



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
CARRERA EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**“Relación familia y escuela referida a la comunicación,  
motivación escolar y gestión directiva en el tercero y cuarto  
año básico 2013 y 2014 respectivamente en la Escuela Rabuco”**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCIÓN RETARDO MENTAL Y/O TRASTORNOS  
ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE**

Profesora Guía : Isabel Valenzuela Giovanetti.  
Profesor Corrector : Edison Santibáñez Cerda.  
Estudiantes : Fernanda Fica Romero.  
Paulina Navia Loubies.  
Nicol Olivares Encalada.  
Alexandra Vargas Camus.  
Helga Virquillao Galarce.

Viña del Mar, Junio 2014

## AGRADECIMIENTOS GENERALES

*En primer lugar queremos entregarles nuestros más sinceros y profundos agradecimientos a la comunidad de la escuela Rabuco por abrirnos las puertas de su establecimiento educacional, permitirnos conocer su realidad y a todas las personas que componen su institución; ya que nos hicieron sentir parte de este lugar, y porque sin ustedes no hubiese sido posible llevar a cabo esta investigación.*

*Especialmente queremos agradecer a los padres y apoderados que participaron directamente en este proceso, confiando en nosotras al compartirnos su realidad de forma tan sincera, entregándonos parte de su valioso tiempo y fundamentalmente por su atención dándole la relevancia a esta investigación. De cierta forma este trabajo es tanto suyo como nuestro, ya que es un reflejo de su mundo cotidiano y de los aprendizajes que nos entregaron.*

*También queremos agradecer al director del establecimiento y las docentes quienes fueron las primeras personas que confiaron en nosotras, y nos dejaron formar parte de su realidad durante este período de tiempo, demostrándonos todo el afectuoso recibimiento que pueden entregar; sabemos que no es fácil abrir las puertas a un grupo de estudiantes ajenas a su comunidad por lo que valoramos profundamente cada instancia que compartimos ya que fueron realmente enriquecedoras.*

*Finalmente, pero no menos importante, queremos darle las gracias a nuestra profesora guía, Isabel Valenzuela Giovanetti, por acompañarnos directamente en cada instante de este proceso, a pesar de las dificultades y barreras que debimos enfrentar, logrando continuar unidas hasta poder encontrar el éxito con la finalización de esta tesis. Queremos que sepa que sin ella nada de esto sería posible, ya que se convirtió en uno de los pilares fundamentales tanto de esta investigación como del grupo que la llevó a cabo.*

*-Equipo de trabajo de Tesis.*

## AGRADECIMIENTOS PERSONALES

*Agradezco a mi familia: a mi padre, Cristian y a mis abuelos, Manuel y Magali, por creer en mis ideas, sueños y apoyarme durante todo este largo proceso; pero por sobre todo agradezco a mi madre, Pamela, por ser mi fan número 1, mi pilar de apoyo y mi motor de empuje para seguir siempre adelante, enseñándome a levantarme en los momentos de adversidad. También agradezco a Hugo, por quererme y aconsejarme como a uno de sus hijos.*

*Quiero agradecer además a la profesora Isabel Valenzuela ya que gracias a su ejemplo volví a creer en la hermosa misión de educar en la vida por medio del contacto y el afecto que procura en su pedagogía.*

*Finalmente quiero agradecer a Nicol, Helga, Paulina y Alexandra por haber llevado a cabo este trabajo en equipo, y porque aunque no estuvo exento de períodos difíciles, los buenos momentos y las alegrías compartidas superan todo lo demás.*

*-Fernanda Andrea Fica Romero*

*Quiero agradecer oficialmente a todas las personas que fueron parte de mi proceso universitario, ya que sin ellos no hubiera sido posible llegar hasta este instante; especialmente a mis padres por confiar en mis capacidades y apoyarme cada día, sobre todo en esos momentos difíciles en que todo se apreciaba confuso, Arturo Navia, Paulina Loubies y Nelly Godoy son los pilares que me mantienen en pie y yo soy su fiel reflejo; por otra parte quiero darle las gracias a mis hermanos y cuñado por entregarme tanta ayuda, amor y compañerismo, ya que sin ustedes no podría haber terminado mi carrera. Jamás acabaré de expresarle lo mucho que los quiero, Francisco Landa, Kony Navia y Luis Cabrera.*

*También agradecerle a dos pequeños que iluminaron mis días, llenándome de felicidad y recordándome lo hermosa que es la vida con ustedes cerca, Antonella Cabrera y Camilo Del Real; no puedo olvidar mencionar a la persona que estuvo a mi lado de forma incondicional entregándome su apoyo y compromiso, confiando en que sería capaz de lograr mis sueños; gracias por amarme tanto Marcos Del Real; y a tu familia por recibirme en su hogar como una integrante más, entregándome tanto cariño y apoyo, gracias familia Del Real - Sessa.*

*Finalmente quiero agradecerle a este grupo de amigas con quienes tuve la dicha de participar en la construcción de esta investigación, con quienes compartí momentos felices y de caos, pero que sin dudas no cambiaría por nadie, las quiero Helga Virquílao, Fernanda Fica, Nicol Olivares y Alexandra Vargas.*

*-Paulina Fernanda Navia Loubies*

*Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a mi familia por apoyarme durante este proceso de formación profesional, gracias por su sacrificio, ya que sin ustedes no podría haberlo logrado. Especialmente a mi madre, Paula Encalada, por ser mi pilar y mantenerme en pie durante los momentos difíciles, logrando que aquellas instancias de triunfos y alegrías fueran aún más enriquecedoras; sin ti no podría haber llegado a este momento y sé que continuaras a mi lado a pesar de todo, porque tú y yo siempre hemos permanecido juntas. A Marcos Sánchez y a Griselda Montoya, por acompañarme y creer en mis capacidades.*

*Agradezco a mi padre, Patricio Olivares, por los esfuerzos que realiza día a día para poder cumplir mis sueños. No puedo dejar de mencionar a mi amada hermana Sofía, quien ilumina todos mis días, gracias a ti he podido reafirmar a diario mi vocación por educar.*

*Durante este proceso he tenido la dicha de llevar en mi vientre a mi pequeña Martina, que se ha transformado en el motor de mi vida y la fuerza que me ayuda a seguir adelante; cada esfuerzo y meta que cumplo es por ti, para que podamos tener un mejor futuro juntas. A mi pareja, Rodrigo, por ser parte de toda mi formación académica y personal.*

*Finalmente a mis compañeras y profesora de tesis, por ser parte de este proceso, comprendiendo las situaciones por las que he pasado, y apoyarme para seguir adelante.*

*-Nicol Loreto Olivares Encalada*

*Agradezco a Dios, por permitirme la existencia en este mundo y brindarme la sabiduría y la perseverancia necesaria para no decaer en la lucha por mis sueños y anhelos profesionales; por ser mi guía y mi fortaleza en todo momento, y por permitirme la oportunidad de concluir con éxito esta etapa de mi vida.*

*A mis padres, Rosa Camus y Juan Vargas, en eterno agradecimiento a su amor y apoyo incondicional en el transcurso de mi carrera profesional, porque sin escatimar esfuerzo alguno, han sacrificado gran parte de su vida para formarme y porque nunca podré pagar todos sus desvelos, ni aún con las riquezas más grandes de éste mundo. Por ser partícipes de cada uno de mis éxitos y derrotas, por acompañar cada uno de mis pasos en el difícil camino de la vida, por ser mi mayor ejemplo de lucha y por demostrarme que los sueños sí se alcanzan cuando se persiguen con el corazón. Gracias papás, por ser el soporte emocional y económico durante mi trayectoria escolar y universitaria. Todo lo que soy se los debo a ustedes y a sus inagotables esfuerzos, que hicieron posible el anhelo más importante de mi vida, convertirme en una profesional.*

*A mis compañeras, Paulina Navia, Fernanda Fica, Nicol Olivares y Helga Virquílao, por el esfuerzo y el tiempo invertido en la realización de esta investigación, por no perder jamás la confianza en nuestras capacidades y por demostrarme en cada momento compartido, que la unión hace la fuerza.*

*Finalmente, agradezco a todas las personas que directa e indirectamente han sido partícipes de mi proceso de formación profesional, particularmente a mi familia, por alentarme y por creer incondicionalmente en mí y en lo que soy capaz de lograr.*

*“Lo importante en la vida no es el triunfo, sino la lucha. Lo esencial no es haber vencido, sino haber luchado bien” (Barón Pierre de Coubertin).*

*Alexandra Elizabeth Vargas Camus*

*Quiero agradecer en primera instancia a mi familia que sin su apoyo incondicional no podría culminar este largo proceso, Lucía Galarce y Luis Virquílao, sin ustedes no podría haber estudiado esta hermosa carrera, gracias por ser mi pilar fundamental, por haber trabajado tanto para que nunca me faltara nada mientras vivía lejos de ustedes, en darme ánimo cuando me veían decaer, en creer siempre en mí a pesar de las dificultades del camino. Papá, nunca se me va a olvidar la frase que siempre me dices: “todo por el progreso”, esas cuatro palabras me dan la energía que necesito para continuar a pesar de las adversidades, para ser una mejor persona y por sobre todo entregar lo mejor de mí en cada cosa que hago, demostrándomelo día a día con tu trabajo. Mamá, eres mi confidente y mi mejor amiga. Gracias por decirme las palabras correctas en el momento preciso durante toda mi vida, por hacerme creer en mi talento, ya que para ti simplemente soy la mejor.*

*Para terminar, agradecer a mi grupo de tesis, conformado por Fernanda Fica, Paulina Navia, Nicol Olivares, Alexandra Vargas y mi profesora guía Isabel Valenzuela por recorrer este proceso juntas, donde el trabajo de cada una le dio forma a nuestra investigación, sumándole los buenos momentos y los aprendizajes adquiridos en esta etapa.*

*-Helga Gabriela Virquílao Galarce.*

## ÌNDICE

### Capítulo 1: INTRODUCCIÓN PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

INTRODUCCIÓN.....	pág. 15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	pág. 18

### Capítulo 2: MARCO TEÓRICO

2.1 CONCEPTO Y MODELO DE FAMILIA .....	pág. 21
2.2 RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA.....	pág. 27
2.3 INTERRELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	pág. 31
2.4 CONCEPCIÓN DE LAS ESCUELAS EN LA REALIDAD CHILENA..	pág. 49
2.5 REALIDAD DE LAS ESCUELAS CHILENAS.....	pág. 55
2.6 REALIDAD DE LAS ESCUELA RURALES CHILENAS.....	pág. 57

### Capítulo 3: SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN.....	pág. 69
3.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	pág. 70

### Capítulo 4: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1 PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	pág. 73
4.2 SUJETOS DE INVESTIGACIÓN.....	pág. 74



4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	pág. 77
4.4 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	pág. 80

## Capítulo 5: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

COMUNICACIÓN POSITIVA ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	pág. 84
5.1.1 Comunicación entre apoderados.....	pág. 88
5.1.2 Comunicación entre apoderados y director.....	pág. 89
5.1.3 Comunicación entre apoderados y profesor.....	pág. 91
5.1.4 Comunicación entre alumnos.....	pág. 92
5.1.5 Comunicación entre alumnos y profesor.....	pág. 94
5.2 MOTIVACIÓN ESCOLAR DEFICITARIA DE LOS ESTUDIANTES...	pág. 97
5.2.1 Influencia del apoyo académico de los padres en la motivación.....	pág. 100
5.2.2 Relación entre la motivación escolar y el rendimiento académico...	pág. 102
5.2.3 Influencia de la metodología escolar.....	pág. 105
5.3 GESTIÓN INSTITUCIONAL CENTRADA EN EL DIRECTOR.....	pág. 111
5.3.1 Relevancia de la gestión escolar.....	pág. 114
5.3.2 Rol del director en las unidades escolares.....	pág. 118
5.3.3 Influencia de la gestión directiva en la formación de estudiantes....	pág. 120
5.3.4 Rol de los centros de apoderados y directivas de curso.	pág. 121

## Capítulo 6: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Conclusiones.....	pág. 126
Propuestas.....	pág. 130
BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 137
ANEXOS.....	pág. 146

## RESUMEN

Este informe corresponde al trabajo de titulación denominado *“Relación familia y escuela referida a la comunicación, motivación escolar y gestión directiva en el tercero y cuarto año básico 2013 y 2014 respectivamente en la Escuela Rabuco”* llevado a cabo durante el periodo de Septiembre del 2013 a Junio del 2014.

La importancia de esta investigación recae en la necesidad de conocer la relevancia de la relación entre familia y escuela dentro de un contexto rural desde las voces de los propios agentes pertenecientes a la comunidad escolar de dicha localidad, analizando esta realidad desde una perspectiva multidimensional, destacando la influencia de la comunicación, la motivación y la gestión escolar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como factores íntimamente ligados al rendimiento académico de los estudiantes y determinando la importancia del rol de la familia dentro de la formación académica de los alumnos ya que, junto con los establecimientos educacionales, son las instituciones sociales encargadas de formar a los futuros ciudadanos, quienes deben contar con las competencias, saberes y valores básicos necesarios para interactuar y desenvolverse de forma independiente en el mundo actual. Para generar la vinculación de dichas instituciones es necesario por consiguiente, establecer un puente comunicativo a través del diálogo, donde ambas definan los parámetros y lineamientos del trabajo pedagógico que se desarrollará con los alumnos; por lo que para conseguir el éxito en esta misión es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa con el propósito de realizar un trabajo colaborativo que pueda motivar a los estudiantes a superarse y con el tiempo mejorar sus expectativas académicas y su calidad de vida.

El diseño de investigación corresponde a un análisis cualitativo centrado en un estudio de caso con corte etnográfico realizado en el contexto de la Escuela Rabuco ubicada en la comuna de Hijuelas, en la provincia de Quillota. Para la recopilación y posterior levantamiento de información se implementaron los siguientes instrumentos: cuestionarios a los alumnos, realización de entrevistas al director y dos docentes del establecimiento, grupos focales con los apoderados y observación directa registrada en diarios de campo.

Los resultados de esta investigación evidencian la ineludible relación que existe entre la familia y la escuela, no solo en su labor de formación, sino que además en la influencia que tienen en los estudiantes y lo indispensables que resultan ser la una de la otra para obtener aprendizajes significativos e involucrar a los alumnos en los procesos de aprendizaje; en otras palabras, una estrecha y efectiva comunicación entre la familia y la comunidad escolar influirá directamente en el rendimiento académico y la motivación de sus pupilos, por lo que para lograrlo se requiere del compromiso de todos los agentes que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como, directivos, educadores, profesionales especialistas, alumnos, y padres y/o apoderados.

Palabras Claves: Escuela rural, relación familia-escuela, comunicación, gestión escolar, motivación escolar, rendimiento académico, proceso de enseñanza y aprendizaje, comunidad escolar.

## ABSTRACT

This report correspond to the qualifications work entitled “*Relación familia y escuela referida a la comunicación, motivación escolar y gestión directiva en el tercero y cuarto año básico 2013 y 2014 respectivamente en la Escuela Rabuco*” that was carried out between September of 2013 and June of 2014.

The importance of this research is in the need to understand the relevance in the relation between family and school inside a rural context from the point of view of the very same people that belong to the school community of that place, by analyzing their reality from a multidimensional perspective, emphasizing the influence of the communication, the motivation and the school work among the process of teaching and learning, as factors closely bounded to the school performance of the students and determining the importance of the position of the family inside the academic training of the learners, because together with the educational institution are the social institutions that are responsible of educate our future citizens, that must have competences, knowledge and necessary basic values to interact and get along in an independent way on the modern world. To produce this link among the institutions is necessary to build a communicative bound through dialogue, where the both sides delimitate the parameters and the guidelines of the educational work that will be carried out with the students. Therefore, to fulfill this objective is mandatory to involve the complete educational community to make a cooperative job that could motivate the students to surpass themselves and, in time, improve their academic expectations and their way of life.

The design for this investigation is a qualitative analysis focused on a case study with an ethnographic cut, carried out in Escuela Rabuco located in the area of Hijueta in the province of Quillota. In order to collect and analyze the information we used the following information instrument: surveys among the students,

interviews with two teachers, the principal, and some focal representatives, and direct inspection recorded on field documents.

The result of the research shows an undeniable link between the family and school, not only in their duty on education, but furthermore, in the influence they have in the students, and the imperative that this link is to fulfill meaningful learning and involve the students in the learning process; in other words, a close and effective communication between the family and the educational community will affect directly on the school performance and the motivation of the students, to accomplish this is necessary the commitment of the agents that are involved in the teaching and learning processes, such as, principals, teachers, specialist professionals, students, and parents and/or representatives.

Key words: Rural school, family-school relation, communication, school management, escolar motivation, school performance, teaching and learning process, educational community.

**Capítulo 1:**  
**INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO**  
**DEL PROBLEMA**

## INTRODUCCIÓN

El concepto de familia ha pasado por múltiples definiciones y concepciones dependiendo de la época y contexto histórico en el cual se investigue; sin embargo la mayoría concuerda en que es un agente formador y socializador primario, íntimamente ligado por vínculos sanguíneos y/o de afecto. Se ha visualizado también, como una institución básica y esencial en la sociedad, ya que se encuentra constituida y organizada con el objetivo de responder a las necesidades vitales y primordiales de sus integrantes, sin olvidar que en base a las enseñanzas y experiencias que se desarrollen en su seno se podrán generar los lazos con la comunidad promoviendo su acceso a la cultura; de este modo sus integrantes con el paso del tiempo se transformarán en agentes activos de la sociedad.

Las investigaciones asociadas al tema de familia, y particularmente, a familias rurales, son escasas, debido a que como afirman Reyes y Weinstein (1994), al parecer no constituye una temática social relevante de abordar debido a la existencia y aparición de otros temas mayormente recurridos. No obstante, el conocimiento de sus procesos internos, dinámicas grupales, mecanismos de organización y relación que establece con otras instituciones vinculadas a la formación, constituye una temática importante de abordar y profundizar, en tanto su conocimiento puede contribuir a la comprensión de los procesos que subyacen a una realidad determinada y a la mejora de sus sistemas de relación y comunicación.

Como se mencionó con anterioridad, resulta fundamental y provechoso abordar las relaciones que se establecen entre la familia y otras instituciones socializantes. En este sentido, resulta relevante hacer alusión a la vinculación que se establece entre la familia y la escuela, ya que, este último agente junto al núcleo familiar cumple un papel determinante en el desarrollo del conocimiento, la

motivación y la adquisición de las competencias necesarias para responder con éxito a las demandas expuestas por el medio. Dicho planteamiento, permite ubicar a la familia y la escuela, como los referentes y agentes de formación más importantes en la vida de un estudiante, particularmente en las áreas rurales, donde se visualiza un menor número de contextos socializantes y recreacionales, a diferencia de los espacios pertenecientes al sector urbano.

Sin embargo, no sólo el vínculo de la familia y la escuela, es considerado como uno de los elementos fundamentales para propender paralelamente al desarrollo humano y el éxito escolar, sino también los mecanismos de gestión escolar vinculados a la organización educativa y la comunicación establecida entre los miembros pertenecientes a la institución educativa, sean éstos: docentes, alumnos, apoderados y/o directivos. Dichos factores, vinculados a la realidad de la comunidad educativa, resultan determinantes a la hora de promover una adecuada formación en el ámbito escolar, formación que no sólo se reduce al desarrollo cognitivo, sino que también se extiende al área valórica y social.

Dada la importancia de lo señalado y considerando la necesidad de recabar información sobre este tema, es que se ha decidido profundizar en la temática de la relación familia y escuela, ahondando en su vínculo respecto a aspectos tales como la comunicación y la motivación escolar, además de la gestión directiva, a partir del estudio de la realidad del tercero y cuarto año básico perteneciente al año 2013 y 2014 respectivamente, de la Escuela Rabuco; esta institución se encuentra emplazada en la localidad rural del sector. Inicialmente, se realizará una descripción pormenorizada del concepto de familia, caracterizando su vínculo con instituciones como la escuela, y factores como el rendimiento escolar, además de detallar algunas concepciones respecto de las escuelas en Chile y la realidad particular de las escuelas rurales. Posteriormente se plantearán los supuestos, preguntas y objetivos de investigación que enmarcan este estudio comprensivo de la realidad, con el objeto de dar a conocer los planteamientos previos a los



hallazgos obtenidos, para luego detallar el diseño de investigación utilizada, describir los instrumentos de recolección de información y sujetos partícipes del proceso investigativo. Finalmente, se profundizará en el análisis de la muestra, con el objetivo de dar a conocer los resultados obtenidos y contrastarlos con la referencia teórica, en pro de esclarecer las conclusiones y pormenorizar algunos aportes que permitan la mejora de la problemática establecida; este análisis se encuentra organizado en tres categorías generales: Comunicación proactiva entre miembros de la comunidad educativa; motivación escolar deficitaria de los estudiantes y gestión institucional centrada en el director.

Concluyendo con una síntesis de los hallazgos y la teoría centrada en los objetivos de investigación, dando a conocer la situación real de la escuela desde la perspectiva de un enfoque multidimensional y, a modo de propuestas, las posibles mejoras que se podrían generar en el tiempo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al comenzar con el planteamiento y la definición de la presente investigación nos encontramos con diferentes disyuntivas, la principal se relaciona con determinar un tema que sea interesante, innovador y que corresponda a nuestro proceso de formación como estudiantes de educación diferencial. Desde esta perspectiva encontramos que la relación entre familia y escuela es un área solo analizada desde la teoría durante nuestra formación profesional, y ajena a la realidad cotidiana en los procesos de práctica universitaria en sus diferentes niveles.

Con la temática general definida, el siguiente paso corresponde a determinar el contexto en el cual emplazaremos el trabajo de tesis; en este sentido las escuelas urbanas fueron frecuentemente analizadas durante nuestros años de formación académica, por lo cual optamos por recurrir a las escuelas rurales, por ser un contexto nuevo para todas las integrantes del grupo. En el proceso de búsqueda de un establecimiento que aceptara recibirnos apareció la oportunidad de visitar la Escuela Rabuco, debido a la cercanía con una de las integrantes de este trabajo de investigación. Al ser aceptada la solicitud dentro de esta institución, el director seleccionó un curso de manera aleatoria con el cual trabajar. Al conocer la realidad de este grupo curso y en base a la información aportada por la profesora jefe del aula, nos percatamos de la irregularidad comunicativa en la relación existente entre la docente, el equipo directivo y las familias de los estudiantes, coincidiendo esta problemática con nuestro tema general de investigación.

La familia es uno de los principales agente socializadores, es un factor fundamental en el desarrollo del ser humano. Su función como institución educadora y de formación personal se centra en la transmisión de una serie de

valores y normas con el fin de satisfacer diversos objetivos, propósitos y metas. Desde esta perspectiva para llevar a cabo nuestro proceso de investigación era necesario contar con la participación de los padres y/o apoderados, por lo que se realizó una reunión informativa sobre las etapas, los objetivos generales y la relevancia de su participación en esta instancia; en este momento pudimos aclarar las dudas que ellos presentaban, y conversar sobre el real compromiso que involucraba, finalmente aquellos apoderados que aceptaron de forma voluntaria ser parte de este proceso firmaron una autorización donde confirmaron su participación durante dos semestres.

La carrera de educación diferencial impartida por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) se caracteriza por realizar prácticas vivenciales desde el inicio al término de los estudios profesionales. A lo largo de este proceso de formación, se propician instancias de acercamiento a los escolares y sus familias; con estos últimos la relación que se establece se ve limitada a la realización de entrevistas personales. Generalmente, este recurso deja en evidencia la escasa comunicación entre los integrantes del núcleo familiar, los estudiantes y la escuela, situación que a su vez demuestra desinformación o poca vinculación de los apoderados en el proceso escolar de los alumnos.

En definitiva, el problema de investigación que aborda este estudio es conocer la influencia la relación familia y escuela en el rendimiento de los alumnos; y cuáles son los principales factores que se involucran en esta relación, específica del tercero y cuarto año básico de los años 2013 y 2014 respectivamente en la Escuela Rabuco.

# **Capítulo 2:**

# **MARCO TEÓRICO**

## MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se presentarán las bases teóricas y fundamentos centrales desde los cuales se construyó esta investigación, enfocada en un paradigma inclusivo que considera un enfoque multidimensional de la realidad de las personas para lograr conocerlas, describirlas e interpretar sus complejas relaciones, en este caso, vinculado a la interacción entre la familia y la escuela.

### 2.1 CONCEPTO Y MODELOS DE FAMILIAS

Hace algunas décadas comenzó a surgir un cambio dentro de los núcleos familiares, dando como resultado un alejamiento cada vez más marcado, de lo que se entiende convencionalmente como “familia”.

Estos cambios van de la mano con los nuevos modelos de roles que nacen en nuestra actualidad: de padres encargados de mantener la economía del hogar y madres encargadas de la crianza de los hijos pasamos a una nueva forma de vida, en donde la mujer adquiere mayor fuerza en el mundo laboral y el hombre a su vez, adquiere mayor responsabilidad en el ámbito de la crianza y educación.

Por otra parte, debido al aumento de familias recompuestas (entendido como la separación de grupos familiares que con el tiempo forman nuevos núcleos y que mantienen una relación y/o lazos con los miembros del anterior grupo familiar), el sistema de parentesco se complejiza, pues ya no sólo implica lazos de consanguinidad y alianza sino que además paternidad y maternidad social.

Se entiende como familia nuclear clásica a aquel grupo de personas conformado por un padre y una madre que viven junto a sus hijos (nacidos dentro del matrimonio) en el mismo hogar. En este modelo clásico podemos observar tres elementos que son claves a la hora de analizar los nuevos modelos de familia. Estos elementos son: la sexualidad (entendida como proceso reproductivo), el vínculo del matrimonio y la pertenencia a un mismo hogar; en base a estos criterios es posible identificar los siguientes tipos o modelos de familia:

- *Familia de pareja heterosexual o familia con unión de hecho:* Esta familia se conforma por el padre, la madre y los hijos de la pareja viviendo bajo un mismo hogar. La diferencia radica en que el vínculo que une a los padres es diferente al del matrimonio.
- *Familia adoptiva:* Compuesta por padre, madre e hijos viviendo en el mismo hogar. Su peculiaridad se encuentra en que no existe vínculo biológico entre los hijos y los padres, ya que ellos han ingresado al núcleo familiar mediante algún proceso de adopción en donde el vínculo biológico es suplido con un vínculo de tipo social y legal.
- *Familia de pareja homosexual:* Constituida por 2 padres o 2 madres e hijos (en algunas ocasiones). En este tipo de familia los padres, quienes son una pareja del mismo sexo, pueden (o no) dar cabida a los hijos, ya sea a través de vínculos biológicos con alguno de los padres o a través del vínculo social por medio de la adopción. Cabe destacar que la adopción de niños por parte de parejas homosexuales no está respaldado por las normativas legales de nuestro país.
- *Familia monoparental:* Constituida por solo un miembro paterno (madre o padre) y los hijos que residen en un mismo hogar. Este tipo de familia nace

por un quiebre familiar, y en donde luego solo uno de los padres, generalmente la madre, toma la responsabilidad de la crianza de los hijos.

- *Familia de padres no co-residentes:* Son las familias compuestas por el padre, la madre y los hijos, pero que no viven en el mismo hogar. Generalmente surge cuando hay un quiebre familiar, sin embargo ambos padres deciden continuar con sus responsabilidades paternas aunque viviendo uno de ellos en un hogar externo.
- *Familias reconstituidas o familias mosaico:* Son familias constituidas por madre, padre e hijos viviendo bajo un mismo hogar pero que no necesariamente comparten vínculo sanguíneo con ambos padres. Este núcleo familiar nace de una re-alianza, entre padres que ya han estado casados o vinculados a otras familias con anterioridad (al menos uno de ellos), que en la actualidad forman una nueva pareja y por lo tanto, un nuevo núcleo familiar.
- *Familia de acogida:* Compuesta por padre, madre e hijos. La particularidad recae en que en este núcleo familiar los hijos no tienen ningún tipo de vínculo biológico, y la estadía de los hijos solo es temporal. Sin embargo en estos núcleos familiares constituye un vínculo social y afectivo provechoso para el desarrollo de los hijos.

*En síntesis, “hablar de familia en la actualidad implica mucho más que padres heterosexuales con hijas e hijos biológicos fruto de la concepción “natural”. La estructura familiar no tiene ya un color sino que tiene muchos más: la familia nuclear clásica, la familia homoparental, la familia adoptiva, la familia con padres y madres de diferentes etnias y culturas, la familia con padres y madres divorciadas o separadas, la familia reconstituida a partir de anteriores matrimonios, la familia*

*de acogida, la familia monoparental, la familia sin hijos y la familia de hecho”* (Mujika, 2005, p. 4).

Otro tema importante a tomar en cuenta son los tipos o modelos de relaciones que se establecen dentro de los diferentes núcleos familiares. Navarro (2006) destaca el trabajo realizado por Duncan (2002) en donde utiliza el concepto de “contrato de género” para describir los tipos de relaciones existentes entre mujeres y hombres. Este concepto hace referencia, en gran medida, a factores culturales, y está relacionado, a su vez, con las diversas expectativas de rol que adopta cada género en diferentes situaciones vitales, tanto privadas como públicas.

Los modelos de relaciones de familia que los autores señalados anteriormente desarrollan son:

1. *Modelo de Familia Tradicional:* Es la familia donde el hombre trabaja fuera de la casa y la mujer se ocupa de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos.
2. *Modelo de Familia Intermedia:* Es aquella familia donde la mujer trabaja algunas horas fuera del hogar y se preocupa de los cuidados de la casa y los hijos el tiempo restante. El hombre continúa trabajando durante jornadas completas fuera de la casa.
3. *Modelo de Familia Simétrica:* Es la familia en donde, tanto el hombre como la mujer trabajan fuera de la casa, a media jornada o jornadas completas, repartiendo y compartiendo las tareas del hogar, el cuidado y crianza de los hijos.



Algunos aspectos relevantes en estas propuestas de modelos de relación entre los integrantes de las familias es que en múltiples ocasiones no solo se centra en dos personas (marido y mujer) sino que en la actualidad se genera una triada al incorporarse un tercer miembro sea una persona u objeto que se vuelve el pilar en las relaciones; en general esta triangulación se genera con la llegada de un hijo/a. A este nuevo miembro se le inculcan una serie de valores, pensamientos y creencias que son fundamentales para los integrantes de las familias, ya que, dicha familia forma la primera comunidad e institución de formación para una persona.

Como institución formadora, la familia toma una serie de decisiones conscientes e inconscientes donde transmiten todos los aprendizajes adquiridos durante su desarrollo y crecimiento; estas decisiones con el paso de los años serán compartidas con otras entidades especialistas en educación.

Dentro de nuestra sociedad se considera que *“la estructura familiar en la que nacemos, es la primera forma de organización comunitaria de la que somos parte”*, ya que somos seres sociales que dependemos de otros en nuestros primeros años de vida para desarrollarnos y descubrir el mundo que nos rodea; es por esto que dentro de *“la familia comienza la educación de la persona”* y esta educación será fundamental durante el crecimiento de la persona (Villalobos, citado en Valdivia, 2008, p. 17).

Es relevante establecer que el concepto de educación se entiende como un *“proceso de formación que contribuye al desarrollo integral y perfeccionamiento de la persona”* el cual *“impulsa la realización de las distintas dimensiones de la persona”* es decir de sus *“potencialidades humanas”*. En este sentido *“la familia es un lugar de educación que prepara al niño para la vida porque le enseña a vivir de manera autónoma, libre y responsable, le capacita para asumir su libertad y para hacerse cargo de su propio destino”*; dentro de este núcleo *“el ser humano*

*adquiere y refuerza actitudes ante la vida” tales como el “compromiso, identidad, funda lo que será su personalidad, aprende a darle un sentido a su vida, descubre y ejercita todo lo que será su libertad responsable”, entre otras (Villalobos, citado en Valdivia, 2008, p. 19).*

Junto con el desarrollo de las potencialidades internas de cada persona, la familia también inculca una gama de “*valores conforme a los cuales regirá su vida y que son de diferentes tipos: religiosos, morales, estéticos, intelectuales, afectivos, sociales, económicos, y físicos*”; sin embargo es importante establecer que “*la familia no es la más pequeña de las escuelas, sólo metafóricamente se puede decir que la familia es la primera escuela*”, ya que se convierte en una fuente enriquecida de experiencias, enseñanzas y aprendizajes “*cuya labor es fundamentalmente desarrollar todo aquello que se relaciona con el desarrollo integral de la persona*”, considerando los aprendizajes conceptuales, prácticos y sociales que guiarán sus futuros avances académicos, vivenciales, y de toda índole (Villalobos, citado en Valdivia, 2008, Pp.19-20).

Es dentro de la familia donde las personas encuentran los fundamentos para construir su proyecto de vida, y con el tiempo van adquiriendo un sentido de pertenencia, con el paso de los años este sentimiento también se genera con la escuela al obtener una identidad y vinculación emocional con ella, en este sentido, el núcleo de la relación que existe entre la familia y la escuela es la persona que se encuentra en proceso de formación, ya que ambas buscan el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, es por esto que se requiere que ambos realicen un trabajo conjunto para cumplir con su objetivo (Valdivia, 2008).

## 2.2 RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

A lo largo de la historia, la familia parecía tener una función definida, la que consistía en ser la encargada de educar a sus hijos e hijas, y la escuela tenía el cargo de formarlos en base a ciertos criterios preestablecidos, además de una serie de contenidos y conocimientos. Entre ambas entidades, con misiones diferentes, pretendían formar a ciudadanos acorde a lo que la sociedad de esos tiempos consideraba como el perfil adecuado.

La familia es el primer mundo social de las personas en sus inicios de la vida, actualmente la familia ya no desempeña el rol socializador total que le correspondió en épocas anteriores; hoy en día otros agentes sociales han asumido muchas de las funciones que tenía la familia, uno de estos agentes son las escuelas.

Cuando hablamos de esta institución, la escuela, nos estamos refiriendo por tanto a los educadores que en ella se encuentran sumidos. Esta realidad, pone de manifiesto la necesidad de que ambas instituciones, familia y escuela, deben trabajar conjuntamente de forma colaborativa y cooperativa, a la hora de transmitir una serie de valores y normas que repercutirán en el desarrollo integral de niños responsables, autónomos y críticos, tanto de sus actuaciones como de la sociedad en la que se encuentran.

En relación a la educación formal, la primera responsabilidad por parte de las familias se manifiesta o aprecia a la hora de elegir el centro educativo en el cual desean matricular a sus hijos o hijas, determinando si el Proyecto Educativo Institucional del colegio se acerca a sus intereses y forma de concebir la vida; pero a la vez no es la única función que las familias deben realizar dentro de las escuelas. (San Fabián, 2006).

Tal como señala Kñallinsky (1999, p. 56), basándose en Montandon, *“la escuela forma parte de la vida cotidiana de cada familia”* y por ello es que se ven obligadas a complementarse e involucrarse de forma permanente, para promover el desarrollo integral de sus hijos o hijas.

La escuela como institución social está encargada de llevar a cabo la educación en forma organizada y estructurada fundamentada en los planes y programas de estudios impartidos en los diferentes niveles; sin embargo, esta no es la única función o deber de los establecimientos educativos, además deben cumplir con otras labores, entre las cuales se pueden señalar:

- Transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos y descubrimientos de las generaciones anteriores (los cuales pueden serles útiles, tanto como información cultural básica o contenidos específicos de cada disciplina).
- Contribuir con la educación formal para desarrollar aptitudes y actitudes positivas que permitan con el tiempo la formación de su propia identidad y personalidad.
- Desarrollar en el educando habilidades y destrezas, pero principalmente inculcar valores humanos, que de alguna manera orientarán su vida.
- Despertar, mantener y acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por elevar su nivel cultural.

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos. Por lo tanto, ni la escuela ni la familia pueden actuar por separado y tampoco diferenciarse la una de la otra. Como bien expresa Bolívar (2006), la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. En este sentido Ortiz (2011) señala que la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos,

sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación y formación de los alumnos y alumnas.

Los establecimientos educativos, fueron contruidos para potenciar el desarrollo de los niños y niñas, además es utilizado como apoyo a las familias en su misión formadora, la cual consiste en educar a sus hijos y/o hijas (Sosa, 2009 citado en De León, 2011). Es decir, ambos agentes educativos, tienen un mismo objetivo el cual consiste en educar a los miembros de la sociedad, entregándoles valores y conocimientos para la vida.

Por lo tanto, es necesario propiciar y promover una alianza o pacto social entre estas agencias, ya que ambas se necesitan para poder diseñar y aplicar estrategias solidarias a favor del desarrollo de los niños en todo ámbito. Sin el apoyo diario de la familia es muy difícil que la escuela pueda formar sujetos capaces de respetarse a sí mismos y a los demás, y ser también capaces de aprender los hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida.

Se hace esencial que sean conscientes ambos agentes educativos, del papel tan importante que juegan, puesto que es lo básico para poder establecer relaciones que favorezcan y enriquezcan el proceso educativo de los niños y niñas. Es por tanto un factor fundamental, el informar a cada uno de los agentes de las funciones educativas que cada uno de ellos debiera poner en práctica, respetando en cada momento sus actuaciones y decisiones.

La familia y la escuela son los dos grandes agentes socializadores de los niños y niñas. Cada una de estas instituciones sociales presenta su propia independencia en su forma de hacer y a la vez es responsable de desempeñar acciones específicas, con el objeto de favorecer el desarrollo armónico de los más pequeños.

Ambas comparten algo muy importante, y es que son las encargadas de desarrollar en los niños y niñas la autonomía e independencia necesaria para desenvolverse exitosamente en la realidad social en la que se encuentran inmersos. Por eso, se hace esencial que ante estas circunstancias los dos agentes educativos se acoplen para dar respuesta a las necesidades que parecen producirse al intersectarse las particularidades del contexto donde las familias se encuentran sumergidas con las características propias de los estudiantes.

Se percibe la posibilidad de que las familias formen parte del día a día de las escuelas, repercutiendo en la obtención de buenos resultados académicos y en el desarrollo óptimo de los niños y niñas.

Parece vislumbrarse que las leyes educativas apoyan la participación de los padres y madres en la gestión de los centros educativos, y por tanto en formar parte de la organización donde a diario sus hijos e hijas van creciendo, aprendiendo y desarrollándose en diferentes áreas, tales como conceptuales, sociales y prácticas.

Se destaca que la relación familia y escuela, debe buscar canales de comunicación para facilitar esa cooperación y colaboración. Para lograrlo es relevante partir de la especificidad de los roles a seguir por cada uno de los agentes, disminuyendo el recelo hacia la intromisión de ambos en los papeles a desempeñar, tanto por parte de los docentes como de los padres, madres y/u otros familiares.

Para facilitar la participación, el papel de los profesores es esencial, ya que deben ser ellos quienes inviten a las familias a formar parte de su trabajo, es decir, los docentes deben mantener una actitud abierta, cercana y colaborativa, al igual que los padres y madres deben mantener la misma actitud siguiendo el ejemplo de los docentes al interior y fuera del establecimiento educativo.

### 2.3 INTERRELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento académico en la escuela se ha convertido en una problemática preocupante por su alto índice de incidencia y por el aumento en los niveles de deserción escolar (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001).

Dentro de los factores directamente relacionados a dicho proceso, cabe destacar no sólo elementos propios del contexto escolar: interacción docente/estudiante, características del docente, tipo de escuela y gestión, entre otros; sino también factores personales relativos al desarrollo cognitivo como la personalidad, motivación, entre otros; factores sociales asociados al entorno más cercano del estudiante y factores familiares, tales como: nivel socioeconómico, clima y estructura familiar, etc. (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001)

Comenzando, desde la premisa que considera los resultados escolares como producto de la interacción familia y escuela (Coleman, 1966 citado en Ruiz, 2001), es importante señalar que la contribución de ambas esferas sociales en términos educacionales es complementaria: *“Mientras que el ambiente social del hogar contribuye a la formación de determinadas actitudes, valores, promueve el autoconcepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo, la escuela lo que hace básicamente es proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos”* (García Bacete, 1998 citado en Ruiz, 2001, p. 82).

Bajo este planteamiento, es preciso señalar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se emplaza en un contexto vacío y aislado, sino que se ve influenciado por un gran número de factores sociales, emocionales, psicológicos y culturales, los que a su vez permitirían explicar y analizar los resultados a nivel de rendimiento académico (García Bacete, 1998 citado en Ruiz, 2001).

En presencia de cualquier problemática educativa, resulta imprescindible delimitar en primera instancia algunos conceptos claves, y en este caso, especificar qué se entiende por rendimiento escolar.

El rendimiento escolar puede definirse como “*el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares*” (Martínez-Otero, 1996 citado en Ruiz, 2001, p. 82), es un “*resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido por el alumno, aunque no todo aprendizaje es fruto exclusivo de la acción docente*” (Tourón, 1985 citado en Ruiz, 2001, p. 82).

Las investigaciones iniciales sobre eficacia de la escuela (Coleman, 1966 citado en Ruiz, 2001) han evidenciado el bajo grado de influencia de ésta sobre los resultados escolares, otorgando el protagonismo más bien a factores de índole sociales y familiares por sobre los escolares o académicos referidos a recursos, materiales, preparación y profesionalismo docente (Coleman, 1966 citado en Ruiz, 2001).

Conforme a ello, se han planteado las variables relativas al entorno familiar como el principal predictor del rendimiento académico, sosteniéndose incluso la existencia de una relación directa entre un ambiente favorable en el hogar para potenciar el estudio y la educación, y los resultados en términos de aprendizaje y rendimiento académico (Brembreck, 1975 citado en Ruiz, 2001).

Se han planteado afirmaciones que sostienen la idea de que ciertos factores familiares se correlacionan con el éxito académico y que el riesgo de fracaso escolar aumenta en familias que evidencian deficiencias en términos de las cualidades necesarias y deseables para proveer un adecuado acompañamiento educacional, en aspectos como: “*el interés por los procesos instructivos, las relaciones intrafamiliares, la provisión de materiales y recursos, y*



*las estructuras familiares internas*” (García Bacete, 1998 citado en Ruiz, 2001, p. 84). Otros factores familiares relacionados con el rendimiento escolar hacen referencia a: *“un entorno emocional equilibrado, disciplina basada en el razonamiento, calidad de relaciones del niño con padres, hermanos y profesores”* (Gómez del Castillo, 2000 citado en Ruiz, 2001, p. 84). Los resultados de estas investigaciones suscitan el planteamiento de que la familia constituye un eje fundamental, no sólo para determinar las causas de un rendimiento académico deficiente, sino también para combatirlo (Fueyo, 1990 citado en Ruiz, 2001).

Si se considera un enfoque psicosocial, resulta de vital importancia extender las causas del éxito o fracaso escolar al contexto educativo y a factores externos como componentes culturales del contexto familiar, prácticas educativas, comunicación familiar, entre otras, todos ellos factores determinantes de la motivación, el autoconcepto, las aspiraciones, el desarrollo humano, y por ende del rendimiento y éxito escolar (Fueyo, 1990 citado en Ruiz, 2001).

La familia a pesar de las transformaciones sociales y los cambios culturales acaecidos en los últimos tiempos, sigue siendo una *“comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación”* (García Bacete, 1990 citado en Ruiz, 2001, p. 85), posibilitando el nexo entre la sociedad y cada uno de los miembros pertenecientes al núcleo familiar (Martínez-Otero, 1996 citado en Ruiz, 2001) y *“contribuyendo al desarrollo global e integral de la personalidad de los hijos, así como al desarrollo de otros aspectos y funciones como el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación y la formación del autoconcepto”* (Beltrán y Pérez, 2000 citado en Ruiz, 2001, p. 85).

En síntesis, esta variedad de propuestas relativas a la temática de familia y rendimiento escolar, han intentado dilucidar e identificar cuáles son las variables concretas del entorno social y familiar que se relacionan directamente con el

rendimiento escolar, logrando comprobar que ciertas variables del medio familiar dan lugar a un clima afectivo, educativo y emocional estimulante y motivador, lo que repercute fuertemente en la ejecución escolar de los estudiantes (Fullana, 1996 citado en Ruiz, 2001).

*“Aspectos como la orientación intelectual, la presión para el logro y la aprobación parental parecen relacionarse con la inteligencia, el logro académico y otras características afectivas tales como el autoconcepto académico, el grado de ajuste escolar y la motivación por el logro”.* (Marjoribanks, 1979 citado en Ruiz, 2001, p. 86)

A continuación se plantean los diversos factores familiares vinculados con el rendimiento académico clasificados de acuerdo a la propuesta de Gómez Dacal (1990, citado en Ruiz, 2001), quien diferencia entre aspectos estructurales o background y aspectos dinámicos (Coleman, 1966 citado en Ruiz, 2001). Los primeros refieren a las denominadas características de entrada, tales como: nivel social y económico, formación de los padres, recursos culturales de la familia y estructura intrafamiliar, en tanto los aspectos dinámicos, aluden a todas las variables relativas al clima familiar propiamente tal (Coleman, 1966 citado en Ruiz, 2001).

a) Aspectos Estructurales o Background

El background familiar se define a partir de una serie de variables, entre ellas *“el nivel socioeconómico familiar, la formación de los padres, los recursos culturales de que se dispone en el hogar y la estructura familiar”* (Coleman, 1966 citado en Ruiz, 2001, p. 87).

- El nivel socioeconómico familiar

Las investigaciones realizadas al respecto, han constatado una relación directa entre el rendimiento académico y el origen social de los estudiantes

(Pourtois y Desmet, 1989 citado en Ruiz, 2001), considerando variables tales como: el nivel de estudio de los progenitores, el nivel laboral del padre y la madre (Tejedor y Caride, 1988 citado en Ruiz, 2001), y el nivel de ingresos familiares (Fernández y Salvador, 1994 citado en Ruiz, 2001).

Esta correlación reafirma la idea de que habitualmente el problema de bajo rendimiento afecta más a los estudiantes de unos estratos sociales que de otros, en mayor grado a los de un nivel más bien de clase baja, que de clase media, aunque en este último estrato puede visualizarse también un alto porcentaje de bajo rendimiento escolar (Cuadrado Gordillo, 1986 citado en Ruiz, 2001).

*“Se ha constatado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son también inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), siendo su ritmo de trabajo más lento y el nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo”* (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001, p. 87).

La posición social de la familia condiciona también por su parte las posibilidades de éxito escolar, particularmente por el nivel de importancia que los progenitores dan al rendimiento académico de sus hijos, aspecto que influye significativamente en sus resultados; visualizándose en las posiciones más desfavorecidas una escasa valoración del éxito escolar (Asbury, 1974 citado en Ruiz, 2001), mientras que cuanto más alto es el nivel socio-profesional de los padres, mayor importancia se da a este aspecto, aumentando la posibilidad de éxito escolar (Fernández y Salvador, 1994 citado en Ruiz, 2001). De la misma manera se visualizan diferencias en términos de la presión cultural, observándose en un ambiente socioeconómico bajo, una menor presión cultural respecto del logro académico y el autoconcepto (Gutiérrez, 1984 citado en Ruiz, 2001).

El nivel social y cultural de la familia desempeña un papel fundamental en el rendimiento de sus hijos, principalmente por las posibilidades y estímulos que ésta puede ofrecerle para lograr una posición social en cuanto al núcleo de procedencia (Pérez Serrano, 1981 citado en Ruiz, 2001).

*“La procedencia socioeconómica puede considerarse uno de los factores explicativos del bajo rendimiento (Gordon y Greenidge, 1999 citado en Ruiz, 2001: 88); los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están menos preparados y reciben menos ayuda en momentos difíciles lo que acentúa la posibilidad de obtener un rendimiento escolar por debajo del esperado” (Ruiz López, 1992 citado en Ruiz, 2001, p. 88).*

- Formación de los padres

El nivel de formación alcanzado por los padres, suele estar en relación directa con la posición social que ocupan (Pérez Serrano, 1981 citado en Ruiz, 2001), es una variable que posibilita el conocimiento del ambiente sociocultural en el que se mueve el estudiante, así como las oportunidades de aprendizaje que éste le brinda (Pérez Serrano, 1981 citado en Ruiz, 2001), todos ellos aspectos fundamentales en términos de estimulación, desarrollo emocional, valórico, cognitivo, etc; ya no únicamente por la posición socioeconómica y cultural que conlleva ser parte de un determinado estrato social, sino por los estímulos e instancias de aprendizaje que se ofrece al alumno, por la actitud hacia el trabajo y el rendimiento escolar, y las expectativas vinculadas a su desempeño futuro (Pérez Serrano, 1981 citado en Ruiz, 2001).

Es en gran medida, el nivel de formación intelectual de los padres, el que determinará los códigos lingüísticos y temáticas que predominan en el contexto familiar: *“En una familia de un alto nivel de estudio, los comentarios, las preguntas, el vocabulario y la preocupación de los padres acerca de lo que sus hijos han realizado en la clase, coinciden con los de la escuela, las sugerencias de cómo*

*realizar actividades van en la misma línea, por lo que se da un continuo de formación que favorece el buen desarrollo académico del alumno” (Estebaranz y Mingorance, 1995 citado en Ruiz, 2001, p. 89).*

- Recursos culturales

El contexto cultural que se le ofrezca al estudiante en el núcleo familiar parece determinar o al menos relacionarse con el nivel de estudios que posteriormente alcance (Garcés Campos y Escudero Escorza, 1984 citado en Ruiz, 2001).

Las investigaciones han comprobado, que en el caso de niveles culturales medios y altos, es frecuente que los alumnos cursen enseñanza básica, media y superior, mientras que en el caso de ambientes con un nivel cultural más bajo, la tendencia es que los alumnos lleguen a completar únicamente los estudios de enseñanza básica y media, llegando en pocas ocasiones a realizar estudios universitarios superiores (Garcés, Campos y Escudero Escorza, 1984 citado en Ruiz, 2001).

Los padres pueden utilizar diversas estrategias para promover la educación de sus hijos; desde la inversión de recursos humanos, destrezas y conocimientos (que varían de acuerdo al nivel educacional), a la inversión de recursos económicos con propósito educativo, tales como: enciclopedias, libros, clases particulares, entre otros (Carabafia, 1982 citado en Ruiz, 2001). Brindarle la posibilidad de acceder a una mayor gama de recursos, le permitirá no sólo incrementar su desarrollo intelectual, sino también socio-cultural, favoreciendo su rendimiento académico, y con ello sus resultados escolares (Carabafia, 1982 citado en Ruiz, 2001).

La posición social delimita también en términos de educación las experiencias culturales que pueden ofrecerle al estudiante (Estebaranz y

Mingorance, 1995 citado en Ruiz, 2001). En contextos desfavorecidos las experiencias se limitan al ambiente inmediato, la comunicación es escasa y carente de riqueza lingüística, el entorno en general no provee los cuidados necesarios para favorecer el aprendizaje. La cultura es más concreta, se observa escasa preocupación por el lenguaje y la estimulación, los juegos en general son pobres en términos de riqueza cultural, y generalmente están limitados por los recursos económicos; se dan en síntesis factores que no fomentan el progreso educativo (Estebaranz y Mingorance, 1995 citado en Ruiz, 2001).

La evidencia, parece indicar entonces, que el contexto cultural que los padres ofrecen a sus hijos ejerce una gran influencia en su desarrollo cognitivo, emocional, psicológico, social, cultural, su personalidad, inteligencia y socialización (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001).

- Estructura familiar

La estructura familiar suele definirse a partir de la dimensión de la familia (cantidad de miembros) y de la custodia parental (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001). Esta variable se asocia tanto a nivel socioeconómico como al clima familiar, ambos aspectos íntimamente ligados al rendimiento escolar (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001).

Las investigaciones por su parte, evidencian que el tamaño de la familia se correlaciona inversamente con el rendimiento escolar, por lo tanto, a mayor número de hijos pareciera aumentar la posibilidad de que el nivel de rendimiento descienda, lo que podría deberse a que los niveles de atención de la familia se van priorizando hacia el integrante más joven y menos desarrollado del grupo familiar, lo que concluiría con un deterioro del clima intelectual (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001).

Igualmente, se ha pormenorizado sobre la influencia del orden de nacimiento del estudiante respecto de su grupo de hermanos, en términos de desarrollo intelectual, logros escolares, expectativas, entre otros (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001). Se ha comprobado a partir de ello, que los hijos mayores suelen obtener peores resultados que los medianos, siendo los pequeños lo más favorecidos. Esta situación se explicaría fundamentalmente por la experiencia de los padres en relación a los patrones educativos anteriores. Así mismo, pareciera ser que cuando el intervalo de edad entre hermanos es muy pequeño, la probabilidad de contar con un contexto familiar-educativo poco provechoso, pudiera ser la causa de un bajo rendimiento (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001). En el caso de los hijos únicos, se visualiza más un ambiente de suspenso, evidenciándose casos de éxito y fracaso escolar (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz, 2001).

Otro factor importante de señalar, es la relación que se visualiza entre el rendimiento escolar y las situaciones de disfunción o cambios en la estructura familiar tradicional, provocada por el divorcio o separación de los cónyuges (Dornsbusch, 1985 citado en Ruiz, 2001). Aunque Husen 1962 (citado en Ruiz, 2001) a partir de sus investigaciones, plantea que los hijos de padres separados no siempre presentan dificultades escolares; no es difícil encontrar alumnos procedentes de familias disfuncionales con trastornos de ansiedad, trastornos psicossomáticos, déficits en el rendimiento escolar, y depresión infantil.

Los riesgos que para el rendimiento académico genera el pertenecer a una familia con padres separados, impactan directamente en el éxito escolar. La falta de atención que los alumnos experimentan en este tipo de familias, son extensibles también a situaciones familiares en que ambos padres trabajen, no pudiendo ocuparse como quisieran o debieran de la educación de sus hijos (Rumberger y cols., 1990 citado en Ruiz, 2001).

Gran parte de los estudios, avalan la idea de que en las estructuras familiares no tradicionales las oportunidades de éxito escolar se ven reducidas (Sun y Li, 2001 citado en Ruiz, 2001); particularmente al realizar comparaciones con estudiantes pertenecientes a familias tradicionales donde se visualizan diferencias en términos de test de inteligencia, lengua, rendimiento general, entre otras (Buceta *et al*, 1982; Schilling y Lynch, 1985 citado en Ruiz, 2001).

b) Aspectos Dinámicos

Los aspectos dinámicos se definen particularmente a partir de la variable “*clima familiar*” y sus componentes: “*ambiente cultural familiar*”, “*relación padres-hijos*”, “*estilo educativo de los padres*”, “*uso del tiempo libre*”, “*demandas, expectativas y aspiraciones*” e “*interés de los padres en las tareas escolares*” (Ruiz, 2001).

- Clima familiar

El clima familiar es uno de los conceptos más analizados en relación con el rendimiento escolar; por clima familiar se entienden los “*rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres*”; resulta ser un elemento de gran importancia, por su correlación con el trabajo y seguimiento escolar (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001, p. 93). Habitualmente para valorarlo se hace referencia a los diversos lazos o intercambios afectivos, emocionales, intelectuales, y otros, acaecidos en el núcleo familiar como la utilización del tiempo, la permanencia en el hogar de los miembros del grupo, y a las interrelaciones establecidas entre el núcleo familiar y el contexto externo (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001).

“*El clima afectivo creado en la familia es un elemento esencial para la buena marcha académica del alumno* (Pérez Serrano, 1984 citado en Ruiz, 2001, p. 93); *la importancia de las actitudes, expectativas y valores que los padres otorgan a la función escolar y al trabajo académico, que se concreta en determinadas*



*actuaciones, cogniciones y formas de vida familiar, condicionan el progreso académico de los niños”* (Martínez González, 1992 citado en Ruiz, 2001, p. 93).

Los elementos que definen un contexto familiar positivo son la comprensión, el respeto, el estímulo y la exigencia razonable; el estudiante que crece en un clima de ese tipo se siente adaptado a la familia y parte de ella, desarrollando normas, valores y actitudes, lo que resulta de vital importancia para su crecimiento humano (Martínez González, 1992 citado en Ruiz, 2001). Los alumnos con éxito escolar son partícipes de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad de explorar, estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio, orienta la tarea, frecuentemente retroalimenta positivamente, ofrece información clara y pertinente, y plantea más temáticas abiertas sobre las cuales cuestionarse (Palacio-Quintín, 1988 citado en Ruiz, 2001).

Un clima tenso, ansioso, desequilibrado y en el que no están cubiertas las necesidades básicas, no es el adecuado para generar interés en los alumnos (Martínez González, 1992 citado en Ruiz, 2001), y como consecuencia de esto se produce en el estudiante una disminución de la motivación, la asimilación de modelos conductuales y de lenguaje defectuosos, una falta de autocontrol en la tarea, entre otros (Ladrón de Guevara 2000 citado en Ruiz, 2001). Por su parte, un clima educativo estimulante y estable, caracterizado por una estabilidad en las relaciones entre los miembros de la familia, expectativas adecuadas y realistas de los padres hacia los hijos, suscitan un mejor desarrollo escolar de los alumnos (Fullana, 1996 citado en Ruiz, 2001).

A continuación, se describen los diversos componentes que constituyen, conforman y configuran el clima familiar, además de su incidencia sobre el desarrollo:

- Ambiente cultural familiar

Algunos factores que distinguen un contexto familiar culturalmente rico son: *“las interacciones lingüísticas y comunicativas, la frecuencia de lectura, la organización familiar, la importancia que se da a la asistencia a clases, las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales”* (Paulson, 1994 citado en Ruiz, 2001, p. 95). Todas estas variables guardan directa relación con el nivel de formación intelectual y cultural de los progenitores y con el estatus socioeconómico de la familia, por lo que indican directamente el rendimiento académico del estudiante (Paulson, 1994 citado en Ruiz, 2001).

El rendimiento escolar se relaciona también con las aptitudes y habilidades cognitivas que el alumno desarrolla en su contexto familiar, que condicionan la información que el estudiante posee acerca del mundo, el lenguaje que utiliza, la forma en que razona y relaciona la información, la motivación y constancia en el trabajo, entre otras; (Martínez González, 1992 citado en Ruiz, 2001) todas estas destrezas inciden a su vez en el logro de un buen rendimiento académico. Cabe destacar que la interacción lingüística y comunicativa que se establece entre padres e hijos, depende en gran medida del nivel de formación cultural de los padres (Tejedor y Cande, 1988 citado en Ruiz, 2001); cuanto mayor es, más información sobre el mundo transmiten a sus hijos, y lo hacen de una forma más estructurada, ordenada y con un vocabulario y lenguaje más enriquecido (Tejedor y Cande, 1988 citado en Ruiz, 2001).

Mientras más amplia sea la información que los progenitores transmiten a sus hijos y mayor sea la cantidad de estímulos y experiencias que pongan a su alcance, más fácil le resultará a éstos asimilar y comprender los contenidos que le son proporcionados en la escuela (Pérez Serrano, 1984 citado en Ruiz, 2001), no así en el caso contrario, resultando para los estudiantes más difícil y complejo procesar y asimilar los contenidos escolares, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico (Pérez Serrano, 1984 citado en Ruiz, 2001).

- Relación padres-hijos

La relación entre las interacciones de padres e hijos y el rendimiento académico de estos últimos puede ser considerada dentro de un proceso circular, por un lado la primera es una importante influencia para el rendimiento escolar (Campos Luanco, 1988 citado en Ruiz, 2001), y por otra parte el rendimiento escolar es una de las variables moduladoras de las relaciones familiares (Gutiérrez, 1984 citado en Ruiz, 2001), pudiendo producirse incluso la degradación del clima familiar a causa del fracaso escolar. Así es posible afirmar que el rendimiento se encuentra fuertemente condicionado por el equilibrio afectivo y emocional familiar del estudiante, y este a su vez influencia directamente las interacciones y relaciones que se establecen entre los miembros del núcleo familiar (Gutiérrez, 1984 citado en Ruiz, 2001).

La interacción y comunicación constituyen uno de los principales exponentes del clima familiar, y se encuentran directamente relacionados con la utilización del tiempo libre del estudiante, la atención que los padres prestan al desarrollo de sus hijos, etc. (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001). Este clima configura la conducta del estudiante desde sus primeros años de vida (Morrow, 1983 citado en Ruiz, 2001), contribuye a su proceso psico-evolutivo y posibilita su desarrollo y crecimiento (Martínez González, 1987 citado en Ruiz, 2001).

En las relaciones padres-hijos pueden surgir conflictos, que si son continuos repercuten negativamente en el rendimiento académico (Prieto Adánez, *et al* 1982 citado en Ruiz, 2001). Uno de los conflictos más habituales, es el maltrato de los padres hacia los hijos, maltrato que puede ser físico, psicológico o emocional. Aunque se visualiza un descenso en el rendimiento académico, este no se considera como fruto únicamente del maltrato, sino de las circunstancias psicosociales globales que caracterizan la realidad del estudiante (De Paul, 1988 citado en Ruiz, 2001).

Otro problema habitual que dificulta las relaciones entre padres e hijos es la obsesión excesiva de los progenitores porque sus hijos obtengan buenas calificaciones, condición que en muchos casos desemboca en un sentimiento de temor al fracaso y genera una sensación de cansancio y hastío en los alumnos (Rodríguez Espinar, 1982 citado en Ruiz, 2001). En estos casos los padres caen en el error de considerar que la única labor de sus hijos es estudiar, olvidando factores como su personalidad, aficiones, intereses y distracciones (Martínez González, 1992 citado en Ruiz, 2001).

- Estilo educativo de los padres

Otro de los factores característicos del clima familiar es el estilo educativo de los padres, que podría definirse como *“los esquemas prácticos de conducta que reducen las múltiples pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar”* (Quintana, 1993 citado en Ruiz, 2001, p. 99). Las clasificaciones más habituales plantean la existencia de una serie de estilos parentales de educación, desde más autoritarios y restrictivos, hasta algunos totalmente permisivos, pasando por estilos más bien democráticos (Becker, 1964 citado en Ruiz, 2001).

Diversas investigaciones plantean también la influencia de los estilos parentales en el rendimiento académico de los estudiantes (Fernández y Salvador 1994 citado en Ruiz, 2001). Así, se visualiza la existencia de distintos tipos de padres, algunos demasiado exigentes y severos, que esperan de sus hijos unos resultados brillantes y de excelencia, con los que habitualmente no están satisfechos. No es extraño, observar en estos tipos de padres comparaciones del rendimiento de sus hijos con ideales inalcanzables o con la realidad de pares o hermanos que obtienen mejores resultados, y proyectan en sus hijos sentimientos de impotencia y frustración (Fernández y Salvador, 1994 citado en Ruiz, 2001). Por otro lado se visualizan padres permisivos y liberales, desvinculados de su responsabilidad en la educación de sus hijos. Esta situación hace que muchas

veces los estudiantes al percibir el desinterés de sus padres descuiden y pierdan el interés por aprender y progresar académicamente (Fernández y Salvador, 1994 citado en Ruiz, 2001).

Ríos González (en Ruiz, 2001) por su parte, identifica tres formas educativas con consecuencia nocivas para el rendimiento académico: la educación punitiva, la educación sobreprotectora, y la educación inhibicionista.

Una educación punitiva es aquella que se imparte desde el castigo. Habitualmente genera angustia, ansiedad y pérdida de la iniciativa e interés del alumno por aprender (Porot, 1980 citado en Ruiz, 2001). La educación sobreprotectora por su parte, se genera habitualmente cuando los padres descargan la tensión y angustia que generan sus temores de peligro hacia sus hijos. Las consecuencias que este tipo de conducta tiene sobre los estudiantes se resumen en sentimientos de culpabilidad, retraso afectivo, retraso escolar, infantilismo, timidez, problemas sociales, entre otros. Finalmente la educación inhibicionista se define como aquella en la que se visualiza al estudiante como un actor autónomo, que ha alcanzado una forma de actuación y personalidad madura y equilibrada, y que por lo tanto no requiere la ayuda de un adulto, lo que implica que muchas veces los padres se desvinculen de la educación y el seguimiento de sus hijos (Porot, 1980 citado en Ruiz, 2001).

Es importante tener en cuenta que los padres cumplen un papel protagónico en la vida de sus hijos, sobre todo en los primeros años de vida (Toro, 1981 citado en Ruiz, 2001), y que los espacios de comunicación e interacción familiar, constituyen las principales instancias de aprendizaje para sus hijos, favoreciendo también su desarrollo humano y la construcción de su personalidad (Ríos González, 1973 citado en Ruiz, 2001).

- Uso del tiempo libre

La manera en que se utiliza el tiempo libre está muy relacionada con el ambiente social y cultural, transformándose en otros de los factores del clima familiar que incide mayoritariamente en el rendimiento escolar. El uso del tiempo libre, puede subdividirse, en términos generales, en las siguientes tareas u ocupaciones: trabajar para apoyar económicamente a los padres o solventar gastos propios, realizar actividades escolares o desarrollar actividades de entretención u ocio, como leer, ver programas de televisión, jugar, entre otras (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001).

Así, es posible identificar familias en las que los estudiantes, en su calidad de hijos, dedican gran parte de su tiempo a las tareas escolares y otras en las que los alumnos utilizan su tiempo mayoritariamente a realizar actividades de ocio. Las investigaciones avalan la idea de que los alumnos que pasan más tiempo realizando tareas escolares obtienen mayor éxito académico (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001), mientras que en el caso de los estudiantes que ocupan su tiempo realizando actividades de ocio, se visualiza un rendimiento escolar menor (Neuman, 1980 citado en Ruiz, 2001); en estos casos se observa también habitualmente, desmotivación, fatiga y rechazo al trabajo, todas ellas actitudes incompatibles con el éxito escolar. Aquello pudiera deberse a que el tiempo que se utiliza para la entretención y el ocio, es tiempo que se quita para la realización de actividades educativas, como leer, escribir, entre otros; situación que aumenta cada vez más en los estudiantes los comportamientos negativos y actitudes de rechazo hacia el desarrollo de tareas académicas (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001).

- Demandas, expectativas y aspiraciones

Smith (1991) y Martínez (1992) (citado en Ruiz, 2001) plantean que existe una relación directa entre las demandas, expectativas y aspiraciones de los progenitores respecto del progreso educativo de sus hijos y el rendimiento

académico de los mismos. Las proyecciones futuras de los alumnos depende en gran parte de los estímulos y el incentivo que éstos reciban de su contexto más cercano; cuando más enriquecido sea, mayores serán sus expectativas.

Una conducta indiferente de los progenitores respecto del progreso educativo de sus hijos, podría generar en ellos un estado psicológico de desmotivación y frustración, conduciéndolos incluso a abandonar los esfuerzos necesarios para continuar el proceso de aprendizaje, asimilar los contenidos escolares, y por tanto alcanzar un adecuado rendimiento académico (Martínez, 1992 citado en Ruiz, 2001).

Las expectativas de los padres, están forjadas habitualmente en función de la clase social a la cual pertenece el grupo familiar (Fernández y Salvador, 1994 citado en Ruiz, 2001) y se encuentran influenciadas generalmente por los estereotipos de clase, no obstante, es imposible esperar que todas las familias pertenecientes a determinado grupo de clase social generen las mismas expectativas y aspiraciones futuras respecto del rendimiento de sus hijos (Estebaranz y Mingorance, 1995 citado en Ruiz, 2001). Dichos factores se ven influenciados por variables sociológicas y psicológicas que configuran las características propias de cada grupo familiar: alumnos de clase baja con un buen desarrollo cognitivo y progenitores interesados por apoyar su proceso, podrán llegar a obtener mejores resultados en la escuela y generar aspiraciones más altas que otros estudiantes de clase media con un nivel intelectual menor y padres menos implicados en su proceso (Marjoribanks, 1988 en Ruiz, 2001).

- Interés de los padres en las tareas escolares

El interés y la preocupación de los padres por las actividades escolares de sus hijos incide positivamente en la percepción de éstos como alumnos, fomentando su autoestima, la creación de un autoconcepto positivo y por tanto las

posibilidades de alcanzar el éxito escolar (Fernández y Salvador, 1994 citado en Ruiz, 2001).

Dicho interés, puede manifestarse de diversas maneras: comunicación habitual con la escuela, creación de un clima propicio para el aprendizaje en el hogar, utilización provechosa y conveniente del tiempo de ocio, presión sobre la realización de actividades escolares, ayuda y apoyo en las tareas académicas, etc. (Gómez Dacal, 1992 citado en Ruiz, 2001). Todos estos factores íntimamente ligados al rendimiento escolar están influenciados en gran medida por el nivel sociocultural (Smith, 1991 citado en Ruiz, 2001).

Un factor importante de considerar en relación al rendimiento escolar de los estudiantes, refiere al contacto de la familia con la escuela, el grado de cooperación establecido y el nivel de comunicación existente que varía en función del origen social de la familia (Ruiz de Miguel, 1999 citado en Ruiz, 2001). Las investigaciones avalan la idea de que habitualmente se aprecia un mayor interés y disposición al contacto en el caso de familias que pertenecen a un estrato social más bien medio o alto que los situados en un nivel más bajo (Brembeck, 1975 citado en Ruiz, 2001).

Martínez (1992 citado en Ruiz, 2001) sostiene que los progenitores de grupos familiares más humildes, evidencian mayores dificultades para acercarse a la escuela en comparación a padres pertenecientes a la clase media, aparecen en ellos temores, frustraciones, bajo nivel de autoconcepto, y falta de confianza en sí mismos para desenvolverse con los profesionales de la educación, lo que impide la creación de lazos comunicacionales expeditos y habituales. En los padres pertenecientes a una clase social más bien media o alta, se visualiza un mayor nivel de estimulación y frecuencia de asistencia a la escuela. Generalmente este tipo de padres orientan y apoyan el progreso escolar de sus hijos, lo que incide directamente en su rendimiento académico (Clark, 1983 citado en Ruiz, 2001).



Cabe señalar que no siempre los padres de niveles sociales más desfavorecidos intelectualmente prestan menor atención a sus hijos, pueden darse incluso también, casos de padres muy preparados o calificados, que por un factor de tiempo, no dediquen a sus hijos los espacios y momentos que debieran (Pérez Serrano, 1984 citado en Ruiz, 2001).

La comunicación entre el núcleo familiar y la escuela resulta fundamental para propender a agilizar y facilitar el trabajo académico del estudiante, ya que el contacto entre ambas esferas sociales posibilitan el conocimiento de las circunstancias que caracterizan a dichos contextos y permitirá proporcionar a los alumnos condiciones de enseñanza y aprendizaje fructíferas y óptimas (Linke, 1974 citado en Ruiz, 2001).

Otra variable importante refiere a la ayuda familiar en el trabajo escolar, que se valora con frecuencia a partir del apoyo y la preocupación que los padres prestan a las tareas que el estudiante debe desarrollar y las correcciones que éstos realizan a su expresión oral y escrita (Linke, 1974 citado en Ruiz, 2001). Finalmente, la variable grado de asistencia y participación se considera también como otro aspecto directamente ligado al rendimiento académico (Linke, 1974 citado en Ruiz, 2001). Es preciso que el núcleo familiar impulse el hecho de que los estudiantes asistan a la escuela, con el propósito de fomentar la asimilación de los contenidos, promover el aprendizaje, y con ello el logro del éxito escolar (López López, 1982 citado en Ruiz, 2001).

## **2.4 CONCEPCIÓN DE LAS ESCUELAS EN LA REALIDAD CHILENA**

Hoy en día la escuela se encuentra en el centro de la crítica social, en la que se alega que el sistema educativo vigente no da respuesta a las necesidades

actuales de sus principales usuarios; padres que reclaman que el sistema no “educa” lo suficiente, maestros que expresan no tener las herramientas necesarias para educar en la complejidad de las aulas y finalmente alumnos que no comprenden la importancia y necesidad de la educación escolar. Sin duda este tema es trascendental no sólo para aquellos académicos de la pedagogía, sino que para toda la ciudadanía, ya que finalmente la escuela, y el servicio de educación que esta presta, son fundamentales para el desarrollo de la sociedad, pero ¿Qué es la escuela finalmente? ¿Cuál es su labor?

La palabra “escuela” deriva del término en latín “schola”, utilizada para referirse al espacio en donde las personas asisten para aprender. Este término incluye al lugar físico y al servicio que se presta en él, el de la educación.

En la realidad Chilena las escuelas son consideradas instituciones sociales donde se *“produce el encuentro de una variedad de personas, se construye y aprenden nuevos conocimientos, se desarrollan nuevas habilidades y capacidades y se viven, en general, experiencias variadas”*; esto se debe a la cantidad de tiempo que pasan los estudiantes en estas instituciones recibiendo una formación integral por una serie de profesionales y especialistas; desde las normativas escolares las escuelas aparecen como *“organizaciones formales, estructuradas y con un orden establecido”* a través de planificaciones nacionales para cada nivel determinando los aprendizajes conceptuales, prácticos y sociales esperados para cada curso de forma ascendente en complejidad (Prieto, 2001, Pp. 13-14).

Por otra parte dentro de las funciones esenciales que corresponden a la escuela se encuentran la *“transmisión del modo de vida de una sociedad a partir de los valores, creencias, ideales, etc.”*, los cuales tienen la finalidad de formar ciudadanos activos, participativos e integrales que logren en el futuro ser autónomos e independientes para participar en la sociedad (Prieto, 2001, p. 19).

Este término también implica además a las personas que son parte y que dan vida a la escuela. Román (2004) describe a dichos personajes como:

- *Directores y directivos:* Responsables de conducir el proceso administrativo y pedagógico de las escuelas, de construir los equipos de gestión que piensan y reflexionan acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje a lograr, de crear conciencia acerca de los recursos educativos disponibles, las posibilidades de sacarles provecho y por sobre todo de creer en las oportunidades de las escuelas a su cargo.

- *Docentes:* Encargados de transmitir y guiar en el conocimiento a sus estudiantes a través del uso de materiales educativos, de planificar la enseñanza en función de los aprendizajes a lograr en los alumnos, administrar los tiempos en el aula para la aplicación y reflexión de los conocimientos, identificar a los alumnos en sus fortalezas y debilidades, y crear una estrategia pedagógica que les permita el avance, desarrollo integral y finalmente de reconocer que sus acciones pedagógicas generan cambios importantes en los aprendizajes y actitudes de sus alumnos.

- *Estudiantes:* Son los principales actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los encargados de recibir, transformar y aplicar el conocimiento; de ser críticos y reflexivos en sus clases (cuando es posible) y de interesarse por aquello que se quiere aprender.

- *Familias, padres y apoderados:* Las familias están encargadas de informarse de los acontecimientos de sus hijos y de plantear inquietudes y demandas acerca del proceso educativo, de generar una relación con la institución educativa que alberga a sus hijos, generando así lazos de comunicación en función de los aprendizajes y desarrollo de estos; valorar e interesarse por participar en reuniones de curso, reflexionando y trabajando en conjunto, en función de lo que

los niños tienen que aprender; reconocerse y validarse como agentes educadores que pueden fortalecer lo realizado en la escuela.

Sumando a lo anterior podemos integrar y destacar la labor de otros trabajadores no docentes como son los paradocentes, los auxiliares de aseo, manipuladoras de alimentos, choferes y transportistas, cuidadores, etc.; cuyos servicios son fundamentales para satisfacer las demandas actuales del sistema escolar.

Martínez Otero (2006, p. 52) señala que *“la interpretación metafórica se deriva de la consideración de los centros escolares como organismos capaces de desplegar todas sus posibilidades: crecer, debilitarse, corromperse, etc., mientras que la explicación exacta se descubre en la presencia de personas que conviven. Esta convivencia es, en efecto, la genuina y originaria condición de las instituciones educativas. Cuando los centros formativos son fieles a su vocación las relaciones personales se manifiestan intensa y extensamente permitiendo el proceso educativo. Por el contrario, las aberraciones de esta propiedad esencial de acompañamiento y encuentro interhumano perturban o impiden el despliegue personal”*; entonces se comprende por dinámicas sociales a las relaciones que se generan en la convivencia entre los personajes fundamentales para la existencia de la escuela. Los centros educativos son lugares de diálogo y aprendizajes que buscan promover el desarrollo humano, la convivencia, la participación, la puesta en común y la comunicación; los cuales son fundamentales para alcanzar las misiones de los establecimientos. Es importante entonces que los diferentes grados jerárquicos se comuniquen efectivamente y trabajen en cooperación para alcanzar el desarrollo máximo de sus integrantes.

En palabras de Pineau (1996) la escuela es una institución que separa el mundo externo con el mundo escolar, la infancia de la adultez. Es la ubicación en un espacio y tiempo específico ya que la escuela define momentos más aptos

para la enseñanza, dosificándola y dándole un ritmo único, también se refiere a la pertenencia a un sistema mayor donde cada escuela se organiza respecto a otras instituciones, de forma horizontal y vertical, para dar origen a un tejido medianamente organizado llamado Sistema Educativo. Por escuela se comprende además la constitución del campo pedagógico en el cual se descubre que los métodos de aprender no son iguales a los métodos del saber, es parte de la transformación de niño a adulto, comprendiendo este periodo como una instancia de formación y transformación. Dentro de la institución se desarrollan múltiples relaciones simétricas (con los compañeros) y asimétricas (con docentes y directivos), también la individualización en donde el trabajo es calificado personalmente, sin olvidar que se comprende como una realidad colectiva en donde se instruye a muchas personas a la vez, diferenciándose así del viejo método de enseñanza individual de la actual centrada en la transmisión de saberes entendidas hoy como el saber, saber conocer, saber hacer y saber ser; estos saberes se organizan en un curriculum regular donde se indican el qué, el cómo, el cuándo y el dónde deben ser entregados ciertos conocimientos, por otra parte los centros educativos son reconocidos como un sistema de acreditación, sanción y evaluación escolar, en donde la escuela garantiza la tenencia de un conjunto de conocimientos por medio de la obtención de un certificado.

La escuela en su labor de formación educativa no se encuentra exenta de poseer factores de riesgo y factores protectores para los procesos de enseñanza y aprendizaje, algunos autores se refieren a estos factores como “barreras” y “facilitadores” de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero, ¿Qué y cuáles son estas barreras y facilitadores?

Escribano y Martínez (2013) definen las barreras como los factores que impiden total o parcialmente el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Los facilitadores en cambio son aquellos factores que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje para el alumno. Por su parte la Unesco

(2000, p. 8), al desarrollar el Índice de Inclusión expone que: "*se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas*". Complementando lo anteriormente expuesto, cabe mencionar que Mata (1999) define a los facilitadores como procesos que interactúan positivamente con las condiciones personales de los alumnos, mientras que las barreras, son definidas como procesos que interactúan negativamente con las condiciones personales de estos mismos. Por ende, se puede establecer que los facilitadores actúan de manera beneficiosa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, distinto así las barreras, que se aprecian como obstáculos para el desarrollo integral de los educandos. Estas barreras y facilitadores, se pueden clasificar en cuatro diferentes tipos:

- *Barreras y facilitadores Ontogénicos*: Son aquellas propias del individuo. Por ejemplo: la salud, las aspiraciones, los intereses, etc.
- *Barreras y facilitadores Epistémicos*: son aquellos referidos a los conocimientos que poseen los alumnos. Estos conocimientos pueden ser de tipo conceptual (saber), procedimental (saber hacer), metacognitivos (saber conocer) y actitudinal (saber ser).
- *Barreras y facilitadores Metódicos*: se refieren a las metodologías, los estilos y las estrategias utilizadas por los docentes para generar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo: la forma en que el profesor dicta sus clases, el material que ocupa, los ejemplos que aborda, el lenguaje que utiliza, etc.

- *Barreras y facilitadores Ecológicos*: se refieren a aquellos relacionados con los diferentes contextos en los que se desenvuelven los alumnos, como por ejemplo el contexto familiar y escolar.

## **2.5 REALIDAD DE LAS ESCUELAS CHILENAS**

Nuestro sistema educativo vigente no se separa de la realidad mencionada anteriormente. Actualmente podemos encontrar diferentes tipos de unidades educativas: las escuelas municipales, financiadas por el estado y de acceso gratuito a la comunidad; las escuelas particulares subvencionadas, con financiamiento compartido entre el estado y los usuarios, y las escuelas subvencionadas sin financiamiento compartido, estas últimas pueden ser de dependencia de una persona jurídica, sociedades, corporaciones, fundaciones y asociaciones; y finalmente los colegios privados, cuya dependencia es de una persona natural que debe haber cursado al menos ocho semestres de formación en una unidad académica de educación superior, estos se financian con los aranceles pagados por los usuarios. Esto, en cuanto a materias de estudios obligatorios, la que según nuestra actual reforma constitucional vigente desde Mayo de 2003, es de 12 años y que abarca desde “1er año de Enseñanza Básica” hasta “4to año de Enseñanza Media” y a la cual, a partir del año 2014 se le suma un año más de educación obligatoria correspondiente a pre-escolar en “2do Nivel de Transición o Kínder” (Santiago, 2013).

La principal demanda social que existe hoy y con respecto al ámbito educacional del país tiene que ver con las brechas sociales que se reflejan de manera abismante en las oportunidades académicas que tienen los alumnos de uno u otro sector social. Aquellos sectores más acomodados acceden a centros de educación exclusivos para sus hijos y familias, mientras que aquellos sectores

más vulnerables sólo cuentan con la oportunidad que les ofrece el estado. Con esto último no queremos decir que el estado no se preocupa de entregar los medios económicos para solventar estas falencias, sino que, la falta de fiscalización permite que muchas veces, los recursos se destinen a otros sectores, despreocupando elementos tan fundamentales para el sector educacional como lo son desde la infraestructura hasta el capital humano que trabajará con los alumnos y alumnas de nuestro país (Unicef, 2004).

*“La educación ha adquirido posiciones prominentes en todos los gobiernos desarrollados. Tener una buena educación no es sólo un fin en sí mismo. Muchas de las oportunidades futuras en la vida de nuestros hijos dependen de que alcancen mayores niveles de escolaridad y desarrollen sus capacidades. En el caso de las personas con menos recursos, este principio cobra aún mayor importancia. Cuando no se tiene acceso temprano a otras formas de capital – económico o social- casi todas las posibilidades se juegan en el capital educativo que uno logre acumular. ¿Qué posibilidades tenemos de construir una sociedad justa sin tener una escuela equitativa?” (Unicef, 2004, p. 2).*

En relación a lo expuesto anteriormente es posible afirmar que las experiencias educativas que pueda adquirir una persona son trascendentales para su desarrollo, y esto no responde a términos de cantidad, sino que de calidad. Una buena educación entrega más oportunidades donde no solo se ve beneficiada la persona en cuestión, sino que todo su círculo, y por consiguiente la sociedad en la que se desarrolla.



## 2.6 REALIDAD DE LAS ESCUELAS RURALES CHILENAS

Chile es un país “*geográficamente muy heterogéneo ya que incluye desde apartadas localidades del altiplano y el desierto de Atacama, pasando por el fértil territorio templado central, hasta la fría y lluviosa Patagonia y archipiélagos australes*”, dentro de este alargado y diverso territorio se encuentran distribuidas de forma heterogénea la población chilena de alrededor de dieciséis millones de personas que conviven a diario en diferentes localidades; dentro de estas localidades es posible determinar la existencia de dos sectores prioritarios, las zonas urbanas como la capital y otras ciudades pobladas, y las zonas rurales que se encuentran en las periferias de los sectores mencionados anteriormente; esta última población constituye sólo el 14% de la realidad chilena y considera a las minorías étnicas e inmigrantes o descendientes de estos, incluyendo a las familias cuyos trabajos se relacionan con las zonas agrícolas, ganaderas, mineras y pescas artesanales en general. (Moreno, 2007, p. 2)

Históricamente desde el descubrimiento de Chile, nuestro país se encontraba habitado en las zonas rurales ya que nuestras etnias se dedicaban a labores agrícolas (recolectores), ganaderas y pesqueras, como es el caso de los atacameños, araucanos, alacalufes, entre otras; pero cuando nuestro país es conquistado se comienzan a construir las zonas urbanas como capitales y ciudades altamente pobladas que contaban con avances tecnológicos (para esa época), esta urbanización se fue masificando con el paso de las décadas por lo que las residencias de las zonas rurales se fueron arraigando y limitando según las posibilidades laborales que existían como los “*mineros en el norte, y los cultivadores de madereros y las salmoneras en el sur*”, estas faenas les entregaban una estabilidad laboral, por lo que múltiples trabajadores decidieron formar familias y quedarse en esas zonas a vivir de forma permanente, lo que con el paso del tiempo generó una serie de necesidades básicas derivadas de la

entrega de diversos servicios como hospitales o consultorios, comisarías, estaciones de bomberos y escuelas; estos servicios básicos han sido asumidos por los diferentes gobiernos dando respuesta a algunos de ellos, pero que siguen requiriendo una serie de adecuaciones, modernizaciones y mejoras hasta la época actual (Moreno, 2007, p. 4).

Este concepto de ruralidad que se fue generando con el paso de los años y décadas se ha intentado definir por diversos autores según el momento histórico y lugar en que se encuentran; adaptándonos a nuestra sociedad y época actual es posible determinar que la ruralidad “*se define por una dinámica permanente de transformación más que una estabilidad*” debido a las series de modificaciones que han surgido en el tiempo, sin embargo existen dos aspectos relevantes de determinar en esta población que son la cantidad de habitantes y su calidad de vida; dentro del primer aspecto se puede señalar que la “*población rural es notoriamente minoritaria en relación a la urbana (14,2% de los habitantes del país se clasifican como rurales)*”, este pequeño grupo de pobladores y ciudadanos chilenos tiene los mismos derechos de todas las personas que habitan en zonas urbanas de exigir una vida digna con todos los servicios básicos necesarios para vivir; con respecto a esto se debe determinar que al “*considerar que la tasa de pobreza rural es mayor que la urbana (23,8% vs. 20,1%)*”, estas tasas son extremadamente elevadas considerando la cantidad de población que se considera rural, lo que demuestra las necesidades y discrepancias que pudiesen existir entre las condiciones y calidad de vida de las personas según la zona en que viven (Unesco et al, 2004, p. 15).

La población de las áreas rurales “*conviven entre un mundo de creencias, economía, relaciones sociales sustentado en la tradición con los efectos y nuevas relaciones, ideologías, productos simbólicos y materiales de la modernización*”; como ya se había mencionado la “*pobreza y la exclusión atraviesan la ruralidad de norte a sur del país, pese a los avances de la última década en las condiciones de*

*vida que han permitido disminuir los índices de pobreza e indigencia entre 1990 y el año 2000, la brecha entre indicadores urbanos y rurales aumentó*” (en pobreza de un 1,1% a un 3,7%; y en indigencia de un 2,8% a un 3,1%); estas características de la población desembocan en consecuencias negativas para las familias, es decir, presentan a diario una serie de necesidades que algunas instituciones sociales y gubernamentales han debido asumir; en cuanto al “*desarrollo de los niños rurales, indígenas o no indígenas*”, se han generado una serie de programas y proyectos para apoyar su crecimiento y suplir sus necesidades, pero la principal medida explícita ha sido “*obligar a las escuelas a suplir el déficit generado por la estructura social*”; esto quiere decir que las escuelas con sus limitados recursos y profesionales han debido entregar conocimientos conceptuales, metacognitivos, procedimentales y actitudinales; además de ser un lugar de acogida para estos niños (internados), entregarles alimentación, abrigo, valores y continuar con las creencias tradicionales de sus familias para respetar su derecho de identidad (Unesco et al, 2004, p. 16).

Dentro de las escuelas “*en 2007, de acuerdo a estadísticas del Ministerio de Educación, había 4.345 escuelas rurales que se corresponden con el 48,5% de las escuelas básicas del país*”; es relevante determinar que si bien estas escuelas corresponden casi a la mitad de la realidad del país las condiciones en que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje son los que varían y demuestran la discrepancia en la calidad de la educación de esta realidad; debido a la precariedad de estas escuelas “*la mayoría de ellas emplean la modalidad del aula multigrado lo que implica que los aprendizajes lo realizan los niños en un aula donde se combinan al menos dos niveles, pueden llegar hasta los seis, y son escuelas incompletas*”, lo que significa que a medida que los niños avanzan en la la malla curricular deben ir migrando a otras localidades para completar sus estudios o, en el peor de los casos, terminan desertando del sistema escolar. En cuanto a los docentes, son escasos en estas áreas por lo que “*el profesor puede*

*llegar a atender hasta seis niveles de aprendizaje” dentro de una sola aula o incluso ser el único en toda la escuela (Moreno, 2007, p. 4).*

Con la municipalización de las escuelas en todo el país, los recursos del estado son repartidos según la matrícula escolar y el tipo de establecimiento, (subvencionados por el estado, particulares y particulares-subvencionados), es decir, debido a la poca matrícula de las escuelas rurales se le entregaban menos recursos económicos lo que limitaba significativamente sus posibilidades de invertir en la educación y mejorar las condiciones de enseñanza en las aulas; por lo que en el año 2008 el estado analiza la necesidad de entregar apoyos económicos específicos; como consecuencia de dicho análisis el gobierno promulgó la *“ley de Subvención Preferencial que incrementa significativamente los valores de la subvención para todos los estudiantes más vulnerables lo que está permitiendo a la escuela desarrollar planes de mejoramiento destinados a atender sus deficiencias para que puedan acceder a tener mejores logros de aprendizaje”*; es importante determinar que para la entrega de esta subvención se presentan una serie de requisitos específicos y excluyentes (Moreno, 2007, p. 5).

Esta ley podría beneficiar a las escuelas rurales, pero en general su inestabilidad no permite que se les otorgue esta subvención, pensando en esta situación es que se establece un *“piso rural” que fija para todas las escuelas pequeñas una cantidad fija de ingresos equivalente a 42 U.S.E. (unidad de subvención especial), y a partir de allí se cancela de acuerdo a la asistencia promedio mensual estimada de los alumnos”*, lo que fue un incremento en los recursos para los establecimientos rurales pero que a pesar de la cantidad no ha sido un incremento sustancial, ya que (en general) debido a las condiciones geográficas extremas donde se encuentran estas poblaciones la asistencia a los centros de educación no es constante, sólo aquellas escuelas que han optado por la modalidad de internado han recibido la subvención especial completa junto con otros apoyos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para

lograr entregarles a estos niños y niñas las condiciones mínimas de calidad de vida de acuerdo con sus derechos, que en múltiples ocasiones sus hogares no han podido entregarle (Moreno, 2007, p. 3).

A pesar de esta subvención preferencial, los estudios demuestran que existe una *“inequidad profunda al comparar los años de estudio promedio en el sector urbano (10,3) con el sector rural (6,7) así como con las tasas de analfabetismo, las que son muy bajas en el sector urbano (2,6%) y pronunciadas (12,2%) en el sector rural”*; esto puede deberse a que la *“mayor parte de la educación para la población rural está compuesta por escuelas incompletas que llegan a 6° grado (de un total de 8 de la educación básica) con uno, dos y hasta tres profesores por escuela quienes, según el informe por lo general no poseen una formación específica para desempeñarse en tal realidad”*, lo que demuestra la necesidad de adecuaciones e inversiones para aumentar los recursos y cantidad de profesionales en los establecimientos; este análisis estadístico nos permite establecer la realidad de las familias rurales, ya que la mayoría de estos padres o familiares no han terminado su escolaridad debido a estas escuelas incompletas y/o son analfabetos, por lo que no pueden ayudar a sus hijos en las labores escolares; al vincular esta realidad con los índices de pobreza en estas áreas es relevante considerar que un alto porcentaje de estos niños desertan del sistema escolar para comenzar a realizar algunas faenas laborales y aumentar los ingresos de sus hogares; es por esto que los diferentes gobiernos han intentado generar algunas ayudas económicas para las escuelas y las familias; pero aún se requieren nuevas inversiones tanto en la formación de los docentes, como en los recursos y modalidades de las escuelas; es decir crear escuelas completas en las diferentes localidades para que los niños y/o familias no deban emigrar a otras ciudades para continuar sus estudios, o en el peor de los casos desertar del sistema escolar (Unesco et al, 2004, p. 12).

Respecto a lo pedagógico es necesario establecer que *“constituye el mayor desafío; los procesos de enseñanza y los de aprendizaje se deben desarrollar bajo la racionalidad holística de los niños rurales y particularmente de los indígenas, asociadas a sentimientos, valores y creencias internalizadas desde la historia en la cultura comunitaria y en el bagaje cultural personal”*; para poder lograrlo es necesario y fundamental incluir a las familias y la comunidad en la educación formal de los alumnos, es decir vincular los contenidos específicos a desarrollar en las aulas con la diversidad cultural de la comunidad a través de visitas, ejemplos concretos de acuerdo a sus realidades, entre otras estrategias que pudiesen surgir en la interacción de la comunidad, es decir, la base de la educación rural se centra en establecer un puente de comunicación entre las necesidades de los alumnos (y sus familias), su identidad cultural (aportado por los habitantes del lugar donde viven) y los contenidos específicos establecidos por el gobierno de educación, todo esto debe reflejarse en las aulas escolares (Unesco et al, 2004, p. 14).

Desde esta perspectiva es relevante que los docentes y especialistas en educación logren comprender estas realidades e incorporarlas en sus prácticas para *“generar diseños de enseñanza integrados, multigrados y por niveles de aprendizaje según la diversidad de los estudiantes y deben actuar adecuando programas a sus realidades e historias socio-culturales y lingüísticas”*, en otras palabras, la misión general es *“reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente su conocimiento disponible”* construidos en los *“procesos de socialización inicial comunitaria y articularlos con los objetivos y contenidos mínimos que constituyen bases para el ejercicio de ciudadanía y del derecho a una educación de calidad”*; pero para lograrlo es preciso vincular estas características particulares de su grupo curso y vincularlos con los contenidos presentados en el curriculum regular para los estudiantes chilenos; es relevante resaltar que dentro de las aulas se encuentran cursos multigrados con diferentes niveles de aprendizaje debido a la cantidad de estudiantes y de profesores que se encuentran en estos lugares, por lo que la educación se transforma en un desafío constante para los docentes, ya

que deben planificar clases donde se vinculen los diferentes contenidos y niveles de cada estudiante con la cultura y su realidad (Unesco et al, 2004, p. 15).

Es en esta vinculación donde es posible identificar una crisis para los docentes; desde la definición del trabajo que se realizará con los *“Programas de estudio que aseguran un derecho a la igualdad en los aprendizajes”*, con las necesidades de *“fortalecer las culturas locales, que aseguran un derecho a la diversidad y pluralidad de identidades”*; para poder apreciar este proceso de interrelación es preciso conocer el currículum oculto, en el que se encuentran *“las ideas, ideología, juicios y prejuicios de los docentes, como un conjunto de creencias y comprensiones no siempre sistematizadas y explícitas, ni siquiera racionalizables, que disponen los alumnos como capital cultural de base”*; es en este currículum oculto donde los docentes intentan establecer un nexo entre la realidad de los estudiantes, la riqueza cultural y los contenidos, basado en el diálogo que se genera al interior de las aulas, es primordial determinar que este currículum oculto es diverso según la realidad de cada comunidad, por lo que al definirlo se debe realizar un análisis profundo de cada contexto escolar, pero principalmente se encuentra delimitado por las creencias e ideologías de los docentes (sean positivas o negativas), lo que luego determinará el clima de aula que se genere con los alumnos; desde esta perspectiva se demuestra lo fundamental que resulta que los profesores se involucren con la comunidad para poder valorar sus creencias y realidades de este modo darle un real sentido en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la transmisión de esta (Unesco et al, 2004, p. 16).

Por otra parte se entregan en todos los establecimientos una serie de materiales estandarizados en el país, los que por una parte permiten una *“vinculación con el mundo exterior y el conocimiento acumulado fuera de sus espacios de interacción cotidiana, pero al mismo tiempo constituyen fuentes de aculturación que pueden generar baja autoestima y pérdida de identidad afectando*



*los aprendizajes*”; esto se debe a que se le presenta al alumnado una realidad ajena a ellos, que no demuestra su cultura ni deja espacio para la diversidad ya que están conformadas por temáticas limitadas, por lo que se desvinculan de toda la misión descrita en los párrafos anteriores; esta desvinculación afecta la identidad de estos niños, porque se describen situaciones y realidades que suelen ser ajenas a sus experiencias, y no les permiten expresar sus vidas cotidianas en los libros, en otras palabras, están obligados a aprender de la urbanización pero no ven que su cultura sea relevante para el resto del país ni pueden ver la ruralidad en los textos o material enviado por los gobiernos; lo que ha generado que los docentes deban extraer la información de estos contenidos y presentarla en otra modalidad a los alumnos para generar la instancia de vinculación con su realidad transformando un aprendizaje estandarizado en significativo; esto se refleja en un nuevo desafío docente y en una necesidad de ayuda que el ministerio de educación debe asumir para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en los alumnos de todo el país, ya que estas escuelas rurales están en todas las regiones de Chile (Unesco et al, 2004, p. 16).

En base a esto, es fundamental establecer que la *“escuela es parte de las redes de una comunidad y cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales”*, es decir que debe recurrir a otras instituciones para solicitar apoyo en el complejo proceso de educar, esto se debe a que la misión de formar a las personas no solo es una tarea de las escuelas sino que también de las familias, sociedad y gobiernos por lo que diversas instituciones se encuentran trabajando en fomentar la calidad de vida y educación de los niños y niñas en nuestro país, pero para lograrlo es la escuela quien debe generar y delimitar estas redes de apoyo; la finalidad es *“generar una cultura y competencias de base que potencialicen la confianza, reciprocidad y cooperación en los estudiantes, vinculándolo a los valores y prácticas sociales de las comunidades en lo educacional y cultural”* (Unesco et al, 2004, p. 14).



Dentro de estas redes la labor de las familias resulta prioritaria ya que ellas son la primera comunidad y formadora en la que crecen y se desarrollan los niños en todo el mundo; son las familias quienes a medida que los niños crecen van tomando decisiones fundamentales como los valores y principios que les entregaran, los apoyos que pueden proporcionarles y los establecimientos en los cuales sus hijos se formarán académicamente; en nuestro país la educación es de carácter obligatorio hasta cuarto medio siendo trece años de educación formal los que deben ser garantizados por el estado, pero es decisión de los padres determinar a cual establecimiento ingresan sus hijos; según los estudios del Ministerio de educación (a través de las encuestas a la familia que realizó el SIMCE del año 2005) se establece que *“un 60% de los padres que envían a sus hijos a colegios municipales en zonas rurales, lo hacen porque el establecimiento les queda cerca”*, esto refleja las limitadas posibilidades y opciones que tienen las familias para decidir, siendo solo un 20% *“los padres que envían a sus hijos a colegios particulares subvencionados”* en el mismo contexto rural ya que tienen los recursos económicos para hacerlo; esta realidad es coherente con los índices de pobreza que existen en estas zonas (Gallego, Rodríguez y Sauma, 2007, p. 50).

Además el análisis señala que en promedio asisten *“80 alumnos y 5 docentes por colegio”* municipal en zona rural, mientras *“los colegios urbanos tienen 470 alumnos en promedio y 21 docentes”*; lo que demuestra una amplia diferencia de matrícula y en recursos humanos con los que cuentan en estas zonas. Aquello puede deberse a dos razones, la primera es que no existen suficientes profesionales para que puedan trabajar en estas áreas, y la segunda es que las escuelas no tienen recursos financieros para contratarlos, esto repercute directamente en la organización de las escuelas, es decir por el limitado número de alumnos y profesores se generan aulas multigrado, y no logran entregar una educación completa con los trece años de escolarización reglamentados por el ministerio de educación; además en el análisis realizado se calcula aproximadamente una *“caída del 16% entre el periodo de 1992-2006,*

*equivalente a una déficit de 1,2%*, se calcula que esta tendencia continuaría en el tiempo, es decir, la matrícula de estudiantes en escuelas rurales continuará disminuyendo con los años debidos a las precarias y constantes necesidades que han presentado con el paso de las décadas (Gallego, Rodríguez y Sauma, 2007, p. 51).

Al realizar un análisis histórico es relevante señalar que las escuelas rurales se han considerado como *“un mecanismo de violencia simbólica respecto de las culturas rurales e indígenas, al imponer, por intereses políticos, un currículo monocultural y monolingüe desconociendo y negando, la pluralidad de contextos socio-culturales del país y particularmente de las zonas rurales”* desde esta perspectiva es posible establecer que con el paso de las décadas la educación ha obtenido algunas mejoras pero no los resultados esperados por la sociedad (como se demuestra con los resultados en las pruebas de medición de la calidad de la educación, SIMCE); las escuelas rurales continúan requiriendo mejoras tanto en los recursos como en la consideración de sus realidades a nivel de país, ya que una de las medidas que ha tomado el gobierno es eliminar estas escuelas pero no se han generado otras alternativas educativas cercanas a las localidades rurales; lo que realmente estas familias requieren es que se desarrollen adecuaciones para disponer de todos los profesionales necesarios para los trece grados educacionales obligatorios en cada localidad y mejoras estructurales que puedan ser financiadas en el tiempo que fomenten el aumento de la calidad de vida y educación de cada alumno en el país, siendo la educación equitativa para la población independiente del área en que residen las familias; por otra parte es fundamental entregar algunas alternativas para aquellas personas que ya han desertado del sistema escolar o se encuentran con una educación incompleta o son analfabetas (Unesco et al, 2004, p. 18).

Es fundamental en estos centros motivar la *“participación comunitaria y familiar avanzando desde las limitadas formas actuales a la gestión participativa y*

*de ahí a formas innovadoras de co-gestión escolar, manteniendo el papel central de los docentes en lo pedagógico y desarrollando una nueva alianza profesores-comunidades”;* pero, para lograrlo, como se mencionó anteriormente, se deben desarrollar redes de apoyo y de comunicación con el entorno de las escuelas para que puedan recibir la ayuda y recursos que requieren de otras instituciones, sin olvidar que de estos nexos depende la determinación del currículum oculto y la generación de la identidad cultural de los estudiantes (Unesco et al, 2004, p. 14).

**Capítulo 3:**  
**SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**

## **SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se dan a conocer los supuestos y objetivos de la investigación que se realizó en la escuela Rabuco, específicamente en el tercer año básico (2013) y cuarto año básico (2014); esta información será crucial para determinar los lineamientos que guiaron y estructuraron todos los capítulos siguientes.

### **3.1 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN**

Durante muchos años, se ha visualizado a la familia como la única responsable de satisfacer las necesidades afectivas, biológicas y de formación valórica de sus hijos/as, mientras que la escuela se ha definido como la institución destinada a propender a la satisfacción de sus necesidades intelectuales, académicas y escolares. Sin embargo, múltiples estudios, han demostrado que resulta imposible disociar las capacidades formadoras de la familia y la escuela, siendo esencial el rol de ambas para el desarrollo integral de los/as estudiantes.

Los cambios sociales y culturales acaecidos al interior de la familias, han repercutido directamente en su estructura, generando efectos colaterales en distintos aspectos asociados a la comunicación familiar, entre ellos el estilo de vida, las tradiciones e incluso la relación entre sus integrantes y otros entes e instituciones externas, tales como la Escuela, cohesión que según los estudios, resulta vital para propender a un adecuado rendimiento académico. Considerando dicha afirmación, es que se han planteado para este Trabajo de Titulación los siguientes supuestos de investigación:

- *“La relación Escuela-Familia incide en el rendimiento académico de los alumnos de 3º básico de la Escuela Básica Rabuco”.*
- *“Existe una relación directa entre la propuesta teórica relativa a la relación escuela-familia y su incidencia en el rendimiento académico de los alumnos y la realidad del 3er año básico de la Escuela Básica Rabuco”.*
- *“La participación de las familias de los alumnos de 3er año básico de la Escuela Básica de Rabuco en las actividades escolares del Establecimiento, incide en el rendimiento escolar de los estudiantes”.*

### **3.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas que orientaron la investigación son: ¿La relación familia y escuela influye en el rendimiento académico de los alumnos de NB2 de la escuela Rabuco?,

¿Cuáles son las características y las dinámicas de relación entre familia y escuela rural?

¿Existe una relación entre la propuesta teórica con la realidad de las relaciones familia-escuela rural?

¿La participación de las familias en las escuelas influye en el rendimiento escolar de los estudiantes?

En base a estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos:

#### **Objetivo general:**

- a. “Analizar la complejidad de la relación familia y escuela presente en el tercero y cuarto básico de los años 2013 y 2014 respectivamente de la Escuela Rabuco”

**Objetivos específicos:**

- a. “Fundamentar la importancia de la familia en el proceso de formación académica de los estudiantes de tercero y cuarto básico de los años 2013 y 2014 respectivamente de la Escuela Rabuco”.
- b. “Reconocer las características y dinámicas de relación entre la familia y la escuela”.
- c. “Determinar similitudes y tensiones entre los referentes teóricos y el contexto escolar estudiado en relación a la participación de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan sus hijos en la Escuela Rabuco”.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se diseñó una carta Gantt con el cronograma de actividades a realizar durante los dos semestres de extensión de este trabajo de titulación, la cual se presenta en el capítulo de anexos. [Ver Anexo 1].

# **Capítulo 4**

## **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**



## **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se entregan los fundamentos de la investigación cualitativa que se realizó, estableciendo cuál fue el diseño específico que se utilizó para la construcción de la tesis; los instrumentos y técnicas implementados para recoger antecedentes; los sujetos de investigación con una breve descripción técnico administrativa de la institución escolar observada, y una reseña del proceso de análisis que se desarrolló para lograr construir el capítulo cinco.

### **4.1 PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El presente trabajo de titulación se enfoca en conocer la realidad educativa de un grupo determinado de personas dentro de una comunidad escolar perteneciente a un contexto rural, por lo tanto, se fundamenta en la investigación cualitativa, la cual tiene como finalidad describir una determinada realidad, dando a conocer lo que sucede al interior utilizando conceptos y términos basados en la apreciación individual y a sustentos teóricos con los cuales puedan ser vinculados.

Dentro de la investigación cualitativa, se optó por seleccionar específicamente diseño relacionado a un estudio de caso que como tal persigue indagar en profundidad un fenómeno en su contexto utilizando diversas fuentes de evidencia, es decir, las perspectivas y versiones de los diferentes miembros participantes; este tipo de investigación se enmarca en un enfoque más bien ético externalista en tanto el equipo de investigación registra haciendo uso de técnicas cualitativas, y realiza un diagnóstico frente al contexto en cuestión (Castro, 2010).

Considerando la naturaleza y los objetivos de investigación planteados para el desarrollo de este trabajo de titulación, se incorporan aportes de corte etnográficos, en tanto este diseño considera como propósito el *“describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural”* (Salgado, 2007, p.72).

Se ha elegido este diseño de investigación ya que permite al investigador observar por lo general las características de una unidad individual: un niño, una clase, una escuela o una comunidad. El objetivo de dicha observación es comprender en profundidad y analizar exhaustivamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo de vida de la unidad. Algunos de estos estudios pueden contribuir con el establecimiento de generalizaciones sobre una población más amplia a la que pertenece la unidad (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Sin embargo, en este estudio de caso no son admisibles las generalizaciones debido a que la realidad que se intenta comprender es específica en su contexto.

## **4.2 SUJETOS DE INVESTIGACIÓN**

Los sujetos seleccionados fueron los alumnos del tercer año de enseñanza básica que asistieron a la Escuela “Rabuco” durante el segundo semestre del año 2013, y quienes fueron promovidos a cuarto año de enseñanza básica, nivel en que se encuentran durante el primer semestre del año 2014, además se consideró al grupo familiar de cada estudiante, específicamente, al apoderado que asiste al establecimiento. Se incorporó también a las profesoras jefes de este grupo curso

durante el periodo de investigación; la docente a cargo del tercer año básico en el año 2013 tomó el cargo de profesora jefe de este grupo en el año 2010; mientras que la profesora de cuarto año básico se incorporó al establecimiento el presente año, bajo el cargo ya mencionado. Otro actor importante a considerar en nuestra investigación es el Director del establecimiento educacional quien ha desempeñado el cargo en la escuela durante 28 años.

Es relevante señalar que la realidad de los alumnos y apoderados participantes corresponde a ocho familias que aceptaron ser parte del proceso a través de un consentimiento firmado durante una reunión, donde se les explicó a cada uno en qué consistía la investigación, cuáles eran los objetivos de la propuesta y cuál sería su participación durante el proceso.

El criterio de selección utilizado para llevar a cabo la investigación fue el interés del grupo de investigadoras por comprender el contexto de una escuela rural y sus relaciones internas con las familias que atiende, por lo tanto el establecimiento fue elegido en base a su ubicación y a la realidad cercana al grupo de tesis. El curso donde se llevó a cabo la investigación fue designado de forma aleatoria por la propia escuela.

Es de vital importancia establecer que la escuela se encuentra ubicada en la comunidad rural de Rabuco que es sector perteneciente a la comuna de Hijuelas en la provincia de Quillota; es una escuela de carácter municipal que trabaja con 155 niños (hasta el año 2013) que se encuentran distribuidos entre educación pre-básica (primer y segundo nivel de transición) y básica (primero a octavo año de educación básica); los alumnos asisten al establecimiento en jornada escolar completa en enseñanza básica y en media jornada de la tarde en pre-básica; cuenta con múltiples programas de apoyo como la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), PIE (Proyecto de Integración Escolar), HPV (Habilidades Para la Vida), EXPLORA y Certificación Ambiental. Es importante

destacar también que la escuela presenta un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de 82,1% y concentra 85 alumnos en situación prioritaria.

La organización interna del establecimiento se encuentra distribuida en tres equipos de trabajo, conformados de la siguiente forma:

- Equipo Directivo: Director - UTP - Enlace.
- Profesores: Pre-básica - Básica -- Educador Diferencial.
- Otros profesionales: Fonoaudiólogo - Psicóloga - Asistentes Técnicos.

El equipo de profesores, se compone por 15 profesionales evaluados por el Mineduc en el 2013, encontrándose un 50% en “nivel competente”, 40% en “nivel básico” y 10% en “nivel insatisfactorio”, según la información presentada en el documento público de Selección de Director de Escuelas del mismo año (Mineduc, 2013).

Por otra parte se destaca que la escuela y específicamente el director, mantiene contacto y se relaciona con las siguientes instituciones: Centro de Padres y Apoderados, Junta vecinal, Consultorio de Salud, Cuerpo de bomberos, Parroquia Hijuelas, Carabineros de Chile, Policía de Investigaciones, y la comunidad en general.

Al interior del Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM) se establece un organigrama de orden jerárquico, organizado de manera descendente en la siguiente forma:

- Municipalidad de Hijuelas:
  - *Alcaldesa*
- Departamento de educación:
  - *Director/a*
- Escuelas básicas y liceos municipales:
  - *Director/a*

- *Profesores/as*
- *Asistentes técnicos*
- *Estudiantes*
- *Padres y apoderados*

En relación a los sujetos de investigación, es posible afirmar que se trabajó con los padres de 8 estudiantes que asistieron al tercero básico del año 2013 y a cuarto básico del año 2014 en la Escuela Rabuco. Estas familias se dividen en dos grupos: tres monoparentales y cinco biparentales, existiendo algunos casos en que los apoderados no corresponden con la figura de los padres, sino que, estos se encuentran representados por los abuelos de los estudiantes.

### **4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Para dar respuesta a los objetivos planteados con anterioridad se han escogido e implementado las siguientes técnicas de recogida de información:

#### **A. Cuestionario**

Se define como *“una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestador”*. El cuestionario es *“una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos”* (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 186).

De acuerdo a la definición anterior y para efectos de nuestra investigación se aplicaron dos cuestionarios a los alumnos; el primero de ellos orientado a conocer la relación del estudiante con su familia y con la docente de tercer año básico, y el segundo orientado a corroborar la información proporcionada por los estudiantes sobre su relación con los miembros de sus respectivas familias, además de conocer su afinidad con la docente de cuarto año básico. [Ver Anexo 2].

#### B. Entrevista

La entrevista es definida como *“una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. La entrevista puede cumplir diversas funciones como el obtener información de individuos o grupos, influir sobre diversos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o ejercer un efecto terapéutico.”* (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 167).

Para efectos de nuestra investigación se aplicaron diversas entrevistas; principalmente al director del establecimiento para conocer su percepción respecto a la realidad de este grupo, a la docente a cargo del grupo curso cuyas respuestas fueron escritas para su posterior análisis y discusión, y a los apoderados o familiares de los estudiantes para tener una visión global de la realidad y fundamentalmente obtener una triada de información; dichas entrevistas cumplen con la primera función planteada por los autores. [Ver Anexo 3].

#### C. Grupo Focal

*“La estrategia de grupos focales tiene como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador*

*debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada: generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas -preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación” (Aigner, 2002, p. 1).*

Se llevaron a cabo dos grupos focales con los apoderados del grupo curso asistente a las reuniones agendadas por las docentes en ambos períodos académicos, las cuales fueron grabadas en audio y luego transcritas para su posterior análisis y discusión. [Ver Anexo 4].

#### D. Observación

La técnica de la observación consiste *“en que el investigador observe, anote y analice los eventos de interés”* (Blaxter, Hughes y Tight, 2008 , p. 193); dentro de este método se encuentran una serie de estrategias específicas para extraer información del entorno, las cuales varían, fundamentalmente en función del objetivo de investigación, de los investigadores y participantes del contexto; se distinguen la investigación participante y no participante; en la primera el investigador se encuentra inserto dentro de la realidad escolar o cuenta con un miembro activo dentro del contexto, mientras en la segunda el investigador es neutral y ajeno del fenómeno que se encuentra estudiando. Para efectos de esta investigación, cabe destacar, que se realizó una observación no participante ya que todos los miembros del equipo investigativo son ajenos al establecimiento.

Se llevaron a cabo diez observaciones en total, seis de ellas en aula y cuatro en reuniones, donde se recopiló información mediante el uso de diarios de campo para su posterior lectura e interpretación. [Ver Anexo 5].

#### **4.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En el presente apartado se dará a conocer una síntesis del proceso que se desarrolló para realizar el análisis de los hallazgos encontrados. Para ello se describirán los procedimientos utilizados y una breve introducción a la información que se podrá encontrar en el siguiente capítulo.

En base a la realidad escolar observada y descrita en los apartados anteriores y en concordancia con los objetivos de la presente investigación, se determinó realizar un análisis cualitativo coherente con el diseño de estudio de caso, donde luego de aplicar los instrumentos indicados en la sección anterior, se procedió a hacer una transcripción de cada uno de estos, considerando las encuestas, cuestionarios, entrevistas y grupos focales.

Posterior a la transcripción de todos los hallazgos, se procedió a comparar las respuestas de los estudiantes, apoderados, docentes y director, en relación a los instrumentos que fueron aplicados de manera uniforme a los miembros de la comunidad educativa participantes de la investigación. Para dicha transcripción se optó por seleccionar una nomenclatura que permitiera mantener el anonimato de las fuentes de información, por lo que se seleccionaron apodos, números y letras para representar a los agentes involucrados, es decir, se determinó que la profesora que se encontraba a cargo del tercero básico correspondería a “profesora anterior”, mientras que la docente que se encontraba a cargo del cuarto básico sería “profesora actual”; los apoderados serían organizados en una nómina aleatoria donde a cada uno se le asignaría la letra “A” asociada a un número del 1 al 8, mientras al director se le asignaría la letra “D”.

Cabe señalar que se reunieron todas las respuestas obtenidas, tanto de alumnos como apoderados y directivos, respecto de la realidad del curso y de la



escuela, por lo que las evidencias recopiladas, son analizadas en términos generales, de acuerdo al miembro participante.

Con la información organizada por instrumentos y con nomenclatura determinada, se continuó con el proceso, revisando cada una de las evidencias y estableciendo etiquetas específicas para la información obtenida. Cuando se finalizó con el proceso de etiquetar todas las evidencias reunidas, se procedió a estructurar la información, agrupando en tablas todas las etiquetas relacionadas por tema y contenido, con el objetivo de organizar visualmente los hallazgos.

A partir de dicha organización, se logró reconocer tres categorías claramente determinadas, las cuales fueron: *comunicación entre los miembros de la comunidad educativa; motivación escolar de los estudiantes y gestión institucional al interior de la escuela.*

Posteriormente se procedió a realizar una búsqueda bibliográfica en relación a las categorías establecidas, con el objetivo de investigar sobre dichas temáticas y determinar en conjunto con las evidencias recopiladas, subcategorías acordes a la justificación teórica y los hallazgos obtenidos. La información detallada de estas categorías y subcategorías serán presentadas en el siguiente capítulo.

**Capítulo 5:**  
**PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA**  
**INFORMACIÓN**

## **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Como producto del análisis que se realizó en base a las evidencias extraídas de las entrevistas, grupos focales, encuestas y cuestionarios implementados a los diferentes agentes que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que asistieron al tercer año básico de la escuela Rabuco en el año 2013 y cuarto año básico en el año 2014; se lograron desprender tres categorías fundamentales que permiten comprender la presente realidad y reconocer la influencia que tienen las relaciones sociales que se generan entre los ya mencionados agentes y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Estas categorías están referidas a la comunicación, la gestión escolar y la motivación académica; las cuales se presentaron y analizaron en términos positivos y negativos dependiendo de los agentes y contextos involucrados.

A partir de los instrumentos de recolección de información mencionados anteriormente es posible distinguir ciertos matices que dan cuenta de elementos que definen y describen cada una de las tres categorías presentadas con anterioridad: Comunicación positiva entre miembros de la comunidad educativa; motivación escolar deficitaria de los estudiantes y gestión institucional centrada en el director.

A continuación se desarrollará el análisis de dichas categorías, considerando la existencia de subcategorías al interior de cada una de ellas.

## 5.1 COMUNICACIÓN POSITIVA ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La comunicación, en el campo de la educación se define como: *“Un proceso de interacción entre profesores, estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable, para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes”* (Ojalvo, 2000, citado en Rojas, 2007, p.78).

Por lo tanto, la comunicación en el campo de la educación, es un factor de vital importancia para lograr todo tipo de objetivos educativos propuestos. Es por ello, que resulta necesario conocer la comunicación, ya que se puede considerar que el *“proceso de enseñanza y aprendizaje es, en muchos de sus aspectos, una forma especial del proceso de comunicación, que se efectúa entre el profesor y el alumno”* (Escudero, 1980, citado en Rojas, 2007, p. 78).

En efecto, según lo anterior el proceso comunicativo desempeña un factor preponderante, por no decir protagónico en las interrelaciones subjetivas que dinamizan el proceso de aprender, según esto Casagrande señala: *“El acto de enseñar es por excelencia, un acto de comunicación, de compartir el conocimiento, ideas, sentimientos, creencias o valores propios de la cultura de un determinado grupo social; la enseñanza es considerada, hace milenios, como el principal sistema de preservación del patrimonio cultural de un grupo, transmitiéndolo a nuevos integrantes e introduciéndolos en la vida común”* (Citado en Rojas, 2007, p. 85).

Para que se generen los procesos de enseñanza y aprendizaje que se señalaron anteriormente, se requiere de un contexto educativo estructurado donde

se verifiquen las relaciones comunicativas entre sus miembros, este espacio de interacción configura la comunidad de la escuela; es así como la comunidad escolar queda configurada por un conjunto de miembros interesados corresponsablemente en la formación de los estudiantes. Los diferentes estamentos, aún teniendo diferentes funciones y responsabilidades, se comunican, cohesionan y cooperan en el proceso de enseñanza. Las instituciones educativa son fundamentalmente contextos de aprendizaje y de interrelación, ambos aspectos considerados fundamentalmente para el desarrollo social, emocional y humano (Martínez, 2006).

El mismo autor señala que los procesos comunicativos al interior de este contexto específico de la escuela requieren de un estudio más acabado:

El interés por la comunidad educativa, deriva del hecho irrefutable de que la realidad educacional se desarrolla en comunidad, y por lo tanto, si se aspira a la renovación formativa, es necesaria no sólo la revisión de aspectos individuales, sino también de los aspectos asociados a la comunicación activa entre sus miembros, uno de los ejes fundamentales para el aprendizaje y logro académico. Se precisa en definitiva de un proyecto educativo en común, que garantice la comunicación, colaboración y cohesión dentro de la comunidad educacional, comunidad que no se limita a la relación propia entre profesores y alumnos, sino que se extiende a la vinculación entre profesionales, directivos y apoderados (Martínez, 2006).

Los fundamentos propuestos por este autor no limitan en definitiva la importancia de lograr desarrollar una comunicación activa entre los distintos miembros de la comunidad escolar, ampliando la extensión de ésta última no sólo al aula educativa, sino también a las relaciones interpersonales que se generan entre los profesionales de la escuela, los directivos, alumnos e incluso, los apoderados de los estudiantes que pertenecen al establecimiento educacional.

Dicha comunicación, se visualiza por tanto, como un mecanismo esencial para promover no sólo la transferencia de información, sino también la creación de nexos entre los integrantes de la comunidad educacional, favoreciendo con ello la libertad de expresión por parte de los miembros de la Escuela, su participación en actividades recreativas acontecidas en el Establecimiento, el seguimiento del comportamiento, los logros y dificultades académicas de los alumnos y en definitiva la generación de diversas instancias de contacto e intercambio, reafirmando la confianza en la labor profesional que los docentes realizan diariamente con los estudiantes al interior del aula, escenario que se ha visualizado en la Escuela Rabuco, y que se fundamenta en las apreciaciones expuestas por algunos apoderados; respecto de la libertad de expresión los apoderados, ellos señalan:

**A5:** *“Sí se da un momento para decir lo que uno piensa, porque se da la instancia siempre con respeto hacia todos”.*

**A4:** *“Sí, porque en las reuniones se conversan todas las que nos inquietan a los apoderados”.*

**A4:** *“Sí, porque cuando tengo quejas o preguntas, siempre las escucha”.*

**A5:** *“Sí, porque mis ideas las puedo plantear desde mi punto de vista y usando siempre la empatía”.*

Cómo es posible constatar, los participantes dan a conocer una forma de comunicación abierta, expedita, en un clima de confianza lo que les garantiza pertenecer a una comunidad educativa que los incluye de manera integral.

En relación a la participación de los apoderados en actividades recreativas, ellos mismos señalan:

**A6:** *“Sí, la profesora nos informa de qué se trata, si podemos venir, si es actividad del Colegio o a beneficio y nos invita a cooperar y a participar”.*

**A2:** *“Sí, la profesora siempre nos informa para venir a participar, y de muy buena manera”.*

En materia propiamente escolar, es interesante constatar la mirada que tienen estos apoderados participantes, respecto de la disponibilidad de la profesora que atiende al curso al responder las dudas que presentan los estudiantes y apoderados. Al respecto afirman:

**A3:** *“Sí, porque algunas veces no entiende mi hijo la materia, y le pregunta a la profesora y sí le responde”.*

**A6:** *“Sí, ella tiene mucha disposición en explicarme y si no entendemos algo de las tareas, le manda una nota y se la explica a mi hijo”.*

En relación a la confianza que manifiestan los apoderados respecto de las aptitudes profesionales de la docente, se evidencian afirmaciones como:

**A8:** *“Sí, porque siento que ella está capacitada para dar solución a todas las dudas o quejas, o cosas que tengo que hacer con mi hija”.*

**A3:** *“Sí porque ella sabe de la materia que pasa”,*

Además de lo anterior, se evidencian un par de afirmaciones que dan cuenta de la facilidad que tienen los apoderados de mantener constante comunicación con la profesora mediante el uso de la agenda escolar y la oportunidad de conversar con la docente al término de la jornada escolar.

Se ha podido observar más arriba que el factor comunicación es primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar, sin embargo hay detalles que ameritan ser trabajados en subcategorías de este importante tema.

A continuación se desarrollarán las subcategorías que se desprenden de lo anterior:

- Comunicación entre apoderados.
- Comunicación entre apoderados y director.
- Comunicación entre apoderados y profesor.
- Comunicación entre alumnos.
- Comunicación entre alumnos y profesor.

### **5.1.1 Comunicación entre Apoderados**

Este tiene que ver con la posibilidad que tienen los apoderados de disponer de los espacios y tiempos que otorga la escuela para sus encuentros, así mismo la disponibilidad de cada apoderado en llamar por teléfono o enviar recados a la persona con la cual necesita comunicarse.

Al respecto y, según los registros aportados por las entrevistas realizadas, cuestionarios aplicados y grupos focales en reuniones de apoderados; es posible afirmar que las reuniones de apoderados son un espacio de encuentro que



permite la comunicación, participación y apoyo entre la familia y la escuela; algunos de los motivos por los cuales los padres se comunican en estas instancias y por estos medios se deben a la necesidad de compartir estrategias para ayudar a sus hijos en su proceso de aprendizaje y dar respuesta a sus inquietudes sobre la vida escolar. Tal como se demuestra en las siguientes aseveraciones:

**A5:** *“La mayoría de las veces, porque yo no vengo a reunión, a veces lo vengo a buscar, independiente de que los venga a buscar el furgón y las apoderadas la mayoría de las veces vienen ellas, porque yo soy de más lejitos, entonces yo estoy constantemente comunicándome”.*

**A7:** *“Para mí la mejor forma de comunicarme es por teléfono”.*

**A4:** *“ Yo no participo en la actividad de fin de año así que solo puedo comunicarme con los demás en las reuniones de apoderados”*

### **5.1.2 Comunicación entre Apoderados y Director**

La figura de los padres constituye una imagen de ejemplo para sus hijos; ellos son responsables de las conductas de sus pupilos, dentro y fuera de la institución educativa, es por esto que las figuras de autoridad al interior de los establecimientos educativos al tener conflictos con los estudiantes sienten que *“los padres son problemáticos y no los haces entender con nada”*, en este sentido las familias se justifican admitiendo que *“los adolescentes siempre fueron así, siempre adolecen de cosas y son rebeldes, siempre se han portado de esa manera aunque desde la teoría, lo que los niños y adolescentes hacen es repetir el ejemplo de los padres”* (Vicente, 2013, p. 8). En este sentido, es importante

reconocer que la escuela, y en particular, el director tiene la capacidad de externalizar los problemas considerando que las dificultades provienen del medio ambiente, de modo que las dificultades en su funcionamiento no orientan la crítica hacia ella misma sino hacia la sociedad. Planteado en estos términos, si se consideran a los padres responsables de lo que sucede en las escuelas con sus hijos, se entenderá como resultado, que si los estudiantes son indisciplinados, se debe a que los padres no están contribuyendo con un buen modelo familiar. (Dubet, 2014, citado en Vicente, 2013).

Al vincular las propuestas teóricas respecto a la relación comunicativa que se establece entre los apoderados y los directores de los establecimientos educativos con la realidad que se genera en la escuela Rabuco, desde la perspectiva de los propios padres y apoderados, es posible determinar que el director se muestra como una figura de autoridad arbitraria que externaliza los problemas de los estudiantes en la escuela a los apoderados e ignora las necesidades de la familia y la comunidad; incluso desconoce el nivel de insatisfacción que presentan los apoderados del tercero básico año 2013 y cuarto básico año 2014, el nivel de inconformidad de los padres se aprecia incluso en la ausencia de comunicación o intercambio comunicativo, es decir, no se aprecia un diálogo entre ellos para establecer acuerdos relacionados con el curso y los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes; esto queda de manifiesto en la siguiente evidencia:

**D:** *“Yo participo en las reuniones generales de apoderados, a veces ocupo un espacio y visito a algunos cursos. Otra forma es la pizarra colocando información en ella. La oficina está abierta para comunicarse con el director no es necesario pedir una entrevista”.*

**A7:** *“Sí, son instancias que se dan para el diálogo, lo malo es que sólo se puede*

*con los profesores, porque tanto la jefa de UTP y el director no tienen buenos criterios para solucionar los problemas”.*

### **5.1.3 Comunicación entre Apoderados y Profesor**

Los profesores jefes son quienes toman contacto con los padres y apoderados de manera cotidiana y con mayor frecuencia, su papel en el desarrollo de una alianza efectiva con las familias es fundamental. No sólo porque son en variadas oportunidades la cara visible de la escuela frente a las familias, sino también porque pueden llegar a convertirse en uno de los principales catalizadores de una mayor participación e involucramiento de los padres y apoderados en el proceso de sus hijos e hijas (Rivera y Milicic, citado en Palma y Álvarez, 2009):

**A6:** *“En cualquier momento, ya que siempre tiene disposición para atender a los apoderados”*

**A8:** *“Sí, uno que la profesora está la mayoría del tiempo y otro que lo espera a uno cuando son las reuniones de curso”. (relación a P1)*

**A6:** *“Sí, nos informa de qué se trata, si podemos venir, si es actividad del Colegio o a beneficio y nos invita a cooperar y a participar”. (relación a P2)*

#### 5.1.4 Comunicación entre Alumnos

Es habitual visualizar, dentro del contexto escolar, distintos tipos de relación entre sus miembros. Se observan relaciones de corte directivo, docente, y más directamente en el aula educativa, relaciones entre pares. Ésta última, sin embargo, no se reduce únicamente al contacto verbal, sino que se extiende a distintos ámbitos de la convivencia diaria.

Las relaciones de contacto entre pares cumplen una función muy significativa en el desarrollo de la persona, no obstante dichas relaciones, se diferencian por ejemplo, de las relaciones de parentesco (Moreno, 1999, citado en García, Sureda y Monjas, 2010). *“Los amigos son elementos importantes de compañía, de diversión, de protección, también de información; son fuente importante de intimidad y afecto, de seguridad emocional en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición”* (García, Sureda y Monjas, 2010, p. 124).

La evidencia respalda, que los “pares” o “iguales” fomentan el conocimiento y el reconocimiento del yo, ya que en tareas grupales facilita la reflexión sobre uno mismo. Con los otros estudiantes se comparten instancias de esparcimiento importantes; funcionan como confidentes, promueven el desarrollo de competencias sociales, especialmente las asociadas al manejo de los conflictos interpersonales, la asertividad y la construcción de principios morales relacionados con la justicia, el respeto y la reciprocidad. También fomentan el apoyo emocional, favoreciendo el desprendimiento y la independencia emocional de sus padres, afianzándose como adultos autónomos. (García, Sureda y Monjas, 2010).

*“Así, en cierto sentido, las relaciones con iguales sirven como “un campo de pruebas” para futuras relaciones interpersonales, incluyendo relaciones con los compañeros de trabajo o con la pareja” (García, Sureda y Monjas, 2010, p. 124).*

Las ineficientes relaciones entre pares pueden incrementar o perpetuar las dificultades escolares, el fracaso y el abandono escolar, la inasistencia a clases, etc.; algunas de las consecuencias de estas influencias nocivas pueden determinar la aparición de conductas disruptivas en los estudiantes, e incluso la generación de instancias de exclusión y rechazo entre pares, provocando dichos situaciones efectos también sobre los docentes (García, Sureda y Monjas, 2010).

En estricto rigor, la amistad, y sobre todo, las características de los amigos repercuten en la solución de problemas de un amplio conjunto de actividades, principalmente las implicadas en el logro y el rendimiento escolar, de ahí que una de las primordiales preocupaciones de los padres y apoderados sea conocer quiénes son las amistades de sus hijos, y cuáles son las personas con las que se relaciona habitualmente (García, Sureda y Monjas, 2010).

Por último, no hay que olvidar que las características de los centros escolares, del aula y las experiencias educativas que allí ocurren pueden incrementar o disminuir las oportunidades de que los niños establezcan amistades saludables. Aquello explica el hecho de que las experiencias negativas con los iguales puedan tener efectos nocivos para quienes experimentan el rechazo, la exclusión o la ignorancia de sus compañeros o quienes no tienen amigos (Hartup, 1983, citado en García, Sureda y Monjas, 2010).

Como afirman los autores ya mencionados, la interacción que se genera entre pares dentro del contexto educativo, fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, no sólo sus competencias intelectuales, sino también sus habilidades prácticas y sociales; para que esto se produzca de forma positiva es fundamental que la comunicación y cohesión que se establezca entre ellos sea

significativa y permanente en el tiempo, es decir, que se generen relaciones perdurables de confianza, aceptación, compañerismo y convivencia, siendo ésta una de las ideas claves que se presenta en la propuesta de convivencia escolar perteneciente al Ministerio de Educación; estas favorables relaciones son una realidad en la escuela como se puede apreciar en la afirmación de un apoderado:

**A6:** *“Cuando tienen que defenderse entre ellos se defienden. Si están afuera, se defienden entre todos”.*

**A3:** *“Mi hijo siempre me cuenta que juega con los compañeros, siempre me habla del Juan, que es como su mejor amigo...”*

**A5:** *“Aquí, los niños son bien cariñosos, con la tía, que la quieren harto, si cuando su mamá se enfermó entre todos le hicieron una carta, así con sus firmas y todo, y se la entregaron cuando volvió”.*

### **5.1.5 Comunicación entre Alumnos y Profesor**

La importancia de esta relación profesor y alumno es evidente puesto que, el objetivo del docente es facilitar el aprendizaje de los alumnos y, como es sabido, el aprender no es un proceso netamente cognitivo; es cognitivo y es también emocional. La ansiedad, el miedo, la incertidumbre, el sentirse incómodo o ignorado, no fomentan un aprendizaje internalizado y duradero. La motivación, la autoconfianza, el sentirse capaz, valorado y reconocido son la clave del éxito. Dado que nos movemos en un contexto en el que predomina la dimensión académica, es importante resaltar la dimensión emocional del aprendizaje, si buscamos un aprendizaje eficaz. No se trata únicamente del aprendizaje

convencional; además es en la relación con los alumnos donde se pueden transmitir y aprender valores, actitudes y modelos (Morales, 2013).

Lo decisivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la cooperación que se genera entre ambos actores a través del diálogo, desde esta perspectiva se comprende que la educación desde ningún ángulo se debe subrayar a uno solo de los dos protagonistas de la acción educativa por encima del otro, sino a los dos en su íntima cooperación, es decir, la educación es una tarea compartida entre docente y estudiantes.

La relación que se establece entre los docentes y los estudiantes es fundamental para determinar la significancia y el clima de aula que se generará durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; en esta compleja relación personal, se ven involucrado múltiples factores, como las características personales, la realidad de cada integrante, la metodología de trabajo, entre otras. La realidad del tercer año básico (2013) y cuarto año básico (2014) de la escuela Rabuco, respecto a la relación profesor y estudiante, varía en cada año, debido a que en el año 2013, la docente a cargo del curso era una educadora básica con 25 años de trayectoria en la escuela y acompañaba el proceso de los estudiantes desde kinder, por lo que se observaba una interacción afectiva cercana, enmarcada en una metodología de trabajo centrada en desarrollar habilidades conceptuales y prácticas destacadas por la flexibilidad absoluta, tanto en tiempo de trabajo, contenidos escolares y actividades evaluativas; como se aprecia en la siguiente evidencia:

**A3:** *“Sí, porque algunas veces no entiende mi hijo, y le pregunta a la profesora y sí le responde”.*

**A6:** *“La profesora tiene buena disposición a responder preguntas, aparte de que son muy poquitos alumnos, conoce cada carácter de los niños, y los ayuda en lo*

*que ella pueda”.*

**A6:** *“Por eso digo que la profe los mal acostumbró, si no terminan a la hora la prueba se las pasaba mañana, pasado mañana y la otra semana y no la terminaban”.*

Mientras en el año 2014 asume el cargo otra docente recién llegada al establecimiento que comenzó a entablar lazos afectivos con los estudiantes, y cuya interrelación se centra en una metodología estricta y disciplinaria, distinta a la forma de trabajo de la profesora jefe del año 2013, cuyo ejemplo más evidente es la evidencia A6 más arriba descrita. Es decir, se presentan rutinas y contenidos establecidos que son aprobados por la dirección del establecimiento y que deben ser cumplidos, lo que genera inconformidad en los estudiantes ya que es un cambio radical a la realidad de los alumnos y sus padres, como se demuestra en las siguientes evidencias:

**A1:** *“La profesora está dispuesta a escuchar a los alumnos”.*

**A6:** *“Los tiene a todos super contentos, porque le pregunte al Piero ya que no vino el primer día y dijo es buena, no grita tanto” .*

**A6:** *“Ella viene a reforzar lo del año pasado pero resulta que para los niños son materia nueva, porque los números romanos, las divisiones, las multiplicaciones”*

**A5:** *“Y si no terminan de escribir ella les borra”*



## 5.2 MOTIVACIÓN ESCOLAR DEFICITARIA DE LOS ESTUDIANTES

Diversos autores se han referido al término de motivación entre los cuales encontramos a Beltrán; Bueno y McClelland (citado por García y Doménech, 2002, p. 25) quienes definen dicho concepto como un *“conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”* de igual modo Godefroid; Legendre; Raynal; Rieunier (citado por Valenzuela, 2007, p. 441) plantean que la *“motivación es un constructo hipotético que da cuenta de aquello que impulsa al hombre a actuar”*. Por otro lado, Ferias y Pérez (2010, p. 35) citan a Bello (1997) quien plantea que la motivación es una *“construcción teórica para comprender las condiciones que activan una conducta y la dirigen hacia un fin u objetivo determinado”*. Los mismos autores citan a Romero: 1985, quien afirma que *“la motivación se refiere, en general, a estados internos que energizan y dirigen la conducta hacia metas específicas”*.

De acuerdo a las definiciones expuestas se puede rescatar que algunos autores se focalizan en un impulso que guía la conducta humana y otros consideran la motivación como un proceso que se realiza para cumplir metas específicas.

Para fines prácticos de la investigación realizada es importante considerar al concepto de motivación en el plano educativo. De acuerdo a Huerta (1997, p.13) en el ámbito educativo la motivación *“se reduce al uso planificado de los recursos externos en forma de incentivos previos o de refuerzos contingentes para fortalecer los progresos del aprendizaje y extinguir lo no deseado”*. García y Doménech (2002) van más allá, no sólo asocian a la motivación con recursos externos, sino que, plantean que este término alude tanto a procesos internos como externos. Conciben al aprendizaje como un proceso cognitivo y motivacional a la vez, es por esto que se deben considerar las interacciones, las metas, las

percepciones y creencias que posee el alumno, ya que, éstos en última instancia también son representaciones mentales y demuestran la interacción a nivel cognitivo y afectivo-motivacional.

Los autores recién mencionados, realizan un análisis a las principales teorías sobre motivación de entre las cuales se encuentran la teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, teoría de la autovalía de Covington y Berry, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls, el modelo de eficacia percibida de Schunk, entre otros. En las cuales se observan los siguientes constructos el “*autoconcepto, los patrones de atribución causal, y las metas de aprendizaje.*” La interacción de estos factores determinará la motivación escolar.

De acuerdo a estas teorías en el ámbito académico es importante considerar factores motivacionales intrínsecos, específicamente el autoconcepto, entendido como “*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*” (García y Doménech, 2002, p.27), la imagen de la tarea que tenga el educando, al igual que las expectativas y metas que éste posea, los cuales dirigen la conducta del estudiante en el ámbito educativo.

Por otro lado, para Núñez y Peguero (2010), a nivel educativo la falta de motivación suele relacionarse cuando algo falla en el proceso de aprendizaje. En efecto, estos autores señalan que algunos profesionales de la educación manifiestan el poco incentivo que despierta en ellos las prácticas docentes que ejercen a diario, justificando su falta de interés con el bajo nivel motivacional de los estudiantes. Los docentes afirman que a diario se encuentran en sus aulas con estudiantes que parecen no interesarles lo que se dice en clases, que su cabeza

está en otro lugar, agregando que si estuvieran motivados o si se les consiguiera motivar hacia el estudio, obtendrían mejores resultados.

Generalmente se relaciona el mal rendimiento con la motivación de los estudiantes dejando fuera variables como las habilidades cognitivas, preocupaciones personales o la metodología utilizada por el profesor. En cuanto a esto, Núñez y Peguero (2010, p. 138) agregan que tanto *“padres, como profesores y estudiantes suelen disculparse a sí mismos, atribuyendo a los otros la responsabilidad por la falta de motivación. Los padres suelen pensar que los profesores no saben motivar a sus hijos y, a su vez, los profesores se quejan del bajo estímulo motivacional que reciben de los estudiantes. Los alumnos piensan que las clases son aburridas, que no saben despertar su curiosidad.”*

El marco de referencia teórico antes mencionado, permite reconocer esta categoría de análisis *-motivación escolar deficitaria de los estudiantes-*. De acuerdo a las evidencias proporcionadas por los participantes de la comunidad educativa fue posible constatar que tanto las docentes como los apoderados perciben en los alumnos una baja motivación frente a los quehaceres académicos, lo cual se manifiesta a través de los resultados obtenidos por los alumnos y su conducta en el aula de clases.

La motivación y desmotivación escolar se ve influenciada por múltiples factores, los cuales pueden afectar de forma positiva o negativa en los estudiantes dependiendo de la realidad, para este contexto se seleccionaron tres, el apoyo académico, el rendimiento escolar y la metodología de los docentes, para establecer tres subcategorías, las cuales son:

- Influencia del apoyo académico de los padres en la motivación
- Relación entre la motivación escolar y el rendimiento académico
- Influencia de la metodología en la motivación escolar

### 5.2.1 Influencia del apoyo Académico de los Padres en la Motivación

López y Tedesco citado en Valdés, Martín y Sánchez (2009), plantean que las familias favorecen el proceso educativo de sus hijos siempre y cuando los provean de las condiciones necesarias para llevar a cabo sus estudios y además generen un clima cultural, valorativo y educativo que posibiliten que los estudiantes sean capaces de responder a las demandas planteadas por la escuela.

Diferentes autores como Bempechat, 1990; Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; García-Linares y Pelegrina, 2001 indican que en las últimas décadas se han realizado diversos estudios que han aportado variedad de datos que confirman la relación significativa entre el ambiente familiar y el rendimiento académico de los hijos (González et.al, 2003, p. 471). De acuerdo a lo mencionado por el autor, existen trabajos que *“explican cómo algunas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento”*.

Dichos estudios han arrojado evidencias sobre cómo las expectativas del rendimiento de los hijos, el interés respecto de los trabajos escolares, además de nivel y tipo de ayuda que prestan los padres en las labores escolares influyen significativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos, de manera indirecta a través de su incidencia sobre variables personales de los estudiantes tales como: su autoconcepto y autoestima, lo que define la diferencia entre los éxitos y fracasos académicos.

Considerando dicho planteamiento, es posible afirmar que la actitud de la familia en relación a la escuela, repercute directamente en la actitud que el alumno tendrá hacia ella. El estudiante visualiza como sus padres valoran sus esfuerzos, se interesan por lo que realiza en la escuela y le aportan ayudas e incentivos para que éste participe activamente en su proceso de aprendizaje (Alfonso et. al., 2003). Dicha afirmación permite sostener que, *“el papel que la familia otorga al esfuerzo y la cultura de trabajo, repercute, evidentemente, en la actitud del alumno para realizar las tareas que se le proponen y preservar en aquello que le supone un esfuerzo”* (Alfonso, et. al., 2003, p. 56).

Es claro, que un alumno puede o no tener interés por aprender, puede o no valorar el conocimiento y esforzarse, pero si se siente inseguro y con poca confianza en sus propias capacidades, probablemente se bloqueará y no activará las potencialidades y cualidades necesarias para realizar las tareas dispuestas de manera eficiente. De allí la importancia de contar con un contexto familiar que acompañe el proceso de aprendizaje, y aliente la motivación hacia el desarrollo de las actividades escolares, que incremente la confianza en sí mismo y disminuya el espacio entre la dificultad de la tarea y las reales potencialidades de los estudiantes (Alfonso, et. al., 2003).

Siguiendo a este autor, el estilo familiar de relación, constituye también un elemento fundamental a la hora de favorecer la motivación de los estudiantes en el contexto escolar. Los lazos afectivos, son un componente que ejerce una gran influencia en la construcción de la identidad personal y el progresivo sentimiento de competencia y seguridad en el alumno, elemento necesario para enfrentarse con autonomía e independencia a las tareas establecidas. Las expectativas de los padres a la hora de promover la motivación en la escuela, juegan también un papel fundamental, puesto que constituyen un factor esencial en la formación de la confianza y el autoconocimiento. La preocupación de la familia por animar, ayudar

y plantear retos a sus hijos, estimula el sentido de competencia y reafirman la capacidad de autogestión, motivación e implicancia en la tarea.

Todos estos factores forman parte de la cultura familiar y del valor que la familia, como núcleo, otorga a la educación y el aprendizaje de sus hijos. Son elementos que se encuentran arraigados a la ideología y la creencia familiar, y que pueden o no favorecer la motivación, en la medida en que permitan al alumno implicarse activamente en las tareas escolares (Alfonso, et. al., 2003).

De acuerdo a lo anterior, las evidencias que entregan los participantes de este estudio, dan a conocer que la familia juega un rol protagónico en el trabajo escolar de los estudiantes. Al respecto señalan:

**A4:** *“Sí porque siempre tiene ayuda para hacer sus tareas”*

**A7:** *“Ayudarlo en las tareas que no le falte nada de los materiales, que estudie pa’ las pruebas, que tenerle los libros, todas las cosas.*

**A7:** *“Ayudarlo, por ejemplo algo que no entiende estarlo viendo cómo tiene que hacerlo o por ejemplo el es re malo para escribir súper malo escribe muy mal así que hay que estar que escriba las tareas y que escriba sin faltas porque eso es lo que hay que estarle ayudándole que el salga adelante de eso.*

### **5.2.2 Relación entre la Motivación Escolar y el Rendimiento Académico**

Habitualmente se piensa que el rendimiento escolar de los alumnos se define de acuerdo a su potencial cognitivo, pero también se pueden evidenciar

casos en donde los alumnos con mayor potencial no lo reflejan en su desempeño académico. Esto se debe al desinterés y desgano frente al ámbito académico por parte de los alumnos, vale decir, una falta de motivación. Para lograr un aprendizaje es necesario el “poder hacerlo”, esto se refiere a los componentes cognitivos como las capacidades, las destrezas, los conocimientos, las estrategias, entre otros, pero también es fundamental el “querer hacerlo”, vale decir, los componentes motivacionales como la intención y la disposición.

*“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.” (García y Doménech, 2002, p. 33.)*

La realidad evidenciada en la Escuela Básica Rabuco nos da a conocer alumnos desmotivados y desinteresados frente al ámbito académico:

**A6:** *“¿ya Juan trai’ tarea?” “Juan, estudia” No tiene su iniciativa propia con eso, con estudiar, tengo que andarle diciendo”.*

**A6:** *“No tenía ganas de nada, (imitando a su hijo) “no quiero hacer las tareas, no quiero estudiar”, menos los libros, porque los libros se los tenía un mes con anticipación y el último día antes de la prueba lo lee. O sea no lo lee porque tengo que leérselo yo”.*

**A5:** *“claro, hoy día me dijo “porque no me paso a mí lo que le paso al Raúl” (refiriéndose a un accidente escolar) “a mi tendría que haberme pasado, para*

*haber tenido licencia y no tener que ir a la escuela”.*

Para que el alumno se motive frente a las situaciones de aprendizaje debe haber una relación óptima entre los conocimientos que el alumno ya posee y el nuevo conocimiento a enfrentar. Si lo que el alumno debe aprender se aleja mucho de lo que maneja, caerá en la desmotivación ya que no se siente capaz de asimilar el nuevo contenido, o no logra comprenderlo ni entregarle un propio significado, abandonando la experiencia con mayor facilidad. Además si las exigencias del docente sobrepasan al alumno puede generarle ansiedad. Del mismo modo, si el contenido presentado representa un conocimiento que el alumno ya maneja se produce un efecto de desmotivación ya que el estudiante se aburre al no tener un reto que enfrentar o una meta que alcanzar.

**A6:** *“...y él me reclama "porque la tía me da tantas tareas" y resulta que empiezo a revisar "no trabaja en clases", "No termina en clases" entonces son todas las tareas que él no hace y se lleva para la casa y se pone choro conmigo sabiendo que hablamos”.*

**A6:** *“ella (refiriéndose a la nueva profesora) viene a reforzar lo del año pasado pero resulta que para los niños son materia nueva, porque los números romanos, las divisiones, las multiplicaciones no las conocían”.*

**A1:** *“no es por el cambio de profesora, mi hijo es primer año en este colegio y viene de un colegio más estricto y por ejemplo con materia más avanzada y la otra profesora está al nivel del otro colegio que viene porque son materia pesadas en cambio, por ejemplo yo lo comparo con mi sobrina que está aquí hace tiempo y nada con lo que está pasando la profesora acá y mi hijo dice “esto ya lo pasaron el año pasado, en tercero”...”*



Actualmente la situación que se vive en el 4to año básico de la Escuela Básica Rabuco responde a la sobreexigencia de metas, en donde los alumnos no responden adecuadamente a los contenidos básicos para el actual año académico, esto debido a que los conocimientos que manejan los alumnos se encuentran por debajo de lo que los programas educativos ministeriales exigen sumado al desconocimiento de la nueva docente de dicha realidad. Los apoderados expresan esta situación de la siguiente manera:

**A1:** *“la nueva profesora piensa que los niños se saben las tablas, ella piensa que todo lo que está repasando lo vieron el año pasado”.*

**A1:** *“Por eso le digo la materia que está pasando la nueva profe a mi hijo ya se lo pasaron y no lo hacen de flojos, si a mí me dice que mi hijo es inteligente”.*

**A2:** *“A lo mejor a la profe le faltó darse cuenta en que quedaron”.*

**A5:** *“Es que los niños no saben las divisiones, no saben las multiplicaciones, no pasaron problemas con divisiones”.*

**A6:** *“casi todo el segundo semestre se basó en problemas no más y matemática fue más las sumas, restar y las unidades, centenas y todo eso”.*

Las evidencias anteriores dan cuenta de la percepción negativa que tienen los apoderados respecto al nivel de avance en contenidos curriculares que ambas profesoras a cargo del curso han podido desarrollar.

Visto desde un enfoque teórico, esta problemática estaría explicada por diversos estudios que demuestran que las personas con mayor motivación de logro muestran a su vez variadas características que favorecen el rendimiento

académico. Thonrberry (2003) destaca las siguientes: Planteamiento de metas realistas a largo plazo; percepción de metas como instrumentales para su éxito futuro; perseverancia e innovación; búsqueda de la retroinformación sobre su desempeño; análisis de resultados de manera positiva; responsabilidad en las propias acciones; activación ante las tareas con estándares de excelencia.

En las propuestas que se entregarán al final de esta investigación, se volverá sobre este importante tema con el fin de mejorar la motivación escolar.

### **5.2.3 Influencia de la Metodología en la Motivación Escolar**

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, los principales actores son los estudiantes y los docentes; para que estos complejos procesos se desarrollen óptimamente se cuenta con múltiples objetivos de trabajo, *“el principal objetivo del profesor es que el alumno aprenda”*, para conseguirlo *“la motivación es un factor fundamental a lo largo de cualquier proceso de aprendizaje”*, para esto *“el docente necesita estar estimulado para hacer que su alumno tenga interés en aprender y que sea participativo en las tareas propuestas”* (Baracho, 2010, p. 1).

Al considerar la realidad de las aulas regulares chilenas, en que la moda promedio plantea salas de clases con 40 estudiantes donde *“el educador necesita tener una visión de cada uno de sus alumnos, identificando las dificultades, supervisando, acompañando y observando sus actitudes y conductas”*; para que, en base a esta información pueda analizar la situación real y planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, *“utilizando las estrategias de enseñanza, las técnicas y los métodos innovadores necesarios para facilitar el aprendizaje”* (Baracho, 2010, p. 1).

La mayor dificultad radica en que esta motivación *“necesita ocurrir de forma espontánea y sin interés, es decir, que haya complicidad entre padres, hijos, profesores y alumnos”*, pero que no esté previamente acordado ya que en ese caso se transforma en una obligación y carece del sentido primordial de vincular al alumnado con los contenidos y aprendizajes que se presentan (Baracho, 2010, p.1).

En las disciplinas de psicología y filosofía, la motivación se refiere a *“los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación, o sea, es impulsar a alguien a iniciar acciones, encaminadas a conseguir objetivos y a persistir en el intento hasta alcanzarlo”* (Baracho, 2010, p. 2); en relación a las disciplinas de educación y pedagogía, *“la motivación es uno de los factores principales, no sólo en el proceso de aprendizaje sino también en la adquisición”* de cualquier nuevo conocimiento para luego ir *“desarrollando competencias y cambiando el comportamiento”* (Vigotsky, 1994, citado por Baracho, 2010, p. 2).

Según Nérci la *“motivación es un factor decisivo en el proceso de aprendizaje y no podrá haber, por parte del profesor, dirección de aprendizaje si el alumno no está motivado”* (Nérci, 1968, citado por Baracho, 2010, p. 2).

En este aspecto es fundamental establecer que *“tanto teóricos del aprendizaje como profesores están de acuerdo en que los estudiantes motivados aprenden con mayor rapidez, y más eficazmente, que los estudiantes que no están motivados”*; es por esto que los docentes tienen el deber de considerarla *“tanto al inicio como durante el desarrollo de los cursos, la falta de consideración de la motivación intrínseca sostenida puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica, es imprescindible motivar a quien quiere aprender”* (Navarrete, 2009, p. 1).

Para lograr esta motivación es relevante tener dos planteamientos claves, el primero consiste en “*suscitar el interés*” en los estudiantes por los diversos contenidos y temáticas escolares estableciendo un lazo con sus vidas; el segundo se trata de “*dirigir y mantener el esfuerzo para lograr el objetivo de aprendizaje prefijado*”; en síntesis al planificar las sesiones de trabajo con los estudiantes se debe considerar vincular al alumnado con los nuevos conocimientos mediante la significancia de estos y fomentar el interés en la temática durante el trabajo en clase para lograr el objetivo planteado durante la sesión, pero la complejidad de esta situación radica en que “*cada alumno se motiva por razones diferentes, esto nos lleva a una consecuencia: los incentivos tienen un valor motivacional limitado. La misma actividad incentivadora produce distintas respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumno en diversos momentos*” (Navarrete, 2009, p. 2).

Al trasladar esta propuesta a la práctica dentro de las aulas escolares se observa “*una limitada eficacia de las motivaciones colectivas, si no van acompañadas de una individualización y adecuación a las peculiaridades del alumno, en las que influyen tanto los rasgos de personalidad como su misma historia*” (Navarrete, 2009, p. 2).

Moreno (2005, p. 4) señala que la previamente mencionada “*motivación intrínseca que proponen teóricos cognitivos, se relaciona con su propuesta de aprendizaje significativo o por reestructuración, garantizando un enfoque profundo del mismo, que en términos funcionales supone mayor nivel de implicación personal, autonomía, autorregulación y autodeterminación, característicos de ese tipo de aprendizaje*”. Es importante determinar que existen otras teorías de aprendizaje y enseñanza que contemplan sus propias definiciones de motivación y su implicancia en los procesos de los estudiantes; por lo que es fundamental determinar que dependiendo del enfoque que posea cada profesor es como apreciará la definición de motivación y se representará en las clases a través de la

metodología utilizada, dentro de la cual se incluyen estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Al vincular estas propuestas e información con la realidad de la escuela Rabuco, específicamente en el tercero básico del año 2013 y el cuarto básico del año 2014, se debe comenzar estableciendo que en contraste con la realidad promedio en Chile, estas aulas cuentan solo con 9 estudiantes, cada año con docentes distintos que implementan metodologías, estrategias, técnicas y dinámicas al interior del aula diferentes entre sí; lo cual genera que la respuesta de los estudiantes sean diversas en términos afectivos, intelectuales y conductuales; aunque con el paso de los meses las características afectivas van variando, ya que los lazos con la segunda docente se han estrechado y los alumnos se adaptan a su dinámica; sin embargo aún quedan algunas carencias como la aceptación de sus necesidades particulares por sobre los requerimientos del currículum tradicional.

En efecto, la motivación escolar es comprendida como un proceso complejo e intrínseco de cada estudiante, que se ve influenciado directamente por los estímulos internos y externos; es decir, varía según las características propias de cada individuo, al igual que el contexto en que se encuentra. En este caso, las dinámicas al interior del aula dependen de la metodología, estrategias y técnicas específicas de cada docente. De acuerdo a esta realidad es posible encontrar una docente que se vincula afectivamente con los estudiantes y es flexible con las exigencias académicas, adaptándose a las necesidades y absolutamente a todos los requerimientos de los alumnos; mientras la segunda profesora se caracteriza por tener un carácter dócil pero con límites establecidos, donde sus exigencias y requerimientos se encuentran determinados por el currículum regular y los tiempos establecidos por el establecimiento aunque los estudiantes y sus padres aprecian un desfase curricular; como se constata en las siguientes evidencias:

**A2:** *“Mis expectativas son que mejoren algunos profesores con los niños en cuanto a atención para que ellos aprendan más y mucho más fácil”.*

**A3:** *“Dar apoyo a las tareas y trabajos”.*

**A4:** *“Espero que le ayude más para aprender y mejorar sus notas”.*

**A6:** *“De algunos profesores no recibe mucha atención ya que a veces pregunta y no le explican cómo debe hacerse, pero yo creo que con el tiempo va a mejorar”.*

**A2:** *“Sí, eran ellos quienes mandaban, incluso la profesora decía que ya no tenía nada que hacer porque ya no le hacen caso. Por ejemplo el mío no quería hacer las pruebas y no se las hacía y no había como obligarlo”.*

**A2:** *“Por un lado creo yo, que es bueno porque los niños están avanzando más rápido, pero como que tiene que ser que la profesora les habla muy despacito, ese es el tema, ... claro, por eso los niños hacen lo que quieren. La profesora anterior cerraba la puerta, si no hacían las tareas no lo dejaba salir”*

**A5:** *“El que escribió, escribió y el que no escribió no escribió, entonces cada vez van a ir más colgados los niños, si a usted le pasan dos o tres materias en un mismo día y en 3 días más hace prueba o hace reforzamiento, no sé cómo será su método de ella acá porque yo nunca he estado” (referido a profesora actual).*

**A5:** *“Las tablas pueden estar una semana como algo, ella busca el método, la profesora, hay de cachureos me acuerdo yo y eso es divertido en el área de las matemáticas, cosa que los niños lo hagan más didáctico y los niños absorben con las cosas que ven o lo que escuchan, entonces las canciones se las pueden*

*aprender, a lo mejor hasta a ella se le va a hacer fácil y va a ser agradable para los niños y van a querer estar en su clase”.*

### **5.3 GESTIÓN INSTITUCIONAL CENTRADA EN EL DIRECTOR**

Cuando hablamos de gestión escolar nos referimos tanto a los propios elementos de administración en el campo educativo, como a los diferentes matices que surgen en cada centro escolar. *“El concepto de gestión escolar adolece de cierta fragilidad teórica y es más bien un concepto en construcción; así, se ha planteado que: la gestión escolar no es sinónimo de vida escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión.”* (Schmelkes, en Navarro 2002, p. 8).

Diversos autores como Gorrochotegui, 1997; Manes, 1999; Lavin y del Solar, 2000, entre otros, se refieren a la gestión institucional como un proceso que involucra los diversos saberes, capacidades y competencias dentro de un código ético educacional que guíe la organización hacia el logro de la misión que dicho establecimiento se plantee. Elizondo (en Navarro, 2002, p. 13) conceptualiza a la gestión escolar como *“aquello que surge de la interrelación entre sujetos y escuela y que define a los siguientes componentes: participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que asimismo define a la escuela”*. Desde este punto podemos destacar y como mencionan Alvariño, et. al. (en López, 2010) que la gestión escolar es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

J. Weinstein citado en López (2010) ha señalado la existencia de algunos factores críticos de una gestión escolar de calidad que se podrían asociar a los mejores resultados pedagógicos, entre los cuales están el liderazgo del director o equipo directivo, trabajo en equipo entre directivos y docentes y un buen nivel de compromiso con los profesores; proceso de planificación institucional participativo; clima laboral y de convivencia positiva entre docentes, entre directivos y profesores y entre profesores y alumnos; y una adecuada inserción del establecimiento con su entorno.

*“Diversos estudios revelan que son más eficaces las escuelas en las cuales existe una buena relación entre profesor y alumno y hay orden y claridad hacia las metas; también, en aquellas escuelas donde los directores organizan espacios de reflexión; establecen relaciones positivas con sus profesores; promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias e involucran a directivos, profesores, estudiantes y padres en el mejoramiento de los resultados”* (Martinic, citado en López, 2010).

El vigente modelo de gestión escolar en nuestro país pone a la cabeza al director o equipo directivo, cuya tarea es cumplir con cuatro funciones específicas (Marco para la Buena Dirección, 2005) que permitan alcanzar las metas propuestas por la institución educativa. Es así como el director adquiere un papel de liderazgo en esta construcción de identidad educacional, sin embargo, en nuestra realidad, la crítica hacia el sistema educativo deficiente esta en boga, y es la mala gestión y administración de las escuelas y colegios una de las principales inquietudes. Esto se debe a que muchas veces encontramos a directivos que han llegado al cargo debido razones de confianza, influencia o antigüedad, y no necesariamente siendo las personas más idóneas para el mencionado cargo. Una de las aristas que propician el cambio necesario en nuestro sistema educativo es precisamente el rol que ejerce el equipo directivo (o director) en la toma de decisiones y en la dirección de las mismas. Respecto a esto último y según



señalan Martín y Garín (2010) podemos encontrar, principalmente, cuatro tipos de mandato: autocrático (en donde el poder total recae en una sola persona), democrático (en donde el poder lo tiene la comunidad que es representada por una persona elegida por esta misma), permisivo (en el cual algunos integrantes de la comunidad cuentan con ciertas facultades) y anárquico (en donde no existe figura que pueda ejercer por sobre otra).

Fundamentado en la teoría presentada es posible establecer que la gestión institucional de la escuela Rabuco responde al modelo actual, cuya principal responsabilidad recae en manos del director quien se muestra como la figura representativa de la institución y ha desempeñado el cargo por 28 años en la institución y ha permanecido debido a la antigüedad, que es una de las causas presentadas en la teoría y que se atañe a la realidad; como se manifiesta en la presente afirmación del director del establecimiento:

**D:** *“Hace 28 años llegue con cargo de director a este establecimiento”*

**A2:** *“Entonces igual, por ejemplo yo igual nos sentimos como mal que nos pasó a llevar porque como que venimos de pre-kinder ya y somos del colegio, que nos hubiese informado él, que nos hubiese dado alguna opción más. Entonces ya los niños, por ejemplo yo le dije al Daniel que iba a estar hasta 4to con la profesora anterior, porque es algo que siempre pasa” (apoderado refiriéndose a la desinformación respecto del cambio de profesora 2013-2014).*

Por otra parte se aprecia que el establecimiento es una institución organizada con personal capacitado que ha permanecido por años desempeñando sus cargos administrativos en la escuela, cumpliendo con todos los parámetros establecidos para el funcionamiento de un centro educativo.

En cuanto al compromiso, liderazgo y confianza que representa el equipo directivo y principalmente el director dentro del establecimiento, es posible señalar que los otros agentes educativos y familiares de los estudiantes que asisten al establecimiento, específicamente aquellos que conforman el tercero básico del año 2013 y cuarto año básico del año 2014, afirman que la imagen que representa el director es de un liderazgo difuso, donde él toma decisiones y mantiene un contacto poco comprometido con los estudiantes, limitándose la comunicación con la comunidad educativa, a medios escritos o personales en los eventos escolares. No obstante, el Director afirma por su parte, que ejerce un liderazgo activo, manteniendo su oficina abierta a las demandas que la comunidad escolar requiera de él, tal como se demuestra en la presente evidencia:

*D: “Reuniones generales de apoderados, a veces ocupo un espacio para visitar algunos cursos. Otra forma es la pizarra colocando información en ella. La oficina está abierta para comunicarse con el director no es necesario pedir una entrevista”.*

### **5.3.1 Relevancia de la Gestión Escolar**

El modelo de gestión escolar propuesto en Chile (MINEDUC, 2009) se ha incorporado a las políticas públicas como orientaciones generales que debieran aplicarse a todos los establecimientos regulares para fomentar la calidad y eficacia de la educación, mediante la vinculación de los roles, deberes y obligaciones de todos los agentes que participan en la formación de estudiantes vinculados entre sí, con las familias y la comunidad. Para lograrlo se promueven áreas de trabajo, las cuales serán presentadas a continuación y relacionadas con la realidad

educativa de la Escuela Rabuco (específicamente en relación al tercero básico): (Uribe, 2008)

- Orientaciones hacia los alumnos, sus familias y la comunidad:

*“Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar” (Uribe, 2008, p. 22).*

Se evidencia la existencia de variadas actividades dentro de la comunidad escolar que promueven la vinculación de las familias de los estudiantes con la comunidad escolar, tales como actos, presentaciones, reuniones, entre otras; sin embargo la comunidad rural de la zona se ha mantenido marginada de estas actividades debido a la escasa comunicación que existe; por otra parte se aprecia un desconocimiento del establecimiento respecto de las impresiones o apreciaciones personales respecto al rol que están cumpliendo y a las insatisfacciones de las familias en relación a las decisiones directivas que se toman y que influyen en los procesos de aprendizajes de sus hijo/as, como se puede apreciar en la siguiente evidencia:

**A6:** *“Con el director no hay mucha comunicación”*

**A2:** *“Por ejemplo las veces que yo venía para acá, yo converso con la pura profesora”.*

**A2:** *“Pero no tuvimos opciones, de ir a conversar con el director, igual en esa parte nos pasó a llevar como apoderados”.*

- Liderazgo directivo:

*“Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la “agregación de valor” en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento” (Uribe, 2008, p. 22).*

Con respecto a esto solo se encontraron indicios de responsabilidad respecto a los docente sobre los contenidos mínimos obligatorios que se presentan en los planes y programas de cada nivel curricular, sin embargo estos actos no presentan trayectoria o medidas reparatorias al respecto, como se aprecia en la presente evidencia:

**A6:** *“Ella viene a reforzar lo del año pasado pero resulta que para los niños son materia nueva, porque los números romanos, las división es, las multiplicaciones”.*

**A6:** *“Este es un repaso dijo, pero esto es materia nueva para los niños”.*

**P2:** *“Cuando me di cuenta que los niños no habían pasado los contenidos fui a conversar con la UTP para ver la posibilidad de trabajar esos contenidos pero me dijo que debíamos seguir con el programa, así que lo que tuve que hacer fue hacer reforzamientos a la salida de clases”*

- Gestión de las competencias profesionales docentes:

*“Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un*

*liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción, desvinculación de los profesionales de la institución” (Uribe, 2008, p. 22).*

En relación a esto es posible señalar que las competencias de los docentes sólo dependen de su proceso de formación académica y de sus experiencias pedagógicas, ya que existen algunas instancias de relación entre los docentes en las reuniones pedagógicas que se establecen desde dirección, lo que queda de manifiesto en la siguiente evidencia:

**P1:** *“Llevo ejerciendo aproximadamente 22 años”.*

**P2:** *“Luego de estudiar sólo he trabajado realizando reemplazos, no he estado de forma permanente en un establecimiento”.*

- Planificación:

*“Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado” (Uribe, 2008, p. 22).*

- Gestión de procesos:

*“Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero” (Uribe, 2008, p. 22).*

En síntesis las relaciones que se generan al interior de las unidades educativas deben estar inter vinculadas con los múltiples aspectos y entregar

todas las instancias necesarias para compartir con todas las entidades, potenciando la toma de decisiones pedagógicas consciente y vinculada a las necesidades familiares, sociales e individuales de los estudiantes.

### **5.3.2 Rol del Director en las Unidades Escolares**

El director (o equipo directivo) es la autoridad formal sobre la unidad organizacional, vale decir, es la figura representativa de la institución educacional, fusionando diferentes roles en un solo cargo. Hansen (en Gorrochotegui, 1997) afirma que el rol del director debe ser definido no sólo como manager o coordinador de actividades, sino que el director debe ser un líder instruccional, elemento clave de los cambios que deben ocurrir. El autor plantea, a su vez, que son 10 los roles que un buen director debe cumplir para llevar a cabo un trabajo más eficaz. Estos son: ser el “perfil representativo” (encargado de presidir ceremonias, invitaciones, etc.); ser el “líder” responsable de la unidad (quien motive a los empleados conciliando las necesidades personales de cada uno de ellos con las metas de la organización educativa); ser el “enlace” entre la gente de su unidad académica, así como también con otras unidades; ser el “monitor” quien recepcione la mayor cantidad de información acerca del establecimiento; ser el “divulgador” que transfiera dicha información a los otros miembros de la comunidad escolar; ser el “vocero” que entregue la información relevante a elementos externos a la comunidad escolar; ser “emprendedor” al iniciar proyectos e iniciando cambios relevantes y acordes a las necesidades del establecimiento; ser “mediador de conflictos” respondiendo a la presión de problemáticas surgidas en pos de la sana convivencia; ser “asignado de recursos” coordinando el manejo de recursos económicos y humanos y finalmente ser “negociador” la que es parte fundamental para balancear los elementos mencionados con anterioridad.

Es posible señalar que se refieren a una serie de roles diversos, relevantes y vinculativos, es decir, se relacionan en función de las necesidades del establecimiento y la comunidad educativa; en este sentido el director de la escuela Rabuco cumple con algunos de estos roles como perfil representativo, líder, enlace, monitor, asignador de recursos, vocero y divulgador, ya que responde a las necesidades del centro en cuanto a recursos básicos pedagógicos, así también comparte la información que recibe con los apoderados a través de medios escritos (pizarra de avisos y comunicaciones) y es anfitrión de las actividades escolares o eventos especiales que se generen dentro de la escuela; sin embargo quedan algunas funciones pendiente, como emprendedor, mediador de conflictos, y negociador; ya que su figura autoritaria genera roces con la comunidad escolar, demostrando una carencia de independencia y autonomía para resolver problemas de diferentes índoles que se generen, ni dando respuesta satisfactorias a los agentes educativos; como se demuestra a continuación en las evidencias:

**A2** (padre): *“Sabe que tenemos el problema principal acá estamos hablando de la cabeza hacia abajo. El director no es una mala persona, es buena persona, es todo lo contrario, él es un amor, pero el problema es que es muy blandito”.*

**A5:** *“El mío dice “buena director”, “excelente director”, ellos ve así como un papá, pero él dice así como un papá que lo consiente. Entonces ellos lo ven más como, no es como el miedo “ah, van a ir donde el director” no, ellos salen corriendo donde el director. “si si si”, “no no no” dice el mío que le dicen”.*

**A6:** *“Los niños respetan más al joven que hace el aseo, que al director”.*

### 5.3.3 Influencia de la Gestión Directiva en la Formación de estudiantes

Desde una perspectiva multidimensional se comprende que la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo se deben a la relación que se genera al interior del aula entre docentes y estudiantes, sino que son múltiples contextos y agentes que influyen en estos procesos; entre ellos con el paso de las décadas se ha priorizado la relevancia de la gestión directiva, esto se debe a que diversas evidencias demuestran que *“los directores efectivos, son aquellos que favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico”*; mientras que en las *“escuelas no efectivas, los directivos dan escasos apoyo a los docentes, no declaran metas ni objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan sistemas de evaluación débiles, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión de entorno”* (Uribe, 2008, p. 7).

Al vincular esta perspectiva con la realidad escolar que surge en la Escuela Rabuco, es posible identificar que las relaciones entre los docentes con la unidad directiva del establecimiento son escasos, considerando que solo se generan algunos momentos mensuales para reunirse y se entregan directrices autoritarias determinadas por el director, quien desde la perspectiva de la comunidad escolar se muestra presente al interior de la escuela pero es de escaso acceso, como se puede apreciar en la siguiente evidencia:

**D:** *“Se planifica en reuniones una vez en la mañana en trabajo coordinado con la UTP”.*



Concluimos de este modo que, así como el *“rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos (su liderazgo) es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promuevan el aprendizaje y la eficacia de la organización escolar, en este sentido, un aspecto más bien reciente es vincular el desempeño del líder con la mejora del aprendizaje”* (Uribe, 2008, p. 8).

En otras palabras, podemos afirmar que el director del establecimiento intenta ejecutar los deberes que tiene asignados en su rol, cumpliendo con algunas reuniones donde se determinan directrices generales de trabajo en la escuela; sin embargo se observan discordancias con las necesidades de los estudiantes, y las perspectivas de los apoderados; es por esto que las familias de los alumnos lo visualizan como una figura autoritaria, ya que no considera sus opiniones ni requerimientos dentro de la propuesta escolar que ofrece a la comunidad, ni cumple un papel de mediador que busque dar respuesta a los conflictos dentro de la realidad, a diferencia de lo que indican los teóricos respecto al desempeño y responsabilidad directiva.

#### **5.3.4 Rol de los Centros de Apoderados y Directivas de Curso**

Dentro de la organización interna de los establecimientos y específicamente de cada grado escolar, se presenta la posibilidad de formar un centro de apoderados o directiva de curso, para motivar la vinculación entre los apoderados, familias, y la escuela; estas organizaciones pueden *“tener influencia en las decisiones del ámbito escolar que afectan la educación de sus hijos/as”*, Flamey, Gubbins, Morales y Flamey (1999, p. 13) basándose en la propuesta de Epstein en 1998 se plantean una serie de niveles o tipos de participación de la familia en las actividades escolares fundamentado en las posibilidades de

actividades que se realizan a través de los centros de apoderados o directivas escolares, la cuales son:

- Obligación básica de la familia o parentalidad:

*“En este nivel se espera que la familia se haga cargo de las necesidades básicas del niño, que le ayuden a tener un buen desempeño escolar y la escuela brinda apoyo para el ejercicio del rol parental”.*

- Obligaciones básicas de la escuela o comunidad:

*“Se espera aquí el desarrollo de mecanismos para optimizar el flujo y capacidad de la comunicación entre familias y escuela”.*

- Participación en la escuela o voluntariado:

*“Este nivel alude a la participación de los padres y apoderados como voluntarios en distintas instancias que la escuela ofrezca para ellos”.*

- Involucrarse en actividades de aprendizaje en la casa:

*“En la medida exista orientación y guía por parte del estamento docente se aseguraría una mayor intencionalidad pedagógica a las acciones e interacciones cotidianas de las familias”.*

- Participación en la toma de decisiones:

*“Aquí se espera un aporte activo de los apoderados en las instancias de toma de decisiones que afecten a la institución escolar”.*

- Intercambio colaborativo con la comunidad:

*“A este nivel se espera que la escuela en su conjunto sea punto de referencia y de encuentro con y para la comunidad en que se desarrolla”.*

Al relacionar esta propuesta con la realidad de los apoderados del tercer año básico de la escuela Rabuco, es posible señalar que cuentan con un centro de apoderados que asiste de forma frecuente a las reuniones, sin embargo se debe señalar que durante estas reuniones se conversan temas relacionados con las actividades escolares, conducta estudiantil, y eventos especiales, sin embargo los acuerdos se generan fuera de estos encuentros, siendo solo los miembros quienes toman decisiones, como queda ejemplificado en la siguiente evidencia:

**A7:** *“Se conversan pero no se cumplen por lo general, por eso le dije el curso es muy desunido, son tan poquitos niños y son muy desunidos son pocos y desunidos no”.*

**A5:** *“Yo diría que no, no lo respetan, aunque ellos no lo respetan, porque a veces entre ellos están en desacuerdo, no se ponen en la directiva, no ponen de acuerdo, pero como son tan poquitos y se conocen yo creo por el entorno, todo, ellas es su forma de ser de las personas de acá”.*

**A5:** *“Como somos poquitos es más fácil llevar todas las situaciones a cabo, entonces si hay algún problema después igual ellas, entre las mismas directivas al final acceden a la mayoría y se toma como una sola y se sigue con ella”.*

Se demuestra que solo algunos apoderados participan en todas las actividades escolares, la mayoría manifiesta apoyar a sus hijos en sus aprendizajes con actividades al interior del hogar como se muestra en las evidencias adjuntas a continuación:

**A5:** *“A veces puede ser, pero la principal responsabilidad es de los padres desde la casa”.*

**A5:** *“La mayoría de las veces, porque yo no vengo a reunión, a veces lo vengo a buscar, independiente de que los venga a buscar el furgón y las apoderadas la mayoría de las veces vienen ellas, porque yo soy de más lejitos, entonces yo estoy constantemente comunicándome”.*

**A7:** *“Por supuesto que me relaciono con los otros apoderados, porque de eso depende también la este de los niños porque si los apoderados andan uno pa’ acá y otro pa’ alla los niños se dan cuentan, uno, es que uno a sino, mire yo en este sentido soy abuelita, pero yo siempre he sido apoderada y yo siempre fui a todas mis reuniones se supone que uno es por el bien de los niños, y si el apoderado no asiste a las reuniones el niño se da cuenta y el niño, y fíjese usted las mamas que no asisten a la reunión son los niños que van mal es por lo mismo entonces”.*

En síntesis es posible determinar que algunos de los apoderados del curso demuestran interés por las actividades académicas de sus pupilos, manteniéndose en contacto con la docente y la escuela, mientras que otros no demuestran el mismo interés, lo que se manifiesta en la inasistencia a las reuniones de curso y otras instancias de participación al interior de la escuela. Esto nos señala la irregularidad de la situación, ya que es en las instancias de reunión donde realmente se puede informar a los padres sobre cuál es el contexto de aprendizaje que se está generando, dar la opinión en la toma de decisiones respecto a los procesos de enseñanza y donde se entregan directrices para orientar los apoyos que pueden brindarse al interior del hogar. Debido a la ausencia en la participación de los apoderados, mucha de esta información es desconocida por las familias y afecta directamente los procesos de aprendizaje de los alumnos, lo que se visualiza en el descenso del rendimiento académico y la desmotivación de los estudiantes por realizar las actividades escolares establecidas.

**Capítulo 6:**  
**CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

## Conclusiones

Nuestra investigación de tipo cualitativa describe y permite comprender la realidad de la relación familia y escuela, específicamente del tercero y cuarto año de enseñanza básica del 2013 y 2014 respectivamente de la escuela Rabuco, dando a conocer la relevancia de la relación que se debe generar entre los estudiantes, las familias y la comunidad educativa, con la finalidad de entregarles una educación multidimensional, donde se desarrollen competencias no solo conceptuales sino también metacognitivas, procedimentales y actitudinales, los cuales serán fundamentales para su vida adulta.

Dentro de la realidad nacional, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan al interior de las escuelas rurales han sido desvalorizados dentro de la relevancia de las múltiples investigaciones generadas en la última década; por lo tanto dentro de este contexto para nosotras es fundamental dar a conocer lo que ocurre al interior de estas realidades; no sólo por la riqueza de la relación familia y escuela propiamente tal, sino, por la riqueza ecológica que posee la zona natural en la que se educan estos estudiantes y en las que se encuentran las familias.

La geografía de nuestro país nos indica que las zonas rurales que existen son múltiples y diversas entre sí, por lo que su riqueza es única al interior de cada región; además dentro de un enfoque multidimensional las áreas donde se encuentran las familias y establecimientos son factores que influyen dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que las experiencias que se generan en este ambiente son radicalmente diferentes de aquellas que se producen en las zonas urbanas.

La realidad presentada y analizada en esta investigación, nos demuestra que las dinámicas familiares son diversas y únicas, por lo tanto las concepciones de familia deben ir adaptándose a las características de cada una, sin embargo siempre compartirán las mismas misiones o deberes sociales establecidos de forma implícita, los cuales consisten en educar y formar a los futuros ciudadanos de nuestra nación. Esta tarea puede ser compartida con otras instituciones formales pero jamás debe ser reemplazada o desvinculada, ya que las familias son las primeras comunidades a la que los niños pertenecen y en las cuales se desarrollan, adquiriendo los principales valores, normas y aprendizajes que permanecerán de forma significativa durante su crecimiento.

La familia es por excelencia la primera institución responsable de la educación de los niños, y aunque los nuevos tiempos indican que las escuelas han ido supliendo dicha labor debido a las demandas del contexto político y social en que nos encontramos; ambas deben ser consideradas como instituciones de formación y educación irreemplazables entre sí, es decir, si bien la diferencia entre la familia y la escuela radica en las dinámicas de enseñanza que se aplican, dentro de la familia se priorizan las relaciones afectivas vinculadas a las experiencias concretas que se encuentran en la vida cotidiana; mientras en la escuela se utilizan metodologías específicas para entregar conocimientos estandarizados a un grupo de estudiantes con diversos aprendizajes previos, y múltiples experiencias. Sin embargo ambas comparten el rol de promover la adquisición de valores y conocimientos (metacognitivos, conceptuales, prácticos y sociales) fundamentales para mejorar su calidad de vida; es por esto que se deben entender como agentes complementarios y no sustituyentes uno del otro. Debido a la importancia de la familia como primordial agente complementario de la educación, es fundamental promover su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen dentro de las aulas.

En este sentido, la realidad de la Escuela Rabuco nos presenta un panorama heterogéneo donde sólo algunas de las familias se encuentran comprometidas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos al interior del aula, demostrando que apoyan su desarrollo académico y personal, complementando los aprendizajes a través de la implicancia directa, es decir, dentro de sus dinámicas familiares, la educación ocupa un lugar primordial, dedicando no sólo recursos económicos a esta labor, sino que también tiempo e interés para ayudar a sus pupilos en este extenso proceso con la finalidad de mejorar sus expectativas futuras, en otras palabras, se encuentran conscientes de las capacidades y dificultades respecto de los desafíos escolares y buscan soluciones en conjunto con otros apoderados y los propios docentes de la institución, para superar dichas dificultades; algunas de estas dificultades se encuentran relacionadas con el desfase curricular de los estudiantes, la desmotivación escolar y algunos problemas conductuales específicos.

Por otra parte, aquellos apoderados que no se encuentran comprometidos con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan al interior del aula, se aprecian desvinculados de la realidad escolar, lo que se visualiza en sus constantes inasistencias a las reuniones de apoderados, a las actividades extraprogramáticas y a las citaciones que realiza el propio establecimiento e incluso en la descoordinación interna del curso, generando esto una desinformación respecto de las decisiones acordadas dentro de las reuniones y un escaso seguimiento del proceso escolar, situación que les dificulta el involucrarse y apoyar a sus hijos. Los apoderados tienden a visualizar al establecimiento como una suerte de “guardería” en donde pueden dejar a sus hijos mientras cumplen con sus actividades laborales, dejando en un segundo plano el real sentido que tiene la escuela como institución educadora.

Desde esta perspectiva se desprende la idea fundamental trabajada durante esta investigación, la cual consiste en que la participación y el



compromiso de los padres y/o apoderados en cuanto al seguimiento escolar de los estudiantes, influye directamente en el rendimiento escolar y la motivación de los mismos. Se comprende que las familias que son agentes activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas escolares, presentan una motivación extrínseca adicional a los apoyos pedagógicos que se pueden otorgar por parte de la escuela; mientras las familias que se encuentran desligadas de estos procesos carecen de este estímulo motivante, por lo que en éste último caso los estudiantes sólo cuentan con el acompañamiento de la docente de la escuela, acompañamiento que va perdiendo significancia con el paso del tiempo, debido a que el valor que le otorgan los padres o apoderados a la función de la escuela, carece de relevancia e importancia dentro del contexto real e inmediato de los estudiantes.

La desmotivación que se genera entre los padres respecto de los procesos educativos de los alumnos puede deberse a algunos problemas de comunicación que se ocasionan en la relación familia y escuela; es decir, dentro de las instancias de acercamiento que se producen en los establecimientos escolares. Cabe señalar, que para promover una adecuada comunicación entre los múltiples agentes que forman parte de la institución escolar, debiera desarrollarse un diálogo interactivo y fluido que permitiese crear instancias donde todos puedan compartir sus ideas, inquietudes, dudas y opiniones respecto de la formación de sus hijos.

Por otra parte, es importante destacar, como se mencionó en el desarrollo de esta investigación, que la escuela debe favorecer la motivación escolar; una de las medidas para lograrlo es proporcionar diversas instancias de vinculación con los padres y/o apoderados, tanto en reuniones como en otras actividades extraprogramáticas, con el objetivo de involucrar a las familias en los procesos específicos de aprendizaje, y que estos a su vez puedan ser reforzados al interior de los hogares. No obstante, para generar dicha situación se requiere de docentes

calificados, formados y por sobre todo comprometidos con establecer una comunicación o diálogo fluido y activo.

Con esto se demuestra que no solo se requiere tener nexos comunicacionales con las familias de los estudiantes, sino que con toda la comunidad escolar, para que cada uno desempeñe las funciones asociadas a su rol dentro de la escuela y pueda favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Esta comunidad escolar, cuenta con roles delimitados en sus funciones, lo que se corresponde con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación pero con algunas irregularidades, como por ejemplo, la escasa vinculación que existe entre el director de la escuela y la comunidad rural, es decir, dentro de la institución escolar se desconocen las necesidades del entorno, lo que produce un distanciamiento con la riqueza ecológica y cultural del lugar; sin olvidar que esta figura de autoridad se caracteriza por ser un líder pasivo, aún cuando posee un papel protagónico al interior de la institución, pudiendo generar una serie de mejoras a las relaciones sociales que se desarrollan dentro de la escuela, como la vinculación entre los diferentes docentes y profesionales que trabajan en el centro, entre profesores y estudiantes, y entre la familia y la comunidad; sin embargo las acciones que se realizan para fomentar estas interacciones demuestra un liderazgo difuso, donde gradualmente se va perdiendo el rol de la autoridad máxima en el establecimiento.

## **Propuestas**

Desde la perspectiva de la Educación Diferencial, resulta fundamental destacar la visión multidimensional de la realidad escolar, para lograr analizar y

tener una representación fidedigna de esta, es decir, tener la percepción de los diferentes agentes escolares que componen la comunidad, para poder contrastar estas opiniones y tener un atisbo de las complejas situaciones que se están generando; sin embargo este enfoque no es el único aporte que podemos realizar basándonos en los saberes de nuestra disciplina, es esencial para nosotras como educadoras especialistas presentar indicaciones posibles de implementar en esta realidad para fortalecer las relaciones que se generan entre los mencionados actores de la educación, de tal modo de potenciar y repercutir tanto en el clima de enseñanza como en los procesos de aprendizajes de los estudiantes; de tal forma debemos determinar que es indispensable establecer nexos comunicativos centrados en el diálogo sincero y positivo; generar metas realistas centradas en las competencias de los estudiantes; considerar a la familia como un apoyo permanente y contemplar a la comunidad escolar como una red de trabajo colaborativo.

Dicho lo anterior, el diálogo no sólo se debe presentar para exponer quejas de los alumnos, sino que se tienen que priorizar las fortalezas de los niños, destacando las capacidades de cada uno, con el fin de establecer futuros lineamientos de trabajo a partir de sus competencias, habilidades y destrezas personales, las cuales deben ser consideradas al planificar las clases formales. En este sentido, la misión de la docente del cuarto básico del presente año es encantar a las familias con las actividades que se desarrollarán dentro su aula, promoviendo expectativas positivas de mejoras y avances en los alumnos. Para lograrlo requiere entablar un contacto permanente con los padres y/o apoderados donde pueda otorgarles directrices simples de como apoyar a sus hijos en su formación académica con la meta final de mejorar su calidad de vida; sin olvidar que los acuerdos y altas expectativas del futuro que se concluyan de esta comunicación deberán estar representados en las clases y en el rendimiento de los niños; esto solo se podrá conseguir realizando las adecuaciones curriculares

necesarias, para adaptar los aprendizajes a las características de los alumnos y a sus conocimientos previos.

Para lograr realizar e implementar estas adecuaciones curriculares es necesario contar con el respaldo de la comunidad escolar, específicamente del equipo directivo del establecimiento, ya que son ellos quienes determinan las acciones finales que se podrán realizar en las aulas regulares. En términos concretos uno de los deberes del equipo directivo es revisar las planificaciones escolares de cada docente, confirmar que sean coherentes con la realidad escolar y las directrices de los planes y programas de cada nivel, solo con esta revisión y aprobación, dichas planificaciones podrán ser aplicadas de manera efectiva.

Dentro de las dinámicas escolares, uno de los principales espacios de comunicación y contacto al interior de las escuelas, es la reunión de apoderados; ya que se realiza mensualmente y en ella se generan espacios de diálogo e interacción que permiten la participación de todos los miembros de un curso; considerando que el director y los alumnos también pueden asistir, si se requiere. Es por esto que resulta fundamental emplazar una propuesta de trabajo que se fundamente en orientaciones claves para fomentar en estos espacios el diálogo fluido y permanente entre docentes y apoderados.

El primer lineamiento concreto de carácter metodológico que se puede establecer para ayudar a los docentes a estructurar estas instancias, es planificar previamente la reunión de apoderados, estableciendo tres espacios específicos de trabajo, al igual como se debiera realizar con una clase regular:

- *Antes de la reunión:* En esta instancia se determina el tiempo de duración de la sesión y se definen los contenidos a trabajar generando en base a estos un objetivo o meta. Se debe reflexionar inicialmente sobre la situación actual de los estudiantes considerando sus aspectos positivos y

mejoras que han tenido desde la reunión anterior, posteriormente plantear las dificultades que se encuentran y que se relacionan con las temáticas a trabajar. En este momento se debe considerar también la disposición de los materiales y la organización del espacio, como factores esenciales para propender a la efectividad de la reunión a desarrollar.

- *Durante la reunión:* Esta etapa se divide en tres momentos pedagógicos, inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se debe generar una bienvenida a los apoderados, introduciéndolos a la temática a tratar durante la reunión. Se presenta también el objetivo o meta de la sesión (fomentar la realización de una dinámica o tarea que introduzca el tema). Luego en el desarrollo se realiza un trabajo grupal o individual en torno al tema a trabajar; analizando en conjunto la situación concreta a través de un plenario o mesa de trabajo donde todos los apoderados puedan dar su opinión y generar acuerdos concretos que puedan ser recuperados en las siguientes reuniones. La profesora realiza también en esta instancia una síntesis de las temáticas tratadas y profundizadas. Finalmente en el cierre, la docente realiza una conclusión, donde da a conocer los acuerdos y decisiones específicas establecidas a partir de la discusión.
- *Después de la reunión:* En esta instancia, se propicia un espacio de reflexión o evaluación de las reuniones, tanto por parte de los apoderados, los docentes y otros colegas dentro del establecimiento, delimitando las fortalezas y debilidades de la sesión, las temáticas pendientes y las mejoras que se pueden realizar. Es fundamental para el docente tomar en consideración las opiniones de los apoderados y procurar su aplicación en las futuras reuniones, ya que de esta manera los apoderados sentirán que su opinión es tomada en cuenta y validada.

Otro aspecto importante de considerar es realizar una síntesis pedagógica de los avances y necesidades que presentan los alumnos durante las reuniones; para esto se debe considerar un tiempo establecido, donde se señalen los contenidos que se encuentran trabajando, cuales son las necesidades de los alumnos, y como los padres pueden fomentar este proceso con algunos ejemplos concretos de actividades que sean factibles de desarrollar en el hogar; una forma eficiente de demostrar esta síntesis de proceso es por medio de un documento individualizado, el cual pueda ser comentado y complementado con la perspectiva de los padres.

Por último es fundamental motivar a los padres para asistir a las reuniones de apoderados, ya que algunas familias de esta realidad se encuentran distantes y presentan ausencias reiteradas en el tiempo; para esto se puede entregar comunicaciones a los padres con los temas específicos a trabajar, los cuales deben ser interesantes y útiles para los apoderados, de tal modo de incentivarlos a asistir, y a medida que observen los avances de sus hijos e hijas en el ámbito educativo generarán una motivación intrínseca para continuar asistiendo a estas instancias. [Ver Anexo 8].

Finalmente, podemos determinar que la presente investigación cumple con el objetivo general de *“Analizar la complejidad de la relación familia y escuela presente en el tercero y cuarto básico de los años 2013 y 2014 respectivamente de la Escuela Rabuco”*; los objetivos específicos de *“Fundamentar la importancia de la familia en el proceso de formación académica de los estudiantes de tercero y cuarto básico de los años 2013 y 2014 respectivamente de la Escuela Rabuco”*, *“Reconocer las características y dinámicas de relación entre la familia y la escuela”* y *“Determinar similitudes y tensiones entre los referentes teóricos y el contexto escolar estudiado en relación a la participación de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan sus hijos en la escuela Rabuco”*. Considerando la descripción que se realizó de las características tanto de la

escuela como de las familias; a partir de la revisión bibliográfica y al análisis de información, se logró establecer como conclusión que la relación que se genera entre la familia y la escuela influye en el rendimiento académico de los alumnos. En este sentido se especificó cuáles eran las dinámicas que existían entre los miembros de la comunidad escolar: director, docentes, padres y/o apoderados y alumnos del tercer año básico (2013) y cuarto año básico (2014); por lo que el sustento teórico respalda que la participación familiar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños es un factor que incide directa pero no únicamente en el rendimiento escolar y en la motivación de los estudiantes que se encuentran en contextos rurales.

# **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFIA

- ❖ Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista La sociología en sus escenarios*, 6, 1-32.
- ❖ Alfonso, C., Amat, R., D' Angelo, E. Díez, E., Escaño, J., Escayola, E., Fernández, F., Gil, M., Huguet, T., Inxausti, M., Martorell, C., Medina, A., Mestres, J., Notó, C., Oller, M., Parellada, C., Pedreira, M., Dolors, M., Sitjá, G., Subirá, M., Terrón, E., Trilla, J., Vila, I. (2003). *La participación de los padres y madres en la Escuela*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- ❖ Baracho, A. (2010) La Relación entre Motivación y Aprendizaje en el E/LE. *Revista Litteris- Lingüística*, 5, 2. Extraído el 16 de Junio de 2014 desde [http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/LA\\_RELACION\\_ANA\\_SHELIDA.pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/LA_RELACION_ANA_SHELIDA.pdf)
- ❖ Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó.
- ❖ Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- ❖ Castro, E. (2010). El estudio de caso como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 2, 35-37. Extraído el 15 de Abril del 2014 en <http://estatico.uned.ac.cr/rna/publicaciones/documents/Revistaadministracion7.pdf>

- ❖ De León, B. (2011). *La relación Familia- Escuela y su repercusión en la autonomía y su responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación: Universidad de Barcelona.
  
- ❖ Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Ediciones Narcea.
  
- ❖ Ferias, D. y Pérez, F. (2010). Motivación en la enseñanza de las matemáticas y administración. *Formación universitaria*, 3, 33-40.
  
- ❖ Gallego, Rodríguez y Sauma (2007). Provisión de educación en zonas rurales de Chile: incentivos, costos y calidad, *Camino al bicentenario. Propuestas para Chile* (pp. 50 - 51) .Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
  
- ❖ García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reflexiones pedagógicas*, 16, 24-36.
  
- ❖ García, F., Sureda, I, Monjas, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Revista Anales de Psicología*, 26, 124. Consultado el 2 de Junio del 2014 desde [http://www.um.es/analesps/v26/v26\\_1/15-26\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/15-26_1.pdf)
  
- ❖ González, J.,Núñez,J,. Álvarez, L., Roces, C., González, S., González,P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, R y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.

- ❖ Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de Liderazgo para directivos escolares*. Madrid. Editorial La Muralla.
  
- ❖ Gubbins, V., Morales, F. y Flamey, G. (1999). Centro de Padres y Apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar. *Revista digital CIDE*, 4, 13. Extraído desde <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8466.pdf>
  
- ❖ Huerta, J. (1997). *Motivación, querer aprender*. Buenos Aires: Arque grupo editor S.A.
  
- ❖ Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Zaragoza: Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
  
- ❖ López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, Universidad de Chile, XXXVI, N°1, 147-158.
  
- ❖ Martín, M., Garín, J. (2010). *Directivos en educación para el siglo XXI*. Santiago: Fundación Creando Futuro.
  
- ❖ Martínez, V. (2006). Fortalecimiento de la comunidad educativa. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Digital*. Extraído el 2 de Junio del 2014 desde <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/786/tribuna.html>
  
- ❖ Martínez-Otero, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la escuela educadora. *Revista Complutense de Educación*. 17, 51 – 64.

- ❖ Mata, S. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. España: Editorial Aljibe.
- ❖ MINEDUC. (2005). *Marco para la buena dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Santiago: Unidad de gestión y mejoramiento educativo.
- ❖ MINEDUC. (2009). *Modelo de calidad de la gestión escolar*. Santiago: Mineduc.
- ❖ MINEDUC. (2013). Bases proceso de selección de escuela: Rabuco, Hijuelas. Abril. Departamento de Administración de Educación Municipal.
- ❖ Morales, P. (2013). La relación profesor-alumno en el aula. Extraído en 2 de Junio del 2014 desde <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Relaci%F3nEnClase.pdf>
- ❖ Moreno, C. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital, eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Social*, 8, 2-5.
- ❖ Moreno, M. (2005). Motivación para Aprender: Teoría e Intervención Educativa. Pp. 4. Ciudad de la Habana: IPLAC. Extraído el 16 de Junio del 2014 desde <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5271.pdf>
- ❖ Mujika, I. (2005). *Modelos familiares y cambios sociales: la homoparentalidad a debate*. Bilbao: ALDARTE.

- ❖ Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1 - 2. Extraído el 13 de Junio del 2014 desde [http://www.csif-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/BELEN\\_NAVARRETE\\_1.pdf](http://www.csif-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BELEN_NAVARRETE_1.pdf)
- ❖ Navarro, L. (2006). Modelos ideales de familia en la sociedad española. *Revista Internacional de Sociología*. 64, 119 – 138.
- ❖ Navarro, M. (2002) Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*, 7, 44-57.
- ❖ Núñez, B. y Peguero, H. (2010). Diagnóstico de la motivación hacia el estudio en jóvenes de la carrera de Estomatología. *Educación médica superior*. 24, 136-145.
- ❖ Ortiz, E. (2011). *Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela*. En Maquilón, J.J, Mirete, A.B., Escabajar, A y Gímenez, A.M. (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. 71-79. Universidad de Murcia.
- ❖ Palma, A. y Álvarez, V. (2009). Reuniones de apoderados: Acercando las familias a la escuela. Santiago: Fondo de las naciones unidas para la infancia, UNICEF. Extraído el 2 de Junio del 2014 en [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/309/Manual\\_Profes\\_Jefe.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/309/Manual_Profes_Jefe.pdf)

- ❖ Pineau, P. (1996). *La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización*. En H, Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, 227-248. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso: Salesiano S.A.
- ❖ Reyes, C. y Weinstein, S. (1994). *La Sociología de la Familia en Chile*. Documentos del V Congreso Chileno de Sociología.
- ❖ Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Extraído el 15 de Abril del 2014 desde <http://es.scribd.com/doc/13070647/Metodologia-de-La-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2>
- ❖ Rojas, M. (2007). *“Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del comunicador social, caso: Universidad Veracruzana”*. Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Digital. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Veracruzana.
- ❖ Roman, M. (2004). *Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas*. *Revista Persona y Sociedad*. 18, 145 – 172.
- ❖ Ruiz, C. (2001). *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*. *Revista Complutense de Educación*. 12, 82 -95.

- ❖ Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista SCIELO*, 13, 72. Extraído el 15 de Abril del 2014 desde <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- ❖ San Fabian, J. (2006). *Participación de las familias y Acción Tutorial: dos puertas para el cambio*. En García, A (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. 131-148. Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaria General de Educación.
- ❖ Santiago, P. (2013). *Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos*. Santiago: Mineduc.
- ❖ Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Revista Persona*, 6, 197 - 216.
- ❖ UNESCO et. al (2004). *Educación para la población rural de Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Santiago de Chile. Extraído el 14 de Enero del 2014 desde <http://www.fao.org/sd/erp/estudio7paises.pdf>
- ❖ UNESCO (2000). *Índice de Inclusión*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UK: Bristol.
- ❖ UNICEF, (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Unicef.
- ❖ Uribe, M. (2008) *De la investigación a la práctica efectiva: Aplicación del modelo de gestión escolar de calidad de Fundación Chile*. Santiago: Bilbao.

- ❖ Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*. 11, 1-17.
- ❖ Valdivia, C. (2008). La Familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista REDIF*, 1, 15-22.
- ❖ Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar. *Educação e Pesquisa*. 33, 409-426.
- ❖ Vicente, M. (2013). La dirección escolar: racionalidades y estilos de gestión educativa. *Revista Peliquen*, 10, 1-11.



# ANEXOS

## ANEXO 1: CARTA GANTT

Cronograma de actividades:

N°	Fechas Actividades	2013				2014			
		Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Mar.	Abr.	May.
1	Conocimiento del contexto de estudio (escuela "Rabuco") e identificación de las problemáticas	XXXX	XXXX						
2	Formulación del problema de investigación y objetivos correspondientes		XXXX						
3	Elaboración del marco teórico.		XXXX	XXXX	XXXX				
4	Definir y delimitar la metodología de investigación.				XXXX	XXXX			
5	Levantamientos de hallazgos.		XXXX	XXXX			XXXX	XXXX	
6	Entrega de informe de avance.					XXXX			
7	Análisis de categorías.						XXXX	XXXX	
8	Elaboración de conclusiones y propuestas.							XXXX	XXXX
9	Entrega de informe final.								XXXX
10	Evaluación formativa.			XXXX	XXXX	XXXX		XXXX	XXXX

## ANEXO 2: CUESTIONARIOS



### CUESTIONARIO ALUMNO N° 1

**Nombre (\*):** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_



Lee cada pregunta y marca con una X cuando corresponda.

Preguntas	SI	A VECES	NO
1. Cuando tengo algún problema ¿siento que puedo confiar en la profesora antigua <sup>1</sup> ?			
2. Cuando tengo algún problema en la escuela ¿se lo cuento a mis papás?			
3. Mis papas ¿me ayudan a resolver mis problemas de la escuela?			
4. ¿Me preocupo por entregarle a mi apoderado las comunicaciones que mandan de la escuela?			
5. ¿Le cuento a mi apoderado cuando me saco buenas notas?			
6. ¿Le cuento a mi apoderado cuando me saco malas notas?			
7. ¿La profesora antigua le muestra mis notas a mi apoderado?			

<sup>1</sup> La nomenclatura de docente antigua, refiere a la profesora inicial del curso con el que se trabajó para ésta investigación.

8. ¿Cuándo me saco una mala nota, la profesora antigua conversa conmigo para saber qué pasó?			
9. ¿Converso en mi casa sobre lo que hago en la escuela?			
10. ¿Converso en mi casa sobre las tareas y trabajo que hago en la escuela?			
11. ¿Me ayudan en la casa a hacer las tareas y trabajos?			

¿Qué quiero ser cuando grande?

---



---



---



(\*) El nombre es solo para organizar la información que se entregue. Los datos personales son confidenciales.

## CUESTIONARIO ALUMNO N°2

Nombre (\*) : \_\_\_\_\_  
 Fecha : \_\_\_\_\_  
 Edad : \_\_\_\_\_



Pensando en este nuevo año académico. Lee cada pregunta y marca con una X cuando corresponda.

Preguntas	SI	AVECES	NO
1. Cuando tengo algún problema ¿siento que puedo confiar en la profesora Genny?			
2. Cuando tengo algún problema en la escuela ¿se lo cuento a mis papás?			
3. Mis papas ¿me ayudan a resolver mis problemas de la escuela?			
4. ¿Me preocupo por entregarle a mi apoderado las comunicaciones que mandan de la escuela?			
5. ¿Le cuento a mi apoderado cuando me saco buenas notas?			
6. ¿Le cuento a mi apoderado cuando me saco malas notas?			
7. ¿La profesora Genny le muestra mis notas a mi apoderado?			
8. ¿Cuándo me saco una mala nota, la profesora Genny conversa conmigo para saber qué pasó?			
9. ¿Converso en mi casa sobre lo que hago en la escuela?			
10. ¿Converso en mi casa sobre las tareas y trabajo que hago en la escuela?			
11. ¿Me ayudan en la casa a hacer las tareas y trabajos?			

¿Qué es para ti la familia?

---

---

---

¿Qué es para ti la escuela?

---

---

---

<p><u>Dibuja tu Familia</u></p>	<p><u>Dibuja tu Escuela</u></p>
---------------------------------	---------------------------------

## ANEXO 3: ENTREVISTAS



### ENTREVISTA AL DIRECTOR

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

1. Antes de ser director, ud. ¿ejerció como docente? ¿Cuánto tiempo?  
¿En qué asignatura?

---

---

---

---

2. ¿Cuántos años lleva ejerciendo su cargo en el establecimiento?

---

---

---

---

3. ¿Cómo describiría su relación con los apoderados del actual cuarto básico?

---

---

---

---

**4. ¿Qué medios utiliza para comunicarse con ellos?**

---

---

---

---

**5. ¿Cuál es la asistencia promedio a las reuniones de apoderados de cuarto básico?**

---

---

---

---

**6. ¿Cada cuánto tiempo se reúne con los apoderados de cuarto básico?**

---

---

---

---

**7. Desde su perspectiva ¿Qué factores cree usted que influyen en el rendimiento de los alumnos?**

---

---

---

---



**8. Desde el punto de vista de la gestión de la escuela, ¿cómo organiza ud. el trabajo de los profesores jefes?**

---

---

---

---

**9. ¿Con cuanta frecuencia se reúne ud. con los profesores jefes?,  
¿Cómo definiría ud. la comunicación con ellos?**

---

---

---

---

ENTREVISTA FAMILIA “PROFESORA NUEVA”

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**1. ¿Cómo es su relación con la profesora nueva? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

**2. ¿En qué momento conversa o se comunica con la profesora nueva?**

---

---

---

---

---

**3. ¿El resto de su familia se comunica con la profesora nueva? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

**4. ¿Siente que puede comunicarle dudas, preguntas o quejas a la profesora nueva? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

**5. Si no comprende algo de la materia de su hijo/a, ¿Se acerca a preguntarle a la profesora nueva?**

---

---

---

---

---

**6. ¿La profesora nueva la invita a participar de las actividades de la Escuela? ¿De qué manera lo hace?**

---

---

---

---

---

**7. Si pudiera cambiar algún elemento de la Escuela, ¿Cuál sería?**

---

---

---

---

---

**8. ¿Considera que la relación que usted tiene con la Escuela y la profesora nueva influiría en la mejora del rendimiento escolar de su hijo/a?**

---

---

---

---

---

**9. ¿Siente que puede expresar con libertad dudas, quejas e inquietudes durante las reuniones de apoderados? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

**10. Siente que puede su hijo/a puede comunicarle dudas o preguntas a la profesora nueva? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

**11. ¿Qué planes tiene usted para el futuro de su hijo?**

---

---

---

---

---

## ENTREVISTA A LA FAMILIA 1

Nombre de la Persona que responde (\*) : \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

**Por favor responda las siguientes preguntas.**

1) Su familia está compuesta por:

	Si	No	Observaciones
Madre			
Padre			
Abuelo			¿Cuántos?
Abuela			¿Cuántos?
Primo			¿Cuántos?
Tío/a			¿Cuántos?
Hermanos/as			¿Cuántos?
Otros			Especificar:

2) ¿Domicilio? \_\_\_\_\_

3) Responda según su preferencia

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Le gusta asistir a las reuniones				
Conversa con la profesora				
Participa en las actividades de la escuela				
Se entera de las actividades que se realizan en la escuela				
Comparte con otros apoderados				
Conversa con su hijo sobre la escuela				
Ayuda a su hijo con las actividades escolares				
Conversan en su hogar acerca del rendimiento de su hijo/a.				

4) Responda según lo que usted crea.

	Si	No	¿Por qué? (Escriba la razón de su respuesta).
Considera que el rendimiento de su hijo en la escuela es bueno.			
Siente que su hijo podría mejorar en la escuela.			
Considera que podría ayudar más a su hijo en sus tareas.			
Considera que su relación con la escuela es buena.			
Se puede comunicar con la escuela con facilidad.			

5) ¿Cuáles son sus expectativas del trabajo que se realiza con su hijo/a en la escuela?

---

---

---

---

---

---

(\*) El nombre es solo para organizar la información que se entregue, pero se recuerda que toda información es confidencial.

## ENTREVISTA A LA FAMILIA 2

Nombre de la Persona que responde (\*): \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

Responda y justifique las siguientes preguntas.

1) ¿Cómo es su relación con la profesora? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

2) ¿En qué momento conversa o se comunica con la profesora?

---

---

---

---

---

3) ¿El resto de su familia se comunica con la profesora? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

4) ¿Siente que puede comunicarle dudas, preguntas o quejas a la profesora?  
¿Por qué?

---

---

---

---

---



5) Si no comprende algo de la materia de su hijo/a ¿se acerca a preguntarle a la docente? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

6) ¿La docente la invita a participar en las actividades de la escuela? ¿De qué manera lo hace?

---

---

---

---

---

7) Si pudiera cambiar algún elemento de la escuela ¿cuál sería?

---

---

---

---

---

8) ¿Considera que la relación que usted tiene con la escuela y la docente influye el rendimiento escolar de su hijo/a mejoraría?

---

---

---

---

---

9) ¿Siente que puede expresar con libertad dudas, quejas e inquietudes durante las reuniones de apoderados? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

10) ¿Siente que su hijo/a puede comunicarle dudas o preguntas a la profesora?  
¿Por qué?

---

---

---

---

---

11) ¿Qué planes tiene usted para el futuro de su hijo?

---

---

---

---

---

(\*) El nombre es solo para organizar la información que se entregue, pero se recuerde que toda información es confidencial.

## ANEXO 4: GRUPOS FOCALES



### GRUPO FOCAL 1

Participantes:

Nombre Apoderado	Nombre Alumno

Preguntas Orientadoras:

1. ¿Les gustaría saber algo acerca de nuestro trabajo antes de comenzar, alguna duda que tengan?
2. ¿Qué nos pueden comentar acerca del transcurso de lo va de este año académico?
3. Hoy en día, ¿existe algún problema dentro del curso? Algo con lo que estén teniendo problemas a nivel de curso.

4. ¿Cuáles son los compromisos que ustedes tienen con la escuela? ¿o con el curso? ¿Cuáles son los compromisos que la escuela tiene con ustedes? ¿y la profesora?
5. ¿Qué piensan acerca del cambio de profesora? ¿Qué ideas tienen respecto a esto? ¿miedos o expectativas?
6. ¿Cómo es la relación con la profesora<sup>2</sup>?
7. ¿Cómo ven ustedes la relación de los niños con la profesora?
8. Acerca de las notas obtenidas. ¿Cómo van las notas de los niños hasta ahora? ¿Cómo ven ustedes sus promedios?

---

<sup>2</sup> Se refiere a quien, para efectos de la investigación es llamada como “profesora anterior”.

GRUPO FOCAL 2

Participantes:

Nombre Apoderado	Nombre Alumno

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son los cambios que ustedes ven en los alumnos en relación al trabajo que está realizando la profesora nueva y al que realizó la profesora antigua?
  
2. Al compararlas ¿Cuáles son las diferencias, tanto positivas como negativas, que ustedes aprecian en estas relaciones?
  
3. ¿Cuáles son las diferencias en relación al rendimiento escolar de sus hijos, considerando el trabajo que realiza o realizó cada profesora?

4. ¿Han apreciado algún cambio respecto al comportamiento o el rol del director en el establecimiento?
5. ¿Consideran que la metodología de trabajo de la nueva profesora es eficiente para sus hijos e hijas?
6. En relación a las notas de sus hijos al inicio del semestre ¿Cuáles consideran ustedes que son las causas de estas?
7. ¿Sienten que el apoyo que ustedes le entregan a sus hijos en el hogar es el adecuado?
8. ¿Consideran que la metodología de la profesora nueva está afectando el rendimiento de los alumnos?
9. ¿Creen que el rendimiento de sus hijos se debe al trabajo que realizó la profesora antigua?
10. ¿El rendimiento de sus hijos tendrá relación con el cambio de docente?
11. Según su apreciación ¿el comportamiento de sus hijos es igual tanto en la escuela como en el hogar?
12. ¿Cómo es su comunicación con el director del establecimiento?
13. ¿Cómo era la comunicación entre el director y la profesora antigua?

## ANEXO 5: OBSERVACIONES



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATOLICA  
DE VALPARAISO

N°

### DIARIO DE CAMPO

Observador: \_\_\_\_\_

Participantes: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Descripción	Impresión producida	Fundamentación teórica	Reflexión

## ANEXO 6: AUTORIZACIONES

### Información General de la Tesis

Somos estudiantes de Educación Diferencial en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, nos encontramos realizando nuestra tesis final de investigación que se trata de “La participación de la familia dentro de la formación de estudiantes de tercero básico perteneciente a la escuela Básica Rabuco”; por lo tanto es primordial para nosotras contar con su participación en este proceso que tiene el objetivo de generar pautas de interacción entre la escuela y las familias de los estudiantes para mejorar sus rendimientos escolares. Estaremos Felices de contar con su presencia, pero le recordamos que este proceso es voluntario por lo tanto la decisión final es suya y del resto de su familia. Este proceso concluirá en mayo del 2014.

---

### Autorización

Yo \_\_\_\_\_, RUT \_\_\_\_\_;  
apoderado/a del estudiante \_\_\_\_\_  
perteneciente al curso 3° Básico de la Escuela Rabuco, me comprometo y acepto participar de forma voluntaria del proceso de formulación de una investigación de tesis que realizan estudiantes de 4° año de la carrera de Educación Diferencial con Mención en Retardo Mental y/o trastornos del Aprendizaje Específico, impartido en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.  
Se mantiene un compromiso de que la información proporcionada se mantendrá de forma confidencial y que paralelamente se realizará un trabajo de apoyo pedagógico externo con los estudiantes del curso para agradecer la disposición de los apoderados.

---

Firma del apoderado



## ANEXO 7: LEVANTAMIENTO DE CATEGORIAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ETIQUETAS
Gestión institucional centrada en el director	-Gestión escolar (organización)	-Organización escolar entre profesores
	-Gestión directiva censurada por apoderados	-Relación intermitente con el director
	-Apoderados tensionados por la gestión directiva	
	-Gestión directiva (falta de autoridad)	-Figura de autoridad del director
	-Gestión a nivel de curso	-Decisiones al interior del curso -Respeto sobre decisiones del curso -Importancia directiva del curso -Respeto de los roles de la directiva
	-Gestión escolar	-Relación inestable con la escuela -Buena relación con la escuela
	-Gestión escolar en cuanto a compromisos con los apoderados	-Compromiso de los apoderados con la escuela
Comunicación expedita entre los miembros de la comunidad educativa	-Gestión directiva confianza en futuros cambios	-Expectativas de cambio en la escuela por parte de los apoderados
	-Comunicación entre apoderados y P1	-Comunicación permanente con la docente P1
-Medios utilizados por docentes y director para comunicarse con los apoderados		

	<p>-Comunicación positiva con P1 por libertad de expresión</p> <p>-Comunicación entre apoderados y P2</p>	<p>-Libertad de expresión de dudas y quejas por parte de los apoderados a la docente P1</p> <p>-Comunicación permanente a docente P2</p> <p>-Resolución de dudas sobre las tareas de los alumnos a partir de otros recursos (en contexto docente P2)</p> <p>-Invitación activa de la docente P2 a participar a los apoderados de las actividades escolares</p> <p>-Libertad de expresión de dudas y quejas por parte de los apoderados a la docente P2</p>
	-Nula comunicación de familiares externos con la docente P2	-Nula comunicación de familiares externos con la docente P2
	-Disposición para la comunicación entre P2 y apoderados	-Buena disposición de la docente P2 a resolver dudas o quejas de los apoderados
	-Confianza de los alumnos en P2 según los apoderados	-Libertad de expresión de dudas y quejas por parte de los alumnos a la docente P2 según los apoderados
	-Comunicación entre apoderados	<p>-Temas que hablan los apoderados</p> <p>-Importancia de la comunicación entre apoderados</p>
Motivación escolar deficitaria de los estudiantes	-Desmotivación en la vida escolar	-Conciencia en la realidad de la desmotivación del hijo

	-Apoyo académico de los padres	-Apoyo intermitente en actividades escolares padres e hijos -Apoyo en actividades escolares
	-Influencia en la desmotivación escolar	-Influencia de la relación profesor-apoderado en el rendimiento escolar
	-Expectativas de los apoderados	-Expectativa de mejora en hijos
	-Motivación escolar altas expectativas de sí mismo	-Altas expectativas de sí mismos
	-Conciencia de apoderados de rendimiento escolar	-Factores que influyen en el rendimiento escolar
	-Influencia de la relación P1 y apoderados con la desmotivación escolar	-Influencia directa de la relación docente P1- apoderado en el rendimiento de los hijos según los apoderados
	-Influencia de la relación P2 y apoderados con la desmotivación escolar	-Influencia directa de la relación docente P2- apoderado en el rendimiento de los hijos según los apoderados
	-Motivación de la familia	- Reconocimiento de la labor de la familia en el rendimiento de los alumnos
	- Motivación escolar	- Imitación de Conductas -Agrado del alumno con el ambiente escolar - Desmotivación del alumno frente al ámbito escolar.
	- Nuevos medios disponibles para motivar alumnos	- Diferenciación de épocas pasadas y actuales

	- Problemas de conductas de los alumnos	- Conducta del alumno
	-Influencia de los castigos parentales en la motivación escolar	- Ineficacia de los castigos aplicados
	-Responsabilidad académica	- Responsabilidad del alumno frente a actividades académicas
	- Influencia de P1 en la motivación escolar	- Figura de autoridad de la docente P1
	- Pertenencia al curso	- Sentimiento de pertenencia al grupo/cursos
	- Descontextualización de contenidos académicos	- P2 repasa materia que no han visto los estudiantes
	- Influencia metodológica en la desmotivación escolar P2	- Metodología utilizada por P2
	- Desmotivación parental	-Desmotivación del apoderado frente al ámbito escolar.
	- Influencia metodológica en la desmotivación escolar P1	- Metodología utilizada por P1
	- Falta de conocimientos Especializados influyen en la Desmotivación escolar	- Diálogo en relación a la profesión de P1
	- Descontextualización de contenidos académicos	- Contenidos que manejan los alumnos

## ANEXO 8: PROPUESTAS

### ESTADO DE AVANCE PERSONALIZADO

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Fecha de entrega: \_\_\_\_\_

Indicadores:

Fortalezas	Avances
Debilidades	Aspectos a mejorar

Contenidos que se deben reforzar en el hogar:

---

---

---

Sugerencias para trabajar en el hogar:

---

---

---

\_\_\_\_\_  
Firma Profesora

## ORGANIZACIÓN DE REUNIONES ANUALES

Fecha									
Contenido									
Dinámicas de la relación padres e hijos									
Apoyo de los padres a los hijos en el ámbito escolar									
Estrategias para trabajar con los niños en el hogar									
Motivación hacia los estudiantes									
Técnicas para interactuar con niños									
Fomentar el trabajo en grupo o en equipos para apoyarse mutuamente									
Dinámicas de comunicación que se generan dentro del curso									
Estrategias para comunicarse con diferentes personas									
Reconocimiento de instancias o medios de comunicación									
Responsabilidades del hogar y la escuela									
Trabajo de temáticas específicas de conflicto al interior del curso.									

## PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA REUNIÓN

Momentos de la reunión	Indicadores		Observaciones
<i>Antes de la reunión</i>	Tiempo de duración de la sesión		
	Contenidos a trabajar (lista de temas) Planificar trabajos a realizar sintetizando aspectos relevantes.		
	Objetivo o meta		
<i>Situación del curso</i>	Situación del curso: Fortalezas, Aspectos a mejorar		
<i>Durante la reunión</i>	Inicio	Saludar a todos los apoderados	
		Se presenta el objetivo o meta de la sesión. Presentar temáticas comenzar con la situación en que se encuentra el curso y los apoyos que se pueden brindar.	
	Desarrollo:	Se realiza una conversación sobre los temas a trabajar. Realización de un trabajo grupal o individual en torno al tema a trabajar.	
		Síntesis de las temáticas tratadas y profundizadas	
	Cierre:	Se realiza conclusión, donde da a conocer los acuerdos y decisiones específicas establecidas a partir de la discusión. Dejar un espacio para conversar otros temas de interés para los apoderados.	
<i>Después de la reunión</i>	Reflexión o evaluación de las reuniones (apoderados, docentes y otros colegas dentro del establecimiento).		