

INVESTIGACIONES

*FACTORES PROTECTORES Y FACTORES DE RIESGO PARA EL DESARROLLO  
DE LA RESILIENCIA ENCONTRADOS EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA  
EN RIESGO SOCIAL*

Protective and risk factors for the development of resilience in a social risk school

*Gladys Jadue J., Ana Galindo M., Lorena Navarro N.*

Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos,  
Casilla 567, Valdivia, Chile.  
gjadue@uach.cl

**Resumen**

La presente investigación analizó algunos de los factores protectores y los factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia en una comunidad educativa en riesgo social, adscrita al plan 900 en la Comuna de Valdivia. Aun siendo de bajos recursos, la familia de los estudiantes, la jornada escolar completa que posee la escuela y la buena autoestima de algunos estudiantes, aparecen como factores protectores. El hallazgo sobresaliente en este trabajo es que la baja calidad de la docencia impartida por los profesores, es el principal factor de riesgo para el desarrollo de la resiliencia en la escuela. Plantea que, a través de la profesionalización en la formación docente, es posible mejorar la calidad de la educación.

*Palabras clave:* escuela en riesgo social, resiliencia.

**Abstract**

This research analyses some risk and protective factors that could increase the possibility of improving the resilience in a school at social risk, belonging to a Plan 900 in Valdivia. Even though the families are of low social and economic status, they appear as a protective factor. At the same time, full-day work at school and a good self-esteem of some students also appear as a protective factor. The main finding of this research is that the low quality of education that students receive is the main risk factor for the development of resilience at school. It also suggests that through professional teacher training it is possible to improve the quality of education.

*Key words:* social risk school, resilience.

Gracias a la Reforma Educacional han aumentado significativamente las oportunidades educacionales de los escolares. Sin embargo, el bajo rendimiento y las dificultades conductuales siguen prevaleciendo en los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y educacional, lo que constituye un serio problema tanto para el sistema educativo chileno como para los padres, cuyos hijos no tienen éxito en la escuela.

Es así como la evaluación de la calidad de la educación a través de la prueba SIMCE 2004 ha otorgado resultados insatisfactorios, especialmente en Valdivia, que pueden explicarse tanto por variables ajenas a la escuela como el bajo nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, bajo nivel educativo de los padres, ambiente intrafamiliar deficiente, falta de apoyo parental, distintos niveles de desarrollo cognitivo de los niños, escasa preparación de los alumnos antes de ingresar a la enseñanza básica y a variables internas de la escuela como el desempeño deficiente de los profesores.

La pobreza en la niñez es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos; es uno de los factores de riesgo que más influye en la vulnerabilidad de las personas. Los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en un ambiente deprivado (UNESCO-UNICEF 1996; UNESCO 1997).

En la Décima Región de los Lagos, existe un gran número de niños en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar, ya que provienen predominantemente de familias pobres (Muñoz y col. 1991). Aproximadamente el 52% de los niños matriculados en la enseñanza básica en esta Región pertenece a familias de bajo nivel socioeconómico y cultural (SECREDOC, X Región 2004).

Entre las dificultades catalogadas como graves por los profesores para trabajar con alumnos de bajo rendimiento escolar, están el bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia (UNESCO 1996); la falta de compromiso de los padres con la educación de sus hijos (Bermeosolo y Pinto 1996); la escasa interacción intrafamiliar en relación con las estrategias de aprendizaje escolar que ayuden a los niños a lograr un buen aprendizaje en la escuela (Jadue 1996), e interacciones familiares coercitivas (Doll y Lyon 1998).

El alumno proveniente de familia que vive en la pobreza enfrenta constantemente situaciones académicas que 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 un rechazo a la escuela. En general, la humillación originada por pequeños fracasos escolares es transitoria. Sin embargo, algunos estudiantes sienten sus fracasos más que otros, llegan a la escuela después de haber sufrido fracasos en su hogar (Jackson y Frick 1998).

En estas familias donde existe escasa interacción intrafamiliar en relación con el aprendizaje escolar, escaso o nulo apoyo a la tarea que cumple la escuela y deprivación sociocultural y afectiva (Jadue 1996), hacen que –en general– estos niños presenten “una capacidad y rendimiento cognitivo y verbal insuficientes para integrar, codificar y categorizar la información y las experiencias escolares y expresarlas en conductas adaptativas y creativas” (Bravo 1990: 138).

Aunque generalmente el bajo rendimiento se asocia a dificultades económicas, las ayudas públicas que puedan recibir no solucionan el rendimiento deficiente dada la baja autoestima de los estudiantes y las bajas expectativas de los profesores (Dolto 1988, citado por Luisi y Santelices 2000). Asimismo, numerosos estudios muestran que el desarrollo de problemas emocionales y conductuales aumentan en progresión geométrica cuando los niños están expuestos a dos o más situaciones de riesgo (Doll y Lyon 1998; Kolvin y col. 1998).

La designación de estudiante “en riesgo” refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están más predisuestos a experimentar problemas, tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales. Que un estudiante esté en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características de su medio familiar, escolar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales.

Sin embargo, lo que ocurre en la sala de clases es fundamental para el rendimiento escolar, especialmente para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y cultural. Sin embargo, los profesores atribuyen el bajo rendimiento en la escuela a las familias y a la incapacidad de sus propios alumnos, expresando que la falta de apoyo familiar, el bajo nivel socioeconómico y cultural de los padres y algunas características deficitarias de los estudiantes, están en la raíz del problema (Filp 1995), desconociendo la responsabilidad del docente en lograr el éxito académico de sus alumnos. También es posible asociar estas dificultades a las actitudes de los profesores hacia los padres y hacia los niños (Villalón y col. 1998).

En el ámbito de la escuela y de la sala de clases en la práctica enseñanza-aprendizaje, aparece como clave el profesor. Así la OCDE (1990) señaló el papel vital de los maestros para una escolarización eficaz y como requisito previo y esencial para lograr una educación de calidad. Asimismo, Cox y Gysling (1990) se refirieron a que es posible considerar a los profesores y a sus competencias como uno de los aspectos determinantes del éxito o del fracaso de la transmisión cultural que la escuela procura.

Pero también los estudiantes tienen recursos internos que los ayudan o los coartan en su buen rendimiento académico. Aquéllos que tienen un buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca para aprender, obtienen consistentemente más logros en la escuela que los que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas y una motivación de logros dominada por los refuerzos extrínsecos (Arancibia 1996).

Existen personas que, a pesar de sus adversidades, presentan habilidades para surgir, adaptarse, recuperarse de las dificultades y acceder a una vida social y productiva aceptable. Son llamadas resilientes. Personas, quienes, a pesar de nacer y de criarse en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente normales y son exitosos, enfrentando adecuadamente las dificultades. Sus experiencias las perciben de manera constructiva, aun cuando éstas hayan causado dolor o padecimiento (Kotliarenco y col. 1996).

El concepto resiliencia ha sido entendido de diferentes maneras. Se entrelaza con los conceptos de vulnerabilidad, riesgo y mecanismos protectores. Rutter (1993) define la resiliencia como un conjunto de fenómenos sociales e intrasíquicos que posibilitan tener una vida “sana” viviendo en un medio “insano”. De acuerdo a este autor, estos procesos tendrían lugar en el tiempo, dando positivas combinaciones de cualidades del niño con su ambiente familiar, social y cultural. La resiliencia es el resultado de una interacción “especial” entre el niño y su ambiente, ya que se ha observado que aquellos resilientes presentan una aproximación activa hacia la resolución de problemas de la vida, siendo capaces de interactuar efectivamente con gran cantidad de experiencias emocionales de riesgo y procurarse la atención positiva de otras personas (Kotliarenco y col. 1996).

Se estima que factores protectores, es decir, procesos, mecanismos o elementos moderadores del riesgo, están presentes en la base de la resiliencia. Algunos autores como Masten y Garmezy (1986) utilizan antónimos de la palabra riesgo para definir los mecanismos protectores. Sin embargo, hay consenso en destacar que los mecanismos protectores se ubican tanto en las personas como en el ambiente en que se desarrollan. Los factores protectores se dividen en factores personales, en los que se distinguen características ligadas al temperamento, particularidades cognitivas y afectivas; factores familiares tales como el ambiente familiar cálido y sin discordias, padres estimuladores, estructura familiar sin disfuncionalidades principales y factores socioculturales, entre ellos, el sistema educativo (Kotliarenco y col. 1996).

El estudio de la resiliencia apuesta a la prevención y a la promoción, intenta activar fortalezas para superar los eventos traumáticos inesperados. Es un elemento intrínseco a las personas. Sin embargo, para desarrollarse requiere ayuda oportuna y experta para constituirlo como un proyecto de vida.

## LA INVESTIGACION

Desarrollamos una investigación cualitativa de tipo descriptivo, en una comunidad educativa en riesgo social, con jornada escolar completa, adscrita al P900, donde acuden estudiantes provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural, ubicada en la ciudad de Valdivia, con el fin de conocer sus potencialidades para convertirse en una escuela resiliente a través de sus acciones cotidianas.

La misión educativa de esta escuela se señala *como ser una comunidad educativa donde todos y especialmente nuestros alumnos sean portadores de destrezas y conocimientos básicos, principios, valores, actitudes y habilidades, los que les permitirán desarrollarse como personas y adaptarse a un mundo en permanente cambio y conscientes de sus deberes y derechos, y su responsabilidad en la mantención de una sociedad justa y solidaria. Aspira a desarrollar en sus alumnos anhelos de superación personal para que formen un proyecto de vida en acuerdo con los desafíos que impone la sociedad.*

## METODOLOGIA

La población en estudio estuvo constituida por todos los alumnos que asistieron a los dos octavos años básicos durante el año escolar 2004, en esta escuela del P900 tomada al azar. Un total de 58 alumnos, sus 18 profesores y profesoras y sus padres con un total de 192 participantes. Para efectuar este trabajo incluimos en la metodología *la revisión y análisis de fuentes directas, la observación participante, la encuesta descriptiva y las entrevistas individuales en profundidad.* Asimismo, aplicamos el Inventario de Autoestima de Coopersmith a todos los alumnos involucrados en este estudio.

Con *revisión y análisis de fuentes directas*, nos referimos al estudio de los libros de clases y otros documentos que utiliza la escuela (anotaciones, inasistencias, domicilios, antecedentes familiares y otras informaciones que posee la escuela sobre sus estudiantes).

*La observación participante* permite observar a los miembros de los cursos de manera más o menos informal, como observadores extraños al grupo. Permite ganar la confianza de los estudiantes que se observan sin perturbar el curso natural de los acontecimientos escolares.

*La encuesta descriptiva* estuvo guiada por tres intereses metodológicos fundamentales (McMillan y Schumacher 1999):

- a) Se recogieron los datos de manera tal que todos los entrevistados/encuestados enfrentaron situaciones casi idénticas y exactamente las mismas preguntas.
- b) Se aplicaron criterios idénticos para el análisis de las respuestas.
- c) Se aplicaron las encuestas a los padres de los estudiantes involucrados en esta investigación.

*Las entrevistas individuales en profundidad* se aplicaron a los profesores y a los estudiantes involucrados en esta investigación, para obtener información relevante a los objetivos de este estudio. Se utilizaron los mismos intereses metodológicos de la encuesta descriptiva.

## HALLAZGOS

1. Revisión de fuentes directas (libros de clases y archivos de la escuela):
  - a) *Rendimiento escolar: calificaciones de los estudiantes:* el 51% de los alumnos del curso 8° año A presenta un promedio de notas en el rango 6,0 a 6,4; el 43,2% entre 5,5 y 5,9; y el 5,8% entre 4,5 y 4,9. En el 8° año B, el 3,6% de los alumnos del curso presenta un promedio de notas entre 6,4 y 6,0; el 50% del curso presenta un promedio de notas en el rango 5,0 a 5,4; el 14,3% entre 5,9 y 5,5 y el 32,1% presentan un promedio entre 4,9 y 4,5. Ningún alumno en ambos cursos presenta un promedio igual o inferior a 4,4.
  - b) *Estructura familiar: con quién viven los alumnos:* del 8° año A, el 62,9% vive con ambos padres; el 22,8% vive sólo con la madre; el 8,6% con los abuelos y el 5,7% vive en hogares sociales. Del 8° B, el 60,7% vive con ambos padres; el 32,2% vive sólo con la madre y el 7,1% vive con los abuelos.
  - c) *Nivel de escolaridad de padres y madres:* en el 8° A, el 25,7% de los padres tiene enseñanza básica incompleta; el 17,2% básica completa; el 14,3% media incompleta; el 11,4% media completa; el 5,7% superior completa; el 2,9% superior incompleta y del 22,8% no obtuvimos esta información, ya que corresponde al grupo de niños de este curso que vive solamente con la madre. Respecto de las madres, el 34,3% tiene enseñanza básica incompleta; el 11,4 % básica completa; el 20% media completa; el 31,4 media incompleta, y el 2,9% superior incompleta. En el 8° año B, el 3,6% de los padres no tiene escolaridad; 3,6% tiene enseñanza básica completa; 21,4% básica incompleta; 21,4% media completa; 14,3% media incompleta; 3,5% superior incompleta y del 32,2% no obtuvimos información y corresponde al grupo de estudiantes de este curso que viven sólo con la madre.

d) *Ocupación de los padres y madres*: en el 8° año A, el 57% de los padres es obrero; el 20% es empleado particular; el 14,3% trabaja en forma independiente; el 2,9% es pescador artesanal; el 2,9% es jubilado, y el 2,9% está cesante. Respecto de las madres, el 80% es dueña de casa; el 14,2% asesora del hogar; el 2,9% empleada particular y el 2,9% está cesante.

En el 8° año B, el 57,1% de los padres es obrero; el 14,3% es empleado particular; el 10,7% es trabajador independiente; el 3,6% pescador artesanal; el 3,6% pertenece a las fuerzas armadas; el 3,6% es empleado público, y el 7,1% está cesante. Respecto de las madres, el 75% es dueña de casa; el 14,3% es asesora del hogar; el 7,1% empleada particular, y el 3,6% está cesante.

2. Observación participante: Se efectuó durante todo el mes de agosto de 2004, a los dos octavos básicos involucrados en esta investigación

Los aspectos evaluados fueron los siguientes:

- atención en clases del alumno(a)
- comportamiento en clases del alumno(a)
- cumplimiento en clases de las tareas encomendadas por el profesor(a)
- actitud motivadora del profesor(a) con el grupo curso
- preocupación del profesor(a) por los estudiantes de bajo rendimiento

Los resultados obtenidos de la observación participante fueron:

*Respecto de la atención de los alumnos(as) en clase* fue calificada como deficiente, ya que en ambos cursos observados algunos educandos se distraen conversando, escuchando música a través de radios personales con audífonos, lo que afecta la concentración de todo el curso.

*Respecto del comportamiento de los estudiantes en clases* fue calificado como deficiente, ya que en ambos grupos existen estudiantes que perturban las clases con juegos violentos, burlas, gritos y continuos desplazamientos por el aula, situación que lleva a los docentes a ocupar mucho tiempo en tratar de controlarlos.

En la única clase donde se observó un comportamiento adecuado de los alumnos fue en matemáticas. Si bien el profesor utiliza metodología tradicional en su clase, sabe hacer participar a los educandos, incorporando el humor en las explicaciones de los contenidos e incentiva a los alumnos a participar sin temor a equivocarse.

*Respecto al cumplimiento de las tareas dadas por el profesor(a)* también fue calificado como deficiente, ya que a los alumnos no les agradan las tareas encomendadas y en las asignaturas de Educación Tecnológica, Artes Visuales y Educación Física, los estudiantes no se presentan con los implementos necesarios para cumplir con las exigencias de las asignaturas.

*Respecto de la actitud motivadora de los docentes* se observó que ésta es deficiente, ya que las metodologías que utilizan no son empáticas con los intereses de los alumnos y

alumnas. Los docentes generalmente permanecen sentados o de pie junto al pizarrón, sin siquiera desplazarse por el aula.

*Respecto de la preocupación del profesor(a) por los alumnos(as) de bajo rendimiento* se observó que no existe diferencia de inquietud de los docentes por sus alumnos con bajas calificaciones.

3. Encuesta descriptiva: Esta se realizó a los padres y madres. En algunos casos, estaba presente solamente la madre.
  - a) *Preocupación por los estudios de los hijos e hijas.* La totalidad de los padres muestra inquietud por el rendimiento de sus hijos o hijas, lo que se manifiesta en su asistencia regular a las reuniones de padres y/o apoderados y en la revisión periódica de los cuadernos de sus pupilos. Sin embargo, llama la atención que parte importante de los padres y/o madres entrevistadas (68,9%) aprecian erróneamente las cualidades y/o las deficiencias para el aprendizaje en sus hijos, ya que en aquellas asignaturas en las que ellos piensan que sus hijos tienen facilidades para la materia que se enseña el hijo presenta bajo rendimiento y en aquellas asignaturas en que los padres piensan que su hijo tiene dificultad se observa buen rendimiento. No hay coincidencia entre lo que los padres perciben en sus hijos y los resultados obtenidos.
  - b) *Preocupación por el futuro de los hijos e hijas.* Todos los padres y madres encuestados están pendientes del futuro de sus hijos e hijas. La mayor parte de los encuestados concuerda con enviarlos a un liceo técnico-profesional, ya que están conscientes de que la falta de recursos económicos no les permitiría enviarlos a una universidad. Sólo dos de las madres piensan enviar a sus hijos o hijas a la universidad. Un número importante de padres (52,4%) piensa que por las bajas calificaciones de sus hijos les será difícil encontrar cupos aún en liceos técnicos.
  - c) *Apoyo brindado a los hijos e hijas.* Todas las familias entrevistadas señalaron brindar apoyo a los alumnos y alumnas en la realización de tareas y búsqueda de materiales. Asimismo, manifiestan considerar y apoyar los deseos de sus hijos en la elección del liceo al que asistirán, aunque aún no lo han conversado con ellos.
  - d) *Material de apoyo con que cuentan en los hogares.* Todos los padres declararon que sus hijos cuentan con poco material en sus casas. Sólo dos familias manifestaron poder pagar algunas horas a la semana el acceso a internet.
  - e) *Hábitos de estudio de los alumnos y alumnas.* Todos los padres concuerdan en que sus hijos no estudian.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES EN PROFUNDIDAD. Se aplicaron a todos los profesores de los dos octavos básicos seleccionados. Estos profesores y profesoras tienen, en promedio, 20 años de servicio y todos una carga horaria de 38 horas semanales. Todos cuentan con cursos de perfeccionamiento en su especialidad:

- a) *Respecto del trabajo en el aula.* El 65% de los docentes entrevistados dice que siempre planifica sus clases, mientras que el 35% restante explica que sólo lo hace algunas veces.

- b) *Sobre cumplimiento de lo planificado para la clase.* El 65% dice que siempre cumple con lo planificado y el 35% restante dice que sólo algunas veces. *Sin embargo, todos los profesores expresan que incluyen en sus planificaciones de clases actividades grupales e introducen en éstas los OFT, situación que no se percibió en la observación participante.*
- c) *Preparación de material complementario para las clases.* El 65% expresa que siempre prepara material complementario para sus clases, mientras que el 35% dice hacerlo algunas veces, *situación que no se percibió en la observación participante.*
- d) *Motivación para realizar las clases.* El 65% de los profesores dice estar motivado para ejercer la docencia, mientras que el 35% expresa no estar motivado, señalando que la irresponsabilidad de los estudiantes frente a las tareas encomendadas, la indisciplina y el vocabulario soez, la desmotivación de sus alumnos y la falta de apoyo de las familias, están en la base de su desmotivación como docentes.
- e) *Sobre la existencia de elementos perturbadores durante las clases.* Todos los profesores manifestaron una serie de factores que les impide realizar normalmente las clases. Los más recurrentemente mencionados fueron la irresponsabilidad de los estudiantes frente a las tareas encomendadas, la indisciplina y vocabulario soez, la desmotivación de los alumnos y alumnas por los estudios y la falta de apoyo de las familias.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES EN PROFUNDIDAD. Se aplicaron a todos los estudiantes involucrados en este estudio. De acuerdo a las respuestas obtenidas, se puede señalar –en general– que todos los estudiantes se autocalifican como buenos compañeros, como niños y niñas comunes, amigables, en los que los amigos constituyen un importantísimo componente en sus vidas. Mayoritariamente relacionan felicidad y familia, ya que expresan ser felices, porque viven con sus padres, quienes los apoyan. Sólo cuatro del total de los estudiantes entrevistados declararon no ser felices por la falta del padre en la casa.

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH. De acuerdo a los resultado obtenidos en esta prueba, en el 8° año A, el 71,4% de los estudiantes tiene alto nivel de autoestima; el 14,3% tiene nivel medio de autoestima y el 14,3% bajo nivel de autoestima. En el 8° año B, el 53,6% posee alto nivel de autoestima; el 25% nivel medio de autoestima y el 21,4% bajo nivel de autoestima.

#### Factores protectores para el desarrollo de la resiliencia

1. *La familia:* la familia ha sido considerada como el principal factor protector para que los hijos puedan enfrentar situaciones de adversidad durante el curso de su desarrollo. Las familias de todos los estudiantes incorporados a este estudio se preocupan de sus hijos, ya que asisten regularmente a reuniones citadas por la escuela como, asimismo, revisan periódicamente los cuadernos de sus pupilos. Asimismo, todos los estudiantes afirmaron sentir apoyo y comprensión por parte de sus familias. Nos percatamos de que en la totalidad de las familias parece existir un ambiente de estabilidad emocional, lo que ayuda a los hijos en su formación y los hace sentirse felices.



2. *Los estudiantes*: el buen nivel de autoestima que poseen algunos estudiantes, junto con el sentido de eficacia que otorgan a sus recursos personales, constituyen un factor protector. La buena autoestima presente en muchos de los alumnos, que pueden ser calificados como en riesgo por las situaciones que deben afrontar, es un hallazgo excepcional, ya que generalmente los estudiantes vulnerables ven agravada su situación, porque generalmente poseen baja autoestima.

3. *Los profesores*: sólo el profesor de matemáticas puede ser considerado como factor protector, ya que es la única clase donde los alumnos atienden y se comportan adecuadamente, gracias a la motivación que el profesor les provoca.

4. *La escuela*: la Jornada Escolar Completa que posee la escuela debe considerarse como factor protector, ya que los alumnos tienen la posibilidad de tomar talleres electivos que los ayudan a desempeñarse en distintas áreas, tales como artísticas, cívico-social, científica y deportiva, que fomentan destrezas y habilidades. Asimismo, un factor protector lo constituye el bajo número de estudiantes por curso, comparado con otras escuelas.

#### Factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia

1. *La familia*: el bajo nivel socioeconómico y cultural de las familias se presenta como un factor de riesgo, puesto que en los hogares los estudiantes no cuentan con material de apoyo para la tarea escolar. Asimismo, también como un factor de riesgo al interior de las familias, se presenta el poco conocimiento de las aptitudes y de las dificultades de los hijos en ciertos sectores de aprendizaje, ya que observamos discrepancias entre la percepción de los padres sobre el rendimiento de los hijos y la realidad del rendimiento.

La baja escolaridad de los padres también constituye un factor de riesgo y está relacionada con la pobreza, los hábitos de vida y la comunicación lingüística al interior del hogar; involucra también la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los hijos al éxito en la escuela. Aunque estos padres valoran la educación, por su baja escolaridad, no poseen la habilidad para conformar estrategias de aprendizaje en el hogar que apoyen la labor de los profesores.

Otro factor de riesgo familiar son los hogares uniparentales a los que pertenecen algunos alumnos.

2. *Los estudiantes*: la deficiente atención en clases, la falta de motivación para estudiar, la conducta inapropiada en el aula, poca o nula responsabilidad en las tareas encomendadas y carencia de hábitos de estudio, constituyen factores de riesgo en muchos de los estudiantes.

3. *Los profesores*: con los datos obtenidos a través de la metodología aplicada en esta investigación, es posible inferir que, con la excepción del profesor de matemáticas, los docentes de esta escuela constituyen el mayor factor de riesgo para el desarrollo de la resiliencia en esta escuela, ya que poseen bajas expectativas de sus alumnos; carecen de metodologías de enseñanza-aprendizaje que motiven a sus estudiantes; presentan baja

motivación para trabajar con sus pupilos; no planifican sus clases y no preparan material complementario para el desarrollo de las mismas; carecen de autocrítica, y las calificaciones que otorgan a sus alumnos son discordantes con la imagen negativa y las bajas expectativas que poseen de sus alumnos. Asimismo, estos docentes entregan una educación carente de afecto, de motivación y de conciencia de las diferencias. Las excesivas llamadas de atención, en vez de calmar a los alumnos, parecen exacerbar el comportamiento disruptivo. Los profesores descalifican a los niños y niñas; pareciera que no tienen conciencia de su proceder. El error en clases es castigado, inhibiendo así otras posibles intervenciones. Las metodologías tradicionales utilizadas por los profesores en la realización de sus clases aburren a los alumnos y alumnas.

La desmotivación de los docentes coarta su capacidad para realizar cambios metodológicos que los acerquen a sus alumnos y les permitan mejorar los aprendizajes, como también el proyectarse para lograr revertir en parte las carencias educativas que los estudiantes presentan.

En el plantel docente existe un importante grado de estigmatización de los estudiantes, porque provienen de sectores poblacionales populares de bajos recursos de la ciudad de Valdivia. Una de las profesoras declaró abiertamente: “a la población no se le puede educar”. Asimismo, las profesoras sostienen que no se puede trabajar con las familias de sus estudiantes, porque no tienen modales apropiados. Comentan que han perdido la facultad como docentes de llamar la atención a sus pupilos, porque los padres reclaman. Declaran también que “ya no es como antes; antes el profesor era autoridad”. Señalan que la indisciplina y el mal rendimiento de los estudiantes son única responsabilidad de ellos mismos y de sus familias, sin percatarse de la inherencia de su quehacer profesional en estos aspectos.

4. *La escuela*: no se observa disposición de la escuela para acoger a los estudiantes y sus familias ni para apoyar particularmente a las familias constituidas por madres solas. Se observa mala comunicación familia-escuela, lo que constituye también un factor de riesgo para los estudiantes.

## CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

Los hallazgos de este estudio evidencian que lo que sucede en las aulas de esta escuela es cuestionable. La mayoría de los docentes involucrados en esta investigación posee una apreciación equivocada o costumbres erradas sobre lo que constituye enseñar y formar estudiantes, ya que alteran el sentido y la naturaleza de los procesos formativos escolares. La formación educativa y del estudiante como persona no tiene lugar prioritario dentro del proceso educativo en esta escuela, que permanece indiferente sin considerar, ni menos resolver, las dificultades tanto educativas como personales o familiares que presenten sus estudiantes.

No es posible desconocer que actualmente los jóvenes deben y deberán asumir nuevas responsabilidades y desafíos que emergen de la modernidad y como consecuencia es imprescindible que aprendan a resolver variados problemas y conflictos. Esta escuela probablemente les ofrece muy pocos o nulos desafíos y, por lo tanto, escasísimas

oportunidades para explorar soluciones, manteniéndolos desmotivados para opinar e influir en la calidad de sus experiencias escolares. La desidia de la mayoría de los docentes contagia a los estudiantes y los condena a una educación de baja calidad. Sin embargo, trabajar con los alumnos, aprovechando la buena autoestima que poseen varios estudiantes, permitiría desarrollarles sus propias comprensiones y las de sus compañeros respecto de la realidad educacional que están viviendo y convertirlos en resilientes, ya que con un poco de ayuda serían capaces de plantearse críticamente respecto de la calidad de la educación que están recibiendo, tener sus propias apreciaciones al respecto y exigir a sus profesores replantear su docencia.

La Reforma no puede desarrollarse ni tener éxito sin la participación y el compromiso de los docentes. La naturaleza del trabajo académico es fundamental para la calidad de la educación e incluye tanto la enseñanza de los contenidos como el desarrollo de los objetivos transversales. Una instrucción pobremente diseñada, que desconozca y/o menosprecie a los estudiantes, refuerza ciclos de bajo rendimiento y de fracaso en aquellos alumnos que necesitan especialmente de enseñanzas bien estructuradas e instrucciones explícitas y certeras para poder tener éxito en el aprendizaje.

Para introducir cambios en esta escuela, es necesario trabajar con las potencialidades y recursos que los integrantes de esta comunidad educativa poseen, mejorando la relación familia-escuela y considerando un cambio de mentalidad de los docentes hacia sus alumnos y sus familias, reemplazando los prejuicios por una actitud de cooperación y desarrollando estrategias de enseñanza apropiadas a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, es notoria una falencia en la formación de los profesores de esta escuela, tanto en la práctica de su docencia, como en sus habilidades sociales. Claramente no fueron formados como profesionales.

El Ministerio de Educación mediante la Reforma Educacional está entregando a los establecimientos educacionales apoyo financiero, tecnológico y perfeccionamiento docente para el mejoramiento de la calidad de la educación en todo el país y con una especial focalización en los establecimientos educacionales que atienden a sectores pobres. Estas acciones pueden verse reforzadas, si sumamos la aplicabilidad y el desarrollo de la resiliencia a la educación, ya que incorpora una fuente de modalidades que se sustentan en enseñar a los educandos estrategias de aprendizaje y destrezas para afrontar los avatares de la vida.

Para obtener resultados positivos en los planes de la Reforma, es imprescindible profesionalizar la función docente. Una profesión como la docencia es una ocupación que desempeña esencialmente una función social, que exige un estimable grado de habilidad y de destreza, que se ejercita en situaciones que no son rutinarias y que requiere de un cuerpo sistemático de conocimientos que –para adquirirlos– implica un prolongado período de enseñanza superior. Asimismo, en dicho período, además de adquirir conocimientos, se produce la socialización de los valores y de la cultura que implica la docencia.

Generalmente dichos valores tienden a centrarse en el interés del educando, que a veces se hacen públicos mediante un código ético. Como relación de conformidad con el largo período de formación, los profesores debieran tener un alto prestigio social y una apropiada remuneración. A menudo el prestigio social y las remuneraciones no son comparables con lo que se observa en otras profesiones.

La enseñanza de los estudiantes de pedagogías muchas veces no reúne ni los requisitos generales ni los particulares de una verdadera profesión. Aun en la actualidad, en algunas instituciones de educación el período formativo de los docentes no es prolongado y, en algunas instancias formativas, no se dispone de una estructura de conocimientos que explique y otorgue dirección a la práctica de la profesión docente. Frecuentemente, falta una cultura común a los docentes que se transmita a los estudiantes de pedagogías. La socialización de los futuros profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente.

De tal manera que toda formación en pedagogía debe otorgar una identidad profesional y un conjunto de competencias profesionales que hagan realidad las imprescindibles mejoras en el ejercicio profesional docente y que éstas se vean reflejadas en la práctica, contribuyendo así a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARANCIBIA, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. CEPAL.
- BERMEOSOLO, J. y A. PINTO. (1996). Caracterización de una muestra de alumnos asistentes a grupos diferenciales en escuelas municipales de tres comunas de Santiago Poniente. *Boletín de Investigación Educativa* 11: 369-392.
- BRAVO, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Ed. Universitaria.
- COX, C. y J. GYSLING. (1990). *La formación del profesorado en Chile*. Santiago: CIDE.
- DOLL, B. y M. LYON. (1998). Risk and resilience: Implications of the delivery of mental health services in the schools. *School Psychology Review* 27.3: 348-363.
- FILP, J. (1995). Éxito y fracaso escolar en los hogares pobres: cómo piensan y actúan las profesoras. X. Sánchez, F. Fernández y C. Amtmann (eds.). *Educación y pobreza*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- JACKSON, Y. y P. FRICK. (1998). Negative life events and adjustments of school-age children: Testing protective models. *Journal of Clinical Child Psychology* 27.4: 370-380.
- JADUE, G. (1996). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de los hijos. *Boletín de Investigación Educativa* 2: 51-63.
- KOLVIN, J.; F. MILLER, M. FLEETING y P. KOLVIN. (1988). Social and parenting factors affecting criminal-offense rates. Findings from the Newcastle Thousand Family Study. *British Journal of Psychiatry* 152: 80-90.
- KOTLIARENCO, M. (1996). *La pobreza desde la mirada de la resiliencia*. <http://www.resiliencia.cl/resilien.htm>.
- LUISI, V. y L. SANTELICES. (2000). Efectos de la separación de los padres en el desempeño escolar de los hijos. Un estudio descriptivo de resultados de investigaciones en las últimas dos décadas. *Boletín de Investigación Educativa* 15: 143-151.
- MASTEN, A. y N. GARMEZY. (1986). Stress, competence and resilience: Common frontiers for therapists and psychopathologist. *Behavior Therapy* 17: 500-521.
- MCMILLAN, J. y S. SCHUMACHER. (1999). *Research Education*. Illinois: Scout, Foresman and Company.
- MUÑOZ, M., C. REYES; P. COBARRUVIAS y E. OSORIO. (1991). *Chile en familia. Un análisis sociodemográfico*. Santiago: UNICEF, PUC.
- O.C.D.E. (1990). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (1997). *Informe de la Comisión mundial de la Cultura y el desarrollo*. Santiago, Chile.

UNICEF/UNESCO. (1996). *La prioridad es la infancia. Cumplimiento de las metas de la cumbre mundial a favor de la infancia*. Santiago, Chile.

VILLALÓN, M.; J. DE CASTRO y B. STREETER. (1998). El desarrollo de los valores de la verdad y el amor en el ámbito familiar. *Boletín de Investigación Educativa* 13: 24-35.