

IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile, 2001.

Factores Culturales que determinan el aprendizaje y rendimiento de los niños y niñas de las escuelas subvencionadas por el Estado.

Marcela Román.

Cita:

Marcela Román. (2001). *Factores Culturales que determinan el aprendizaje y rendimiento de los niños y niñas de las escuelas subvencionadas por el Estado. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/136>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ef8V/Ozu>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

COORDINADORES: MARCELA ROMÁN - LEANDRO SEPÚLVEDA

Factores Culturales que determinan el aprendizaje y rendimiento de los niños y niñas de las escuelas subvencionadas por el Estado

Marcela Román

Introducción

En el año 1990 algunos indicadores de calidad educativa, tal como el rendimiento medido a través del SIMCE en escuelas básicas municipalizadas y particulares subvencionadas por el Estado, mostraba cifras muy por debajo de aquellas alcanzadas por las escuelas de educación básica particulares pagadas en Chile, esto reflejada una fuerte inequidad en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas que asistían a escuelas públicas. Así, mientras los alumnos de establecimientos particulares pagados mostraban logros respecto del manejo de objetivos mínimos, en torno al 80% en matemática y lenguaje, los alumnos que asistían a escuelas subvencionadas por el Estado no superaban el 55%, cifra que en el sector rural alcanzaba apenas un 34% de logro para dichos objetivos (García Huidobro, J.E. y Sotomayor, C.; 2000).

De la misma manera y frente al 2,2% de repitencia registrado en las escuelas particulares pagadas, se registraba un 7,8% en los establecimientos subvencionados por el Estado (García Huidobro, J.E., Jara, C.; 1994), llegando sólo a un 23,8% de alumnos de la educación gratuita municipal que no repetía ningún curso. Esta cifra se elevaba al 60,3% para aquellos niños y jóvenes que asistían a la educación pagada (Gajardo, M. (Ed.); 1994). Cifra que muestra su real magnitud si se considera que en Chile el 94% de la población escolar básica concurre a escuelas con financiamiento pú-

blico. Todos los indicadores y cifras comentadas se hacían más agudas en el caso de las escuelas que atendían a una población con mayor índice de vulnerabilidad y aislamiento geográfico.

Considerando tal situación y como una forma de acercarse a las metas definidas en la Reforma Educativa de los inicios de los años 90, el sistema define una estrategia educativa que opera con un criterio de discriminación positiva, esto es otorgando más apoyo a quienes están más desprovistos de recursos de todo tipo para aprender. Así entonces se destina mayor apoyo en recursos e insumos para los establecimientos que atienden a los niños más pobres del campo y de la ciudad, como respuesta a la necesidad de asegurarles una educación de calidad que les permita adquirir las destrezas y competencias mínimas para desarrollarse y desenvolverse adecuadamente en la vida escolar y social presente y futura.

A casi diez años de la implementación de emblemáticos programas educativos focalizados, los resultados de la prueba SIMCE (4º básicos, 1999) obtenidos por el conjunto de escuelas subvencionadas por el Estado Chileno (municipales y particulares subvencionadas) muestran que aún se mantiene una enorme distancia con el rendimiento alcanzado por aquellos alumnos que se educan en establecimientos particulares pagados.

Los principios fundamentales que han orientado a la Reforma Educativa Chilena: eficiencia, calidad y equidad, se ven hoy cuestionados frente a la gran cantidad

de recursos inyectados a las escuelas públicas y los resultados obtenidos por ellas. Los datos, mediciones y constataciones provenientes de diversas investigaciones, evaluaciones e intervenciones, muestran que el sistema sigue siendo segmentador y desigual y que los aprendizajes logrados en dichas escuelas no alcanzan los estándares mínimos deseados. En efecto, así lo demuestran la alta concentración de alumnos pertenecientes a los quintiles de ingresos más altos en las escuelas privadas y la enorme brecha que aún existe entre los aprendizajes alcanzados por los niños que asisten a establecimientos educativos privados y aquellos que lo hacen en escuelas municipales y particulares subvencionadas. En este contexto urge la necesidad de identificar y aislar los factores y variables relativas al sistema, a la escuela en tanto organización y a los actores involucrados, que explican y determinan en mayor o menor medida los aprendizajes logrados por los niños y niñas.

En el reducido espacio de una sala de clases y a través de la interacción social y pedagógica que ahí ocurre, se instala una cultura educativa que permite o limita la construcción de los aprendizajes, la incorporación de la experiencia de lo cotidiano de los sujetos, la utilidad de lo tratado y la significación de lo aprendido; en fin se construye de mejor o peor manera, la dinámica comunicativa que debe conducir a hacer de los alumnos, sujetos capaces, competentes y éticos, social y culturalmente. ¿Qué factores o procesos intervienen en esta interacción y dinámica social? Al parecer el que un profesor se esfuerce y se motive por hacer buenas clases, por orientar el proceso cognitivo de los niños y no sólo transmitir contenidos, está relacionado con la opinión, expectativas y valoración que él tenga sobre su curso y alumnos. De esta manera podríamos encontrar distintas formas de enseñar en un mismo profesor cuando se enfrenta a cursos sobre los cuales maneja una distinta opinión y expectativas. ¿Qué importancia tiene aquello?. ¿Qué ámbitos afecta?. Las anteriores preguntan estructuraron la esencia de la investigación que se presenta a continuación.

En ella y tratando de aislar variables relativas a características de la población escolar, de los recursos disponibles y apoyos entregados por el Estado, se describe y analiza la relación existente entre las expectativas, opiniones, juicios y valoraciones de los docentes de un grupo de escuelas básicas focalizadas, respecto de sus alumnos(as) y el rendimiento alcanzado por éstos. Esto es, entre las "representaciones" de los docentes y el rendimiento escolar de los alumnos, representación que se

manifiesta y canaliza en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que en el aula escolar implementan los agentes educativos, mediadores del aprendizaje.

El presente documento presenta el Programa Educativo de las 900 escuelas, en tanto marco y espacio donde se realiza la investigación. Posteriormente describe la investigación desde la problemática abordada, relevancia, objetivos e hipótesis que la guían. A continuación se presenta la perspectiva teórica desde donde se aborda y desarrolla la investigación, así como la metodología utilizada. Hacia el final, se presentan los resultados sobre la representación social de los profesores respecto de sus alumnos y las prácticas pedagógicas implementadas por ellos. Se completa el texto con las principales conclusiones y comentarios del estudio.

I. El Programa de mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres: P-900

El P-900 es un programa educativo de apoyo técnico y material a los establecimientos escolares que alcanzan los más bajos resultados respecto del rendimiento escolar (medido a través del SIMCE), en el ámbito urbano/rural regional y provincial y que atienden alumnos con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica. Su propósito fundamental es mejorar la calidad de la educación en las escuelas básicas pobres que obtienen bajos rendimientos escolares. Para ello entrega a dichas escuelas, recursos e insumos para atender de manera diferenciada a los niños en condiciones más desfavorables para aprender.

Lo anterior implica gastar más en aquellos que tienen menos, sean éstos del campo o de la ciudad, focalizando los recursos de manera de poder atender así a una población estudiantil que presentaba mayores carencias socioculturales que en el resto de las escuelas del programa; esto es que atienden niños y niñas con carencias afectivas serias, condiciones sociales extremas, familias con capital cultural notablemente disminuido, entre otras características. Para mejorar tal situación se dotó a dichos establecimientos de gran cantidad de material educativo de apoyo, se incorpora a sus profesores en diferentes tipos de perfeccionamiento; se refuerza a aquellos niños con mayor retraso escolar y se designa un supervisor del MINEDUC, quien tendrá como tareas principales, ayudar al establecimiento en

su incorporación al Programa y al Ministerio en la adecuada implementación del mismo.

Desde sus inicios el foco de atención es la enseñanza básica y dentro de ella el primer ciclo (1º a 4º básico), espacio donde se concentra en su primera etapa (1990-1997), siendo su propósito fundamental fortalecer las destrezas culturales propias de los alumnos en cada establecimiento integrado al Programa, actuando para ello en los sub sectores de lenguaje y matemáticas.

II. La investigación

2.1 El problema y su relevancia

En Chile asistimos a un proceso de reforma educativa que lleva más de una década y que, entre otras acciones, ha inyectado gran cantidad de recursos e insumos a las escuelas que atienden a la población estudiantil más pobres del país como estrategia para mejorar la calidad de la educación que ellas ofrecen y otorgar mayores oportunidades a los niños y niñas que en ellas se educan.

Sin embargo, estas escuelas así focalizadas, aún mantienen una considerable distancia con el resto de escuelas subvencionadas y por cierto una distancia mayor respecto del rendimiento alcanzado por los establecimientos particulares pagados. Por otra parte, y consideradas como un todo, ellas muestran un comportamiento desigual en su nivel de logros y calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

Ambas constataciones discuten y ponen en tela de juicio la eficacia de dicha estrategia para avanzar en la calidad del sistema educativa y hacerlo más equitativo y menos segmentado. En efecto, hoy día un porcentaje importante de la población escolar se está quedando atrás y no logra alcanzar estándares educativos mínimos y con ello, sus posibilidades de iguales oportunidades presentes y futuras quedan reducidas y postergadas. Así, hoy día los niños y niñas de un importante número de las escuelas más pobres, no están recibiendo una educación que les permita disponer de los aprendizajes y competencias cognitivas y sociales mínimas necesarias para su real integración y desarrollo presente y futuro.

Frente a una mayoría de explicaciones que relacionan los diferentes niveles del rendimiento escolar con variables de tipo estructurales y económicas, tanto de las escuelas como de la población atendida, se hace necesario indagar en variables y factores de tipo cultural

y social que nos permitan comprender los obstáculos que impiden el avance de los niños en estas escuelas. En tal dirección, creemos que un análisis de las construcciones socioculturales como determinantes de procesos y resultados conducentes a la exclusión y segmentación de la población escolar atendida, permitirá identificar las variables y factores socioculturales que pesan en el rendimiento escolar y que pueden ser modificadas para mejorar la calidad de la educación recibida por dicha población, posibilitándoles el manejo de los códigos de la modernidad y su adecuada integración social.

La investigación propuesta busca relacionar el desarrollo de capacidades y destrezas culturales de los alumnos con la construcción de modelos y pautas culturales que se generan en la escuela en tanto organización

Objetivos de la Investigación

- a) **Objetivo general**
Identificar y comprender el impacto de las representaciones de los docentes en el rendimiento escolar de los alumnos
- b) **Objetivos Específicos**
o Descripción, análisis y comparación de las Representaciones Sociales que tienen los docentes sobre sus alumnos en las escuelas P900 de la Región Metropolitana con buenos y malos resultados SIMCE
o Descripción, análisis y comparación de interacciones cognitivas y socio afectivas en la sala de clases de las escuelas P900 de la Región Metropolitana con buenos y malos resultados SIMCE

Hipótesis de la investigación

La hipótesis que guía esta investigación sostiene que los niveles de aprendizaje y el rendimiento escolar están determinados por los modelos e imágenes que construyen los profesores(as) sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas de relación e interacción socio afectiva acorde a dicha representación.

De este modo las opiniones, expectativas, juicios y valoración de los profesores sobre sus alumnos, generarán distintas posibilidades y condiciones para los aprendizajes de los niños y niñas, observándose diferencias en los niveles de rendimiento alcanzado por ellos e impactando negativa o positivamente en el logro y proceso escolar de los alumnos.

III. Marco Teórico

Siendo la escuela el espacio donde se produce la dinámica del aprendizaje e interacción social y donde se instala el P900, es desde ella donde se deberá describir y analizar la compleja trama de factores pedagógicos, psicológicos, políticos, económicos y culturales que inciden en el aprendizaje, retención, permanencia, rendimiento y otros indicadores educativos. Desde el ámbito propio de la escuela y en particular desde la sala de clases, interesa registrar la imagen que los profesores construyen sobre los niños que atienden y las consecuencias pedagógicas que se derivan de dicha construcción. Para analizar y comprender esta relación se utilizará el concepto de representaciones sociales y de las interacciones socioeducativas-afectiva que se dan al interior de una clase.

De esta manera, nuestra investigación se sustenta en dos pilares teóricos: las representaciones sociales y la interacción cognitiva y socio-afectiva en la sala de clases

Las Representaciones Sociales

Siguiendo a Jodelet, D., Hiernaux, J.P. y Martinic S., entre otros investigadores, entenderemos por Representación el acto de pensamiento mediante el cual los sujetos establecen una relación con algún objeto o categoría de la realidad. En su conjunto las representaciones son fenómenos socialmente construidos y constituyen modelos interpretativos que orientan y regulan la relación con los otros, a la vez que proporcionan el marco conductual y comunicacional en el cual resulta lógico y coherente nuestra actuación. Las representaciones sociales constituyen un sistema de referencia que vuelve lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos. (Jodelet, D.1989). Es este sistema de representación social quien proporciona los marcos y las señales a través de las cuales los sujetos clasificarán y explicarán lo representado dentro lo familiar, lo conocido, organizando así su mundo, volviéndolo lógico y coherente.

Las variadas interpretaciones que sobre la realidad construyen y elaboran los distintos grupos sociales, son posibles y viables en espacios de interacción social. De ahí entonces que podamos conocerlas y comprenderlas a partir de conversaciones, entrevistas, cartas públicas, etc. Es decir a través de los "discursos" construidos y manejados por los grupos, esto es por los textos producidos por los sujetos, en comunicación

interpersonal. Así, y mediante el análisis de los discursos construidos, podemos comprender el proceso y estructura de la visión subjetiva y el comportamiento objetivo del grupo cultural al que pertenecen los individuos que producen dichos discursos sociales. De esta manera, la caracterización y análisis de las representaciones sociales debe considerar y referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen dichas representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, D. 1992)

Interacción cognitiva y socio-afectiva en el aula

La información sobre la relación que establece el profesor con sus alumnos se recogió durante el transcurso de clases completas. Así y mediante observación directa y el registro sistemático de lo que allí ocurría, se pudo acceder a los fenómenos sociales de manera contextualizada y descubrir su significado a partir de las situaciones en las que ellos se dan.

El enfoque etnográfico sostiene una perspectiva socio cultural en el sentido de que pretende registrar y describir los comportamientos y relaciones sociales, en situaciones que responden a la verdadera vida de los participantes y dentro de una globalidad que les da sentido (por ejemplo: clase de matemáticas en la escuela) para luego interpretarlos según su propio código de cultura, es decir, de acuerdo a las pautas y saberes que los orientan, les permiten organizarse y actuar de un modo determinado. (Postic y De Ketelle, 1996)

Diseño Metodológico

La presente investigación corresponde a un diseño cualitativo de carácter exploratorio-explicativo, por cuanto la realidad investigada es observada, descrita y analizada desde la perspectiva de los individuos o grupos que son parte de ella. De este modo la información recogida en el estudio proviene de conversaciones grupales sostenidas con los profesores de cuatro escuelas P900 y de observaciones de corte etnográfica de su desempeño docente habitual en la sala de clases. Para responder a las preguntas de la investigación se realizó un estudio comparado entre dos casos tipo. A través de la selección de cuatro escuelas P900, dos de ellas seleccionadas entre el 10% con mejores resultados de aprendizajes y rendimientos (SIMCE 1999) y las otras dos se encuentran dentro del 10%

que ha obtenido los más bajos resultados SIMCE del mismo año, se abordaron los objetivos de la investigación y se sometió a prueba la hipótesis

III. Resultados

3.1 Los ejes de sentido en la Representación

Seis son los ejes semánticos, que configuran la organización de las representaciones de los docentes de las escuelas estudiadas, respecto de sus alumnos:

- Capacidades Cognitivas y Expresivas
- Habilidades Sociales
- Desarrollo Psicológico
- Expectativas de Escolaridad
- Tipo de Socialización y Dinámica Intra-familiar
- Condiciones Estructurales de las Familias

Capacidades cognitivas y expresivas

Este eje incluye las condiciones y disposiciones biológicas, mentales y motivacionales que de acuerdo a los profesores, los alumnos poseen en menor y mayor grado y que les permiten conocer y aprender. El análisis realizado permitió identificar cuatro tipos de códigos de base, que lo configuran en su totalidad:

1. Potencialidad/ Capacidad para Aprender
2. Creatividad/ comunicabilidad y Expresividad
3. Disposición y actitud hacia el aprendizaje
4. Estimulación social y cognitiva

De esta manera y respecto de las capacidades cognitivas, nos encontramos con que los alumnos se pueden ubicar y caracterizar de acuerdo a cuan lejos o cerca se encuentren de algunos de los extremos de los sub-ejes (códigos de base) que lo definen.

Habilidades Sociales

En esta dimensión los profesores se refieren a sus alumnos en términos de si ellos son o no capaces de proceder en las tareas encomendadas por ellos en la escuela, a partir de orientaciones y resolver por sí mismos los desafíos involucrados. Hablan de su desempeño en la vida cotidiana, en referencia a su rol en la casa y en la calle. Los caracterizan de acuerdo a su conducta y valores presentes. Este eje se estructura en función de los códigos de base referido a autonomía escolar, independencia personal, comportamiento y a los valores que los profesores reconocen o no en los niños.

Desarrollo Psicológico

Esta dimensión incorpora los aspectos que hablan de la madurez, la expresividad emocional y el concepto de sí mismos, como condiciones bio-psicológicas del desenvolvimiento social de los niños y niñas.

Expectativas de Escolaridad

Este eje da cuenta del horizonte de posibilidades educativas que los profesores atribuyen a sus alumnos. Se construye en función de la proyección de continuación de estudios o trabajo que visualizan para ellos. Este código se constituye a partir del tipo de educación media a la que podrán acceder sus alumnos y de la proyección sobre el futuro más cercano y probable que les espera.

Socialización y dinámica familiar

Con este eje se alude al tipo de relaciones y de ambiente familiar en que se desarrollan los niños y niñas y del cual opinan y hablan los docentes. En el se distinguen la valoración por la educación y la escuela que manifiesta la familia, la interacción al interior de éstas y el tipo de códigos culturales manejados al interior de las familias. La primera refiere a actitudes, acciones y expectativas sobre sus hijos. La segunda a la forma de relación predominante en el hogar y la tercera a principios y normas de comportamiento.

Características Estructurales de las Familias

Este eje se constituye con aspectos relativos a la estructura familiar relacionados con la escolaridad de los padres, constitución familiar (presencia /ausencias de los progenitores), el grado de vulnerabilidad social en que se encuentran las familias, referido a recursos disponibles y presencia de factores de riesgo y al tipo de capital social disponible y que los docentes explican como pertenencia a redes sociales y un entorno comunitario con alternativas socioculturales. Las características que se consignan definen y posicionan a las familias en un determinado estatus sociocultural que condiciona las posibilidades que tendrán sus hijos.

3.2 La Representación Social de los Profesores

i) Docentes de escuelas con Buen Resultado SIMCE

Desde las capacidades mentales y expresivas de los niños, los profesores de estas escuelas los describen como poseedores de amplias condiciones básicas que les posibilitan aprender sin mayores dificultades, lo que les permite enfrentar los desafíos escolares con éxito.

Así pues, los caracterizan como niños inteligentes, hábiles, rápidos, con capacidad de concentración y comprometidos con el proceso de aprender con que se manifiesta en un interés por enfrentar los desafíos propuestas.

En cuanto a las habilidades sociales reconocen y valoran la capacidad de sus alumnos de autorregular su comportamiento y de aceptar una regulación externa con sentido, afectuosa y positiva. Los describen como autónomos y responsable en lo escolar (capaces de trabajar solos y en grupo), además de independientes y desvuelto en su vida cotidiana.

Ellos consideran que los niños tienen déficit, sea en el manejo de las emociones que implican la autodefensa y la frustración, sea en la auto corrección de errores o en la aceptación de algunos de sus pares. Al mismo tiempo reconocen que si bien los niños dan muestra de agresividad frente a sus pares, también manifiestan solidaridad y son capaces de colaborar en el aprendizaje y mejor comportamiento de sus compañeros.

En cuanto al desarrollo psicológico caracterizan a los niños una relativa madurez en el ámbito de lo sexual y manejo de la calle, pero ella no siempre se manifiesta en todos sus alumnos en lo que respecta al aprendizaje formal. Sin embargo, creen que es posible mejorar y desarrollar un buen nivel de aprendizaje con estimulación y desafíos por parte de los docentes.

Respecto de la autoestima, los docentes reconocen que tienen algunos alumnos con baja autoestima y un pobre concepto de sí mismo, que se manifiesta en sus demandas afectivas y en el temor de no poder realizar las actividades propuestas con éxito. No obstante también declaran contar con una mayoría de alumnos seguros y desvuelto y que confían más en sus capacidades para aprender.

En cuanto a las expectativas de escolaridad los docentes reconocen que sus alumnos tienen potencialidades y capacidades para continuar estudios, las que sin embargo se ven limitadas por las condiciones y realidades económicas y sociales que los rodean. En especial los pocos recursos con que cuentan constituyen la limitante mayor. Así, en términos de proyección de estudios, estiman que solo podrán terminar la enseñanza media, en especial del tipo técnico- profesional y algunos pocos podrán seguir estudios superiores de nivel técnico

De acuerdo a estos profesores, los padres al asumir las limitaciones de su baja escolaridad en ellos, desarrollan expectativas de mayor escolaridad para sus hijos en la perspectiva de ayudarlos a surgir y superar su

actual calidad de vida. Por otra parte reconocen que las pautas de crianza y valores entregados por las familias, presentan fuertes contradicciones con las entregadas y valoradas por la escuela, lo que se traduce en un obstáculo para el trabajo que deben realizar los profesores con los alumnos. Respecto a dinámicas internas, señalan que la comunicación en el ámbito familiar es pobre, existiendo expresiones de violencia y agresividad entre sus miembros lo que vinculan a las reacciones de agresividad e intolerancia que muestran sus alumnos en la escuela.

En ambos casos reconocen limitaciones estructurales relativas a la pobreza, tanto del entorno como de las familias, lo que los impulsa a implementar estrategias adecuadas para suplir este déficit en la escuela. Estas limitaciones se relacionan con la baja escolaridad de los padres y los factores de riesgo social que atraviesan a estas familias. En este punto, la representación de los profesores no se limita sólo a las características estructurales de las familias, sino que se extiende e involucra las características de la comuna como un contexto de pocas oportunidades para mejorar la calidad y condiciones de vida de las familias

Desde la teoría de la representación, para estos profesores, el núcleo duro o central de ella, es el conjunto de condiciones y capacidades propias de los niños, en cuanto sujetos de aprendizaje e intercambios sociales, en tanto que en la periferia de esta representación se sitúan las características estructurales de la comuna, de las familias y su dinámica interna. Por tanto, es posible postular que en las relaciones pedagógicas que ellos establecen con sus alumnos les ofrecerán las posibilidades para lograr exitosamente un proceso escolar, puesto que distinguen y valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas de sus cursos.

ii) Los Profesores de escuelas con Bajo Resultado SIMCE.

Respecto de las capacidades cognitivas y expresivas, los profesores de estas escuelas estiman que la generalidad de sus alumnos muestran condiciones iniciales insuficientes, bajo nivel de aprendizaje, escasa motivación por aprender y falta de concentración. Todo lo anterior los hace ser lentos en la adquisición de conceptos y procedimientos. Estas limitaciones concebidas como factores externos no son a juicio de los profesores superables o modificables por su trabajo pedagógico, con lo cual serán siempre alumnos con desventajas frente a otros que cuentan con la estimulación so-

cial y familiar adecuada. Sólo ven en sus alumnos algunas habilidades artísticas que se manifiestan en el interés por actuar y dibujar.

En cuanto a sus habilidades sociales, les reconocen capacidad para cumplir con ciertas actividades sin la supervisión del profesor y consideran que no son persistentes para enfrentar y superar dificultades. No obstante destacan y valoran la capacidad de supervivencia en el medio social lo que los ha llevado a adoptar roles de adulto dentro del ámbito familiar y que los constituyen como sujetos aptos y eficientes en su medio.

En cuanto al desarrollo psicológico destacan la carencia de una autoestima positiva en la generalidad de sus alumnos y los describen como inseguros e influenciables por terceros.

Respecto de las expectativas de escolaridad, sus alumnos difícilmente terminarán la enseñanza media dada la necesidad de trabajo remunerado y su falta de interés por los estudios y la educación en sí misma. En consecuencia, los profesores orientan su quehacer a hacerles agradable el tránsito por la escuela, al aprendizaje de ciertas normas de comportamiento social y a mejorar la imagen de sí mismos.

Desde la socialización y dinámica familiar, no ven a los padres ni interesados ni comprometidos con el proceso educativo de sus hijos, más bien afirman que la familia utiliza la escuela como un medio de suplir carencias materiales y usufructuar de sus beneficios. Los niños carecen de hábitos sociales básicos ya que no se les transmiten al interior de las familias por contar con otros códigos que las rigen. Por otra parte, señalan que la interacción en el hogar se caracteriza por una violencia en distintas formas y escasa comunicación con los hijos.

Respecto a las características estructurales, las familias son descritas con padres con baja escolaridad, incapaces de apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos, con escasos recursos económicos, ausencia fundamentalmente del padre y delegación del rol de crianza y educación de la madre. Además consignan en dichas familias, la presencia de factores de riesgo y vulnerabilidad social. A su juicio el entorno social y comunitario es igualmente deficitario y conflictivo, lo que en conjunto a las características de las familias condiciona y determina una escasa estimulación y motivación hacia el aprendizaje en los niños y explica los bajos rendimientos logrados.

Desde la teoría de la representación, para estos profesores, el núcleo duro o central de ella, es el conjunto de condiciones y características del sector social al que

pertenecen los niños y de sus familias. Tales condiciones invisibilizan al alumno como sujeto de aprendizaje y de interacciones sociales potenciadoras de un desarrollo adecuado y eficiente. En la periferia de esta representación se encuentran las potenciales y capacidades que reconocen en los niños, las que a su vez también limitadas e insuficientes para iniciar y desarrollar un proceso de escolarización exitoso. En consecuencia, es posible postular que en las relaciones pedagógicas que ellos establecen con sus alumnos no les ofrecerán las posibilidades cognitivas y sociales para remontar y superar las carencias y lograr así un proceso escolar exitoso, puesto que no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas de sus cursos, sino que los construyen y tratan como un todo deficitario homogéneo.

3.3 Las Prácticas Pedagógicas

En todas las clases y escuelas observadas, los profesores no informan a los niños acerca de las capacidades que están desarrollando o que es lo que ellos van a aprender. No se realiza contextualización alguna que les permita incorporar contenidos y aprendizajes a su mundo de significados cotidianos. Tampoco se recogen experiencias de los niños sobre tema o contenidos y las clases ocurren independientemente del resto. Esto es no hay no articulación ni relación con otros sectores.

Respecto de los niños y niñas, en todas las clases observadas había buena actitud y disposición de los niños para aprender y ellas se desarrollaron en un clima grato y adecuado a acciones de enseñanza y aprendizaje.

i) Escuelas con bajo resultados SIMCE

Las prácticas pedagógicas observadas mostraron:

Clases sin secuencia- Aprendizaje mecánico

Una supervisión a los niños destinada a que trabajen en la actividad requerida

Los niños con mayores problemas no son visibles en la clases y no existe un trato especial por parte de los profesores

No se corrigen errores en función del aprendizaje

No saben que se espera de ellos; se van de la clase sin saber de sus habilidades, capacidades puestas en juego y las dificultades y sus explicaciones

ii) Escuelas con buenos resultados SIMCE

Las prácticas pedagógicas observadas mostraron:

Las instrucciones se dan con claridad, se verifica la comprensión e incluso se modela el procedi-

miento a utilizar o se explora el material con el que se va a trabajar

Clases con secuencia y coherencia

Apoyo y supervisión es orientadora del camino a la respuesta adecuada

Apoyo a quienes presentan más dificultades, en función del aprendizaje esperado para todos

Retroalimentación los niños en función de sus capacidades y exigencias de mejores logros.

Espacios para el desarrollo de la expresión oral y la argumentación de los niños.

Así entonces cuando nos encontramos con Representaciones Negativas sobre las capacidades de los alumnos, se observa un tipo de acción pedagógica que se limita sólo a ofrecer a sus alumnos algunos elementos de socialización y regulación de la conducta que no contribuyen significativamente a que los alumnos mejoren sus logros y alcancen un buen rendimiento. En cambio en aquellos profesores que exhiben y manifiestan Representaciones Positivas sobre las capacidades de los alumnos, se observa un tipo de acción pedagógica que instala e implementa procesos educativos en el aula que favorecen aprendizajes significativos, permitiendo así niveles de logro y rendimiento adecuado en sus alumnos.

IV. Conclusiones

De acuerdo a la hipótesis guía de la presente investigación, es posible sostener de manera fundamentada que los niveles de aprendizaje y rendimiento escolar de los alumnos en el primer ciclo de enseñanza básica, están determinadas por las representaciones que los profesores construyen sobre sus potencialidades y características familiares. De esta manera fue posible establecer distintas representaciones entre los profesores de escuelas con buen y bajo rendimiento. Así, los profesores de escuelas con buen rendimiento ven a sus alumnos con altas capacidades, habilidades, intereses y disposiciones al desarrollo personal y social y son capaces de diferenciarlos entre sí, en tanto que los profesores de las escuelas con bajos resultados no ven tales capacidades y habilidades y no logran diferenciar a sus alumnos a acuerdo necesidades, intereses y posibilidades para aprender y desarrollarse.

Es interesante consignar que en estas representaciones los profesores de ambos tipos de escuela comparten elementos relacionados con las condiciones socio

culturales y económicas tanto de las familias como de la comunidad donde ellas se insertan. Sin embargo estos elementos comunes constituyen factores de distinto peso en la representación construida. De esta manera, mientras que para los profesores de las escuelas que logran buenos resultados, las características de las familias y la comunidad son limitantes de las posibilidades académicas futuras y, por tanto, de un proyecto de vida de sus alumnos, para los profesores de las escuelas con bajo rendimiento, dichas características no sólo son limitantes de su futuro sino también son determinantes de las bajas capacidades y altas carencias socio cognitivas que en el presente exhiben los niños.

Por su parte, los profesores de escuela con buen rendimiento reconocen y asumen las limitantes estructurales y culturales del entorno comunitario y familiar, pero al mismo tiempo reconocen las potencialidades de cada alumno en su condición individual. Para los docentes de las escuelas con bajo rendimiento, los niños son consecuencia del medio y la familia y su genuina individualidad no tiene un peso determinante para constituirse en sujetos susceptibles de aprender. Por tanto estas desventajas no puedan ser revertidas por la acción pedagógica de la escuela y su futuro queda aún más limitado respecto de las posibilidades de alcanzar mayores niveles de escolaridad y lograr un buen desempeño social y laboral.

En consecuencia, frente a una reconocida homogeneidad sociocultural y económica de la población atendida, los profesores construyen representaciones distintas sobre los niños, las cuales orientan y determinan acciones pedagógicas también diferentes por parte de ellos. Así, en el caso de los profesores que construyen representaciones negativas sobre sus alumnos, las interacciones sociales y pedagógicas son pobres y están destinadas a una socialización mínima de carácter regulativo en cambio las acciones pedagógicas de los docentes cuya representaciones sobre los niños son variadas y positivas, se caracterizan por atender necesidades y aprendizajes y proponer desafíos relevantes para el desarrollo de capacidades y actitudes de creciente nivel y del ámbito cognitivo y expresivo.

Tanto las representaciones como las acciones de las escuelas que tienen logros, hacen visibles que el trabajo a desarrollar por los profesores implica el manejo de un currículo, metodologías, estrategias y formas de organización apropiadas al proceso que se quiere desarrollar. Por consiguiente, dichos profesores desempeñan un rol de mediador entre el código a transmitir en

la escuela y el código que traen los niños, aceptando este último e incorporando elementos para la apropiación del primero. En consecuencia, ellos valorizan su trabajo porque implica suplir carencias, guiar y acompañar la apropiación de los nuevos elementos. En tal caso ellos se ven como efectivos y necesarios.

Considerando la distancia entre los logros alcanzados por las escuelas públicas y las particulares pagadas, mostrada al inicio del estudio, es posible sustentar que las representaciones y su consecuencia en el ámbito de los aprendizajes logrados, juegan un papel relevante en la inequidad del sistema educativo chileno. Así pues, podríamos postular que los profesores de las escuelas con bajo rendimientos enfrentados a una población caracterizada como intelectualmente capaz, utilizarían otras estrategias para implementar un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado a dichas características y lograrían con sus alumnos mejores resultados.

Por último, la investigación muestra como la relación entre las variables estructurales y el rendimiento escolar está mediada por las representaciones que se construyen e instalan en la cultura escolar. Es importante entonces, que las autoridades educativas asuman el peso de las representaciones de los distintos agentes educativos en la calidad y equidad de los aprendizajes de los niños y por tanto desarrolle estrategias para modificar positivamente dichas imágenes, opiniones y juicios.

Puesto que las representaciones son una construcción social, cabe preguntarse qué determina el que los docentes elaboren representaciones que orientan acciones y estrategias de enseñanza favorecedoras y potenciadoras del aprendizaje en los niños. Ciertamente la respuesta deberá encontrarse mediante una nueva investigación que considere elementos como la dirección, el liderazgo de los miembros de la comunidad escolar, grado de compromiso e identidad profesional al interior del establecimiento, entre otros.

Finalmente el estudio permite hacer visible la tensión que se produce entre los códigos culturales familiares y los códigos culturales escolares. En el juego de poder y control, el código escolar descalifica y/o ignora el código manejado por el niño, dificultando y contradiciendo su propia misión.

Bibliografía

ARANCIBIA, VIOLETA Y MARÍA INES ALVAREZ. 1994. Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto

Académico. Proyecto FONDECYT, Vol. 3, Nº.2: 131-143

AREA EDUCACIÓN Y TRABAJO CIDE. 1998-1999. Informe Final Estudio Regional sobre la Situación Laboral de Jóvenes. Documento Interno CIDE

ARELLANO, JOSE PABLO. 2000. Reforma Educacional, Prioridad que se Consolida. Editorial Los Andes, Santiago de Chile.

BERNSTEIN, BASIL. 1990. La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Editorial El Griot, Bogotá.

BOUDON, RAYMOND. 1979. La logique du Social: Introduction l'analyse sociologique. Hachette. París

BOURDIEU, P Y J.C. PASSERON. 1973. Los estudiantes y la cultura. Editorial Labor

CARDEMIL, CECILIA Y COLABORADORES. 1998. "Los Talleres de Aprendizaje. Evaluación de lo no formal en el Programa de Las 900 escuelas", en Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. Editado por ASDI, AGCI, CIDE, pp.251-296.

CARDEMIL, CECILIA Y M. LATORRE. 1992. El Programa de las 900 Escuelas: Ejes de la gestión y evaluación de su impacto. UNESCO, Santiago.

CARPIO, JORGE E IRENE NOVACOVSKY (Comp).1999. De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. Editado por el Fondo de Cultura Económica y la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación. Buenos Aires.

CEPAL- UNESCO. 1992. Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidad. Santiago, Chile

COX, CRISTIÁN. 1984. Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: Una introducción a las contribuciones teóricas de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Editado por CIDE, Santiago.

DURSTON, JOHN. 2000. ¿Qué es el capital social comunitario?. Serie de Políticas Sociales Nº38, CEPAL: 1-45

EDWARDS, V. 1988. La investigación Etnográfica. Editado por PIIE, Santiago de Chile

FILP, JOHANA. 1994. "Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900", En Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. Editado por ASDI, AGCI, CIDE, pp179-250.

GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO Y CECILIA JARA. "El programa de las 900 escuelas", en Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. Editado por ASDI; AGCI- CIDE, pp 37-72.

GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (EDITOR).1999. La Reforma Educacional Chilena. Editado por Editorial Popular, Madrid.

GEERTZ CLIFFORD. 1994. Conocimiento Local. Editorial Paidós, Barcelona.

GEERTZ CLIFFORD. 2000. La interpretación de las culturas. Editado por Gedisa, Barcelona

- GOMEZ, HERNANDO (Director). 1998. Educación. La agenda del Siglo XXI. Editado por PNUD- TM Editores.
- HIMMEL, E., MALTES, S., MAJLUF, N., GAZMURI, P., Y V. ARANCIBIA. Análisis de la Influencia de Factores Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar. Editado por Universidad Católica de Chile
- JODELET, D. 1992. "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría", en *Psicología social*. Editorial Paidós, Barcelona, pp. 469-494.
- KLIKSBERG, BERNARDO. 1999. Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la CEPAL*, N°69: 85-102.
- KELLAGHAM, T., SLOANE, K., ALVAREZ, B., Y B. BLOOM. 1998. "La contribución de la familia al aprendizaje escolar", en *La Agenda del siglo XXI*. 204-206. Editado por PNUD y TM Editores, Bogotá.
- LEVIN, HENRY Y MARLAINE LOCKHEED. 1991. *Creating Effectives Schools*. Banco Mundial, Washington: 2-21
- LUCCHINI, G. 1999. Necesidades en el contexto familiar: Una mirada desde la perspectiva de los niños. *Revista Psykhe*, Volumen 8, N°2: 59-72. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MAGENDZO, ABRAHAM. 1984. Calidad de la Educación y su Relación con la Cultura. Síntesis de una Investigación en un Area Indígena de Guatemala. PIIE, Santiago.
- MARTINIC, SERGIO. 1988 . El otro punto de vista. La percepción de los participantes de la Educación Popular. Documento de discusión CIDE N° 31, Santiago de Chile
- MARTINIC, SERGIO. 1992. Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de Lógicas culturales. CIDE, Santiago.
- MARTINIC, SERGIO. 1995 Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Revista Pensamiento Educativo*, Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Vol 16, 1995, pp. 313-340.
- OTAROLA DEYAIN Y TANNA ROJAS. 1993. Rendimiento Académico y su Relación con Variables Seleccionadas en Alumno y Profesores del Colegio Metodista. Tesis de Licenciatura con énfasis en Administración Educativa. San José.
- OTTONE, ERNESTO. 1998. La apuesta educativa en América Latina. *Revista de la CEPAL: Cincuenta años: Reflexiones sobre América latina y el caribe*: 31-87.
- PNUD CHILE. 2000. *Desarrollo Humano en Chile. Mas sociedad para gobernar el futuro*. PNUD, Santiago de Chile
- POSTIC, J. Y J.M. DE KETELLE. 1996. *Observar las situaciones educativas*. Editorial Narcea, Barcelona
- SAUSSURE, FERDINAND DE. 1994. *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.
- SOTOMAYOR, CARMEN. 1999. "Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900)", en *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular, Madrid, pp. 69-90
- SCHIEFELBEIN, E., VALENZUELA, J., y E. VELEZ. 1994. "Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y El Caribe". Dirección Nacional de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina N° 17. OEA, Buenos Aires, pp. 29-53
- PORTES, ALEJANDRO. 1999. "Capital social: Sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna", en *De igual a igual. El desafío del estado ante los nuevos problemas sociales*. Editado por el Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. 1998. *Hacer Reforma .El Nuevo Pacto Educativo*. Editorial ANAYA, Madrid.
- TOMASSINI, LUCIANO. 1999. *Cultura y Desarrollo*. Centro de Análisis de Políticas Públicas. Universidad de Chile.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA . 1998. *Padres y Apoderados: Una voz necesaria*. *Revista Educación*, N°241.
- VERA, R., MOLINA, V., Y S. CID. *El Problema del Rendimiento Escolar visto por los Profesores. Un Trabajo en Taller de Educadores*. Informe Final. OREALC, Santiago.
- VIOLA, ANDREU. (Comp.) 2000. *Antropología del Desarrollo*. Editorial Paidós, Barcelona