

2947

LA ESCUELA: ¿COMPLICE DEL FRACASO ESCOLAR?

Johanna Filp, Cecilia Cardemil, Sebastián Donoso, Jaime Torres, Eleonor Diéguez, Ernesto Schiefelbein. 1/

En el presente estudio se analiza la relación entre la escuela y el fracaso escolar de niños de sectores urbano-marginales en Chile. Nuestro fin último es poder contribuir a generar una mayor igualdad de oportunidades en la educación para los niños de sectores sociales más postergados.

Existen en Latinoamérica, numerosos estudios relativos al funcionamiento del sistema escolar, y su incidencia en el rendimiento, 2/ pero son escasos los que analizan lo que ocurre al interior del aula y la relación profesor alumno a través de la

(1) Los autores son miembros el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (Casilla 13608, Santiago, Chile). Colaboraron en el estudio muchas personas, y a ellas les expresamos nuestro sincero reconocimiento. En especial agradecemos los aportes críticos y sugerencias de Rodrigo Vera y Juan Eduardo García Huidobro.

El presente estudio se realizó gracias al aporte financiero del Centro Internacional para Investigaciones para el Desarrollo del Gobierno Federal de Canadá.

(2) Véase por ejemplo, Avalos, B. "El Nuevo Rol del Maestro: Desafío a la Formación de Profesores. En: Cariola, Patricio (Ed.) **La Educación en América Latina**. México, Editorial Limusa, 1981 pp. 262-295. Bravo, L. "Estudio de Deserción y Repetencia Escolar". Santiago-Universidad Católica, Escuela de Educación, Programa de Educación Especial, 1978. Bravo, L. y Salas, S. "La Repetición de Cursos en Educación Básica". Santiago, PIIIE 1976, 128 p. (mimeo). Carvallo S. M. "Planeamiento, Conducción, Evaluación y Relaciones Interpersonales Educador-alumno en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Psicología y su Relación con el Rendimiento Académico". San José, Universidad de Costa Rica, 1978, 145 p. Piedracueva, C. "Reflexiones sobre Educación" punto 21, 1980, vol. 7 N.o 1. pp 27-48. Montevideo-CIEP. Schiefelbein, E. "Funciones de Producción en Educación: La Experiencia de la América Latina". OEA. Serie de Monografía y Estudios de la Educación N.o 3., Washington, 1981.

observación directa, 3/ Son numerosos, por otra parte, los estudios que buscan las causas del fracaso escolar en los aspectos "deficitarios" del ambiente familiar 4/ o en dificultades específicas del niño, como por ejemplo, dislexia, retardo mental, desnutrición. 5/ Este enfoque también se refleja en la actitud de profesores y directores, quienes tienden a culpar a la familia del niño del fracaso escolar, sintiéndose, al mismo tiempo, impotentes para resolver dichos problemas, ya que caen fuera del ámbito de su acción. 6/ Parece existir limitada información acerca de los cambios que sería necesario introducir en la escuela, y que estarían dentro del campo de influencia del profesor para contribuir a un mejor aprendizaje de los niños de sectores populares. Es necesario preguntarse entonces: ¿Qué ocurre al interior de la escuela que hace que ella actúe como "reproductora" de la estratificación social existente? 7/ Esta fue la pregunta que motivó el presente estudio.

- (3) Los estudios encontrados fueron: véase DIE. "La Escuela Mexicana y su Práctica Pedagógica". **Boletín Informativo N.o 2**. México, Departamento de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPU. 1980. Vecino, S. et al. "Proceso Pedagógico y Aprendizaje en un Contexto de Heterogeneidad Cultural: El Caso de la Sierra Ecuatoriana". En: Rama, G. (compilador) **Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe**. (Santiago-UNICEF, 1980, 276 págs.) López, G. et al. "Fracaso Escolar en la Escuela Básica Chilena". Proyecto Escuela y Comunidad en América Latina. Investigación en curso. Santiago, PIIIE, 1982.
- (4) Para un completo resumen de estudios relativos al tema véase, por ejemplo, Bralic, S. et al. **Estimulación temprana; Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño**. Santiago, UNICEF 1978.
- (5) Véase por ejemplo, Engle, P. et al. "Efectos de la Desnutrición sobre el Desarrollo Mental". Trabajo presentado en el Seminario sobre Reorganización de Servicios para el Retardado Mental. Cartagena, Colombia, 1973. Kardonsky, V. et al. "Prevalencia de Alteraciones Cognitivas y Emocionales en Escolares Chilenos. Su Relación con el Estado Nutricional, Nivel Socio-económico, Cultural y el Rendimiento Escolar. **Cuadernos de Psicología**, 1969, N.o 4. Santiago. Universidad de Chile.
- (6) Filp y Cardemil, C. y Donoso, S. "El Rol de la Investigación Educativa en el Cambio de Profesores: Un Taller Experimental. Documento de Trabajo CIDE N.o 6, Santiago, CIDE 1982.
- (7) Bourdieu y Passeron, C. "La Reproducción". Edit Laia. Colección Papel 451, Barcelona, España.

Nuestro punto de partida fueron los resultados de un estudio reciente donde se ha mostrado en qué medida puede influir el nivel socio-económico del establecimiento educacional en el rendimiento del alumno en primer año básico. 8/ Se agruparon los resultados de los niños en una prueba de matemáticas y de lectura aplicada a fines del primer año básico, según el nivel de escolaridad de la madre. Luego se examinaron los puntajes promedio obtenidos por cada uno de los grupos según el nivel socio-económico del establecimiento al que asistían los niños. Así se disponía de puntajes para niños cuyas madres eran analfabetas o tenían educación básica incompleta y que estaban asistiendo a escuelas de nivel socio-económico bajo, medio-bajo, o medio-medio. 9/ Los resultados de la prueba de matemáticas se presentan en el cuadro N.o 1. En éste se puede apreciar que el puntaje promedio de niños cuyas madres eran analfabetas o tenían educación básica incompleta aumentaba de 76 a 90 puntos, de las escuelas del sector bajo a las escuelas del sector medio-medio. 10/ Tendencias similares de aumento se constataron para niños cuyas madres tenían educación básica completa y media incompleta, o que habían cursado la enseñanza media o universidad. Estos datos son sugerentes, ya que muestran que algo está ocurriendo en las escuelas de diferentes niveles socio-económicos y que está contribuyendo a mantener la selectividad del sistema educativo. Es interesante señalar que en este mismo estudio se encontró que el efecto del nivel socio-económico de la escuela permanecía, aún cuando se había controlado estadísticamente (por medio de análisis de co-varianza) el efecto de variables familiares y antecedentes individuales del niño. Se encontró así que, aún cuando influían en el rendimiento la educación y ocupación de madre y padre, así como el número de textos disponibles en el hogar y el número de hermanos, seguía detectándose la influencia del nivel socio-económico de la escuela una vez "removida" la influencia de estas variables familiares. Resultados similares se obtuvieron al controlar por la edad del niño y por su estado nutricional, evaluados por medio de su medida pondo-estatural. 11/

- (8) Filp, J. Donoso, S. Cardemil, C., Schiefelbein, E., Torres, J., y Diéguez, E., "Relación entre la Educación Pre-escolar y el Primer Año de Enseñanza Fiscal en Chile". Documento presentado al Seminario Internacional sobre Relaciones entre la Enseñanza Pre-escolar y la Primaria, CIDE, Bogotá-Colombia, 1981.
 (9) El nivel socio-económico del establecimiento fue definido con base en la tendencia modal de escolaridad y ocupación de madre y padre de los niños que asisten a la escuela.
 (10) Diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,01$. Comparación de promedios por medio del test de "t".
 (11) Véase Filp, J. et al. op cit. cuadro N.o 18, pág. 27.

A continuación se analizarán algunos factores de la escuela que pueden estar contribuyendo a las diferencias observadas. Se analizará la calidad de la infraestructura de las escuelas, los materiales didácticos disponibles, los antecedentes profesionales de los profesores y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Cuadro N.o 1

PROMEDIO EN LA PRUEBA DE MATEMATICAS SEGUN NIVEL SOCIO-ECONOMICO DEL ESTABLECIMIENTO Y ESCOLARIDAD DE LA MADRE

Escolaridad de la Madre		N. S. E Establecimiento		
		Bajo (rural-urb)	Medio bajo	Medio medio
Ed. básica incompleta	X	76	77	90
	D.S.	25	24	25
	N	146	36	50
Ed. básica completa y media incompleta	X	82	89	90
	D.S.	22	20	17
	N	73	65	63
Ed. media completa y universidad	X	76	93	98
	D.S.	21	26	17
	N	19	23	69

Fuente: Filp, J., Donoso, S., Cardemil, C., Torres, J., Diéguez, E., Schiefelbein, E. "Relación entre la Educación Pre-escolar y Primaria".

NOTA: X = Valor Promedio
 D. S. = Desviación Estándar
 N = Número de casos

La Muestra

Se trabajó con los 25 establecimientos fiscales considerados en el estudio anteriormente mencionado. Estos estaban ubicados en los sectores urbanos de una comuna de la Región Metropolitana de Chile (donde está ubicada la capital) y en un sector rural colindante con la capital.

Se agruparon los establecimientos en tres niveles socio-económicos bajo (urbano y rural), medio-bajo y medio-medio según las tendencias modales de ocupación y educación de

madre y padre de los alumnos 12/. Así la mayoría de los padres en establecimientos del sector bajo tenían educación básica incompleta y ocupación obrero no calificado. En el sector medio-bajo tenían educación básica completa o media incompleta y ocupación obrero-calificado. En el sector medio-medio tenían educación media o universitaria y ocupación técnico, profesional o empleados de oficina.

Se contó con 10 establecimientos del sector bajo, seis del sector medio-bajo y nueve del sector medio-medio.

Todas las escuelas eran fiscales y gratuitas.

Procedimiento

Se obtuvieron antecedentes relativos a la calidad de la escuela, los materiales educativos utilizados, antecedentes personales y profesionales de profesores de primer año básico y a la calidad del proceso de aprendizaje en el aula.

La infraestructura de la escuela se evaluó utilizando una lista de verificación en la que se consignaba la calidad de la construcción, disponibilidad de baños, calidad de iluminación en la sala, calidad de bancos, etc.

Se aplicó un cuestionario para obtener los antecedentes personales y profesionales de profesores y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula fue evaluada por medio de observación no participante. Debido a la importancia que se asignó a los resultados de estas observaciones, se describen a continuación, algunos detalles adicionales sobre la metodología y las categorías de análisis.

Se utilizó la técnica de muestreo de tiempo, observando durante 30 segundos y anotando todo lo observado en los 90 segundos siguientes. Así se registraban los eventos cada dos minutos. En cada curso se observó durante tres períodos de 70 minutos cada uno, aproximadamente. (Más adelante, en el cuadro N.º 3, se podrá ver el tiempo exacto dedicado a cada curso).

Se analizaron los registros de observación con la ayuda de una pauta que describía diferentes conductas de relación profesor-alumno. Estas fueron elaboradas durante la fase piloto del proyecto, 13/ y son el resultado de observaciones en 7 escuelas diferentes en las que se intentó captar todo lo que ocurría en la sala de clases.

La confiabilidad de las observaciones fue establecida a través del porcentaje de concordancias entre dos observadores (85% de acuerdos en la etapa de entrenamiento).

Además se determinó la estabilidad "intra-escuela", es decir, en qué medida existía concordancia entre las tendencias

(12) Siguiendo la clasificación propuesta por Sepúlveda, o "Clasificación Ocupacional Jerarquizada". Mimeo, Escuela de Sociología, Universidad de Chile, 1976.

(13) Para mayor detalle véase Filp, J., et al., Estudio Preliminar, op cit.

observadas en un mismo curso en tres ocasiones distintas. Se constató que las tendencias eran similares (coeficiente de concordancia de Kendall = $0,79 \times p < 0,01$) y esto permitió considerar las 3 observaciones en forma global, es decir, se sumaron las frecuencias observadas en las tres sesiones.

Las categorías se referían a tres aspectos de la relación profesor-alumno:

- a) Las técnicas pedagógicas
- b) La orientación valórica
- c) Las medidas disciplinarias.

a) Las técnicas pedagógicas tienen que ver con el método que el profesor emplea para que el alumno adquiera o desarrolle conocimientos.

En las observaciones previas, se vio que el alumno aprendía por medio de la repetición de lo dicho por el profesor, o con base en la elaboración, en la que el alumno crea o transforma los contenidos presentados por el maestro. Se identificaron 36 conductas en total y a continuación se describen algunas que se representan en cada uno de estos enfoques.

ELABORATIVA

REPETITIVA

— El niño aprende por exploración directa de la realidad.

— La maestra presenta preguntas que estimulen la elaboración por parte de los niños.

— La maestra utiliza el error como un paso en el aprendizaje.

— La maestra presenta y describe la realidad a los niños.

— Las preguntas de la maestra son cerradas, de manera que los niños responden con una palabra, o repiten lo dicho por ella.

— La maestra sólo informa sobre el error o lo castiga.

Además de estas categorías fue necesario agregar algunos eventos que no se asimilaban a los aspectos señalados como el de ayudar al niño a buscar la respuesta correcta mediante interrogantes.

b) La orientación valórica fue definida como la actitud de valorización, expresada por la maestra, hacia el mundo social, afectivo y cultural de los niños. Los dos polos de esta dimensión están representados por la valorización y desvalorización, respectivamente. En términos más específicos, estos dos polos se caracterizan, entre otros eventos, por los siguientes.

VALORACION

- Maestra estimula iniciativas del niño.
- Maestra enfatiza respeto a todo el curso, en igual forma que a la profesora.
- Las actividades son propuestas por los niños.
- Las actividades y sus contenidos están relacionados con la experiencia diaria de la vida del niño.
- Maestra da reconocimiento positivo a conductas y actitudes del alumno.

DESVALORACION

- Maestra inhibe iniciativas del niño.
- Maestra sólo exige respeto para sí misma.
- Las actividades son propuestas por la maestra.
- Las actividades y sus contenidos no están relacionados con la experiencia diaria de la vida del niño.
- Maestra descalifica y rechaza conductas y actitudes del alumno.

c) En la categoría "disciplina" se estableció una secuencia de acciones del profesor para sancionar las faltas de los niños en su relación con éste o con sus compañeros: El profesor constata la falta, el profesor amenaza, el profesor ridiculiza, el profesor castiga físicamente.

Infraestructura escolar, Materiales educativos y profesores.

Se encontró que no existían diferencias marcadas en la calidad de la infraestructura de escuelas de diferentes niveles socio-económicos, constatándose que todas eran bastante deficientes. Predominaba la construcción de madera o mixta, las aulas tenían puertas y ventanas, y el suelo estaba cubierto por tablas en la mayoría de los casos. En todos los establecimientos había luz eléctrica, y la iluminación natural era adecuada, pero se carecía de algún medio de calefacción. En vista que en la mayoría de los cursos los vidrios en las ventanas cubrían menos de la mitad de su superficie, en invierno se llegaba a temperaturas muy bajas.

En todos los casos se disponía de servicios higiénicos que se encontraban en muy mal estado de limpieza, tanto así que muchos niños preferían no ir al baño.

Se encontró que el tamaño de los cursos eran, en general, de 40 alumnos, siendo más numerosos en el sector bajo (rural y urbano). No se encontraron diferencias en las edades de los niños, viéndose que los menores tendían a tener 5 años 4 meses y los mayores entre 7 y 11 años.

En general los patios eran terrenos baldíos, terrosos, que en verano producían polvo y en invierno barro. En algunos casos existían canchas deportivas.

Los materiales educativos utilizados en el aula, ya sea por el profesor o por los niños, también eran similares en los tres niveles socio-económicos. Los niños usaban el lápiz, el texto y el cuaderno; la maestra, la tiza, pizarrón y el texto. Todos los profesores de los cursos estudiados, excepto uno, eran mujeres

que habían estudiado pedagogía en la Escuela Normal o en la Universidad y tenían al menos 5 años de ejercicio en la profesión.

Se ve así, que no existían diferencias entre los establecimientos de diferentes estratos socio-económicos en cuanto a infraestructura, materiales educativos, textos y en los antecedentes académicos de los profesores.

Análisis del Proceso en el Aula

Las observaciones realizadas en los diferentes cursos sugieren que existen diferencias importantes en la calidad de la educación recibida por los niños en establecimientos de diferentes niveles socio-económicos.

Pasaremos primero a describir las tendencias generales observadas independientemente del nivel socio-económico. En general se vio que el profesor dirige el proceso por medio de la entrega de instrucciones (el 40% del tiempo observado se dedica a esta actividad). 14/

"Fabián, vaya a la pizarra. Empecemos a ordenar la primera oración para que Uds. corrijan. Uds. escriban y después miran lo que ha hecho Fabián". (A Fabián): "Anda mirando cómo te va quedando la oración. Mira. Mira acá ¿qué pasó?" (Fabián borra). "Pero Fabián ¿Qué pasó? ¡borraste todo! ¡Si sólo faltaba una palabra!"

"A ver niñitos, van a guardar todos los cuadernos y me van a dejar encima de la mesa sólo lápiz y cuaderno... Isabel, dije que guardaran el cuaderno. Cállate, por Dios, Jazmín, no hagan ninguna raya todavía, yo ya les voy a decir lo que van a hacer. (Reparte hojas en blanco). En esa hoja van a hacer los ejercicios que yo haga en la pizarra, son los mismos que hicimos en el cuaderno, bien limpiecitos".

Luego, en segundo lugar de frecuencia (el 36% de las veces) los niños trabajan repitiendo lo que la profesora había presentado.

"(Profesora muestra una lámina con un niño y una niña)
"¿Quiénes son éstos?" "Ro-si-ta y Lu-cho", contestan los niños gritando en coro. (Profesora muestra un letrero, donde dice Rosita) "¿Qué dice aquí?", "Ro-si-ta", responden en coro. "¿Y esto?" (muestra papá) "Pa-pá"... "Lucho" gritan unos y otros. "Voy a dejar las tarjetas aquí y voy a llamar a un niño inteligente". "Yo, señorita", "No, ningún gritón", "No, yo los llamo..." (llama a un niño), "a ver, busque papá". (El niño mira, con cara de estar totalmente perdido, y apunta a una tarjeta). "No, busque bien, eso no".

(14) Situaciones similares fueron registradas en DIE, "La Escuela Mexicana y su Práctica Pedagógica; Boletín Informativo, N.o 2 Depto. de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de I.P.N., México, 1980.

Finalmente, se completa el ciclo de aprendizaje típico, la profesora pasa las filas vigilando el trabajo de los niños. "(Profesora mira la tarea de una niña)". "Aquí faltan las hojitas, eso es" (sigue por los pasillos) "siéntate bien" avanza por el pasillo "guarde esto, ahora estamos en castellano", pasa al pasillo siguiente, "siéntate bien, así no es".

Respecto a la medida disciplinaria, predominaba la constatación de la falta por parte de la maestra (en el 19% de los momentos de observación, es decir cada período de dos minutos).

"Rodríguez" (la maestra lo mira con ojos grandes y abiertos, hace un gesto con la cabeza, y el niño se sienta). "Aquí hay mucho desorden". "Alguien está conversando por ahí".

El castigo físico se notó en siete de los 25 establecimientos observados, y éste iba desde el tirón de pelo, hasta el coscacho o la bofetada. Esto ocurrió a pesar de la presencia de los observadores en la sala.

Es interesante agregar que nunca se observó que los niños aprendiesen por medio de la exploración directa del mundo, siempre era la maestra la que presentaba la información mediatizada, ya sea por medio del texto, láminas y oralmente. (En el cuadro N.º 2 se presenta la frecuencia promedio con que se observaron los diferentes eventos en los 25 cursos).

También es importante señalar que los contenidos tratados en clases siempre se referían al mundo cultural y social de sectores de clase media, con lo cual los niños de sectores sociales más bajos se encontraban con un mundo presentado en forma abstracta por la maestra, con el cual habían tenido escaso contacto en la vida real.

Estas fueron las tendencias generales que se observaron en todos los cursos considerados. A continuación entraremos a analizar tendencias diferenciales observadas en escuelas de diferente nivel socio-económico.

Cuadro N.º 2

Frecuencia relativa promedio con que se observaron diferentes eventos en 25 cursos de primer año básico en establecimientos fiscales de diferentes sectores socio-económicos.

Eventos	Promedio X	Desviación estándar D. E.
	(Por ciento)	
Los alumnos aprenden repitiendo individualmente.....	7,80	8,3
Los alumnos aprenden repitiendo en grupo.....	36,40	13,8
Los alumnos aprenden elaborando individualmente.....	4,47	5,6
Los alumnos aprenden elaborando en grupos (todos al mismo tiempo)..	5,60	5,0
El niño aprende a través de exploración directa.....	0,00	0,0
El profesor informa sobre el error.....	5,60	3,8

Eventos	Promedio X	Desviación estándar D. E.
El profesor trabaja sobre el error.....	3,00	2,4
El profesor trabaja con interrogantes pedagógicas.....	11,40	7,3
El profesor estimula iniciativas de alumnos.....	6,40	5,2
El profesor inhibe iniciativas de los alumnos.....	3,80	2,2
El profesor inicia o propone las actividades.....	26,67	12,0
Los alumnos inician o proponen las actividades.....	15,20	6,8
Los alumnos aceptan las sugerencias del profesor.....	11,20	4,4
Los alumnos rechazan las sugerencias del profesor.....	1,80	1,9
El profesor ignora las demandas de los alumnos.....	2,48	1,6
El profesor da instrucciones.....	43,20	9,2
El profesor vigila y supervisa.....	23,40	8,2
Los alumnos solicitan reconocimiento del profesor.....	6,40	4,4
El profesor solicita respeto para sí.....	1,20	1,0
El profesor solicita respeto para todos.....	1,80	1,6
El profesor da reconocimiento positivo al alumno, individualmente..	7,90	4,0
El profesor da reconocimiento positivo al grupo.....	2,60	2,6
El profesor rechaza o descalifica al alumno.....	3,80	4,4
El profesor descalifica o rechaza al grupo.....	1,40	0,6
El profesor comprueba la falta del alumno.....	19,40	6,8
El profesor amenaza al alumno.....	3,80	2,2
El profesor ridiculiza al alumno.....	3,20	2,2
El profesor castiga físicamente al alumno.....	1,20	0,6

Nota: Puede que ocurran varios eventos en forma simultánea.

Observación en dos escuelas de nivel bajo y medio

Se presenta a continuación una versión resumida de la transcripción de 15 minutos de observación de dos cursos 15/, uno de una escuela del sector bajo y otro del sector medio.

sector bajo

Es una tarde de verano, agradable, y los niños están en su sala de clases, en fila, de a dos, compartiendo bancos bipersonales. "Ya, niños, vamos a aprender a hacer la "ese", les voy a pasar sus libros de apresto". (Pasa por las filas y reparte los libros, se acerca a una niña que está lastimada.) "Y a ti, Pati, ¿qué te pasó?". (Pati la mira con ojos grandes, encoge su cabeza entre los hombros.) "Me caí, señorita". "Bah, con tal que no se te haya acabado la sabiduría con el golpe" (Pati, muda; la profesora sigue avanzando por los bancos.) "A ver, las comadres, esta tarea está toda mala, mira esa, sin guatita abajo,

(15) Como se señaló anteriormente, se observaba durante 30 segundos y se registraba lo observado durante 90 segundos.

Distrito	N.º	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1	100
2	2	2	100
3	3	3	100
4	4	4	100
5	5	5	100
6	6	6	100
7	7	7	100
8	8	8	100
9	9	9	100
10	10	10	100
11	11	11	100
12	12	12	100
13	13	13	100
14	14	14	100
15	15	15	100
16	16	16	100
17	17	17	100
18	18	18	100
19	19	19	100
20	20	20	100
21	21	21	100
22	22	22	100
23	23	23	100
24	24	24	100
25	25	25	100

yo te la hice del porte de la línea, Raúl, y tú . . ." (sigue caminando por los bancos y mira el trabajo de los niños). "Mira, esa que te salió bonita, y tú, ahí, eso no tiene nada que ver con lo que te di, y usted ahí, ya llevas un cuaderno entero de muestra y todavía no saben" (grita, los niños en silencio). Se acerca a otra niña. "Ana, recuérdese que usted no hace nada en la sala, eres bien floja, bien floja, floja no más y te voy a cortar los cachirulos. Ya, los niños dejan sus cuadernos y salen a tomar su leche". (Se acerca un niño a la profesora.) "Señorita, yo también quiero tomar leche". "Ah, se pasó el patúo, todos los días comiendo filetes y se pasa el patúo para ir a tomar leche". (El niño no responde y se va a sentar (¿avergonzado?) (Los niños siguen trabajando). "siga, Marcelo, ahora le sale bien bonita la tarea, así, la vueltita, no son cerros, yo ya les di el cerro hace mucho tiempo". (Sigue por los bancos, los niños trabajan dibujando "eses", otros guardan el libro porque ya terminaron, la profesora da un coschacho a un niño). "Todavía no sabe hacer nada. . . ya, niños, guarden el cuaderno".

sector medio

Los niños vuelven de recreo, están sentados en bancos bipersonales, colocados en fila.

"Bueno, niños, saquen su cuaderno, vamos a ver la letra 't'. ¿Qué palabras empiezan con 't'?". "Tomate", dice uno; "tetera", otro; "Tomás", dice otro. "A ver, Claudia, ven a escribir en la pizarra, 'Tomás toma té' ". (Claudia escribe en la pizarra.) "Le falta el acento", dice un niño. "Ya, Claudia, bien, a ver, vamos ahora a los tomates, ¿en qué época del año hay más tomates?, ¿en invierno?". "No", dicen los niños, "cuando hace mucho calor", dice uno. (Claudia escribe en la pizarra.) "Tomates". "¿Cuántos son?", pregunta la profesora. "Muchos", responden en coro, "le falta la s", dice una niña. "Ya, muy bien, escriban ahora 'Lalo, toma té'", "¿Qué puede tomar, Lalo también cuando juega?". "La pelota", dice un niño. "Ya, escriban ahora, Lalo toma la pelota". "Señorita, yo me sé la 't' ". "Ah, ¿la estudiaste cuando estabas enfermo?". "Sí". "Ya, mira la pizarra, está muy mal la 't', haga la rayita más larga". "Muy bien, siéntate. . . " "Ahora escribamos sapito, ¿han tomado alguna vez un sapito?". "A mí me muerde". "Ah, y ¿de qué color es?", "verde", y "¿dónde permanecen?". "En el agua". "Escriban, ven, Patricio, a la pizarra no, no Patricio, empieza de nuevo". (Patricio escribe con lentitud). "Te faltó una 'a' y un acento, ¿quién le hace la 'a' ". "Yo, señorita" (una niña va a la pizarra, la profesora sigue dictando). "Ya, aquí te quedó bien, ahora el acento. . . Cállate Francisco". (Francisco se sienta derecho en su asiento.) "Vamos a la 'm', escriban 'la mesa' ". "Señorita, mi hermano se subía a la mesa". "¿Era chiquitito?". "Sí". "Claro, hay que enseñarle. . . siga César". (Los niños escriben.)

Análisis del proceso por niveles socioeconómicos

Estos ejemplos fueron seleccionados porque muestran algunas diferencias que se detectaron a través de la comparación de los 25 establecimientos observados y cuyos resultados se presentan a continuación.

Para el análisis de tendencias características en las escuelas de los diferentes sectores se procedió de la siguiente manera: Para cada evento, por ejemplo, "los alumnos repiten", o "el profesor inicia actividades", se buscaron los seis valores más altos, representando éstos el cuartil superior de frecuencias relativas registradas. Luego se determinaron en qué sectores socioeconómicos se encontraban estos valores, comprobando si se encontraban más en escuelas de un nivel determinado que otro. Se consideró que un evento predominaba en escuelas del sector medio-bajo cuando se encontraban una vez, en el sector bajo cuando representaban más de dos veces 16/, y del sector medio-medio cuando aparecía más de dos veces. Se determinaron estas cifras porque representan más del 25% de las escuelas observadas en cada uno de los niveles socioeconómicos.

Se encontraron tendencias interesantes en las escuelas del sector socioeconómico bajo y del medio-medio. (Véanse cuadros N.os 3 y 4.) Se vio, por ejemplo, que en las escuelas del nivel bajo los alumnos aprendían con mayor frecuencia repitiendo lo expuesto por la profesora. En las escuelas del sector medio, en cambio, se dio con más frecuencia que los alumnos elaboraban sobre lo expuesto por el profesor. También se vio que en los sectores bajos el profesor tendía a informar sobre el error — "Está malo, hágalo de nuevo"—, mientras que en el sector medio el profesor trabajaba sobre el error. Un niño se acerca al profesor y le pregunta: "¿Puedo dibujar a papá?". "A ver", le dice el profesor, "¿papá termina igual que pato?". "No", responde el niño. "Entonces no sirve".

La observación, "El profesor inicia las actividades" predominaba con mayor frecuencia en el sector bajo, y "el profesor estimula iniciativas del niño", en el sector medio. Este aspecto es importante, porque muestra en qué medida son considerados importantes los intereses e iniciativas del niño en los diferentes sectores socioeconómicos. Es interesante que en el sector medio, al mismo tiempo que es más frecuente la estimulación de iniciativas del niño, ellos a su vez toman la iniciativa con más frecuencia, y el profesor también las inhibe con más frecuencia que lo observado en los otros sectores.

(16) Estos números representan más del 25% de las escuelas observadas en cada sector.

Otros eventos que ocurrieron con mayor frecuencia en los establecimientos de nivel bajo fueron los siguientes: El profesor vigila el trabajo de los alumnos, el profesor solicita respeto para sí, el profesor ignora las demandas de los alumnos, el profesor amenaza a los alumnos con castigo, el profesor ridiculiza al alumno como medida disciplinaria, el profesor da reconocimiento positivo al grupo.

CUADRO N° 3

Comparación para 18 escuelas de nivel bajo y medio de las frecuencias relativas de eventos de la relación profesor-alumno en el aula, "observados con mayor frecuencia en escuelas del sector socio-económico bajo".

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS ESCUELAS OBSERVADAS

EVENTOS	ESCUELAS DE NIVEL BAJO (RURAL Y URBANO)										ESCUELAS DE NIVEL MEDIO-MEDIO (URBANO)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A. aprenden repitiendo	45%	60%	18%	36%	47%	55%	14%	20%	16%	70%	58%	28%	44%	52%	42%	48%	35%	64%	30%
P. informa error	6%	2%	6%	7%	3%	4%	1%	13%	2%	15%	13%	0%	4%	6%	4%	7%	1%	5%	2%
P. vigila-supervisa	32%	20%	12%	27%	26%	30%	33%	17%	9%	41%	13%	33%	20%	24%	16%	28%	20%	15%	14%
P. inicia actividades	13%	29%	43%	35%	27%	29%	16%	2%	40%	7%	50%	29%	28%	25%	7%	36%	28%	21%	27%
P. solicita respeto para sí	0%	0%	0%	0%	1%	6%	0%	1%	3%	2%	1%	0%	0%	0%	6%	2%	0%	0%	0%
P. ignora demanda alumno	0%	1%	2%	1%	2%	4%	4%	6%	3%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%	0%	0%	1%
P. amenaza alumnos	1%	1%	0%	0%	2%	5%	1%	11%	10%	3%	5%	0%	0%	2%	1%	5%	12%	2%	1%
P. ridiculiza alumno	5%	0%	0%	0%	0%	3%	4%	5%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%
Total Minutos Observados	218	220	232	204	220	251	250	228	204	234	214	144	214	238	270	240	192	216	198

NOTA: No se presentan los valores de las seis escuelas del sector medio-bajo, porque no se detectaron tendencias especiales en este sector.

Los valores en las columnas representan la frecuencia relativa con que se observó un determinado evento en cada establecimiento. Esta fue estimada dividiendo la frecuencia absoluta por el número de segmentos observados. Por ejemplo, en la primera columna se ve que en 45% de los momentos registrados, es decir, de los 109 periodos de 2 minutos a lo largo de los 218 minutos, los alumnos estaban trabajando en una tarea en la que básicamente repetían lo expuesto por el profesor. Cada columna representa un establecimiento observado.

Las frecuencias no suman 100, debido a que se registraban más de un evento en cada segmento de dos minutos. Los valores enmarcados en rectángulo representan los 5 ó 6 valores más altos registrados en cada evento.

Cuando aparecen menos de 6 valores enmarcados, significa que los valores restantes se encontraban en el sector medio-bajo.

Resumen de las frecuencias relativas de eventos de relación profesor-alumno "observados con mayor frecuencia en escuelas del sector socio-económico medio".

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS ESCUELAS

EVENTOS	BAJO (RURAL Y URBANO)										MEDIO-MEDIO (URBANO)								
	A. elabora	0%	1%	3%	2%	8%	1%	7%	0%	1%	1%	8%	26%	6%	0%	1%	2%	1%	8%
P. trabaja error	2%	0%	2%	2%	0%	1%	1%	1%	2%	0%	10%	0%	3%	5%	4%	6%	0%	8%	3%
P. usa interrogantes pedagógicas	0%	14%	16%	28%	12%	13%	6%	4%	3%	2%	24%	7%	17%	12%	9%	10%	1%	18%	17%
P. estimula iniciativas del niño	3%	6%	5%	3%	6%	1%	9%	28%	2%	8%	7%	7%	9%	6%	6%	8%	1%	5%	9%
A. inicia actividades	7%	8%	25%	10%	17%	11%	12%	6%	16%	22%	20%	12%	28%	10%	16%	11%	13%	15%	28%
P. inhibe iniciativas de alumnos	1%	2%	5%	2%	5%	7%	0%	0%	0%	3%	7%	7%	2%	2%	6%	4%	6%	5%	0%
Total Minutos Observados	218	220	232	204	220	251	250	228	204	234	214	144	214	238	270	240	192	216	198

NOTA: No se presentan los valores de las seis escuelas del sector medio-bajo, porque no se detectaron tendencias especiales en este sector. Los valores en las columnas representan la frecuencia relativa con que se observó un determinado evento en cada establecimiento. Esta fue estimada dividiendo la frecuencia absoluta por los minutos observados. Cada columna representa un establecimiento observado. Las frecuencias no suman 100, debido a que se registraba más de un evento en cada segmento de dos minutos. Los valores enmarcados representan los 6 valores más altos registrados. Cuando aparecen menos de 6 valores enmarcados, significa que los valores restantes se encontraban en el sector medio-bajo.

Comentarios Finales

Las principales tendencias que surgen de los resultados analizados son las siguientes:

En primer lugar, aumenta el nivel promedio de rendimiento de lectura y matemáticas en primer año básico, en la medida que aumenta el nivel socioeconómico del establecimiento educacional.

Esta tendencia se detecta aun cuando se ha removido estadísticamente el efecto de variables familiares y del niño que también están asociadas al rendimiento escolar, como por ejemplo, ocupación, escolaridad de madre y padre, estado nutricional del niño, número de hermanos, edad del niño.

En segundo lugar, se vio que no existían diferencias marcadas entre las escuelas de diferentes niveles socioeconómicos, en cuanto a la calidad de la infraestructura, la que era deficiente en todos los niveles socioeconómicos.

Tampoco se detectaron diferencias en los materiales didácticos utilizados, ni en los antecedentes académicos de los profesores. En cambio, se encontraron diferencias en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se vio que en general en las escuelas de nivel socioeconómico medio los niños tenían más oportunidad de aprender en forma activa y de tomar activa iniciativa durante las horas de clase. En las escuelas de nivel socioeconómico bajo, en cambio, era más frecuente un aprendizaje repetitivo, en el que se enfatizaba más respeto al profesor y donde era éste quien iniciaba y proponía las actividades y señalaba los errores. También era más frecuente en el sector bajo (que en el medio) que el niño fuese amenazado y ridiculizado por el profesor.

¿Qué aprende el niño en este ambiente?

Es muy probable que el niño reciba y grabe mensajes de que es la profesora la que manda y es dueña de la verdad, porque ella sabe cuando algo está bien o cuando está mal y no da las razones del porqué. También el niño aprende que sus propios intereses no son tomados en consideración, que sus iniciativas no valen y, más aún, los mensajes con que se lo ridiculiza lo llevan a sentir vergüenza por lo que es en sí como persona. 17/ Estos resultados sugieren la existencia de algunos mecanismos por medio de los cuales se puede estar perpetuando la reproducción de la estratificación social en la escuela. Es posible que estos mecanismos se ubiquen más bien en el campo socio-afectivo que en la calidad de instrucción. Es decir, en el contexto

(17) Esto es importante según lo analizado en Pedersen, E., Faucher, T. A. y Eaton, W., "A New Perspective on the Effects of First Grade Teacher on Children's Subsequent Adult Status", Harvard Educational Review, 48, 1978, quienes vieron el efecto en el éxito profesional posterior, de las expectativas y conductas positivas de una maestra con sus alumnos a los que enseñó en el primer año de escuela primaria.

de las dimensiones de relaciones de profesor-alumno propuestas en el presente estudio, nos parece que la diferencia fundamental entre las escuelas de ambos sectores está en que en las del sector bajo muchas veces se desvaloriza al alumno, como persona y como miembro de un grupo social. Esto hace que el niño desarrolle una pobre autoimagen, como persona y como alumno, lo que condiciona su desempeño escolar.

Esta impresión coincide con los planteamientos de Castillo, en relación al "Currículum Universalista" 18/ y de Vaccaro 19/ en relación a las experiencias de recuperación de niños con problemas de aprendizaje, ya que plantean que para lograr la universalidad, o superar dificultades, la principal misión de la Escuela, en los primeros grados escolares, es asegurar en cada niño el desarrollo de la confianza en su capacidad de aprender. ¿Por qué, en la realidad nos encontramos justo con la situación contraria, siendo que el maestro es una persona consciente de las necesidades de los alumnos de sectores más pobres y trabaja en forma sacrificada por ellos?

Se puede plantear como hipótesis que la actuación del profesor está relacionada con determinados prejuicios sociales prevalentes que tienen que ver con que en general "pobreza" se asocia con "ignorancia" e "incapacidad".

Así el prejuicio influye en las expectativas que el maestro tendrá frente a las posibilidades de éxito de sus alumnos y, por consiguiente, en la práctica con sus alumnos. 20/ Esta hipótesis se ha confrontado con diferentes grupos de profesores que participaron en un taller en el que se discutieron los resultados aquí expuestos 21/. A través de diversas experiencias y reflexiones ellos tomaron conciencia y reconocieron que las expectativas de éxito de los alumnos más

(18) Castillo, G., Escuela para Aprender "Cuadernos de Educación", N.o 48, Stgo. 32 pp. 1975.

(19) Vaccaro, L. "Taller de Atención de Niños con Problemas de Aprendizaje con Participación de Educadores Comunitarios", Stgo., PIIIE, 1981.

(20) En una investigación en la Universidad Austral se detectaron prejuicios similares con respecto a los niños con inteligencia menor que la normal. Ver Brinkham, H., Morales, M. y Figueroa, S. "Actitudes de los Profesores de Enseñanza Básica de la ciudad de Villarrica, frente a los Niños con Deficiencia Mental y Niños con Inteligencia Normal". En: Estudios Pedagógicos N.o 4, Fac. de Letras y Educación, Universidad Austral de Chile, Valdivia, 1979.

(21) Filp, J., Cardemil, C., y Donoso, S. "Comunicación de Resultados de Investigación a Profesores, a través de la Metodología de Talleres", Documento de Trabajo, (en prensa). CIDE, Stgo. 1982.

pobres eran bajas, y las observaciones hechas en el estudio "Umbral" les permitieron verse "reflejados" en su práctica. Así pudieron reconocer pistas concretas para mejorar su trabajo pedagógico con el niño.

Actualmente se está realizando un estudio para determinar si los profesores "más efectivos" en las escuelas urbano-marginales se diferencian de los "menos efectivos" en las expectativas que tienen frente al rendimiento del alumno.

Se espera que los resultados que emanen tanto de esa investigación, así como de otros estudios, junto con un trabajo constante de reflexión con los profesores, lleven gradualmente a la meta de ofrecer en la escuela una efectiva igualdad de oportunidades a los niños de sectores sociales más pobres.

Bibliografía

- Avalos, Beatriz. "El Nuevo Rol del Maestro: **Desafío a la Formación de Profesores**". En: Cariola, Patricio (ed) La Educación en América Latina. México: Editorial Limusa, 1981, pp. 262 - 295.
- Bourdieu, P y Passeron, C. **La Reproducción**. Editorial Laia. Colección Papel 451. Barcelona, España.
- Bralic, S., Hauessler, I., Lira M, I., Montenegro, H. y Rodríguez, S. "**Estimulación Temprana: Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño**". UNICEF, Santiago-Chile, 1978.
- Bravo, Valdivieso, Luis. "Estudio de Deserción y Repetencia Escolar". Santiago-Universidad Católica, Escuela de Educación. Programa de Educación Especial 1978.
- Bravo, Valdivieso, Luis y Salas, Sonia. "La Repetición de Cursos en Educación Básica". Santiago, PIIIE, 1976, 128 pág. (mimeo).
- Brinckmann, H., Morales, M. y Figueroa, S. "Actitudes de los Profesores de Enseñanza Básica de la Ciudad de Villarrica Frente a los Niños con Deficiencia Mental y Niños con Inteligencia Normal". En: Estudios Pedagógicos, N.o 4. Fac. de Letras y Educación, Universidad Austral de Chile. Valdivia, 1979, pp. 124 - 129.
- Carballo Vargas, Sonia María. "Planeamiento, Conducción, Evaluación y Relaciones Interpersonales Educador-Alumno, en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Psicología y su Relación con el Rendimiento Académico". San José, Universidad de Costa Rica, 1978, 145 p.
- Castillo, G. "Escuela para Aprender". **Cuadernos de Educación** N.o 48, 32 pp., Santiago, 1975.
- DIE. "La Escuela Mexicana y su Práctica Pedagógica". Boletín informativo N.o 2. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México, enero 1980.

- Filp, J., Cardemil, C. y Donoso, S. El Rol de la Investigación Educativa en el Cambio de Profesores: Un Taller Experimental. Documentos de Trabajo CIDE N.o 6. Santiago. CIDE 1982.
- Filp, J., Donoso, S., Cardemil, C., Schiefelbein, E., Torres, J. y Diéguez, E. "Relación entre la Educación Pre-escolar y el Primer año de Enseñanza Fiscal en Chile".
- Pedersen E., Faucher, T.A. y Eaton, W. "A New Perspective on the Effects of First Grade Teachers on Children's Subsequent to Adult Status". *Harvard Educational Review* 48, 1978.
- Piedracueva, Carlos. "Reflexiones Básicas sobre Educación". En: **Punto 21**; Montevideo, CIEP, Vol. 7, N.o 1, 1980, pp. 27 - 48.
- Schiefelbein, Ernesto. "Funciones de Producción en Educación : La experiencia de Estados Americanos" OEA. Serie de monografías y Estudios de la Educación N.o 3. Washington, 1981.
- Sepúlveda, O. "Clasificación Ocupacional Jerarquizada". Mimeo, Escuela de Sociología, Universidad de Chile, 1976.
- Vaccaro, L., Schiefelbein, E. Cerda, A. M., Medina, A., Ballasty, B., Larrain, C., Arroyo, R. y Edwards, V. "Taller de Atención de Niños con Problemas de Aprendizaje con Participación de Educadores Comunitarios". Santiago, PIIE, 1981, 20 pág.
- Vecino, Stella; Tedesco, Juan Carlos y Hernández, Isabel. Proceso Pedagógico y Aprendizaje en Contextos de Heterogeneidad: El Caso de la Sierra Ecuatoriana. En UNICEF (editores): Educación y Sociedades en América Latina y el Caribe, Santiago, 1981, pp. 215 - 231.
- Documento presentado al Seminario Internacional sobre "Relaciones entre la Educación Pre-escolar y la Enseñanza Primaria". Bogotá-Colombia, 26-29, mayo 1981.
- Filp, J., Schiefelbein, E. Efecto de la Educación Pre-escolar en el Rendimiento de Primer Grado de Primaria: El Estudio Umbral en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII, N.o 1, 1982.
- López, Gabriela, Assael, Yenny, Neuman, E. Fracaso Escolar en la Escuela Básica Chilena. Proyecto Escuela y Comunidad en América Latina. Santiago, PIIE, 1982.
- Engle, P., Klein, R., Garbrough, Ch., Lasky, R. Y Lechtig, A. Efectos de la Desnutrición sobre el Desarrollo Mental. Trabajo presentado en el Seminario sobre Organización de Servicios para Retardado Mental. Cartagena-Colombia, diciembre 1973.
- Kardonsky, V., Kovalsky, J. y Segure, T. Prevalencia de Alteraciones Cognitivas y Emocionales en Escolares Chilenos. Su Relación con el Estado Nutricional, el Nivel Socio-Económico, Cultural y el Rendimiento Escolar, 1969. **Cuadernos de Psicología N.o 4**. Departamento de Psicología. Universidad de Chile, Santiago-Chile, 1973.