiten que éstas desarrollen intereses o proyecciones profesionales.

Por *Centro de socialización* las alumnas con altos promedios presentan un 25,0%. La entretención y presencia de amigas pares tiene más importancia que el rendimiento académico y los proyectos de vida. Las alumnas con alto rendimiento viven la educación como un paso más para avanzar en la vida, pero conjugando las responsabilidades con la entretención que se puede sacar de ésta experiencia educativa. En cambio las alumnas con bajos promedios, tienen un 33,3%, éstas viven el aquí y el ahora, sin asumir conductas apropiadas que tengan concordancia con sus deberes académicos.

Entonces, ésta categoría tiene relación con la visión que tienen las alumnas de la escuela, considerándola como un espacio de relaciones, intercambio social, y de interacciones con otros, que son pensamientos o actitudes propias de niñas-adolescentes que se encuentran en edades de búsqueda de sensaciones, respuestas prácticas de la vida cotidiana etc., donde aún no han desarrollado una postura firme respecto de sus proyecciones a largo plazo.

A pesar que ésta categoría no está directamente relacionada con el aprendizaje, si es importante decir que el sólo hecho de que las estudiantes si sientan el deseo de asistir a la escuela por los motivos ya mencionados, viene siendo también un factor protector, porque permite que disminuya la probabilidad de que se presente deserción o abandono escolar y más probabilidades de establecer buenas relaciones escolares y participación en actividades escolares.

Respecto a la asistencia Por *obligatoriedad* existe un 25,% que corresponden a promedios altos y un 50% de alumnas con rendimiento académico bajo. Las menores responden a sus necesidades de niñas, el no quererse levantarse temprano y el aburrimiento, que tienen relación a las experiencias que viven fuera de la escuela, las que les parecen más atractivas, emocionantes y entretenidas que el acto de aprender.

El problema , según Osés (1999) , se hace más grave por que cada vez son más numerosos los alumnos que fracasan en la escuela, pero que son obligados a permanecer en ella, lo que aumenta su frustración y rebeldía, poniendo a prueba la paciencia y el trabajo de

los profesores; es decir, el sistema escolar vive en una constante tensión entre los objetivos de los educadores y los educandos, en especial, cuando estos aparecen como contrapuesto

Respecto de la alternativa “ me aburro” que presentan las alumna con bajas calificaciones, que comprende el 8,3% , Colacilli (1994) afirma

“ Muchas cosas pueden decirse de nuestra educación, durísimas críticas han recaído sobre la escuela, pero cualquiera de ellas queda empañada frente a ese reclamo sordo y constante, que durante horas y horas de clases tanto alumnos como profesores van rumiando mal humorados “señor sistema educativo nos aburrimos” (Ibid:135).

La falta de interés por asistir a la escuela, muestra claramente, que el perfil de las adolescentes está en conflicto. Hoy en día nos encontramos con la agresividad, la apatía, el desinterés, una mezcla de indolencia, desgano e indiferencia que genera una especie de moda contagiosa que provoca el rechazo de las alumnas a todo sistema formal, en este caso, a la escuela.

“Este problema de indiferencia se enmarca en el plano cultural, es mucho más común en las clases populares, por el hecho de encontrarse en constante subordinación ante la sociedad” (Zanotti,1984: 98).

Uno de los datos que más se destaca en este indicador, es la razón de rechazo por la escuela por el hecho de *levantarse temprano*, que llegó a un 33,3%. A la hora de plantear acciones o proyectos educacionales, deben de considerar éste hallazgo tanto la familia, que debe procurar que sus hijas se acuesten a una hora prudente por una parte, y potenciar el valor de la educación como mecanismo de asenso social por otro lado. Por su parte la escuela debe de replantearse sus metodologías de trabajo a fin de motivar a las alumnas para que éstas no deserten y así eleven sus rendimientos académicos.

Este tipo de categoría, para nuestro estudio, corresponde a un factor de riesgo, pues esta obligatoriedad, aumenta la probabilidad de que las estudiantes dejen de asistir a la escuela , malas relaciones escolares, bajo rendimiento escolar, abandono y deserción.

“El paso obligatorio para constituirse en un adulto responsable en donde además, aprenden pautas de comportamiento socialmente aceptadas. La escuela es un componente del todo social que tienen una función de conservación y reproducción del equilibrio del sistema”. (Fernández Engüita, 1990:45)

Podemos decir que la **actitud frente a la escuela**, según los motivos mencionados, como manifestación de la motivación escolar, puede incidir en la asistencia, participación y relaciones escolares.

3.2 PARTICIPACION EN ACTIVIDADES ESCOLARES

La participación en las actividades extra-programáticas, permite que en las alumnas se desarrolle un sentido de pertenencia e identidad con la escuela, a la vez que se desarrollen sus habilidades y potencialidades personales.

Las actividades extra-programáticas juegan un papel muy importante para el desarrollo sicosocial de un niño. Permiten que las alumnas interactúen con otras compañeras obteniendo de éstas elementos que incidirán en su auto-concepto el que influye directamente en el rendimiento escolar, como lo plantea Pintrinch, P.(op.cit.)

CUADRO N° 19
PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

PARTICIPAS	ALTOS	%	BAJOS	%
No	14	58,3	21	87,5
Si	10	41,7	3	12,5
Total	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Con los datos del cuadro número veinte, podemos decir que existe una **falta de participación escolar** con un 72,9% en las alumnas de séptimos y octavos años que consideraremos como un **Factor de Riesgo**, porque aumenta la probabilidad de que las menores no desarrollen sus habilidades y/o capacidades personales que podrían ir a favor de su auto-concepto como alumnas y personas. Además disminuyen las posibilidades de desarrollar un sentido de pertenencia con la escuela, relaciones con otras compañeras que

podrían ampliar su red de apoyo, vivir nuevas experiencias de trabajo en equipo, realizar un proceso de individualización, etc.

Respecto de la **participación** , tenemos que un 41,7% corresponde a alumnas con alto rendimiento académico y un 12,5% a alumnas con bajas calificaciones. Con los antecedentes disponibles sobre el tema, se puede señalar que la participación en actividades escolares juega un rol protector preponderante que permite a las alumnas puedan contrarrestar el grado de influencia de los factores de riesgo que están presentes en sus vidas personales y escolares, como por ejemplo el consumo de drogas y alcohol.

Respecto de la **falta de participación** encontramos que un 58,3% corresponde a alumnas con alto rendimiento escolar y un 87,5% a estudiantes con bajos promedios escolares. Con éstos datos podemos decir que no existe una relación causal entre falta de participación y rendimiento escolar.

Podemos sostener que la participación en actividades escolares , como manifestación de la motivación escolar, puede incidir, a su vez, en el auto-concepto de las alumnas, ampliación de sus redes de apoyo, metas profesionales, y agrado de asistir a la escuela, como ya se vio en el punto anterior.

3.3 - RESPONSABILIDADES DE LAS ALUMNAS

Las responsabilidades que tienen las alumnas , son las reglas que establece la familia. Éstas responsabilidades o reglas son indispensables para el buen desarrollo del proceso educativo de todo alumno. El establecimiento de éstas , el contenido y coherencia de ellas, pueden repercutir directamente en la motivación del estudiante. Consideraremos como responsabilidades de las alumnas a los *horarios de estudio* ; *realización de tareas* en el hogar y responsabilidades *domésticas*.

A) FRECUENCIA DE ESTUDIOS

Las horas que las alumnas dedican a sus estudios puede ser un factor determinante en su rendimiento académico, pues es sólo mediante un estudio sistemático el que permite que éstas interioricen los conocimientos adquiridos en la escuela. Pero cabe mencionar que dedicar muchas horas impide que las niñas desarrollen otras facetas que tiene igual importancia como jugar, entretenerse, socializarse, etc. Además si la familia no explica la

importancia de porqué estudiar , puede ocurrir que para las alumnas estudiar no tenga ningún sentido.

CUADRO N° 20
HORARIOS DE ESTUDIOS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ESTUDIAS	ALTO	%	BAJO	%
No estudio	1	4,2	8	33,3
Todos los días	7	29,2	0	0
Una vez a la semana	1	4,2	0	0
Sólo pruebas	15	62,5	16	66,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Para nuestro estudio hemos desarrollado la siguiente categorización :

- ***Frecuencia Alta*** : que corresponde a : todos los días: 14,6%
- ***Frecuencia Adecuada***: corresponde a :una vez a la semana 2,1%
- ***Frecuencia Instrumental***: corresponde a: sólo para las pruebas 64,6 %
- ***Falta de Frecuencia*** : corresponde a : no estudio 18,8%

En conclusión tenemos que existe una ***Frecuencia Instrumental*** respecto de los Horarios de estudios que corresponde a un 64,6% , lo que consideraremos como un ***Factor Protector***, aunque sólo estudiar para las pruebas aumenta la probabilidad de que no se produzca un proceso de aprendizaje y retención de conocimientos, sino una memorización y mayor probabilidad de perdida y/u olvido de lo aprendido, será considerado como un factor protector porque se da el proceso de estudio lo que índice en las calificaciones.

Dentro de la categoría ***Frecuencia Alta***, tenemos que las alumnas con alto rendimiento escolar presenta un 29,2%, lo que nos indica que existe un estudio sistemático, dicha actitud se ve refleja en sus calificaciones. Esta situación nos lleva a inferir que las expectativas , proyecciones y metas de aprendizaje intrínsecas están muy presentes en la vida personal de éstas menores.

En cambio para los promedios bajos, esta situación se encuentra ausente, que también a su vez se ve reflejado en sus promedios escolares. Pero cabe mencionar que la frecuencia de estudios como una de las reglas que debería de entregar y supervisar la familia, además debería tener un contenido coherente el cual permita a las alumnas

comprender el por qué es importante estudiar, que efectos esperados se pueden obtener por medio del aprendizaje y no sólo estudiar para recibir alguna calificación o evitar algún tipo de sanción ya sea familiar o escolar .

Para la categoría *Frecuencia Adecuada*, nos encontramos con un 4,2% que corresponde a las alumnas con alto rendimiento. Esto nos puede indicar que ésta alumna puede tomar atención en clases y que sólo le basta estudiar una vez por semana para obtener buenas calificaciones.

Las alumnas con alto rendimiento que sólo estudian para las pruebas, que corresponde a *Frecuencia Instrumental*, con un 62,5%, nos permite inferir que éstas niñas tiene una gran capacidad de retención y comprensión dentro de las aulas, lo que les permite estudiar sólo cuando es requerido, sin colocar un mayor esfuerzo durante los otros periodos del año escolar.

En ésta misma categoría, las alumnas con bajo rendimiento, presentan un 66,7% lo que probablemente les podría implicar tensiones, cansancio, poca concentración etc., lo que impide que interioricen los conocimientos que necesitan y más aún éstos, en su mayoría, van siendo olvidados de manera automática al término de la jornada, situación que es muy grave , puesto que en el fondo no han aprendido nada.

La *Falta de Frecuencia*, es decir, la actitud de las menores de “ no estudiar” para alumnas con bajos promedios que presentan un 33,3%; es un dato que tienen mucha importancia en el proceso educativo de un menor, pues si no estudia no sólo obtendrá bajas calificaciones sino también más probabilidades de no obtener las credenciales educacionales lo que dificultara el acceso al mercado laboral.

Esta actitud de no estudiar , es una de las más preocupantes, pues ésta es determinante en el rendimiento académico, a pesar de que existe una alumna con alto rendimiento que manifestó que nunca estudiaba, que da la incógnita que su respuesta fue errónea, equivoca, o realmente no estudia, y tiene la capacidad de retener los conocimientos obtenidos en las aulas.

B) REALIZACIÓN DE TAREAS ESCOLARES

Siguiendo con el punto anterior, se les preguntó a las alumnas si realizaban sus tareas escolares, a fin de obtener más información acerca de sus conductas y responsabilidades escolares.

Podemos concluir , según el cuadro N° 23, que existe una *Conducta neutral* , es decir “a veces” las alumnas hacen sus tareas, con un 70,8%, por parte de las alumnas de séptimos y octavos años, lo que no será considerado no como factor de riesgo ni protector, porque ésta situación puede estar más cerca de cualquiera de los dos polos.

CUADRO N° 21
TAREAS ESCOLARES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

HACES TUS TAREAS	ALTOS	%	BAJOS	%
Nunca	1	4,2	4	16,7
Siempre	7	29,2	2	8,3
A veces	16	66,6	18	75,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Se observa que las alumnas con alto rendimiento presentan una *Conducta apropiada* , es decir siempre hacen sus tareas escolares, con un 29,2% y para los promedios bajos un 8,3%, lo que nos permite inferir que no existe una relación directa entre realización de tareas y rendimiento escolar.

Dentro de la *Conducta no apropiada* , decir que las alumnas no realizan “nunca sus tareas” un 4,2% corresponde a promedios altos y un 16,7% a estudiantes con bajo rendimiento.

Nuevamente se presenta la situación por una parte, de que si la tarea no tiene un contenido que responda al por qué de la existencia de ellas , las menores no se sentirán motivadas a para realizarlas , y por otro lado podemos inferir en el caso de las alumnas con bajas calificaciones que tal vez ésta actitud responda a su auto-concepto de “malas” estudiantes determinado por su rendimiento escolar.

C) RESPONSABILIDADES DOMESTICAS

Hemos considerado en nuestro estudio las responsabilidades domésticas que tienen las alumnas en sus hogares lo que podría estar incidiendo en su desarrollo como niña-adolescente y como estudiante, considerando que el sobre cargo de responsabilidades dificulta la dedicación a las horas de estudio, realización de tareas y trabajos y horas de juego como parte importante también en el proceso educacional. Un excesivo quehacer puede provocar cansancio físico en las estudiantes. Por lo tanto se realizó la siguiente pregunta *¿Qué responsabilidades domésticas tienes en tu casa?* Obteniendo los siguientes resultados:

CUADRO N° 22
RESPONSABILIDADES DOMESTICAS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003

RESPONSABILIDADES	ALTOS	%	BAJOS	%
Hacer tu pieza	20	83,3	12	50,0
Lavar la loza	1	4,2	1	4,2
Todo	3	12,5	11	45,8
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización de responsabilidades:

- **Apropiadas:** corresponden a las alternativas “*Mi pieza*” con un 66,6% y “*Lavar la loza*” con un 4,2%. Con un total de 70,8%.
- **Inapropiadas:** corresponde a la alternativa “*todo*” con un 29,2%.

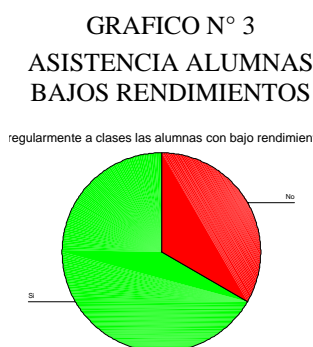
Podemos decir que existen *responsabilidades domésticas apropiadas* en las alumnas de séptimos y octavos años con un 70,8%, lo que será considerado como un **factor protector**, porque aumenta la probabilidad que las alumnas puedan desarrollar otras facetas de niñas-adolescentes como jugar y estudiar.

Como *responsabilidades apropiadas* encontramos que para las alumnas con altos promedios hay un 87,5% y un 54,2% para alumnas con bajos promedios escolares. Podemos decir que esta situación además, permite que las alumnas tengan responsabilidades personales y con ello se genera un compromiso por parte de las estudiantes con su familia y hogar.

Como *responsabilidades Inapropiadas* , tenemos que un 12,5% corresponde a alumnas con altos promedios y un 45,8% corresponde a alumnas con bajo rendimiento escolar. Este dato nos permite inferir que la responsabilidad de realizar todos los quehaceres del hogar es una carga excesiva a las estudiantes lo que podría estar incidiendo en su vida escolar, la que se puede ver reflejada en cansancio y desconcentración, lo que a mediano y largo plazo podría incidir en sus rendimientos escolares. En el caso de las alumnas con bajas calificaciones las familias deberían de redefinir las responsabilidades domésticas, para que éste tipo de alumnas se dedicaran más a actividades académicas, con el fin de elevar sus rendimientos escolares.

3.4 ASISTENCIA ESCOLAR

La asistencia a clases por parte de las alumnas es uno de los requisitos más importantes, al igual que las horas de estudios, pues es sólo mediante esta permanencia en la escuela, que las menores podrán acceder a los conocimientos teóricos y prácticos. Para recopilar esta información, se les preguntó a los propios docentes respecto de la asistencia de las alumnas con bajo y alto rendimiento escolar, quienes entregaron la siguiente información

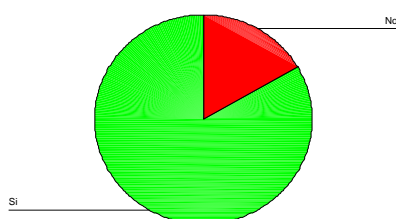


Fuente: Investigación Directa

De los 6 profesores jefes encuestados un 66,7% respondió que las alumnas con bajo rendimiento, tienen una asistencia regular a clases y un 33,3% reconoció que hay una asistencia irregular por parte de éstas alumnas.

GRAFICO N° 4
ASISTENCIA DE ALUMNAS
ALTOS RENDIMIENTOS

egularmente a clases las alumnas con alto rendimiento e



Fuente de Investigación Directa

Para las alumnas con alto rendimiento, tenemos que un 83,3% respondió que existe una asistencia regular y un 16,7% que hay una asistencia irregular.

Podemos decir entonces , que no existe una relación directa entre *asistencia* y rendimiento escolar que nos explique alguna causalidad. Pero la asistencia, como manifestación de la motivación escolar, puede incidir en la percepción que pueden tener los docentes respecto de sus alumnas clasificándolas de una determinada manera, lo que va a incidir en su auto-concepto y en las relaciones entre docentes y alumnas.

3.5 CONDUCTA ESCOLAR

Las interacciones sociales que los alumnos establecen con el maestro generan diversos procesos en la conformación de los valores, éstas relaciones manifiestas pueden ser comparativas, de apropiación o modificación. Las interacciones son las que reflejan los *mensajes sociales* , dan cuenta de cómo los individuos se enfrentan a la comunidad local y escolar, de cómo los valores se desarrollan a través de la actividad permanente , en éste caso la de los alumnos dentro del salón de clases, las que se expresan en movimientos, preguntas, risas, ironías, llantos, miradas o silencios, desorden etc., todas ellas expresiones de interacción en que los alumnos van constituyendo su vida cotidiana y escolar.

Para Fabelo (1996) desde un plano formativo, los valores deben asumirse como un conjunto de normas, cualidades o requisitos a cumplir por un individuo en una sociedad históricamente determinada, en correspondencia con las normativas axiológicas y los preceptos éticos que la misma defiende.

"Las normas constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le dan sentido a la vida, propician su calidad de tal manera que están en relación con la realización de la persona y fomentan el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto." (Ibid:34)

Además resume que entre los cuatro y siete años los niños se sienten interesados por las reglas, pero no se sienten obligados a ellas; entre los siete y diez años los niños consideran las reglas como algo imposible de modificar y transgredir y ya, a partir de los diez años, las reglas comienzan a asumirse como el resultado de la libre aceptación.

Gonzalez. (1996) plantea que la moral heterónoma posee como fundamento la percepción de la autoridad y las reglas desde una objetividad realista, asumidas como superior, donde la obediencia adquiere el sentido positivo y la rebelión su opuesto. La moral autónoma se hace nítida cuando el niño afronta retos que implican la toma de decisiones, lo que lo hace sentir responsable y capaz de advertir la existencia de otras personas con normas y valores diferentes a los suyos, llegando incluso a juzgar los actos por su intencionalidad.

Frente a ésta situación es que se les consultó a los docente acerca de éstas expresiones que adoptan las estudiantes al interior de la sala de clases , utilizando como indicadores las actitudes frente a las ordenes, reglas y comportamiento escolar.

A) ORDENES ESCOLARES

El problema del orden al interior de la sala de clases se debe principalmente a que no son instituciones a las que se asiste voluntariamente como es el caso de una sala de cine o de conferencias.

" El problema del orden, cuando no es libremente querido o consentido, se convierte de inmediato en el problema de la autoridad y la sumisión a la misma" (Fernández Engüita; 1990:59).

La sociedad exige un prototipo de persona que respete ciertas normas ya establecidas, para ello el orden es aplicado fuertemente en las escuelas, pues aceptar la autoridad es parte de la transición a la vida adulta. Los padres consideran que la disciplina es de gran importancia, ya que de esto depende el futuro de sus hijos, es decir; a mayor orden o sumisión, mejor futuro laboral, pues la sociedad se basa en relaciones de autoridad y jerarquía.

Los niños desean, antes que nada, maestros justos, lo que no impide que también deseen que sean competentes. La justicia del maestro prueba que todo resiste en el orden, en caso de injusticia, la angustia explota. A medida que el niño crece, el maestro ya no necesita ser tan poderoso, ni tan injusto, porque así puede llegar a convertirse en su compañero o en su amigo.

“La escuela se ocupa menos de las necesidades del niño concreto que de las formas en que ese niño concreto puede atender a la necesidad de la sociedad”.(Mansilla, op. cit.:263).

En ese contexto, la forma en que los profesores imparten las órdenes adquiere una gran relevancia ya que de ello depende en gran medida la satisfacción y el cumplimiento consiente de parte de los alumnos

CUADRO N° 23
ORDENES ESCOLARES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ORDENES	ALTOS	%	BAJOS	%
Siempre	6	100	3	50,0
A veces	0	0,0	3	50,0
Nunca	0	0,0	0	0,0
TOTAL	6	100	6	100

Fuente: Investigación Directa

En opinión de los profesores, un 100% de las alumnas de séptimos y octavos años presentan una **conducta adecuada** respecto de la obediencia a las ordenes que son entregadas por los docentes, lo que será considerado como un **factor protector**, porque hay más probabilidades de establecer buenas relaciones escolares, lo que puede incidir en el auto-concepto y disposición de aprendizaje por parte de las estudiantes.

Tenemos que un 100% de los profesores jefes manifestaron que las alumnas de altos rendimientos escolares, obedecen siempre las ordenes que se les imparte y un 50,% en el caso de alumnas del segundo tipo. El maestro tiene la responsabilidad moral de dar

tranquilidad, confianza y apoyo a la existencia de los niños, cuyos hogares muchas veces se encuentran mal constituidos, con problemas sociales, económicos y familiares que van afectando cada vez más, a medida que el niño avanza en su educación. Aunque la escuela jamás logre reemplazar al hogar, puede resultar en cierto modo, un sustituto.

“Más importante que las lecciones bien planeadas para el grupo es la propia responsabilidad del maestro. El maestro determina las relaciones en el aula” (Ibid.:95).

Un 50% de docentes manifestó que sólo en alumnas con bajos promedios se presenta una conducta inadecuada respecto de la obediencia a las órdenes entregadas por los docentes. Éste dato nos indica que probablemente ésta actitud sea una proyección de la que pueden mantener en el hogar, y/o la no obediencia de éstas ordenes pueda deberse que no encuentren en ellas algún sentido coherente que les permita entenderlas para posteriormente compartirlas.

B) REGLAS ESCOLARES

Las reglas son las normas usadas para enseñar a los individuos las formas posibles socialmente aceptadas de obrar , pensar y sentir, de manera que puedan llegar a ser aceptados por la sociedad. Si bien sólo se consideran como “modelos de orientación normativa de la acción”, en la práctica son normas que orientan coercitivamente el quehacer de los individuos miembros de un determinado grupo, puesto que aquel que se escapa de las mismas, es rechazado por los demás.

Una de las cosas más importantes es entender que la escuela debe, ante de todo, asegurar una educación en valores y normas mínimas que garanticen la posibilidad de convivencia en sociedades pluralistas y democráticas.

Las reglas mínimas de convivencia escolar están determinadas por la autoridad de los establecimientos, en donde según el tipo de dirección serán las reglas a acatar y que en muchos de los casos , los estudiantes no están dispuestas a obedecer generándose deficientes relaciones entre los profesores y los estudiantes y la del estudiante con la propia escuela, lo que irá en desmedro del alumno en relación a su auto-estima.

CUADRO N° 24
 CONDUCTA ANTE REGLAS ESCOLARES
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

REGLAS	ALTOS	%	BAJOS	%
Siempre	6	100	4	66,7
A veces	0	0,0	2	33,3
Nunca	0	0,0	0	0,0
TOTAL	6	100	6	100

Fuente: Investigación Directa

Según los docentes, las alumnas de séptimos y octavos años presentan una *conducta adecuada* respecto de las reglas escolares con un 83,3%, lo que será considerado como un *factor protector*, porque habrá más probabilidades de que las alumnas respeten todo tipo de normas socialmente aceptadas, con ello mejores o a lo menos, estables relaciones familiares, escolares y posteriormente laborales, donde se darán distintos procesos de interacción con otros lo que van a incidir en el auto-concepto de éstas.

Tenemos que un 100% de los profesores jefes manifestaron que las alumnas con altos promedios respetan las reglas de la escuela y un 66,7% en el caso de las alumnas del segundo tipo.

Un alumno que respete las normas establecidas por la escuela será considerado como un buen alumno con ello relaciones aceptables a lo menos funcionales entre alumno-profesor, además al respetarlas de alguna manera están legitimando a la escuela como una institución válida, lo que permite que no se desarrolle un rechazo hacia la escuela con ello una mayor probabilidad de una buena disposición del estudiante ante los nuevos conocimientos que va adquiriendo, lo que se verá reflejado en sus calificaciones finales.

Un 33,3% de docentes manifestó que sólo se presenta una situación neutral, es decir que a veces se respetan las reglas escolares en alumnas con bajos promedios académicos.

C) COMPORTAMIENTO ESCOLAR

Giroux (1999) elabora la teoría de la resistencia como categoría de análisis que no pretende servir de simple complemento en la reproducción social y cultural, sino que representa

una reconstrucción teórica de cómo están situadas, investidas y construidas las subjetividades como parte del complejo mundo de la regulación moral y política.

El autor plantea, en su libro “Teoría y Resistencia en la Escuela” , que cada individuo imprime en su relación con la institución su historia personal , ésta reproducción siempre será algo diferente y, por lo tanto, siempre será creación – producción de algo nuevo. Solamente porque hay producción y creación es que surge el *conflicto*. Sin embargo, donde hay poder hay *resistencia* a ese poder. Y esas resistencias surgen de la manera misma en que los individuos se insertan en la institución.

“Los conflictos en éste proceso no son simples enfrentamientos verbales, no existe un triunfador; es una lucha por posiciones de poder y, por lo tanto, estará determinada por la táctica y la estrategia política de cada uno de los sujetos individuales y colectivos”. (Ibid:34)

La resistencia a la escuela , entonces, se manifiesta principalmente en el plano de la disciplina, donde la desobediencia y la provocación de incidentes se elevan a la categoría de normas generales de comportamiento: como la negación a la tarea escolar, relaciones conflictivas con sus compañeros, constantes sobre nombres o bromas a compañeros y profesores, el cual contraataca con dureza y sarcasmo.

“La Resistencia de los alumnos a la escuela, a la cual asisten por obligación de sus padres, explica las relaciones sociales conflictivas en el medio escolar” (Coulon,1994:58).

Esta situación se hace más notoria y más preocupante, en los establecimientos municipales, pues la lucha de ambas partes se observa al momento de entrar al aula, o simplemente en el alto nivel de violencia entre profesor y alumno, lo que suele generar conflictos que escapan de la sala de clases y llegan a la opinión pública a través de los medios de comunicación

Según García (op. cit.) es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores , compañeros y amigos pares) en el desarrollo del auto-concepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollarlo, mantenerlo

y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico .

El profesor, ante todo, es el adulto, y también impone los deberes, inflige los castigos y representa el orden establecido de la escuela. En contrapartida, el alumno se vuelca en su propio mundo y vive el orden escolar como una “superestructura feudal”. Debido a estos antagonismo, las actitudes de unos y otros descansan en una hostilidad fundamental. Frente a ésta situación se les consultó a los docentes acerca del comportamiento dentro de la sala de clases por parte de las alumnas , obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 25
COMPORTAMIENTO ESCOLAR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

COMPORTAMIENTO	ALTOS	%	BAJOS	%
Adecuado	6	100	4	66,7
Inadecuado	0	0,0	2	33,3
TOTAL	6	100	6	100

Fuente: Investigación Directa

Encontramos que un 83,3 % de los docentes opinan que las alumnas de séptimos y octavos años mantienen un *comportamiento adecuado* dentro de la sala de clases lo que será considerado como un *factor protector* , porque una menor probabilidad de desarrollar malas relaciones con los profesores, que sean etiquetados, que se les coloque anotaciones negativas, lo que influye en el auto-concepto de las estudiantes.

Tenemos que un 100% de profesores jefes manifestó que las alumnas con altos promedios presentan un comportamiento adecuado en la sala de clases y un 33,3% expresó que las alumnas con bajos promedios educacionales presenta un comportamiento inadecuado.

Levin (1995) plantea que se pueden distinguir diferentes tipos de problemas que hacen que un niño sea asignado a la categoría de alto riesgo.

“ Ésta categoría resulta ser una mezcla de niños con debilidades objetivas, por un lado, con otros que sólo tienen diferencias de códigos de comportamiento y de comunicación ” (Ibid:38)

Éste inadecuado comportamiento considerado como “los alumnos problemas”, según Paulina Fernández y Marcos Barreto (op. cit.) se genera a partir del conflicto entre cultura escolar y cultura juvenil , donde cada una de ellas está compuesta por distintos valores , normas, costumbres, etc., que al enfrentarse ambos sub-sistemas producen como efecto una determinada actitud por parte de los estudiantes como es el caso de un determinado comportamiento al interior de la sala de clases.

“Si los educadores no perciben el conflicto es por que la noción de conflicto entre profesor y alumno viola su concepción de una relación que ellos consideran fundamental constructiva. Sin embargo, el conflicto no deja de ser un proceso constructivo, destruye y al mismo tiempo crea, divide y unifica. Constituye un poderoso factor de consolidación del grupo. Nuestras relaciones más significativas se caracterizan a menudo por una cooperación antagonista. El conflicto preserva ciertas relaciones de caer en la intolerancia y significa fundamentalmente la paz. Podría decirse que el conflicto en las escuelas es el aspecto de la vida escolar que mejor prepara a los alumnos para enfrentar a la vida”. (Ibid; 82)

Las *interacciones escolares* o las conductas de las menores frente a las normas escolares, constituyen una manifestación de la motivación escolar, las que pueden incidir en las relaciones entre alumnas y docentes, lo que a su vez, puede influir en el auto-concepto de las estudiantes.

Con los datos expuestos podemos afirmar que **La Disposición de las alumnas son manifestaciones o expresiones de la motivación escolar, igual que el rendimiento académico.**

Cabe mencionar que una manifestación puede a mediano y largo plazo incidir en otra manifestación , como por ejemplo el consumo de tabaco puede influir en un consumo de alcohol en un futuro próximo. Una inasistencia permanente puede influir en el rendimiento escolar.

4- ACTITUDES PERSONALES

Los últimos años de escolaridad de la enseñanza básica y los primeros años de enseñanza media es cursada por los jóvenes durante el periodo que inician su adolescencia y un progreso hacia su experiencia dentro de su vida social, a medida que los estudiantes pasan su periodo de pubertad, en su crecimiento hacia la madurez, necesitan ayuda para entenderse así mismo, ya que los cambios fisiológicos acompañados de sus estados emocionales, pueden ocasionar graves desajustes, tanto en varones como mujeres.

Se considerara actitudes personales a las conductas de las menores frente a sus vidas personales, lo que de alguna forma incide en la vida escolar con ello en el rendimiento académico. Para ello hemos considerado como indicadores: tiempo libre y búsqueda de sensaciones .

4.1 TIEMPO LIBRE

El qué hacen las menores en su tiempo libre (fuera de la escuela), permite visualizar el compromiso con la educación por parte de las propias estudiantes y sus familias. Jugar es un actividad humana, pero el juego propiamente tal es un producto cultural, de ahí se pueden observar las costumbres, los modelos sociales y las normas de interacción, sea que juguemos o hablemos del juego, por lo que se les consultó a las menores respecto de qué hacen en sus horas libres, obteniendo la siguiente información.

CUADRO N° 26
UTILIZACIÓN DEL TIEMPO LIBRE
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

PASATIEMPO	ALTOS	%	BAJOS	%
Escuchar música	13	54,2	10	41,7
Ver televisión	7	29,2	9	37,5
Jugar	2	8,3	3	12,5
Estudiar	1	4,2	0	0
Pololear	0	0	1	4,2
Aseo	1	4,2	1	4,2
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización de la utilización del tiempo libre de las alumnas.

- **Pasivo:** se encuentran las alternativas: “escuchar música” con un 47,9% y “ver televisión” 33,3%. Con un total de 81,3%.
- **Activo :** donde se encuentra la alternativa “jugar” 10,4%.
- **Académico:** donde se encuentra la alternativa “estudiar” 2,1%.
- **Deberes:** donde se encuentra la alternativa “aseo” 4,2%.
- **Búsqueda de sensaciones:** donde se encuentra la alternativa “pololear” 2,1%.

Podemos decir que las alumnas, en general, invierten sus tiempos libres en *pasatiempos pasivos* con un 81,3%, que comprenden las actividades de escuchar música y ver televisión, lo que será considerado para nuestro estudio como un **Factor Protector**, porque permite que las alumnas se encuentren dentro de sus hogares con posible supervisión familiar a la vez que impide la socialización callejera y la presencia de ellas en un ambiente con deprivación social. Éstas estudiantes viven en sectores con altos índices de delincuencia, consumo y venta de drogas. (dato que se encuentra en la dimensión ambiental).

Cabe mencionar que hay muchos factores que influyen directamente en la personalidad del niño como lo es el cine, la radio y la televisión, que afectan gravemente su formación escolar. Las imágenes visuales y sonoras atraen por su vigor y violencia, hacen de la sobreimpresión escolar algo fluido y superficial, otorgando primacía en la misma medida, la verdadera toma de conciencia humana.

Esos placeres mantienen una sed de lo nuevo o lo novedoso, haciendo que el niño encuentre difícil fijarse en algo tan árido como la escuela.

*“Quiebra la nuez y hallaras el fruto, pero se la da de tal modo la
nuez descascarada, que rehúsa quebrar aquellas que no lo están”
(Mansilla, op. cit.:4)*

Las alumnas con alto rendimiento presentan un 83,4% de utilización de su tiempo en *actividades pasivas*, y las alumnas con bajo rendimiento presentan un 79,2%. Podemos inferir, que el general de las niñas, utilizan su tiempo libre en aquellas actividades que más les atraen respondiendo a sus edades. La mayoría de éstas menores escucha música, típico

en éste periodo de sus vidas , donde pueden identificarse tanto en lo sentimental como con sus habilidades artísticas. En cuanto a la televisión, hoy día presenta una gama de programas juveniles que atraen mucho a las adolescentes y que se dan en los horarios en que éstas se encuentran en casa.

Con *actividades activas* , las alumnas con alto rendimiento presentan un 8,3% y las de bajo rendimiento un 12,5% que corresponde a la alternativa “jugar”, lo que demuestra que estas alumnas se encuentran en la etapa de transición de la niñez a la adolescencia. Los niños deben jugar, esta afirmación difícilmente es discutible ya que necesitan del juego como medio de aprendizaje y reforzamiento de salud mental.

Con *actividades académicas*, las alumnas con alto rendimiento presentan un 4.2% de su tiempo en este tipo de actividades, y las alumnas con bajo rendimiento presentan un porcentaje de un 0%. Con *actividades domésticas*, las alumnas con alto rendimiento presentan un 4.2% de su tiempo al igual que las alumnas con bajos promedios escolares.

Respecto de la *búsqueda de sensaciones*, tenemos que sólo se presento ésta categoría en alumnas con bajo rendimiento con un 2,1%.

Podemos concluir que las *actividades* que realizan las menores en su tiempo libre no tiene una relación directa con el rendimiento escolar. Estas actitudes , como manifestación de la motivación escolar, puede incidir directamente en los motivos de agrado de asistir a la escuela como centro de socialización: se entretienen en la escuela por que están sus amigas pares.

4.3 BÚSQUEDA DE SENSACIONES

Núñez y González (1996) postulan que los seres humanos necesitan o están motivados por la variación estimular. Se ha planteado que algunos sujetos tienen una mayor necesidad de búsqueda de sensaciones.

“Motivación de exploración, curiosidad o variación estimular y necesidad de búsqueda de sensaciones y de curiosidad: los estímulos complejos, novedosos e imprevisibles motivan la conducta, aunque no haya refuerzos instrumentales (Ibid: 51).

Dentro de la búsqueda de sensaciones, para nuestro estudios vamos a considerar sólo los indicadores : consumo de sustancias lícitas e ilícitas por parte de las alumnas .

El consumo de sustancias lícitas (cigarro y alcohol) o ilícitas (marihuana) serán consideradas para nuestro estudio como factores de riesgo por sus efectos negativos en el sistema nerviosos y a su vez como elementos distractores en la vida escolar. Según los estudios de CONACE (2002) el sólo hecho de haber consumido por lo menos alguna vez en la vida cualquier sustancia lícita o ilícita constituye una conducta de riesgo.

A) TABACO

Frente a la pregunta ¿has fumado alguna vez cigarro? Nos encontramos que un 33,3% manifiesta no haber consumido cigarro y un 66,7% expresó si haber fumado cigarro, como lo vemos en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 27
 CONSUMO DE CIGARRILLO
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

CIGARRO	ALTOS	%	BAJOS	%
No	11	45,8	5	20,8
Si	13	54,2	19	79,2
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos decir que existe un 66,7% de alumnas de séptimos y octavos años que **ha consumido cigarros** lo que será considerado como un **factor de riesgo**, considerando las conclusiones que ha presentado CONACE (Ibid) respecto del inicio temprano de consumo de cigarrillos el que de alguna manera es la puerta hacia otros tipos de consumo como el alcohol y las drogas.

Podemos señalar que las alumnas que presentan promedios altos tienen un 45,8 % de ellas han **consumido cigarros** alguna vez en su vida y un 20,8% de alumnas con bajo rendimiento manifiestan la misma situación.

En el caso de consumo de cigarrillos encontramos que un 54,2% corresponde a alumnas con promedios altos y un 79,2% correspondientes a alumnas con bajos promedios académicos.

B) MARIHUANA.

Sabemos que el uso de drogas está fuertemente asociado a la conducta del grupo de pares, en el sentido de que, usualmente, quien consume drogas tiene amigos cercanos que también lo hacen. Factores tales como la influencia del grupo en la configuración de modelos proclives o no al consumo, la necesidad de identificación y de consolidar el sentido de pertenencia por parte de los adolescentes y la tendencia a desarrollar conductas imitativas en el marco de las relaciones con los amigos son, entre otros, elementos que pueden estar incidiendo en este tipo de fenómenos.

CONACE (2002) indica que alrededor de uno de cada cuatro escolares tiene amigos que han usado alguna droga ilícita durante el último mes, en tanto el 38% de los mismos, reconoce tener amigos que han consumido alcohol en el mismo período.

Frente a la pregunta ¿has consumido alguna vez marihuana? Tenemos que un 100% de las alumnas de séptimos y octavos años manifestaron **no haber consumido**, lo que será considerado para nuestro estudio como un **factor protector**.

Según las cifras que entrega CONACE(2002) , para la comuna de San Bernardo, el 10.5% de los escolares refiere haber consumido drogas como la marihuana o la pasta base por curiosidad. Comparativamente, existe entre ellos una mayor proporción de alumnos hombres, que cursan la Enseñanza Media y que están en colegios municipalizados.

C) ALCOHOL

Frente a la pregunta ¿has consumido alguna vez alcohol? podemos señalar un 62,5% de las alumnas, de séptimos y octavos años , han consumido alcohol, por lo menos alguna vez, lo que será considerado como un **factor de riesgo**, porque puede ser una puerta para el consumo de otras drogas.

CUADRO N° 28
 CONSUMO DE ALCOHOL
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ALCOHOL	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	11	45,8	7	29,2
SI	13	54,2	17	70,8
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos señalar que las alumnas que presentan promedios altos un 45,8 % de ellas *no han consumido alcohol*, y un 29,2% de las alumnas con promedios bajos señalan la misma situación. Según Willis P. (op. cit.) los alumnos muestran su independencia del sistema escolar mediante el consumo de tabaco y alcohol, la vestimenta informal y otras formas de incorporación al “mundo real” y que entran en contradicción con las normas escolares.

En el caso del *consumo de alcohol* considerado como un factor de riesgo , tenemos que un 54,2% corresponden a alumnas con altos promedios y un 70,8% a alumnas con bajos promedios escolares. Esta situación es muy preocupante porque en ambos tipos de alumnas el porcentaje de consumo es mayor al 50%.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en los estudios realizados por CONACE (2002) respecto del consumo escolar en la comuna de San Bernardo, la diferencia es muy alarmante, un 37.3% de los escolares declara haber consumido alcohol por curiosidad .Adicionalmente, el 29.7% de los escolares reconoce haber consumido cerveza, vino, pisco o ron durante el último mes.

El consumo de alcohol como factor de riesgo al igual que el consumo de tabaco no tiene una relación directa con el rendimiento escolar como un elemento causal , puesto que alumnas con altos promedios presentan elevados niveles de consumo en ambas drogas. Podemos decir, que la búsqueda de sensaciones puede incidir en las relaciones familiares y escolares, lo que van a influir en el auto-concepto de las alumnas.

Considerando todos los indicadores integrados dentro de la *disposición de las alumnas* y *Actitudes personales* podemos decir que ninguno de ellos incide directamente en

el rendimiento escolar , más bien se presentan como efecto o consecuencia de la motivación escolar.

Por lo tanto , según los datos expuestos, podemos afirmar que **Las Actitudes Personales son manifestaciones o expresión de la motivación escolar , al igual que el rendimiento escolar.**

Con éstos datos podemos clasificar a las alumnas de séptimos y octavos años según la tipificación que ofrece Fernández Engüita (1988) en su libro “Rechazo Escolar Alternativa o Trampa Social” .

Las **alumnas con altos promedios** escolares entrarían en la categoría de alumnas **“pro-escuela”** porque poseen la característica de tener una cultura netamente académica, tienen como valor central el trabajo escolar duro, (apropiadas frecuencias de estudio y realización de tareas escolares) el logro académico (altos promedios escolares) y asistencia regular a clases. Cabe mencionar que éste tipo de alumnas sí presentan un consumo de tabaco y alcohol , elementos que ésta teoría no contempla dentro de ésta categoría.

Siguiendo con Fernández Engüita (Ibid: 95) , presentan dos posturas a favor de la escuela, una **“ actitud pro – escuela por adhesión”**, las alumnas se identifican con la cultura y con la escuela (agrado de asistir a la escuela) , aunque pertenezcan a una clase social baja, y presentan una **“actitud pro-escuela por acomodación”** se identifican con la escuela por considerarla como campo de movilidad social (asistencia por proyecto de vida: para ser alguien en la vida) .

Según Covington (1984) éstas alumnas corresponderían a **Alumnos orientados al dominio:**

“.....Son sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismo”. (op.cit. : 54)

Respecto de las **alumnas con bajos rendimientos** escolares, éstas corresponderían según Fernandez Engüita, a alumnas **“anti-escuela”** con una cultura anti-académica o anti-escolar (desagrado de asistir a la escuela) , éstas alumnas optan por divertirse dentro (asistencia por centro de socialización) y fuera del aula (pasatiempos inapropiados), esquivando el trabajo académico (conducta inadecuada respecto de las responsabilidades escolares como no estudiar y realizar sus tareas) y deseo de incorporación inmediata al trabajo (incorporación a liceos técnico profesionales) , a sabiendas de que dada su carencia de credenciales escolares, accedería a empleos no cualificados y trabajos duros .

Presentan una actitud **“anti-escuela por disociación”** es decir, no aceptan las exigencias y normas de la escuela a pesar de que se identifican con ella, rechazan todo lo que venga de la escuela como una estrategia más bien individual antes que colectiva (conductas inadecuadas respecto de ordenes , reglas e inapropiado comportamiento escolar.)

CAPITULO VII

LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCACIONAL.

Ningún sistema educacional y por consiguiente ningún alumno puede alcanzar un buen nivel de rendimiento si no cuenta con el apoyo de la familia , ésta tiene la responsabilidad fundamental en la educación de los hijos.

La familia constituye el primer núcleo al cual todos pertenecemos. Es el único grupo social en el que participan todos los miembros de la sociedad , se desarrollan vínculos diversos, se protegen y transmiten aspectos culturales, valores , normas, etc . La familia es entonces la unidad integrada por miembros con identidades propias, que desempeñan roles distintos, según sexo y edad cuyos vínculos pueden ser de consanguinidad, filiación o de alianza.

1 - TIPO DE FAMILIA DE LAS ALUMNAS

La familia normal, se basa en una agrupación de palabras que según Bourdier (1997) adquiere el carácter de preceptos:

“Un conjunto de individuos emparentados, vinculados entre sí ora por alianza, el matrimonio, ora por filiación, ora más excepcionalmente por adopción (parentesco), y que viven todos bajo el mismo techo (cohabitación)”. (Ibid:127).

La tipología de familia es un dato significativo, pero no relevante por sí mismo para asociarlo a la connotación de factor de riesgo o protector, puesto que la dinámica familiar resulta mucho más relevante para dicha caracterización. En esa perspectiva la estructura la entenderemos como la posibilidad de contar con un mínimo mayor o menor de adultos que potencialmente le puedan servir de apoyo en su motivación hacia la escuela y en su actividad escolar .

CUADRO N° 29
TIPO DE FAMILIA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TIPO DE FAMILIA	ALTOS	%	BAJOS	%
Monoparental	0	0,0	1	4,2
Nuclear	18	75,0	10	41,7
Extensa	6	25,0	13	54,1
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 75,0% de alumnas con altos rendimientos pertenecen a familias *de tipo nuclear* y un 41,7% de alumnas con bajo rendimiento pertenecen a la misma categoría. Éste tipo de familia permite a las alumnas contar con ambos progenitores lo que les da la posibilidad de solicitar ayuda escolar a cualquiera de ellos o a ambos.

Un 25,0% de alumnas con altos rendimientos pertenecen a *familias extensas* y un 54,1% corresponde a alumnas con bajas calificaciones pertenecientes a este tipo de familia. Es bien sabido que la familia de tipo extensa está compuesta por un número amplio de integrantes al interior de la familia lo que permitiría que las estudiantes pudieran contar con una mayor cantidad de redes de apoyo tanto en el ámbito escolar como en el personal, pero si se considera el tipo de vivienda y sus correspondientes metros cuadrados hace que ésta situación no se manifieste de tal forma.

El dato correspondiente a las alumnas con bajos promedios escolares, nos permite inferir que tal vez la cantidad de miembros dentro del núcleo familiar esté jugando en desmedro de la familia si consideramos que la capacidad de la vivienda es de carácter básica, por lo tanto, hacinamiento, lo que produce que el espacio físico para dedicar a los estudios esté limitado o inexistente y/o que la cantidad de habitantes se transformen en elementos distractores para las menores, con ello más posibilidad de obtener bajas calificaciones escolares.

Respecto de la categoría *familias monoparentales*, tenemos que un 4,2% corresponde sólo a alumnas con bajo rendimiento escolar. Reproduciendo los estereotipos femeninos y masculinos, en la mayoría de familias, la madre es el soporte psicológico y, muchas veces, económico.

Según el ya citado estudio del BID (et al,1995) se consideran familias vulnerables a todas aquellas que tienen a lo menos un miembro de la familia que pertenezca a éstos llamados grupos vulnerables, sean niños, mujeres, jóvenes, *mujer jefa de hogar*, adultos mayores, discapacitados, etc.

“La madre “sola” o los hogares cuyo único progenitor es la mujer, el grado de riesgo del grupo familiar aumenta ya que la madre, generalmente, no cuenta con un apoyo social y económico mínimo para cumplir con sus responsabilidades como madre y jefa de familia”. (Ibid: 125).

Podemos concluir que las familias nucleares se encuentra más presente en alumnas con altos promedios con una diferencia de un 33,3%. Respecto a las familias extensas éstas se encuentra más presente en alumnas con bajos promedios escolares con una diferencia de un 29,1%. La familia monoparental sólo se encontró presente en este último tipo de alumnas con un 4,2%.

Podemos inferir , según estos datos, que no existe una relación directa entre *tipo de familia* y rendimiento escolar que explique alguna causalidad entre ambas variables. Pero si podemos decir que el tipo de familia podría incidir directamente en las funciones de ésta , sus roles paternos, acompañamiento escolar etc.

2 - FUNCIONAMIENTO DE LA FAMILIA.

Considerar a la familia como red primaria, no sólo debe reforzar los vínculos entre sus miembros, sino que significa asumir su función como instancia articuladora entre el joven y su medio social. Para nuestro estudio consideraremos como funcionamiento de la familia a los siguientes indicadores: resolución de conflictos; violencia intra-familiar; historia familiar; relaciones; funciones y reglas familiares.

2.1 FUNCIONES DE LA FAMILIA

La familia como función principal es garantizar la permanencia de la especie humana, satisfaciendo las necesidades básicas , de afecto, de seguridad y protección mutua, de identidad de grupo (clase o sector de clase); por tanto es éste espacio social que garantiza el desarrollo del sí mismo y de la identidad social de los niños de ambos sexos, así lo plantea Pablo Miranda (2003)

En sí , la familia, son redes sociales de soporte primario, desde la cual los niños van ingresando a las redes sociales de su entorno. Para lograr el cumplimiento de las funciones asignadas socialmente, deben tener ingreso que garanticen la atención de las necesidades básicas (vivienda, ropa, alimento, y prevención de las enfermedades) y /o acceso a los satisfactores sociales necesarios (apoyo alimentario, de salud, programas de vivienda).

Frente a éste tema se les consultó a las menores respecto de la entrega de afecto , de valores y demostración de protección por parte de la familia.

A) ENTREGA DE AFECTO

La motivación escolar, por una parte es un proceso general que dirige hacia la conducta del logro y de una meta. Éste proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cuando se habla de conductas cognitivas nos referimos a las habilidades del pensamiento y las conductas instrumentales para alcanzar el logro o las metas. Mientras que las afectivas tienen relación con la autovaloración y el auto concepto del ser humano.

“Los niños desde que nacen requieren prolongados cuidados especiales brindados con afecto por otros seres humanos para desarrollar plenamente como seres humanos todos sólo así llegaran a aprender hablar , caminar erguidos, a comportarse según las costumbres del grupo en el que viven y podrán recibir el conocimiento acumulado (herencia cultural). Es decir , sólo viviendo con otros seres humanos que atiendan sus necesidades sicosociales, el recién nacido puede llegar a desarrollar como ser humano de manera que, cuando sea adulto llegue a ser reconocido/aceptado, integrado y participante de su grupo humano”. (Mansilla 1992:21).

CUADRO N° 30
DEMOSTRACIÓN DE AFECTO DE LA FAMILIA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TE DEMUESTRAN	ALTOS	%	BAJOS	%
Nunca	0	0,0	8	33,3
Siempre	23	95,8	6	25,0
A veces	1	4,2	10	41,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Un 93,7% de las alumnas de séptimos y octavos años manifiestan una **presencia de afecto** lo que será considerado como un **factor protector**, porque una familia que entrega afecto permitirá que se desarrolle el auto-dominio, la persistencia, la capacidad de *auto-motivación*, la facilidad para establecer relaciones interpersonales sanas y para interactuar en grupos, y otras semejantes , así lo plantea Goleman (Ibid).

Tenemos un 95,8% de alumnas con altos promedios manifiestan que sus padres *siempre* les **demuestran que las quieren** y un 25,0% de alumnas con bajos promedios presentan la misma situación .

Un 33,3% de alumnas con bajos promedios manifiestan que sus padres *nunca* **les demuestran** que las quieren, situación que podría estar incidiendo directamente con su auto-concepto, posteriormente con sus calificaciones escolares. La ausencia de una demostración de afecto impide el desarrollo adecuado de un menor con ellos posibles trastornos sicosociales que a su vez inciden directamente es su vida escolar.

“Uno de los motivos que más alteran la conducta del alumno tal vez, uno de los menos observados, pues requiere un estudio más profundo del estudio del niño y de los que lo rodean, es el desafecto de parte de uno de los padres o de ambos, sea consciente o inconscientemente”.(Ibid: 63).

Respecto de la alternativa *a veces* se detectó un 4,2% en el caso de alumnas con altos promedios escolares y un 41,7% en una alumnas con bajas calificaciones . éste último datos nos da a inferir que esta categoría puede estar más cerca de que nunca les demuestran afecto.

A.1) FORMAS DE DEMOSTRACION

Para nuestro estudio hemos considerado relevante conocer la forma mediante la cual los padres les demuestran afecto a sus hijas con el objetivo de identificar los nuevos o tradicionales mecanismo que hoy se encuentran practicando las familias y establecer si estos son apropiados para un buen desarrollo sicosocial de las menores, por lo tanto todas las formas serán consideradas como factores protectores.

Nos encontramos , según el cuadro N° 31, que un 45,0% de las alumnas de séptimos y octavos años argumentan que sus familias les expresan que las quieren a través de la **demostración física** .

CUADRO N° 31
FORMAS DE DEMOSTRACIÓN DE AFECTO
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

FORMAS	ALTOS	%	BAJOS	%
Me lo dicen	8	33,3	5	31,3
Me hacen cariño	15	62,5	3	18,7
Me compran cosas	0	0	7	43,8
Me consienten	1	4,2	1	6,2
TOTAL	24	100	16	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Demostración Sicológica:** corresponde a la alternativa “ me lo dicen” con un 32,5% y “ me consienten” con un 5,0%. Con un total de 37,5%
- **Demostración Física:** corresponden a las alternativas “ me hacen cariño” con un 45,0%.
- **Demostración Material :** corresponde a la alternativa “ me compran cosas” con un 17,5%.

Un 37,5% de alumnas con altos promedios manifiestan que su padres les expresan sus sentimientos de afecto a través de una *demostración sicológica* , es decir que se lo dicen y las consienten, y un mismo 37,5% de alumnas de bajos promedios manifiestan la misma situación.

Tenemos que un 62,5% de alumnas de altos promedios expresan que sus progenitores les hacen **demostraciones de tipo física**, les hacen cariño, y un 18,7% del segundo tipo de alumnas manifiestan la misma situación. Cabe mencionar que tanto la demostración sicológica como física tienen una gran connotación sicosocial en el desarrollo de cualquier niño que ve en éstos gestos una aproximación más significativa, cercana y emocional que les permite obtener un mejor auto-concepto de sí mismo y de su propia familia, por consiguiente una mayor responsabilidad escolar con ello buenas calificaciones.

Respecto de la categoría *demostración material* , es decir que les compran cosas a sus hijas, ésta sólo se detectó en alumnas con bajos promedios con un 43,8%.

Podemos decir que la *entrega de afecto*, utilizando cualquier forma, incide en el auto-concepto de las menores, y además puede influir en las metas de aprendizaje de éstas.

B) ENTREGA DE VALORES

El menor constantemente debe interactuar en ambientes que se encuentran en permanente movimiento y por lo tanto éstos deben tener la capacidad de adecuarse a éste cambio. Si bien la escuela entrega elementos útiles , por otro lado la familia entrega otras herramientas como lo son los valores los que el menor debe tener la capacidad de captar y apoderarse de ellos y así poder enfrentar la vida y todo lo que en ella implica.

Según González . (1996) los valores, como cualidades que se polarizan y jerarquizan, dependen de la significación y la preferencia que los refrendan en un espacio y un tiempo determinados:

"Los valores son un proceso histórico que tienen especificidades en los distintos momentos del desarrollo de la persona. El valor es el arma que tenemos que utilizar para legitimar lo diferente dentro del espacio social en que tiene lugar." (González, 1996: 45).

Segovia (1989) plantea que las creencias o conocimiento denotativo (*qué es verdad*), las actitudes y valores o conocimiento connotativo (*qué es bueno y deseable*), las normas y roles (conductas, emociones y cogniciones consideradas adecuadas a las interacciones en general y a posiciones sociales en particular), así como el conocimiento de procedimiento (conocimiento implícito sobre cómo se hacen las tareas) son componentes esenciales de la cultura.

En otras palabras la cultura se concibe como un conjunto de conocimientos compartidos por un grupo de individuos que tienen una historia común y participan en una estructura social. Los valores compartidos juegan roles claves para el funcionamiento psicológico de los individuos, éstos valores culturales centrales se reflejan en los textos y en las conductas colectivas .

Para nuestro estudio hemos considerado indagar sobre algunos valores que debería de tratar la familia los que corresponderían a la temática del consumo de drogas, sexualidad, honradez y responsabilidades , a fin de verificar la existencia o no de la entrega de valores por parte de la familia.

B.1) TEMATICA DROGAS

Como se puede apreciar un 85,4% de las menores de séptimos y octavos años expresan que sus familias les ha *hablado acerca del consumo de drogas* lo que será considerado como un *factor protector*, porque disminuye las probabilidades de que se inicie un consumo temprano de drogas lo que perjudicara el desarrollo físico y mental de las menores.

Además la entrega de éste valor , como mecanismo de prevención, va a incidir en el auto-estima de las menores al sentir que para sus familias lo que les puede ocurrir es importante para ellos.

CUADRO N° 32
CONVERSACIÓN TEMATICA DE DROGAS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TEMA: DROGAS	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	2	8,3	5	20,8
SI	22	91,7	19	79,2
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 91,7% de las familias de alumnas con altos *promedios tratan dentro del hogar la temática del consumo y consecuencias de drogas* y un 79,2% en el caso de alumnas con bajos promedios. La familia al tener la capacidad de socializar valores y pautas de comportamiento, en lo referido a lo ético y socialmente admitido, permite que sus hijas puedan incorporar dentro de su marco referencial valores adecuados lo que se verá reflejado en sus comportamientos sociales. Además ya con el sólo echo de hablar de drogas se está previniendo desde la familia.

“ El objetivo fundamental de la prevención, en edad temprana, del consumo de drogas es favorecer el desarrollo psico-afectivo y social, así como potenciar aspectos de la personalidad de los niños (seguridad, estabilidad emocional y auto-imagen, entre otros), para que estén preparados para rechazar la oferta de consumo de drogas, a la que probablemente se verán expuestos en la adolescencia y/o en la juventud” (Garrido y Pérez , 2002: 11.)

Un 8,3% de alumnas con altas calificaciones expresan que en sus hogares *no se trata dicha temática* al igual que el 20,8% de las familias del segundo tipo de alumnas. El

no tratamiento de esta temática al interior de la familia permite que las alumnas pueden obtener en otros espacios sociales información errónea o más probabilidad de que se experimente de forma prematura éste tipo de consumo con ello un gran número de consecuencias físicas y psicológicas en las menores que podrían terminar con dependencia y abandono escolar.

Uno de las grandes preocupaciones de los padres de adolescentes surge cuando aparece el fantasma del consumo de sustancias. El Dr. R. Du Pont, ex director del Instituto Nacional de Abuso de Drogas de EUA, publicó las "Diez reglas para la prevención en consumo de sustancias" donde sostiene que:

“..... *Las conversaciones que sostienen la familia es un pilar fundamental para evitar el consumo y la adicción*” . (Ibid 2001:14).

B.2) TEMATICA SEXUALIDAD

Nos encontramos que un 64,6% de los hogares *hablan sobre el tema de la sexualidad* lo que será considerado como un *factor protector*, porque disminuye la probabilidad de que se presente un embarazo precoz, a la vez que fortalece las relaciones intrafamiliares con ello un buen desarrollo del auto-concepto.

CUADRO N° 33
CONVERSACIÓN TEMATICA DE SEXUALIDAD
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TEMA: SEXUALIDAD	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	7	29,2	10	41,7
SI	17	70,8	14	58,3
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Un 70,8% de alumnas con altos promedios manifiestan que en sus *hogares tratan el tema de la sexualidad* y un 58,3% del segundo tipo de alumnas presenta la misma situación.

Un 29,2% de familias con hijas que presentan buenas calificaciones *no hablan sobre la sexualidad* al interior de la familia al igual que el 41,7% de familias de alumnas con bajos promedios. Generalmente las adolescentes tienen limitados conocimientos acerca

de lo sexual y de la sexualidad, tanto de ellas mismas como de los otros; y las adolescentes empiezan a asumir el estereotipo masculino, mostrando una tendencia a la promiscuidad y a la irresponsabilidad en la reproducción , así lo afirma Ames . (1992).

B.3) TEMATICA HONRADEZ

Como podemos observar un 87,5% de los hogares *hablan sobre el tema de honradez* lo que será considerado como un *factor protector*, porque disminuye las probabilidades de que las menores tengan comportamientos inadecuados como robos al interior de las aulas, copias en las pruebas y exámenes, lo que podría implicar en malas relaciones escolares, etiquetismo , problemas de autoestima etc.

CUADRO N° 34
CONVERSACION TEMATICA DE HONRADEZ
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

HONRADEZ	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	0	0,0	6	25,0
SI	24	100	18	75,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 100% de las familias de alumnas con altos promedios manifiestan que en sus hogares se les *habla sobre la honradez* y sus implicancias en caso de que ésta no se tome como un valor primordial como ser humano, al igual que el 75,0% de las alumnas del segundo tipo.

Un 25,0% de las familias de las alumnas de bajos promedios expresan que *no se trata este tema* al interior de la familia situación que vendría a catalogarse como de riesgo y falta de cumplimiento por parte de la familia en relación a esta función de la transmisión de la cultura y valores.

B.4) TEMATICA RESPONSABILIDAD

Nos encontramos que un 81,3% de los hogares *hablan sobre el tema de la responsabilidad* lo que será considerado como un *factor protector*, porque aumenta la

probabilidad que las alumnas adquieran éste valor como parte de sus vidas lo que permitirá que éstas asuman responsabilidades escolares como estudiar.

CUADRO N° 35
 CONVERSACION TEMATICA DE RESPONSABILIDAD
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TEMA: RESPONSABILIDAD	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	0	0,00	9	37,5
SI	24	100	15	62,5
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

La *entrega de éste valor* se manifiesta de la misma forma que la entre del valor de honradez, donde un 100% de las alumnas con altos promedios manifiesta que la temática de responsabilidades se trata al interior de la familia y un 62,5% en alumnas del segundo tipo.

Un 37,5% de alumnas con bajos promedios expresa que en su hogares *no tratan el tema* de las responsabilidades lo que estaría incidiendo directamente con sus deberes escolares con ello sus bajas calificaciones.

Con los datos expuestos, respecto de los cuatro *valores* que consideramos como importantes de ser entregados por la familia , podemos decir que no existe una relación directa entre calificaciones y entrega de valores que puede explicar el fenómeno del rendimiento escolar, más bien se refuerza la afirmación de varios autores quienes plantean la importancia de la entrega de valores en el desarrollo de los niños que les permiten incorporarse a la sociedad , mantener adecuadas relaciones familiares y escolares, ampliación de sus marcos referenciales, comportamientos adecuados, prevención y por sobre todo actúa sobre el auto-estima de las adolescentes. Además si se considera que la familia entrega el valor de la importancia de la educación, como se vio en el capítulo anterior, podemos decir que además incide en las metas de aprendizajes de las alumnas

C) PROTECCIÓN

La protección por parte de la familia hacia sus miembros como una de sus funciones , para nuestro estudio va ser considerada en relación a la creencia de los padres

ante una situación puntual donde sus hijas pueden estar siendo cuestionadas y, protección física ante una situación de violencia ejercida por personas ajenas al grupo familiar y la supervisión en lugares de juego, como medida de protección.

C.1) RESPECTO DE CREENCIA

Un 64,6% de las menores expresan que su familias le expresan su protección a través de la *creencia* de sus versiones frente a situaciones de acusación , lo que será considerado como un *factor protector*, porque aumenta la probabilidad de que las menores tengan buenas relaciones familiares y un adecuado auto-estima.

CUADRO N° 36
PROTECCIÓN FAMILIAR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TE CREEN	ALTOS	%	BAJOS	%
NUNCA	0	0,0	4	16,6
A VECES	3	12,5	10	41,7
SIEMPRE	21	87,5	10	41,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 87,5% de alumnas con altos promedios expresan que sus familias *les creen* ante situaciones donde sus conductas están siendo cuestionadas por otras personas los que les da confianza en sí mismas , sienten que sus familias son su apoyo incondicional, por lo tanto se sienten capaces de establecerse metas personales y educaciones al tener un buen auto-concepto de sí mismas y un 41,7% de alumnas con bajos promedios manifiesta la misma situación.

Un 16,6% de alumnas con bajos promedios expresa que sus familias *no les creen* ante situaciones donde se ven envueltas, lo que nos permite inferir que esta actitud por parte de la familia podría estar incidiendo en su auto-estima y malas relaciones familiares al no sentirse apoyadas por sus padres.

Además ésta no creencia de la familia respecto de sus hijas aumenta la probabilidad que antes situaciones de riesgo o daño , las menores opten por no contarles a sus progenitores .

Respecto de la categoría *situación neutral* , nos encontramos que un 12,5% corresponde a alumnas con altos promedios y un 41,7% a alumnas del segundo tipo. Podemos decir que esta situación puede transformarse a corto y mediano plazo en una factor de riesgo por que las alumnas pueden dejar de confiar en sus padres, tener confianza en sí mismas y problemas conductuales típicos de niñas que se encuentran en una etapa de adolescencia, con ello trastornos escolares , por ende bajas calificaciones.

C.2) RESPECTO DE DEFENSA

Un 83,3% de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años *defienden* a sus hijas en situaciones de riesgo , lo que será considerado como un *factor protector* , porque disminuye la probabilidad de que se desarrolle un daño físico y/o psicológico en las alumnas , a la vez que refuerza su autoestima, al sentirse protegidas y queridas por sus padres.

CUADRO N° 37
 PROTECCIÓN FAMILIAR
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TE DEFIENDEN	ALTOS	%	BAJOS	%
NUNCA	0	0,0	1	4,2
A VECES	2	8,3	5	20,8
SIEMPRE	22	91,7	18	75,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 91,7% de familias de alumnas con altos promedios les *entregan protección* a sus hijas y un 75,0% en el caso de las familias de alumnas del segundo tipo.

Sólo en el caso de las familias de alumnas con bajos promedios presenta una *ausencia de protección* según defensa respecto de sus hijas con un 4,2%. Un alumno que no se siente apoyado ni protegido por su familia tiene más probabilidad de no respetar y responder a las exigencias e interés de su núcleo familiar, lo que podría influir en malas relaciones familiares con ello un deteriorado auto-estima.

Respecto de la *situación neutral*, nos encontramos que un 8,3% corresponde a familias de alumnas con altos promedios y un 20,8% a familias de alumnas de segundo tipo. Éste dato nos permite inferir que ésta situación para el caso de alumnas con bajos

promedios se encuentra más cercana a la categoría ausencia de protección, si relacionamos éste fenómeno con el auto-concepto y malas relaciones familiares.

C.3) SUPERVISIÓN DE JUEGOS

Los juegos que practican las menores son parte normal y fundamental de sus vidas de niñas-adolescentes , pero cuando hablamos de menores que se encuentran en riesgo social, como lo es el caso de las alumnas de la escuela Básica D 751 cuyos domicilios se encuentran en la periferia de la comuna y considerando los datos entregados por carabineros sobre los índices de delincuencia y consumo-ventas drogas más la propia constatación visual de los sectores por parte de las alumnas tesistas, es que resulta muy importante considerar en qué tipo de *lugares* las estudiantes juegan y sus *horarios* , para poder obtener una realidad más cercana sobre las niñas-adolescentes con ello analizar estos datos con el rendimiento escolar.

Consideramos los lugares de juego de las menores, con el objetivo de saber si existe una supervisión de ellas por parte de algún adulto. La importancia que existe si hay adultos presentes en éstos lugares de juego es porque permite que las experiencias que van adquiriendo las menores en su etapa de experimentación estén siendo guiadas correctamente. Por lo que se les preguntó, en qué lugares juegas, obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 38
LUGARES DE JUEGO
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

LUGARES DE JUEGO	ALTOS	%	BAJOS	%
En mi casa	10	41,7	6	25,0
En casa de mi amiga	3	12,5	5	20,8
Colegio	1	4,2	0	0
Iglesia	1	4,2	0	0
En el pasaje de mi barrio	5	20,7	9	37,5
En la plaza de mi barrio	3	12,5	4	16,7
Videos	1	4,2	0	0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Para nuestro estudio hemos realizado la siguiente categorización, considerando solo a las alumnas que juegan.

- **Bajo supervisión:** Corresponde a las alternativas: “en mi casa” 33,3%; “en casa de mi amiga” 16,7%; “colegio” 2,1%; e “iglesia” 2,1%. Con un total de 54,2%.
- **Sin supervisión:** que corresponde a una socialización callejera como: “en el pasaje de mi barrio” 29,2%; “en la plaza de mi barrio” 14,6% y “en los videos” 2,1%. Con un total de 45,8%.

Podemos concluir, que en general, un 54,2%, juega en lugares donde hay presencia de adultos, lo que denominamos *bajo supervisión*, lo que corresponde a un *Factor Protector*, porque hay más probabilidades de que las menores sean guiadas en su proceso de experimentación con otros y con su entorno.

Las alumnas con alto rendimiento juegan con *supervisión de adultos* con un 62,5% y en alumnas con bajo rendimiento con un 45,8%. Podemos decir que debido al medio en que se encuentran las menores, sus padres optan por que éstas jueguen en espacios donde haya una adulto quien vigile las actividades de las niñas.

Jugar sin una supervisión un 37,5% de alumnas con alto rendimiento juegan sin la presencia de un adulto y un 54,2% de alumnas de bajo rendimiento presentan la misma situación. El que las menores se encuentren en lugares sin presencia de un adulto, permite la posibilidad de que éstas experimenten nuevas sensaciones que podrían perjudicar su salud física y mental, como lo son el consumo de drogas y alcohol , teniendo como referencia que todas conviven en ambientes con deprivación social, como ya lo hemos mencionado.

Podemos decir que el jugar con o si un adulto que supervise las actividades de las menores, no tiene una relación directa con el rendimiento académico propiamente tal, pero ésta situación pudo incidir en otras actitudes de las alumnas como es el consumo o no temprano de drogas y alcohol.

Se puede sostener, que no existe una relación directa entre rendimiento escolar y *protección* por parte de la familia que explique una causalidad entre ambas variables, pero si queda reflejado la vinculación existente entre protección familiar con relaciones familiares y auto-concepto.

Según, los datos expuestos, que *las funciones de la familia*, actúan directamente sobre el auto-concepto y metas de aprendizaje, por lo tanto en la motivación escolar. También las funciones pueden incidir en las relaciones familiares y en el comportamiento social de las menores.

2.2 REGLAS FAMILIARES

La sociedad forma y confirma cierto tipo de familias, a su vez , la familia con su modo de ser forma y sostiene un determinado tipo de sociedad. La familia tiende a obtener algunas formas de estabilización a través de continuos acuerdos relacionales que nacen del acuerdo y balance de las definiciones recíprocas de las relaciones.

Las normas o reglas familiares deben quedar claras y con un contenido coherente, procurando favorecer de forma progresiva el incremento de su autonomía y su responsabilidad. Igual de nítidos han de ser los límites, como las consecuencias que trae consigo el hecho de saltarse éstas normas.

En la vida familiar determinados hábitos no se van a consolidar ni con sobreprotección, ni con abandono; va a ser preciso educar desde muy pequeño en actitudes de colaboración en el hogar y con ciertas "obligaciones", siempre adaptadas a la madurez de cada hijo. Si no es así, de adolescente no va a poder pedírsele que asuman responsabilidades "más serias", planifique su futuro, sepa distanciarse de los focos de riesgo o aprenda a cultivar su independencia.

“Las reglas siempre deben quedar claras , procurando favorecer de forma progresiva el incremento de su autonomía y su responsabilidad” (Miranda op. cit:11).

Para nuestro estudio sólo vamos a considerar las reglas en relación a los horarios de recreación y estudios, que han establecido las familias para el cumplimiento de éstas por

parte de sus hijas, por lo que se les consultó a la propia familia sobre si las alumnas estaban respetando dichas reglas familiares, obteniendo la siguiente información:

A) HORARIOS DE RECREACIÓN

Un 50,0% de alumnas de séptimos y octavos años *siempre* respetan sus horarios de recreación lo que será considerado como un *factor protector*, porque aumenta las probabilidades de que las estudiantes desarrollen ciertos grados de responsabilidades en todos sus ámbitos, planificación sobre su futuro, evitación de conflictos familiares e incremento de autonomía..

CUADRO N° 39
REGLAS FAMILIARES DE RECREACIÓN
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

RECREACIÓN	ALTOS	%	BAJOS	%
NUNCA	0	0,0	2	16,7
A VECES	2	16,7	8	66,6
SIEMPRE	10	83,3	2	16,7
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Las alumnas con altos promedios escolares presentan un 83,3% de una *conducta apropiada*, es decir siempre respeta los horarios entregados por la familia sobre recreación y un 16,7% en el caso de alumnas con bajos promedios.

Un alumno que respeta los horarios entregados por la familia evita situaciones de conflicto, lo que conlleva a malas relaciones con sus progenitores. Por lo tanto ésta actitud de respeto frente a sus progenitores y establecimiento de relaciones de confianza repercutirá en su auto-concepto.

Sólo en el caso de alumnas con bajos promedios se encontró una *conducta inadecuada*, es decir que no respetan nunca los horarios entregados por la familia en relación a sus horas de recreación con un 16,7% , lo que nos permite inferir que ésta actitud puede deberse a la poca claridad de éstas reglas y/o sentido que éstas tengan para las menores, problema que se encuentra más bien en la familia que en las menores

Respecto de la categoría *situación neutral*, que quiere decir que las alumnas a veces respetan los horarios, nos encontramos que un 16,7% corresponde a alumnas con

altos promedios y un 66,6% en el caso de alumnas del segundo tipo. Éste dato nos puede indicar que tal vez las menores con altos promedios sólo en ocasiones esporádicas no respetan estos horarios , pero en cambio las alumnas con bajas calificaciones puede ser que esté más cerca de la categoría conducta inapropiada, es decir nunca respetan los horarios.

B) HORARIOS DE ESTUDIOS

Frente a la pregunta ¿ su hija respeta los horarios de estudios? Tenemos que un 41,7% de las familias expresa que sus hijas siempre respetan los horarios de estudios , lo que será considerado como un *factor protector*, porque aumenta la probabilidad de que está situación se transforme en una hábito con ello más posibilidad de obtener un mejor rendimiento escolar.

CUADRO N° 40
REGLAS FAMILIARES DE ESTUDIOS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ESTUDIO EN EL HOGAR	ALTOS	%	BAJOS	%
NUNCA	0	0,0	9	75,0
A VECES	2	16,7	3	25,0
SIEMPRE	10	83,3	0	0,0
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 83,3% de alumnas con altos promedios presenta una *conducta apropiada* respecto de tiempo dedicado a los estudios y un 0% en el caso de las alumnas del segundo tipo. Podemos observar claramente que dedicarle horas al estudio es un elemento fundamental en el proceso educacional , que permite obtener buenas calificaciones escolares, así lo hemos podido apreciar en éste dato.

Un 75,0% de las familias de alumnas con bajas calificaciones expresa que sus hijas *nunca estudian en casa* situación que puede estar incidiendo es sus notas académicas. El que las menores no respeten los horarios de estudio es más bien una expresión de las menores que una conducta, la cual puede estar influenciada por el poco interés que podría estar demostrando la propia familia en relación a la educación, su falta de apoyo escolar y/o la no supervisión que de ésta responsabilidad que deberían tener las menores.

Respecto de la categoría *situación neutral*, nos encontramos que un 16,7% de las alumnas con altos promedios estudia a veces, lo que nos permite inferir que su atención en

horas de clase son suficientes en su proceso de aprendizaje y que sólo estudian ante una prueba. En cambio para alumnas con bajos promedios un 25,0% estudia a veces, lo que podría estar más cerca de la categoría conducta inadecuada o que ese poco tiempo que han dedicado a sus estudios no es lo suficiente para una buena obtención de conocimientos con ello mejores calificaciones escolares .

Podemos concluir que las conductas de las menores, como manifestación de la motivación escolar, frente a las reglas establecidas por la familia pueden influir en las relaciones familiares las cuales inciden directamente sobre el auto-concepto.

2.3 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La familia con su dinámica va moldeando perfiles de comportamiento en los niños, el que se produce en el campo de “ las formas de pensar”, Kliksberg (op. cit.) señala, como ya se señaló en el capítulo dos , que el niño se vincula con sus padres y hermanos a través de tres modalidades básicas: de aceptación pasiva, de imposición autoritaria, y de diálogo democrático.

En los hogares tiende a predominar alguno de éstos modelos de interacción los que cobran especial relevancia a la hora de enfrentar conflictos, ya que esta experiencia tendera a moldear actitudes de sometimiento, autoritarismo o diálogo para procesar las situaciones conflictivas futuras.

CUADRO N° 41
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

FORMA	ALTOS	%	BAJOS	%
Conversan	12	100	5	41,7
Se les castiga	0	0,0	5	41,7
Se les reta	0	0,0	1	8,3
Se les golpea	0	0,0	1	8,3
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Resolución Apropiaada:** corresponde a la alternativa “ Conversar” con un 70,8%.

- **Resolución Inapropiada:** corresponde a las alternativas “ se les castiga” con un 20,8%; “se les reta “ con un 4,2% y “se les golpea” con un 4,2%. Con un total de 29,2%.

Las familias de las alumnas de séptimos y octavos años presentan una **resolución de conflictos apropiada** con un 70,8%, lo que será considerada como un **factor protector**, porque las estudiantes aprender a pensar críticamente y saber escuchar a los otros, lo que permite establecer buenas relaciones con el resto de las personas lo que conlleva a un mejor clima escolar .

Un 100% de las familias de alumnas con altos rendimientos escolares utiliza **resoluciones apropiadas** respecto de sus hijas y un 41,7% correspondientes a familias de alumnas con bajas calificaciones. Para Rutter (2000) la familia podría actuar, como modelo orientador en distintas situaciones, como sería en las formas de resolución de conflictos , potenciando la *autoestima* y la auto-eficacia (reconocerse hábil para acciones positivas) utilizando para ello sus propias relaciones personales, las nuevas experiencias y el aprendizaje para enfrentarse a los desafíos

Las familias de alumnas con bajos promedios escolares presentan **resoluciones inapropiadas** donde un 41,7% corresponden a castigos; un 8,3% a “ retos” considerado como un tipo de sanción psicológica de carácter negativa; y un 8,3% a castigos físicos, situación que conlleva a su vez un maltrato psicológico.

“ La violencia psicológica ocurre cuando una persona es victima de insultos frecuentes, es amenazada, sus efectos personales son destruidos o es sujeto de amenazas o gritos, como una forma de resolver los conflictos que viven al interior del hogar” (Barudy , 1999:83)

Éste dato nos muestra claramente como éste tipo de **resoluciones** inciden psicológicamente en las menores , lo que conlleva a su vez a un deteriorado auto-concepto de sí mismas, el que podría estar incidiendo en su rendimiento escolar.

2.4 VIOLENCIA INTRA-FAMILIAR

Lo anterior nos indica el imprescindible rol que juega la familia y su papel como agente socializador para el ser humano. De ahí la importancia que tiene una dinámica familiar que

potencia a sus integrantes. La violencia dentro de la familia involucra a todos los miembros que la componen, si bien puede ésta afectar directamente a uno de los integrantes los demás también se ven involucrados en forma indirecta, ya que los momentos de tensión y agresión son vivenciados por todo el grupo familiar.

Barudy plantea que si la violencia afecta directamente a la madre, es ella quien recibe la agresión, sin embargo, los hijos sufren la violencia psicológica al vivenciar el maltrato de su madre, lo cual no es muy diferente si la agresión es hacia los niños, ancianos u otros.

La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (op. cit.), nos permite entender la agresión como una pauta social que está al servicio del poder hegemónico, de la transmisión de los valores, conocimiento y comportamientos de la cultura imperante. Por lo que las manifestaciones agresivas se orientan al servicio de la mantención de las pautas socialmente legitimadas.

A) VIOLENCIA HACIA LA MADRE

Para nuestro estudio hemos considerado el tipo de violencia física por que como ya lo mencionamos, conlleva en sí misma la violencia psicológica con ello a un mal auto-concepto por parte de las estudiantes, por lo que se les preguntó a las alumnas *¿tú padre golpea a tu mamá?*, obteniendo los siguientes resultados.

CUADRO N° 42
VIOLENCIA INTRAFAMILIAR-MADRE
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

VIOLENCIA HACIA LA MADRE	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	23	95,8	18	75,0
SI	1	4,2	6	25,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos concluir que hay un 14,6% de las alumnas de séptimos y octavos años que manifiesta una *violencia intrafamiliar hacia sus madres*, lo que será considerado como un *factor de riesgo*, por que aumenta la probabilidad que se produzca violencia psicológica en las alumnas con ello un deteriorado auto-concepto; que se aprenda ésta forma de

resolver conflictos ; que la madre por vivir ésta situación de maltrato no pueda desarrollar correctamente sus funciones etc.

Los padres de alumnas con altos promedios *ejercen una violencia física* en contra de las madres con un 4,2%, y un 25,0% en el caso de los padres de alumnas de bajo rendimiento. Éste dato nos revela la agresión física en las que están expuestas éstas madres y la agresión psicológica tanto en las madres como en las menores lo que produce una dinámica familiar alterada que puede estar incidiendo directamente, en las alumnas con bajo rendimiento, en sus promedios académicos, por su deteriorado auto-estima.

Un estudio realizado por el BID en 1997, en Nicaragua , muestra que los hijos de familias con violencia intrafamiliar son tres veces más propensos a asistir a consultas medicas, y son hospitalizados con mayor frecuencia. El 63% de ellos repite años escolares y abandona la escuela, en promedio a los 9 años de edad. Los de hogares sin violencia permanecen, promedio, hasta los 12 años en la escuela.

Respecto a la *ausencia de violencia física hacia la madre* tenemos que las alumnas de altos rendimientos académicos presentan un 95,8% y un 75,0% en alumnas con bajo rendimiento. Éste dato nos muestra como la ausencia de este fenómeno actúa como un factor protector para las alumnas pues no hay algún daño psicológico que esté incidiendo en el desarrollo sicosocial de las menores.

Podemos concluir que la *ausencia o presencia de violencia intrafamiliar* hacia la madre no está directamente relacionado con el rendimiento escolar , sino más bien está vinculado al auto-concepto y/o auto-estima de las estudiantes. Además puede incidir en las funciones de la familia y interiorización de éste tipo de resolución de conflictos.

B) VIOLENCIA HACIA LA MENOR

Existen variadas definiciones, pero una de las mas antiguas, dada en la década de los sesenta, de cómo comprender, definir, reconocer, tratar y prevenir el maltrato infantil, dice:

“ El Síndrome del niño golpeado de define como el uso de la fuerza física en forma intencional, no accidental, sino dirigida a herir y lesionar o destruir a un niño, ejercido por parte de su padre o de otra persona responsable de su cuidado”. (Cano y Tabilo, 2003: 12)

Según un estudio realizado por la UNICEF (2000) con los alumnos de 8° básico en seis regiones de Latinoamérica, y de todos los estratos sociales , más del 70% de los niños y niñas han sufrido algún tipo de violencia por parte de sus progenitores, y el 25% declaro haber recibido violencia física grave.

Respecto del maltrato en Chile, el mismo estudio informa que en el 26.4% de los hogares se vive violencia física y en el 33% violencia psicológica, en el cual, no sólo se ven afectadas las mujeres sino que también los niños y adultos mayores, perjudicando gravemente a la sociedad a través de : ausentismo escolar en los niños maltratados, problemas serios de salud física y mental, etc. al verla como una forma “natural” de resolver los conflictos de la familia , los padres transmiten esto a sus hijos y éstos repetirán el mismo modelo con sus hijos.

CUADRO N° 43
VIOLENCIA INTRAFAMILIAR-HIJA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

VIOLENCIA HACIA LA MENOR	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	24	100	10	41,7
SI	0	0,00	14	58,3
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 29,2% de alumnas de séptimos y octavos años sufre *de violencia física* lo que será considerado como un *factor de riesgo* , porque produce daño psicológico y aumenta la probabilidad de desarrollar baja autoestima.

Encontramos que un 100 % de alumnas con altos rendimientos académicos manifestaron que sus progenitores *no ejercen violencia* físicas hacia ellas y un 41,7% de alumnas con bajas calificaciones presenta la misma situación.

En relación a la presencia de *violencia intrafamiliar hacia las menores* , sólo se encontró en alumnas con bajas calificaciones con un 58,3% . Aquí podemos ver como la violencia física hacia las estudiantes está jugando como un factor de riesgo , pues la violencia física como ya lo hemos mencionado, conlleva violencia psicológica, lo que de alguna manera estaría incidiendo en el desarrollo psicosocial y escolar , con ello un bajo autoestima lo que puede producir un mal rendimiento académico.

La violencia física o psicológica , como forma de resolución de conflictos puede producir en un estudiante una situación de apego ansioso o ambivalente:

“(...)Donde el menor hace una mínima exploración de su entorno, aún cuando sus padres se encuentren presentes. Si estos se ausentan por corto rato, el menor reaccionara en forma agresiva y rechazando al adulto, sin embargo , luego de un rato no se despega de el.” (Cano y Tabilo , 2003:54).

Según los estudios descritos por Barudy (op. cit.) los padres o adultos abusadores cargan con experiencias de vida traumáticas y que en su mayoría se potencian con un sin número de carencias, lo que quiere decir que en su mayoría el niño o niña que es maltratado será un maltratador o abusador.

“ Cualquier situación de maltrato, abuso o abandono vivida por un niño, será gatilladora de la repetición de estas conductas en el futuro, lo que no quiere decir que sean situaciones evitables en algunos o muchos casos, por lo que no siempre aquel que es maltratado será un maltratador” . (Cano y Tabilo, op. cit.:55)

Si los padres son autoritarios, trataran de imponer su opinión, prevaleciendo incluso sobre la del colegio, y es posible que lo logren, ya que su autoritarismo suele desarrollar en los hijos inseguridad, timidez, inhibición; en éste caso el hijo estará sometido a la decisión de sus padres. En algunos casos sucede lo contrario; El autoritarismo paternal suscita en los hijos actitudes de rebeldía frente a ellos; en éste caso, es probable que el hijo se cierre totalmente a las opinión de sus padres y decida lo contrario de lo que ellos desean, lo que puede generar un círculo de maltrato.

“Todo comportamiento y/o discurso adulto que transgreda las necesidades y los derechos del niño contenidos en la filosofía de la Convención de los Derechos del Niño será considerado maltrato” (Convención Nacional de los Derechos del Niño, 2000:3)

Podemos concluir que la violencia intrafamiliar hacia las menores está directamente relacionada con el autoestima de las menores lo que si podría vincularse a su vez con su rendimiento escolar.

2.6 RELACIONES FAMILIARES

La familia moderna esta basada en los principios de la Revolución Francesa, que permitió a los matrimonios por efecto y no sólo en razón de la conveniencia política, económica o culturales que hasta ese momento regían. Desde ese momento han existido muchas tentativas para suprimir o sustituir esta institución familiar, quien tiene el papel vital en el desarrollo humano y social.

A) RELACIÓN CON LA MADRE

La madre quien ocupa un rol determinado dentro de la familia , el cual es asignado por este tipo de sociedad machista, es por excelencia el progenitor vital y con mayor significancia para un menor, por lo que se les consultó a las menores acerca de su relación con ellas.

“ El marco estereotipado de la mujer, madre y esposa y la socialización que ofrece el sistema cultural hace aún mayor la diferenciación sexual, depositando en la mujer el rol de la crianza, lo que provoca la ejecución de pautas determinadas desde lo patriarcal, produciendo patrones jerarquizados”. (Cano y Tabilo, op. cit.: 37).

CUADRO N° 44
RELACIÓN MADRE-HIJA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

CON LA MADRE	ALTOS	%	BAJOS	%
BIEN	21	87,5	9	37,5
REGULAR	3	12,5	13	54,2
MAL	0	0,0	2	8,3
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Se puede observar que un 62,5% de las alumnas de séptimos y octavos años mantienen una **relación aceptable**, es decir, que se llevan bien con sus madres, lo que será considerado como un **factor protector**, porque hay una mayor probabilidad que se desarrollen buenos vínculos y lazos estrechos donde se enfrentan los conflictos y problemáticas de manera integral incorporando a todos de actores del subsistema familiar, lo que permite un buen auto-concepto de sus miembros.

Un 87,5% de las alumnas con altos promedios mantienen una **relación aceptable** con su madres y un 37,5% de alumnas con bajos promedios experimentan la misma situación.

Un 12,5% de alumnas de altos promedios mantiene **una relación regular** con sus madres al igual que el 54,2% de alumnas con bajos promedios escolares. Podemos inferir que esta situación de regularidad de relación entre madre e hija, para el caso de alumnas con bajos promedios estaría más cerca de una relación inaceptable pensando que ésta relación es determinante en la vida escolar de un menor.

Respecto de la categoría **relación inaceptable**, es decir que se llevan mal con sus madres, sólo se detectó en alumnas con bajos promedios con un 8,3% lo que nos permite decir que ésta situación juega como un factor de riesgo en el ámbito escolar y personal de las menores lo que estaría incidiendo directamente en su auto-concepto y posteriormente en sus calificaciones, pues no contarían con éste importante e irremplazable referente significativo y apoyo sicosocial de todo niño-adolescente, quien requiere de éste sujeto para su desarrollo integral como niña y estudiante.

Este tema debería ser parte significativa de la relación familia escuela por la incidencia que puede llegar a tener en el rendimiento y la conducta escolar.

“Sólo por medio de establecimiento de relaciones cordiales con los padres, los maestros podrán esperar el tratamiento de algunos casos de perturbación emocional en sus orígenes y evitar que se desarrollen otros (Montenegro, 1984 :669).

Una relación inadecuada presenta vínculos fríos, escaso apego emocional, rechazo y lejanía ; de relaciones caracterizadas principalmente por pautas de comportamiento

prevalentes entre sus padres o adultos significativos en su grupo familiar. Al respecto se distingue entre modelos antisociales y pro sociales, por modelos normativos y de comportamiento antisociales se entiende al predominio, entre los padres u otros familiares significativos en la vida del adolescente, de actitudes y conductas que tienen una alta probabilidad de comprometer y/ o provocar daños físicos, Psicológicos y sociales al sujeto ejecutante y a terceras personas.

B) RELACIÓN CON EL PADRE

Según García (op. cit.), plantea que las interacciones familiares influyen directamente en el desarrollo del auto-concepto. La información que el estudiante recibe de ellos le condiciona su *auto-concepto* para desarrollarlo, mantenerlo y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico

CUADRO N° 45
RELACIÓN PADRE-HIJA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

CON EL PADRE	ALTOS	%	BAJOS	%
BIEN	9	37,5	6	25,0
REGULAR	15	62,5	16	66,7
MAL	0	0,0	2	8,3
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 64,5% de las alumnas de séptimos y octavos años mantienen una *relación neutral*, es decir regular con sus padres, lo que para nuestro estudio no será considerado ni como factor de riesgo ni como factor protector por considerarlo como una situación neutral.

Un 37,5% de alumnas con altos promedios manifiestan que mantienen una *relación aceptable* con sus padres y un 25,0% corresponde a alumnas de bajos promedios quienes expresan la misma situación. La afectividad que surge en la familia permite el desarrollo equilibrado de la persona y fortalece la pertenencia a ésta.

Tenemos que un 8,3% de alumnas con bajos promedios presenta una *relación inaceptable* con sus padres, lo que nos permite decir que ésta mala relación entre padres e hijas está afectando el auto-concepto que éstas menores tienen acerca de sí mismas y con ellos sus correspondientes calificaciones escolares..

Respecto de la categoría *relación neutral* , tenemos que un 62,5% de alumnas con altos promedios manifiestan tener una relación regular con el jefe de hogar acercándose más a la categoría de relación aceptable partiendo de la base que si fuese una relación más de tipo inaceptable debería de estar incidiendo en sus calificaciones escolares. En cambio tenemos que un 66,7% de alumnas con bajos promedios escolares manifiestan tener éste mismo tipo de relación con sus padres , pero por sus promedios académicos podría decir que se acerca más a la categoría de relación inaceptable.

Podemos decir, con los datos expuestos, que las *relaciones familiares* no están directamente relacionadas con las calificaciones escolares, sino más bien se encuentran vinculadas con el tipo de auto-concepto que tienen las menores el cual puede determinar un cierto rendimiento académico.

2.6 HISTORIA FAMILIAR

Hemos considerado para nuestro estudio como historia familiar a la presencia o ausencia de consumo de drogas, alcohol y delincuencia , pues consideramos que éstos indicadores nos permitirán conocer más acerca del funcionamiento de la familia , como pilar fundamental de las menores, y con ello su repercusión en las actitudes escolares de éstas para poder determinar su relación con sus calificaciones académicas.

Se puede señalar que el niño en su etapa de socialización va aprendiendo de los mayores la forma en como éste debe relacionarse con su entorno social . La familia aporta al joven modelos en donde el niño repite en forma sistemática los modelos impuestos por éstos adultos es decir ; si el niño ha vivido en un entorno familiar en donde el consumo de drogas y alcohol , es frecuente el niño esta expuesto a adoptar las mismas conductas , en su etapa posterior .

A) CONSUMO DE DROGAS

El uso indebido de drogas, tanto naturales como sintéticas ha aumentado de manera importante en los últimos años es casi imposible identificar un numero exacto de drogadicto, si le agregamos a esto el aumento del consumo de bebidas alcohólicas en jóvenes y niños.

CONACE (2002) advierte que la ingestión de drogas que suele presentarse cuando el niño llega a la adolescencia, no necesariamente es adicción y más bien se relaciona con un cambio hacia una índole más adulta, pero que al generar pánico en la familia puede preparar para la conducta adictiva posterior. Por otra parte, los antecedentes analizados confirman que la familia y el medio socio-cultural del joven ejerce su influencia de manera permanente, tanto en su desarrollo como en sus metas de vida.

“En la escala que mide episodios conflictivos en el grupo familiar, se observa que entre aquellos alumnos que refieren tener algún miembro de la familia con problemas de consumo de drogas o haber vivido episodios de elevada conflictividad familiar, la prevalencia de consumo de vida se incrementa considerablemente, como un intento de enfrentar situaciones problemáticas en sus vidas. .(Ibid:98).

CUADRO N° 46
 CONSUMO DE DROGAS AL INTERIOR FAMILIA
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

CONSUMO DE DROGAS	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	24	100	21	87,5
SI	0	0	3	12,5
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos decir que existe un 6,3% de familias que presenta un *consumo de drogas* al interior de la familia lo que será considerado como un *factor de Riesgo*. porque aumenta las probabilidades de que ésta situación se repita en las menores.

Tenemos que un 100% de alumnas con alto rendimiento académico manifiesta que ningún familiar *no consume drogas* y un 87,5% en el caso de alumnas con bajos promedios escolares.

Se puede observar que un 12,5% de familias de alumnas con bajos promedios presentan un *consumo de drogas* al interior del hogar que podría estar incidiendo en las relaciones familiares, resoluciones de conflictos y violencia intrafamiliar lo que conlleva a un bajo autoestima y si relación con el bajo rendimiento escolar.

CONACE (Ibid) plantea que si a lo menos un familiar consume droga, incide de gran manera en el consumo del niño, pues comienzan a ver las drogas no como un problema sino como algo normal y parte de su vida, registrándose casos en que los propios adultos los proveen de droga.

B) CONSUMO DE ALCOHOL

El mismo estudio de CONACE (Ibid) concluye que la ingestión de alcohol es estimada alrededor del 13% y del consumo de drogas en un 30% por parte de los adolescentes chilenos, esto significa conductas desadaptativas que se hacen notar fuertemente en los establecimientos educacionales.

CUADRO N° 47
CONSUMO DE ALCOHOL FAMILIA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

CONSUMO DE ALCOHOL	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	19	79,2	15	62,5
SI	5	20,8	9	37,5
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Encontramos que un 29,2% de las menores manifiestan que en su hogares hay un *consumo de alcohol* lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque aumenta las probabilidades que las menores repitan éstas conductas como algo natural lo que puede perjudicar su salud física y mental.

Como podemos observar en el cuadro, hay un 79,2% de familias de alumnas con altos promedios que tienen una *ausencia de consumo* de alcohol y un 62,5% de familias de alumnas con bajos rendimientos académicos en la misma situación.

Un 20,8% de familias de alumnas con altos promedios *presenta un consumo de alcohol* al interior de la familia. Éste dato nos permite inferir que éste fenómeno está siendo observado por las alumnas, pero podría estar siendo minorizado por el resto de los integrantes de la familia o simplemente el consumo es de tipo ocasional y no adictivo o dependiente.

Un 37,5% de alumnas con bajos promedios manifestaron que en sus hogares se consume alcohol. En éste tipo de alumnas tal vez el consumo de alcohol puede estar incidiendo en los episodios de violencia intra-familiar , más aun si se le agrega el consumo de drogas al interior de la familia, lo que puede ir conformando los marcos referenciales de éste tipo de alumnas, sus valores, su desmotivación escolar etc.

Podemos decir que el consumo de alcohol no está directamente relacionado con el rendimiento escolar, pero podría estar vinculado con el tipo de relaciones familiares, resolución de conflictos y violencia intra-familiar.

C) PROBLEMAS DELICTIVOS

La familia, como sistema , es la que forma la identidad y el desarrollo psicosocial de sus miembros. Si un niño vive en una familia donde se practican situaciones de carácter delictivo, hay más probabilidad de que esas pautas conductuales y esos valores trastocados incidan en la vida del niño. Respecto a ésta situación se les consultó a las menores si dentro del hogar había algún miembro de la familia que estuviera relacionado con problemas delictuales obteniendo la siguiente información.

CUADRO N° 48
COMPARACIÓN DE DELINCUENCIA FAMILIA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

DELINCUENCIA	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	24	100	20	83,3
SI	0	0,0	4	16,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Un 8,3% de alumnas de séptimos y octavos años presentan *delincuencia* al interior de la familia lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque aumenta la probabilidad de que las menores adquieran valores equívocos, y asuman como más importantes éstos que aquellos que son aceptados por la sociedad entre ellos el valor de la educación.

Tenemos que un 100% de familias de las alumnas con altos promedios *no presentan historias de vida delictivas* y un 83,3% de familias de alumnas con bajos promedios se encuentran en la misma situación.

Un 16,7% de familias con bajos promedios *presenta historias delictivas* dentro del hogar lo que de alguna forma podría estar influyendo en la actitud escolar de las menores en relación a sus responsabilidades lo que afecta directamente con sus calificaciones. Podemos inferir que las historias de delincuencia al interior de la familia es un fenómeno que provoca distorsiones valoricas para las menores y tal vez la baja motivación por los estudios al experimentar personalmente que la vida “ es más fácil” sin estudios o que se puede alcanzar metas saltándose algunas etapas fundamentales para las personas como son los estudios.

A pesar que éste fenómeno sólo se detectó en alumnas con bajos promedios escolares podemos decir que el dato al ser muy bajo no demuestra una relación causal que pueda explicar un bajo rendimiento escolar.

Las historias de vida tienen una relación en las relaciones familiares, resolución de conflictos y funciones familiares.

Podemos concluir según los datos expuestos en el *funcionamiento de la familia, exceptuando* las historias familiares y tipo de familia, éste incide directamente sobre el auto-concepto y metas de aprendizaje de las menores, por lo tanto en la motivación escolar.

El tipo de familia e historias familiares puede incidir en las funciones de la familia, roles paternos, relaciones familiares y acompañamiento escolar.

Con los datos expuestos podemos afirmar que **El funcionamiento de la familia** (considerando sus excepciones) **son factores condicionantes por que inciden directamente sobre los factores directos (componentes de la motivación)**

Los Factores Condicionantes Familiares: son aquellas situaciones o características del entorno familiar, que influyen directamente sobre uno o más factores directos (auto-concepto, metas de aprendizaje , emociones, opiniones y proyecciones) , provocando una alta o baja motivación escolar.

Cabe mencionar que éstos factores condicionantes pueden incidir positiva o negativamente sobre los factores directos.

3 - SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

La situación socioeconómica de una familia puede repercutir en las acciones que se realizan en el sistema educativo, según el BID (op. cit.) la existencia de un bajo rendimiento y deficiente calidad de la educación que reciben la mayoría de los niños chilenos, afecta particularmente a los sectores de bajos ingresos. Además agrega que éstos niños aprenden la mitad de lo que deberían aprender, existiendo una diferencia de más de 25 puntos entre los alumnos socioeconómicos bajos comparado con los sectores más acomodados.

Según las autoridades del MINEDUC (2000) el rendimiento escolar está frecuentemente ligado al nivel socioeconómico de los alumnos y también se liga de forma directa a la posición de los alumnos ante la escuela.

La pobreza y la inequidad colocan a numerosas familias en serias dificultades para poder dar a sus hijos la infancia que desearían y que correspondería. Se abren ante la presión de las carencias un cúmulo de situaciones que afectan duramente a los niños, crean todo orden de conflictos en la unidad familiar, e impiden que la familia cumpla muchas de sus funciones.

La noción de pobreza se basa en una valoración sobre los cuáles son los niveles mínimos de bien estar adecuados y cuáles son las necesidades básicas indispensables que deben ser atendidas. Tal valoración hace que el concepto de pobreza, comúnmente utilizado, sea esencialmente normativo y de ésta forma se pueda discriminar entre quienes son considerados pobres y quienes no.

Como ya se ha señalado, en el capítulo 2 cuando el individuo pertenece a una familia pobre o indigente difícilmente puede acceder a los servicios que satisfacen las necesidades de la población por su carencia de recursos económicos, y se produce un fenómeno transgeneracional que tiende a reproducir el bajo capital educativo y la consiguiente situación de pobreza.

Frente a ésta situación hemos considerado indagar sobre algunos indicadores que nos permitirán obtener una información general acerca de la situación socioeconómica de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años , en relación al ingreso, sistema de salud y vivienda

3. 1 INGRESO

En Chile, los estudios de pobreza han estado centrados en la determinación de la cantidad de hogares cuyos ingresos son insuficientes para satisfacer las necesidades básicas, alimentarias y no alimentarias de sus miembros, y han servido para que las instituciones gubernamentales puedan definir políticas dirigidas hacia los sectores más desprotegidos y, de igual forma, focalizar el gasto publico al reconocer más finamente a sus beneficiarios.

La evidencia empírica muestra que la deserción, particularmente de lo jóvenes urbanos y pobres, está fuertemente asociada característica de sus hogares como indigencia, jefatura de hogar femenina, sin cónyuge, con más de tres hijos etc. , realidad que suelen constituir, hogares de alto riesgo educativo, según el propio Ministerio de Educación.

CUADRO N° 49
INGRESO FAMILIAR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

SUELDOS	ALTOS	%	BAJOS	%
Menos del mínimo	0	0,0	5	16,7
Mínimo	2	16,7	5	16,7
Entre 100 y 200	5	41,7	1	8,3
Entre 200 y 300	4	33,3	1	8,3
Más de 300	1	8,3	0	0,0
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Ingreso Aceptable:** corresponde a las alternativas: “ entre 200 y 300” con un 20,8%; y “más de 300” con un 4,2%. Con un total de 25,0%. Se consideró como un sueldo aceptable sólo considerando que las menores pertenecen a un sistema educacional gratuito.

- **Ingreso Inaceptable:** corresponde a las alternativas : “ menos del mínimo” con un 20,8%; “mínimo” con un 29,2%; “entre 100 y 200” con un 25,0%. Con un total de 75,0%.

Podemos decir que un 75,0% de las familias de alumnas de séptimos y octavos años viven con un *suelto inaceptable*, lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay más probabilidades de que las familias no logren cubrir los gastos del hogar y escolar , lo que puede provocar tensiones familiares lo que a su vez, puede afectar a las funciones de la familia , roles y relaciones entre sus miembros.

Tenemos que un 41,7% de familias de alumnas con altos promedios presentan un *ingreso aceptable* y un 8,3% en el caso de familias de alumnas con bajos promedios . Éste dato por sí sólo no nos permite decir que estas familias tienen cubiertas todas sus necesidades , sólo será considerado como un indicador de referencia que nos permite inferir que posiblemente éstas familias al contar un sueldo superior al mínimo pueden tener menos tensiones familiares y que cuentan con más recursos para enfrentar algunas responsabilidades escolares como la presentación de materiales de trabajo de sus hijas en la escuela.

Un 58,3% de familias de alumnas con altos promedios manifiesta tener un *suelto inaceptable* al igual que el 91,7% de familias de alumnas con bajos promedios escolares. La falta de recursos económicos, en el caso de las alumnas con altos promedios escolares, puede estar llevando a las familias a movilizarse en la busca de ellos a través de redes de apoyo familiares o sociales.

En el caso de las familias de alumnas con bajos promedios, ésta situación puede estar incidiendo directamente en las funciones de la familia como por ejemplo en sus funciones de acompañamiento , que ambos padres tengan que trabajar, inasistencia a reuniones de apoderados etc., lo que de alguna forma puede influir en a mediano plazo en el proceso educacional de sus hijas.

3.2 SISTEMA DE SALUD

La forma mediante la cual las familias acceden a la salud es otro indicador de suma importancia pues para que un niño se desarrolle normalmente requiere de una buena salud física y mental. El tipo de sistema de salud que tiene una familia también nos permite identificar su situación socioeconómica por lo que se les consultó a la propia familia acerca de ésta situación.

CUADRO N° 50
SISTEMA DE SALUD
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

SISTEMA DE SALUD	ALTOS	%	BAJOS	%
Fonasa	4	33,3	2	16,7
Isapres	3	25,0	1	8,3
Tarjeta de indigencia	5	41,7	9	75,0
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Sistema de Salud Aceptable:** corresponde a las alternativas “Fonasa” con un 50% y “ Isapre” con un 16,7% . Con un total de 41,7%.
- **Sistema de Salud Inaceptable:** corresponde a la alternativa “ tarjeta de indigencia” con un 58,3%. Hemos considerado, para nuestro estudio éste sistema de salud como inaceptable sólo considerando que ésta situación nos indica la situación de indigencia de una familia.

Existe un 58,3% de familias de alumnas de séptimos y octavos años que son atendidos en el sistema de salud con *tarjeta de indigencia* lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque nos indica que éstas familias se encuentran en una situación de extrema pobreza, la cual ha sido corroborada con los instrumentos y profesionales a cargo, que han verificado ampliamente la situación socioeconómica de las familias.

Tenemos que un 58,3% de familias de alumnas con altos promedios declaran tener un *sistema de salud aceptable* y un 25,0% en el caso de familias de alumnas con bajos promedios. Éste dato nos indica que éstas familias cuentan uno o ambos progenitores que se encuentran en el campo laboral con un contrato de trabajo que de alguna manera les da

una cierta estabilidad respecto del ingreso a recibir cada mes y con la posibilidad de acceder a la salud .

Un 41,7% de familias de alumnas con buenas notas indican tener un *sistema de salud inaceptable* y un 75,0% correspondientes a familias de alumnas del segundo tipo. Las familias que tienen tarjeta de indigencia como sistema de salud nos indica que se encuentran en una situación de extrema pobreza la cual tiene más probabilidades de tener problemas funcionales familiares que repercuten en todos los miembros del hogar.

3.3 VIVIENDA

La protección física contra las variaciones atmosféricas, se logra por la vivienda construida por ser humano , en mayor o menor equilibrio con la naturaleza que lo rodea. La estabilidad y el acceso a la vivienda es un elemento central para la consolidación y estabilidad de la familia.

Comparado con América Latina, Chile tiene un nivel habitacional promedio relativamente aceptable. Sin embargo, a medida que aumenta la ruralidad y la distancia geográfica de los centros urbanos, tanto la protección como la salubridad de las viviendas tiende a disminuir.

Para nuestro estudio se hizo necesario conocer las características generales de la vivienda con ello ir determinado de manera más específica la situación real de las familias de alumnas de séptimos y octavos años, pero sólo será considerados como datos sin clasificarlos como factores de riesgo o protectores.

A) TENENCIA

La propiedad de la vivienda es una de las posesiones más importantes para la familia. Es por esto que el anhelo de la casa propia es apoyado siempre por las políticas habitacionales por lo que es de suma importancia para mejorar las condiciones de vida de la familia. Además tener casa propia permite a las familias no entrar en gastos en relación a arriendos ya sea de piezas o casa, egreso que podría incidir en los gastos familiares.

CUADRO N° 51
TENENCIA DE LA VIVIENDA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TENENCIA	ALTOS	%	BAJOS	%
Propia	12	100	10	83,4
Arrendada	0	0,0	1	8,3
Cedida	0	0,0	1	8,3
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Un 95,8%% de las familias de alumnas de séptimos y octavos años cuenta con una casa propia , ésta situación permite a las familias no entrar en gastos de arriendo, sólo si se encuentra ausente el factor de pago de dividendos hipotecarios.

Tenemos que un 100% de familias de alumnas con altos promedios que presentan una *tenencia propia* de sus casas , y un 91,7% en el caso de las familias de hijas con bajas calificaciones, lo que indica que la tenencia de la vivienda no es un factor determinante en el grupo estudiado, situación que es relativamente similar en cuanto a los materiales de la vivienda como se observa en el cuadro siguiente

B) MATERIAL

CUADRO N° 52
MATERIAL DE LA VIVIENDA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

MATERIAL	ALTOS	%	BAJOS	%
Madera	0	0,0	2	16,7
Sólido	11	91,7	8	66,6
Mixto	1	8,3	2	16,7
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 91,7% de alumnas con altos promedios habitan casa con material sólido y un 66,6% en el caso de alumnas con bajos promedios y que sólo en el caso de alumnas con bajos promedios se encontró un 16,7% que habitan casa de madera. La aceptable situación de tenencia y materiales de la vivienda, en grupos familiares en situación de pobreza, podría indicar que los programas gubernamentales de vivienda social están teniendo un impacto positivo en cuanto a lograr resolver mediante políticas sociales

focalizadas al problema habitacional de los sectores populares. En síntesis, el nivel socioeconómico mayoritario de las alumnas se ubica en situación de pobreza, rasgo que se acentúa en las de bajo rendimiento, confirmando lo aseverado por el ya citado estudio del BID.

“Los elevados niveles de deserción y repetición aparecen estrechamente vinculados a la pobreza y la inequidad. La pertenencia a familias pobres va a significar desventajas para los niños en aspectos claves para su permanencia y resultados en la escuela”.(BID op. cit:68)

Además la situación de pobreza puede incidir en la no presentación de materiales de trabajos de las menores solicitados por la escuela, obtención de textos y útiles escolares.

4 - CAPITAL HUMANO

La ya citada teoría del capital humano , enunciada por Schutz y Becker (1962), sostiene que la gran diferencia entre los países desarrollados y los subdesarrollados es la distinta tasa de inversión que unos y otros han realizado en capital humano y, por lógica extensión, que la diferente posición que los hombres ocupan en la estructura laboral se origina en la distinta inversión del estado y los propios individuos hayan realizado en su educación y/o capacitación para el trabajo.

Debemos recordar que capital cultural familiar es considerado como un factor que potencia el éxito escolar, mientras que la carencia de éste se torna en una situación que va en contra del menor , según lo planteado por Bourdieu y Passeron(op. cit.) . Ésta suerte de regla general puede ser aminorizada en parte si las familias escasamente dotadas de capital escolar o desprovistas del mismo por completo, como es el caso de padres analfabetos, a través del diálogo y la distribución de papeles domésticos otorgar un puesto simbólico de las conversaciones familiares etc.

Al contrario, en algunos casos, los padres transmiten a sus hijos su “ bloqueo” inicial en relación con la escuela : temor a hacer faltas de ortografía , a escribir sin encontrar la manera adecuada de hacerlo, a fallar a la hora de efectuar una operación

aritmética etc. Éstos padres pueden no carecen de bagaje escolar , pero ponen al relieve ante la mirada de sus hijos, en múltiples situaciones a diario , la endeblez de sus aptitudes y muestran una experiencia de sufrimiento en relación con determinadas situaciones escolares, así transmiten sus complejos , angustias y propias dificultades escolares vividas anteriormente al mismo tiempo que sus preferencias , de tal manera que ponen de manifiesto que un capital escolar nunca es dissociable de una experiencia escolar (afortunada o desgraciada).

4.1 ESTADO EDUCACIONAL DE LOS PADRES

El nivel educativo del padre y de la madre , pueden influir en la aceptación o no de la escuela por parte del estudiante. Junto a ello, el ambiente cultural que los progenitores ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. Además un estado educacional adecuado por parte de los padres les permite tener mayor probabilidad de ayudar a sus hijos en sus deberes escolares, con ello a su vez, mayor probabilidad de un buen rendimiento escolar por parte de los hijos.

A) ESTADO EDUCACIONAL DE LA MADRE

La madre quien , por general, es la que pasa más tiempo con los hijos puede ejercer una mayor influencia en el desarrollo educacional de los menores en la transmisión de su propia cultura y experiencias de vida.

CUADRO N° 53
ESTADO EDUCACIONAL DE LA MADRE
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

EDUCACIÓN MADRE	ALTOS	%	BAJOS	%
Básica incompleta	5	20,8	6	25,0
Básica completa	7	29,2	4	16,7
Media incompleta	5	20,8	10	41,7
Media completa	6	25,0	4	16,6
Superior incompleta	1	4,2	0	0,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Para nuestro estudio hemos considerado una sub categorización sobre estado educacional .

Categorización:

- **Estado Educativo Aceptable:** corresponde a las categorías “ media completa” con un 20,8% y “superior incompleta” con un 2,1%. Con un total de 22,9%.
- **Estado Educativo Deficiente:** corresponde a las categorías “básica incompleta” con un 22,9%; “básica completa” con un 22,9% y “media incompleta” con un 31,3%. Con un total de 77,1%.

Como se puede apreciar un 77,1% de madres de alumnas de séptimos y octavos que presentan un *estado educativo deficiente* lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay más probabilidades de que ellas no puedan ayudar a sus hijos en sus deberes escolares.

Dicha situación afecta al 70,8% de las madres de alumnas con buenas notas escolares. Según éstos datos podemos inferir que el bajo nivel educativo de las madres de las alumnas que tienen altos promedios escolares puede estar jugando como un factor protector , es decir, tal vez las madres de éstas estudiantes estén utilizando su bajo nivel educativo como un elemento motivador para que sus hijas logren obtener mayores credenciales educativas que les permitan enfrentar su vida laboral y profesional de una manera distinta a la vivida por sus progenitoras, situación que se observo en las opiniones que tienen las familias acerca de la educación y en las formas mediante las cuales las familias motivan a sus hijas para que continúen sus estudios.

En el caso de las madres con bajos niveles escolares de alumnas que presentan bajas calificaciones académicas, presentan un 83,3% , ésta situación puede estar influenciando en la ayuda escolar que requieren las estudiantes para realizar sus tareas escolares y en las opiniones de las alumnas en relación a la educación en general , lo que a su vez, puede incidir indirectamente en sus bajas notas académicas.

Por otra parte, tenemos que un 29,2% de alumnas con altos promedios presenta un *estado educativo de la madre aceptable* y un 16,7% en el caso de alumnas con bajas calificaciones escolares, por lo que nos permite decir que éstas madres tienen mayores posibilidades de ayudar a sus hijas en sus tareas escolares , mejores relaciones entre madres

e hijas, más posibilidad de influenciar en sus metas educacionales, proyecciones profesionales, auto-concepto etc.

B) ESTADO EDUCACIONAL DEL PADRE

Existe un 77,1% de padres de alumnas de séptimos y octavos que presentan un *estado educacional deficiente* lo que será considerado como un *factor de riesgo*, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 54
ESTADO EDUCACIONAL DEL PADRE
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

EDUCACIÓN PADRE	ALTOS	%	BAJOS	%
Básica incompleta	4	16,7	6	25,0
Básica completa	5	20,8	8	33,3
Media incompleta	8	33,3	6	25,0
Media completa	5	20,8	4	16,7
Superior incompleta	2	8,4	0	0,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 29,2% de alumnas con altos promedios presenta un *estado educacional del padre adecuado* y un 16,7% en el caso de alumnas con bajas calificaciones escolares. Y un 70,8% de los padres de alumnas con buenas notas escolares presenta un *estado educacional deficiente* al igual que el 83,3% de madres de alumnas con bajas calificaciones.

Podemos concluir que el estado de educacional de ambos progenitores no ésta directamente relacionado con el rendimiento escolar en sí, sino más bien está vinculado a las funciones y roles paternos que se visualizan en el tipo de acompañamiento que podrían ofrecer los padres a sus hijas como por ejemplo ayuda en la realización de tareas escolares, motivación a través de conversaciones acerca del proceso educacional de sus hijas, importancia de la educación, metas educacionales, etc.

4.2 SITUACION LABORAL DE LOS PADRES

La situación laboral de los padres es fundamental en el funcionamiento de la familia, pues determina los roles de los progenitores y algunas tareas específicas en relación al cuidado y acompañamiento de sus hijos. También el tipo de trabajo que pueden ejercer los padres sirve de capital cultural de la familia el cual se va transmitiendo en los hijos en la vida cotidiana que se da dentro del hogar.

A) SITUACION FAMILIAR

Una manera de interpretar esta complejidad es viendo a la familia como una unidad doméstica. Éste concepto alude al conjunto de actividades productivas y laborales, asistenciales y de servicios realizadas dentro del hogar que se desarrolla en directa relación y socialización de los hijos. A la vez, se refiere a las actividades que constituyen la base para la integración de las personas y familias al mercado de trabajo y a la comunidad nacional .

Atendiendo a que la situación laboral familiar puede incidir en las situaciones de la familia y en los roles paternos, en nuestro estudio hemos considerado como primera instancia indagar sobre quienes de los progenitores trabaja para poder identificar un aspecto del funcionamiento familiar, obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 55
SITUACION LABORAL DE LA FAMILIA
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

SITUACIÓN LABORAL	ALTOS	%	BAJOS	%
Madre	1	4,2	4	16,7
Padre	18	75,0	9	37,5
Ambos	5	20,8	11	45,8
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización:

- **Trabajo Maternal:** corresponde a la alternativa “madre” con un 10,4%.
- **Trabajo Parental:** corresponde a la alternativa “ padre” con un 54,2%
- **Trabajo Mixto:** corresponde a la alternativa “ ambos” con un 35,4%.

Podemos decir que existe un 54,2% de familias de alumnas de séptimos y octavos años: donde sólo el **padre trabaja** .

Con el padre como único progenitor que trabaja, con un 75,0% en el caso de alumnas con altos promedios es el **único progenitor que trabaja** en el hogar y un 37,5% en el caso de alumnas con bajas calificaciones.

Según un estudio realizado por MIDEPLAN (1996) menos de la mitad de las familias sólo el hombre es el proveedor (33%), puesto que una proporción creciente de familias tienen a más de una persona en ésta función, y en otras la única proveedora es la mujer, situación que no se refleja en el caso de nuestro estudio.

Un 4,2% de las **madres** de alumnas con altos promedios son el **único progenitor que aporta a los gastos del hogar** al igual que el 16,7% de madres de alumnas con bajas calificaciones. Éste dato nos permite inferir que la ausencia de la madre en el hogar puede influir en la supervisión de las responsabilidades escolares de sus hijas, apoyo escolar etc., pero esos roles pueden estar siendo reemplazado por el padre quien queda a cargo del hogar.

La gran concentración de actividades y responsabilidades que implica la administración y mantenimiento del hogar y el cuidado de la familia sin contar con los recursos necesarios, les significará a las mujeres trabajar una “doble jornada laboral” , razón por la cual éstas mujeres , probablemente no estarán en condiciones físicas y emocionales para atender todas las necesidades de afecto y de apoyo a su hijas , por encontrarse cansadas y tensas.

Respecto a la categoría **trabajo mixto**, es decir que ambos padres trabajan, nos encontramos que un 20,8% corresponde a padres y madres de alumnas con altos promedios y un 45,8% a ambos progenitores de alumnas con bajas calificaciones. En aquellos hogares en que ambos cónyuges trabajan se da el problema de la compatibilización entre trabajo remunerado y trabajo domestico, lo que normalmente se resuelve con el doble trabajo por parte de la mujer.

B) SITUACIÓN LABORAL MADRE

Según el siguiente cuadro existe un 71,4% de madres de alumnas de séptimos y octavos años que trabajan en *empleos no calificados* lo que será considerado como un *factor de riesgo*, sólo considerando que un trabajo calificado tiene más probabilidades de que la madre pueda transmitir elementos culturales a sus hijas.

CUADRO N° 56
TIPO DE TRABAJO DE LA MADRE
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TIPO DE TRABAJO	ALTOS	%	BAJOS	%
Cajera	1	9,1	0	0,0
Publicista	1	9,1	0	0,0
Transporte escolar	0	0,0	1	10,0
Auxiliar escolar	1	9,1	1	10,0
Cocinera	1	9,1	0	0,0
Asesora del hogar	3	27,2	4	40,0
Operaria	2	18,2	0	0,0
Temporera	0	0,0	1	10,0
Vendedora	1	9,1	2	20,0
Niñera	1	9,1	0	0,0
Aseo industrial	0	0,0	1	10,0
TOTAL	11	100	10	100

Fuente: Investigación Directa

Cabe mencionar que 27 alumnas no respondieron la pregunta, por que sus madres se dedican a las labores del hogar ; 13 correspondientes a alumnas con altos rendimientos y 14 a alumnas con bajos promedios escolares, por lo que no se consideraron en el cuadro anterior.

Para sostener la afirmación anterior, se realizó la siguiente categorización de los empleos de las madres:

- **Empleos Calificados:** corresponde a las alternativas: “cajera” con un 4,8%; “publicista” con un 4,8%; transporte escolar” con un 4,8%; “auxiliar escolar” con un 9,5%; y “ cocinera” con un 4,8%. Con un total de 28,7%
- **Empleos no Calificados:** corresponde a las alternativas: “asesora del hogar” con un 33,2%; “operaria” con un 9,5%; “temporera” con un 4,8%; “vendedora” con un 14,2%; “niñera” con un 4,8% ; y “aseo industrial” con un 4,8%. Con un total de 71,4%.

Tenemos que un 36,4% de las madres de alumnas con altos promedios presenta una categoría de *empleos calificados* y un 20,0% en el caso de madres de hijas que presentan bajas calificaciones. Podemos inferir que si las madres y/o padres trabajan en empleos calificados, como ya se señaló, hay más probabilidades que les transmitan a sus hijas los conocimientos obtenidos en sus lugares de trabajo con ello ampliarían su capital cultural a la vez que influenciarían en la importancia de la educación para obtener buenos trabajos con ellos mejores remuneraciones.

Un 63,6% de madres de alumnas con altos promedios trabaja en empleos *no calificados* y un 80,0% en el caso de madres cuyas hijas presentan calificaciones bajas, lo que establecería una relación positiva entre trabajo no calificado, falta de transmisión de capital cultural y bajo rendimiento escolar.

C) SITUACIÓN LABORAL PADRE

Sobre la pregunta respecto de la situación laboral de los padres 10 alumnas no respondieron la pregunta, en algunos casos los padres realizan labores domésticas y en el resto de los casos el padre está ausente ; 3 correspondientes a alumnas con altos rendimientos y 7 a alumnas con bajos promedios escolares, por lo que no se consideraron en el siguiente cuadro. Además la muestra estará constituida por 38 alumnas .

Un 79,1% de padres de alumnas de séptimos y octavos años que trabajan en *empleos no calificados* lo que será considerado como un *factor de riesgo*, sólo considerando que hay menos probabilidades de que los padres entreguen otros conocimientos o elementos culturales a sus hijas.

CUADRO N° 57
TIPO DE TRABAJO DEL PADRE
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TIPO DE TRABAJO	ALTOS	%	BAJOS	%
Jardinero	1	4,8	0	0,0
Mueblista	1	4,8	0	0,0
Secretario	1	4,8	0	0,0
Modisto	0	0,0	1	5,9
Gasfitero	1	4,8	0	0,0
Enfierrador	0	0,0	1	5,9
Soldador	2	9,5	0	0,0
Cuidador de autos	0	0,0	1	5,9
Vendedor	2	9,5	1	5,9
Operario	7	33,2	5	29,3
Conserje	0	0,0	1	5,9
Repartidor	1	4,8	0	0,0
Obrero	4	19,0	7	41,2
Guardia	1	4,8	0	0,0
TOTAL	21	100	17	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Empleos calificados:** corresponde a las alternativas: “mueblista” con un 2,6%; “secretario” con un 2,6%; “modisto” con un 2,6%; “enfierrador” con un 2,6%; “soldador” con un 5,3%; “gasfitero” con un 2,6%; “jardinero” con un 2,6%. Con un total de 20,9%.
- **Empleos no calificados:** corresponde a las alternativas: “ obrero” con un 29,0%; “operario” con un 31,6%; “conserje” con un 2,6%; “repartidor” con un 2,6%; “cuidador de autos” con un 2,6%; “vendedor” con un 8,1%; “guardia” con un 2,6%. Con un total de 79,1%.

Tenemos que un 28,6% de las padres de alumnas con altos promedios presenta una categoría de *empleos calificados* y un 11,8% en el caso de Padres de hijas que presentan bajas calificaciones. Un 71,4% de padres de alumnas con altos promedios trabaja en empleos no calificados y un 88,2% en el caso de padres cuyas hijas presentan calificaciones bajas.

Podemos concluir que no existe una vinculación directa entre *Capital humano* (estado educacional de los padres tipo de trabajo) y rendimiento escolar , que nos explique alguna relación causal entre ambas variables. Pero si existe una relación entre capital humano de los padres y sus funciones de acompañamiento escolar, roles paternos,

relaciones familiares, categorías de comunicación , lo que a mediano y largo plazo pueden influir en la motivación escolar.

Con los datos expuesto en éstos dos puntos podemos afirmar que **La situación socioeconómica , historias familiares, tipo de familia y Capital cultural son factores de segundo grado por que inciden directamente en el funcionamiento de la familia, e indirectamente sobre los factores directos de la motivación escolar.**

Los Factores de Segundo Grado Familiares: son aquellas situaciones o características del entorno familiar, que influyen directamente sobre uno o más factores condicionantes familiares .

Cabe mencionar que éstos factores de segundo grado pueden incidir positiva o negativamente sobre los factores Condicionantes familiares.

5 - MOTIVACIÓN FAMILIAR

La familia pasa es la matriz de la identidad y del desarrollo sicosocial de sus miembros, y en éste sentido debe acomodarse a la sociedad y garantizar la continuidad de la cultura a la cual responde. El sentido de la identidad de los hombres está determinado por el sentido de pertenencia a una familia , donde asume pautas transaccionales que perviven a lo largo de la evolución individual.

En el proceso educativo y de formación del hombre intervienen diversos actores entre ellos el más importante es la familia, núcleo en el que se desarrolla el individuo y que fortalece su personalidad, es por ello que se consideran un aporte fundamental al proceso del menor, sin embargo los vínculos que mantienen la familia con la institución educativa muchas veces se focaliza y orienta a encuentros mensuales denominados “ reunión de apoderados”, el cual más que ser un espacio de vinculación y discusión acerca de los temas de los menores se torna un encuentro de planificación de actividades extra-programáticas, entre otras cosas.

El sistema educativo a querido integrar desde siempre a la familia, en el proceso de enseñanza, puesto que la participación de los padres y/o apoderados en la educación de sus

hijos muchas veces potencian e incentivan a que los menores continúen sus estudios, sintiéndose apoyados y alentados en éste proceso .

Para nuestro estudio consideraremos como motivación familiar a las actuaciones mediante las cuales las familias de las alumnas de séptimos y octavos años motiva a sus hijas, logrando visualizar ésta situación a través de los siguientes indicadores: formas de motivación; tiempo de conversación ; conocimiento sobre la menor ; acompañamiento escolar ; y estímulos y sanciones escolares con sus correspondientes formas.

5.1 FORMAS DE MOTIVACIÓN

La motivación que realizan los padres hacia sus hijos es muy importante para los alumnas. Los padres están influidos por una serie de variables como sus propias aspiraciones personales a menudo insatisfechas que proyectan en sus hijas; sus propia concepción de la vida y el sistema de valores que suponen que son compartidos o deben serlo por ellos; un estatus social que desean mejorar o, por lo menos mantener, su propia conciencia de clase, que les hace deseable o no deseables; determinadas ocupaciones y profesiones; el concepto que tienen de las aptitudes y capacidades de sus hijos; la disponibilidad o carencia de recursos económicos suficientes para costear sus estudios, las necesidades económicas del grupo familiar, etc. Frente a la pregunta *¿Cómo la familia motiva a la estudiante para que continúe sus estudios?*, obteniendo los siguientes resultados:

CUADRO N° 58
FORMAS DE MOTIVACIÓN FAMILIAR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

FORMA	ALTOS	%	BAJOS	%
Conversando sobre lo profesional	2	16,7	0	0,0
Apoyando en la búsqueda de lo que la menor desea	2	16,7	0	0,0
Conversando sobre el futuro	7	58,3	4	33,3
Conversando sobre la vida	1	8,3	5	41,7
Conversando sobre experiencias	0	0,0	3	25,0
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Motivación respecto del Futuro profesional:** corresponde a las alternativas “conversando sobre el futuro” con un 45,8% ; “ conversando sobre lo profesional” con un 8,3% y “ apoyando en la búsqueda de lo que la menor desea” con un 8,3% . Con un total de 62,5%.
- **Motivación respecto de las complicaciones de la Vida:** corresponde a las alternativas “ conversando sobre la vida” con un 25,0% y conversando sobre experiencias” con un 12,5%. Con un total de 37,5%.

Un 62,5% de las familias de alumnas de séptimos y octavos años que motivan a las menores a través de conversaciones que encierran motivos respecto del futuro profesional de sus hijas, lo que será considerado como un *factor protector*, porque refuerzan la importancia de la educación como mecanismo de movilidad social, a la vez que refuerzan el auto-estima de sus hijas.

Tenemos que un 91,7% de las familias de alumnas con altos promedios motivan a sus hijas a través de conversaciones que tienen que ver con su *futuro profesional* y un 33,3% en el caso de familias de alumnas con bajos promedios escolares. La motivación por parte de la familia impulsa a dirigirse a las estudiantes a en proyecciones educacionales , metas de aprendizaje y personales y así como el nivel de atención requerido en el aprendizaje. Debemos tener presente que el proceso motivacional por parte de la familia, involucra variables que apuntan al desarrollo de habilidades y de valoración de las propias alumnas, mientras las menores tengan mayor valoración de sí mismas es probable que aumente su motivación por la educación, con ello más posibilidades de obtener un buen rendimiento escolar.

Un 8,3% de familias de alumnas con buenas notas escolares motivan a sus hijas respecto de las *implicaciones de la vida* al igual que el 66,6% de familias de alumnas del segundo tipo. Éste dato nos muestra como la propia experiencia de los padres sirve como elemento motivador para sus hijas, el que permiten que éstas logren proyectarse educacionalmente para no vivenciar situaciones frustrantes, o a lo menos vivir mejores episodios en su futuro personal o laboral.

Una familia que no motiva pasa a ser un elemento no complementario en el proceso educativo lo que le va a dificultar al menor logre las metas escolares y a las de la propia familia.

Podemos decir que ambas formas de motivación son factores protectores, pero motivar respecto de su futuro profesional tienen una mayor importancia y significación para las familias, situación que se encuentra más presente en alumnas con altos promedios con una diferencia de un 58,4%, lo que nos permite inferir que motivar en base al futuro de las niñas tiene una mejor respuesta por parte de ellas, elemento.

Con éstos datos podemos decir que existe una estrecha relación entre *formas de motivación familiar* y auto-concepto, metas de aprendizajes y emociones frente a las tareas escolares, lo que produce como efecto un determinado rendimiento escolar.

5.2 TIEMPO DE CONVERSACIÓN CON LA MENOR

La comunicación permite que se produzcan los procesos de transacción dentro de la familia. El tiempo de conversación que asigna a la familia para conocer sobre el desarrollo del proceso educacional de sus hijos es indispensable porque de ésta forma el menor se siente importante para ellos, lo que le permite potenciar su auto-estima y le asigna una importancia a la educación en general.

Las conversaciones con al menos un miembro de la familia permiten explicar con palabras una nueva experiencia. De igual manera, cuando los padres son analfabetos o poco desenvueltos en el mundo escrito piden progresivamente a sus hijos escolarizados que les ayuden a escribir breves notas para el colegio, buscar números telefónicos en la guía, prestar atención a la trayectoria escolar de sus hermanos o hermanas y otras actividades similares: por lo que puede afirmarse que instauran una función familiar de importancia asumida por el hijo, que gana con ello el reconocimiento y legitimidad en el seno de la unidad familiar.

Por lo tanto se les consultó a los padres sobre *¿cada cuánto tiempo la familia conversa con las menores respecto de la escuela?*, lo que entregó la siguiente información:

CUADRO N° 59
 FRECUENCIA DE CONVERSACIÓN FAMILIA-ESCUELA
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

FRECUENCIA	ALTOS	%	BAJOS	%
Una vez al día	12	100	1	8,3
Una vez a la semana	0	0,0	7	58,4
Una vez al mes	0	0,0	4	33,3
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Frecuencia Adecuada:** corresponde a la alternativa “ una vez al día” con un 54,2%
- **Frecuencia Inadecuada:** corresponde a las alternativas “ una vez a la semana” con un 29,2% y “una vez al mes” con un 16,6%. Con un total de 45,8%.

Existe un 54,2% de familias de alumnas de séptimos y octavos años que mantienen una conversación sobre la escuela con una *frecuencia adecuada* , lo que será considerado como un *factor protector*, porque ésta situación presenta más probabilidades de orientar a sus hijas en su proceso educacional , al mismo tiempo que refuerza su auto-concepto como estudiante e hija.

Tenemos que un 100% de las familias de alumnas con altos promedios *conversan diariamente* con sus hijas sobre su proceso educacional y un 8.3% en el caso de familias de alumnas con bajas calificaciones escolares. Si los padres presentan una preocupación por lo que vivencian las menores en la escuela la respuesta de éstas es satisfactoria en relación que valoración como hijas-estudiantes lo que repercutirá en sus deberes escolares con ello mayor probabilidad de obtener buenas calificaciones académicas.

Aunque los padres no entiendan por completo todo lo que sus hijos hacen en el colegio y no se avergüencen de decir que se sienten rebasados, el sólo hecho de escucharlos y ponerles atención a las vivencias que éstos van teniendo en la escuela permite prever y orientar a sus hijos en relación a sus nuevas experiencias de vida.

“ La internalización del lenguaje se convertiría también en un vehículo para la transmisión de la motivación humana” (Huerta J 1996:214).

Un 91,7% de familias de alumnas con bajas calificaciones mantienen una **frecuencia inadecuada de conversación** con sus hijas respecto de la escuela, que fluctúa entre el dialogo una vez por semana y una vez al mes.

Podemos concluir que los **tiempos de conversación** que establece la familia para conocer el proceso educacional de sus hijas incide directamente en sus metas de aprendizaje, emociones frente a las tareas escolares y sobre el auto-concepto. Además puede influir en las relaciones familiares , responsabilidades escolares y en la orientación en el proceso educacional.

5.3- CONOCIMIENTO DE LA MENOR

La familia es el principal responsable de la educación de sus hijos, pequeños o adolescentes, como primeros "educadores informales" que especialmente educan en esos momentos en que no piensan que lo están haciendo. Ellos les pueden brindar numerosos factores de protección que se debe dar a todos, pero más para los que más lo necesiten, y todo para lograr, al final, un hijo responsable, autónomo y feliz.

Por lo tanto, los padres deberían de mostrar interés por las actividades del adolescente en la escuela, resaltando la importancia de la misma, potenciando su autoestima, elogiándole y reconociendo sus conductas positivas y sus logros, a la vez que se debe minimizar la crítica, reprimendas, comentarios ligeros y otros mensajes que rebajan su dignidad. Al adolescente hay que dedicarle tiempo y respetar su necesidad de intimidad.

Cuando el adolescente ya se va convirtiendo en un adulto joven precisa el apoyo de sus padres para buscar su independencia, para tomar decisiones cuando sea necesario y para comentar sus planes para vida independiente (manejo del dinero, cuidados de salud, preparación de la comida, educación, trabajo, carrera).

Esta cercanía permite prevenir , dirigir, revertir , conducir las conductas de los hijos, por lo que se hace necesario conocer el grado de conocimiento que tienen los padres

en relación a sus hijas, por lo que se les consultó a la familia acerca de su conocimiento sobre: los amigos pares ; lugares de juego ; habilidades y proyecciones profesionales donde se obtuvo la siguiente información:

A) AMIGOS PARES

Un 58,3% de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años **conoce a los amigos pares** de sus hijas, lo que será considerado como un **factor protector**, porque hay más probabilidades de que la familia pueda prevenir u orientar situaciones de riesgo que pueden vivenciar sus hijas con sus pares y ampliar sus redes de apoyo con las familias de las amigas de sus hijas.

CUADRO N° 60
CONOCIMIENTO DE AMIGOS PARES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

AMIGOS PARES	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	2	16,7	8	66,7
SI	10	83,3	4	33,3
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 83,3% de familias de alumnas con altos promedios manifiestan **conocer a los amigos** pares de sus hijas y un 33,3% en el caso de familias de alumnas con bajos promedios.

“ El papel que juegan los iguales es muy importante , no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus amigos pares y/o compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su auto-concepto tanto en su dimensión académica como social” (Ibid:10)

Un 16,7% de familias de alumnas con buenas calificaciones expresa **no conocer a los amigos** de sus hijas y un 66,7% en el caso de familias de alumnas del segundo tipo. La familia al no conocer a los amigos pares de sus hijas, puede hacer pensar a las menores , por una parte, que sus cosas de niñas-adolescentes no tienen mucha importancia para el núcleo familiar, lo que puede afectar el auto-estima de las alumnas.

Por otro lado éste desconocimiento abarca a su vez , el de no saber qué tipo de experiencias pueden vivenciar sus hijas las cuales pueden exponerlas a distintas situaciones de riesgo como por ejemplo un temprano inicio en el consumo de tabaco, drogas y/o alcohol.

B) LUGARES DE JUEGO

Un 79,2% de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años *conoce los lugares de juego* de sus hijas, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que la familia pueda supervisar y orientar a sus hijas en relación a la realidad de un contexto determinado como es el del consumo de drogas y alcohol en el sector .

CUADRO N° 61
CONOCIMIENTO DE LUGARES DE JUEGO
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

LUGARES	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	0	0,0	5	41,7
SI	12	100	7	58,3
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Un 100% de las familias de alumnas con altos promedios expresa *conocer los lugares de juego* de sus hijas y un 58,3% en el caso de las alumnas con bajas notas escolares.

Sólo en alumnas con bajas calificaciones encontramos que sus familias desconocen sus lugares de juego con un 41,7%. El *desconocimiento* por parte de la familia respecto de *los lugares de juego* de sus hijas, aumenta las posibilidades de que las menores puedan experimentar nuevas sensaciones como el consumo de tabaco y/o drogas. El saber que sus padres no van a llegar a éstos lugares, puede generar la sensación de que a sus progenitores no les interesa lo que hacen, lo que repercutirá en su auto-concepto y por último hay una mayor probabilidad de que las menores puedan sufrir algún daño en un determinado contexto.

C) HABILIDADES DE LAS MENORES

Un 58,3% de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años *conoce las habilidades* de sus hijas, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que la familia pueda potenciar o reforzar dichas habilidades, lo que permitirá a las alumnas desarrollarlas con ello un mejor auto-estima y desarrollo personal.

CUADRO N° 62
CONOCIMIENTO DE HABILIDADES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

HABILIDADES	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	2	16,7	8	66,7
SI	10	83,3	4	33,3
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Respecto del *conocimiento sobre las habilidades* de sus hijas tenemos que un 83,3% corresponde a familias de alumnas con altos promedios y un 33,3% en el caso de alumnas con bajas notas escolares. Conocer las habilidades de los hijos permite a la familia valorar otro aspecto más del menor, integrarlo a una organización o actividad determinada para que ésta cualidad se pueda desarrollar plenamente, lo que permite , a su vez que el niño desarrolle su creatividad, trabajo en equipo, auto-concepto, proyecciones profesionales etc.

D) PROYECCIONES PROFESIONALES

Hay un 62,5% de las familias de las alumnas de séptimos y octavos años *conoce las proyecciones* de sus hijas, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que la familia pueda fortalecer la importancia sobre la educación para la consecución de éstas proyecciones profesionales.

CUADRO N° 63
CONOCIMIENTO DE PROYECCIONES PROFESIONALES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

CONOCIMIENTO PROYECCIONES	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	3	25,0	6	50,0
SI	9	75,0	6	50,0
TOTAL	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 75,0% de familias de alumnas con altos promedios expresan *conocer las proyecciones profesionales* de sus hijas y un 50,0% en el caso de las familias de alumnas con bajas calificaciones.

Conocer las proyecciones profesionales de los hijos permite a las familias focalizar el tipo de educación media que deberían de seguir éstos. Hay más probabilidades de que a un estudiante siga en el sistema educacional, tenga metas extrínsecas, emociones positivas frente a sus deberes académicos y obtención de buenas notas académicas si logra estudiar lo que quiere y no lo que se le impone. Además éste conocimiento puede transformarse a mediano y largo plazo en una meta personal de un menor, sólo si ésta se va fortaleciendo en el seno familiar.

Podemos concluir que el conocimiento de la familia sobre sus hijas como una forma de motivación está directamente vinculado con el auto-concepto y sus metas de aprendizaje lo que determina un cierto rendimiento escolar.

Además éste conocimiento permite a la familia prevenir, dirigir, revertir o conducir las conductas de las menores; orientarlas respecto de experiencias sociales, ampliar redes de apoyo y potenciar o fortalecer habilidades y proyecciones profesionales.

5.4 ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

La vinculación de la familia con el proceso educativo es un desafío importante puesto que es la única manera de lograr la real comunidad educativa. Una participación familiar en el proceso educativo de los hijos es necesaria para promover aprendizajes de calidad así como la vida escolar satisfactoria en la formación de los alumnos y alumnas.

La familia y la escuela son los agentes centrales que se encargan de la educación de los niños. En los primeros años de vida, esta labor suele ser cumplida en forma casi exclusiva de la familia, las que responden a casi todas las necesidades del niño, en los años siguientes, el niño ingresa al sistema educativo, se hace parte de una colectividad mayor, es en ésta etapa en donde los padres depositan toda su confianza en los docentes olvidándose muchas veces de lo importante de su participación y acompañamiento de sus hijos en este proceso educativo, y comienzan a cumplir un rol de apoyo o des-apoyo a sus hijos, entregándolos plenamente a la escuela, como ya se señaló en el capítulo dos de ésta tesis.

Para nuestro estudio vamos a considerar como acompañamiento familiar al apoyo escolar y participación familiar en la escuela.

A) APOYO ESCOLAR

El acompañamiento de la familia en el proceso educativo entre algunas cosas implica la ayuda que requiere el menor ante sus deberes escolares por parte de sus padres u otro miembro de la familia. En términos de conocimiento lo que se valora en ésta situación es que el menor se sienta apoyado por la familia tanto en el proceso educativo como en el desarrollo propio alumno como niño e hijo, lo que repercute directamente en su autoestima. Esto nos da cuenta de lo imprescindible del rol que juega la familia y su papel como agente socializador para el ser humano.

CUADRO N° 64
APOYO ESCOLAR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

APOYO ESCOLAR	ALTOS	%	BAJOS	%
Nadie	12	50,0	14	58,4
Mamá	7	29,1	8	33,4
Papá	1	4,2	0	0,0
Hermanos	1	4,2	2	8,2
Ambos padres	3	12,5	0	0,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Acompañamiento Parental:** corresponde a las alternativas “ mamá” con un 31,3%; “papá” con un 2,1% y “ ambos padres” con un 6,3%. Con un total de 39,7%.
- **Acompañamiento Fraternal:** corresponde a la alternativa “ hermanos” con un 6,3%.
- **Falta de Acompañamiento:** corresponde a la alternativa” nadie” con un 54,0%

Podemos concluir que existe un 54,0% de *falta de acompañamiento* por parte de la familia lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque aumenta la probabilidad

de que las menores no desarrollen sus deberes escolares, desarrollen un sentido de desamparo, baja auto-estima, etc.

Cabe mencionar que en ambos tipos de alumnas el progenitor que más *acompaña* a las menores en sus deberes escolares es la *madre*. A lo largo de su proceso de crecimiento y desarrollo un hijo se puede encontrar acompañado, sobreprotegido o abandonado cuando se tenga que enfrentar, en algún momento, con la realidad cotidiana y los riesgos que ésta trae consigo. La familia ejercerá un papel insustituible, donde, por lo general, es la madre quien es la guía que acompaña a un hijo desde el nacimiento hasta que logra su autonomía plena, al final de la adolescencia.

Tenemos que un 45,8% de *los padres* de hijas con buenos promedios escolares *ayudan a las menores* en sus deberes académicos y un 33,3% en el caso de alumnas con bajas calificaciones.

Un 41,% de alumnas de altos promedios son *ayudados por algún hermano*, misma situación viven el 8,3% de alumnas con bajos promedios escolares. El 50% de alumnas con altos promedios realiza sus deberes sin ayuda de algún miembro del hogar, ésta situación en el caso de éste tipo de alumnas, puede ser que no incida en sus rendimientos escolares pues como ya lo hemos mencionado, tal vez éste tipo de menores no requieran de ayuda pues su concentración en clases les permite desarrollarlas sin ayuda de un adulto.

En cambio el 58,3% de alumnas con bajas notas escolares *no tienen ningún tipo de ayuda* por parte de algún familiar situación que puede estar directamente relacionada con su irresponsabilidad ante las tareas escolares como lo vimos anteriormente, lo que afecta de alguna manera en su rendimiento académico, su auto-concepto, emociones negativas frente a las tareas etc.

Cuando los niños maduran y experimentan los cambios relativos a la adolescencia, quieren una mayor independencia de sus padres y no quieren que éstos estén siempre detrás de ellos. Sin embargo, tal vez es justamente en ésta etapa de su vida cuando necesitan mayor apoyo, tanto emocional como académicamente

“Pero muchos padres y madres no se sienten capaces de brindárselo, pues, por un lado, los mismos jóvenes los desvalorizan, especialmente cuando no lograron un nivel educacional como el de ellos y, por otro, las influencias con las que son bombardeados a cada minuto (consumismo, hedonismo, culto a la juventud, exitismo) son demasiado resistentes e infranqueables para los padres y madres” (BID, op. cit.:163).

Podemos decir la **ayuda por parte de la familia** puede incidir en el auto-concepto de las menores, metas de aprendizaje y emociones frente a los deberes escolares.

B) PARTICIPACION FAMILIAR EN LA ESCUELA

Todas las perspectivas sobre la calidad de la educación consideran la participación de la familia como uno de los factores que contribuyen a aumentar tal calidad, pues ella tiene un rol protagónico. Sin embargo, ninguna analiza el papel real de la madre y el padre, no haciéndose ninguna diferenciación, lo que parece irreal cuando se examina la experiencia de la mayoría de las sociedades latinoamericanas.

B.1) APODERADO DE LAS ALUMNAS

Tenemos que un 100% de los apoderados de las alumnas de séptimos y octavos años son las **madres** lo que demuestra que la vinculación de la familia con la escuela sigue siendo una función adscrita al rol maternal. Éste dato no será catalogado de factor de riesgo o protector, pues la sólo existencia de éste es lo que nos interesa.

Al igual que los resultados obtenidos en un estudio que realizó SERNAM (op.cit.) las mujeres participan más en la educación de los hijos que los hombres, a pesar de que en la educación básica existe un mayor porcentaje de participación conjunta de padre y madre . Se ha detectado, principalmente en las familias pobres, una tendencia a centrarse en torno a la mujer, quien sustenta generalmente las responsabilidades frente a los hijos y cumple el rol más activo en su educación y crianza .

Es a las madres, entonces, a las que se les recarga su ya abrumada agenda de actividades y responsabilidades diarias: el trabajo fuera de la casa, los quehaceres domésticos y la responsabilidad de la educación y formación de los hijos/as, en la que incluye la relación con la escuela. A los padres o no se los considera por su supuesta

indiferencia o se los justifica por considerar que ese no es su rol primordial, debiendo ellos trabajar y, por lo tanto, sus tiempo es muy escaso.

A lo anterior se agrega que no todas las madres tienen las mismas posibilidades de apoyar a sus hijos en su educación, ni todas tienen la misma capacidad de presión sobre la calidad de la educación que se les entrega en las escuelas. Por su parte, los establecimientos educacionales han excluido a la familia del proceso educativo, separando las funciones de ambos sistemas, pensando unos que la escuela es la que debe educar y formar a sus hijos, y otros, que ellos son los especialistas en educación y que los padres y madres no tienen nada que decir o aportar.

B.2) ASISTENCIA A REUNIONES

La relación escuela-familia ha sido estudiada en el sentido de la participación tradicional que las familias- mejor dicho, la madre o el padre- tienen con relación a las actividades escolares y extraescolares, la participación del apoderado, generalmente, es requerida por los colegios sólo cuando ésta se estima necesaria, en formas específicas y en los momentos determinados por la escuela.

El involucramiento y compromiso de los padres y madres con el colegio y educación de los hijos todavía se concibe, entonces como la participación en aquellas actividades que apoyan lo que los colegios definen como actividades que los padres deben hacer, como es el caso de las reuniones de apoderados. Respecto de ésta situación se les consultó a los docentes acerca de la asistencia a las reuniones por parte de los apoderados, obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 65
ASISTENCIA REUNIONES DE APODERADOS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ASISTENCIA	ALTOS	%	BAJOS	%
NUNCA	0	0,0	1	16,7
A VECES	0	0,0	4	66,8
SIEMPRE	6	100	1	16,7
TOTAL	6	100	6	100

Fuente: Investigación Directa

Un 58,4% de los apoderados de las alumnas de séptimos y octavos años presentan una *asistencia regular* a reuniones escolares, lo que será considerado como un *factor*

protector, porque hay una mayor probabilidad de que las familias se enteren acerca del proceso educacional de sus hijas, que se involucren con la escuela y que sus hijas se sientan acompañadas en dicho proceso, lo que influirá en sus auto-concepto y metas de aprendizaje.

Tenemos que un 100% de apoderados de alumnas con altos promedios escolares *asisten siempre* a las reuniones de apoderados y un 16,7% en el caso de alumnas con bajos promedios educacionales.

Al respecto, el Servicio Nacional de la Mujer (1999) en uno de sus estudios respecto de las demandas del sistema educacional y evaluación de padres/madres/apoderados ha revelado la importancia que tiene la familia en el éxito escolar de los niños y en el beneficio que su participación tiene en los propios padres y en los docentes. Al respecto, se ha señalado que los alumnos tienen un mayor rendimiento académico, actitudes más positivas hacia la escuela, una mayor autoestima y aspiraciones más altas cuando sus padres se preocupan, los estimulan y se involucran en su educación.

Un 16,7% de apoderados de alumnas con bajas calificaciones *no asiste a reuniones* y un 66,7% asiste esporádicamente. En éste caso de alumnas con bajas calificaciones ésta situación de “semi-abandono” puede reforzar el bajo auto-estima de las alumnas como hijas y estudiantes, su poco interés en la escuela, sus metas extrínsecas, emociones negativas frente a los deberes escolares, que en conjunto pueden producir su rendimiento, ya que sin el apoyo familiar y su indiferencia por parte de los apoderados respecto del proceso escolar de sus hijas no se logra llegar a los objetivos esperados por la escuela.

“.....Lo niños de familias de bajos recursos, muchas veces su menor logro académico coexiste con la percepción de la falta de interés de los padres y madres en la educación, dándose una tendencia en las escuelas a eximirse del fracaso académico de los alumnos, culpando a la familia por la falta de compromiso con la educación” (Ibid:12).

Éstos datos nos permiten inferir que la *asistencia a reuniones* como parte del acompañamiento de la familia en el proceso educacional de sus hijas, no está directamente relacionado con el rendimiento escolar, pero sí tiene una estrecha vinculación con las

opiniones que pueden tener las alumnas en relación a la escuela, sus metas de aprendizaje, y por sobre todo con el auto-estima de las estudiantes.

5.5 ESTIMULOS Y/O SANCIONES FAMILIARES

Ante las calificaciones que van teniendo los estudiantes durante el año escolar , en general, las familias van adoptando diferentes formas de enfrenar o reforzar dichas situaciones. Por un lado tenemos aquellas familias que entregan estímulos positivos a sus hijas cuando éstas logran obtener buenas calificaciones , por otro lado tenemos aquellas familias que frente a las bajas calificaciones de sus hijos entregan distintas formas de sanciones negativas a los estudiantes.

Ambos tipos de formas, mediante las cuales las familias enfrentan las calificaciones de sus hijos, actúan directamente en el autoestima o auto-concepto y metas de aprendizaje que van teniendo las menores, lo que a corto plazo van a incidir en su rendimiento escolar.

A) ESTÍMULOS ESCOLARES

En el proceso de desarrollo, el sistema humano empieza funcionando con patrones muy determinados de regulación hemostática, dependiente del entorno social. Pero luego pasa a utilizar procesos más abiertos, como los incentivos operantes. Por ejemplo, si a un escolar que está empezando a regular la motivación por una tarea (motivación intrínseca) se le pone a funcionar un sistema motivacional más antiguo (recompensa externa), es posible que éste último prevalezca. Ante la ausencia de motivación autorregulada, es conveniente trabajar mediante un sistema motivacional anterior, pero una vez logrado el 'enganche', es necesario instalar la transición hacia la motivación intrínseca.

A menudo se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje sino lo que podemos conseguir con él. Y si bien es cierto que facilita el que los alumnos lleguen a interesarse más por la tarea que por la recompensa, cuando el nivel inicial de interés es muy bajo o cuando es necesario alcanzar cierto nivel elemental de destreza para disfrutar con su realización, esta motivación puede ser útil.

Los métodos que va utiliza la familia ante el cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos no sólo van a estimular a que se repitan dichas conducta, sino además y de

manera muy significativa, fortalece el autoestima de los estudiantes y permite que éstos determinen un tipo meta de aprendizaje en relación a sus deberes escolares.

CUADRO N° 66
ESTIMULOS FAMILIARES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TE PREMIA	ALTOS	%	BAJOS	%
Nunca	3	12,5	10	41,7
Siempre	18	75,0	8	33,3
A veces	3	12,5	6	25,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos decir que existe un 54,2% de familias de alumnas de séptimos y octavos años que entregan a sus hijas *estímulos* frente a las buenas calificaciones escolares de sus hijas lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que las estudiantes repitan buenas calificaciones, aumente su buen auto-estima y determinen un tipo de meta de aprendizaje.

Tenemos que un 75,0% de las familias de alumnas con altos promedios *entrega estímulos* a sus hijas ante la realización satisfactoria de sus deberes escolares y un 33,3% en el caso de alumnas del según tipo, lo que va reforzando su autoestima como hija y estudiante.

Un 12,5% de familias de alumnas con altos promedios *no hacen entrega de estímulos* a sus hijas y un 41,7% en el caso de alumnas con bajas calificaciones escolares. Un estudiante no estimulado frente a sus deberes escolares, tienen menos probabilidades de seguir repitiendo sus altas calificaciones al “pensar” que ésta situación y esfuerzo no tiene importancia para la familia, a la vez que tiene menos elementos que permitan desarrollar un buen auto-concepto, además puede presentar una actitud de irresponsabilidad frente a sus deberes escolares lo que producirá problemas en la escuela.

Respecto de la situación “*a veces*”, nos encontramos que un 12,5% de familias de alumnas con altos promedios a veces entregan estímulos positivos a sus hijas, datos que si lo relacionamos con su auto-concepto y metas de aprendizaje podríamos decir que ésta categoría se encuentra más cerca de la situación presencia de estímulos. En cambio para

alumnas con bajos promedios, podríamos decir que se acerca más a la categoría falta de estímulos positivos.

A.1) TIPO DE ESTIMULOS

Según el cuadro N° 76 un 65,8% de las familias de alumnas de séptimos y octavos años que utilizan *estímulos afectivos* cuando sus hijas han alcanzado buenas calificaciones escolares lo que será considerado como un *factor protector*, porque refuerza en forma directa el auto-estima de las alumnas como estudiantes e hijas. Cabe mencionar que todos los tipos de estímulos, para nuestro estudio, serán considerados como factores protectores por que actúan como mecanismo de motivación familiar.

CUADRO N° 67
TIPOS DE ESTIMULOS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

FORMAS	ALTOS	%	BAJOS	%
Me compran lo que quiero	1	4,7	2	14,3
Me hacen regalos	1	4,7	4	28,6
Me felicitan	18	85,9	5	35,7
Me sacan a pasear	1	4,7	1	7,1
Me dan permiso para ir a fiestas	0	0,0	2	14,3
TOTAL	21	100	14	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Estimulo Afectivo:** corresponde a la alternativa “ me felicitan” con un 65,8%.
- **Estimulo Material:** corresponde a las alternativas “ Me hacen regalos” con un 14,3% ; “me compran lo que quiero” con un 8,6%. Con un total de 22,7%.
- **Estimulo Ambiental:** corresponde a las alternativas “me sacan a pasear” con un 5,7% y “ me dan permiso para ir a fiestas” con un 5,7%. Con un total de 11,5%.

Tenemos que un 85,9% de las familias de alumnas con altos promedios entregan *estímulos de tipo afectivo* y un 37,7% en el caso de alumnas del segundo tipo. El elogio constituye una recompensa social al esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre las motivaciones intrínsecas, al mismo tiempo, el elogio puede tener un valor informativo. En

otras condiciones, las recompensas pueden tener efectos no deseados, en tanto que un elogio puede ser considerado una forma de control. Por otra parte, si la recompensa fuera algo tangible, puede generar un efecto negativo de modo que los alumnos sólo trabajen por ella.

“El buen desempeño y el éxito de las personas, en su vida productiva, no se halla ligado sólo a su cociente intelectual, tiene estrecha relación con sus calidades emocionales”. (Goleman 1996: 61)

Un 9,5% de familias de alumnas con buenas calificaciones motivan a sus hijas a través de *estímulos de tipo material* frente a la realización exitosa de sus deberes escolares y un 42,9% corresponde a familias de alumnas con bajas calificaciones escolares.

Respecto de la categoría *estímulo ambiental*, nos encontramos que un 4,7% de familias de alumnas con buenos promedios entregan éste tipo de estímulos y un 21,4% a familias de alumnas del segundo tipo . Cualquier tipo de estímulo que ofrece la familia permite que haya más probabilidades de que se desarrollen buenas relaciones familiares.

Podemos decir que *el estímulo* con afecto tiene mayores probabilidades de incidir de manera significativa en el auto-estima de las alumnas, más que los otros tipos de estímulos, pues cualquier acción que ejerza la familia con amor puede producir que las alumnas realicen acciones en relación a valores y no a fines.

B) SANCIONES ESCOLARES

Las sanciones negativas que los padres suelen aplicar a sus hijos, generalmente, producen el efecto contrario del que la familia espera de ellos en relación a sus calificaciones escolares , porque van incidiendo en el auto-estima del estudiante, él puede llegar a pensar que es “tonto” o que no tiene capacidades para estudiar, lo que puede terminar en un rechazo a la escuela , con ello una mayor probabilidad de abandono del sistema educacional .

Según Quintero A. (1997) existen distintos estilos de crianza el estilo parental autoritario , corresponde a los padres que son demandantes, no receptivos y suelen rechazar a los adolescentes, sus prácticas de disciplinas son excesivamente severas, duras y

castigadoras con los hijos. Se ha observado que este estilo parental es el principal predictor de problemas durante la adolescencia .

CUADRO N° 68
SANCIONES ESCOLARES NEGATIVAS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TE CASTIGAN	ALTOS	%	BAJOS	%
Nunca	19	79,2	10	41,7
Siempre	0	0,0	9	37,5
A veces	5	20,8	5	20,8
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos decir que existe un 60,4% de familias de alumnas de séptimos y octavos años no sancionan sus hijas frente a las deficiencias escolares lo que será considerado como un *factor de protector*, porque hay más menos probabilidad de que se presenten episodios conflictivos al interior de la familia, malas relaciones familiares y que se presente un deteriorado auto-concepto por parte de las alumnas.

Tenemos que un 79,2% de las familias de alumnas con altos promedios *no sancionan* a sus hijas ante las bajas calificaciones escolares al igual que el 41,7% de familias de alumnas con bajos promedios .

Sólo en alumnas con bajos promedios escolares se encontró que sus familias les *aplicaban algún tipo de sanción* frente a las bajas notas escolares con un 37,5%. Las sanciones pueden producir problemas psicológicos, pues pasan a constituir un tipo de violencia.

Las notas provocan incesantes reclamaciones y disputas, cuando no satisfacen las expectativas de las familias, pero también desencadenan fraudes, plagios y otras conductas todas ellas orientadas a obstaculizar los exámenes. Éstas practicas refuerzan aún más los antagonismos entre profesores y alumnos, en la medida en que revelan que no comparten el mismo código moral.

Respecto de la categoría *situación neutral*, es decir que a veces son sancionadas, tenemos que un 20,8% corresponde a familias de alumnas con altos promedios y un mismo 20,8% a familias de alumnas del segundo tipo.

B.1 TIPO DE SANCIONES

Según el siguiente cuadro un 57,9% de las familias de alumnas de séptimos y octavos años aplican *sanciones de tipo Restrictivas* a sus hijas frente a las bajas calificaciones escolares lo que será considerado como un *factor de riesgo*. Cabe mencionar que todas las sanciones escolares, para nuestro estudio, son consideradas como factores de riesgo puesto que agraden física o psicológicamente a las menores lo que podría incidir en su auto-estima y metas de aprendizaje.

CUADRO N° 69
TIPO DE SANCIONES NEGATIVAS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

DE QUÉ FORMA	ALTOS	%	BAJOS	%
Me pegan	0	0,0	3	21,4
No me dejan salir	2	40,0	6	42,8
No me dejan ver televisión	1	20,0	2	14,3
Se enojan conmigo	1	20,0	2	14,3
me retan	1	20,0	1	7,2
TOTAL	5	100	14	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización :

- **Sanciones Físicas:** corresponde a la alternativa “me pegan” con un 15,8%.
- **Sanciones Afectivas:** corresponde a las alternativas “ Se enojan conmigo” con un 15,8% y “ me retan” con un 10,5%. Con un total de 26,3%.
- **Sanciones Restrictivas :** corresponde a las alternativas “ no me dejan salir” con un 42,1% y “ no me dejan ver televisión” con un 15,8%. Con un total de 57,9%.

Tenemos que un 21,4% de familias de alumnas con bajas calificaciones aplican *sanciones físicas* a sus hijas frente a sus bajas calificaciones. Éste tipo de sanciones tienen más probabilidades de producir un daño psicológico, pueden desarrollar en las alumnas inseguridad, timidez, inhibición; actitudes de rebeldía frente a los padres etc.

“Cualquier situación de maltrato, abuso o abandono vivida por un niño, será gatilladora de la repetición de estas conductas en el futuro, lo que no quiere decir que sean situaciones evitables en algunos o muchos casos, por lo que no siempre aquel que es maltratado será un maltratador” . (Cano y Tabilo, 2003:55)

Un 40,0% de familias de alumnas con altos rendimientos aplican **sanciones de tipo afectivas** a sus hijas al igual que el 21,4% de familias de alumnas con bajas calificaciones. Cabe mencionar que éste tipo de sanciones puede provocar problemas psicológicos en las menores, lo que va a afectar directamente en el auto-estima de las alumnas.

Respecto de la categoría **sanciones restrictivas**, nos encontramos que un 60,0% de familias de alumnas con altos promedios aplican este tipo de sanciones al igual que el 57,1% de las familias de alumnas del segundo tipo.

Los estímulos y sanciones que aplica la familia frente a las calificaciones de las alumnas, se encuentran directamente relacionadas con el auto-estima de las menores, sus metas de aprendizajes, y relaciones familiares , lo que posteriormente puede estar afectando sus correspondientes rendimientos escolares.

Podemos afirmar que La motivación familiar son factores condicionantes por que actúan directamente sobre los factores directos de la motivación escolar.

Finalmente podemos concluir en éste capítulo que los **factores condicionantes familiares**, que actúan como **factores protectores** , porque inhiben, reducen o atenúan la probabilidad de incidir negativamente sobre los factores directos , se encuentran más presentes en alumnas con **altos promedios escolares**. Dentro de éstos factores se encuentran un **alto funcionamiento familiar** el que se puede observar a través de : un adecuado cumplimiento de las funciones familiares ; coherencia y contenido de las reglas familiares que se ve reflejado en las conductas adecuadas de las menores frente a ellas ; apropiadas formas de resolución de conflictos ; ausencia de violencia intrafamiliar y aceptables relaciones familiares.

Además presentan una **alta motivación familiar** que se observa a través de : una presencia de formas de motivación; adecuada frecuencia de conversación ; alto

conocimiento de la menor ; alto acompañamiento familiar y presencia de estímulos positivos frente a las calificaciones escolares.

Como *factores de segundo grado familiares* , que actúan como *factores protectores*, se encuentran el *tipo de familia* nuclear y ausencia de historias familiares, una *situación socioeconómica* estable que se observa a través de un aceptable ingreso, y un *Capital cultural* que se ve reflejado en un aceptable estado educacional de ambos padres y empleos calificados de la madre y del padre.

En cambio los *factores condicionantes familiares*, que actúan como *factores de riesgo* , porque incrementan la probabilidad de incidir negativamente sobre los factores directos , se encuentran más presentes en alumnas con *bajos promedios escolares*. Dentro de éstos factores están el *bajo funcionamiento familiar* el que se puede observar a través de : un inadecuado cumplimiento de las funciones familiares ; incoherencia y falta de contenido en las reglas familiares que se ve reflejado en las conductas ambivalentes de las menores frente a ellas ; inapropiadas formas de resolución de conflictos : presencia de violencia intrafamiliar y inaceptables relaciones familiares.

Asimismo presentan una *baja motivación familiar* que se observa a través de : una inadecuada frecuencia de conversación ; bajo conocimiento de la menor ; bajo acompañamiento familiar , ausencia de estímulos positivos frente a las calificaciones escolares y presencia de sanciones familiares.

Como *factores de segundo grado familiares* , que actúan como *factores de riesgo*, se encuentra el tipo de familia monoparental y/o extensa y presencia de historias familiar. *Situación socioeconómica* precaria que se observa a través de un inaceptable ingreso y sistema de salud. *Capital cultural* bajo por un deficiente estado educacional de ambos padres y empleos no calificados de la madre y del padre.

CAPITULO VIII

LA DOCENCIA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO

Como se sostiene manifiesto en esta investigación , el fracaso escolar es un problema con múltiples causas y por lo mismo con múltiples repercusiones. Cualquier agente que trate de reducir el problema a un determinado factor causal ,aplica un análisis parcial y de antemano limitado. En el hecho que hay alumnos, que tienen dificultades para transitar con éxito por las exigencias del sistema escolar están implicados factores estrictamente individuales que pueden referirse a muy diferentes ámbitos, desde el cognitivo hasta el motivacional.

Además están implicados factores estrictamente educativos, relacionados con los contenidos y exigencias escolares, también factores relacionados con lo que podríamos denominar contraposición de culturas entre la familia y la escuela, fenómeno que afecta especialmente a los sectores populares y en el que están implicados factores sociales y culturales más amplios, desde la formación del profesor hasta las actitudes y valores de los jóvenes en la escuela.

Como suele ocurrir, según Bourdieu . (op.cit) con todos los problemas complejos, con mucha frecuencia éstos distintos factores actúan en interacción de manera que la conjunción de ciertas características individuales, más ciertas experiencias educativas, el choque entre la cultura escolar con la familiar, entre otros factores sociales y culturales , se confabularán para hacer altamente probable la experiencia de fracaso en un cierto número de alumnos.

Lo anterior no quiere decir que tengan que coincidir todas esas circunstancias para que se de la experiencia del fracaso. Podemos hallar a un niño o niña concretos que aparentemente tienen todas las condiciones circunstanciales a favor, como por ejemplo apoyo familiar, una personalidad determinada , capacidades etc., y aún así pueden vivir experiencias de dificultades escolares o la inversa, que una niña o niño con todos los factores en su contra, puede lograr el éxito escolar.

Se parte de la convicción de que el fracaso escolar es una realidad multideterminada y que sólo para efectos de disección y análisis se puede compartimentar en diferentes fragmentos. Ello quiere decir que lo que los factores de ésta relación escuela, familia y medio social, no deben tomarse aisladamente.

Respecto de la escuela, suele ocurrir que los profesores valoran más el esfuerzo que las habilidades de los estudiantes, en otras palabras mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (que es importante para su auto-estima) en el aula se reconoce su esfuerzo.

El reconocimiento de las carencias del sistema educativo no puede conducir a olvidar la responsabilidad específica que las escuelas y los profesores individuales tienen para combatir el fracaso escolar. La escuela debe reflexionar sobre el origen y las consecuencias del rendimiento escolar y aportar soluciones que dependan de ella.

Hay escuelas que han creado un clima ampliamente aceptado de estudio y de participación, en las que existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido, y en las que reflexiona sobre las opciones educativas los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir implicar y motivar a los alumnos en sus aprendizajes, estas son las escuelas dispuestas a combatir con decisión el bajo rendimiento escolar .

Otras por el contrario, no han sido capaces de desarrollar un proyecto coherente y sus profesores están poco motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes, tienen poca ilusión para generar la participación de los padres y de los alumnos y utilizan criterios de evaluación rígida.

“ Mientras más se reconozcan las realidades cotidianas de la escuela más puede uno comprender los problemas y los logros que comparten las distintas escuelas”. (Rockwell 1982: 73) .

1 - METODOLOGIA DE TRABAJO

Detrás de cada modelo de enseñanza existe una intencionalidad pública y política. El currículum (todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender, conceptos, procedimientos y actitudes) abarca también aquellos medios a través de los cuales la escuela proporciona éstas oportunidades. El diseño curricular, base de un determinado sistema educativo, está condicionado históricamente por las prácticas sociales desarrolladas dentro de una cultura.

El tipo de meta de aprendizaje , que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales. Según Ames (op.cit) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, la metodología de trabajo, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames , en tres dimensiones: a) el diseño de la tarea , actividades de aprendizaje; b) las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y c) la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase.

Para nuestro estudio hemos considerado sólo el sistema de evaluación que utilizan los docentes y los materiales de apoyo que utilizan para su trabajo, pues no contamos con un método adecuado para analizar el contenido de la tarea , actividades y distribución de la autoridad.

1.1 SISTEMA DE EVALUACIONES

La forma mediante la cual los docentes califican a sus alumnos queda sujeta según el criterio que tiene cada profesor , como no contamos con un instrumento adecuado que nos permite evaluar ésta situación, por lo tanto, sólo hemos considerado indagar sobre qué tipo de evaluación realizan los docente de la escuela básica D 751 y con qué frecuencia, obteniendo la siguiente información.

A)- EXPOSICIONES

Un 83,3% de los docentes entrevistados manifestaron realizar exposiciones de los alumnos , como forma de evaluación. Cabe de destacar que para algunos docentes se hace suficiente realizar entre 3 a 5 exposiciones por cada trimestre y para otros entre 5 a 8 exposiciones. Aunque éste dato sólo nos sirve de referencia, es evidente que existe una fuerte tendencia a emplear ésta forma de evaluación, lo que implica una exigencia de estudio y preparación de parte de las estudiantes.

Esto nos permite inferir que mediante esta actividad las estudiantes tienen mayores posibilidades de aprender a trabajar en equipo, asumir responsabilidades, compromisos, lo que a su vez, puede permitir desarrollar vínculos más estrechos con el resto de sus compañeras de trabajo, vale decir, además del aprendizaje de un contenido específico se puede dar un aprendizaje de la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales.

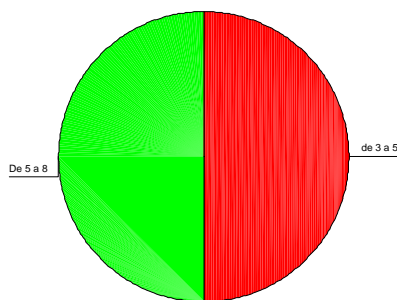
B) PRUEBAS ESCRITAS

Otro de los mecanismos de evaluación empleados por los docentes son las pruebas escritas, donde un 50% de los profesores tiene un rango semestral de 3 a 5 pruebas y en el otro 50% de 5 a 8 controles escritos.

GRAFICO N° 5

PRUEBAS

Cuántas pruebas se realizan semestralmente



Fuente: Investigación Directa

Si consideramos la cantidad de exposiciones y de pruebas semestrales , podemos decir que tal vez la cantidad puede resultar excesiva para las alumnas de séptimos u octavos

años. Como ésta situación no la podemos argumentar , sólo se considerara éste dato como referencia de una exigencia académica continua a lo largo del semestre.

C) TAREAS PARA LA CASA

Las tareas para la casa constituyen uno de los temas de debate permanente en el sistema escolar, dado que es considerado como un trabajo adicional para la casa que impide que el estudiante tenga espacios para la vida social y familiar .Si bien, desde el punto de vista escolar es sinónimo de exigencia académica, desde otra perspectiva puede constituir un factor que acentúe las diferencias de capital cultural familiar entre los estudiantes ya que es común que la primera fuente de consulta sean los propios padres.

GRAFICO N° 6

TAREAS



Fuente: Investigación Directa

Un 66,6% de los docentes manifiesta que *envían tareas* escolares para que sean realizadas en el hogar por parte de alumnas de séptimos y octavos años, lo que podría ser clasificado como un *factor de riesgo*, considerando que las menores permanecen su mayor parte del tiempo en la escuela , institución que cuenta con jordanada completa.

Hemos considerado esta situación como de riesgo porque podría incidir , en forma negativa, en el desarrollo normal de las menores respecto de sus horarios de recreación y pasatiempos familiares, además que existe la posibilidad que las menores por su situación socioeconómica no cuente con los textos necesarios.

Si relacionamos las formas de evaluación con las metas de aprendizaje y las emociones que experimentan las menores en relación a sus deberes escolares como estudiar para las pruebas, como lo plantea Ames (op. cit.), entonces podemos inferir que éstas no están siendo las más apropiadas, porque las metas de aprendizajes de las alumnas de séptimos y octavos años, en general, corresponde a las de tipo *Extrínsecas* , según la visión de Núñez (1996:7)

“Obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas”

Además la mayoría de las metas extrínsecas manifestadas por las alumnas están relacionadas con sanciones negativas por parte de la familia y docentes como lo expresaron las alumnas a través de las alternativas : “ para no sacarme mala nota ; para que no me coloquen anotaciones y para no tener problemas con mis padres”, es decir estudian para las pruebas o hacen sus tareas escolares por miedo a posibles sanciones y no por que el aprendizaje es importante en el desarrollo del estudiante , por lo tanto la educación no está siendo considerada como un valor social.

“ Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras” . (Ames op cit,10)

También la metodología y el contenido de la tarea , según Ames influye sobre las emociones. En éste estudio se encontró a nivel general, que las alumnas de séptimos y octavos años experimentan emociones negativas cuando estudian o hacen sus tareas que se visualizaron en las expresiones como “ molestas ; con rabia ; con flojera y por obligación” , por lo que tienen mayor probabilidad de influir en las motivaciones escolares diseccionándolas hacia unas posibles metas extrínsecas.

“Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción” . (Pekrun, op.cit:359)

1.2 MATERIAL DE APOYO

Para que el alumno/a se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir *sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Según Ames (op.cit.) , eso depende de muchos factores personales (auto-concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados.

Como podemos observar en el cuadro N° 80 un 100% de los docentes entrevistados *utiliza materiales* de apoyo en clases, lo que será considerado como un *factor protector*, porque permite que las alumnas de séptimos y octavos años tengan más probabilidades de que interioricen los conocimientos de una forma más creativa y participativa como sería por ejemplo la utilización de Internet como lo podemos ver en el siguiente cuadro

CUADRO N° 70
TIPO DE MATERIALES DE APOYO ESCOLAR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

Qué tipo de material

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Computador, textos, videos y visitas a terreno	2	33,3	33,3	33,3
	Computador, textos, videos y mapas	1	16,7	16,7	50,0
	Computador, textos, videos y diarios	2	33,3	33,3	83,3
	Computador, textos, videos y geoplanos	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Directa

Podemos observar que un 100% los docentes utilizan como materiales de apoyo los *computadores de la escuela, textos, videos* lo que permite que las alumnas de séptimos y octavos años puedan aprender de una forma distinta, creativa y participativa. Podemos decir que las *metodología de trabajo* utilizada por los docentes se encuentran directamente relacionadas con las metas de aprendizaje , emociones y auto-concepto, lo que influye en la motivación escolar, que es lo que determina el rendimiento escolar.

2 - ACTITUD DEL PROFESOR

El desafío de la Educación Básica es establecer un sistema educacional que dé oportunidades iguales a todos los niños y niñas, y donde el tema de la calidad sea el aspecto central. Se requiere, por tanto, de una escuela básica reformada que entregue contenidos culturales pertinentes, de acuerdo a los nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OFCM). que enseñe a aprender poniendo en práctica una pedagogía activa en la que el estudiante sea el eje de la acción educativa:

“ (Que) El alumno sea el protagonista; que apoye el desarrollo personal de los niños y niñas, su autoestima, su capacidad de expresión y que comunique los valores democráticos de justicia y respeto a las personas que la comunidad nacional busca desarrollar” (MINEDUC 1992:32)

Las actitudes que tiene el docente al interior de las aulas , puede provocar ciertas conductas de los alumnos respecto del tipo de relaciones escolares, comportamiento , auto-estima, etc., que podrán incidir directamente en su rendimiento académico. Se entenderá por actitud del profesor a la presencia y/o ausencia de sobrenombres y discriminación por parte de éstos hacia sus alumnas.

2.1 SOBRENOMBRES

Una de las prácticas docentes más negativas para la auto-estima de los alumnos es el uso de acciones que se encuadran en la teoría del etiquetado, entre las cuales destaca la colocación de sobre nombres a sus estudiantes que puede provocar graves problemas en el desarrollo sicosocial de un menor.

La autovaloración se da a partir de un determinado desarrollo cognitivo. Esto es auto-percibirse como hábil o esforzado que es sinónimo para los niños; poner mucho esfuerzo es ser listo, y se asocia con el hecho de ser hábil. La razón se basa en que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo, no les permite manejar un control personal ni valorar las causas de éxito o fracaso, y por tanto establecer relaciones causales.

Al ser agredidos psicológicamente a través de la colocación de sobrenombres por parte de un docente, se perjudica el desarrollo cognitivo de autovaloración que desarrolla un

menor e impulsa un desarrollo relacionado con una baja autoestima y valoración como persona y estudiante.

Frente a ésta situación es que se les consultó a las propias alumnas respecto si los docentes de la escuela colocan sobrenombres a las estudiantes, obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 71
 SOBRENOMBRES DE DOCENTES
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

SOBRENOMBRE	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	7	29,2	2	8,3
SI	17	70,8	22	91,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Podemos decir que un 81,2% de las alumnas de séptimos y octavos años manifiestan haber visto que los docentes les *colocan sobrenombres a las estudiantes*, lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay más probabilidades de que las estudiantes cataloguen a los maestros como “injustos o malos” lo que puede perjudicar las relaciones entre docentes-alumnas. Además ésta situación perjudica directamente a las alumnas que son etiquetadas en relación a sus auto-estima, lo que perjudica su desarrollo sicosocial.

Tenemos que un 70,8% de las alumnas con altos promedios manifestó que los docentes les *colocan sobrenombres* a sus compañeras y un 91,7% correspondiente a alumnas con bajos promedios escolares manifiestan la misma situación, a diferencia que ellas son las que vivencian ésta realidad . Al respecto , aunque ya se abordó en el marco teórico, nos parece necesario citar lo señalado por García (1993)

“Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso esta recibiendo mensajes positivos para su autoestima. (Ibid:89)

Un 29,2% de alumnas con altos rendimientos expreso *no haber escuchado a ningún profesor colocarle sobrenombres* a las alumnas y un 8,3% de alumnas con bajas calificaciones manifestó la misma situación.

Cabe mencionar que a pesar que las alumnas con altos promedios manifestaron so sufrir un etiquetamiento, tan sólo ver ésta situación les provoca un gran rechazo las conductas ejercidas por los docentes. Podemos inferir que éstas actitudes de los maestros puede provocar en éste tipo de alumnas un rechazo hacia éstos docentes lo cual a corto y mediano plazo pude contraer malas relaciones entre alumnos-docentes.

A)- TIPOS DE SOBRENOMBRES

CUADRO N° 72
TIPO DE SOBRENOMBRES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TIPO DE SOBRENOMBRES	ALTOS	%	BAJOS	%
Burra	4	23,5	3	13,6
Floja	3	17,6	4	18,2
Tonta	4	23,5	5	22,8
Estúpida	1	5,9	2	9,1
Ridícula	0	0,0	1	4,5
Gorda	2	11,8	2	9,1
Coneja	1	5,9	3	13,6
Dumbo	2	11,8	2	9,1
TOTAL	17	100	22	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización:

- **Sobrenombres por Aprendizaje:** corresponde a las alternativas “burra” con un 17,9%; “floja” con un 17,9%; “estúpida” con un 7,7%; “tonta” con un 23,1%; “ridícula” con un 2,6% Con un total de 69,1%.
- **Sobrenombres por Apariencia física:** corresponde a las alternativas “gorda” con un 10,3%; “coneja” con un 10,3%; y “dumbo” con un 10,3%. Con un total de 30,9 %

Encontramos que un 69,1% de los *sobrenombres* que los docentes les colocan a sus alumnas corresponden a situaciones de *aprendizaje*, según lo manifestado por las alumnas

de séptimos y octavos años, lo que será considerado como un factor de riesgo porque aumenta las probabilidades de que las alumnas desarrollen un mal auto-concepto.

Tenemos que un 70,6% de alumnas con altos promedios manifestaron que los profesores les colocan *sobrenombres* a sus compañeras en relación con sus *capacidades de aprendizaje* y un 68.2 % de alumnas del segundo tipo manifiestan que vivencian ésta situación. Cuando un alumno es etiquetado por sus capacidades de aprendizaje de forma negativa, producirá en el menor una mala autovaloración de sí mismo con ello, éste puede colocar menos esfuerzo en la superación de sus notas escolares, pues partirá de la base de que no es capaz.

“ Los alumnos que aceptan el fracaso, son sujetos que presentan una imagen propia deteriorada y manifiesta un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo” (Covington op. cit:50)

En una situación de éxito, las auto- percepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Un estudiante que se invirtió gran esfuerzo y a pesar de ello no obtuvo una alta calificación, implicará para él poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, por que en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

“El sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento”. (Bandura op. cit: 113)

Estas afirmación nos permite decir que el auto-concepto puede incidir además en las relaciones entre alumnas y docentes, participación y conducta escolar como no respetar las normas de la escuela, por lo cual se puede sostener:

“Que el éxito o fracaso del alumno responde más a la categorización social o estratificación social que construye el maestro en relación al grupo escolar y que los criterios de evaluación y ubicación y diferenciación social de los alumnos responden más a éstas categorías que a su comportamiento real” (Apple 1993:152).

El sólo hecho que un docente le asigne una etiqueta a un estudiante, puede provocar que el resto de los compañeros se “burlen “ de éste alumno agravando la situación. Además hay más probabilidades de que los estudiantes en general vean a éste docente “ como una mala persona” lo que puede incidir en el tipo de relación entre él y los alumnos, además de que puede predisponer a los estudiantes a no escuchar al docente cuando éste entrega los conocimientos.

Un 29,4% de alumnas con altos promedios expresaron que los profesores les asignan *sobrenombres* a sus compañeras respecto de su *apariencia física* , misma opinión tienen las alumnas con bajas calificaciones con un 31,8%. Los rasgos físicos y emocionales que al profesor le resulten agradables a incidir en el auto-estima de los estudiantes.

Cuando la etiqueta se asigna por la apariencia física de un estudiante, el daño psicológico puede ser más grave que si fuese por otro factor como el de aprendizaje , donde el alumno tiene la oportunidad de revertir la situación, pero en el caso de la apariencia física una persona no puede cambiar esa realidad, situación que puede provocar angustia, desesperación, con ello una mayor probabilidad de que éste tipo de alumnos desee desertar del sistema educacional.

2.2 DISCRIMINACION DE DOCENTES

Todo individuo tiene una serie de experiencias personales durante el transcurso de su vida , entre éstas, existe una de carácter psico-social que afecta a la población en general: la discriminación. Ésta actitud es el prejuicio de un grupo frente a otro grupo que se considera integrado por seres inferiores, lo que se expresa en un trato desigual en el que el discriminado es tratado como inferior y aprende a aceptarlo, al mismo tiempo que aprende a tratar al otro como superior.

En esa perspectiva se les consultó a las menores respecto de la presencia o ausencia de discriminación hacia las alumnas por parte de los docentes y a qué tipo de discriminación en el caso que existiese corresponden, obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 73
DISCRIMINACIÓN DE DOCENTES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

DISCRIMINACIÓN	ALTOS	%	BAJOS	%
NO	17	70,8	11	45,8
SI	7	29,2	13	54,2
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Un 58,3% de las alumnas de séptimos y octavos años manifiestan que *no existe una discriminación* por parte de los docentes de la escuela, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay menos probabilidad de que se desarrollen problemas psicológicos en las alumnas, mal auto-concepto, malas relaciones escolares etc.

Tenemos que un 29,2% de alumnas con altos promedios manifiestan que sus profesores *discriminan* a sus compañeras y un 54,2% de alumnas con bajos promedios expresan que ellas son objeto de ésta situación. Las consecuencias de la discriminación, es la forma o deformación de las personalidades de los que discriminan y de los que son discriminados con su secuela de postergación social del grupo discriminado., lo que genera desequilibrios afectivos.

Un 70,8% de las alumnas con buenas calificaciones expresa que sus profesores *no discriminan* a sus compañeras de igual forma el 45,8% de alumnas del segundo tipo opinan lo mismo.

A) TIPOS DE DISCRIMINACIÓN

El motivo de discriminación más utilizado por los docentes hacia las alumnas de séptimos y octavos años, con bajas calificaciones, corresponde al tipo de *apariencia física*

con un 40% lo que será considerado al igual que todos los tipos de sobrenombres como *factor de riesgo*.

CUADRO N° 74
TIPO DE DISCRIMINACIÓN
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

MOTIVOS	ALTOS	%	BAJOS	%
Por aprendizaje	1	14,3	3	23,1
Por apariencia física	3	42,9	5	38,4
Por opción sexual	2	28,5	3	23,1
Por embarazo	1	14,3	2	15,4
TOTAL	7	100	13	100

Fuente: Investigación Directa

Un 42,9% de alumnas con notas buenas manifiestan que sus profesores discriminan por *aparencia física* y un 38,4% en el caso de alumnas del segundo tipo. Los últimos estudios realizados por la UNICEF (2003:30) indican que uno de los tipos de discriminación que provocan un mayor daño psicológico corresponde al relacionado con la apariencia física de los estudiantes. Daño que se va acentuando y uno de los más difíciles de tratar y que perjudican el rendimiento escolar de un estudiante, donde se establece nuevamente, la relación entre auto-concepto, autoestima y rendimiento escolar.

“El auto-concepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor”. (Pintrich P, 1989:54)

Según las opiniones de alumnas con altos promedios, que los docentes *discriminan* a sus estudiantes por razones de *aprendizaje* con un 14,3% al igual que el 23,1% de las opiniones de las alumnas con bajos promedios escolares. Ésta situación incide directamente en el auto-concepto de las estudiantes con bajas calificaciones.

Bandura (1987) plantea que existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas. Además, señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

“ El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida”. (Ibid:45)

Por *opción sexual* tenemos que un 28,5% de alumnas con buenas calificaciones manifiestan que sus profesores discriminan por esta razón al igual que el 23,1% de alumnas con promedios bajos.

Respecto de la categoría *discriminación por embarazo*, nos encontramos que un 14,3% corresponde a las opiniones de alumnas con altos promedios y un 15,4% según alumnas del segundo tipo. Cabe mencionar que a pesar de las disposiciones del Ministerio de Educación en relación a las situaciones de embarazos de estudiantes, estableciendo la continuación de su proceso escolar, todavía han ocurrido casos en que éste tipo de alumnas han sido discriminadas por los miembros de la escuela, en algunas ocasiones han llegando a la expulsión del establecimiento y en muchas otras a las discriminaciones sociales que producen mayor daño sicosocial en las menores y en sus compañeras, lo que posteriormente termina por el abandono de las alumnas y la sensación de injusticia por parte del resto de los alumnos. Con éstas situaciones las menores van viendo a la escuela como un sistema de control injusto y con ello se podría generar una resistencia escolar.

Todas las formas de discriminación están jugando como factores de riesgo donde la que tienen mayor connotación es la referente a la apariencia física, donde sólo las alumnas con bajas calificaciones son etiquetadas bajo esta tipificación.

Podemos concluir que la *actitud de los docentes* que se puede observar a través de los sobrenombres y discriminación que hacen los docentes hacia sus alumnas está directamente relacionado con el auto-estima de las alumnas y emociones frente a sus deberes escolares, lo que a corto o mediano plazo va a influir en el rendimiento escolar de éstas. Además puede influir en las relaciones entre docentes-alumnas y alumnas-alumnas, comportamiento y participación escolar.

3 RELACIONES ESCOLARES

Cuando nos referimos a la etapa de la adolescencia, podemos señalar que es en ésta etapa donde, ocurren grandes transformaciones a nivel individual ya sea físico, psicológico, y social de las personas que se ubican en un espacio geográfico y en un tiempo histórico que sostiene a determinada cultura.

Según García (op. cit.), es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores, compañeros y amigos pares) en el desarrollo del auto-concepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollarlo, mantenerlo y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico.

El adolescente por encontrarse en una etapa difícil, necesita estar en constante interacción con su entorno, el sentirse aceptado por sus pares y al mismo tiempo acogido por éstos. A la vez esto permite de alguna manera creer que, puede expresar sus dudas, sentimientos y temores con otros adolescentes, que están en una misma etapa de vida, lo que puede generar en algunos casos, mecanismo de resistencia hacia los padres y escuela.

“La Resistencia de los alumnos a la escuela, a la cual asisten por obligación de sus padres, explica las relaciones sociales conflictivas en el medio escolar” (Coulon op. cit:12).

Las relaciones que se establecen en ésta etapa, con los pares, son imprescindibles ya que comparten experiencias similares, y a la vez, están en constante interacción con los demás, ya que éstos necesitan la aprobación de ellos, ya sea en la forma de vestir, el peinado y las actitudes que estos tengan frente a la vida, y esto a la vez le sirve para mantener su lugar de pertenencia dentro del grupo, es en etapa de vida que el adolescente sufre grandes transformaciones, los que no siempre son aceptados o comprendidos por sus padres.

3.1 RELACIÓN ENTRE COMPAÑERAS

Las amistades que se dan al interior de las aulas son de alguna forma adquiridas es decir, surgen de una organización escolar y pueden corresponder o no al medio social cotidiano inmediato y se conforman a partir de afinidades en torno al principal elemento en común.

Las amistades del barrio son tan o más importantes que las amistades de la escuela ya que corresponden a sus sistemas sociales inmediatos, por lo cual tienen una trayectoria

más amplia en tiempo o una carga emotiva mayor que las relaciones escolares, estando cargada además de experiencias comunes, lo que las hace más fuertes y se enmarcan en un mayor grado de aceptación.

Un buen clima escolar , determinado por el tipo de relaciones que puede establecer un estudiante con el resto de sus compañeros, implica una mayor disponibilidad, por parte de los éstos, para adquirir los conocimientos que se van impartiendo en la escuela, mayor posibilidad de participación en actividades dentro del aula de clases al no avergonzarse de interrelacionar con sus aprendizajes pues se siente que se encuentra entre “amigos”, por lo tanto entre iguales, lo que va a su vez incidiendo en su auto-concepto.

Frente a ésta situación se les consultó a las estudiantes acerca de sus relaciones con el resto de sus compañeras , obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 75
RELACIONES ESCOLARES / COMPAÑERAS
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

RELACION	ALTOS	%	BAJOS	%
Bien	18	75,0	6	25,0
Regular	6	25,0	14	58,3
Mal	0	0,0	4	16,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Un 50,0% de las alumnas de séptimos y octavos años mantienen *relaciones adecuadas* con el resto de sus compañeras , lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que éstas participen en clases, a través de preguntas, sin temores de que el resto de sus compañeras se burlen, lo que permite una mayor posibilidad de aprender en clases y desarrollar un buen auto-concepto.

Tenemos que un 75,0% de las alumnas con altos promedios presenta una *relación adecuada* con el resto de sus compañeras al igual que le 25,0% de las alumnas con bajas calificaciones. Persiste la idea de igualdad , no sólo por la condición económica, sino más bien por el hecho de provenir del mismo sector, lo que implica ser amigos al momento de clasificarlos como tal.

Las relaciones con sus compañeras, puede reflejar de alguna forma su actitud hacia su familia, si éstas relaciones han sido satisfactorias y se basan en el aprecio, aceptación y confianza, serán personas cordiales en su trato con el resto de compañeras y seguras de sí mismas; por el contrario si se han criado en hogares destruidos y con todas las problemáticas que esto implica, si sus padres han sido autoritarios y exigentes se sentirán inseguras, si han sido protectores en exceso se comportarán dominantes o por el contrario tímidas.

El papel que juegan los iguales, como plantea García (op. cit.) también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su auto-concepto tanto en su dimensión académica como social. Por ejemplo, la valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (auto eficacia), está en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación.

Respecto de la categoría *relación inadecuada* , es decir, que se llevan mal con el resto de sus compañeras , ésta situación sólo se encuentra presente en alumnas con bajos promedios escolares con un 16,7%. Éstas relaciones pueden producir situaciones conflictivas que van en desmedro del desarrollo sicosocial de un menor, incidiendo en su vida escolar , por lo tanto con su auto-estima.

Además éstas menores pueden presentar dos tipos de situaciones negativas , por un lado de alejamiento del resto de los compañeros lo que disminuye sus redes sociales de apoyo, por otro lado pueden desarrollarse sub-grupos con características de sectas lo que perjudica mucho más a un menor pues existe una mayor probabilidad de desarrollar conductas conflictivas al interior de la sala de clases y en la propia escuela

Un 25,0% de las alumnas con altos promedios manifiestan tener *relaciones regulares* con sus compañeras y un 58,3% correspondientes a estudiantes del segundo tipo.

3.2 RELACIÓN CON EL PROFESOR JEFE

El profesor, ante todo es el adulto, y también quién impone los deberes, inflinge los castigos y representa el orden social establecido de la escuela, es el que tiene que guardar el orden y la disciplina para que el aprendizaje sea posible. Es él el que aprecia el rendimiento escolar y el que califica a los alumnos, es él el que favorece a un tipo de alumno y no a otro.

“Al profesor el estado de concede un control formal sobre sus alumnos, pero ejerce su control social a través de un paradigma, no de clase, si no educacional”. (Ibid: 85).

Esta función se acentúa desde el momento en que la evaluación aprendizaje escolar se realiza en su mayor parte por procedimientos que dejan amplio margen a la subjetividad que aprecia los resultados de los alumnos. La atracción o rechazo que el profesor siente por sus alumnos es motivo de distorsión en la apreciación de los resultados escolares. El maestro es la clave para una buena o mala orientación de la enseñanza, los niños reflejan simplemente su disposición y sus modales.

“ Si el profesor demuestra buen humor, es alegre y vivaz, los alumnos serán alegres, útiles y obedientes. Si esta enojado, tenso, irritable reaccionaran de la misma manera. Un maestro emocionalmente inestable, produce idéntico tipo de alumnos. Un maestro excesivamente agresivo y dominador, convertirá a los niños en individuos retraídos , tímidos y asustadizos” (Segovia, op. cit. :91).

En la estructura de la escuela chilena, el profesor jefe juega un papel clave ya que es el más próximo a los estudiantes de un curso , por eso es que se hace necesario conocer que tipo de relación mantienen las estudiantes con el, obteniendo los siguientes resultados:

CUADRO N° 76
RELACIONES ESCOLARES / DOCENTE
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

RELACION	ALTOS	%	BAJOS	%
Bien	19	79,2	2	8,3
Regular	5	20,8	14	58,4
Mal	0	0,0	8	33,3
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Un 43,8% las alumnas de séptimos y octavos años mantienen *relaciones adecuadas* con su profesor jefe , lo que será considerado como un *factor protector*, por que hay más probabilidades de que ésta relación influya en el auto-concepto de las estudiantes, por lo que habrá una mayor posibilidad de una favorable predisposición de las alumnas a recibir los contenidos entregados por el docente.

Tenemos que un 79,2% de alumnas con altos promedios escolares mantienen *buenas relaciones* con su profesor jefe y un 8,3% de alumnas con bajos promedios presenta la misma situación. Una buena relación entre alumnos y docentes permiten a los estudiantes poseer una relación estrecha de confianza y apego principalmente con sus profesores jefes quienes además de cumplir su rol de educador, tienen un papel de amortiguador de las problemáticas que aquejan a éstas niñas; sin embargo, dicha relación no se disocia de las exigencias que éstos realizan hacia sus alumnas en términos académicos, lo que muchas veces se perciben como mecanismo de control que no siempre es bien decepcionado por las alumnas.

Respecto de la categoría *relación inadecuada* ésta solo se encontró en alumnas con bajos promedios con un 33,3%. Cuando un alumno mantiene inadecuadas relaciones con su profesor jefe , quien pasa a ser uno de los más importantes referentes significativos de un escolar, puede dañar seriamente su auto-concepto con ello su valoración y autoestima lo que ve en desmedro de su rendimiento escolar.

El papel del profesor , para García (op. cit.) , es fundamental en la formación y cambio del auto-concepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Además la relación que se pueda dar con el profesor , permite a los estudiantes determinar sus metas de aprendizaje , y desarrollar un cierto tipo de emociones frente a los deberes escolares como lo plantea Ames (op. cit.)

“Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar” (Pekrun op. cit. :360).

En ese sentido, para que el alumno/a se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir *sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (auto-concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados, situación que está totalmente a cargo del profesor.

Un 20,8% de alumnas con altas calificaciones manifestó mantener una **relación regular** con sus profesor jefe, misma situación expresada por las alumnas del segundo tipo con un 58,4% lo que nos permite inferir que ésta categoría, en el segundo caso, puede estar más cecana a una mala relación con el profesor jefe..

Éstos datos nos permiten decir que las **relaciones escolares**, ya sean entre compañeras y docentes-alumnos, influye directamente en el auto-concepto de las alumnas, sus metas de aprendizaje y sus emociones frente a sus deberes escolares, lo que a corto plazo determina un cierto rendimiento escolar.

4 - MOTIVACIÓN DEL DOCENTE

Algunos piensan que es el contexto familiar y social lo que desfavorece la motivación en tanto no valora el esfuerzo en la adquisición de capacidades y competencias, lo cual puede ser parcialmente cierto. Pero esto implica atribuir la responsabilidad a las actitudes personales con que acuden a la escuela y a factores externos a ella, en consecuencia, numerosos docentes consideran que es muy poco lo que puede hacerse por motivar a los alumnos, de modo tal que el esfuerzo no tiene sentido

“ La motivación como intervención ocupa un lugar marginal en tanto que el ser humano tiene, en forma congénita un impulso hacia el cambio y el progreso, el papel de lo educativo es alimentar ésta tendencia natural y evitar que se pierda” (Tapia A. , 1997: 2)

Actualmente se exige a los maestros que se interesen y preocupen por la personalidad total de cada escolar, impartir la enseñanza en las asignaturas fundamentales y dirigidas a la formación educacional, incidir en la formación de hábitos socialmente deseables en sus alumnos, lo que implica preocuparse por su capacidad de adquirir los

referidos conocimientos, pues se les hace absolutamente responsables de la adaptación social y emocional, además del rendimiento escolar de los menores.

El maestro tiene la responsabilidad moral, de dar tranquilidad, confianza y apoyo a la existencia de los niños, cuyos hogares muchas veces se encuentran mal constituidos, con problemas sociales, económicos y familiares que van afectando cada vez más, a medida que el niño avanza en su educación. Aunque la escuela jamás logre reemplazar al hogar, puede resultar en cierto modo, un sustituto.

4.1 FORMAS DE MOTIVACIÓN

Si bien hay formas de actuación que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría, otras tienen efectos distintos de acuerdo al alumno del que se trate. Aunque los alumnos se encuentren trabajando individualmente, determinadas formas de contextualización de la actividad por parte de los profesores y algunas formas de interacción en el aula contribuyen positivamente a que los alumnos desarrollen estrategias de enfrentarse a las tareas escolares que les ayudan a mantener el interés por aprender y a evitar el abandono del esfuerzo personal.

El clima motivacional que los profesores crean en el aula se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y que consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro.

Desde ésta perspectiva la motivación por parte de los docentes, ante una débil o inexistente motivación familiar, es de gran importancia en el desarrollo educacional de un menor, ya que puede resultar ser la única motivación que tiene un estudiante. En el caso de los docentes entrevistados, el 100% manifiesta estimular a sus alumnas para que continúen sus estudios , para lo cual emplean diferentes formas.

CUADRO N° 77
 FORMA DE MOTIVACIÓN DOCENTE
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

FORMA	PROFESOR	%
Hablándoles de la situación de la mujer y el mundo laboral	4	66,6
Hablándoles sobre la continuación de sus estudios	1	16,7
Hablándoles con cariño y amor sobre su futuro	1	16,7
TOTAL	6	100

Fuente: Investigación Directa

Éstas motivaciones de tipo laboral, educacional y afectivas por parte de los docentes son consideradas para nuestro estudio como *factores protectores*, porque todas estimulan a las alumnas de séptimos y octavos años continúen dentro del sistema educacional, donde la motivación de tipo laboral es la que tiene mayor importancia para el profesorado con un 66,6%.

La motivación que se ejerce por los docentes , es un proceso general que inicia y orienta una conducta hacia el cumplimiento de una meta. Dicho proceso incorpora variables cognitivas y afectivas, la primera se refiere a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar los objetivos y metas propuestas y las afectivas comprende elementos de autovaloración y auto-concepto, ambas actúan interrelacionadas y complementadas para hacer de éste cruce una eficiente motivación, esencial dentro del ámbito escolar, que orienta al aprendizaje.

Podemos concluir en éste capítulo que la metodología de trabajo, la actitud de los docentes, las relaciones escolares y la motivación que utilizan los docentes son factores condicionantes pues inciden directamente sobre los factores directos : auto-concepto, metas de aprendizaje y emociones frente a sus deberes escolares.

Podemos afirmar que **Los factores condicionantes escolares, son aquellas situaciones o características del entorno escolar que inciden directamente sobre los factores directos de la motivación escolar.**

Según los datos expuestos en éste capítulo podemos decir que en general , los *factores condicionantes escolares* que actúan como *factores protectores* porque inhiben, reducen o atenúan la probabilidad de que no se presente una motivación negativa se encuentran más presentes en *alumnas con alto promedios escolares*. Entre ellos se encuentran una *adecuada actitud de los docentes* que se observa a través de la ausencia de sobrenombres y discriminación hacia éste tipo de alumnas y *Buenas relaciones* escolares que se reflejan en adecuadas relaciones con compañeras y docentes de la escuela.

En cambio, utilizando los mismo datos, en general, los *factores condicionantes escolares* que actúan como *factores de riesgo* porque incrementan la probabilidad de que presente una motivación negativa, se encuentran más presentes en *alumnas con bajos promedios escolares*. Entre ellos una *inadecuada actitud de los docentes* la que se puede observar a través de la colocación de sobre nombres y discriminación de éstos hacia éste tipo de alumnas. Además presentan *malas relaciones escolares* caracterizadas por una inadecuada relación con docentes y compañeras.

CAPITULO IX

EL AMBIENTE SOCIAL Y LA EDUCACIÓN

En el proceso de educación no sólo se debe de considerar a la escuela y a la familia en su desarrollo, también debe incluirse el contexto donde viven los estudiantes, porque ninguno de éstos sistemas son una isla, si no que forman parte de otros ámbitos sociales y poder promover cambios en estudiantes, sólo será posible con la incorporación de todos los sistemas que participan en la educación.

Existen distintos tipos de ambientes y cada uno determina el tipo de experiencias a las cuales se enfrenta el niño. Debemos, por tanto, tratar de especificar que del ambiente afecta una determinada conducta; cómo las variadas formas de experiencias influyen en el desarrollo.

Cada individuo se desarrolla en un grupo social, con características definidas. Cada grupo establece ciertas normas, valores, creencias, tareas que el individuo tiene que cumplir para adaptarse. La relación con otros individuos es uno de los aspectos más importantes del desarrollo del auto-concepto de las personas. Se ha dicho que todo aprendizaje está mediatizado por una persona que lo rodea. La interacción interpersonal está determinada en función de mecanismos tales como el aprendizaje, la imitación, la identificación.

“El desarrollo es el producto de la continua interacción entre diversos factores estimulantes y una matriz de crecimiento prevalecientemente compuesta por ciertas predisposiciones selectivas, tanto para experimentar el cambio como para responder al ambiente de determinadas maneras”.
(Ausubel y Sullivan 1983: 66).

En ésta misma dirección encontramos la importancia de la interrelación del hombre con su medio ambiente. Se asume que el desarrollo del ser humano es el proceso de integración del producto de la interacción maduración-ambiente, expresado en las áreas afectivas, cognitivas y sociales del individuo; y que , éste desarrollo, incluye el crecimiento o proceso de maduración biológica u orgánica del ser humano. Para éste efecto, entendemos como ambiente tanto el medio externo como el medio interno y la interacción se da entre estos diferentes factores. Durante éste proceso, permanente y dialéctico, las necesidades y deseos de cada individuo dan lugar a las ideas y acciones humanas las que a su vez influyen en éstos.

Por lo tanto , se necesita un ambiente apropiado para que viva el ser humano. Ésta básica afirmación permite salir del simple conteo de casas, habitaciones, servicios, etc., para incorporar en el análisis las necesidades ambientales de los estudiantes en relación a los satisfactores y bienes que se requieren para garantizar un apropiado desarrollo del proceso educativo de un estudiante.

Frente a ésta realidad se hace necesario indagar sobre las necesidades de vivir en un espacio tranquilo y protector que tiene relación con el contexto mismo, la existencia y participación de las alumna y familias en organizaciones sociales, eventos culturales y utilización de las áreas verdes. Además consideramos como importante la movilidad poblacional y escolar de las menores para lograr obtener una visión más acabada respecto del medio ambiente sus beneficios y obstaculizadores que inciden en la vida escolar de un estudiante.

1- MOVILIDAD DE LAS ALUMNAS

La movilidad , es decir el desplazamiento de un lado hacia otro en un estudiante puede ser muy perjudicial en tanto afecta sus redes naturales de pertenencia. En el ámbito poblacional tenemos que un niño al cambiarse de casa debe desarrollar nuevas experiencias con su entorno, lo que genera dificultades para adaptarse no sólo a su nuevo contexto si no además a su nuevos amigos pares los que deberá de buscar, proceso que en el caso de niños-adolescentes no es muy fácil. Esta situación va implicando situaciones de angustias y de ansiedad., además de la necesidad de desarrollar un nuevo sentido de pertenencia e identidad con su barrio.

Los mismo procesos debe desarrollar un menor cuando es cambiado de escuela. Debe iniciar nuevas relaciones de amistades con sus compañeros, las que muchas veces son traumáticas, basta con recordar nuestro proceso de educación donde a la llegada de un nuevo compañero éste ya es etiquetado como “el nuevo”, el cual se siente discriminado por el resto de sus compañeros y de los propios docentes .

Por otro parte, cada escuela tiene su propio sistema normativo, por lo cual el menor debe aprender éstas nuevas reglas y acatarlas aunque no le sean justas para él. Debe adaptarse a nuevas metodologías de trabajo y a todo el contexto de su nueva escuela , lo que no siempre termina en un buena experiencia , la que puede inferir directamente con su auto-concepto. Además el estudiante debe de identificarse y desarrollar un sentido de pertenencia con este nuevo centro educacional, el cual muchas veces no es de agrado del menor.

1.1) MOVILIDAD ESCOLAR

Para nuestro estudio se hizo necesario preguntar a las alumnas de séptimos y octavos años si se habían cambiado de escuela los últimos cuatro años, obteniendo la siguiente información:

CUADRO N° 78
PRESENCIA MOVILIDAD ESCOLAR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ESCOLAR	ALTOS	%	BAJOS	%
SI	5	20,8	14	58,3
NO	19	79,2	10	41,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Nos encontramos que un 39,6% de las alumnas de séptimos y octavos años manifiestan una *movilidad escolar* , es decir que se a cambiado de escuela los últimos 4 años , lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay una mayor probabilidad de que las alumnas hayan experimentado situaciones de angustia y ansiedad, lo que puede haber influido en sus relaciones escolares actuales y rechazo hacia la escuela.

Tenemos que un 79,2% de alumnas con altos promedios manifiesta *no haberse cambiado los últimos cuatro años de escuela* y un 41,7% en el caso de las alumnas con

bajos promedios. Lo que nos permite señalar que éstas alumnas ya tienen las metodologías de trabajos de la escuela interiorizadas, más probabilidades de que tengan un sentido de pertenencia e identificación con la escuela, por lo tanto con la educación, lo que va a aumentar las posibilidades de continuar sus estudios..

El dato más relevante es que el 58,3% de las alumnas con bajas calificaciones expresa haberse *cambiado por lo menos una vez los últimos cuatro años*, lo que podría explicar en gran medida su situación académica, puesto que la movilidad escolar, puede, producir situaciones conflictivas por parte de las alumnas al tener que desarrollar, si es que aún no las han desarrollado, nuevas relaciones escolares, incorporación a sus marcos referenciales las normas y metodologías de trabajo que son entregados por los docentes.

1.2) MOVILIDAD POBLACIONAL

Frente a la movilidad poblacional, se les consultó a las menores si se habían cambiado de casa los últimos cuatro años, donde nos encontramos que un 79,2% de las alumnas de séptimos y octavos años manifiestan una *ausencia de movilidad poblacional*, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay menos probabilidades de que las menores hayan experimentado situaciones de angustia y ansiedad, y todo lo que aquellas situaciones pueden provocar.

La *movilidad de las alumnas* corresponde a un *factor de segundo grado ambiental*, porque puede incidir en los factores condicionantes ambientales como sentido de pertenencia, identificación barrial, relaciones con pares, lo que a mediano y largo plazo pueden incidir en el auto-concepto de las menores (uno de los tres elementos de los factores directos).

CUADRO N° 79
PRESENCIA MOVILIDAD POBLACIONAL
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

ESCOLAR	ALTOS	%	BAJOS	%
SI	2	8,3	8	33,3
NO	22	91,7	16	66,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 91,7% de las alumnas con altos promedios manifiestan *no haberse cambiado de casa* por lo menos en los últimos cuatro años y un 66,7% en el caso de alumnas con bajas calificaciones, lo que ratifica la tenencia a que las estudiantes con alto rendimiento tienen una situación familiar social y escolar de mayor estabilidad.

Por lo tanto podemos afirmar que al analizar el rendimiento escolar debe considerarse el papel que juegan **Los factores de Segundo Grado Ambientales: aquellas situaciones o características del contexto ambiental que actúan directamente sobre los factores condicionantes ambientales e indirectamente sobre los factores directos de la motivación.**

2. CONTEXTO BARRIAL

Las investigaciones realizadas por Bandura (op. cit.) respecto de procesos de aprendizajes a través del acondicionamiento clásico resaltan el papel instigador de estímulos agresivos en el medio ambiente, lo que incluye escenas violentas de la televisión, el cine y las armas de fuego en el contexto próximo.

Como todo sistema contienen elementos culturales los que son percibidos e interiorizados por los seres humanos a través de sus sentidos , éstos van teniendo distintos grados de significancia en las personas, dependiendo como se hayan experimentado.

“ La perspectiva socio-histórica plantea que el vehículo de transmisión de las funciones psicológica es social, debemos estudiar el desarrollo del niño como un proceso dinámico en el cual la cultura y el niño interactúan dialécticamente” (Huerta, 1996:214)

Para nuestro estudio hemos considerado importante conocer las percepciones que tienen las alumnas respecto de su contexto próximo, con sus correspondientes razones, pues en ellas podemos obtener más información a cerca del tipo de ambiente en que estas estudiantes se están desarrollando.

Además , y siguiendo en ésta misma línea, nos interesa indagar , también, la existencia de un ambiente de privación social, en el caso que éste se encuentre presente y el grado de incidencia que tiene éste ambiente sobre la vida de las estudiantes.

2.1 PERCEPCIÓN DEL BARRIO.

La percepción que pueden tener las alumnas en relación a su entorno próximo que es el barrio en donde viven, puede influir directamente en sus quehaceres cotidianos como por ejemplo el no salir de sus casas, participar en organizaciones barriales, y permanecer en sus horas viendo televisión, la cual en muchos casos más que aportar conocimientos o valores a las estudiantes las perturba y confunde.

“ El mecanismo psicológico que mediatiza el proceso experiencial es el APRENDIZAJE, en un sentido de adquisición de conocimiento en relación con una realidad externa.” (Ibid.1998:27).

CUADRO N° 80
PERCEPCIÓN DEL BARRIO
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

TE GUSTA TU BARRIO	ALTOS	%	BAJOS	%
No	7	29,2	8	33,3
Si	17	70,8	16	66,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Nos encontramos que un 68,8% de las alumnas de séptimos y octavos años presentan una *percepción favorable* de su barrio, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que las estudiantes quedan incorporarse a redes sociales , salir de sus casas a jugar, actividad elemental para el buen desarrollo de las estudiantes como niñas-adolescentes, donde podrán interactuar con otros, obteniendo de éstos y del contexto elementos culturales para sus marcos referenciales y auto-concepto.

Tenemos que un 70,8% de las alumnas con altos promedios *les agrada el sector* donde viven y un 66,7% en el caso de alumnas con bajas calificaciones. Una buena percepción del barrio permite a las alumnas identificarse con el, desarrollar un buen sentido de pertenencia, relaciones sociales, experiencias de vida, participación en redes de apoyo que pueden aportar en el proceso de educación de las menores.

Respecto de la categoría *percepción desfavorable* nos encontramos que un 29,2% corresponde a alumnas con altos promedios y un 33,3% a alumnas del segundo tipo. Los niños deben jugar, esta afirmación difícilmente es discutible ya que necesitan del juego como medio de aprendizaje y reforzamiento de salud mental, para un correcto desarrollo sicosocial de las estudiantes con ello un estado mental sano , pero esto sólo será posible si las estudiantes interactúan con su entorno, al desagradarles éste hay más probabilidades de que éste desarrollo no se alcance a su plenitud.

Con éstos datos se hace necesario conocer los motivos por los cuales a las alumnas de séptimos y octavos años les agrada o no el sector dónde viven , para poder conocer un poco más sobre su contexto barrial.

2.2 RAZONES DE AGRADO/DESAGRADO DEL BARRIO

Así como el contexto entrega diariamente elementos contraculturales que van en desmedro de la vida escolar y personal de las estudiantes; éste debería también entregar estímulos culturales adecuados para las alumnas que respondan a valores socialmente aceptados en relación a las edades de las éstas.

La experiencia del espacio público desempeña un papel muy importante en la formación del futuro ciudadano como parte de la construcción y valoración del sentido de lo público. La mirada a la ciudad a través del recorrido, la permanencia y el disfrute del espacio público da lugar al establecimiento de una relación de empatía con el entorno urbano, traducible en la confianza, la seguridad y el aprecio deseables por las personas.

CUADRO N° 81
 RAZONES DE AGRADO/ DESAGRADO DEL SECTOR DE RESIDENCIA
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

POR QUÉ	ALTOS	%	BAJOS	%
Es tranquilo	7	29,2	2	8,3
Por qué es bonito	1	4,2	0	0
Es entretenido	0	0	2	8,3
Tengo mis amigos a ahí	5	20,8	11	45,8
Estoy acostumbrada	4	16,7	0	0
Hay muchos drogadictos	5	20,8	8	33,3
Por qué vivo en un departamento y no tengo patio	2	8,3	1	4,2
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Categorización:

Motivos Positivos: con un 66,7%.

- **Motivos Ambientales:** corresponde a las alternativas “ por que es bonito” con un 2,1% y “ por que es tranquilo” con un 18,8%. Con un total de un 20,9%.
- **Motivos Relaciónales:** corresponde a las alternativas “ tengo a mis amigos ahí” con un 33,3% y “ es entretenido” con un 4,2%. Con un total de 37,5%.
- **Motivos Tradicionales:** corresponde a la alternativa “ estoy acostumbrada” con un 8,3%.

Motivos Negativos: con un 33,3%.

- **Motivos de Deprivación Social:** corresponde a la alternativa” hay drogadictos”con un 27,1%.
- **Motivos de Espacio:** corresponde a la alternativa “ por que vivo en un departamento y no tengo patio” con un total de 6.3%.

Nos encontramos que un 66,7% de alumnas de séptimos y octavos años manifiestan tener *motivos positivos* respecto de su agrado de vivir en su barrio, donde la categoría *motivos relacionales* obtuvo su mayor significación, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que las estudiantes salgan de sus casa e

interactúen con su entorno y pares, donde podrán obtener información para su auto-concepto y marcos referenciales.

Respecto de los **motivos positivos**, tenemos que un 70,8% de alumnas con altos promedios manifestaron que les agrada el barrio donde viven y un 62,5% correspondiente a alumnas con bajos promedios.

El tipo de motivos positivos más expresado por alumnas con altos promedios corresponde a la categoría de **tipo ambiental**, es decir, que les agrada su sector por considerarlo un espacio tranquilo con un 29,2%. En cambio para las alumnas con bajos promedios el tipo de motivos positivos más enunciado corresponde a los de **tipo relacional**, es decir les agrada porque en sus barrios viven sus amigos pares con un 45,8%. Para las alumnas con altos promedios éste tipo de categoría obtuvo la segunda puntuación más alta con un 20,8%.

“Existen distintos tipos de ambientes y cada uno determina el tipo de experiencias a las cuales se enfrenta el niño. Debemos, por tanto, tratar de especificar que del ambiente afecta una determinada conducta; cómo las variadas formas de experiencias influyen en el desarrollo”. (Berwart y Zegers , 1998:28).

Respecto de la categoría **motivos negativos**, un 29,2% de alumnas con altos promedios manifestó que no les agrada vivir en su barrio y un 37,5% correspondiente a alumnas con bajas calificaciones.

Dentro de los tipos de motivos negativos , un 20,8% de alumnas con altos promedio expreso ésta posición en relación a motivos de **deprivación social** , es decir por la presencia de drogadictos en el sector, misma situación que se vio en alumnas con bajos promedios con un 33,3% correspondiente a la misma categoría .

Cabe mencionar que respecto de la alternativa “ por que vivo en un departamento y no tengo patio”, un 8,3% corresponde a alumnas con altos promedios escolares y un 4,2,% en el caso de alumnas con bajas calificaciones.

Podemos decir que las *percepciones del barrio* con sus correspondientes motivos , no tiene una relación directa con el rendimiento escolar, más bien tiene relación con la mayor o menor probabilidad de la utilización de los espacios públicos como plazas , desarrollar experiencias e interacción con otros , necesaria para la conformación de marco referenciales y auto-concepto.

2.3 DEPRIVACION SOCIAL

La privación social corresponde a un ambiente contaminado por el consumo y ventas de drogas en el sector y presencia de delincuencia. Ésta situación tienen una mayor probabilidad de que niños y niñas no salgan de sus hogares a jugar a sus plazas, parques etc., lo que impide su normal desarrollo sicosocial. Frente a ésta posible situación , se les consultó a las menores si éstas habían visto consumir y/o vender drogas en el sector , y actos delictivos donde obtuvimos la siguiente información:

A) VENTA DE DROGAS EN EL SECTOR

Nos encontramos que un 75% de alumnas de séptimos y octavos años manifiestan haber visto *vender drogas* en su sector lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay una mayor probabilidad de que las menores puedan acceder a ellas y consumirlas, lo que ira en perjuicio de su salud física y mental, además de no poder salir de sus hogares.

CUADRO N° 82
VENTA DE DROGAS EN EL SECTOR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

VENTA DE DROGAS	ALTOS	%	BAJOS	%
SI	16	66,7	20	83,3
NO	8	33,3	4	16,7
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 66,7% de alumnas con altos promedios *han visto vender* , por lo menos más de una vez, drogas en su sector igual que 83,3% de alumnas con bajas calificaciones . Esta situación presenta dos implicancias; por un lado tenemos que las alumnas pueden ver en éste comercio ilegal una forma valida, fácil y rápida para salir de su

condición social en la cual no requieren de credenciales escolares. Por otro lado la venta de drogas en el sector exponen a las alumnas a al consumo temprano de éstas sustancias.

Un 33,3% de alumnas con altos promedios expresa no *haber visto nunca vender* drogas en sus barrios y un 16,7% de alumnas del segundo tipo manifiestan la misma situación.

B) CONSUMO DE DROGAS EN EL SECTOR

CONACE (2002) es su estudio sobre el consumo de drogas en la comuna de San Bernardo precisó que un 52.4% de alumnos de escuelas municipales, estima que en el medio local el consumo de drogas es alto, en tanto, el 24.8% lo califica de mediano. Al establecer distinciones entre los alumnos de los distintos niveles en consulta nos encontramos con resultados aún más reveladores:

La distribución de las respuestas al interior de cada nivel educativo es bastante similar: la mayor parte de los alumnos cree que la magnitud del consumo de drogas en San Bernardo es alto y proporciones sucesivamente inferiores dentro de cada curso, estiman que éste es más bien bajo.

En nuestra muestra, encontramos que un 72,9% de las alumnas de séptimos y octavos años expresa haber visto, por lo menos más de una vez, *consumo de drogas* en su sector, lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay una mayor probabilidad de que las menores puedan, por curiosidad, consumir drogas al ver ésta actitud como normal del entorno.

CUADRO N° 83
CONSUMO DE DROGAS EN EL SECTOR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

CONSUMO DE DROGAS	ALTOS	%	BAJOS	%
SI	16	66,7	19	79,2
NO	8	33,3	5	20,8
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 66,7% de alumnas con altos promedios expresan *haber visto consumir drogas en su sector* al igual que el 79,2% de alumnas con bajos promedios. Ésta situación al igual que una desfavorable percepción del barrio se presenta como factores de riesgo, porque podría impedir que las alumnas salgan de sus casas sus a jugar con sus amigos pares e incentivan al temprano consumo de ellas.

Un 33,3% de alumnas con buenas calificaciones manifiesta no *haber visto nunca* consumo de drogas en su barrio y un 20,8% en el caso de alumnas del segundo tipo.

C) DELINCUENCIA EN EL SECTOR

Nos encontramos que un 60,4% de alumnas de séptimos y octavos años manifiestan que en sus sectores hay *presencia de delincuencia*, lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay más probabilidades de que las menores puedan sufrir algún daño físico y/o psicológico, además de no querer salir a jugar a las plazas del barrio.

CUADRO N° 84
PRESENCIA/AUSENCIA DE DELINCUENCIA EN EL SECTOR
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

DELINCUENCIA	ALTOS	%	BAJOS	%
SI	13	54,2	16	66,7
NO	11	45,8	8	33,3
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Un 45,8% de las alumnas con altos promedios expresan *no saber o haber visto delincuencia* es sus sectores y un 33,3% corresponde a las mismas opiniones de alumnas con bajas calificaciones.

Tenemos que un 54,2% de alumnas con altos promedios manifiesta saber que *hay una presencia de delincuencia* en sus barrios al igual que el 66,7% de alumnas del segundo tipo.

La *deprivación social*, respecto de la venta y/o consumo de drogas y presencia de delincuencia en el sector, no tienen una relación directa con el rendimiento escolar. Según los datos expuestos puede incidir en los factores condicionantes ambientales tales como la

percepción del barrio, utilización de sus espacios, posibilidad de experimentar con el entorno, con otros, incorporase y/o obtener beneficios de las redes de apoyo lo que se requiere para ampliar los marcos referenciales y auto-concepto, elemento que es componente de la motivación de un estudiante el cual incide directamente en su rendimiento escolar.

Podemos concluir que el *contexto barrial* es un *factor de segundo grado ambiental* porque incide en los *factores directos ambientales* como utilización de los espacios públicos, desarrollo de experiencias con el entorno y otros, y desarrollo de actitudes personales de las menores

3. PARTICIPACION SOCIAL

La realidad de numerosas personas que viven en condiciones de pobreza ha llevado a muchos investigadores a abordar el estudio de las redes sociales. El interés ha sido, entre otros, comprender cómo se produce el desarrollo social de comunidades en condiciones de vida tan precarias Schock H. (1993:) concibe la red social como.....

*“.....El acto respectivo de una inclinación intencionada de una toma de contacto o contactos continuados de una persona o de un grupo con otros entre los cuales se crean vínculos sociales que pueden estar mediados por fenómenos emocionales ,simpatía antipatía, amistad, enemistad, disposición o no a prestar ayuda”.
(Ibid:599)*

En cuanto a las funciones de la red, segunda propiedad de las redes sociales según Sluzki (1996) , éstas se refieren al tipo de intercambio interpersonal que tiene lugar al interior de una red y se relacionan con aspectos tales como compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva y consejos, regulación (o control) social, ayuda material y de servicios y acceso a nuevos contactos, entre otros. Desde ésta perspectiva, se observa la variedad de actitudes, agrupamientos, acciones, fines e intenciones que se que se agrupan bajo la noción de función de las redes, con un marcado sesgo funcionalista y utilitarista

Para nuestro estudio vamos a considerar sólo la participación social de las estudiantes en : organizaciones barriales, eventos culturales, biblioteca popular y plazas barriales, donde nos interesa, conocer la posibilidad, que se da en este tipo de participación , de establecer relaciones con otros, elemento necesario para la construcción de marcos referenciales y auto-concepto de las estudiantes, componente de la motivación que es uno de los tres factor que incide en el rendimiento escolar.

3.1 ORGANIZACIONES SOCIALES

En comunidades donde existen pocos recursos sociales, como los son las organizaciones, o bien éstos son pocos utilizados, así como en aquellas donde los lazos comunitarios son escasos o débiles son zonas de alto riesgo porque los procesos de socialización son inefectivos o mediocres. Los lazos que establecen los estudiantes con la sociedad normalizadora son fuertes factores de protección tanto para al consumo abusivo de drogas como para otras conducta desadaptadas que inciden en la vida escolar de un menor.

La participación , en organizaciones del barrio, permite disminuir las posibilidades de consumo de drogas, tabaco y alcohol en edades prematuras de menores, fomenta la creación de nuevas formas culturales, desarrollo de habilidades de las menores, potencialidades , creación o mantenimiento de relaciones con personas y/o redes de apoyo, capital cultural y estimula la motivación por la culminación del sistema educacional, etc.

A) PARTICIPACIÓN DE LAS ALUMNAS

Nos encontramos que un 66,7% de las alumnas de séptimos y octavos años presenta una *falta de participación* en organizaciones sociales lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque aumenta la probabilidad de que las menores tengan menos posibilidad obtener los beneficios de una red social y de ser protegidas por éstas frente a situaciones de riesgo, e interacción con otros para la conformación de su auto-concepto ya ampliación de sus marcos referenciales.

CUADRO N° 85
PARTICIPACION DE ALUMNAS EN ORGANIZACIONES SOCIALES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

PARTICIPAS	ALTOS	%	BAJOS	%
No	14	58,3	18	75,0
Si	10	41,7	6	25,0
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 58,3% de las alumnas con altos promedios manifiestan *no participar* en ninguna organización barrial al igual que el 75,0% de las alumnas con bajas calificaciones. Ésta situación impide el crecimiento de las redes sociales de apoyo familiar y escolar, escasos contactos con otras personas y/o redes, u menos elementos para conformar su auto-concepto.

Además, la no participación en organizaciones sociales, hace que un estudiante tenga menos probabilidades de desarrollar destrezas y habilidades. Si a esto le agregamos la falta de participación escolar, es decir participación en las actividades de la escuela, podemos decir que hay una gran probabilidad de que éstas menores no logren desarrollar alguna destreza o habilidad latente, en todo su ciclo escolar.

B) PARTICIPACIÓN FAMILIAR

La participación de las familias en organizaciones del barrio presenta la posibilidad de ampliar sus redes sociales y contactos con otros, lo que a su vez aumentaría su capital social. Al ampliar sus redes sociales la familia podría optar a beneficios barriales con ello mejoraría su calidad de vida, podría a su vez disminuir la influencia de los factores de riesgo ambientales, como los de la privación social, los que en un futuro a corto y mediano plazo van influenciar a las menores.

Respecto de la participación familiar en organizaciones sociales, tenemos que un 100% de las familias presenta una falta de participación, lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque aumenta la probabilidad de no contar con redes de apoyo que entregan ayuda social a sus miembros, contacto con otros, trabajar en equipo, experimentar situaciones que ampliar los marcos referenciales de las familias, con y una menor posibilidad de ampliar su capital social.

Esta situación , de no participación por parte de la familia, podría estar incidiendo en la falta de participación de las estudiantes.

Como se indicó, las redes de intercambio social vienen a suplir necesidades de diferente índole entre las personas que la conforman y que viven en condiciones de desventaja socioeconómicas. Según Sluzki (op. cit.) el apoyo que proporcionan las redes sociales se hace a través de 2 mecanismos respaldo emocional y ayuda instrumental. El primero se refiere al apoyo que se ofrece en situaciones emocionales críticas tales como la pérdida de un familiar, enfermedades graves, etc; la ayuda instrumental se refiere a aspectos como proporcionar dinero, cosas agradables, servicios varios e información necesaria.

Podemos decir que la *participación en organizaciones barriales* juega como un *factor condicionante ambiental* que incide directamente en los componentes de los factores directos de la motivación escolar (auto-concepto y metas de aprendizaje).

3.2) PARTICIPACIÓN EN BIBLIOTECA POPULAR

Una biblioteca popular en el barrio es considerada para nuestro estudio como una red social de apoyo que entrega ayuda de tipo escolar a las familias y estudiantes de un contexto determinado.

Un 100% de las alumnas de séptimos y octavos años *no participa en una biblioteca popular* por la inexistencia de ella en el sector, lo que será considerado como una *factor de riesgo*, porque hay mayores probabilidades de no encontrar un acceso cercano al material para la realización de sus tareas, experiencias relacionales con adultos y pares, motivación por la obtención de nuevos conocimientos , un hábito de estudio, y un compromiso social con la educación por parte del medio ambiente, con ello un mejor rendimiento escolar y motivación en relación a la continuación de estudios y proyecciones profesionales.

Por lo tanto la existencia o no de una *biblioteca popular* se transforma en un *factor de segundo grado ambiental*, porque puede incidir en los factores condicionantes ambientales como participación de las alumnas y utilización de sus espacios públicos.

Su hubiese existido una biblioteca popular la participación en ella sería un factor condicionante.

3.3) EVENTOS CULTURALES

Aprender a usar la ciudad y a convivir en ella implica necesariamente establecer nuevos criterios de apropiación de los diferentes contextos urbanos, un nuevo sentido a la utilización del tiempo y sus ritmos en contexto y procedimientos diferentes para ejercer nuestros deberes y derechos en presencia de desconocidos y frente a la misma administración de la ciudad. Los programas y proyectos de Cultura Ciudadana parten de la premisa de considerar la ciudad como si fuera un aula inmensa donde todos aprendemos a ser ciudadanos.

La apuesta por la construcción de una ciudad donde la cultura ciudadana dote a cada habitante de los elementos con los cuales pueda aportar al interés colectivo su creatividad, su ingenio y su voluntad consciente para construir una urbe donde la vida sea digna, tiene que sonar irrealizable en el marco de nuestros parámetros de consideración social tradicional, pero es la única manera responsable de abordar la escala que han tomado todas nuestras problemáticas urbanas por efecto de cientos de años de administrarlos en pequeño y atendiendo a los rendimientos inmediatos

CUADRO N° 86
PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EVENTOS CULTURALES
ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
DE LA ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

PARTICIPACION EN EVENTOS CULTURALES	ALTOS	%	BAJOS	%
Siempre	2	16,7	0	0,0
Nunca	3	25,0	8	66,7
A veces	7	58,3	4	33,3
Total	12	100	12	100

Fuente: Investigación Directa

Nos encontramos que un 45,8% de las familias de alumnas de séptimos y octavos años presenta una *falta de participación en eventos culturales* , lo que será considerado como un *factor de riesgo*, porque hay una mayor posibilidad de que las menores no experimenten nuevas formas de entrega de cultura , conocimientos y contactos con otros

que le permiten ampliar sus marcos referenciales , encontrar otros significados de la cultura y desarrollar ampliamente su auto-concepto.

Tenemos que un 25,0% de familias de alumnas con altos promedios presenta una *falta de participación* en eventos culturales al igual que el 66,7% de las familias de alumnas con bajos promedios escolares.

La *participación* en eventos culturales sólo se registra en familias de hijas que tienen altos promedios académicos con un 16,7%.

Respecto de la categoría *situación neutral* un 58,3% corresponde a familias de alumnas con altos promedios, ésta situación según las notas escolares de las menores podría estar más cerca de la categoría participación. En cambio el 33,3% de las familias de alumnas del segundo tipo podrían estar más cerca de la categoría falta de participación si consideramos que éstas salidas son un estímulo positivo para las alumnas y más posibilidad de obtener del medio elementos culturales, situación que estaría ausente en este tipo de alumnas.

3.4) PLAZAS BARRIALES

Para aprender todo niño tiene que estar sano y satisfecho, deber tener tiempo y lugares para jugar, es decir, debe tener acceso a los satisfactores adecuados a su grado de desarrollo físico e intelectual y , debe contar con estímulos de diversos agentes socializadores del medio al cual pertenece. Los niños deben jugar, esta afirmación difícilmente es discutible ya que necesitan del juego como medio de aprendizaje y reforzamiento de salud mental.

“La interacción del niño con la Realidad Física permite un aprendizaje. Todo aprendizaje está siempre mediatizado por personas. Así también , el conocimiento de la realidad siempre implica una interacción con ella” . (Berwart y Zegers op. cit. :25).

Un verdadero conocimiento de esta realidad física no puede ser comunicado por personas. El niño tiene que experimentar prácticamente, a través de sus sentidos, con esta realidad. De esta interacción práctica va a resultar el conocimiento que éste tenga.

Podemos observar que un 81,3 % de las alumnas *utilizan las plazas* de sus barrios, lo que será considerado como un *factor protector*, porque hay más probabilidades de que las menores experimenten con su realidad física, con otros, generándose procesos de aprendizaje.

CUADRO N° 87
 UTILIZACION DE PLAZAS BARRIALES
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

PLAZAS	ALTOS	%	BAJOS	%
SI	18	75,0	21	87,5
NO	6	25,0	3	12,5
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Tenemos que un 75,0% de alumnas con altos promedios manifiestan *jugar en las plazas de sus barrios* al igual que el 87,5% de las alumnas con bajas calificaciones.

La *participación social* en organizaciones sociales, biblioteca popular, eventos culturales y plazas barriales son un *factores condicionantes ambientales*, porque inciden en los componentes de la motivación escolar como por ejemplo en el auto-concepto y metas de aprendizaje,

4- AMIGOS PARES

Las relaciones que pueden establecer los jóvenes con sus pares, reflejan de algún modo su actitud hacia su propia familia, lo mismo sucede con las aspiraciones que el niño pueda tener hacia el futuro, relacionado con su proyecto de vida. Además la interacción con amigos pares permite que los estudiantes desarrollen un proceso de individualización, desarrollo de habilidades y afirmación de su auto-concepto. Pero cuando las edades de los amigos pares es sobrepasa, demasiado, la edad del niño, su desarrollo sicosocial es más rápido de lo normal.

El adolescente, como se señaló en el capítulo uno, por encontrarse en una etapa de difícil desarrollo necesita estar en constante interacción con su entorno, el sentirse aceptado por sus pares y al mismo tiempo acogidos por éstos, les permiten crear una instancia en

donde puedan expresar en forma continúa sus dudas y temores a los que se ven enfrentados a diario.

La relación que establece el adolescente con sus pares se hace imprescindible en sus vidas ya que comparten vivencias similares que le permiten compartir experiencias comunes, por otra parte, necesitan en forma constante la aprobación de los demás jóvenes- en sus modales, vestuario, peinado, actitudes- lo que le sirve para mantener su lugar de pertenencia al interior del grupo, sobre todo en esta etapa donde sufre múltiples cambios los que no siempre son comprendidos al interior de su familia en especial por sus padres.

Por consiguiente, en los grupos de pares desarrollan sentimientos profundos de afectos, de intimidad e identificación, evolucionando con los vaivenes del ciclo vital y con los cambios socio-culturales que lo determinan.

Conocer la edad de los amigos pares de las alumnas de séptimos y octavos años nos permitirá conocer si están de acorde a ellas y a su propia etapa en la cual se encuentran, por lo tanto mismo intereses, inquietudes y experiencias de vida. Frente a la pregunta *¿Qué edad tienen tus amigos?* Las alumnas expresaron lo siguiente

CUADRO N° 88
 EDADES DE AMIGOS PARES
 ALUMNAS DE SEPTIMOS Y OCTAVOS AÑOS
 ESCUELA BASICA D 751, SAN BERNARDO, 2003.

EDADES	ALTOS	%	BAJOS	%
Entre 10 y 13	4	16,7	3	12,5
Entre 13 y 15	15	62,5	12	50,0
Entre 15 y 18	5	20,8	9	37,5
TOTAL	24	100	24	100

Fuente: Investigación Directa

Para analizar los siguientes datos se hace necesario realizar una categorización de las edades :

- **Pares de igual edad** :se consideran “entre 10 y 13” años, con un 14,6%; “entre 13 y 15” un 56,3%. Con un total de 70,8%.

- **Pares de edades superiores:** Se consideraron las edades” entre 15 y 18” , con un 29,2%.

Nos encontramos que un 70,8% de las alumnas de séptimos y octavos años tienen *Pares de sus mismas Edades* lo que será considerado como un *Factor Protector*. Porque están en constante interacción con amigos que se encuentran, posiblemente, en el sistema educacional primario, con los mismo intereses, inquietudes y experiencia similares.

Encontramos en las alumnas con alto rendimiento un 79,2% que tienen *amigos de sus mismas edades* y para los promedios bajos encontramos un 62,5%.

Con amigos de *edades superiores* las alumnas con alto rendimiento presentan un 20,8% y en alumnas con bajo rendimiento un 37,5%. Este dato nos puede llegar a suponer que éstos amigos de edades superiores , estarían posiblemente influyendo a las alumnas a experimentar situaciones y búsqueda de nuevas sensaciones que no corresponden a sus edades.

Podemos decir que no existe una relación entre rendimiento escolar y *edades de los amigos pares* que nos permitan inferir alguna relación causal, pero si podemos afirmar que la relación que se establece con los pares incide directamente en el auto-concepto de las estudiantes, elemento que componen la motivación escolar, la que determina junto a las metas de aprendizaje y emociones un rendimiento académico.

Por lo tanto podemos afirmar que los **Factores Condicionantes Ambientales: son aquellas situaciones o características del contexto ambiental que actúan directamente sobre los factores condicionantes ambientales e indirectamente sobre los factores directos. Según este estudio corresponderían a la participación social y amigos pares.**

Con los datos expuestos en éste capítulo podemos decir que los *factores de segundo grado ambientales*, considerados como *factores protectores* porque inhiben, reducen o atenúan la probabilidad de que no se presenten factores condicionantes ambientales negativos, se encuentran más presentes en *alumnas con altos promedios* escolares entre ellos una *ausencia de movilidad de las alumnas* que se ve reflejada en la ausencia de movilidad escolar y poblacional; además presentan un *adecuado contexto*

barrial que se observa a través de una favorable percepción de barrio y ausencia de privación social.

Los *factores condicionantes ambientales* que actúan como *factores protectores* , porque inhiben, reducen o atenúan la probabilidad de que no se presente una motivación negativa, en general, se encuentran más presentes en *alumnas con altos promedios* escolares , a través de una *alta participación social*, organizaciones barriales, eventos culturales y plazas barriales y *amigos pares de edades similares*.

En cambio los *factores de segundo grado ambientales* que actúan como *factores de riesgo*, porque incrementan la probabilidad de que presenten factores condicionantes ambientales negativos, éstos se encuentran más presentes en *alumnas con bajos promedios* escolares, entre ellos la *presencia de movilidad de las alumnas* que se observa a través de una movilidad escolar y poblacional , además presentan un inadecuado contexto barrial el que se ve reflejado en las opiniones de las menores a través de una desfavorable percepción del barrio y presencia de un ambiente con privación social.

Los *factores condicionantes ambientales* que actúan como *factores de riesgo* porque incrementan la probabilidad de que presente una motivación negativa, éstos se encuentran, en general, más presentes en éste tipo de alumnas los que se pueden observar a través de una *baja participación social* , como organizaciones barriales, eventos culturales y plazas barriales y *edades superiores de amigos pares*.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES GENERALES

Este estudio describe los factores sociales que inciden en el rendimiento escolar de las alumnas de séptimos y octavos años de la Escuela Básica D 751 establecimiento municipal de la comuna de San Bernardo, empleando la teoría funcionalista, de la reproducción, de la resistencia, del etiquetado, credencialista, del capital humano, de la motivación escolar y el enfoque de la interacción social, como marco teórico que da cuenta del fenómeno en estudio.

Esta mirada multidimensional ha permitido un acercamiento diferente a la temática del rendimiento escolar, logrando establecer categorías de análisis para comprender y establecer los factores sociales preexistentes en el proceso educacional.

Las preguntas de investigación que guiaron nuestro trabajo – como se señaló en el planteamiento- se orientaron a describir los factores sociales que actúan como factores de riesgo y/o protectores y de qué manera, específica, éstos inciden en el rendimiento escolar, examinándolos desde las cuatro dimensiones: individual, familiar, escolar y ambiental.

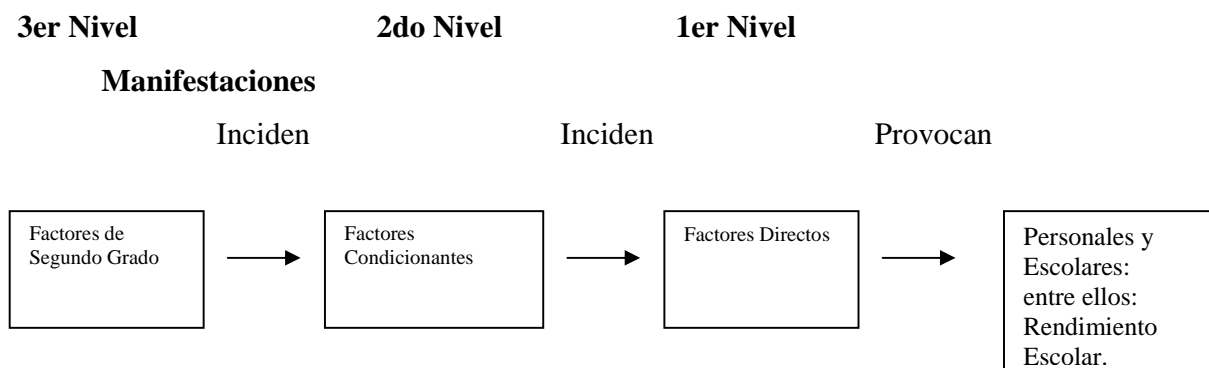
Desde la dimensión individual se pudo caracterizar la motivación escolar que presentan las alumnas de séptimos y octavos años, identificar su disposición y sus actitudes personales.

Del mismo modo, desde la dimensión familiar se pudo caracterizar el funcionamiento de la familia, su situación socioeconómica, el establecimiento del capital cultural de los padres y la identificación de la motivación que ejerce la familia con sus hijas.

Se logró además, desde la dimensión escolar señalar la metodología de trabajo utilizada por los docentes, caracterización de sus actitudes en relación a sus alumnas, se estableció el tipo de relaciones escolares e identificación de la forma mediante las cuales los docentes motivan a sus alumnas.

Por último, desde la dimensión ambiental, logramos señalar la movilidad de las alumnas, caracterizar su contexto y precisamos sus redes sociales de apoyo..

De acuerdo con los datos obtenidos a través del cuestionario, logramos identificar claramente los factores sociales que inciden , ya sean en una posición de protección o de riesgo, sobre el rendimiento escolar en tres niveles específicos , y las manifestaciones que se producen en la interrelación de éstos .



Factores de Segundo Grado : situaciones, características o elementos que inciden, como protectores o de riesgo, sobre los factores condicionantes. En este estudio se encontraron dos tipos :

- *1- Familiares* : que corresponden a los Tipos de familia; Historias familiares, Capital cultural y Situación Socioeconómica.
- *2- Ambientales*: corresponden a la Movilidad y Deprivación social.

Factores Condicionantes : situaciones, características o elementos que inciden , como protectores o de riesgo, sobre los factores directos. En este estudio se encontraron tres tipos :

- *1- Familiares*: Funciones de la familia ; Resolución de conflictos; Relaciones; Reglas; y Motivación familiar.
- *2- Escolar*: Metodología ; Actitud del profesor ; Relaciones escolares; y Motivación del docente.

- *3- Ambientales:* Percepciones del barrio; Participación Social ; y Amigos Pares

Factores Directos :son aquellas características sicosociales del estudiante o componentes de la **Motivación Escolar**, que inciden, como protectores o de riesgo, directamente sobre las actitudes o manifestaciones escolares y personales .

- *1- Auto-concepto:* positivo y/o negativo.
- *2- Metas de aprendizaje:* intrínsecas y/o extrínsecas.
- *3- Emociones frente a los deberes:* positivas y/o negativas.
- *4- Opiniones :* favorables y/o desfavorables sobre educación ; escuela; y docentes.
- *5- Proyecciones :* enseñanza media y superior.

Manifestaciones : son aquellas actitudes escolares y personales como efecto o consecuencia de la interacción de los componentes de los factores directos. Cabe mencionar que una manifestación a mediano o largo plazo puede incidir en otra manifestación por ejemplo : el desagrado de asistir a la escuela puede incidir , posteriormente, en el nivel de asistencia escolar. Entre las manifestaciones o actitudes tenemos, según este estudio :

Actitudes Escolares :

- *Disposición frente a la escuela :* agrado y/o desagrado ;y razones de asistencia a la escuela
- *Participación :* en actividades extra-programáticas.
- *Frecuencia de estudio:* alta ; adecuada; instrumental ; y falta de frecuencia.
- *Realización de tareas escolares :* conducta adecuada y/o inadecuada.
- *Asistencia :* regular y/o irregular.
- *Conducta:* adecuada y/o inadecuada respecto de ordenes, reglas y comportamiento.
- **Rendimiento escolar:** alto y/o bajo .

Actitudes Personales:

- *Utilización del tiempo libre*: pasivo ; activo ; y académico
- *Búsqueda de sensaciones*: ausencia o presencia de consumo de tabaco, alcohol y/o drogas.

Los **Factores de Segundo Grado Protectores** que inhiben, reducen o atenúan la probabilidad de incidir de forma negativa sobre los *factores condicionantes* , en general, se encuentran más presentes en *alumnas con altos promedios escolares*.

Tenemos que éste tipo de alumnas provienen, en su mayoría, de *Familias nucleares* (75%) seguido de familias *extensas* (25%). Al estar la familia conformada por ambos progenitores aumenta la probabilidad de que éstos, en su conjunto a lo menos uno de ellos, puedan llevar a cabo las funciones de la familia, específicamente en la entrega de afecto, valores y protección, junto con la participación familiar en el proceso educativo como es la asistencia a reuniones escolares, etc.

Las *Historias familiares*, sólo se encuentran presentes en relación al *consumo de alcohol*, en un 21% y en todos los casos afecta a un miembro de la familia (21%), sin que ésta situación , en éste caso, influya en algún aspecto en el funcionamiento familiar, si no más bien , es probable, que sea asumida como una actitud “normal”, por lo tanto cumple un rol de factor neutral.

El *Capital Humano* de los padres, es decir su escolaridad y actividad laboral , en general, a *educación media incompleta* (75% madres, 71% padres) y *trabajos no calificados*, lo que de acuerdo a las teorías sobre el tema los ubica en un bajo capital cultural, sin embargo los resultados indican que esta carencia está jugando como un elemento motivador que hace que ésta situación “adversa” se transforme en una potencialidad familiar. La familia coloca a sus hijos éste ejemplo de bajos niveles escolares igual a trabajos no calificados lo que produce bajos ingresos , por lo tanto pobreza. Al plantear esta relación entre estado educacional-ingreso-pobreza, de alguna manera se esta entregando el valor de la educación como mecanismo de movilidad social y una forma de motivación escolar, lo que se vio reflejado en las opiniones de la familia al considerar que la educación como importante para buscar trabajo y ser profesional .

Según Friere (1991) la teoría del capital humano explica el aumento de la demanda de educación como consecuencia del incremento de utilidad que el individuo pueda recibir de ella. Las razones que explican los beneficios individuales de la inversión en educación pueden ser muy diversas.

“En promedio, se observa que cuánto más elevado es el nivel de educación de una persona mayores ingresos percibirá a lo largo de su vida” (Ibid:11)

Gran parte de los autores analizados en las teorías de la educación, señalan que las actitudes del niño hacia la escuela, la educación, la religión y hacia la vida en general son, en gran parte, reflejos de los puntos de vista de sus padres, sus prejuicios, sus supersticiones y hasta su vocabulario, provienen directamente de su primer nicho socializador, que es la familia.

“El medio socio-cultural de la familia y contexto, del niño, ejercita permanentemente su influencia, tanto en su desarrollo como en sus metas de vida” (Berwart y Zegers op. cit :24).

La **Situación Socioeconómica** de éstas familias es **baja**, es decir familias pobres, que en general, sobreviven con un ingreso menor a \$200 mil pesos mensuales (58%), son atendidas a través de FONASA e ISAPRES (58%) y el resto con tarjeta de indigencia (42%). Pero a pesar de ésta realidad de precariedad, las alumnas presentan altos promedios escolares y sólo se puede explicar esta situación a través de lo planteado por Max Neff. (op. cit.) quien afirma que las necesidades no deben vincularse sólo como carencias, sino también pueden abrir oportunidades para el desarrollo de potencialidades humanas individuales y colectivas.

Entonces, tenemos que las familias de alumnas con alto promedios escolares han transformado su situación de precariedad (cultural y económica) en un elemento potenciador o protector, que hace que éstas se movilice para salir de dicha situación a través de la inculcación de la educación como valor y medio de movilidad social. También éste elemento potenciador se puede observar en su alta motivación familiar como es la participación en el proceso educacional (asistencia a reuniones), formas de motivar,

ausencia de sanciones frente a los deberes escolares ; presencia de estímulos frente a los éxitos académicos, etc. Dicho de otra forma , son familias en las que se encuentran elementos de resiliencia que le permiten enfrentar en forma creativa su situación de precariedad.

Por lo tanto, podemos afirmar que el tipo de familia, historias familiares, capital cultural de los padres y situación socioeconómica familiar, a pesar que se encuentren en una situación “negativa o de riesgo” no siempre quiere decir que producirá un efecto negativo, esto dependerá de la propia familia para utilizar su condición a favor de ella y en el caso que este siendo mal planteada o no considerada, es ahí donde debe de intervenir un tercero, en éste caso el docente o trabajador social para trabajar sobre ellos como un elemento a potenciar, pues quedo demostrado en ésta investigación que pueden ser tratados de ésta forma.

En el proceso de educación no sólo se debe de considerar a la escuela y a la familia en su desarrollo, también debe incluirse el contexto donde viven los estudiantes, porque ninguno de éstos sistemas son una isla, si no que forman parte de otros ámbitos sociales y poder promover cambios en estudiantes, sólo será posible con la incorporación de todos los sistemas que participan en la educación.

Respecto de la *Movilidad* , en el ámbito poblacional tenemos que un niño al cambiarse de casa debe desarrollar nuevas experiencias con su entorno, donde se encuentra con dificultades para adaptarse no sólo a su nuevo contexto si no además a su nuevos amigos pares los que deberá de buscar, proceso que en el caso de niños-adolescentes no es muy fácil. Esta situación va implicando situaciones de angustias y de ansiedad., además que implica que debe desarrollar un nuevo sentido de pertenencia e identidad con su barrio.

Los mismo procesos cognitivos debe desarrollar un menor cuando es cambiado de escuela. Debe iniciar nuevas relaciones de amistades con sus compañeros, las que muchas veces son traumáticas, basta con recordar nuestro proceso de educación donde a la llegada de un nuevo compañero éste ya es etiquetado como “el nuevo”, el cual se siente discriminado por el resto de sus compañeros y de los propios docentes.

Este tipo de alumnas, con altos promedios escolares, presentan *bajos niveles de movilidad poblacional* (8%) y *escolar* (21%). Entonces, a pesar de que ésta sea baja, podemos afirmar que éstas alumnas lograron exitosamente “adaptarse” a sus nuevos medios sin presentar alteraciones en su conducta que se podrían observar en el presente como por ejemplo malas relaciones con sus pares, familia, docentes etc., pero sí puede tener una incidencia en su baja participación en las redes sociales barriales e utilización de su espacio público.

Si a ésta situación se le agrega la mala percepción que tienen las alumnas respecto de su entorno próximo, es decir a cerca de la *Deprivación Social*, como es el conocimiento de ventas de drogas en el sector (67%), consumo de drogas (67%) y delincuencia (54%), puede ser que sean los elementos de riesgo (movilidad y deprivación) que estén incidiendo en la baja participación social de las alumnas en sus redes sociales barriales e utilización de espacios públicos, actividades necesarias para un buen desarrollo sicosocial, interactuar con otros y con su contexto, obteniendo de éstos y del ambiente elementos culturales para sus marcos referenciales y auto-concepto.

En ese sentido, el ambiente de deprivación social estaría limitando el aprendizaje de convivencia, dado que:

“ El mecanismo psicológico que mediatiza el proceso experiencial es el APRENDIZAJE, en un sentido de adquisición de conocimiento en relación con una realidad externa.” (Huerta J.,1996:27).

Los **Factores Condicionantes Protectores** que inhiben, reducen o atenúan la probabilidad de incidir de forma negativa sobre los *factores Directos*, en general, se encuentran más presentes en *alumnas con altos promedios escolares*.

Éste tipo de familias *ejerce en su plenitud* sus *Funciones familiares* como la entrega de *afecto* (96%) a través de demostraciones psicológicas, es decir, familias que verbalmente expresan el afecto a sus hijas y las consienten; y demostración física, les hacen cariño, siendo ésta última la que tiene el mayor porcentaje 63%, lo que nos indica que el contacto físico para niñas tiene un mayor efecto sobre el auto-estima de las menores.

Las características de la familia tienen asimismo influencia sobre otro tipo de educación, la emocional. Hay un significativo interés actualmente en el tema de la denominada “inteligencia emocional”, así lo plantea Goleman (1996)

“El buen desempeño y el éxito de las personas, en su vida productiva, no se halla ligado sólo a su cociente intelectual, tiene estrecha relación con sus calidades emocionales”. (Ibid: 61)

Entregan **valores** a sus hijas mediante las conversaciones sobre las temáticas de drogas (92%), sexualidad (71%), honradez (100%) y responsabilidad (100%), y la importancia de la educación . Estos son los valores básicos que las menores deben poseer para poder desarrollarse en éste tipo de sociedad. Los valores que entrega la familia inciden directamente sobre las metas de aprendizaje de las menores , emociones, auto-estima y constituyen un elemento fundamental en la prevención de situaciones de riesgo como el consumo temprano de drogas e inicio de una vida sexual irresponsable.

“ Los jóvenes adquieren la actitud de pensar cuando llegan a reconocer valores que aceptan como válidos, necesitan obrar con arreglo a las convicciones resultantes, el no hacerlo así resulta, a menudo en desencantos que con el tiempo, llevan a la incredulidad, e inhibición” (Segovia 1989 :247).

Además **protegen** siempre a sus hijas al creerles a ellas ante situaciones que están siendo cuestionadas (88%) , agredidas (92%) y con la presencia de adultos en sus lugares de juego (63%) lo que reafirma su auto-concepto como hijas y miembros del núcleo familiar.

Cabe mencionar que si el traspaso de valores y protección no es ejercido con afecto, coherencia y contenido por parte de la familia no tendrá incidencia alguna en las alumnas, pues pueden ver que los progenitores tienen una excesiva preocupación, ausencia de confianza etc., situaciones que , por lo general, las menores que se encuentran en esta etapa de la adolescencia suelen atribuir estas causales cuando los padres no contextualizan las conversaciones.

Las **Reglas** establecidas por éstas familias **conlleven sentido, coherencia y contenido** para las alumnas, lo que permite que éstas las adopten , desarrollen su responsabilidad pasen a formar parte de sus hábitos e influye directamente en las metas de los estudiantes , así se pudo constatar con las conductas apropiadas que tienen las menores

al respetar los horarios de recreación (83%) y estudios (83%) entregados por los progenitores. Con estos datos podemos afirmar lo planteado por Miranda (2004)

“Las reglas siempre deben quedar claras , procurando favorecer de forma progresiva el incremento de su autonomía y su responsabilidad”(Ibid:11).

La forma mediante la cual las familias, de alumnas con altos promedios escolares, **Resuelven los Conflictos** es *adecuada*, a través del modelo de *interacción dialogal democrático*, es decir, resuelven los conflictos familiares a través del diálogo (100%) , potenciando con ello el auto-estima y la auto-eficacia de sus hijas.

Mantienen **buenas Relaciones** con sus hijas (*madre*-hija 88%, *padre*-hija 63%) , lo que influye , como plantea García (op. cit.) en el desarrollo del auto-concepto. Además , como plantea el autor, ésta información que el estudiante recibe de los padres condicionan su *auto-concepto* para desarrollarlo, mantenerlo y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico

Por último éste tipo de familia presenta una **alta Motivación Familiar**, es decir familias que *conversan* diariamente con sus hijas (100%) respecto de lo que les ocurre en la escuela y sobre la importancia de estudiar para ser profesional. *Conocen* muy bien los lugares de juegos (100%), amigos pares (83%), habilidades (83%) y proyecciones (75%) de sus hijas. El conocimiento permite prevenir , dirigir, revertir y/o conducir las conductas de los hijos, lo que va produciendo un buen desarrollo del autoestima y determinación de sus metas de aprendizaje.

“ La internalización del lenguaje se convertiría también en un vehículo para la transmisión de la motivación humana” (Huerta op. cit:214).

Familias que **acompañan a sus hijas en su proceso educación** de forma activa a través de la *ayuda escolar* que se realiza en el hogar , la que es ejercida por ambos padres (50%) y/o hermanos mayores; las madres quienes ocupan el rol de *apoderado* (100%) **asisten** siempre a las **reuniones de apoderados** (100%) .

Los progenitores **entregan siempre estímulos** (75%) a sus hijas frente a sus buenas calificaciones escolares como por ejemplo : les compran regalos, las sacan a pasear y/o les

dan permisos para salir a fiestas, pero por sobre todo las felicitan (86%). Respecto de las sanciones tenemos que ésta situación es baja, sólo un 20,8% recurre a esta medida a veces a través no dejar salir a sus hijas a la calle o que éstas no vean televisión.

La familia puede potenciar la *autoestima* del adolescente, elogiándole y reconociendo sus conductas positivas y sus logros.

“ La motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje” (Tapia op. cit: 3)

Desde la *escuela* , según esta investigación, los factores condicionantes que juegan como protectores se encuentran la **Motivación Docente** que se ejerce por los profesores jefes , es un proceso general por ende inicia y orienta una conducta hacia el cumplimiento de una meta . Desde ésta perspectiva la motivación por parte de los docentes, al fallar la motivación familiar, es de gran importancia en el desarrollo educacional de un menor, la que puede resultar como la única motivación que tiene un estudiante.

Los **Docentes motivan a sus alumnas** hablándoles acerca de la mujer en el mundo laboral (67%) , sobre la continuación de sus estudios (17%) y/o conversando con ellas con cariño y amor sobre su futuro (17%) , lo que incide directamente sobre sus metas de aprendizaje y emociones frente a sus deberes escolares.

“ La motivación como intervención ocupa un lugar marginal en tanto que el ser humano tiene, en forma congénita un impulso hacia el cambio y el progreso, el papel de lo educativo es alimentar ésta tendencia natural y evitar que se pierda” (Tapia A. , 1997: 2)

Éste tipo de alumnas presentan **buenas Relaciones** con el resto de sus **compañeras** (75%). El papel que juegan los iguales, como plantea García (op. cit) también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su auto-concepto tanto en su dimensión académica como social.

Éstas alumnas mantienen **buenas relaciones** con sus **profesores jefes** (79%), lo que incide directamente sobre su auto-concepto. El papel del profesor , para García F (Ibid) , es fundamental en la formación y cambio del auto-concepto académico y social de los

estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Además la relación que se pueda dar con el profesor , permite a los estudiantes determinar sus metas de aprendizaje , y desarrollar un cierto tipo de emociones frente a los deberes escolares.

“Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar” (Pekrun op. cit.:360).

En ese sentido, para que el alumno/a se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir *sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (auto-concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados, situación que está totalmente a cargo del profesor.

El tipo de meta de aprendizaje , que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales. Según Ames (op. cit.) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: *el sistema de evaluación*, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, la *metodología de trabajo*, etc.

Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de *metas de aprendizaje y emociones*.

“ El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización” . (Pekrun, 1992:10)

Ames (1992: 10) plantea que “ el *tipo de emoción* que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización” .

En ese sentido, siguiendo con Ames (1992) para que el alumno se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir *sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (auto-concepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de:

“Como se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados”. (Ibid:14)

La **Participación Social** de las alumnas juegan como factores condicionantes protectores : los que indican que la participación de las estudiantes se da en *organizaciones sociales* (42%) ; en *eventos culturales* siempre 17% y a veces 58% ; y *utilización de las plazas barriales* (75%).

La participación , en organizaciones del barrio, permite disminuir las posibilidades de consumo de drogas, tabaco y alcohol en edades prematuras de menores, fomenta la creación de nuevas formas culturales, desarrollo de habilidades de las menores, potencialidades , creación o mantenimiento de relaciones con personas y/o redes de apoyo, capital cultural y estimula la motivación por la culminación del sistema educacional , etc., lo que en su conjunto provoca un auto-concepto positivos por parte de las alumnas.

“La red social es el acto respectivo de una inclinación intencionada de una toma de contacto o contactos continuados de una persona o de un grupo con otros entre los cuales se crean vínculos sociales que pueden estar mediados por fenómenos emocionales ,simpatía antipatía, amistad, enemistad, disposición o no a prestar ayuda”. (Schock H. 1987: 599)

Como se indicó en los capítulos anteriores, las redes de intercambio social vienen a suplir necesidades de diferente índole entre las personas que la conforman y que viven en condiciones de desventaja socioeconómicas. Según Sluzki (1996) el apoyo que

proporcionan las redes sociales se hace a través de dos mecanismos respaldo emocional y ayuda instrumental. El primero se refiere al apoyo que se ofrece en situaciones emocionales críticas tales como la pérdida de un familiar, enfermedades graves, etc; la ayuda instrumental se refiere a aspectos como proporcionar dinero, cosas agradables, servicios varios e información necesaria.

Las Edades de los *Amigos Pares* de éstas alumnas *son similares* (79%), lo que les ha permitido intercambiar y desarrollar las mismas experiencias de niñas-adolescentes. La relación que establece el adolescente con sus pares se hace imprescindible en sus vidas ya que comparten vivencias similares que le permiten compartir experiencias comunes, por otra parte, necesitan en forma constante la aprobación de los demás jóvenes- en sus modales, vestuario, peinado, actitudes- lo que le sirve para mantener su lugar de pertenencia al interior del grupo, sobre todo en esta etapa donde sufre múltiples cambios los que no siempre son comprendidos al interior de su familia en especial por sus padres.

“Es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores , compañeros y amigos pares) en el desarrollo del auto-concepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollarlo, mantenerlo y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico” (García op. cit: 76).

Por otro lado, tenemos las *Percepciones favorables* que tienen éste tipo de alumnas, respecto *de su entorno* o ambiente , al considerarlo como un espacio bonito, tranquilo, entretenido y/o por que están las amigas pares, permiten a las estudiantes poder salir de sus casas a jugar, actividad elemental para el buen desarrollo de las estudiantes como niñas-adolescentes, donde podrán interactuar con otros, obteniendo de éstos y del contexto elementos culturales para sus marcos referenciales y auto-concepto.

“ La interacción del niño con la Realidad Física permite un aprendizaje. Todo aprendizaje está siempre mediatizado por personas. Así también , el conocimiento de la realidad siempre implica una interacción con ella” . . (Berwart H y Zegers B op. cit :25).

La experiencia del espacio público desempeña un papel muy importante en la formación del futuro ciudadano como parte de la construcción y valoración del sentido de lo público. La mirada a la ciudad a través del recorrido, la permanencia y el disfrute del

espacio público da lugar al establecimiento de una relación de empatía con el entorno urbano, traducible en la confianza y la seguridad . Este conocimiento práctico de su acción sobre las cosas es tanto o más importante que el conocimiento sensorial de los atributos de las cosas. Lo anterior, porque es :

“ A partir de la acción que se desarrolla el pensamiento y la inteligencia, lo que se logra a través de organizar, coordinar, sistematizar internamente éste conocimiento práctico” .(Ibid: 29)

Todos estos factores condicionantes , en su conjunto, inciden directamente sobre los factores directos: el auto-concepto de las menores, sus metas de aprendizaje , emociones , opiniones y proyecciones que es lo que va determinando ciertas actitudes escolares y personales .

Así tenemos que las alumnas con altos promedios presentan **Factores Directos** **Protectores** los que inhiben, reducen o atenúan la probabilidad producir actitudes escolares y personales negativas. Este tipo de alumnas tienen un *positivo Auto-concepto*, se consideran buenas estudiantes (100%) , presentan *Metas intrínsecas* , es decir realizan sus tareas escolares (38%) y estudian para las pruebas (17%) con el objetivo de aprender más. Cabe destacar que éste tipo de alumnas presentan mayores porcentajes en las metas extrínsecas, es decir que hacen sus tareas o estudian con el objetivo de no tener problemas con sus progenitores o recibir sanciones escolares.

También presentan *positivas Emociones* (58%) frente a sus deberes escolares , realizan sus tareas alegres y motivadas en aprender más. Pekrun (op. cit.) plantea que si un alumno desarrolla emociones positivas frente a los deberes escolares , por ejemplo , el disfrute de realizar una tarea, alegre, contento por aprender, etc., esto ejercerá una influencia sobre el alumnos hacia una motivación intrínseca (deseo de aprender más) , como se vio en las metas de aprendizaje de éste tipo de alumnas.

Tienen *favorables Opiniones* respecto de la *educación* al considerarla importante para ser profesional (92%) ; manifiestan que tanto la *escuela* (83%) y sus *docentes* (50%) son de buena calidad. Alumnas que *presentan Proyecciones* educacionales, *saben a que tipo de liceo van a ingresar* (67%) una vez terminada la enseñanza básica . Algunas optan por ingresar a *liceos científicos humanistas* (33 %) y otras a *liceos técnico profesionales*

(58%) . *Desean ingresar a la universidad* (91,7%) para alcanzar sus metas personales (67%), para ser alguien en la vida (29%) y por que es el sueño de sus padres (4%) .

Las teorías de la reproducción asumen la posición de que la educación y sus instituciones (escuelas y liceos) son medios para reproducir social, cultural e ideológicamente las relaciones sociales, manteniendo así el status quo. Es decir, alumnas de familias con bajos ingresos, por lo tanto pertenecientes a clases bajas, mantendrán su misma condición social , si sus hijas sólo logran llegar hasta éste tipo de educación .

Por otro lado , la educación, afirma .Collins (op. cit.), ha pasado a ser un standard legitimo, en función de la cual los empresarios escogen a sus empleados, y éstos compiten entre si para escalar puestos o para aumentar su prestigio dentro de los puestos que ocupan.

“Los mayores requisitos educativos y el mayor nivel de credenciales educativas ofrecido por los individuos que compiten por los puestos en las organizaciones han incrementado , a su vez , la demanda de educación por parte del pueblo... (de lo que) podemos esperar que sigan aumentando los requisitos educativos para los puestos de trabajo” (Ibid:144).

La teoría de la reproducción económica, representada por el marxismo estructuralista, parte de que la escuela es la mediadora y reproductora entre las posiciones sociales de origen y la estructura social, trata de explicar como el origen de clase determina el acceso y el progreso en el interior del sistema educativo.

Las alumnas con altos promedios escolares, como lo hemos visto, presentan aceptables factores de segundo grado y condicionantes que van aportando positivamente a la conformación de los factores directos, también presentan en su conjunto ciertas manifestaciones o actitudes escolares y personales favorables, las que examinaremos a continuación.

Manifestaciones Protectoras , que son aquellas actitudes escolares y personales que presentan las alumnas como efecto o consecuencia de la interacción de los sus factores directos, se encuentran más presentes en *alumnas con altos promedios escolares* .

Entre éstas manifestaciones nos encontramos con alumnas que presentan una **buena Disposición frente a la institución escolar** , es decir alumnas que les *agrada* siempre asistir a la escuela (67%) y a veces (25%), por considerarla un medio para alcanzar sus proyectos de vida (50%) , es decir que asisten a la institución por que desean de ser alguien en la vida y para aprender más.

Participan en las *actividades extra-programáticas* de la escuela (42 %). Algunas alumnas presentan realizan adecuadamente sus **Responsabilidades** escolares como *estudiar* todos los días (29%) y el resto sólo para las pruebas (63%), realizan sus *tareas* siempre (29%) y a veces (67%) y asumen deberes domésticos adecuados para sus edades y responsabilidades como es hacer el aseo de sus dormitorios (83%). Presentan una **Asistencia regular** a clases, y dentro del aula mantienen **una adecuada Conducta escolar** (100%) la que se ve reflejada en un respeto hacia las reglas , normas y conductas .

Respecto de las **Actitudes Personales**, tenemos que éste tipo de alumnas presentan una **buena utilización de su tiempo libre** , niñas que prefieren escuchar música y/o ver televisión (83%) , estudiar (4%) y jugar (13%). Sin embargo, uno de los datos más relevantes en éste tipo de alumnas es su alto consumo de tabaco (54,2%) y alcohol (54,2%), indicadores que no contempla la tipificación que plantea Fernández Engüita (1990) en alumnos pro-escuela, lo que indicaría que este es un factor cuya incidencia en la actitud ante la escuela debe ser revisado a la luz de los nuevos elementos presentes en la cultura juvenil de los escolares de los sectores populares.

En cambio los **Factores de Segundo Grado de Riesgo**, que incrementan la probabilidad de incidir de manera negativa sobre los factores condicionantes , se encuentran actuando con mayor grado en **alumnas con bajos promedios escolares**.

Las alumnas con bajos promedios, en general pertenecen a **Familias de tipo extensas** (54%) y en algunos casos a familias **monoparentales** (4%) , lo que puede estar incidiendo en las deficientes funciones y roles de la familia. En el caso de las familias donde hay un sólo progenitor, puede ser que ésta situación haya llevado a ésta persona a desarrollar ambos roles paternos, donde probablemente entregue de forma deficiente afecto, valores y protección, acompañamiento familiar, asistencia a reuniones etc.

“La madre “sola” o los hogares cuyo único progenitor es la mujer, el grado de riesgo del grupo familiar aumenta ya que la madre, generalmente, no cuenta con un apoyo social y económico mínimo para cumplir con sus responsabilidades como madre y jefa de familia”. (BID et al, 1995: 125).

Estamos convencidas que el tiempo que se le puede asignar a un hijos no tiene que ver con la cantidad si no con la calidad de éste, pero en este caso no la cantidad de tiempo puede ser lo que éste dificultando el desarrollo de las funciones familiares.

En éste tipo de alumnas puede ser que el **bajo Capital Cultural** de los padres , sólo en 17% de los padres terminó la enseñanza media y 17% de las madres, por lo que ambos realizan trabajos no calificados. Este bajo capital cultural probablemente puede estar incidiendo en algún aspecto del funcionamiento familiar, como por ejemplo en la **baja Motivación familiar**, la que se observa en su falta de apoyo escolar, como lo es la ayuda frente a las tareas , la falta o ausencia de conversaciones respecto de la importancia de la educación y la escuela, etc.

Esta misma carencia podría incidir en las **Reglas Familiares**, las que en este grupo aparecen como **poco claras e inconsistentes** , lo que se ve reflejada en el no respeto , por parte de las menores , de las reglas establecidas por los progenitores en relación a los horarios de estudios, las cuales no estudian nunca (75%) y no respetan las normas de recreación (17%) y/o a veces (67%).

La baja Situación Socioeconómica, determinada por el ingreso , desde la perspectiva de riesgo, puede incidir directamente en varios aspectos de la familia , por ejemplo si la situación económica de la familia es precaria y ambos padres deben salir a trabajar esto puede incidir en :

- a) - *Funciones de la familia*, probablemente cuenten con menos tiempo para brindarles a su hijas afecto, valores y protección.
- b) - *Relaciones familiares* , probablemente sus relaciones sean más superficiales.
- c) - *Motivación familiar*, probablemente los padres tengan menos tiempo para conversar , y probablemente a causa del bajo ingreso familiar , la familia no podrá

comparar textos escolares y un escritorio o mesa de trabajos para que sus hijos cuenten con un lugar apropiada para realizar sus tareas escolares.

Lo anterior, ratifica las afirmaciones que el BID formula en ese mismo sentido:

“Los elevados niveles de deserción y repetición aparecen estrechamente vinculados a la pobreza y la inequidad. La pertenencia a familias pobres va a significar desventajas para los niños en aspectos claves para su permanencia y resultados en la escuela”.(BID et al, 1995:68)

Las alumnas con bajo rendimiento escolar, presentan **Historias Familiares de riesgo**, como es el *consumo de drogas* (13%) por parte de algún miembro del núcleo familiar, *alcohol* (38%) y *delincuencia* (17%), lo que podría estar incidiendo en la dinámica familiar, específicamente en las relaciones , violencia intra-familiar, resolución de conflictos, valores etc.

También presentan una **alta y mediana Movilidad poblacional** (33%) y **escolar** (58%), lo que puede estar incidiendo e su baja participación social y malas relaciones escolares. Además igual que las alumnas con altos promedios plantean una **Alta Deprivación social** la que es percibida por las alumnas a través del *consumo* (79%) y *ventas de drogas en el sector* (67%) y presencia de *delincuencia* (67%) , realidad que según ambos tipos de alumnas existe en sus contexto próximos. Ésta situación afecta la vida cotidiana de las menores no desarrollen plenamente su participación social como es salir de sus hogares a jugar a sus plazas, parques etc

Además ésta situación presenta dos implicancias a considerar ; por un lado tenemos que las alumnas pueden ver en éste comercio ilegal una forma valida, fácil y rápida para salir de su condición social en la cual no requieren de credenciales escolares. Por otro lado la venta de drogas en el sector exponen a las alumnas a al consumo temprano de éstas sustancias.

Los Factores Condicionantes de Riesgo, que incrementan la probabilidad de incidir negativamente sobre los factores directos , se encuentran, en general, más presentes en *alumnas con bajos promedios escolares*

Familias que *ejercen débilmente sus Funciones familiares* como la entrega de *afecto* : un 33% no lo expresa nunca y sólo un 42% a veces , no entregan *valores* esenciales, es decir no hablan sobre las consecuencias del consumo de drogas (21%) , sexualidad (42%), honradez (25%) y responsabilidades (38%) . Respecto de la *protección*, no siempre les creen antes situaciones en donde las menores están siendo cuestionadas (42%) y/o las defienden ante situaciones de riesgo (21%), lo que va incidiendo en el auto-concepto de las menores, sus metas de aprendizaje y sus emociones frente a sus deberes escolares.

Según indican las investigaciones de Goleman (1996), el buen desempeño y el éxito de las personas, en su vida productiva, no se halla ligado sólo a su cociente intelectual, tiene estrecha relación con sus calidades emocionales.

“Una familia que entrega afecto permitirá que se desarrolle el auto-dominio, la persistencia, la capacidad de auto-motivación, la facilidad para establecer relaciones interpersonales sanas y para interactuar en grupos, y otras semejantes” (Ibid:7).

Las alumnas con promedios bajos, en general, no respetan las *reglas* establecidas por la familia como los horarios de estudios (75%) y de recreación (17%) . Las normas o reglas familiares deben quedar claras y con un contenido coherente, procurando favorecer de forma progresiva el incremento de su autonomía y su responsabilidad. Igual de nítidos han de ser los límites, como las consecuencias que trae consigo el hecho de saltarse éstas normas.

Las familias de estas alumnas presentan un *modelo de interacción autoritario* (42%) utilizan formas coercitivas para *Resolver los Conflictos* como es la violencia física (8%) y psicológica (50%) , lo que influye directamente sobre su auto-estima. Además este tipo de familia *presenta violencia intrafamiliar*, ejercida por el padre hacia la menor (58%) y hacia la madre (25%).

“ La violencia psicológica ocurre cuando una persona es víctima de insultos frecuentes, es amenazada, sus efectos personales son destruidos o es sujeto de amenazas o gritos, como una forma de resolver los conflictos que viven al interior del hogar” (Barudy op. cit:83)

Las alumnas con bajos promedios manifestaron mantener **regulares Relaciones** con la madre (54%) y el padre (68%) y **malas relaciones** con la madre (8%) y padre (8%) lo que , según los autores consultados, pueden incidir directamente en el auto-estima de las menores. Éstas interrelaciones de las alumnas con sus progenitores, pueden ser respuestas frente a las acciones inadecuadas que realizan los padres ante situaciones “problemáticas” que presentan sus hijas como su mal comportamiento en la escuela, bajas calificaciones escolares etc.

“Uno de los motivos que más alteran la conducta del alumno tal vez, uno de los menos observados, pues requiere un estudio más profundo del estudio del niño y de los que lo rodean, es el desafecto de parte de uno de los padres o de ambos, sea consciente o inconscientemente”. (Goleman op. cit : 63).

Según García (op. cit.) plantea que las interacciones familiares influyen directamente en el desarrollo del auto-concepto. La información que el estudiante recibe de ellos le condiciona su *auto-concepto* para desarrollarlo, mantenerlo y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico .

Sus familias que presentan una **baja Motivación Familiar**-escolar. **Conversan sólo una vez a la semana** (58%) y/o al mes (33%) sobre el proceso educacional. En la mayoría de los casos **desconocen** los *lugares de juego* (42%) , *amigos pares* (68%) , *habilidades* (68%) y *proyecciones*(50%) de sus hijas, lo que las deja en una situación de riesgo al no poder orientarlas a éstas menores respecto de las experiencias que van teniendo dentro y fuera de la escuela. El desconocimiento sobre las menores produce que éstas desarrollen una baja auto-estima, presenten metas extrínsecas y emociones negativas frente a sus deberes escolares.

La Comunicación permite que se produzcan los procesos de transacción dentro de la familia. El tiempo de conversación que asignan los padres para conocer el desarrollo del proceso educacional de sus hijos es indispensable por que de ésta forma el menor se siente o no importante para ellos, a la vez que le asignará o no una importancia a la educación en general.

“.....Lo niños de familias de bajos recursos, muchas veces su menor logro académico coexiste con la percepción de la falta de interés de los padres y madres en la educación, dándose una tendencia en las escuelas a eximirse del fracaso académico de los alumnos, culpando a la familia por la falta de compromiso con la educación” (SERNAM, 1999:12) .

Familias que **presentan un bajo acompañamiento escolar**, el que se ve reflejado en la **ausencia de ayuda familiar** ante las tareas escolares (58%) es decir nadie del núcleo familiar ayuda a las menores a la realización de las tareas entregadas por los docentes ; **asistencia irregular a reuniones de apoderados** (69%) y ausencia de ella (17%).

Las familias de las escolares con bajos rendimientos escolares , en general, **nunca** (42%) **entregan Estímulos** frente a los logros académicos que van teniendo sus hijas . La situación más grave que presentan éste tipo de familia es la **siempre** (38%) y **a veces** (21%) **aplicación de Sanciones** a sus hijas ante sus bajas calificaciones como por ejemplo: se les golpea (21%) , no las dejan ver televisión (14%) , se les reta (7%) y/o se enojan con ellas (14%). Todo esto incide directamente su baja auto-estima, metas de aprendizaje extrínsecas y sus emociones negativas frente a sus deberes escolares.

Los **factores condicionantes escolares**, que actúan como factores de **riesgo** , uno de ellos corresponde a la **Actitud del Docente** ante sus alumnas. Una de las prácticas docentes más negativas para la auto-estima de los alumnos es el uso de acciones que se encuadran en la teoría del etiquetado, entre las cuales destaca la **colocación de sobrenombres y discriminación** hacia sus estudiantes que puede provocar graves problemas en el desarrollo sicosocial de un menor. Las alumnas con bajos promedios manifestaron con los docentes les colocan sobrenombres (92%) y las discriminan (54%)

Los docentes, en éste caso, sólo colocan sobrenombres a las alumnas que presentan bajos promedios escolares como “ burra (14%) , floja (18%) , estúpida (9%), tonta (23%) , ridícula (5%), gorda (9%) , coneja (14%) y/o dumbo (9%) ”. Al ser agredidos psicológicamente a través de la colocación de sobrenombres por parte de un docente, se perjudica el desarrollo cognitivo de autovaloración que desarrolla un menor e impulsa un desarrollo relacionado con una baja autoestima y valoración como persona y estudiante, como sostiene García:

“Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso esta recibiendo mensajes positivos para su autoestima. (Ibid:89)

Los tipos de discriminación que hacen los docentes hacia sus alumnas, con bajos promedios, según las opiniones de las mismas estudiantes , responden a : opción sexual (23%), aprendizaje (23%) , apariencia física (38%) y a embarazo (15%).

“ Cuando un alumno es etiquetado por sus capacidades de aprendizaje de forma negativa, producirá en el menor una mala autovaloración de sí mismo con ello pondrá menos esfuerzo en la superación de esta situación pues partirá de la base de que no es capaz” . (Convington op. cit:57)

En una situación de éxito, las auto- percepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni daña la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Un estudiante que se invirtió gran esfuerzo y a pesar de ello no obtuvo una alta calificación, implicará para él poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, por que en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

“El sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento”. (Bandura op. cit: 113)

La teoría del etiquetaje desarrollada por Rist (1999), revela que la construcción social de categorías por el profesor repercuten en el comportamiento de los distintos grupos sociales del aula. En la cotidianidad de la vida escolar se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas, los actores se informan, interpretan e interiorizan y actúan en consecuencia y definen su realidad social.

UNICEF (2003) indica que uno de los tipos de discriminación que provocan un mayor daño psicológico corresponde al relacionado con la apariencia física de los estudiantes. Daño que se va acentuando y uno de los más difíciles de tratar y que perjudican el rendimiento escolar de un estudiante, donde se establece nuevamente, la relación entre *auto-concepto*, *autoestima* y rendimiento escolar.

Este tipo de alumnas presentan *malas* (17%) y *regulares* (58%) **Relaciones** con sus *compañeras*. Con su *profesor jefe* presentan también malas (33%) y regulares (58%) relaciones. García (op. cit.) plantea la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros sujetos significativos (padres, profesores, compañeros y amigos pares) en el desarrollo del *auto-concepto*, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollarlo, mantenerlo y/o modificarlo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico.

Los factores condicionantes ambientales que actúan como factores de riesgo, corresponden a la **falta de Participación Social de las alumnas en organizaciones sociales** (75%), *eventos culturales* (68%) y *utilización de plazas barriales* (12%) lo impide el buen desarrollo sicosocial de las alumnas, desarrollar habilidades, creatividad, iniciativas, interactuar con otros con ello obtener información necesaria para formar su auto-concepto y marcos referenciales.

La relación con otros individuos, que se encuentran en su contexto social, es uno de los aspectos más importantes del desarrollo del auto-concepto de las personas. Éstas alumnas tienen **Amigos Pares mayores a sus edades** (38%). CONACE (2002) indica que alrededor de uno de cada cuatro escolares tiene amigos que han usado alguna droga ilícita durante el último mes, en tanto el 38% de los mismos, reconoce tener amigos que han consumido alcohol en el mismo período.

Se ha dicho que todo aprendizaje está mediatizado por una persona que lo rodea. La interacción interpersonal está determinada en función de mecanismos tales como el aprendizaje, la imitación, la identificación.

“El desarrollo es el producto de la continua interacción entre diversos factores estimulantes y una matriz de crecimiento prevalectivamente compuesta por ciertas predisposiciones selectivas, tanto para experimentar el cambio como para responder al ambiente de determinadas maneras”. (Ausubel y Sullivan op. cit: 66).

Estas alumnas presentan **desfavorables Percepciones de su entorno** por que en el hay mucha presencia de drogadictos. Los niños deben jugar, ésta afirmación difícilmente es discutible ya que necesitan del juego como medio de aprendizaje y reforzamiento de salud mental, para un correcto desarrollo sicosocial de las estudiantes con ello un estado mental sano , pero esto sólo será posible si las estudiantes interactúan con su entorno, al desagradarles éste hay más probabilidades de que éste desarrollo no se alcance a su plenitud.

“Existen distintos tipos de ambientes y cada uno determina el tipo de experiencias a las cuales se enfrenta el niño. Debemos, por tanto, tratar de especificar que del ambiente afecta una determinada conducta; cómo las variadas formas de experiencias influyen en el desarrollo”. (Berwart H. y Zegers B op. cit:28).

Los Factores Directos de Riesgo que incrementan la probabilidad de manifestaciones de riesgo en general, se encuentran más presentes en alumnas **con bajos promedios escolares** .

Presentan una **baja Motivación escolar** como lo es su **auto-concepto negativo**, alumnas que se consideran malas estudiantes (58%) y/o regulares (42%), presentan **Metas de aprendizaje extrínsecas** (68%) , es decir hacen sus tareas y estudian para las pruebas escolares con el objetivo de no sacarse malas notas , que no les coloquen anotaciones y/o para no tener problemas con sus progenitores.

Además presentan **Emociones negativas** frente a la realización de sus deberes escolares como por ejemplo: molestas (8%), con rabia (4%), con flojera (42%) y por obligación (25%), lo que ejercerá una influencia negativa sobre su motivación escolar, según Pekrun (1992).

Por tanto, este tipo de alumnas responde al tipo de escolares que Covington (1984) denomina como: “Los que evitan el fracaso”:

“Son aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, y trampas en los exámenes”.(Ibid:55) .

Pese a esas actitudes y prácticas escolares , al igual que las alumnas con altos promedios **Opinan** que la **Educación** es importante para buscar trabajo (46%) ; para ser profesional (4%) ; para ser alguien en la vida (42%) ; y para ser independientes (8%). Consideran a la **Escuela** como *regular* (17%) y a sus **docentes regulares** (46%) o no opinan (17%) sobre ellos.

Tanto las familias como las alumnas que presentan altos y bajos promedios, ven en la educación como un medio de movilidad social que se vio reflejado en las argumentaciones de que la educación es importante para buscar trabajo, ganar dinero, para ser profesional y para ser alguien en la vida.

Según Friere (op. cit.) la teoría del capital humano explica el aumento de la demanda de educación como consecuencia del incremento de utilidad que el individuo pueda recibir de ella. Las razones que explican los beneficios individuales de la inversión en educación pueden ser muy diversas.

“En promedio, se observa que cuánto más elevado es el nivel de educación de una persona mayores ingresos percibirá a lo largo de su vida” (Ibid:11)

La teoría defendida por Arrow (1973) postula, que el nivel educativo alcanzado por un individuo desempeña la función de filtro para los empleadores que buscan trabajadores con una elevada capacidad laboral.

“ Ante la falta de información de los empresarios sobre la cualificación de los individuos, los títulos académicos actúan como un filtro inicial en el momento de la contratación”.(Ibid:193)

Por último , en relación a los factores directos, éstas alumnas presentan **Proyecciones** educacionales basadas en la continuación de sus estudios. En general desean continuar en *liceos técnico profesionales* (71%) ; el 38% de éstas alumnas piensan que en que *no van a llegar a la universidad* por no sentirse capaces (56%) ; por falta de dinero (22%) ; por que tienen que salir a trabajar (11%) ; y/o por que son desmotivadas por sus progenitores (11%).

Por la interacción de los factores directos éstas alumnas con bajos promedios escolares presentan **Manifestaciones** de riesgo que pueden inscribirse en las denominadas por Fernández Engüita (op. cit) actitudes **anti-escuela**, lo que se ve reflejado en su **baja Disposición escolar**: alumnas que *no les desagrada* (13%) *asistir a la escuela* o sólo a veces (36%) por que no les agrada levantarse temprano (42%) y/o por que se aburren (8%) .

“ El problema se hace más grave por que cada vez son más numerosos los alumnos que fracasan en la escuela, pero que son obligados a permanecer en ella, lo que aumenta su frustración y rebeldía, poniendo a prueba la paciencia y el trabajo de los profesores; es decir, el sistema escolar vive en una constante tensión entre los objetivos de los educadores y los educandos, en especial, cuando estos aparecen como contrapuesto”(Osés op. cit:126)

Tampoco participan en actividades extra-programáticas (88%), presentan **bajas Responsabilidades** , *no estudian nunca* (33) y/o *sólo estudian para las pruebas* (68%) ; a veces realizan sus tareas escolares en el hogar (75%) o nunca (17%) ; y *asumen responsabilidades domésticas inapropiadas* para sus edades como por ejemplo todo el quehacer del hogar (46%) y además presentan un **Asistencia irregular** (33%) .

También presentan *inadecuadas Conductas escolares* como el *no respetar las ordenes* (50%) y *reglas escolares* (50%) , y *mantienen comportamientos inadecuados* (33%) dentro de la sala de clases.

“La Resistencia de los alumnos a la escuela, a la cual asisten por obligación de sus padres, explica las relaciones sociales conflictivas en el medio escolar” (Coulon,1994:58).

Además practican *inapropiadas actitudes personales* que se observan a través de la *inadecuada utilización del tiempo libre* en actividades domésticas (4%) , escuchar música (42%). Por último presentan *altos indicadores de búsqueda de sensaciones de riesgo* , tenemos que al igual que las menores que presentan altos promedios escolares presentan un alto consumo de tabaco (79%) y alcohol (71%).

CONSIDERACIONES FINALES

Podemos afirmar que el Rendimiento Escolar , como lo hemos constatado en ésta investigación , es una manifestación o actitud de las alumnas , la cual no tiene una responsabilidad exclusivamente individual, como lo plantea de teoría funcionalista, sino que retomando lo planteado por la teoría de la motivación escolar.

Un factor que incide directamente en el rendimiento escolar es la motivación escolar de los estudiantes , es decir el auto-concepto, metas de aprendizaje, emociones, opiniones y proyecciones, los que están influenciado por las adecuadas y/o inadecuadas funciones de las instituciones sociales que conforman nuestro tipo de sociedad , como: la familia, la escuela, el estado, las organizaciones sociales etc. su alto o bajo funcionamiento incide en la motivación escolar de las alumnas y es esto y no otros factores los que determinan el Rendimiento escolar.

Desde esa perspectiva, se puede sostener que la acción de esas instituciones pone en juego, en el caso de las alumnas con alto rendimiento, los procesos de la **Resiliencia Escolar** , entendida como **la capacidad de resistir o permanecer dentro del sistema educacional básico frente a interacción de los factores de riesgo que se pueden encontrar en la dimensión familiar, escolar y ambiental de un estudiante. Ésta**

capacidad de resistir permite que los estudiantes no deserten o abandonen el sistema educacional básico.

La resiliencia escolar, sus elementos concretos, en éste tipo de alumnas, corresponden a los componentes de la *Motivación Escolar*, son éstos en su conjunto los que actúan como protectores ante la posible deserción escolar, desagrado de asistir a la escuela, falta de participación en actividades extra-programáticas, consumo de drogas, tabaco , alcohol, etc.

Pero como se observó en éste estudio las alumnas que presentan bajos promedios escolares tienen , en general, un auto-concepto negativo, metas extrínsecas y emociones negativas frente a la realización de sus tareas, por lo que podemos decir que para ellas, en éste caso, los elementos que les permiten “resistir” dentro del sistema educacional corresponden a sus *positivas opiniones* respecto de la educación y sus *proyecciones educacionales*.

El “ ideal” sería que fuese en su conjunto la motivación escolar como mecanismo de resistencia, pero como se observó en este estudio, sólo parte de él está actuando como protector. Pero eso no quiere decir que no se puede trabajar sobre él , al contrario se debe realizar un esfuerzo por potenciar todos sus componentes para lograr direccionar la motivación escolar con el propósito de producir o provocar manifestaciones positivas escolares y personales por parte de las alumnas. Esto, con el fin último que éstas alumnas culminen no sólo su enseñanza básica o media , sino además aumenta la probabilidad de que logren alcanzar estudios superiores, con ello movilidad social , situación imprescindible para alcanzar , a lo menos, una mayor equidad social .

También cabe mencionar que los factores más importantes que inciden sobre la motivación escolar son la resolución de conflictos familiares, la entrega de afecto, las relaciones con la madre y el profesor jefe, la participación social de las estudiantes y por sobre todo la actitud del docente frente a sus alumnas. Sobre estos factores es donde hoy se deben colocar todos los esfuerzos partiendo desde el estado, familia, escuela y organizaciones sociales.

Por último se hace necesario que desde el estado, en éste caso al Ministerio de Educación y sus organismos correspondientes , se propicien estudios que profundicen en los factores que inciden más que el rendimiento escolar, en el proceso educacional, para poder focalizar eficaz y eficientemente los pocos recursos, destinados a promover la equidad y calidad de la educación.

Esto porque hoy desde el Estado e instituciones educacionales se trabaja sobre los efectos , consecuencias o manifestaciones de los estudiantes y no sobre las causas del bajo rendimiento y fracaso escolar , por ejemplo aquellos talleres orientados a elevar el rendimiento a través de un reforzamiento sistemático , sin considerar los aspectos sicosociales de sus alumnos como su auto-concepto, metas, emociones etc, las que por sí sólo no tienen ni tendrán ningún impacto en el proceso educativo de los estudiantes.

Así ha quedado demostrado en los últimos resultados de la prueba SIMCE, los que demostraron que a pesar de los recursos humanos y financieros los rendimientos de los alumnos de escuelas municipales siguen siendo inferiores a los alumnos de escuelas con dependencia privada, que en el mejor de los casos o sube un año y bajan en el siguiente, sin lograr configurar una tendencia clara de superación de sus niveles, considerados insuficientes por las autoridades, las comunidades educativas y la sociedad.

EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

La situación actual muestra un importante deterioro del tejido social, una creciente fragmentación, la emergencia de nuevas problemáticas, como la drogadicción, el SIDA, la violencia urbana, nuevas conformaciones de la familia, el rendimiento escolar , etc., que generan la necesidad de responder desde modalidades alternativas o novedosas a esas cuestiones.

El Trabajo Social como disciplina actúa en todas aquellas áreas de las relaciones humanas donde está presente el conflicto. A través de sus distintas estrategias de intervención apuesta al cambio, partiendo de las necesidades, intereses y por sobre todo de las capacidades de quienes viven una situación problema. Para ello intenta movilizar los recursos y potencialidades de los sujetos.

“ La función del conocimiento del Trabajo Social es aumentar la habilidad de los sujetos en el manejo consciente y deliberado de su entorno” (Payne, 1991:15)

Sin embargo, esta posibilidad de acción se inscribe en un marco político e institucional que muchas veces limita el desarrollo profesional, como lo demuestra la historia reciente de nuestro país. El Trabajo Social estuvo inserto en el campo de la Educación durante muchos años, pero debido al desmantelamiento de la escuela pública en periodo de la dictadura, , la profesión a disminuyó en forma drástica y hoy, como regla general su actuar en dicha área, se encuentra ausente en la mayoría de los establecimientos educacionales de enseñanza básica , de hecho, sólo se encuentra presente los trabajadores sociales en los centros de diagnósticos como profesionales de apoyo, instituciones externas a la escuela. En cambio en escuelas particulares , estos profesionales trabajan dentro de la escuela en la unidad técnico pedagógica.

Este estudio ha demostrado que la escuela, como institución, no puede cumplir sus objetivos sólo con la presencia del personal docente, y ello debido a que la situación personal del alumno, como hemos visto, interfiere en su proceso de aprendizaje. Éste es uno de los motivos que explica la necesidad de contar con otros perfiles profesionales como los trabajadores sociales.

En este sentido hay una serie de razones por las que el Trabajo Social debe integrarse plenamente en el sistema educativo, específicamente al interior de las escuelas, entre las más importantes se pueden mencionar : en primer lugar, la escuela es el contexto idóneo para observar y detectar las necesidades de los niños y las familias ; en segundo lugar, las carencias sociales de un niño quedan patentes en los centros escolares y son fuente de numerosas necesidades educativas, de ahí la importancia de la colaboración maestro-trabajador social; seguidamente, y ante el cambio sufrido en la actual configuración de la población escolar procedente de diversos sectores, culturas y situaciones.

El Trabajo Social resulta fundamental para abordar tareas encaminadas a la orientación, prevención , mediación, atención del absentismo y el fracaso escolar como ha quedado demostrado en el programa liceo para todos , entre otras experiencias piloto. Por último, y con relación a los padres de alumnos con discapacidades y necesidades educativas especialidades, el papel del trabajador social es de gran importancia para que la familia sea la primera que integre al niño en su seno.

No se puede ser neutral frente al futuro, así pensaba Paulo Freire , el educador latinoamericano más importante del siglo XX.. Con éste pensamiento, Freire nos enseña que no existe mucha distancia entre el pensar y el actuar. Cuando el pensar se desarrolla con la mezcla de conciencia , emoción y compromiso, el pensar es actuar, cuestión que resulta relevante frente a los problemas que hoy afectan a la escuela y a los escolares de los sectores populares.

Ahora bien, ¿Por qué Trabajadores Sociales o no otro tipo de profesionales? . Los Trabajadores Sociales a diferencia del resto de profesionales de las disciplinas sociales, poseen herramientas que en su conjunto los hacen distintos y más adecuados para trabajar o intervenir dentro del campo de la educación. por ejemplo:

- Diagnósticos de caso, grupo y comunidad.
- Investigación social
- Formulación de proyectos
- Intervención de caso- familia y comunidad.
- Educación popular.
- Visitas domiciliarias.

- Amplia gama de teorías de intervención y técnicas de animación cultural.
- Conocimientos sobre las políticas sociales, etc.

La disciplina de Trabajo Social se define fundamentalmente en el terreno de la intervención, la lógica de la intervención responde a la necesidad de modificar, transformar, restituir , cambiar, y a diferencia de la investigación, su eje no está centrado en el espacio racional sino que contienen a lo racional como “ Mediación”, pero ésta se define en el campo de la práctica real, en el sentido anotado por Aquín (1999) cuando se refiere a la escuela:

“ Es la práctica real la que modifica ; las ideas operan como mediaciones, no transforman la realidad directamente sino como mediación. Pero están importante ésta mediación , que sino se redefinen sus contenidos es imposible resignificar la práctica. Pero sin la mediación teórica, la intervención fundada se torna indiscriminada”. (Aquín N, 1999:10)

En el trabajo social, la acción social, se puede entender como las acciones o actividades que realiza un trabajador social , utilizando procedimiento operativos propios de la profesión para actuar, sobre o con personas , grupo, o comunidades , con la intencionalidad o propósito explícito de influir en las condiciones sociales que surgen de la no satisfacción de ciertas necesidades básicas y/o de la existencia de determinados problemas que afectan a los destinatarios de estas actividades.

Toda acción social, según Ander-Egg (1995) tiene una connotación valorativa es decir, no es neutra e indiferente; su significación última es tributaria de una concepción del mundo o de una ideología , que sirve como un marco de indiferencia a ese quehacer . En consecuencia

“Toda acción es finalista es decir, tienen un fin, como lo es todo hacer del hombre, pues está encaminada hacia fines concretos, subjetivamente deseados, en virtud de tener un por qué o motivación y un para qué o finalidad” (Ander-Egg 1995:22).

Como agentes de cambio, que intentamos influir en los comportamientos , actitudes , ideas y decisiones de otras personas, grupos, sectores o clases, en una dirección cuyo cambio consideramos deseable, posible o realizable , se hace necesario para alcanzar una mayor equidad social, o a lo menos mejorar las condiciones de vida de las personas , es

que se hace necesario retomar , reinsertar y reinventar nuestro trabajo o intervención profesional en el campo de la educación formal, específicamente en la educación básica.

Trabajar en la educación básica nos permite como profesión y sociedad, por un lado, prevenir situaciones de riesgo como abandono escolar, consumo de drogas y alcohol, bajo rendimientos, etc., y por otro, la posibilidad de lograr impactos más amplios o eficientes que en edades superiores donde los niños-estudiantes-adolescentes se encuentran en un periodo de “resistencia social” distinto a la de un menor en edad menor a 13 años, donde sus marcos referenciales, sistema de valores etc., aún no están muy influenciados o definidos por el medio sociocultural del cual forman parte.

Por lo tanto, los trabajadores sociales podrán trabajar en las cuatro dimensiones del sujeto: la individual, familiar, escolar y ambiental, focalizando los esfuerzo sobre las causas y no sobre los efectos, es decir, en este caso, trabajar sobre la motivación escolar, factores condicionantes y de segundo grado y no sobre el rendimiento escolar, comportamiento inadecuado dentro de la sala de clases, consumo de alcohol y tabaco etc., como hasta hora se ha venido tratando el tema.

Por ejemplo, el Ministerio de Educación por una parte ha implementado distintos mecanismo para tratar la problemática del rendimiento escolar, entre ellos talleres de reforzamiento, talleres de CONACE en relación al consumo de drogas y alcohol desde un punto de vista del efecto. Ninguna de las instituciones , hasta ahora, trabaja sobre las causas de esos fenómenos.

La actual situación educativa, donde se han de dar respuestas a las necesidades de los alumnos, tanto desde la perspectiva de los contenidos de enseñanza como desde la labor de integración del niño en la escuela y en la propia sociedad, hace cada vez más importante la presencia de los departamentos de orientación en los colegios con presencia de Trabajadores sociales.

Basándonos en la Teoría de Sistema, podemos sostener que el cambio y/o modificación de uno de los subsistemas incide directamente en otro subsistema y en el sistema en general, por lo tanto trabajando en los distintos subsistemas del alumno, familia, escuela y contexto se podrá revertir una realidad determinada o aspecto de ésta y a largo plazo en el sistema en general.

Como Trabajadores Sociales se trabajaría como primera fase en la identificación de la motivación escolar de los estudiantes (dimensión individual), es decir, identificando el auto-concepto, metas de aprendizaje, emociones, opiniones (docentes-escuelas-educación) y proyecciones de los estudiantes. Posteriormente, se identifican los factores condicionantes y de segundo grado de riesgo y protectores que se encuentran presentes en la dimensión familiar, escolar y ambiental, para en su conjunto evaluarlos y de esa forma establecer los planes de trabajo, tipo de intervención, teorías y técnicas a utilizar.

Sólo a modo de ejemplo plantearemos algunas alternativas de trabajo profesional en relación a la motivación escolar.:

Talleres de motivación escolar:

Dimensión individual :

- *Causas, consecuencias y propuestas de trabajo*
- *Auto-concepto, metas, emociones y opiniones sobre educación*
- *Potenciar proyecciones escolares y profesionales.*
- *Valores sociales : tolerancia, no discriminación, responsabilidad, resolución alternativa de conflictos etc.*
- *Incorporación a redes sociales.*

Dimensión familiar:

- *Causas, consecuencias y propuestas de trabajo.*
- *Funciones de la familia: afecto, valores, protección.*
- *Resolución alternativa de conflictos.*
- *Interrelaciones y motivación familiar.*
- *Beneficios , orientación y/o vinculo con redes sociales formales e informales*
- *Formulación de proyectos.*

Dimensión escolar:

- *Causas, consecuencias y propuestas de trabajo*
- *Resolución alternativa de conflictos*
- *Vinculación a redes sociales*

- *Formulación de proyectos*

Dimensión ambiental :

- *Causas, consecuencias y propuestas de trabajo.*
- *Vinculación con otras redes sociales.*
- *Diagnóstico local*
- *Formulación de proyectos.*

El sistema educativo que manifiesta estar interesado en que los problemas sociales de los niños, debe buscar la más adecuada forma de tratarlos como medida preventiva de futuros males mayores. Los centros escolares necesitan un recurso profesional próximo a quien plantear las dificultades sociales de los alumnos, todo lo que le pasa a un niño afecta a su rendimiento escolar y vida en general.

En síntesis , el Trabajo social puede ser un actor clave para que la escuela involucra de forma directa y decidida en las distintas problemáticas sociales que se relacionan con la motivación escolar, del valor y dignidad del hombre en cuanto hombre, del sentido de lo humano y de su vocación de ser, con los estudiantes, familias, escuelas, instituciones correspondientes e integrar de forma activa a las organizaciones sociales que se encuentran en el sector.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- A.A.V.V
(1995) **Éxito y Fracaso Escolar en Tiempos de Reforma.** Barcelona-España. s.ed.
- Adler Lomnitz
(1975) **Como Sobreviven los Marginados.** México, Editorial Colección Siglo XX
- Aguilla J.
(1971). **Sociología de la Educación.** Buenos Aires, Ed. Paidós
- Alberdi Inés
(2000) “*Nuevos Contenidos en los Valores de la Familia Español*”. Libro de ponencias, **XI Congreso Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia** . España. s/ed.
- Althusser, Louis:
(1976) **La Escuela como Aparato Ideológico del Estado.** Barcelona, Anagrama.
- Ames C.
(1992) “*Classrooms: Goals, Structure , and Student Motivation*”. **Psychology Review.** N° 84, 261-171.
- Ames C.
Archer J.
(1988) “*Achievement Goals in the Classroom*” : students learning strategies and motivation processes. **Psychology Review** N° 80, 260-267.
- Apple, W
(1993). **El Conocimiento Oficial.** Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

- Berwart H.
Zeger B.
(1998) **Psicología del Escolar**. Editorial Universitaria de Chile
- BID
(1997) **Violencia y Educación**. Nicaragua. s.ed.
- BID-CEPAL-PNUD
(1995) “*Informe sobre la situación en América Latina*” Birdasall N, y Londoño J. (1997). Asset inequaty matters:an asesment of the world banks approachh to poverry reducction. **American Economic Review**, May, 106-168.
- Briones Guillermo
(1985) **La Investigación Social y Educativa**. Santiago de Chile, Ediciones PIIE
- Bourdieu P.
(1997) **Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción**. Barcelona España, Ed. ANAGRAMA.
- Bourdieu P.
Passeron J.C.
(1976) **La Reproducción**. Barcelona , Editorial Laia
- Bowles S.
Herbert G.
(1981) **La Instrucción Escolar en América Capitalista**. Barcelona España, Ed. ANAGRAMA.
- Bull Norman
(1990) “*Desarrollo Moral y Educación*”. Revista **Estudios Pedagógicos** N° 16, Schmidt Andrade. Chile,5-9.
- Cano M.
Tabilo C.
(2003) **Familia y Violencia**. Tesis para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social. Tesis para optar al Titulo de Asistente Social. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

- Castillo Gerardo
(1998) *“Los Adolescentes y sus Problemas” Factores fisiológicos-
psicológicos que inciden en el rendimiento escolar.* s.l.
- Carreras Ll.
Estany P. et. al.
(1997) **Como Educar en Valores.** Madrid , Editorial Narcea.
- CONACE
(2002) *“Consumo de Drogas y Alcohol al Interior de las Escuelas.”
Documento de Trabajo N° 3.* Chile Ed. CONACE, 90-101
- CONACE
(2002) *“Diagnostico Escolar de la comuna de San Bernardo”.*
Documento **Pladeco** N° 4 Ed Dep PREVIENE Chile,48-98
- Colacilli, J.C.
(1994) *“Conducta y Libertad”*, Revista de **Investigación Educativa**;
N°4 Santiago Chile, CIDE ,130-162
- Collins R.
(1986) *Las Teorías Técnico-funcionalista y Credencialista de
la Estratificación Educativa”.* Revista **Educación y
Sociedad**, N°5 , Madrid-España, Editorial akal universitaria.
140-156
- Convención Nacional
De los Derechos del
Niño.
(2000). **Informe Comisión Nacional de los derechos del Niño.**
Santiago de Chile
- Comisión Nacional
De la familia Perú
(1996) **Informe Comisión Nacional de la Familia.** Lima-Perú.
- Coulon Alain.
(1994) **Etnometodología y educación.** España Ed. PAIDOS

- Escalante Gonzalo.
(1992) “*El Poder de los Intermediarios*” México **Boletín** N° 44 , 3-9.
- Ezequiel Ander-Egg
(1995) Diccionario de Trabajo Social. Colección Política , Servicios y Trabajo Social. Buenos Aires, Ediciones Lumen.
- Fernández Engüita
(1988) “*Rechazo Escolar Alternativa o Trampa Social*” Revista **Política y Sociedad** . N° 1, Verano , Universidad Complutense. Facultad Cs. Políticas y Sociales, España. 75-98
- Fernández Engüita
(1990) **La Cara oculta de la Escuela, Educación y Trabajo en el Capitalismo.** España, Edición Siglo XXI.
- Fernández Paulina
Barreto Marcos
(1988) **Violencia Escolar en la Perspectiva de la Convivencia.** Santiago de Chile , Editorial Paidos
- Fabelo, José
(1996) “La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones” Escobar Cora. **Una Campaña de Espiritualidad y de Conciencia.** Editorial Ciencias Sociales. La Habana-Cuba.
- Flavell J. H.
(1994) **La Psicología Evolutiva de Piaget.** Buenos Aires Ed. Paidos, 3era Edición.
- Frías Maria.
(2002) “*Educación , Familia y Escuela*”. **Documento del Departamento de Educación** N°2 , Chile de la Universidad Arturo Prat,10-15
- Freire M. J.
(1991) **La igualdad de Oportunidades en el Acceso a la educación superior:** Una perspectiva socio-familiar para Galicia-España Universidad de La Coruña, España. Volumen 8, número 20, Editor : Gene V Glass, College of Education, Arizona State University .

- Gadotti M.
(2001) “*Los aportes de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica*” trabajo invitado para el **Simposio** Latinoamericano de Pedagogía Universitaria. .” *Hacia una Pedagogía alternativa para la Educación Superior*”. Costa Rica, por la Escuela de formación docente de la universidad de Costa Rica el 17-20 abril.
- García H.
(1994) “*Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación Chile*”. **El Programa de las 900 Escuelas**. ASDI-AGCI-CIDE s.l.
- García F.
(1993) “*Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB*”. Revista de **Psicología de la Educación**. vol 4. N°11 s.l. s.Ed,73-87
- García F.
Musitu G.
(1993) “*Un programa de Intervención basado en la Autoestima*” Análisis de una experiencia. Revista **psicología y Educación** vol 15 N° 1 s.l s.Ed.,57-92
- Garrido I.
Pérez M.
(2002) “*Evaluación de Procesos Psico-Afectivos en la Prevención Temprana del Consumo de Drogas*”. Revista **Electronica de Motivación y emociones**. España, Volumen 5, N° 10, 27-49.
- Giroux, H.
(1992) **Teoría y Resistencia en Educación**. México, Ed, el Roure.
- Goleman, R.
(1996) **Inteligencia Emocional**. Barcelona, Ed Kaidós.
- González A.
(2000) “*Actuaciones ante los Conflictos*”: Los Valores. Libro de Ponencias . **XI Congreso Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia**. España. Actas, 27-52.

- González R.
(1996) “*Variables Cognitivo - Motivacionales y Aprendizaje*”. **Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción**. s.l. s.ed.
- Gasca M.
Jeldres K.
Orellana F.
(2004) **Motivaciones Educativas en Escuelas Rurales**. Tesis Para optar al Grado académico de Licenciado en Trabajo Social. Tesis para optar al título de Asistente Social. No publicada. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Hege Marianne
(1997) **Acción Socio-educativa** . Modelos, métodos y técnicas. s.l., s/ed.
- Hernández Sampieri.
Fernández C.
Baptista,P
(1998) **Metodología de la Investigación**, México, Buenos. Aires, Santiago de Chile. Segunda edición , Ed. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Heyman,G.D.
Dweck C.
(1992) “*Achievement goals and intrinsic motivation*”:Their relation and their role in adaptive motivation. Review **Motivation and Emotion**. N° 16, 231-247.
- Hogg M., Abrams D.
(1993) **Group motivation. Social psychological perspectives** . New York: Harvester Wheatsheaf.
- Huerta J.
(1996) “*Motivación en el Aula*” . **Principios para la Intervención Motivacional en el Aula** en: Motivación. Querer aprender. Aique, Buenos Aires- Argentina.
- Ibañez P.
(2001) “*Etiquetismo en la Escuela*”: Familia, Escuela e Intolerancia. Departamento de Educación, Universidad José Santos Ossa. **Documento** número 3, Antofagasta – Chile. 39-43.
- Infante Isabel
(1998) **Discriminación en Educación en Chile**. Documento elaborado para UNICEF .colaboracion de Maria Teresa Rodas, Santiago Chile. S ed

- Instituto Nacional De la Juventud (1999) “*Sociabilidad y Cultura Juvenil*”. Segunda encuesta nacional De la Juventud de jóvenes : El rostro de los nuevos ciudadanos **Cuadernillo Temático** numero 2 Santiago de Chile
- Kliksberg Naum (1999) **La Familia como Agente Educador.** s/ ed.
- Lerena, C. (1983) **Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura** Madrid, Editorial Zero.
- Levin H. (1995) “*Las Nuevas Tecnologías y las Necesidades Educativas*” visiones, posibilidades y realidades . Revista **Política y Sociedad**, Número 1.Madrid.
- López G. Assale J. Neumann E. Et al. (1991) **La Cultura Escolar ¿ responsable del Fracaso?** Santiago de Chile. Ediciones, PIIE.
- Madariaga C. Abello R. Sierra O. (1996) **Redes Sociales , Infancia , Familia y Comunidad.** Barranquilla, Ediciones UNINORTE, Barranquilla.
- Maehr M. Midgley C. (1991) “*Enhancing Student Motivation*”. Schoolwide approach. Educational . **Psychologist** Review N° 25, 399-427.
- Mansilla A. (1988) “*Los Derechos del Niño, ¿ Una Meta o una Utopía*” **Informe de Investigación** ,ADOC / Radda Barrer Lima

- Mansilla A.
(1992) **Tres veces postergada.** “*La Niña de los Sectores Populares*” Informe de Investigación M. Salud y OPS/OMS. Lima
- Mansilla A
(1996) **La socialización Diferenciada por Sexo.** Perú, ediciones CONCYTEC.
- Marchesi A
(2000) **Controversias en la Educación Española.** Madrid, Editorial Alianza.
- Marchesi A.
Hernández G.
(2003) **El Fracaso Escolar.** Madrid. Editorial Alianza.
- María Jiménez
(1998) “*Intervención profesional y enfoque interaccional*” Revista **Trabajo Social**, N° 55 Chile pontificia Universidad católica
- Marx, K.
Engels, F.
(1978) **Textos Sobre Educación y Enseñanza.** Madrid, s.ed.
- Mijangos C.
(1999) “*Los valores sociales, experiencia en un aula de necesidades educativas especiales. Proyecto de investigación etnográfica en el aula*”. **Interacción Social en la Aprehensión de Valores** Secretaria de educación del Ed de Tabasco, México
- MIDEPLAN
(1996). **Situación Laboral en Chile.** Encuesta CASEN.
- MINEDUC
(1992) “*Programa de Mejoramiento de la Calidad en las Escuelas Básicas de sectores Pobres Una Experiencia Chilena*”.

Boletín N°27 del **Proyecto Principal de Educación** .
UNESCO /OREAL, s.l.

MINEDUC
(2000) **Evaluación del Programa de las 900 Escuelas.** Chile,
Elaborado por Santiago Consultores y Asesorías para
El desarrollo.

MINEDUC
(2000) **Situación de la Educación en Chile.** Informe Ejecutivo.
Encuesta CASEN

MINEDUC
(2002) **Evaluación resultados SIMCE 2002.** Ministerios de
Educación.

Miranda Pablo
(2003) **La familia una Construcción Histórico Social.**
(Baumrnd, 1991,cit.Igra.v., Irwin,ch.,1996, citados por
Villatoro y Parrini,2002). Citado por el Familiar. Escuela
de Trabajo Social. Universidad Academia de Humanismo
Cristiano.

Mondaca Osvaldo
(2000) **Historia de la Educación Chilena.** Santiago – Chile,
Ediciones Lagos

Montenegro Hernán
H. Guajardo
(1984) **Psiquiatría del Niño y del Adolescente.** Santiago de Chile.
Editorial-Salvador.

Morin E.
(1994) **Introducción al Pensamiento Complejo.** Barcelona-España
Editorial Gedisa.

Neinstein L.
(1991) **“Inquietudes comunes de los Adolescentes y sus Padres”**
Salud Del Adolescente s/ed. . s.l.

- Peterson P.
(1990) “*Alternatives to student Retention*” . **New Imagenes of the Learner** .sl.s.ed.
- Piaget Jean
(1950) **La Psicología de la Inteligencia**. Crítica : Barcelona España.
- Pintrich,P.
(1989) “*The dynamic interplay of student motivation and cognition*” in the college classroom. En C. Ames y M.L.Maher(eds.):**Advance Motivation and Achievement** vol. 6.Greenwich,CT:JAI Press,54-58
- Pintrich P.
De Groot E
(1990) “*Motivational and self-regulated learning components of classroom performance*”.**Journal of Educational Psychology** (Vol 7) , N° 82 s.l s. Ed pag 33-40
- Polaino,A.
(1993) “*Procesos afectivos y aprendizaje*” **Intervención Psicopedagógica**. (vol 5) Madrid Piramide En J.Beltran y Cols .(eds) : Piramide;108-142
- Quintero Angela M.
(1997) **Trabajo social y Procesos Familiares**. Buenos Aires Argentina, Editorial Lumen/humanitas.
- Revista Electrónica
(1997) “*Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar*” . Revista **Motivación y Emoción**. Elaborado por Universidad Jaime I de Castellon. s.l. Volumen 1, N°0, 1-28.
- Reca Inés
Tijoux
(1996) “*Vulnerabilidad y Fortalezas Chile*” **Familias Nucleares Pobres** Centro de investigaciones ARCIS .
- Redondo A.
(2000) “*El Papel del Pediatra como Educador de Padres*”. Libro de ponencia **X Congreso Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia**. España

- Reinoso A.
(1996) “*Juventud: Violencia y Discriminación Chile.*” Instituto Nacional de la Juventud volumen 1 Chile Primer **Informe Nacional.** Gobierno de Chile,17-23
- Rist, R.
(1999) “*Sobre la Comprensión del Proceso de Escolarización*” aportaciones de la Teoría del Etiquetado , en Fernández Enguita, M. (ed.) : **Sociología de la Educación.** *Lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona. Ed. Ariel.
- Rockwell, Elsie
(1982) “*La Etnografía para qué*” **Perfiles Educativos.** México. Ed CISEUNAM .D.F.
- Rutter B.
(2000) “*Riesgo y Resiliencia, conceptos básicos para el desarrollo de un programa*”. **Adolescencia Latinoamericana** Ed .s.l.
- Scheler, M.
(1963) **El Santo, el Genio, el Héroe.** Buenos Aires , Argentina.,s.ed.
- Scherer-Warren
(1993) **Redes de Movimientos .** São Paulo. Edicóes Loyola.
- Schugurensky D.
(1996) **Chilena de Humanidades.** No. 17.
- Segovia, Eduardo
(1989) **Problemas de la Orientación Educativa.** México; Editorial Paídos.
- SERNAM
(1999) “*Demandas del Sistema Educativa y evaluación de Padres/ Madres/Apoderados*”. **Documento** elaborado por Valeria Ramírez Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile , por encargo del Departamento de Planificación y estudios del SERNAM. Edición , Junio, N° 66, 5-21

- SENAME
(2000) “Sistematización de la Experiencia de Trabajo Psicosocial con Familias en extrema Pobreza” **Documento** de trabajo Diciembre, N° 14, 10-22.
- SERNAM
(1994) “La Mujer en el Proceso Educacional”. **Documento** de trabajo , Chile, N ° 5 Chile 3-9.
- Schock H
(1993) “Redes sociales en la Población de la Tercera edad en la Zona Negra”. Rev. **Monografías de grado** Citado por Lobos Narváez Barranquilla s.l. s. Ed ,563-597
- Shutz T.
Becker
(1962) “La Inversión en Capital Humano”. En revista **Educación y sociedad**, N° ° 1, Madrid, Editorial Akal,29-36
- Silber T.
(1994) “Resiliencia, Factores de Protección en una Época de Riesgo”. Libro de ponencia **V Reunión Nacional de la sesión de Medicina del Adolescente**. Ed s.l.
- Smiley y Dweck
(1994) “ Individual differences in achievement goals among yuong Childre “.Child development. Ed .s.l.
- Sluzki C.
(1996) “ Fronteras de la Práctica Sistémica”. **La red Social** Ed Gedisa España
- Steinhauer P
(2001) “Aplicaciones clínicas y de Servicio de la Teoría de la Resiliencia con referencia en particular a los Adolescentes” **Adolescencia Latinoamericana** Ed s.l.
- Tapia A.
(1997) **Motivar Para el Aprendizaje**. Edebé, Barcelona- España. Capitulo 1 y 2

Willis P.
(1999)

“Producción Cultural y Teorías de la Reproducción”.
En Fernández Enguita, M. **Sociología de la Educación**.
Lecturas básicas y textos de apoyo. Barcelona , Ariel, 640-
659.

Zanotti, J.L
(1984)

“Juventud y Adolescencia.” Revista **del Instituto de Investigación Educativa**, N° 5 Edición Santiago de Chile CIDE. s.Ed. 87-111

FUENTE ELECTRONICA

- Ministerio de Educación (2002-2003) **SIMCE** En www.mineduc.cl , Santiago de Chile.
- (2002) **El Programa de las 900 Escuelas.**
En www.mineduc.cl/basic/ p 900.
- (2002) **Deserción Escolar.** www.mineduc.cl/desercion/basic/2002.
- Proyecto de Investigación Etnográfica en el Aula **La interacción social en la Aprehensión de Valores.** En www.ecologia.edu.mx/sigolfo/valores.htm
- Teorías Sociológicas **Teorías de educación.** En www.monografias.com/trabajos12/eleynewt/eleynewt.shtml