

*HACIA UNA MAYOR PERMANENCIA EN EL SISTEMA ESCOLAR DE LOS NIÑOS
EN RIESGO DE BAJO RENDIMIENTO Y DE DESERCIÓN*

Toward a greater permanency in the school system of the children in low-performance risk and of drop-out

Prof. Gladys Jadue

Resumen

Este artículo analiza algunos factores escolares y familiares que aumentan el riesgo estudiantil de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela.

Plantea que es imprescindible –especialmente para aquellos alumnos provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural– la incorporación de los padres en la adquisición de aprendizajes de sus hijos. Asimismo, expone que, mediante el desarrollo de los objetivos transversales, es posible crear en la escuela factores protectores para un adecuado desarrollo del alumno, lo que favorece el rendimiento escolar.

Ambas acciones efectuadas en forma simultánea pueden favorecer el éxito académico de los alumnos.

Abstract

This article analyses some school and family risk factors that increase the possibility of failure at school. It is suggested that in order to improve children's chance for a better performance at school, parents of low –income status– should assist the learning process of their children.

At the same time, through the development of the «objetivos transversales» it is possible to create at school protective factors that allow a normal development helping students to achieve a good school performance.

El punto de partida y eje fundamental en la sociedad moderna es la educación de los niños. Chile logrará el acceso a la educación primaria en todos los estratos socioeconómicos en las zonas urbanas (UNICEF 1998), por lo que es imprescindible en el contexto actual disminuir y/o evitar la deserción y la repitencia escolares, ya que solo el 42% de los niños alcanzan el 8° año básico en el tiempo que corresponde (Brunner 1995).

Entre las dificultades catalogadas como graves por los profesores, para trabajar con alumnos de bajo rendimiento escolar, están la falta de compromiso de los padres con la educación de sus hijos (Bermeosolo y Pinto 1996); el bajo nivel socioeconómico (NSE)

y educacional de la familia (UNESCO 1996); la escasa interacción intrafamiliar en relación con estrategias de aprendizaje escolar que ayuden a los niños a lograr un buen rendimiento en la escuela (Jadue 1996); e interacciones intrafamiliares coercitivas (Doll y Lyon 1998).

Durante el curso de su vida, el ser humano está constantemente recibiendo influencias del ambiente, pero son las experiencias tempranas, de los primeros años de vida las que juegan el rol más importante. Se ha comprobado que estas experiencias, además de influir en forma duradera en el desarrollo físico, social, cognitivo y emocional, tienen efecto en el rendimiento escolar. La familia está a cargo no sólo del cuidado físico, sino también del bienestar y desarrollo psicológico y social de los hijos. Los niños tienen en la familia sus primeras y más importantes relaciones interpersonales; en el núcleo familiar radican los primeros sentimientos de felicidad o de tristeza personal. Allí aprenden un concepto de sí mismos, de los demás y del mundo, que pueden determinar muchas de sus conductas posteriores.

Las habilidades cognitivas que el niño pueda desarrollar, aun antes de su ingreso al sistema escolar, son determinantes para que aprenda en la escuela y se mantenga dentro del sistema educativo. Asimismo, el desarrollo socioemocional, la posibilidad de desarrollar sus habilidades interpersonales y sociales desde los primeros años de la vida, permite el logro de una personalidad sana que le facilita aprender a convivir socialmente y alcanzar la necesaria autoestima positiva, la autoconfianza y la capacidad de integración y de participación social.

INTERACCION FAMILIA-ESCUELA

En Chile se han desarrollado programas educativos que reconocen el rol de la familia como fundamental en la educación de sus hijos. El Programa Padres e Hijos elaborado por el CIDE, que estimula especialmente las interacciones de los padres con sus hijos preescolares para facilitar su incorporación a la escuela (Fuenzalida y Jiménez 1994), busca crear las condiciones necesarias para obtener la participación de los padres a través de la confianza en sus propias capacidades educativas, ya que suponen que los padres son capaces de enfrentar la educación de sus hijos.

Asimismo, el Centro de Estudios y Atención al Niño y la Mujer, a través de los Centros Comunitarios de Atención Preescolar, incorpora el desarrollo de habilidades humanas y familiares y la participación activa y directa de las madres que asisten a dichos centros estimulando el nivel y la calidad de la interacción intrafamiliar, de las mujeres, de los niños y de la diada madre-hijo (Kotliarenco y col. 1994).

La implicación de la familia en la tarea educativa comprende no solo una participación activa de los padres en los proyectos educativos de la escuela, sino además como mediadores del aprendizaje (Williams y Chaukin 1989). Este compromiso implica compartir la información, asistir como voluntario a la clase, ayudar a los hijos en la casa. Los padres, como primeros profesores de los niños, juegan un papel muy significativo en el proceso de aprendizaje y de socialización.

La institución escolar coloca una serie de demandas sobre los alumnos y, a través de ellos, sobre el núcleo familiar. Los padres se prueban a sí mismos a través de las notas obtenidas por sus hijos, lo que provoca problemas en la conducta infantil, que desembo-

can en una triangulación de los conflictos intrafamiliares y de los padres con la escuela (Sarquis 1993).

El niño enfrenta constantemente situaciones académicas, cuyas exigencias debe comparar con sus propios medios. Cuando su evaluación de las demandas de la escuela lo llevan a concluir que son más de lo que él puede rendir, afronta una situación de peligro, de humillación, a veces suficiente para justificar el rechazo a la escuela. En general, la humillación originada por pequeños fracasos escolares es transitoria. Sin embargo, algunos niños sienten sus fracasos más que otros. Algunos llegan a la escuela después de haber sufrido en el hogar mayores fracasos que sus compañeros (Jackson y Frick 1998).

El apoyo de los padres hacia sus hijos aparece determinado por una valoración de los aprendizajes escolares, como un factor fundamental de desarrollo y por una valoración de la propia capacidad para apoyar este proceso, independientemente del nivel socioeconómico y cultural al que pertenecen (McAllister 1990); pero también se asocian a las características de los padres y de los hijos el contexto familiar y las actitudes de los profesores hacia los padres y hacia los niños (Villalón, De Castro y Streeter 1998).

Un ambiente familiar cálido y sin discordias, en el que los padres se desempeñen de una manera competente y estimuladora, es un factor que favorece significativamente el desarrollo infantil (Rutter 1990).

Estas características hogareñas llevan en sí una orientación ética por parte de los padres, que influye en su autopercepción y en su autovaloración, como asimismo en la valoración de sus hijos, influyendo en el tipo de interacciones intrafamiliares y su inserción en una red social más amplia (Villalón, De Castro y Streeter 1998).

No es la falta de recursos económicos la que determina la falta de apoyo a los hijos, sino los recursos personales de los padres para enfrentar esta situación y es su interés activo y positivo hacia sus hijos lo que se produce especialmente si existen buenas relaciones de pareja, el apoyo familiar y de la escuela (Osborn 1990)

ESTUDIANTES EN RIESGO DE BAJO RENDIMIENTO Y DE DESERCIÓN ESCOLAR

La pobreza en la niñez es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo, debido a las adversas condiciones de vida ligadas a la pobreza. En la X Región de Los Lagos existe un gran número de niños en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar, ya que las familias son predominantemente pobres (Muñoz y col. 1991). Retraso mental-cultural-familiar, deprivación sociocultural, retraso mental leve son, entre otros, sinónimos utilizados para describir un retraso del desarrollo cognitivo aparentemente causado por características familiares de pobreza y falta en el hogar de estimulación intelectual (Halpern 1986, Jadue 1996, Montenegro 1992). Aunque es posible distinguir tres factores cotidianos de protección: la seguridad, la filiación y la afectividad, (Amar y Abello 1998), entendidos como todos aquellos elementos y circunstancias que la familia de bajo NSE y cultural utiliza para proteger a los niños de carencias concretas, a través de los cuales se apoyan y defienden mutuamente, muchas veces estos factores cotidianos de protección no son suficientes para que los niños provenientes de familias pobres logren buen rendimiento en la escuela, ya que los padres de bajo NSE y cultural interactúan escasamente con sus hijos en estrategias relacionadas con el éxito escolar y estas son poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen

que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela (Jadue 1996a). Las características permanentes encontradas en hogares de bajo NSE y cultural influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar (Jadue 1996). Asimismo, niños criados bajo condiciones de abusos físicos y emocionales tienen más posibilidades de desarrollar trastornos psicológicos y problemas conductuales. Conflictos maritales y familias disfuncionales son predictores de desajustes emocionales en los hijos. En muchos casos niños criados en familias conflictivas tienden a reproducir las mismas condiciones en las familias que ellos forman cuando adultos, perpetuando el ciclo conflictivo.

Numerosos estudios muestran que la prevalencia de problemas emocionales y conductuales en la adultez aumentan en progresión geométrica cuando los niños están expuestos a dos o más factores de riesgo (Doll y Lyon 1998, Kolvin y otros 1988). La designación de estudiante “en riesgo” refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están predispuestos a experimentar problemas, tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales (Johnson 1997). Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficit cognitivos, del lenguaje, atención lábil, déficit en las habilidades sociales y problemas emocionales (Johnson 1998).

Que un estudiante esté en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características y circunstancias de su medio escolar, familiar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos emocionales, trastornos conductuales, drogadicción, etcétera.

Los factores de riesgo presentes en la escuela se refieren a aquellas circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar (Broman, Bien y Shaugenessy 1985, Rutter 1990). La falta de recursos, la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas y la violencia escolar decrecen las posibilidades de éxito personal y académico de los alumnos (Johnson 1998). La frustración y el fracaso en la escuela parecen contribuir a la conducta agresiva. La competencia entre los niños genera gran cantidad de ira y de agresión. La rivalidad genera hostilidad y está vinculada con la agresión, de tal manera que cuando los niños compiten por rendimiento académico la violencia intraescolar aumenta (Turner y col. 1981).

Los prejuicios de los profesores, la inhabilidad para modificar el currículum y las bajas expectativas de rendimiento colocan a los estudiantes en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar (Ibáñez 1996, 1998, Taylor y Reeves 1993). La incapacidad del sistema escolar para acoger y dar respuesta a los alumnos con dificultades o con necesidades especiales pone a los educandos en riesgo de bajo rendimiento y de deserción (UNICEF 1999). Lo que ocurre en la sala de clases es fundamental para el rendimiento escolar, especialmente para aquellos niños que provienen de familias de bajo NSE y cultural, en los cuales no existen o son muy escasas las estrategias desarrolladas por los padres para lograr el éxito escolar de sus hijos.

Resulta, por lo tanto alarmante constatar que estos mismos niños que –por sus características– necesitan especialmente de una educación de calidad, que tienda a compensar los déficit, reciben una educación que no les permite aminorar las deficiencias en su aprendizaje, y más aún deben enfrentar determinados prejuicios de los maestros, que logran la profecía autocumplida de que los niños pobres no pueden tener buen rendi-

miento en la escuela. En efecto, diversas investigaciones muestran que –en general– las profesoras de niños provenientes de sectores desposeídos tienen expectativas bajas de rendimiento de sus alumnos (Filp 1995). En general, los maestros culpan a las familias y a la incapacidad de sus propios alumnos de los déficit de rendimiento en la escuela, expresando que la falta de apoyo familiar, el bajo NSE y sociocultural de los padres y algunas características deficitarias de los niños están en la raíz del problema, desconociendo la responsabilidad del docente en lograr el éxito académico de sus alumnos.

El problema del bajo rendimiento obedece a múltiples factores tanto escolares, como familiares, económicos y sociales. Persisten los niveles más bajos de rendimiento escolar en aquellos niños pobres que acuden a escuelas menos dotadas de estándares de calidad.

Sin embargo, es poco probable que sólo el perfeccionamiento de metodologías de enseñanza pueda disminuir los problemas de rendimiento escolar, si no hay una comunicación eficiente entre la familia y la escuela (Assael y Newmann 1989).

La escuela a la que acuden los alumnos pobres carece de un ajuste a las necesidades educativas especiales de estos niños, y a las características socioculturales del contexto en que se inserta, constituyéndose así el círculo vicioso pobreza-fracaso escolar.

Existen aún muchas presiones sociales que valoran, por diferentes motivos, la escuela tradicional como modelo educativo básico e imprescindible para todos los niños, sin considerar la diversidad. Por lo tanto, es necesario romper el círculo vicioso en el que están inmersos los alumnos pobres, ya que constituye un problema social, cultural y económico con consecuencias muy negativas para el desarrollo del país.

La prolongación de la jornada escolar significa para estos niños mayores posibilidades de aprendizaje, siempre y cuando la escuela reúna los requisitos para lograr un buen aprendizaje. Con la prolongación de la jornada escolar, los niños están la mayor parte del día interactuando con sus profesores y sus compañeros de curso, lo que aumenta la importancia de las relaciones interpersonales que el niño construya en la escuela, en el desarrollo de su autoestima y crecimiento personal. Cada día en la escuela los alumnos se esfuerzan para establecer y mantener relaciones interpersonales y desarrollar identidades sociales y un sentido de pertenencia. Observan y adquieren modelos de conducta que imitan de los otros y son gratificados por comportarse de manera aceptable para sus compañeros y para sus profesores. Aquellos niños que tiene éxito en el contexto social son los más ventajosos como estudiantes. La autoestima positiva y la motivación personal explican por qué algunos alumnos tienen éxito en la escuela y logran las metas que se proponen, aunque enfrenten un ambiente familiar adverso. El logro de un concepto positivo de sí mismo depende en gran medida de interacciones positivas con otros, especialmente con adultos significativos en sus vidas. Los profesores deben, por lo tanto, estar capacitados para identificar y rescatar los valores de las relaciones interpersonales adecuadas y establecerlas con sus alumnos, lo que puede constituir un factor protector, especialmente para aquellos estudiantes que padecen además de carencias socioeconómicas, culturales y problemas familiares.

Aparece como imprescindible el desarrollo de los objetivos transversales, que propendan a estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente, para evitar y/o disminuir el bajo rendimiento y el fracaso escolar. Al mismo tiempo, es necesario el desarrollo de acciones psicoeducativas

con las familias, especialmente con aquellas que tienen un hijo que presenta problemas de rendimiento escolar, con el propósito de fomentar interacciones que propicien el desarrollo cognitivo y psicosocial de los estudiantes, posibilitando así una mayor permanencia de los alumnos en el sistema escolar, generando al mismo tiempo espacios de interacción que propicien vínculos eficientes familia-escuela, con el compromiso de disminuir errores comunicacionales, incentivando el compromiso de los padres con la labor educativa.

Sin embargo, esta tarea no es fácil. Persisten aún grandes desigualdades en la calidad de la educación, y es imprescindible la creación de un sistema escolar que ofrezca a todos los estudiantes la misma calidad y las mismas oportunidades educativas.

Para poder lograr una educación eficiente, es imprescindible restituir tanto la dignidad de la educación como la del profesor. Ningún cambio educacional es posible, si el profesor no está involucrado en el proceso de transformación, imprescindible para una educación moderna. Es necesario recuperar la presencia y la prestancia del profesor y reconocer su extraordinario papel, tanto en el proceso de transmisión, difusión y producción del conocimiento, como en la formación personal de sus alumnos. La revalorización de la educación debe producirse haciendo al mismo tiempo que el sistema educacional sea eficiente, es decir, que esté ligada a los requerimientos educativos actuales necesarios para el adecuado desarrollo del país, lo que implica una articulación con el mundo productivo y una valoración de todas las habilidades humanas, de tal manera que cada alumno reciba –de acuerdo a sus características cognitivas, socioculturales y familiares– aquella educación que le permita desarrollarse como persona, esto es, que además de permitirle obtener un empleo remunerado de acuerdo a sus habilidades, le otorgue las oportunidades de un desarrollo personal y ético.

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos
Casilla 567, Valdivia, Chile

BIBLIOGRAFIA

- AMAR, J. y ABELLO, R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Ediciones Uninorte, Barranquilla, Colombia.
- ASSAEL, J. y NEWMANN, E. (1989). *Clima emocional en el aula*. Colección etnográfica 2. P.I.I.E, Santiago de Chile.
- BERMEOSOLO, J. y PINTO, A. (1996). Caracterización de una muestra de alumnos asistentes a grupos diferenciales en escuelas municipales de tres comunas de Santiago Poniente. *Boletín de Investigación Educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol 11, 369-392.
- BROMAN, S., BIEN, E. y SHAUGENESSY, P. (1995). *Low achieving children; The first seven years*. Hillsdale, NJ: Lawrence.
- BRUNNER, J. J. (1995). *Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la Educación*. Edit. Universitaria, Santiago.

- DOLL, B. y LYON, M. (1998). Risk and resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Health Services in the School. *School Psychology Review*. 27-3: 348-363.
- FILP, J. (1995). Exito y fracaso escolar en sectores pobres: Cómo piensan y actúan las Profesoras". En, SANCHEZ, M., FERNANDEZ, F. y AMTMANN C. (eds.) *Educación y Pobreza*. UPLACED. Valparaíso, Chile
- FUENZALIDA, A. y JIMENEZ, M. (1994). *Programa Padres e Hijos*. Una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la Familia. En Encuentro Familia, Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje. ICAZA, B. y MAYORGA, L. (eds.). CIDE, Santiago.
- HALPERN, R. (1986). Effects of early childhood intervention on primary schools progress on Latin America. *Comparative Education Review*. 30: 2.
- IBAÑEZ, N. (1996). La emoción. Punto de partida para el cambio en la cultura escolar. *Rev. de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* 2: 47-58.
- JACKSON, Y. y FRICK, P. (1998). Negative Life Events and the Adjustment of School Age Children: Testing Protective Models. *Journal of Clinical Child Psychology* Vol 27, 4. 370-380.
- JADUE, G. (1996a). Características de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología*. Vol XVI, 1: 35-45. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- JADUE, G. (1996). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos. *Boletín de Investigación Educacional*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- JOHNSON, G.M. (1997). Resilient at risk students in the inner city. *Mc Gill Journal of Education* 32: 35-49.
- JOHNSON, G.M. (1998). Students at Risk. *School Psychology International* 119: 221-237.
- KOLVIN, J., MILLER, F., FLEETING, M. y KOLVIN, P. (1988). Social and parenting factors affecting criminal-offense rates. Findings from the Newcastle Thousand Familily Study. *British Journal of Psychiatry* 152, 80-90.
- KOTLIARENCO, M.A., CACERES, I. y CASTRO, A. (1994). *La familia: un puente entre la educación inicial y básica*. En Encuentro Familia, Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje. CIDE, Santiago.
- Mc ALLISTER (1990). *La participación de los padres y su relación con los logros de los niños*. CIDE, Santiago.
- MONTENEGRO, H. (1992). Retardo mental sociocultural. *Psyche* 1: 5-14.
- MUÑOZ, M., REYES, C., COBARRUBIAS, P. y OSORIO, E. (1991). *Chile en familia. Un análisis sociodemográfico*. UNICEF, PUC, Instituto de Sociología.
- OSBORN, A. (1990). Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care* 62: 23-47.
- RUTTER, M. (1990). Psychological Resilience and Protective Mechanisms. En ROLF, J., MASTEU, A., CICCETTI, D., NEUCHTERLIEU, K. y WIENTRAUB (eds.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
- SARQUIS, C. (1993). *Introducción al estudio de la pareja humana*. Editorial Universidad Católica de Chile.
- TAYLOR, R. y REEVES, J. (1993). More is better: Raising expectations for students at risk. *Middle School Journal* 24: 13-18.
- TURNER, C., FENN, M. y COLE, A. (1981). A social psychological analysis of violent behavior. En R. STUART (ed.). *Violent Behavior*. New York: Brunner/ Mazel.
- UNESCO. (1996). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*.
- UNICEF. (1998). *Programa Social de América Latina*. Cumbre Mundial sobre la Infancia, Nueva York.

- UNICEF. (1999). *La deserción en la enseñanza media*. Ciclo de Debates.
- VILLALON, M., DE CASTRO, J. y STREETER, B. (1998). El desarrollo de los valores de la verdad y el amor en el ámbito familiar. *Boletín de Investigación Educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile 13: 24-45.
- WILLIAMS, D. y CHAUKIN, N. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leader* 47, 2: 18-20.