

*ORIENTACIONES EDUCACIONALES DE PROFESORES DE PRIMER CICLO DE  
ENSEÑANZA BÁSICA DE LA REGIÓN DEL BÍO BÍO\**

Elementary teacher's educational orientations in the Bío Bío Region, Chile

*María Elena Mathiesen<sup>1</sup>, María Olivia Herrera<sup>2</sup>, Isidora Recart Herrera<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Departamento de Sociología, Universidad de Concepción,  
Casilla 160-C, Concepción, Chile. mmathies@udec.cl

<sup>2</sup>Departamento de Currículum e Instrucción, Universidad de Concepción,  
Casilla 160-C, Concepción, Chile. mherrera@udec.cl

<sup>3</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Concepción,  
Casilla 160-C, Concepción, Chile. irrecart@udec.cl

**Resumen**

Este artículo presenta la descripción de las orientaciones educacionales de profesores que se desempeñan en el primer ciclo de enseñanza básica en la Octava Región y relaciones de éstas con otros aspectos de la calidad educativa, como también algunas características psicométricas de los instrumentos que evalúan las orientaciones.

El modelo teórico utilizado se basa en el modelo ecológico de Bronfenbrenner. La muestra es de 168 profesores de 1° a 3° de 134 colegios. Los instrumentos resultaron confiables. Las expectativas evolutivas son tardías, más tempranas en docentes de escuelas de jornada extendida y que se declaran sin religión. Los profesores otorgan alta importancia a los valores y principios analizados, los valores directivos se correlacionan inversamente con la calidad del proceso educativo. El grado de influencia que el profesor percibe en los actores del proceso es bajo.

*Palabras clave:* calidad educativa, orientaciones educativas.

**Abstract**

This article describes the educational orientations of 168 teachers that work in the first grades of elementary schools in the Region of Bío Bío, and the psychometric characteristics of the instruments used and some relations of these orientations with aspects of the educational quality of the 168 classrooms observed.

The theoretical model is based on Bronfenbrenner's ecological model of development.

The instruments were found reliable. The teacher's developmental expectations were somehow late, earlier in teachers that worked the whole day and declared that they had no religion; the academic and directive educational attitudes correlated inversely with classroom education quality. The degree of influence that the teacher perceives in the members of the process is low.

*Key words:* educational quality, teacher's educational orientations.

\* Esta investigación recibió financiamiento del proyecto Fondecyt 1020364.

## INTRODUCCION

Este artículo es parte de una investigación más amplia que tiene por objetivo conocer el efecto de la calidad de los ambientes educativos en que se desenvuelve el preescolar en su posterior desempeño escolar; sólo como una variable de control se consideró la calidad del ambiente educativo del aula del primer ciclo básico a la que asiste el niño, sin embargo parece interesante dar cuenta aquí de algunos de esos resultados.

La perspectiva teórica que sustenta este trabajo sostiene que el desarrollo integral del niño está fuertemente influenciado por las experiencias, que en forma cotidiana le ofrecen los ambientes donde le corresponde vivir. Para la gran mayoría de los niños de ocho años de edad estos ambientes son, en primer lugar, el hogar y, luego, el establecimiento escolar. Visualizar estos ambientes como sistemas que interactúan entre sí, de acuerdo con el modelo de Bronfenbrenner (1987 y 1998), nos permite contar con un enfoque más completo de los diferentes procesos que están interviniendo en el desarrollo infantil. Por otra parte, existe bastante evidencia empírica internacional (Sylva 2000; Tietze *et al.* 1997; “Cost, Quality and Child Outcomes in Child study”, CQC, 1995, entre otros) que señala que la calidad de cada uno de estos ambientes tiene un impacto sobre el desarrollo de los niños.

La calidad del ambiente educativo se concibe como una dimensión compleja, que tiene tres aspectos importantes a considerar: aspectos estructurales, tanto del contexto (equipamiento disponible) como del agente educativo (título, perfeccionamiento, etc.); aspectos del proceso educativo propiamente tal, esto es, las interacciones educativas, y aspectos de las orientaciones educativas de los educadores, es decir, sus ideas, valores y creencias acerca de la educación y del desarrollo del niño (“European Child Care and Education”, ECCE, 1997 y 1999). En el caso de la evaluación de la calidad del ambiente educativo que entrega la sala de clases al niño que asiste a enseñanza básica, se ha seguido el mismo modelo que cuando se evaluó la calidad del ambiente educativo preescolar, utilizando además similares instrumentos, elaborados por estos autores, teniendo como sustentación el mismo modelo teórico que el utilizado en el año 1999 (Herrera *et al.*, 2001; Mathiesen *et al.*, 2001).

El presente artículo tiene como objeto de interés las orientaciones educativas, ya que, como se dijo, se visualizan como uno de los tres dominios que es necesario evaluar si se desea conocer la calidad del ambiente educativo; las hemos conceptualizado, siguiendo al ECCE (1999), como las ideas y creencias de los adultos involucrados en los procesos educativos, en este caso los profesores, acerca del desarrollo de los niños y las metas educativas.

Diversos autores coinciden en afirmar que las orientaciones son estados internos mentales, que implican presuposiciones acerca de lo que piensan los padres o profesores en relación a cómo educar, son conceptos amplios y neutrales. Las orientaciones incluyen a otros términos que aparecen en la literatura como “esquemas”, “ideas”, “concepciones” o “cogniciones” (Miller 1988).

Las relaciones entre el funcionamiento mental del ser humano y la cultura en la cual está inmerso han sido preocupación de variados investigadores, tanto desde Herder y Vico en el siglo XVIII, como Wundt y Dilthey en el siglo XIX (citados en Schwerder *et al.* 1998), Mead (1934) y Benedict (1934) y otros en el siglo XX. Estos estudios han cobrado mayor fuerza hoy día con la Psicología Cultural, corriente que postula un campo

disciplinario basado en la Psicología, pero con aportes de diversas disciplinas, como la antropología, la lingüística y la sociología, que sostiene que gran parte del funcionamiento mental del ser humano es una propiedad emergente, producto de experiencias simbólicas mediadas por prácticas de comportamiento y significados e ideas históricamente acumuladas de comunidades culturales específicas (Schwerder *et al.* 1998).

La psicología cultural utiliza el concepto de estado mental para referirse a los poderes causales inherentes a la naturaleza mental de los seres humanos; se puede usar un concepto mental para explicar lo que las personas hacen sin presuponer que esos estados mentales son conscientes en esa persona: lo que un individuo conoce o piensa o quiere o valora no siempre está presente en su conciencia, aun cuando juegue un rol causal en cómo actúa (Schwerder *et al.* 1998).

Oliva y Palacios (1998) destacan que a pesar del importante efecto de las ideas y creencias que los adultos tienen acerca del desarrollo infantil sobre la calidad de la educación que se entrega a los niños, suelen pasar inadvertidas debido a su carácter implícito y a su naturaleza compartida. Otros autores (Baldwin 1965; Emerich 1969 citados en Oliva y Palacios 1997) también destacan la importancia de las orientaciones educativas de los profesores, manifestando que sirven de guías a los maestros en su quehacer educativo.

Respecto de los distintos aspectos de las orientaciones educativas, es decir las expectativas, creencias y valores, existen investigaciones que muestran que estas dimensiones se integran en un amplio sistema de orientaciones educativas, las que, a su vez, se relacionan con las prácticas educativas (Goodnow 1988).

Por tanto, además de describir las orientaciones, se indagará acerca de las relaciones entre ellas y los aspectos estructurales de la calidad del ambiente educativo, que se evaluaron y que describen al profesor, tales como: edad, años de experiencia, años en el mismo establecimiento, horas contratadas, título profesional y tiempo que dedica a la planificación. También inspeccionaremos las relaciones entre las orientaciones educacionales y el proceso educativo en la sala de clases. Para medir el proceso educativo se utilizó la pauta de observación SACERS (Harms y Viveberg 1996) y la CIS (Arnett 1989). La pauta de observación SACERS creada para evaluar la calidad de los ambientes educativos extraprogramáticos y adaptada por el equipo investigador para observar la sala de clases del primer ciclo de enseñanza básica chilena, durante la jornada escolar, pretende medir ámbitos equivalentes de la calidad del proceso educativo que la ECERS (Harms *et al.* 1980 y 1998), instrumento utilizado por el equipo investigador en 1999 para evaluar las aulas preescolares.

Específicamente en cuanto a las orientaciones de los profesores, se incluyeron: expectativas evolutivas, es decir, las edades a las que los maestros esperan que la mayoría de los niños sean capaces de realizar ciertos comportamientos, lograr determinadas habilidades sociales, cognitivas, lingüísticas o motrices; también se consideraron las orientaciones educativas facilitantes y directivas o académicas, entendiendo, por las primeras, valores y principios educativos que están en la línea de desarrollar la autonomía del niño; y, por las segundas, valores y principios relacionados con acatar las normas y con el rendimiento académico. Por último, se incluyeron algunas percepciones acerca del grado de influencia de los diversos actores o aspectos de las actividades cotidianas del aula y algunas creencias acerca de a qué se deben las diferencias entre los niños y quién influye en el desarrollo de éstos.

En este artículo se pretende responder a la pregunta ¿cuáles son las orientaciones educativas del profesor de primer ciclo básico y cómo se relacionan con los aspectos estructurales y de proceso de la calidad del ambiente educativo?

## MUESTRA

La muestra corresponde a una muestra de seguimiento de niños preescolares participantes en el proyecto Fondecyt 1980517 (Herrera *et al.* 1998-2001), por lo que describiremos brevemente cómo fue seleccionada dicha muestra y luego cómo está conformada la muestra de este estudio, que corresponde a los niños de la Región del Bío Bío que conformaban la muestra original y que se logró ubicar, tres años después, cursando primer ciclo básico.

La muestra original de 1999 era aleatoria, por cuotas, según tipo de centro preescolar y proporcional al tipo de centros existentes en las provincias de la Región del Bío Bío, Chile. Estaba conformada por 60 centros de educación preescolar, con diez centros de cada uno de los seis tipos considerados según dependencia. Los Tipos de Centro fueron los incluidos en los listados del Ministerio de Educación y de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles): Centros Municipales, Particulares Subvencionados, Particulares no Subvencionados, JUNJI, INTEGRAL y No Convencionales. En cada centro se seleccionó una sala al azar, de la que se tomaron aleatoriamente cuatro niños de entre cuatro y cinco años, dos hombres y dos mujeres. Esta muestra era representativa de los diferentes centros de educación preescolar de la Región del Bío Bío; para mayores antecedentes acerca de ella ver Herrera *et al.* (2001) o Mathiesen *et al.* (2001).

Tabla 1

Características de la muestra por provincia: niños de la muestra original, niños perdidos, niños y salas de la muestra actual

Provincia	Niños muestra 1999	Pérdidas	Niños muestra 2002	Salas y Profesores 2002
Ñuble	68	5 (7.4%)	63	44
Bío-Bío	48	6 (12.5%)	42	29
Concepción	130	26 (20%)	104	71
Arauco	40	2 (5%)	38	24
Total	286	39 (13.6%)	247	168

Para este estudio la muestra corresponde a las salas de clases de los establecimientos educacionales en los que se encontraban, durante el 2002, estudiando los niños de la muestra original. De los 286 niños se logró ubicar a 247, por tanto en esta etapa del seguimiento existe un 14% de atrición en la muestra de niños. La mayoría de las pérdidas se debieron a cambios de domicilio a lugares fuera de la región o sin dirección conocida, hubo sólo un colegio, particular subvencionado, que no aceptó participar. Los niños asistían a 168 salas diferentes de 134 establecimientos educacionales, por tanto los

resultados aquí presentados se refieren a estos 134 colegios representados por entre una y tres salas de clases.

La gran mayoría de las salas pertenecen a establecimientos municipales (65%) seguidas de un 32% de particulares subvencionados, mientras que sólo el 3% fueron de particulares no subvencionados. En la Octava Región, según registros año 2001, el 75% de los establecimientos son municipales, 21% particulares subvencionados y el 4% particulares no subvencionados, por lo que en nuestra muestra estaría levemente sobre-representado el sistema particular subvencionado y subrepresentado el sistema municipal.

La gran mayoría de los niños, durante el año 2002, estaba en segundo año básico (62%), un 36% en tercero y un 2% en primero básico.

## INSTRUMENTOS

Los instrumentos sobre los que se basan los resultados de este artículo son los siguientes:

I. La escala SACERS (School Age Care Environmental Rating Scale) elaborada en Chapel Hill, Carolina del Norte, USA, por Harms y Viveberg (1996) para evaluar la calidad del ambiente educativo que se ofrece al niño entre 6 y 12 años, en cualquier programa, tanto educativo, recreacional, artístico o custodial. Tanto en su estructura como en su filosofía es muy similar a la ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale) de Harms y Clifford (1980 y 1998) y a la ITERS (Infant and Toddler Environmental Rating Scale) para infantes (Harms, Cryer and Clifford, 1990 y 2003), sin embargo el contenido de la SACERS es específico para niños escolares.

La escala SACERS es una pauta de observación que se complementa con algunas preguntas acerca de lo que no es posible observar. Cuenta con un manual de aplicación, el que una vez estudiado minuciosamente permite la aplicación de la pauta a cualquier tipo de sala. La pauta original consta de 49 ítemes agrupados en siete subescalas, las que miden en líneas generales: el espacio y el mobiliario, las condiciones de higiene, el tipo de actividades que se ofrecen al niño, así como las interacciones, tanto del adulto con el niño como de los niños entre sí. Además evalúa la estructura del programa diario, el desarrollo del personal y las condiciones que se presentan para los niños con necesidades educativas especiales. Cada ítem es evaluado en una escala que va de 1 a 7 puntos.

Los autores informan que la prueba original mostró altos índices de confiabilidad, consistencia interna y validez de contenido y de constructo.

Para este estudio, previo a su aplicación, se tradujo la escala y se adaptó a la realidad de los establecimientos educacionales, con criterios de tipo práctico. Para mayores antecedentes sobre este instrumento ver Mathiesen *et al.* (2003); en este mismo artículo se informan las características psicométricas de este instrumento que, en su primera aplicación en Chile, presentó resultados muy adecuados, en cuanto a confiabilidad y validez.

II. La Pauta de Observación CIS (Caregiver Interaction Scale), instrumento elaborado por Arnett (1989) para medir el clima de la sala de actividades en el centro preescolar, se consideró aplicable al primer ciclo de educación básica. Este instrumento cuenta con tres subescalas: Apego, Sensibilidad y Dureza. Esta pauta requiere que se observe directamente el comportamiento del adulto durante a lo menos dos horas de la jornada

y luego se responde a cada uno de los 26 ítems que componen el instrumento, en relación a cuán típico de la conducta del adulto observado es el comportamiento consignado. Se otorga un punto cuando Nunca se observó, si las observó Siempre se otorgan cuatro puntos, tres puntos corresponden a Frecuentemente y dos cuando la conducta estipulada se observa sólo A veces. Este instrumento ya fue aplicado por el equipo investigador en ocasiones anteriores con resultados psicométricos muy adecuados (Mathiesen *et al.* 2000).

III. Entrevista al profesor/a. Se elaboró una entrevista para ser aplicada al profesor a cargo de cada sala a la que asistían el niño o los niños integrantes de la muestra, para obtener información sobre aspectos sociodemográficos del profesor y características de calidad estructural tanto personales como de la sala y del establecimiento. En la entrevista se incluyeron las escalas que miden orientaciones educacionales. Las consideradas en este estudio se basaron en el informe de la ECCE (1999) y son las siguientes:

- Expectativas del profesor sobre la evolución del niño: se trata de una escala en que se pide al profesor que especifique a qué edad, en años, le parece que los niños normales deben lograr realizar una serie de quince comportamientos o logros cognitivos.
- Valores y Principios Educativos Facilitantes es una escala de 14 ítems, 8 valores y 6 principios, sobre los que el profesor debe calificar su importancia entre 1 y 8 puntos. El énfasis de éstos está en el desarrollo personal del niño, como, por ejemplo: que tenga seguridad en sí mismo o dejarlos que tomen decisiones.
- Valores y Principios Educativos Directivos y Académicos: consiste en 11 ítems, 6 valores y 5 principios, que se puntúan de 1 a 8 según la importancia educativa que le asigna el profesor; éstos se refieren a aprendizajes tales como: que lea y escriba correctamente, que sea bueno en matemáticas y ciencias; y a la importancia de normas del tipo: castigarlos cuando se portan mal, vigilar lo que hacen o evitar que se equivoquen.
- Grado de influencia de los diversos actores en las actividades cotidianas del aula. Se trata de una escala de 8 ítems, en que se le pide al profesor que especifique el grado de influencia en sus decisiones pedagógicas que tienen los diversos actores: él mismo, los niños, el equipo de trabajo del nivel, el equipo del colegio, el director, los padres y la organización a la que pertenece el colegio, además del currículo utilizado. Se puntúa desde “nada” con un punto hasta “muchísimo” con cinco puntos, pasando por: muy poco, algo y mucho, con 2, 3 y 4 puntos, respectivamente.
- Creencias acerca de las causas sobre las diferencias en los niños y sobre quién puede hacer más por lograr cambios en ellos. Se trata de cuatro preguntas en que el profesor debe elegir, para el primer caso, entre las alternativas: la herencia, la educación, tanto la herencia como la educación y no sabe y, en el segundo caso, entre: sobre todo los padres, sobre todo los profesores y no es posible el cambio.

## PROCEDIMIENTO

Primero, en abril y mayo del 2002, se ubicó a los niños que se habían estudiado en 1999. En la misma oportunidad se aplicó una pequeña entrevista a la madre o persona a

cargo del niño, para saber a qué colegio asistía y qué cambios importantes había en la vida familiar o del niño (nacimiento, muerte, cesantía, enfermedad grave o partida de algún integrante). Posteriormente, entre junio y agosto, del mismo año, se observaron las salas a las que asistían los niños ubicados en la etapa previa. Estas observaciones las realizaron, aplicando los instrumentos SACERS y CIS, dos educadoras entrenadas; se las consideró capacitadas una vez logrado a lo menos un 90% de acuerdo entre ellas y la investigadora que las entrenó. Cada aplicación demandó a lo menos tres horas de observación en sala. Se aprovechó la misma ocasión para solicitar al profesor que respondiera la entrevista, que incluía los cinco instrumentos para medir orientaciones, la que se entregó al llegar y retiró al terminar la observación de la sala.

## RESULTADOS

Primero se presentan los resultados de las pruebas de confiabilidad de los cuatro instrumentos utilizados para medir las orientaciones educativas de los profesores, luego una descripción global y pormenorizada de las diversas orientaciones educativas consideradas en este estudio y, por último, se analizan sus relaciones con los aspectos estructurales que caracterizan al profesor y con la calidad del proceso educativo.

### I. Confiabilidad de los instrumentos utilizados para evaluar las orientaciones educativas.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento que evalúa expectativas de los docentes se detectó un Alfa de Cronbach de .79. Además las correlaciones  $r$  de Pearson, ítems versus total de la escala, fueron todas altamente significativas ( $p < .0001$ ) y fluctuaron entre .31 y .56, la gran mayoría sobre .40.

La confiabilidad de la escala de valores y principios facilitantes también fue adecuada; con un Alfa de Cronbach de .85 las correlaciones  $r$  de Pearson, ítems versus total de la escala, fueron todas altamente significativas ( $p < .0001$ ) y fluctuaron entre .35 y .68, la mayoría sobre .60.

Con respecto a la escala de valores y principios directivos y académicos se detectó un Alfa de Cronbach de .76; las correlaciones ítems versus total de la escala también fueron todas altamente significativas ( $p < .0001$ ) con  $r$  de Pearson, entre .32 y .62, la mayoría sobre .53.

Por último, para la escala del grado de influencia de los diversos actores también se detectó una confiabilidad adecuada, con un Alfa de .74, todas las correlaciones ítems versus total de la escala, fueron altamente significativas ( $p < .0001$ ) y fluctuaron entre .32 y .70, con excepción de ítem uno, cuya correlación fue significativa sólo al uno por mil y tuvo una  $r$  de .26.

En síntesis, podemos afirmar que, a lo menos desde el punto de vista de la confiabilidad, se puede asegurar que estos instrumentos son adecuados a la realidad chilena.

## II. Orientaciones educacionales de profesores de educación básica de la Región del Bío-Bío.

Tabla 2

Promedios, desviaciones estándar, mínimos y máximos de las expectativas de los profesores acerca de la edad a la que los niños/as logran diferentes conductas

Logros	X Edad	s	Mínimo	Máximo
Lea historia corta en silencio	7.00	0.75	5.00	10.00
Ubique en mapa su ciudad	7.85	0.99	5.00	10.00
Multiplique por dos dígitos	8.79	1.03	7.00	12.00
Pueda viajar con el curso dos días	10.93	2.60	5.00	20.00
Seleccione su ropa y se vista solo	6.94	1.70	4.00	15.00
Compre solo cerca de su casa	7.46	1.65	4.00	15.00
Use solo el transporte público	9.93	2.34	4.00	18.00
Sepa ver la hora	7.55	0.95	4.00	11.00
Sepa significado del ahorro	7.52	1.83	3.00	15.00
Diferencie ficción de realidad	7.33	1.59	4.00	12.00
Ordene imágenes principio clasificatorio	6.44	1.09	4.00	10.00
Entienda qué es una relación sexual	9.18	2.44	5.00	16.00
Se sienta sexualmente atraído	9.71	3.33	5.00	18.00
Expectativas Totales	8.23	0.84	5.92	10.31

Como se puede ver en la tabla 2, las expectativas evolutivas más tardías de los profesores tienen relación con aspectos que tendrían que ver con la autonomía y con la sexualidad; así el promedio de edad al que los profesores esperan que los alumnos puedan viajar con el curso es casi a los once años, con un amplio rango, entre los cinco y los veinte; que viaje solo en transporte público casi a los diez años, también con una gran variabilidad y rango (cuatro a dieciocho); entienda lo que es una relación sexual a los nueve y se sienta atraído por alguien casi a los diez años. Por otra parte, las expectativas más precoces corresponden a: ser capaz de ordenar tarjetas de acuerdo a un principio clasificatorio y que sea capaz de comprar solo cerca de su casa. En general, aun cuando los promedios de logros académicos, como: que lea una historia corta y la entienda, que ubique en el mapa su ciudad, que multiplique por dos dígitos, están entre los siete y ocho años y corresponden a objetivos de primero o segundo básico, llama la atención que existan profesores que esperan tan tardíamente, como los diez y doce años, que los niños sean capaces de lograrlos.

En la tabla siguiente, la número tres, se presentan los promedios, desviaciones estándar y puntajes máximos y mínimos para cada uno de los valores y principios facilitantes, así como su total. Se aprecia que la mayoría de éstos tiene una alta valoración por parte de los profesores, esto lo muestra tanto el promedio total como los indicadores, todos sobre 7 en un rango teórico, que como ya se vio va de 1 a 8, con la sola excepción de que aprenda a tocar un instrumento con 6.5. Sin embargo, si se observan los mínimos, los más bajos corresponden a aspectos relacionados con desarrollar las capacidades artísticas (que desarrolle sentido y gusto por el arte) y la capacidad de tomar decisiones (que tome decisiones propias y ponerlo en situaciones que lo hagan pensar).

*Tabla 3*

Promedios, desviaciones estándar, mínimos y máximos de importancia asignada a Valores y Principios Educativos Facilitantes

Variable	Promedio	s	Mínimo	Máximo
Que desarrolle capacidades arte	7.10	1.04	3.00	8.00
Que sea confiable	7.71	0.65	5.00	8.00
Que tenga seguridad en sí mismo	7.86	0.48	5.00	8.00
Que sea sociable, tenga amigos	7.75	0.55	5.00	8.00
Que esté listo para ayudar a otros	7.54	0.75	4.00	8.00
Que desarrolle sentido arte y gusto	7.01	1.07	1.00	8.00
Que aprenda tocar un instrumento	6.47	1.28	3.00	8.00
Que tenga sentido del humor	7.31	0.96	5.00	8.00
Hacer tenga confianza en sí mismo	7.93	0.27	6.00	8.00
Dejarles actuar en libertad	7.18	0.93	5.00	8.00
Enfrentarlo otros puntos de vista	7.52	0.71	5.00	8.00
Dejarlos tomen decisiones propias	7.11	1.15	3.00	8.00
Ponerlos situaciones hagan pensar	7.78	0.65	3.00	8.00
Enseñarles nuevas estrategias	7.80	0.58	4.00	8.00
Total Orientaciones Facilitantes	7.43	0.43	5.57	8.00

*Tabla 4*

Promedios, desviaciones estándar, mínimos y máximos de importancia asignada a Valores y Principios Educativos Directivos y Académicos

Variable	Promedio	s	Mínimo	Máximo
Que obtenga buenas notas colegio	6.62	1.11	3.00	8.00
Que piense antes de actuar	7.67	0.76	4.00	8.00
Que lea y escriba sin errores	6.93	1.09	3.00	8.00
Que sea bueno en matemáticas	6.74	1.09	1.00	8.00
Castigar malas acciones	5.16	2.11	1.00	8.00
Vigilar lo que hacen	7.29	1.10	2.00	8.00
Preservarlos de malas compañías	6.89	1.56	1.00	8.00
Pegarles cuando se portan mal	1.76	1.55	1.00	8.00
Evitar que se equivoquen	5.03	1.85	1.00	8.00
Total Orientaciones Directivas	6.02	0.69	3.78	8.00

En relación a los valores y principios directivos y académicos, que se presentan en la tabla 4, aunque los docentes también dan alto valor a estas orientaciones, les otorgan ligeramente menor importancia que a los valores facilitantes. Al observarlos pormenorizadamente, se aprecia que, en general los promedios directivos y académicos son altos, con excepción de: pegarles cuando se portan mal, evitar que se equivoquen y castigar las malas acciones, todos los otros están sobre los seis puntos; esto estaría indicando que los docentes dan, mayoritariamente, alta importancia a aquellos que se refieren al cumplimiento de las normas tradicionales y al rendimiento escolar. Sin embargo, si se observan los rangos de variación, se aprecia que también existen algunos profesores para los que estos valores no tienen importancia. También llama la atención que existan profesores de niños de ocho años que asignen máxima importancia a pegarles cuando se portan mal, así como otros que no dan ninguna a castigar las malas acciones. Al observar por ítemes estos valores y principios, parece curioso que haya docentes que no den importancia a que lea y escriba sin errores o a que sea bueno para las matemáticas. También llama la atención que algunos promedios de valores propiamente directivos sean algo más altos que los promedios de los valores y principios específicamente académicos, como, por ejemplo, los docentes otorgan más importancia a vigilar lo que hacen que a que los niños obtengan buenos resultados en el colegio.

En cuanto a la percepción acerca del grado de influencia de los actores, el currículo y la organización del establecimiento en el proceso educativo, como se puede observar en la tabla 5, el promedio total es de 3.03, equivalente a “algo” de influencia. Además se aprecian los distintos grados de influencia por ítem que declaran los profesores, así como la heterogeneidad de estas percepciones. Así, hay promedios de percepción de influencia altos, sobre cuatro puntos, equivalentes a mucha y muchísima influencia de: ellos mismos y los niños, mientras que los promedios de percepción de influencia de la organización a la que pertenece el colegio, el director, el equipo docente del colegio, el equipo de trabajo del colegio son bajos, equivalentes a muy poco. Por otra parte, los profesores perciben que los padres influyen en promedio “algo”. Con una percepción de influencia intermedia se ubicó el enfoque metodológico (entre algo y mucho).

*Tabla 5*

Promedios del grado de influencia de los distintos actores y del currículo en las actividades cotidianas de la sala, percibido por el profesor

Variable	Promedio	s	Mínimo	Máximo
Yo	4.20	0.55	3.00	5.00
Los niños	4.10	0.57	2.00	5.00
Colegas del Colegio	2.90	1.11	1.00	5.00
Equipo del Colegio	2.39	1.06	1.00	5.00
El Director	2.28	1.19	1.00	5.00
Los Padres	2.67	1.12	1.00	5.00
Organización patrocinante	2.13	1.27	1.00	5.00
El currículo	3.57	0.98	1.00	5.00
Total	3.03	0.53	1.88	4.13

Consultados los profesores sobre sus creencias acerca de las causas de las diferencias entre los niños y sobre quién puede hacer más por lograr cambios positivos, la mayoría considera que las diferencias en los niños se deben tanto a la herencia como a la educación, aunque existe un 16% que cree que se deben exclusivamente a la herencia, creencia que implica que el docente se siente incapaz de producir cambios. Sin embargo al preguntárseles quién puede hacer más para que un niño tímido venza su timidez, ninguno contesta que es imposible el cambio y más de la mitad cree que sobre todo los profesores pueden hacer más. En el mismo ámbito de las creencias, al preguntárseles por qué algunos niños hablan mejor que otros, algo más de la mitad de los profesores lo atribuye tanto a la herencia como a la educación, el 30% piensa que sólo se debe a la educación. Se detecta nuevamente, casi un 15% que cree que es la herencia la causante de las diferencias en el lenguaje, confirmando que existe una proporción pequeña, pero importante, de profesores que creería que el cambio sería imposible. Sin embargo, al inquirir acerca de quién puede hacer más por que el niño hable bien, la proporción de fatalismo baja al 1%, los profesores declaran, en casi un 70%, que ellos son los que más pueden hacer por que el niño hable bien. En síntesis, la mayoría de los profesores creen que el desarrollo de los niños es atribuible tanto a la herencia como a la educación y que son ellos los que más pueden hacer por lograr cambios positivos en los niños. Hay una proporción más pequeña que atribuye mayor responsabilidad a los padres y una, aún más pequeña, cree imposible el cambio.

III. Relaciones entre las orientaciones educativas del profesor y los aspectos estructurales del establecimiento y del profesor.

Tabla 6

Diferencias de promedio de las orientaciones educativas según aspectos estructurales del establecimiento y del profesor

		Expectativas evolutivas		
Tipo de Jornada	n		Promedio	Pruebas Estadísticas
Media	126		8,33	t =2.79
Extendida	42		7.89	p<.006
Religión				
Protestante	22	A	8.50	
Católica	137	A	8.24	F =3.71
Sin Religión	9	B	7.62	p<.03
Valores y principios directivos y académicos				
Tipo Establecimiento	n		Promedio	Pruebas Estadísticas
Municipal	100	A	6.12	F =6.47
Subvencionado	45	A	5.92	p<.002
No subvencionado	4	B	5.00	

Opción Duncan, letras diferentes indican diferencias significativas.

Al observar las expectativas sobre el desarrollo infantil de los profesores según algunas de sus características estructurales (edad, sexo, estado civil, título, años de servicio, tipo de colegio en que trabaja, tipo de jornada del colegio, religión) así como aspectos psicosociales como su satisfacción laboral y su autoestima se encontraron diferencias sólo según el tipo de jornada y la religión, siendo significativamente más tempranas las expectativas de los profesores de establecimientos con jornada extendida y que se declararon sin religión (ver tabla 6). Hubo también una tendencia, que no alcanzó significación, a que las profesoras tuvieran expectativas más tempranas que los profesores; así como también a que aquellos maestros con título universitario pero no en pedagogía ( $p < .07$ , sólo tres) tuvieran expectativas más tardías.

De las variables estructurales consideradas (sexo, edad, estado civil, religión, título del profesor, jornada del colegio, número de niños, metros de la sala) las relaciones significativas con los valores y principios fueron nulas en el caso de los Facilitantes, y en el de los valores Directivos y académicos se observaron sólo con la edad del profesor y el tipo de dependencia del establecimiento. La edad se correlacionó significativa y positivamente con estos valores y principios ( $r = .27$   $p < .0007$ ), es decir, a mayor edad, más importancia otorga el profesor a estos valores. Además, los profesores de colegios particulares no subvencionados presentan un promedio de valores y principios Directivos significativamente más bajo comparados con los profesores de establecimientos municipales o subvencionados.

Con respecto a la percepción del profesor acerca del grado de influencia de los diversos actores en sus actividades educativas, de los aspectos estructurales del establecimiento, hubo diferencias sólo según el tipo de establecimiento educacional. Tienen un promedio significativamente más alto los profesores de colegios particulares no subvencionados que el de los profesores que ejercen en establecimientos municipales o subvencionados. Según las características estructurales del profesor, como: sexo, edad, estado civil, religión, título, perfeccionamiento no hubo diferencias en la percepción de influencia.

Por último, ninguna de las medidas estructurales consideradas se asoció significativamente con las creencias del profesor acerca de las causas de las diferencias entre los niños y de quién puede hacer más por un cambio positivo en ellos; sin embargo, hubo una tendencia clara, por una parte en los establecimientos con jornada extendida, a una mayor proporción de profesores que creen que sólo él puede ayudar al niño a hablar mejor, y por otra, en los profesores de más edad a creer que la timidez se debe tanto a la herencia como a la educación y que sólo los profesores pueden hacer algo para cambiarlo.

#### IV. Relaciones entre las orientaciones del profesor y la calidad del proceso educativo.

No se detectó correlación significativa entre las expectativas evolutivas y la calidad del proceso, en ninguna de sus dos dimensiones, sí hubo una tendencia clara a una correlación inversa de las expectativas evolutivas con la calidad SACERS total ( $r = -.15$ ,  $p < .09$ ). Es decir, una tendencia a expectativas evolutivas más tardías, menor calidad del ambiente educativo de la sala de clases.

Por otra parte, tampoco se encontraron relaciones significativas entre los valores y principios facilitantes y la calidad del proceso educativo, medido por las escalas SACERS o CIS. Mientras que, como se puede apreciar en la tabla 7, hubo una correlación alta-

mente significativa e inversa de la importancia asignada a los valores y principios educativos directivos y académicos con la calidad del proceso educativo SACERS, donde a mayor importancia dada por el profesor a estos principios, menor calidad del proceso educativo en la sala de clases.

Al correlacionar la percepción del profesor acerca del grado de influencia de los diversos actores en las actividades cotidianas con la calidad del proceso educativo, se detectó una correlación débil, donde a mayor percepción de influencia total, mayor calidad del proceso educativo SACERS; esta correlación es más fuerte cuando se trata de la percepción de influencia de los niños y de la organización a la que pertenece el establecimiento en las actividades cotidianas y es menor con la percepción de influencia del equipo del colegio. En cuanto a las correlaciones estas percepciones del grado de influencia con la calidad del clima de la sala (CIS), si bien no hubo correlación significativa con la influencia total sí la hubo con la influencia de los niños y de la organización a la que pertenece el colegio, además hubo una tendencia clara: a mayor percepción del grado de influencia de los padres, mejor clima de la sala.

Para finalizar, no se detectaron diferencias significativas de calidad del proceso según las creencias de los profesores acerca de las causas de las diferencias entre los niños o de quién puede lograr un cambio positivo; sólo hubo una tendencia a mayor calidad del proceso educativo cuando se creía que la educación era la causa de las diferencias entre los niños o que sobre todo el profesor es quien puede lograr cambios.

*Tabla 7*

Correlaciones *r* de Pearson de las orientaciones del profesor y la calidad del proceso educativo

Valores y Principios Directivos y Académicos y Calidad del Proceso Educativo		
	<i>r</i>	<i>p</i>
V. y P Directivos y Académicos / SACERS	-.38	<.0001
V. y P Directivos y Académicos / CIS	-.22	<.005
Percepción influencia y Calidad del Proceso educativo		
Grado de influencia	<i>r</i>	<i>p</i>
Total con calidad SACERS	.19	<.05
De los niños con calidad SACERS	.26	<.004
De los niños con calidad CIS	.21	<.008
De la organización de la que el colegio depende con SACERS	.21	<.008
De la organización de la que el colegio depende con CIS	.19	<.02
Del equipo del Colegio con calidad SACERS	.22	<.01
De los padres con la calidad CIS	.15	<.06

## CONCLUSIONES Y DISCUSION

En primer lugar, se puede concluir que los cuatro instrumentos utilizados para medir las orientaciones del profesor tienen alta consistencia interna, son altamente confiables y por tanto adecuados para ser aplicados en profesores básicos de la realidad chilena.

En cuanto a las expectativas evolutivas, se puede concluir que todas presentaron un amplio rango de variación. Al comparar el promedio con el de profesores alemanes se puede afirmar que son más tardías, es decir, los profesores estudiados presentan un año más que los alemanes, sin embargo el promedio es muy similar al de los profesores españoles y al de los austriacos (ECCE 1999). Las expectativas evolutivas más tardías se refieren a la autonomía y la sexualidad y las más precoces a logros cognitivos. A pesar de que los promedios están entre los siete y nueve años, encubren márgenes de variación que demuestran la existencia de profesores que, a pesar de tratarse de aspectos que corresponden a objetivos de primero y segundo año de educación básica, esperan tan tardíamente, como los diez y doce años, que los niños sean capaces de lograrlos; esto nos parece preocupante, pues concordando con Oliva (1995) el fijar una edad más temprana para el dominio de ciertas habilidades puede considerarse una manifestación de mayor importancia atribuida a ese dominio y, por lo tanto, trabajar más para lograrlo y a la inversa una expectativa tardía implicaría una menor dedicación del docente a lograr esta habilidad en sus alumnos.

Con respecto a los valores facilitantes, se puede concluir que los profesores tienen una alta valoración de todos ellos, esto parece muy relevante pues está en la dirección de la reforma educacional chilena. Sin embargo, si consideramos que los valores a los que se les asignó una menor importancia corresponden a aspectos relacionados con desarrollar las capacidades artísticas y la capacidad de tomar decisiones propias, estaría mostrando una cierta incoherencia, a lo menos de algunos de los profesores, o que ellos no han dimensionado la importancia de estos dos aspectos en el desarrollo de sus alumnos.

En cuanto a los valores y principios directivos, los docentes les otorgan una importancia ligeramente menor que a los facilitantes, dando una alta importancia especialmente a los que se refieren al cumplimiento de las normas tradicionales y el rendimiento escolar.

Se detectó heterogeneidad en las percepciones de los profesores respecto a la influencia de cada uno de los actores y del currículo en el proceso educativo; así, perciben, en general, mucha influencia de ellos mismos y de los niños y poca influencia de la organización a la que pertenece el colegio, del director del equipo docente y de trabajo del establecimiento educativo y una influencia intermedia del currículo. El que los profesores se perciban a ellos y los niños como muy influyentes parece muy importante pues hay investigaciones que demuestran que la atribución de importancia en el maestro se asocia con rendimientos escolares más altos. Así en las investigaciones acerca de profesores efectivos se ha visto que estos no culpan a la familia, ni al sistema, ni al niño cuando este fracasa, sino lo consideran como su responsabilidad (Sancho, Arancibia y Schmitt 1998)

Por último, respecto a las creencias de los profesores acerca de las causas de las diferencias entre ciertas características de los niños, la mayoría cree que se deben tanto a la herencia como a la educación, aunque existe una proporción pequeña, pero impor-

tante, de profesores que creería que el cambio sería imposible. Sin embargo, parece esperanzador que la mayoría de los docentes considera que son ellos quienes más pueden hacer por un cambio positivo en los niños, puesto que estudios como los citados por Oliva (1995) de: Bartal y Daron 1979; Cooper y Burger 1980; Frieze 1976, plantean que si los educadores no se sienten responsables de los éxitos o fracasos de los niños, es difícil que se esfuercen por mejorar su rendimiento. Sin embargo, Vila *et al.* (1996) informan, para estas mismas creencias, una proporción mayor de profesores españoles que la detectada por nosotros en los profesores chilenos, que privilegian la educación como causa de las diferencias en los niños, especialmente en lenguaje, y dan aún menor importancia a la herencia; esto sería coincidente con lo informado por la última encuesta nacional de actores del sistema educativo muestra que “para los profesores el actor principal del fracaso escolar son particularmente los problemas relacionados con la familia o apoderados, ello tanto en colegios municipalizados, particulares subvencionados como particulares pagados” (CIDE 2003: 63).

Sobre las relaciones entre factores estructurales de la calidad del ambiente educativo y las orientaciones de los profesores, se puede concluir primero que las expectativas evolutivas se diferenciaron significativamente sólo según el tipo de jornada y la religión del profesor, siendo más tempranas las de los profesores de establecimientos con jornada extendida y que se declararon sin religión.

En relación a la importancia otorgada a los valores y principios educativos, sólo hubo diferencias según el tipo de establecimiento en que trabaja el profesor y una correlación significativa y positiva de la edad del profesor con los valores y principios directivos y académicos. Los profesores de establecimientos municipales o subvencionados dan más importancia a estos valores y principios y a mayor edad, mayor importancia de lo directivo y académico. Este hallazgo es concordante con lo reportado por Lera, (1994) para España, pues en su estudio, la única variable que se asocia con las ideas de los profesores es la edad, ella detecta en los jóvenes ideas modernas respecto a la educación y en los educadores mayores ideas más tradicionales que otorgan mayor importancia al acatamiento a las normas y los logros académicos. Esta misma asociación de la edad con los valores y principios más tradicionales la informa Oliva en 1995; también para España, los educadores mayores, con más experiencia laboral, tienen actitudes más tradicionales, valoran más la obediencia y los aprendizajes académicos.

En cuanto a la percepción del profesor acerca del grado de influencia de los diversos actores en sus actividades educativas, hubo diferencias sólo según el tipo de establecimiento educacional en el que ejercen; los que perciben mayor grado de influencia son los profesores de colegios particulares no subvencionados.

Por último, ninguna de las variables consideradas como dimensiones de la calidad estructural del ambiente educativo presentó asociación significativa con las creencias de los profesores acerca de las diferencias en el desarrollo infantil y de quién puede hacer más por los logros de los niños.

En cuanto a las relaciones de las orientaciones con la calidad del proceso educativo, se puede concluir que respecto a las expectativas evolutivas hubo una tendencia clara a correlacionar expectativas más tardías con menor calidad del ambiente educativo. No hubo relación entre los valores y principios facilitantes y la calidad del proceso educativo. Por el contrario, los valores y principios educativos directivos y académicos se

asociaron de manera altamente significativa e inversa con la calidad del proceso educativo en la sala, mientras más importancia otorga el profesor a estos valores menor es la calidad del proceso educativo en su sala. La percepción del profesor acerca del grado de influencia de los diversos actores se correlacionó significativamente con la calidad del proceso educativo, especialmente con la percepción de influencia de los niños y de la organización a la que pertenece el establecimiento. Por último, las creencias no se asociaron con la calidad de proceso educativo.

Esperamos en un futuro próximo informar acerca del efecto de estas orientaciones de los profesores sobre el desempeño escolar de los niños estudiados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNETT, J. (1989). Caregiver Interaction Scale in day Care Centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology* 10: 541-522.
- BENEDICT, R. (1934). *Patterns of culture*. New York: Houghton Mifflin.
- BRONFENBRENNER, U., P. MORRIS (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology* vol. 1: 993-1028. New York: John Wiley.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimento en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- CIDE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2003). *IV Encuesta nacional a los actores del sistema educativo*. Santiago de Chile.
- COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES IN CHILD STUDY TEAM (1995). *Cost, Quality and Child Outcomes in Child care centres: technical report*. Denver: University of Colorado.
- EUROPEAN CHILD CARE & EDUCATION STUDY GROUP, ECCE (1999). *Long-term impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relations*. Berlin: Freie Universität.
- EUROPEAN CHILD CARE AND EDUCATION STUDY GROUP, ECCE, (1997). *European Child Care and Education Study: cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Berlin: Freie Universität.
- GOODNOW, J. (1988). Parent's ideas, actions and feelings: models and methods from the developmental and social psychology. *Child Development* 59: 286-320.
- HARMS, T., D. CRYER, R. CLIFFORD (2003). *Infant and Toddler Environmental Rating Scale, ITERS*. Revised edition. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T., R. CLIFFORD, D. CRYER (1998). *Early Childhood Environmental Rating Scale, ECERS*. Revised edition. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T., E. VIVEBERG (1996). *School age care environmental rating scale, SACERS*. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T., D. CRYER, R. CLIFFORD (1990). *Infant and Toddler Environmental rating scale, ITERS*. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T., R. CLIFFORD (1980). *Early Childhood Environmental Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- HERRERA, M. O., M. E. MATHIESEN, J. M. MERINO, M. VILLALON, E. SUZUKY (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa* 16: 161-178.
- HERRERA, M. O., M. E. MATHIESEN, M. VILLALON, E. SUZUKI (1998-2001). Fondecyt 1980517. Calidad educativa en centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil: Región Metropolitana y Región del Bío-Bío.

- LERA, MARIA JOSE (1994). Teacher's ideas and their educational practice: a preschool study. Tesis doctoral. España, Universidad de Sevilla.
- MATHIESEN, M. E., M. O. HERRERA, I. RECART (2003). Calidad del ambiente educativo en salas de primer ciclo de Educación Básica: Algunas evaluaciones en la Región del Bío Bío. *PAIDEIA* 34-35: 51-68.
- MATHIESEN, M. E., M.O. HERRERA, J. M. MERINO, M. VILLALON, E. SUZUKY (2001). Calidad educativa familiar y desarrollo infantil del párvulo. *PAIDEIA* 30-31: 61-79.
- MATHIESEN, M. E., M. O. HERRERA, M. VILLALON, E. SUZUKI (2000). Interacción adulto niño en aulas preescolares en Concepción, Chile. *International Journal of Childhood Education* 1: 14-19.
- MILLER, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development* 59: 259-285.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- OLIVA, A. (1995). Ideas de educadores preescolares españoles sobre desarrollo y educación infantil. *Revista de Educación* 306: 375-397.
- OLIVA, A., J. PALACIOS (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje* 77: 61-75.
- OLIVA, A., J. PALACIOS (1998). Ideas y valores sobre la Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía* 274: 46-49.
- SANCHO, A., V. ARANCIBIA, P. SCHMITT (1998). Experiencias educativas exitosas. *Serie Informe Social* N° 52. Santiago: Libertad y Desarrollo.
- SYLVA, KATHY (2000). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: A Longitudinal Study funded by the DFEE (1997-2003). Documento sin publicar.
- TIETZE, SHUSTER, ROSSBACH (1997). *European child care and education study: cross national analyses of quality and effects of early childhood programmes on children development*. Berlín: Frei Universität.
- SCHWEDER, R., J. GOODNOW, G. HATANO, R. LEVINE, H. MARKUS, P. MILLER (1998). The Cultural Psychology of Development: One mind, many mentalities. *Handbook of Child Psychology* Vol. 1: 865-923.
- VILA, I., A BOSCH, A. LIEONART, A. NOVELLA, A. DEL VALLE (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? *Cultura y Educación* 4: 31-43.